



DISSERTATIONES PEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

3

**VARAJANE OSALINE JA
TÄIELIK KEELEIMMERSION
EESTI MUUKEELSE HARIDUSE
MUDELITENA**

HIIE ASSER

TARTU 2003

DISSERTATIONES PEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

3

**VARAJANE OSALINE JA
TÄIELIK KEELEIMMERSIOON
EESTI MUUKEELSE HARIDUSE
MUDELITENA**

HIIE ASSER



**TARTU ÜLIKOOLI
KIRJASTUS**

Tartu Ülikooli pedagoogikaosakond

Väitekiri on suunatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi saamiseks pedagoogika erialal 12. veebruaril 2003 Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna nõukogu koosoleku otsusega.

Juhendaja: dotsent pedagoogikakandidaat Larissa Vassiltšenko, Tartu Ülikooli pedagoogika osakond

Oponendid: filoloogiadoktor Silvi Vare, Eesti Keele Instituut
 filosoofiadoktor pedagoogika alal Loone Ots, Tartu Ülikooli
 Balti Õpingud

Avalik kaitsmine 28. aprillil 2003 kl 14, Ülikooli tn 18 Tartu Ülikooli nõukogu saalis.

Töö avaldamist on toetanud Tartu Ülikool.

© Hiie Asser, 2003

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ut.ee
Tellimus nr 156

SISUKORD

Sissejuhatus.....	9
1. Keeleimmersion haridusmudelina	15
1.1. Keeleimmersioni käsitlused maailma haridusuuringutes ja koolipraktikas.....	15
1.1.1. Keeleimmersioni koht kakskeelse hariduse liigituses	15
1.1.2. Keeleimmersioni määratlus ja põhitunnused	17
1.1.3. Keeleimmersioni liigid.....	19
1.1.3.1. Keeleimmersioni programmid ühiskonna keele- poliitika ja õppijate haridusvajaduste teenistuses	19
1.1.3.2. Keeleimmersion keele karakteristikute järgi	20
1.1.3.3. Keeleimmersioni liigid teostuslike erisuste järgi	21
1.1.3.4. Keeleimmersioni mõiste muus kontekstis	22
1.1.4. Keeleimmersioni didaktika	22
1.1.5. Keeleimmersioni toimimiseks vajalikud tingimused	27
1.2. Keeleimmersioni kui haridusmudeliga saavutatavad eesmärgid	29
1.2.1. Keeleõpe ja kultuuriteadlikkus.....	29
1.2.2. Sotsialiseerumine	33
1.2.3. Multikultuuriline maailmavaade	34
1.3. Keeleimmersioni eelised ja ebakõlad	37
1.3.1. Keeleimmersioniga saavutatavad eelised.....	37
1.3.1.1. Kakskeelsusest tulenevad personaalsed eelised.....	37
1.3.1.2. Kakskeelsus ja kognitiivne areng: vaatenurga muutus ajaloolises perspektiivis	38
1.3.1.3. Kakskeelsus ja loov mõtlemine	40
1.3.2. Kakskeelsuse probleemid ja piirangud.....	42
1.3.2.1. Kakskeelsusega kaasnevad ohud indiviidi tasandil ...	42
1.3.2.2. Immersioniprogrammi ebaõnnestumise põhjused ...	43
1.3.3. Immersioniprogrammide õpitulemused ja sotsiaalpsühholoogiline väljund uurimuste peeglis	45
1.4. Immersioniprogrammide levikust maailmas	47
1.4.1. Põhja-Ameerika	48
1.4.1.1. Kanada immersion	48
1.4.1.2. USA immersion	48
1.4.2. Austraalia ja Uus-Meremaa	51
1.4.2.1. Austraalia immersion.....	51
1.4.2.2. Uus-Meremaa immersion	52
1.4.3. Euroopa.....	53
1.4.3.1. Keelelise rikastamise programmid.....	53
1.4.3.2. Keele säilitamise ja taaselustamise programmid	54
1.4.3.3. Transformatiivsed programmid	55
Kokkuvõte	57

2. Eesti vene õppekeelega kool 1990–2002.....	58
2.1. Eesti keelesituatsiooni muutus.....	59
2.2. Eesti vene õppekeelega kool arvudes	61
2.3. Venekeelse hariduse paradigma muutus.....	64
2.4. Vene õppekeelega kooli õpilaskond: eesti keele leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse areng	68
2.4.1. Mõisted: keeleoskus, leksikaalne ja kommunikatiivne kompetentsus	69
2.4.2. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid	70
2.4.3. Uurimismetoodika ja valim.....	71
2.4.4. Õpilaste piirkondlik erinevus eesti keele sõnavara tundmises ja vestlussuutlikkuses.....	73
2.4.5. Eesti keele oskust mõjutavad tegurid.....	79
2.4.6. Immersioonõppe mõju eesti keele oskusele	84
2.5. 1990. aastatel eesti keele õpet mõjutanud tegurid	86
2.5.1. Eesti Vabariigi Valitsuse ja Haridusministeeriumi tegevus....	86
2.5.1.1. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava ja riigieksamid	87
2.5.1.2. Õpetajad.....	88
2.5.1.3. Õppematerjalid	90
2.5.2. Kooli tegevus	92
2.5.3. Vene kogukond Eesti ühiskonnas	93
Kokkuvõte	94
3. Keeleimmersiooni mudelid Eesti muukeelses hariduses: areng ja tulemused.....	96
3.1. Uute muukeelse hariduse mudelite tekkimine Eesti haridussüsteemis	96
3.2. Varajase osalise keeleimmersiooni Eesti mudeli kujunemine	100
3.2.1. Varajase osalise keeleimmersiooni eesmärgid ja üldpõhimõtted.....	100
3.2.2. Varajase osalise keeleimmersiooni ettevalmistus	105
3.2.3. Varajase osalise keeleimmersiooni areng	106
3.2.3.1. Reformide periood 1991–1995	106
3.2.3.2. Kogemuste mõtestamise periood 1996–1998	109
3.2.3.3. Mudelite võrdluse periood 1999–2004	112
3.2.4. Hinnanguid varajasele osalisele keeleimmersioonile.....	116
3.3. Varajase täieliku keeleimmersiooni Eesti mudeli kujunemine	118
3.3.1. Varajase täieliku immersiooni õppekava põhimõtted.....	118
3.3.2. Programmi haare	122
3.4. Kooli tegevus keeleimmersioonile üleminekul valdkonniti	123
3.4.1. Kooli arengu-, õppe- ja ainekavad	123
3.4.2. Õpetajate kollektiiv	123
3.4.3. Õppevara	124

3.4.4. Lastevanemad ja avalikkus	124
3.4.5. Materiaalne baas ja rahalised vahendid	124
3.5. Osalise ja täieliku keeleimmersiooni võrdlus	125
3.5.1. Tekkeaeg ja -põhjused	125
3.5.2. Õppekavad, õppekirjandus ja õpetajad	127
3.5.3. Õpitulemused	128
3.5.3.1. Keelteoskuse areng	131
3.5.3.2. Ainete omandamine	135
3.5.3.3. Kahe mudeli tulemuste võrdlus	137
3.5.3.4. Keelekeskkond ja eesti keele areng	140
3.5.3.5. Järeldusi õpitulemuste uuringust	142
3.6. Keeleimmersiooni rakendamisest Eesti haridussüsteemis.....	144
Kokkuvõte	149
Järeldused	151
Lõpetuseks	153
<i>Summary</i>	154
Kasutatud kirjandus	162
Lisad	172
Elulookirjeldus	196
Publikatsioone	199

SISSEJUHATUS

Viimastel aastakümnetel on globaalses haridusdiskussioonis tugevalt tõstatunud vähemuste haridusvajaduste ja -võimaluste temaatika. Enamuse riikide rahvuskoosseis on majanduslikel ja poliitilistel põhjustel mitmekesisunud. See tendents üha süveneb. Seetõttu leidub kõikjal maailmas suuremaid ja väiksemaid rahvusgrupe ning üksikisikuid, kellel on elukoha tõttu teise rahvuse keskel hariduslikud erivajadused, mis väljendub keel(t)eõppe eri aspektides. Teiseks on haridus omandanud rahvusvahelised mõõtmed. Üld-, kõrg- ja erihariduse saamise valikuid ei takista riigipiirid. See toob kaasa õppijate rahvuskoosseisu mitmekesisustumise koolides ja taas küsimuse keeltekasutusest ja -oskusest.

Mõlemat asjaolu — vähemusrahvuste haridusvajadusi ja hariduse internationaliseerumist — on tähtsustatud mitmetes rahvusvahelistes dokumentides.

1948. aastal ÜRO Peaassamblee poolt vastu võetud inimõiguste ülddeklaratsiooni artiklis 26 on öeldud: “Haridus peab kaasa aitama vastastikusele mõistmisele, sallivusele ja sõprusele kõigi rahvaste, rassi- ja usurühmade vahel /.../ ning igal inimesel on õigus saada haridust.” (Inimõiguste ülddeklaratsioon 1948.)

Immigrantide arvu järsule kasvule paljudes maailma riikides kaasus ka nende haridusküsimuste lahendamise vajadus. Et vähemuste hariduse regulatsioon on laiem probleemistik kui iga riigi sise- ja hariduspoliitiline küsimus, sellele viitab rida rahvusvaheliste organisatsioonide poolt vastu võetud dokumente: *UNESCO konventsioon diskrimineerimise vastu hariduses (Convention against Discrimination in Education 1960)*, *Euroopa Julgeoleku- ja Koostöökonverentsi (CSCE) inimõõtmete konverentsi Kopenhaageni nõupidamise dokument (The Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the Conference on Security and Co-operation in Europe 1990)*, *ÜRO deklaratsioon rahvus- või etniliste, usuliste ja keeleliste vähemuste hulka kuuluvate isikute õigustest (Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities 1992)*, *Rahvusvähemuste kaitse raamkonventsioon (Framework Convention for the Protection of National Minorities 1995)* ja *Haagi soovitusel rahvusvähemuste õiguste kohta haridusele (The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities 1996)*.

Erinevas ulatuses kinnitavad kõik need dokumendid vähemuste õigust säilitada kollektiivne identiteet emakeele õppimise ja kasutamise kaudu. Samas rõhutatakse, et see peab olema tasakaalus ühiskonnas integreerumiseks vajalike keelte õppe ja kultuuride tundmisega.

Euroopa Liidu haridusalased otsused tähtsustavad inimeste liikumis-, haridus- ja karjääri kujundamise valiku vabadust. Viimasel kümnendil on uuritud võõrkeelte õpetuse taset Euroopa Liidu riikides (*The Teaching of Modern Foreign Languages ... 1992*) ja jõutud järeldusele, et seda valdkonda on vaja tähtsustada. Keelteoskus toetab Euroopa riikide ja inimeste majanduslikku,

poliitilist, kultuurilist, hariduslikku ja sotsiaalset kooperasiiooni (The Cultural Europe 2000).

1994. aastal asutati Austrias Grazis Euroopa Võõrkeelte Keskus, mille eesmärk on kujundada Euroopa keelepoliitikat, arendada õpetajakoolitust ja nõustada didaktikuid ning õppevara autoreid jt võõrkeelte õpetuse valdkonnas tegelejaid. 2001. aasta oli kuulutatud Euroopa keelte aastaks. Arvukatel keelteoskuse teemalistel foorumitel on üldlevinud seisukoht, et kakskeelsus on tänapäeva inimese jaoks norm ning üha rohkem rõhutatakse kolmkeelsuse vajadust maailmas toimetulekul (Baker & Jones 1998: 526; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Ytsma 1998).

Keelteoskuse arendamine toimub tõhusamal viisil haridussüsteemi kaudu. Esimeseks põhjuseks on see, et lapseas kulgeb võõrkeelte omandamine tulemuslikumalt ja lihtsamalt kui täiskasvanutel. Teiseks on kooliõppe puhul tegu eesmärgistatud ja süstemaatilise tegevusega, mis samuti lubab eeldada täiuslikumat tulemust kui süsteemitu ja juhusliku protsessi puhul. Haridusmudeleid, mille pea- või kaasnevaks eesmärgiks on keelteoskuse arendamine, on hakatud kokkuvõtlikult nimetama kakskeelseks hariduseks (*bilingual education*).

Maailma teadlaste huviorbiidis on keelte omandamise temaatika püsinud alates 20. sajandi teisest poolest. Tänapäeval ilmub arvukalt teadusajakirju, mis on fokuseeritud keelteõppele, multikultuurilisuse ja keele- ning kultuurikontaktide temaatikale: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*; *Bilingual Research Journal*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*; *Modern Language Journal*; *Language Learning*; *Language, Culture and Curriculum*; *European Journal of Intercultural Studies*; *Intercultural Education*; *Linguistics* jne. Spetsiifiliselt pedagoogilisest aspektist on mitmekeelsuse teemat uurinud C. Baker, F. Genesee, R. Lyster, S. Krashen jpt, kelle seisukohtadele toetutakse ka käesolevas töös.

Eesti üldhariduskooli õpilaskond on oma rahvuskoosseisu poolest mitmekultuuriline. Alates Eesti Vabariigi sünnist 1918. aastal on osa üldhariduskoole kasutanud õppekeelena eesti keelest erinevaid keeli. Üldhariduses on õpetuskeelena kasutatud vähemusrahvuste keeltest saksa, rootsi, läti, soome, poola ja jidiši keelt (Haridusasutused Eestis 1919–1940, 1989). Üks üldhariduskooli õppekeeltest on kõigil perioodidel olnud vene keel. Alates 1940. aastast tänini jaotub üldharidussüsteem õppekeele järgi eesti ja vene koolideks. Eri ajaloo-perioodidel on eesti ja vene koolide ning õpilaste arvuline vahekord olnud erinev. Vene keeles haridust saavate õpilaste osakaal lähenes 1970.–1980. aastail 40%-le ja hakkas vähenema 1990. aastate algusest. Käesoleval ajal on vene õppekeelelega üldhariduskoolis õpilasi ca 28%.

Kui nõukogude perioodi vene kool järgis Vene Föderatsiooni koolisüsteemi ja õppekava, siis Eesti taasiseseisvumise järel 1991. aastal muutus muukeelse kooli staatus ja õppekava kardinaalselt. Kõiki haridussubjekte rahuldava mudeli leidmine taasiseseisvunud Eesti haridussüsteemis ei sujunud kergelt, sest pikka aega puudus hariduse suunajatel nägemus muukeelse hariduse perspektiividest. Seetõttu on muutused venekeelses hariduses viimasel aastakümnel toimunud

mõnevõrra stiihiliselt, sõltudes tihti poliitilistest otsustest või nende puudumisest. Pärast kümnendi algupoolel aset leidnud seisakut (kontaktide katkemine emamaa — Venemaa — haridussüsteemiga ja nõrk side Eesti haridussüsteemiga) on kümnendi teisel poolel välja töötatud mõned realistlikud orientiirid (*Muukeelse hariduse arenduskava 1997*, *Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007*). Ettevaatlikke vihjeid muukeelse hariduse toimimise kohta võib leida ka *Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava 1996. ja 2002. aasta tekstidest*.

Kuigi reformid kulgesid pikkamööda ja periooditi erisuguse intensiivsusega, selgines 1990. aastate lõpuks seisukoht, et keeleimmersion — maailmas laialt levinud kakskeelse hariduse mudel — sobib juurutamiseks ka Eesti muukeelse hariduse ühe mudelina. Eesti eri piirkondades paremini toimivate kakskeelse hariduse vormide otsingud kestavad tänini.

Teadusuuringud on muukeelse hariduse seisundit ja arengut jälginud erinevatest aspektidest. 1990. aastate teisel poolel koondas kõrgkoolidevaheline uurimisprojekt VERA kaalukaimate muulasnoortega seotud sotsioloogiliste, psühholoogiliste ja pedagoogiliste uurimuste tulemused kolme kogumikku: *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik* (1997), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (1998) ja *The Challenge of the Russian Minority. Emerging Multicultural Democracy in Estonia* (2002).

Pikka aega on vähemuste temaatikaga, eeskätt kodanikuhariduse aspektist, tegelnud Jaan Tõnissoni Instituudi teadlased. Avaldatud on kogumikud *Mitmekultuuriline ühiskond: probleeme ja lahendusi* (1996), *Mis on multikultuurne ühiskond* (1997) jt.

Keelepoliitikud sekkusid muukeelse kooli temaatikasse kõige varem ja ka kõige jõulisemalt. Rahvusvaheline uurimisgrupp (Fred Genesee, G. Robert McConnel, Benita Nordgren, Marina Bergström, Silvi Vare, Mart Rannut, Ülle Rannut jt) töötas välja Eesti muukeelses koolis keeleimmersioni rakendamise lähtekohad, mis on avaldatud kogumikus *Keelekümblus kui integratsiooni võti* (1999). Mitmetelt teadlastelt ja töögruppideelt on just keeleõpetuse, -õpetajate, metoodika ja poliitika valdkonnas ilmunud 1990. aastatel rida uurimusi: Silvi Vare, Jaan Õispuu, Jüri Valge, Mart Rannut jt. Riigikeele õpetuse korraldust käsitles ka allakirjutanu magistritöö *Eesti keel vene koolis — hetkeseis ja perspektiivid* (1995). Koolikorralduslike aspekte laiemalt kui keeleõpetus, sh vene kooli õpetajate olukorda on kümnendi jooksul järjepidevalt uurinud Larissa Vassiltšenko ja Maie Soll. Rakendusliku kallakuga uurimistegevust, millega kaasnes õppematerjalide ja metoodilise kirjanduse avaldamine, on arendanud Silvi Vare, Jaan Õispuu, Helle Metslang ja Silvia Tomingas, Loone Ots, Roman Kallas, Hille Pajupuu, Larissa Vassiltšenko, Tiia Pedastsaar, Ülle Rannut jpt. Õppekirjandust ning õpiinfokeskkonda on uurinud Larissa Vassiltšenko, Veronika Kalmus ja Irene Käosaar.

Sotsioloogilise suunitlusega uurimusi, mis puudutavad ka mitte-eestlaste hariduse probleeme, on teinud Marju Lauristin, Mati Heidmets, Jaan Kruusvall, Klara Hallik, Rein Ruutsoo, Ivi Proos, Iris Pettai, Marje Pavelson, Aksel Kirch,

Marika Kirch, Triin Vihalemm, Aune Valk, Edgar Krull, Agu Laius, Sulev Valdmaa jt.

Muukeelsete noorte keeleõppe ja hiljem ka kodanikukasvatuse toetuseks on lisaks Haridusministeeriumi astunud sammudele käivitatud hulk projekte Avatud Eesti Fondi, Phare ja teiste organisatsioonide initsiatiivil. Uurimusliku kallakuga on neist eesti keele kui teise keele õpetajate pädevusnõuete ja multikultuurilise hariduse kontseptsiooni väljatöötamine.

Doktoritöö autor töötab vene õppekeelega koolis alates aastast 1984 tänaseni, on seega kogenud nõukogude perioodi vene kooli atmosfääri, olnud tunnistajaks 1990. aastate muutustele ning osalenud kakskeelse õppe mudeli — varajase osalise immersiooni väljatöötamisel. Pikaajalised töökogemused Eesti venekeelses hariduses on paljus dikteerinud ka doktoritöö teema valikut ja hüpoteeside püstitust.

Doktoritöö eesmärgid ja hüpoteesid

Doktoritöö analüüsib kahe ajaliselt ja teematiliselt erineva, kuid sisuliselt seotud uurimistöö tulemusi, mis annavad lõppjärgeldusena vastuse küsimusele, millised on Eesti muukeelsele koolile sobivad haridusmudelid. Tööle on püstitatud **kolm eesmärki**:

- analüüsida Eesti muukeelse hariduse reformi keelteõpetusega seotud aspekte vene koolide õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse arengu uuringu (1994–1999) tulemuste põhjal;
- analüüsida reformi käigus väljakujunenud muukeelse hariduse mudeleid — varajast osalist ja varajast täielikku immersiooni immersioonimudelite efektiivsuse uuringu (2000–2002) tulemuste põhjal;
- tuletada mõlema mudeli edukaks toimimiseks vajalikud tingimused.

Doktoritöö **hüpoteesid** on järgmised.

- Eesti keele kui teise keele õpetus muukeelse kooli õpikeskkonnas peamiselt eesti keele tundide raames ei anna piisavat keeleoskust Eesti ühiskonnas toimetulekuks ja hariduse jätkamiseks.
- Õpilaste eesti keele sõnavara laienemine ei taga automaatselt nende vestlusuutlikkuse vajalikku arengut.
- Hoolimata Eesti vene koolide õpilaste suhteliselt väikesest arvust vajab vene kool piirkondlike keelekeskkonna erisuste, õpilaste erineva keelevõime ja vene kogukonna erinevate hoiakute tõttu erinevaid haridusmudeleid.
- Keeleimmersiooni eri vormid sobivad Eesti venekeelse üldhariduse mudeliteks, kui nende juurutamisel on kinni peetud kakskeelse hariduse rakendamise baasnõuetest.

Doktoritöö struktuur

Doktoritöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas *Keeleimmersioon haridusmudelina* määratletakse keeleimmersiooni mõiste, eesmärgid ja väljundid, käsitletakse immersiooniharidusega saavutatavaid eeliseid ja kaasnevaid ohte. Kuna immersiooniprogrammide üheks nähtavamaks eesmärgiks ja tulemuseks on õppija kakskeelsus, siis puudutatakse ka kakskeelsuse ja kakskeelse hariduse mõju isiksusele.

Esimeses osas esitatud teoreetilised seisukohad kakskeelse õppe kohta ja ülevaade maailma keeleimmersiooni kogemustest on aluseks teises osas käsitletava Eesti muukeelse hariduse olukorra analüüsile ja kolmandas osas esitatud Eesti keeleimmersiooni mudelite käsitlemisele.

Teine osa *Eesti vene õppekeelega kool 1990–2002* annab ülevaate Eesti muukeelse hariduse paradigma muutusest ja arengust viimasel aastakümnel. Vene kooli õpilaste eesti keele leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringu tulemuste kaudu hinnatakse 1990. aastate teisel poolel toimunud muutuste tõhusust ja analüüsitakse, kuidas kool on suutnud õpilaste keeleõppevajadusi rahuldada.

Nimetatud uuring kaardistab vene kooli õpilaste eesti keele oskuse taseme kümnendi teisel poolel. See andmestik näitab vene kooli keeleõppestrateegiate muutmise vajadust ja annab aluse keeleoskuse arendamisele keskendunud haridusmudelite rakendamise tingimuste ja praktika analüüsile.

Kolmandas osas *Keeleimmersiooni mudelid Eesti muukeelses hariduses: areng ja tulemused* kirjeldatakse Eesti varajase osalise ja varajase täieliku keeleimmersiooni mudelite üldpõhimõtteid ja karakteristikuid. Samuti antakse ülevaade nende loomisest, rakendamise algusest ja kulgemisest 1990. aastate jooksul. Selles osas analüüsitakse eri mudelite kaudu saavutatavaid õpitulemusi ja mudelite kasutuselevõtuks ning toimimiseks vajalikke tingimusi. Kolmas osa annab vastuse küsimusele, millised on eri mudelite leviku ja arengu väljavaated Eesti haridusmaastikul.

Uurimismeetodid

Maailma immersioonimudeleid kirjeldades tuginetakse paljude autorite varasematele uuringutele ja autori enese vaatlustele Kanada, Soome, Austria, Uus-Meremaa ja teiste maade immersioonikoolides.

Õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse selgitamisel on uurimismeetoditena kasutatud õpilaste anketeerimist (1994, 1999 — kokku ca 4500 õpilast); taustinformatsiooni koguti samuti anketeerimise teel (õpetajad ja koolijuhid 2002). Keeleimmersiooni õppekava rakenduse efektiivsust uuriti õpilaste testimisel ja lapsevanemate küsitlemisel. Samuti koguti informatsiooni jooksvatelt õpitulemustest, kontrolltöödest ja eksamitulemustest ning õppe-

protsessi vaatluse teel. Andmed on töödeldud andmetöötlusprogrammidega SPSS ja Statistica.

Eesti immersiooni analüüs toetub paljus Tartu Annelinna Gümnaasiumis 1992. aastal alanud **pedagoogilise eksperimendi** — varajase osalise keeleimmersiooni — arendamise ja rakendamise käigus saadud kogemustele ja tulemustele.

Doktoritöö valmimisel on allakirjutanu tänu võlgu paljudele inimestele, eelkõige teaduslikule juhendajale dotsent Larissa Vassiltšenkole. Tänuõnad olgu edasi antud kõigile koolijuhtidele, õpetajatele ja õpilastele, kes otsesel või kaudsel viisil uurimustes osalesid, Eesti Keelekümbluskeskuse juhtidele Irene Käosaarele ja Peeter Mehistole, uurimiseksperdile professor Fred Geneseele ning andmetöötluse eest Heino Heinlale ja Peeter Kolgile.

1. KEELEIMMERSIOON HARIDUSMUDELINA

Käesolevas peatükis määratletakse immersiooni kui haridusmodeli mõiste, kirjeldatakse selle eriliike ja antakse ülevaade mudeli levikust maailmas. Seejärel kirjeldatakse immersiooni abil saavutatavaid hariduslikke eesmärke ja analüüsitakse immersioonimudeli rakendusega kaasnevaid eeliseid ja ohte.

1.1. Keeleimmersiooni käsitlused maailma haridusuuringutes ja koolipraktikas

1.1.1. Keeleimmersiooni koht kakskeelse hariduse liigituses

Teadlased ja hariduspoliitikud üle maailma tõdevad, et suured poliitilised, majanduslikud, sotsiaalsed ja kultuurilised protsessid nõuavad tulemuslikku tegutsemist keelteõpetuse vallas ja multikultuurilise maailmavaate propageerimisel. (Stavenhagen 1999: 225; Turkovich 1998: 27; Wode 1998: 43). Enamasti pööratakse seejuures pilk haridussüsteemile, et uurida, millised võimalused keelte omandamiseks ja kultuuritundlikkuse suurendamiseks selles peituvad. Võtmesõna, milleni seejuures jõutakse, on kakskeelne haridus (*bilingual education*).

Kakskeelne haridus on mõiste, mille alla paigutuvad paljud erisugused õppevormid, nii need, kus õppekava kaudu toetatakse õppijate võõrkeelteoskuse arengut, kui need, kus õppijad on kakskeelsed, kuigi õppekava ei toeta nähtust mingil viisil; kui ka need, kus ükskeelseid õppijaid suunatakse hariduse kaudu kakskeelsusele või keelevahetusele. Aegade jooksul on kakskeelset haridust püütud mitmeti klassifitseerida.

Ühe tuntuima, hariduse eesmärkidest lähtuva tüpologia lõi maailma juhtivamaid kakskeelse hariduse teoreetikuid Walesi Ülikooli professor Colin Baker. Ta võttis klassifitseerimise aluseks õppijate keelelise fooni (kodu-, ema-, esimene keel), õpikeskkonnas kasutatavad keeled ning sotsiaalse ja haridusliku (sh keelelise) eesmärgi. Sel viisil eristas ta kümme mudelit, millest kuus on kakskeelsuse saavutamise seisukohalt nn nõrgad ehk ebaefektiivsed ja neli tugevad ehk efektiivsed vormid (tabel 1) (Baker 1996: 175; 1998: 470).

C. Bakeri klassifikatsiooni viimasesse alajaotusse (kakskeelne programm enamuskeeltes) mahub mööndustega ka üks uudseimaid kaks-/mitmekeelse hariduse mudeleid — rahvusvaheline kool (*international school*) või Euroopa kool, kus õppekeel on kõigi või suurema osa õpilaste jaoks võõrkeel, seega ei enamus- ega vähemuskeel. Neis õppeasutustes on õppekeeleks üks või mitu rahvusvahelises kasutuses olevat keelt ja/või kooli asukohas kõneldav keel ning piiratud kujul õppijate emakeelte programm. Õpilaskond on paljurahvuseline. Hariduslik eesmärk on rahvusvahelistele standarditele vastava üldhariduse kõrval hea mitme keele oskus ja kultuuridevahelise kommunikatsiooni süvendamine (Baker & Jones 1998: 527–536). Rahvusvahelised koolid on kui inter-

kultuurilise hariduse laboratooriumid (Fennes & Hapgood 1997: 157). Neid tegutseb tänapäeval maailma eri paigus üle 850 (Baker 1996: 194; Skutnabb-Kangas 2000: 619). Ka Eestis — Tallinnas ja Tartus — on kaks seda tüüpi kooli.

Tabel 1. Kakskeelse hariduse mudelid C. Bakeri järgi (* Siin ja edaspidi: K1 — emakeel, esimene keel, kodukeel; K2 — teine keel, võõrkeel, sihtkeel)

I. Kakskeelsuse saavutamise seisukohalt nõrgad vormid				
Mudel	Tüüpilised õpilased	Õppekeel	Sotsialiseerumis- ja hariduslik eesmärk	Keeleline eesmärk, väljund
Submersioon (struktureeritud immersioon)	Keeleline vähemus	Enamuskeel	Assimilatsioon	Ükskeelsus (dominantkeelsus)
Submersioon	Keeleline vähemus	Enamuskeel ja K2* lisa-/spetsiaalõpe	Assimilatsioon	Ükskeelsus (dominantkeelsus)
Segregatiivne	Keeleline vähemus	Vähemuskeel (pealesurutult, sunduslik)	Apartheid	Ükskeelsus (vähemuskeelsus)
Üleminekuline	Keeleline vähemus	Siirdub vähemuskeelt enamuskeelele	Assimilatsioon	Enamuskeele valdamine piiratud tasemel
Tavaharidus võõrkeeleõpetuse elementidega	Keeleline enamus	Enamuskeel, K2 ja võõrkeel	Kultuurilis-keeleline rikastumine piiratud ulatuses	Piiratud kakskeelsus
Separatistlik	Keeleline vähemus	Vähemuskeel vähemuse enda valikul	Eraldatus, autonoomia	Piiratud kakskeelsus
II. Kakskeelsuse saavutamise seisukohalt tugevad vormid				
Mudel	Tüüpilised õpilased	Õppekeel	Sotsialiseerumis- ja hariduslik eesmärk	Keeleline eesmärk, väljund
Immersioon	Keeleline enamus	Kakskeelne õppealgstaadiumis rõhuga K2-l	Pluralism ja keelelikultuuriline rikastumine	Kakskeelsus kõnes ja kirjas
Säilitusmudel	Keeleline vähemus	Kakskeelne rõhuga K1-l	Emakeele säilitamine, pluralism ja keeleline rikastumine	Kakskeelsus kõnes ja kirjas
Kakskeelne / kahe tee mudel (<i>two-way / dual language</i>)	Keeleline enamus ja vähemus	Enamus- ja vähemuskeel	Emakeele säilitamine, pluralism ja keeleline rikastumine	Kakskeelsus kõnes ja kirjas
Kakskeelne programm enamuskeeltes	Keeleline enamus	Kaks enamuskeelt	Emakeele säilitamine, pluralism ja keeleline rikastumine	Kakskeelsus kõnes ja kirjas

C. Bakeri klassifikatsiooni arendab edasi Tove Skutnabb-Kangas, eristades eeltoodud liigituses kolme kategooriat: nn mittevormid, nõrgad ja tugevad vormid. (Skutnabb-Kangas 2000: 580).

Tabel 2. Kakskeelse hariduse liigitus T. Skutnabb-Kangase järgi

Vorm	Keeeline eesmärk	Mudelid
Mittevormid	Ükskeelsus (reeglina dominantkeelsus, riigikeelsus)	Ükskeelsed tavaprogrammid võõrkeeleõpetusega
		Submersioon (“upu või uju”)
		Segregatiivsed programmid
Nõrgad vormid	Ühe (dominant)keele väga tugev domineerimine	Traditsioonilised emakeelelt dominantkeelele varajase (1.–3. kl) üleminekuga programmid (“ <i>early exit</i> ”)
		Traditsioonilised emakeelelt dominantkeelele hilise (5.–6. kl) üleminekuga (“ <i>late exit</i> ”) programmid
Tugevad vormid	Kõrgel tasemel kaks- või mitmekeelsus	Keele/emakeele säilitamise või kaitse programmid
		Immersiooniprogrammid
		Kahe tee programmid (<i>two-way bilingual programmes</i>)
		Üle-päeva programmid (<i>alternate days programmes</i>)
		Euroopa Liidu kooli mudel, nn rahvusvaheline kool (keelte paljusus)

Kakskeelse hariduse klassifikatsioonides peetakse immersiooni keelte omandamise seisukohalt tugevaks ehk efektiivseks mudeliks.

1.1.2. Keeleimmersiooni määratlus ja põhitunnused

Esmakordselt võtsid **immersiooni mõiste** kakskeelse hariduse ühe vormi kirjeldamiseks kasutusele W. Lambert ja R. Tucker 1972. aastal Kanadas. “Immersioon on kakskeelse hariduse vorm, milles õpilased, kelle esimene keel on tavaliselt elanikkonna enamuskeel, omandavad osa õppeainet teises või võõrkeeles ja osa esimeses keeles.” (Lambert & Tucker 1972; Lyster 1999: 626.) Tänapäevani kasutatakse Kanadas immersiooni mõistet vaid programmide kohta, milles osalevad enamuskeelsed õppijad ja vähemalt 50% õppetööst toimub algja/või põhikooli jooksul sihtkeeles (Cloud, Genesee & Hamayan 2000; Genesee 1987). Teistes riikides kasutatakse immersiooni mõistet ka teiste kakskeelse hariduse mudelite kohta. Järgnevalt esitatakse mõned Euroopa uurijate sõnasutatud määratlused, mis sisaldavad teatavaid eriaspekte.

A. A. Obadia, kes on uurinud immersiooniprogrammide levikut kogu maailmas, on uurimuse koondina defineerinud immersiooni järgmiselt: “Immersiooniprogramm (samuti mitmekeelne, intensiivne, laiendatud programm) on määratletud kui programm, milles üht või enam õppeainet õpetatakse keeles,

mis erineb õppijate kodukeelest, kas alg-, põhi- või keskkooliastmes. Õppija on enamikul juhtudest emakeelena enamuskeele rääkija.” (Obadia 1998: 83.)

Põhjamaade tuntumaid vähemushariduse ja kakskeelsuse uurijaid T. Skutnabb-Kangas defineerib immersiooni järgmiselt: “Immersioon on programm, kus enamuskeelsed lapsed, kelle emakeelel on ühiskonnas kõrge staatus, valivad olemasolevate alternatiivide hulgast vabatahtlikult võimaluse kasutada mõnede ainete õppekeelena võõr- või vähemuskeelt; klassi õpilastel on üks ja sama emakeel; õpetaja on kakskeelne; õpilased võivad õpetuse algusjärgus kasutada oma emakeelt; õppijate emakeelt ei ohusta võimalus jääda arenemata või õpitava keele poolt välja vahetuda; immersioon on õpisisituatsioon, kus toimub keele lisandumine.” (Skutnabb-Kangas 2000: 614.)

Iirimaa immersiooniuurija Tina Hickey määratleb immersiooniharidust järgmiselt: “Lapse mitte-emakeele kasutus õppekeelena kontekstis, kus on tugev ühiskondlik toetus lapse emakeele säilimisele.” (Hickey 1997: 191.)

Eeltoodud määratlustest selgub, et immersiooniks peetakse üldjuhul keelte omandamisele suunatud haridusprogramme, milles õppijate emakeele arengut ohustamata toimub osa õppetööst emakeelest erinevas keeles.

Euroopa hariduspraktikas kasutatakse immersiooni mõistet ka juhtudel, kui mõnd võõrkeelt õpetatakse tavaprogrammis süvendatult. Samuti ei järgita alati õppijate emakeele staatuse punkti, st immersiooniks peetakse ka keelelise vähemuse dominant- või riigikeele õpet.

Hoolimata mõningatest erisustest on **immersiooni** kui haridusprogrammi **põhitunnused** järgmised (Johnson & Swain 1997: 1–16, Vare 1998: 51).

- a. Võõr- või teist keelt (K2) kasutatakse osaliselt õppekeelena; seega on õpitav keel ühtlasi ka õppekeel.
- b. Õppetöö toimub õppeainete ja mahtude osas riigi üldise õppekava järgi, kuid erineb sellest keeltekasutuse osas.
- c. Õppijate esimese keele või emakeele (K1) arengut toetatakse selle kaudu, et õppekavas on esindatud K1 õppeainena ja osa õpetusest toimub selles keeles. Valitseb positiivne suhtumine õppijate emakeelsesse.
- d. Programmi eesmärgiks on rikastav kakskeelsus, seega saavutavad õppijad K2-s kõrge taseme, mis siiski ei ole K2 emakeelekõneleja tasemega võrdne; K1 tase on võrreldav tavaprogrammi õppijate tasemega.
- e. Teise keele kasutamine piirdub suurel määral kooliga, õpilaste kodukeel on õppekeelest erinev.
- f. Immersiooniprogrammi algul on õppijatel ühesugune K2 keeleoskuse tase, nad kas ei oska seda keelt üldse või oskavad vähe.
- g. Õpetajad on kakskeelsed.
- h. Klassikultuur järgib õpilaste emakeelse koolikultuuri norme.

1.1.3. Keeleimmersiooni liigid

Immersiooni kui üht kakskeelse hariduse ja õppe vormi kasutatakse riigiti erinevate eesmärkide saavutamiseks. Nii ühiskond ja riik kui ka inividid haridus-subjektidena püüavad programmide kaudu lahendada erinevaid probleeme ja rahuldada erinevaid haridusvajadusi. Järgnevalt vaadeldakse, kuidas liigituvad immersiooniprogrammid hariduslike ja keeleliste eesmärkide järgi (1), seega, millised on mudelite juurutamise peamised ajendid. Samuti esitatakse programmide liigitus, milles peegelduvad nende teostuslikud eriaspektid (2).

1.1.3.1. Keeleimmersiooni programmid ühiskonna keelepoliitika ja õppijate haridusvajaduste teenistuses

Jättes kõrvale peamiselt poliitilistel kaalutlustel arendatavad äärmuslikult vägivaldsed kakskeelse õpetuse mudelid, liigituvad programmid **õppija- ja ühiskonnaspetsiifiliste haridusvajaduste** alusel rikastavateks, kaitse- või säilitusprogrammideks ja üleminekuprogrammideks (Genesee 1998: 151–152; Johnson & Swain 1997: 4–6; Sktunabb-Kangas & Gracia 1995, Vare 1998: 47–48). Rikastavate programmide eesmärgiks on arendada suurte ükskeelsete õpilasgruppide teise või võõrkeele oskust. Kaitse- või säilitusprogrammidega püütakse taaselustada või toetada ohustatud keele säilimist. Üleminekuprogrammi eesmärk on toetada vähemuskeelseid õppijaid dominant- või riigikeele omandamisel.

1. Rikastavad programmid ehk immersioon võõrkeelte omandamiseks ja teise kultuuriruumi sisseelamiseks on maailmas laialt levinud immersiooni-liik. Mitmetes Ida-Euroopa riikides ja NSV Liidu lagunemise järel taasiseseisvunud maades käivitus 1980.–1990. aastatel sotsiaalpoliitiline ja majandusreform. Sellega koos algatati koolides hulgaliselt immersiooniprogramme: Ungaris inglise, vene, saksa, prantsuse, itaalia ja hispaania keele immersioon (Duff 1997:19–22); Ukrainas inglise keele immersioon (Tarnopolsky 1998). Nende algatuste eesmärgiks on muuta riikide traditsiooniliselt ükskeelset haridust avatumaks ja inimesi kommunikatsioonivõimelisemateks. Sama eesmärki järgitakse Austraalias prantsuse, saksa, jaapani, indoneesia ja mandariini keele ning USA-s jaapani, prantsuse ja saksa keele programmidega (Lyster 1999: 627).

2. Rikastavad programmid ehk immersioon enamuskeelsetele õpilastele vähemuskeele ja -kultuuri omandamiseks on nähtus, mis tavaliselt seostub poliitiliste, majanduslike ja sotsiaalsete eesmärkide saavutamise ja toimib sagedamini riikides, kus on ametlikult kehtestatud kaks riigikeelt, millest üks on reeglina vähemuse keel. Nimetatud asjaoludest ajendatult toimivad Kanadas

prantsuse keele, Soomes rootsi keele ja USA-s hispaania keele immersiooni-programmid (Calderon & Slavin 2001; Holobow 1994; Lauren 1994).

F. Genesee eristab selles liigis veel nn kahe tee (*two-way*) mudelit, mis soodustab ametlikku/riiklikku kakskeelsuse arengut. Selle kohaselt õpivad kahe eri emakeele kõnelejad ühes koolis ja omandavad immersiooni kaudu vastastikkude teise keele, jagades ühist hariduskogemust (Genesee 1998).

3. Keele kaitse- ja säilitusprogrammid ehk immersioon keele toetuseks või taaselustamiseks. Keeled, mis on teatud ajalooperioodidel kaotanud oma staatuse hariduse- ja õppekeelena, kuid on selle tagasi võitnud, vajavad samuti taastamiseks immersiooniprogrammi, et keele aktiivset kasutusala laiendada, rääkijate arvu suurendada ja ühiskondlikku positsiooni parandada. Selle suunitlusega immersiooni rakendatakse Kataloonias, Baskimaal, Iirimaa ja Walesis vastavate ajalooliste emakeelte, Uus-Meremaal maori keele staatuse taastamiseks (Arnau 1998; Benton 2001; Jones 1998; Lasagabaster & Cenoz 1998; O'Riagáin 1993).

4. Immersioon võimu keeles. Koloniseeritud riikides on kohaliku keele kõrval tihti kasutusele võetud anastajamaakeelne immersiooniprogramm või teisel juhul, suurtes transiidi- ja rahvusvahelise kaubanduse linnades ja piirkondades korraldatakse inglise keele immersiooni, mille tagajärjel üks osa paikkonna elanikest loobub või kaotab oma emakeele ja hakkab esimese keelena tunnistama inglise keelt. Singapur, kus inglise keel on saanud nii intranatsionaalseks kui ka internatsionaalseks keeleks ja üle 20% elanikest määratleb end ingliskeelsena, rakendatakse inglise keele immersiooni. Hongkongis ei ole inglise keel veel intranatsionaalne, kuid rahvusvahelise keskusena on inimeste inglisehiina kakskeelsuse saavutamise nimel käiku lastud laialdane immersioonikava (Baker & Jones 1998: 374, 382; Johnson 1997; Eng, Gan & Sharpe 1997).

1.1.3.2. Keeleimmersioon keele karakteristikute järgi

Õpitavate keelte karakteristikud: staatus, kõnelejate arv ja geograafiline haare, siht- ja emakeele sugulusaste jms, mõjutavad tihti keele omandamise motivatsiooni ja tulemuslikkust. Seepärast kirjeldatakse immersiooni puhul alati ka keele enese iseloomulikke jooni.

Immersiooni seisukohalt peetakse tähtsaks järgmisi keele karakteristikuid.

Tabel 3. Immersioon keele karakteristikute järgi

Aspekt	Variandid		
Õpitava(te) keel(t)e staatus riigis, piirkonnas	Riigikeel / ametlik keel	Rahvusvähemuse keel	Võõrkeel
Õpitava(te) keel(t)e kasutuse haare	Rahvusvahelise suhtluse keel	Naaberriikide / -keele-kogukondade keel	Riigisisene rahvustevahelise suhtluse keel
Õpitava(te) keel(t)e sugulusaste	Lähedased sugulaskeeled	Ühte keelkonda / keelterühma kuuluvad keeled	Keelte vahel puudub sugulus / erinevad tähestikud jms
Õppijate suhe keel(t)esse	Keel on osa õppijate etnilise kultuuri pärandist	Keel ei kuulu õppijate etnilise kultuuri pärandisse	

1.1.3.3. Keeleimmersiooni liigid teostuslike erisuste järgi

Immersiooniprogramme liigitatakse traditsiooniliselt kahel alusel:

- 1) **õppijate vanus:** kooliastme järgi, mil õppijad alustavad teiskeelset õpet;
- 2) **ulatus:** K2 ja K1 mahulise vahekorra järgi õppekavas.

Seega esinevad peamised variatsioonid õppijate vanuses ja õppeprotsessis K2 kasutuse ulatuses (Baker 1996: 181; Baker & Jones 1998: 496; Lyster 1999: 627; Vare 1998: 48–50). Millist tüüpi rakendatakse, sõltub sotsiaalpoliitilistest asjaoludest, haridus-teoreetilistest arengutest, pedagoogilistest piirangutest ja pragmaatilistest kaalutlustest (Holobow 1994: 11).

Vanuse järgi, mil õppijad lülituvad immersiooniprogrammi, eristatakse 1) varajase, 2) edasilükatud ja 3) hilise immersiooni mudelit. Varajase mudeli puhul algab sihtkeelne õpetus lasteaias või 1. klassis; edasilükatud immersiooni puhul 9–10-aastastele lastele ja hilise mudeli puhul vanusest 11–13 aastat ehk põhikooli vanemas astmes või hiljem.

Ulatuse ja kestuse alusel eristatakse 1) täielikku ja 2) osalist immersiooni. Esimeses mudelis algab õppetöö 100% sihtkeeles, emakeelne õpe tuleb sisse alates teisest või kolmandast aastast; kuundaks kooliaastaks on ligikaudu pool ainetest emakeeles, pool teises keeles. Osalise immersiooni puhul järgitakse kogu õppeperioodi jooksul K1 ja K2 õpetuse vahekorda 50/50%.

Traditsiooniliselt on immersioonõppes kasutusel üks emakeelest erinev keel. Ometi on teateid ka **topeltimmersioonist** ehk programmidest, kus kasutatakse kaht K1-st erinevat keelt, mis võivad programmis esineda üheaegselt või on ühe kahest K2-st õpetus varajane, teise oma edasilükatud (Genesee 1983: 22; 1998: 151–161; Holobow 1994: 14). Sellist mudelit praktiseeritakse Kanadas, kus K1 on inglise, K2 ja K3 ivriit ja prantsuse keel; Põhja-Itaalias Alpides on kolmekeelne immersioon latiini, saksa ja itaalia keeles (Baker & Jones 1998: 404; Wode 1998: 44).

Tavaliselt on topeltimmersioonis tegu riigikeel(t)e, riigis kõneldava vähemuse keele ja võõrkeele õppega, mis on paikkonnas kõrge staatusega, nt friisi-hollandi-inglisekeelne programm Hollandis või letzebuergi-saksa-prantsuskeelne Luxemburgis (Ytsma 1998: 638).

1.1.3.4. Keeleimmersiooni mõiste muus kontekstis

Kanadast on pärit ka **superimmersiooni** mõiste, mis pole sisuliselt kakskeelne haridus. Seda kasutatakse kirjeldamiseks juhtumeid, kus kooli õppekeel on suurema osa õppijate jaoks teine keel ja õppijate emakeelt õpetatakse vaid võõrkeele staatuses. Sellised koolid tekkisid Quebeci provintsis 1970. aastatel, kui tugevnes avalikkuse surve kuulutada prantsuse keel ainukeseks ametlikuks keeleks. Mõnedes Montreali linnaosades, kus elanike enamuse moodustas ingliskeelne kogukond, kujunesid sellist tüüpi prantsuse õppekeelega koolid (Holobow 1994). Sarnaseks on kujunemas ka Narva ja mõnede teiste Ida-Virumaa eesti koolide olukord.

Struktureeritud immersioon on C. Bakeri järgi selline õppevorm, milles vähemuskeelsed õppijad saavad haridust kodukeelest erinevas, peamiselt dominantkeeles (1996: 174–176). Õppijad moodustavast põhirahvusest õpilastest eraldi klasse, kuid õpetuskeeleks on saajaprotsendiliselt dominantkeel. Õpetajad kasutavad dominantkeele lihtsustatud vorme ja aktsepteerivad teatavat emakeelset toetust õppetööl. Sisuliselt ei saa sel puhul rääkida kakskeelse hariduse vormist, kuna õppe kaudu ei edendata kakskeelsust, st ei toetata emakeele arengut. Eestis hariduses leidub ka selle mudeli näiteid (pt 3.1).

1.1.4. Keeleimmersiooni didaktika

“Keelel on hariduses kahekordne roll: keel on eeltingimuseks edukale haridusteele ja samas ka eduka hariduse tähtsamaid väljundeid.” (Cloud, Genesee & Hamayan 2000: 1.) Sama kehtib immersiooniprogrammide kohta.

Immersiooni keskne komponent on võõrkeele / teise keele omandamine. Seega tuleb järgnevalt põgusa vaatluse alla võõrkeeleõpetuse käsitlese ajalooline areng 20. sajandi jooksul.

20. sajandi esimesel poolel avaldas võõrkeeleõpetusele tugevat mõju **bihevioristlikust psühholoogiast** tulenev õppimiskäsitlus. Kordamisel ja drillil põhinev võõrkeeleõpetuse audiolingvaalne meetod püsib tänini laialdaselt õpetamispraktikas (Kingissepp & Sõrmus 2000). Selle kohaselt on osaoskuste õpetamise järjestus: kuulamine ja kõnelemine, seejärel lugemine ja kirjutamine. Õppeprotsess sisaldab ennekõike imiteerimist, kordamist, grammatiliste struktuuride kinnistamist; vead on lubamatud, neid parandatakse järjekindlalt, et need ei kinnistuks (Peregoi & Boyle 2000: 43).

Biheivioristide teooriad võõrkeele õpetamise alusena vaidlustati keeleteadlase Noam Chomsky tööde mõjul. Ta väitis, et inimesed moodustavad keelekonstruktsioone, lähtudes kaasasündinud sisemisest keeletunnetusest (Chomsky 1965). Alates 1960. aastatest on esile kerkinud mitmeid uusi võõrkeeleõpetuse suundi ja meetodeid. Immersioonididaktika mõistmise seisukohalt tuleb lähemalt peatuda **loomulikul** (*innatist*) ja **interaktsioonilisel** (*interactionist*) lähenemisel.

Kolme läbiva voolu põhitunnused on esitatud tabelis 4 (Peregoi & Boyle 2000: 47).

Loomulik lähenemine

Enim on võõrkeeleõppe käsitlust mõjutanud Stephen Krasheni **loova konstrueerimise teooria** (*creative construction theory*), mille kohaselt noored võõrkeele õppijad konstrueerivad keelestruktuure sarnaselt nagu samaealised lapsed emakeeles, st loovad lauseid teatavate seaduspärasuste järgi (Krashen 1981; 1982).

S. Krashen sõnastas viis hüpoteesi võõrkeele / teise keele omandamise kohta (Krashen 1981; 1982).

Tabel 4. Teise keele omandamise teooriad

	Biheivioristlik	Loomulik	Interaktsiooniline
Lingvistilise sisendi allikas	Õpetaja juhitud dialoogid ja harjutamine, helilindid	Loomulik keel õpetaja, eakaaslaste esituses, raamatud	Loomulik keel õpetaja, eakaaslaste esituses, raamatud
Sisendi olemus	Struktureeritud grammatiliste kategooriate järgi	Struktureerimata, kuid õpetaja poolt adopteeritud	Struktureerimata, kuid fokuseeritud kommunikatsioonile õppija ja keele kandja vahel
Ideaalne klassi koosseis	Kõik sihtkeele õppijad sarnase teise keele oskuse tasemega	Sihtkeele õppijad sarnase teise keele oskuse tasemega + 1 edasijõudnu	Keele kandjad koos sihtkeele õppijatega kommunikatsiooni eesmärgil sotsiaalse interaktsiooni korraldamiseks
Õppijate väljund	Struktureeritud harjutamine ja grammatikaosade treenimine	Väljund ei ole tähtis, see tekib loomulikult viisil	Rääkimine toimub loomulikult, kommunikatsioonis kaaslastega
Sundus (surve) rääkida	Õppijad kordavad keelekonstruktsioone vahetult	“Vaikiv periood” on lubatud	Puudub surve rääkida, välja arvatud loomulik impulss suhtlemiseks
Suhtumine vigadesse	Vead parandatakse viivitamatult	Vigu ei parandata; õppijad parandavad need aja jooksul ise	Vead, mis segavad kommunikatsiooni, parandatakse; mõned vead nõuavad eraldi õpetust

1. Omandamise-õppimise hüpotees (*acquisition-learning hypothesis*). S. Krashen väitis, et on selge vahe teise keele omandamise ja õppimise vahel. **Omandamine** on loomulik keele arengu protsess, mis toimub, kui sihtkeel on kasutusel tähenduslikus interaktsioonis emakeelerääkijaga, st autentses kommunikatsiooniprotsessis. See sarnaneb emakeele omandamisega — ilma erilise tähelepanuta keele vormilisel küljel. Seevastu keele **õppimine** on formaalne ja teadlik keelevormide ja -funktsioonide õpe, mis toimub võõrkeeletunnis. Teadlikul võõrkeeletõppel on mõte ainult omandatud keele korrektsiooni eesmärgil. Eelnevast tulenevad kaks väidet: õppimine ei saa muutuda omandamiseks ja ainult omandatud keel on see, mis võimaldab loomulikku, ladusat kommunikatsiooni. Seda hüpoteesi on kritiseeritud peamiselt järgmisest aspektist: on väga raske, kui mitte võimatu, tabada, mis süsteem — õppimine või omandamine — igas keelekasutuse instantsis toimub.

2. Seire hüpotees (*monitor hypothesis*). Formaalne keeleõpe arendab sisemist grammatilist korrektsiooni ehk intuitsiooni. Kui õppija koostab lause, hindab selle korrektsust kõigepealt nn sisemine toimetaja. Et sisemine korrektor toimima hakkaks, on tarvis kolme tingimust: piisavalt aega, situatsiooni, kus eeldatakse korrektset keelekasutust, ja reeglite tundmist. Seiret on lihtsam käivitada kirjutamise kui kõnelemise puhul. Reeglite teadmine aitab keelt lihvida, kuid keeleteadmiste õige alus on siiski omandatud keel. Siit tuleneb soovitus, et keeleõppes peab tähelepanu keskmes olema kommunikatsioon, mitte reeglite õppimine.

3. Loomuliku järjestuse hüpotees (*natural order hypothesis*). Õppija omandab (mitte ei õpi!) keelereeglid prognoositavas järjekorras, sõltumata õpitavast keelest, st ühed grammatikaosad ja morfeemid omandatakse tavaliselt varem, teised hiljem. Teatud hulk õpitud morfeeme toetab loomuliku järjestuse teket ja arengut. Emakeel võib seda järjestust mõjutada; samuti on võimalikud personaalsed erinevused.

4. Sisendi hüpotees (*input hypothesis*). Teise keele omandamine toimub, kui õppija puutub loomulikus suhtlussituatsioonis kokku sisendkeelelega, mis koosneb grammatilistest ja leksikaalsetest struktuuridest, mis on õppija keeleteadmistest veidi kõrgemal tasemel (Kingissepp & Sõrmus 2000: 8–9). Valemina väljendatult “ $i + 1$ ” kus “ i ” on olemasolev tase ja “ 1 ” sisaldab mõõdukat väljakutset. Õppijad on võimelised seda veidi keerukamat taset mõistma, kasutades konteksti, mitteverbaalset informatsiooni (žestid, pildid, liigutused) ja üldisi taustteadmisi. Keele omandamist kergendab kommunikatsioon, mitte vormid. Selle hüpoteesi kohaselt ei vajata keeleõpetamiseks varem koostatud ja kavandatud grammatika õpetamise plaani. Kuigi hüpoteesi selgitatakse peamiselt grammatika põhjal, kehtib sama ka sõnavara puhul. S. Krashen rõhutab õppijate huvidele vastavat vaba valikuga lugemist kui suurepärast viisi omandada nii sõnavara kui ka teised keele aspektid.

5. Afektiivse filtri hüpotees (*affective filter hypothesis*). See hüpotees viitab afektiivsele või sotsioemotsionaalsele varieeruvusele teise keele omandamisel. Personaalne filter sisaldab afektiivseid faktoreid, nagu hoiak keele suhtes, õpimotivatsioon, eneseusaldus ja ärevus. Kõige paremini mõjutavad teise keele omandamist mõõduka ärevuse astmega õpikeskkond, õppija motiveeritus, eneseusaldus ja adekvaatne enesehinnang. Inimesed omandavad teise keele, kui neil on jõukohane, st arusaadav sisend, ja kui nende afektiivsed filtrid on piisava läbilaskevõimega. Arusaadav sisend on S. Krasheni järgi kausaalne muutuja teise keele omandamisel, st teise keele suulise kõne kuulamine ja mõistmine on oluline komponent, millest tuleneb, et õpetajad ei pea väga vara keeleproduktiooni nõudma, vaid võimaldama vaikset perioodi keeles kohanemiseks.

S. Krasheni hüpoteesid on rahvusvaheliselt laialt levinud ja liikunud kiiresti teooriast õpetamispraktikasse, sh immersioonididaktikasse, kuna need on olemuselt lihtsalt mõistetavad ja laia haardega. Samas on neid ka kritiseeritud — peamiselt seetõttu, et nende efektiivsust on empiiriliselt raske kontrollida.

Interaktsiooniline lähenemine (Peregoy & Boyle 2000: 43–45)

Idee, et teise keele omandamiseks on vajalik jõukohane, arusaadav sisend, on ka interaktsioonilise lähenemise põhiline alus. Kommunikatsioon emakeele- ja mitte-emakeele rääkija vahel on selle kohaselt keele omandamise olulisim element. Suhtluse käigus modifitseerib emakeele rääkija oma kõnet, kasutab erinevaid keelevahendeid, et teha end mõistetavaks selle keele õppijale. Interaktsionistid huvituvad ka sellest, kuidas õppijad kasutavad olemasolevaid keeleteadmisi oma mõtete edastamiseks ja suhtluse eesmärgi saavutamiseks. Seda katse-eksituse meetodit, kus inimesed püüavad end vastastikku arusaadavaks teha ja üksteist mõista, nimetatakse ka tähenduse vahendamiseks. Kui tähendus on vahendatud, omavad õppijad kontrolli kommunikatsiooniprotsessi üle.

Lisaks väärtustatakse selle lähenemise puhul ka väljundit — õppija kõneproduktiooni kui tähtsat muutujat keele omandamise protsessis.

Kui Kanadas algatati immersiooniprogramm, valdas koolides biheivioristlik õppimiskäsitlus, sh võõrkeeleõppes. Peamised õpetamismeetodid põhinesid stiimuli-reaktsiooni-teoorial, drillil ja kontekstivabal grammatikakesksel harjutamisel. Immersioonipedagoogika tõi võõrkeeleõpetusse kaasa käsitluse muutuse. Biheivioristlik teooria asendus loomuliku ja integratiivse suunaga, mille kohaselt teise keele õppimine asetati avatud ja tähendusrikkasse kommunikatiivsesse konteksti. Käsitlus toetub N. Chomsky ja mitmete teiste psühholingvistide töödele, kes kirjeldasid lapse esimese ja teise keele omandamise sarnasusi (Holobow 1994). Seda lähenemist toetatakse ka teiste riikide immersiooniprogrammides (Laurén 1998: 41).

Immersioonididaktikas on eristatavad **proaktiivne ja reaktiivne lähenemine** (Lyster 1999: 630).

Proaktiivne lähenemine nõuab planeeritud K2 õpetust, mis on kavandatud nii, et tõmmata tähelepanu keelele tähenduslikus kontekstis. Üks viis selleks on

järgmine: õpetaja planeerib süstemaatiliselt aine ja keele vahelise integratsiooni. Näiteks määratleb ta õppesisus võtmesõnad ja muu keelematerjali, mida on vaja aine õppimiseks, ja fokuseerib sellele tähelepanu ka keeletunnis. See on ainepõhine lähenemine K2 õpetusele, mis kindlustab kontekstualiseeritud keelekasutuse ja soodustab ennekõike leksikale orienteeritud õppimist. Vähemtähtsate morfoloogiliste ja süntaktiliste osiste õppimine on teisejärguline. Et kujundada kommunikatiivset tegevust, kus õppijad märkavad ja kasutavad K2 keelelisi vahendeid, st tulevad toime tähendusliku sisuga, peavad immersioonõpetajad kasutama proaktiivset lähenemist. Vastasel korral võib üks osa keelematerjalist — ebatavalised või ootamatud keelestruktuurid, ebareeglipärased ja harvalt kasutatavad ning väikese kommunikatiivse koormusega keelendid — tähelepanuta jääda. Uuringute kohaselt toetab proaktiivne lähenemine eelkõige õppijate interlingvistilist arengut.

Proaktiivne lähenemine ei püüa kopeerida dekontekstualiseeritud grammatikatundi. Uurijad on märganud, et osa õpetajaid püüab lahus hoida ainete ja keeleõpetust, pidades kohatuks tegelda ainetundides keeleküsimumustega, ja kannavad ainetundides esilekerkinud keeleprobleemid viivitusega keeletundi. Sellisel dekontekstualiseeritud grammatikaõpetusel, mis rõhutab vormide õppimist ja kategoriseerimist, selle asemel et näidata nende vormide kommunikatiivseid funktsioone, on immersioonis tagasihoidlik efekt, sest õppija suhe K2-ga on nimelt sõnumile orienteeritud.

Reaktiivne lähenemine on viis, kus õpetaja, olles õppijatega interaktsioonis nii keele- kui ka ainetundides, tõmbab samuti tähelepanu keelele. Reaktiivne lähenemine K2 õpetusele on üsna planeerimatu tegevus seetõttu, et seda juhib õpilase-õpetaja interaktsioonis sündiv õpilaste keeleproduksioon. See sisaldab õpetaja korrigeerivat tagasisidet õpilase ebakohasele väljundile. See aitab õppijatel enestel oma väljendust korrigeerida või klassikaaslastega koostöös välja selgitada. See sisaldab vähemalt nelja interaktiivset tegevust: vigade väljaselgitamine, metalingvistiline arutus, reeglite/nõuete selgitamine, vigade parandamine. Niisugune lähenemine kindlustab ja toob esile informatsiooni mitte ainult vigaste väljendite, vaid ka teiste asjakohaste vormi-funktsiooni suhete kohta käsitletaval teemal.

Olenemata sellest, mis lähenemist ja milliseid meetodeid kaldutakse eelistama, on didaktilisest vaatenurgast tähtsad järgmised põhimõtted (Laurén 1998:41; Nordgren & Bergström 1999: 22–23; Rannut 2001: 63–64).

- Eelistatud on õppijakesksed meetodid.
- Keel (K2) on instrument tegevustes, mis on õpilastele tähenduslikud, st fookuses on sisu, mitte keel.
- Keelt kasutatakse autentsetes situatsioonides, võimalusel ka väljaspool klassiruumi, seega ei ole õpikud otsustavaks ning kõige tähtsamaks ressursiks ja allikaks.

- Õppijatel peab olema maksimaalselt kommunikatsioonivõimalusi, seega palju valikuvõimalusi, millega kaasneb ka vastutus.
- Õpilaskeskne metoodika ei eelda õpetaja domineerimist klassiruumis, kuid seab talle rea tähtsaid kohustusi: olla tegevuste organiseerija, motiveerija ja julgustaja, teatud tegevustes ka osaleja, eeskuju keelemudelina ja kultuuri-vahendaja.

Käsitledes immersiooni kui õppekavamudelit, tuleb viimaks rõhutada, et see töötab edukalt vaid siis, kui järgitakse ülddidaktika põhimõtteid. Need võivad mõnel juhul tähelepanu alt välja jääda, kui eesmärgistatakse ainult kitsalt keele omandamisele. Kui aga üldpõhimõtteid eiratakse, jäävad saavutamata ka keelelised eesmärgid.

1.1.5. Keeleimmersiooni toimimiseks vajalikud tingimused

1. Keele- ja õpikeskkond, ühiskondlikud hoiakud. Osa teadlasi ja praktikuid peab immersiooni rakendamise tingimuseks, et õpitav keel oleks realselt kasutusel selles geograafilises piirkonnas või lähemas naabruses, kus õppetöö toimub (nt rootsi keel Soomes, prantsuse keel Kanadas, baski keel Baskimaal). Aktiivse keelekasutusvõimaluse puudumisel võivad alternatiiviks olla keelekontaktid meediakanalite vahendusel, internet, kirj vahetus jms (Laurén 1998: 41).

Keelte suguluse puudumine immersiooni rakendamist ei piira. Erinevad tähestikud ja väga kauged keelesüsteemid pole immersiooni rakendamisel takistuseks. Uurimused on kinnitanud näiteks inglise-prantsuse-ivriidikeelse topeltimmersiooni õnnestumist (Genesee 1998).

Mõlemad keeled, nii õpitav kui ka emakeel peavad olema paikkonnas prestiižikad ja immersiooniprogrammis osalemine õppijate ja lapsevanemate vaba valik. Immersioonõpe saab toimuda, kui koolil on programmi teostamiseks olemas kohaliku kogukonna heakskiit ja moraalne toetus ning reaalne nõudlus õpitava(te) keel(te) omandamise järele.

Lisaaspekti immersiooniprogrammi käekäigu analüüsimiseks annab teave selle kohta, missugune ühiskonnarühm või institutsioon on programmi käivitamise initsiaator. See võimaldab uurida haridussubjekti suhet programmiga (vabatahtlikkuse/paratamatuse aste, kelle huvisid programm kaitseb jms). Nt Kanadas olid immersiooni käivitamise kõige aktiivsemaks osapooleks ingliskeelsed lapsevanemad. 1977. aastal loodi organisatsioon *Canadian Parents for French*, mis propageerib immersiooni levikut ja toetab koole programmide arendamises (So You Want Your Child to Learn French! 1990).

A. A. Obadia on uurinud, kes initsieerib immersiooniprogrammide käivitamist üle maailma. Tema andmeil on maailmas keskmiselt kõige aktiivsem programmide toetaja koolisüsteem ise, seejärel ühiskondlikud liikumised ja valitsused ning parteid. Akadeemilised ringkonnad ei ole initsiaatorite hulgas

aktiivselt esindatud. Ida-Euroopa, kuhu paigutub ka Eesti, erineb mõnevõrra keskmisest pildist. Siin on koolisüsteemi otsustav roll väiksem, seevastu valituste ja poliitikute roll oluliselt suurem (Obadia 1998: 86).

Koolil peab olema kindel nägemus programmiga saavutatavatest kaugematest ja lähematest eesmärkidest, terviklik õppekava ja hästi integreeritud ainekavad ning sihiteadlikult komplekteeritud õppevara.

2. Õpetaja. Kui ühiskonna ja kooli tasandi tingimused on täidetud, siis teostuse osas on võtmeroll õpetaja täita. Järgnevalt kirjeldatakse immersioonõpetajale esitatavaid pädevusnõudeid.

A. A. Obadia jaotab immersiooniprogrammi õpetaja pädevusnõuded nelja valdkonda (Obadia 1998: 91, 92).

Isikuomadustest peaksid õpetajal olema pühendumus teise keele õpetamisele ja programmile; soov õppida ja jagada kogemusi; paindlikkus ja leidlikkus; entusiasm ja armastus laste ja õpetamise vastu; laste ning noorukite käitumise ja õppimise seaduspärasuste mõistmine. Tähtsaks peetakse ka kollektivismi, mis tähendab nii soovi kui võimet töötada kollektiivi liikmena. Eraldi on rõhutatud motiveeritust ja oskust motiveerida; õpilastes edutunde tekitamise oskust ja positiivse hoiaku säilitamist ka probleemide ilmnemise puhul ning empaatiatunnet teise keele õppijate suhtes. Kokkuvõttes on hea immersioonõpetaja adapteerumisvõimeline, dünaamiline ja loov isiksus.

Keele ja aine valdamine tähendab meisterlikku, sujuvat ja täiuslikku keele valdamist. Õpetaja on õppijatele eeskujulik keelemudel, soovitatavalt sihtkeelt emakeelena rääkija või keelekasutajana emakeele rääkijale lähedasel tasemel. Tal on kvalifikatsioon sihtkeeles õpetatavas aines.

Õpetajal peavad mõistagi olema ka **pedagoogilised oskused**: metoodilised oskused / kompetentsus õppematerjali, video, õpikute jms tundmises; loovus õppematerjalide valikul ja loomisel; võime arendada/modifitseerida õppekava sisu vastavalt immersiooniprogrammile; innovatiivsete õpetamisstrateegiate ja klassi valdamine; tehnoloogiline kompetentsus; õppekava sisu ja ideoloogia valdamine ning keele omandamise protsessi mõistmine.

Kultuuri valdkonnas rõhutatakse õpetaja kultuuri- ja keeletundlikkust, avatust; respekti ja austust kultuurierisuste suhtes ning detailseid teadmisi eri kultuuridest ja kultuurist üldse.

Suur osa nimetatutest on vajalikud igale õpetajale, kuid immersioonõpetaja puhul tuleb neid pidada möödapääsmatuteks.

Üldistatult jagunevad õpetaja pädevusnõuded järgmiselt:

- Lingvistiline kompetentsus (keelte valdamine).
- Ainealane kompetentsus (õpetatava aine ja ainedidaktika valdamine + suutlikkus esitada ainet soovitatavalt mõlemas keeles).
- Pedagoogiline kompetentsus (metoodika ja pedagoogilise psühholoogia tundmine).

- Inter- ja intropersonaalne kompetentsus (isikuomadused, mis toetavad ladusat kommunikatsiooni ja eneseanalüüsi).

Eestis on välja töötatud eesti keele kui teise keele / võõrkeele õpetaja pädevusmudel, milles on detailselt kirjeldatud õppeprotsessi juhtimise ja ainekompetentsust (Ehala, Kerge, Pajupuu 2002). Kirjeldus (lisa 1) sisaldab sobivaid kriteeriume ka immersioonõpetaja hindamiseks, kui eelnevalt on täidetud õpetaja kvalifikatsiooninõuded.

1.2. Keeleimmersiooni kui haridusmudeliga saavutatavad eesmärgid

Kakskeelse hariduse kaudu soovitakse eri riikides ja erinevate haridussubjektide suhtes saavutada küllaltki erinevaid eesmärke (Fergusson, Houghton & Wells 1977).

1. Assimileerida indiviide või rahvusgruppe ühiskonna enamuse hulka; sotsialiseerida neid ühiskonnaelust täisväärtuslikeks osavõtjateks.
2. Ühendada mitmekeelne, -etniline, -rahvuseline ühiskond.
3. Võimaldada inimestel suhelda välismaailmaga.
4. Saavutada vajalik keeleoskus tööturul konkurentsivõimeks ja ühiskonnas aktsepteeritava staatuse saavutamiseks.
5. Säilitada etniline ja religioosne identiteet.
6. Saavutada kontakt erikeelsete kogukondade vahel.
7. Laiendada koloniaalriigi keelekasutust ja allutada keelelis-kultuuriliselt kogu koloniseeritava ala rahvas koloniseerivale riigile.
8. Tugevdada eliit- või dominantgrupi mõju ja kindlustada selle positsiooni ühiskonnas.
9. Anda madalama staatusega keelele igapäevakasutuses domineeriva keelega seaduslikult võrdne staatus.
10. Süvendada arusaamist keeltest ja kultuuridest.

Immersiooni mudel on ellu kutsutud eesmärgiga saavutada õppijate kaks- või mitmekeelsus ja bikultuurilisus, mis arendab õppijate toimetulekuvõimet ja -valmidust ühiskonnas või rahvusvahelises kommunikatsiooniprotsessis, suurendab kultuuritundlikkust ja toetab enesemääratluspädevust ning erisuste taluvust.

1.2.1. Keeleõpe ja kultuuriteadlikkus

Lisanduv keeleoskus saavutatakse traditsioonilises õppekavas õppekeelte vahetamise kaudu, st emakeel (esimene keel) asendatakse õppekeelena

osaliselt teise keelega. Seega on esmane eesmärk õppijate võõr- / teise keele oskuse arendamine kuni kaks- või mitmekeelsuse saavutamiseni.

Kui immersioon seab eesmärgiks mingi keele omandamise või säilitamise, st kaks- või mitmekeelsuse, siis on tähtis määratleda, millist keeleoskuse taset silmas peetakse.

Kakskeelsus on mitmetasandiline nähtus, mistõttu selle käsitlemine peab olema kompleksne. Kakskeelsuse olemuse määratlemisel eristatakse indiviidi, ühiskonna (grupi) ja riigi tasandit (Vare 1998: 33). Järgnevalt vaadeldakse kakskeelsust lähtuvalt indiviidi tasandist ja uuritakse eelkõige, kuidas kakskeelsus mõjutab indiviidi mõtlemisprotsesse.

Indiviidi kakskeelsuse dimensioonid

On üsna keerukas teha ühest otsust indiviidi kakskeelsuse olemasolu ja taseme või selle puudumise kohta. Baker ja Jones (Baker & Jones 1998: 3) pakuvad indiviidi tasandil kakskeelsuse määratlemiseks ja kirjeldamiseks viit dimensiooni.

Keelevõime (*ability in language*). On täheldatav keelevõime ja keelekasutuse erinevus. Isik võib olla võimeline kõnelema kaht keelt, kuid kaldub eelistama ainult üht neist. Samas aga võib isik kasutada regulaarselt kaht keelt, kuid ühes on ladusus teisest tunduvalt tagasihoidlikum. Inimese võimet või vilumust kahes keeles tuleb käsitleda eraldi nende keelte kasutamisest. See tähendab, et indiviidi keeleoskus (vilumus või kompetentsus keeltes) ja kasutus (tegelik keeltekasutus) erinevad ja neid ei seo ühemõtteliselt toimivad seaduspärasused.

Indiviidi personaalsed **eelistused ja erinevused keele neljas osaoskuses** (rääkimine, kuulamine, lugemine, kirjutamine).

Tabel 5. Keele osaoskused

	Esimene keel		Teine keel	
	Suuline	Kirjalik	Suuline	Kirjalik
Retseptiivne	Kuulamine	Lugemine	Kuulamine	Lugemine
Produktiivne	Rääkimine	Kirjutamine	Rääkimine	Kirjutamine

Nagu tabelist 5 nähtub, tuleb indiviidi kahes keeles toimimise võime üle otsustamisel arvestada kaheksa võimaliku aspektiga, mis kombineeruvad indiviiditi ja tasemeti erinevalt. Isik võib kasutada üht keelt vestluses ja olla võimeline suuliselt ladusalt väljenduma. Tal on ühes keeles produktiivsed võimed suulise keele osas. Ta lülitub aga meelsasti ümber teisele keelele lugemise ja kirjutamise situatsioonis. Teine isik võib suuta perfektselt mõista keelt kuulates või lugedes, pole aga suuteline kirjutama ja rääkima selles keeles. Niisuguse inimese puhul räägitakse passiivsest või retseptiivsest kompetentsusest keeles.

Kolmas mõõde on seotud asjaoluga, et **harva ollakse võrdselt kompetent- sed kahes keeles**. Üks keel kaldub olema tugevam ja paremini arenenud kui teine. Seda nimetatakse dominantkeeleks. Dominantkeel on tavaliselt rääkija ema- või esimene keel, kuid mõnikord võib selles positsioonis olla ka muu keel.

Neljanda mõõtmega juhitakse tähelepanu sellele, et tavaliselt **ei omanda kakskeelne inimene teist keelt samal tasemel, kui seda valdab keelt emakeelena rääkija**. Põhjuseks on asjaolu, et kakskeelne kasutab teist keelt emakeele kõneleja omast erinevates funktsioonides ja eesmärkidel.

Indiviidi kakskeelsus võib areneda erinevaid teid pidi ajas ja eri asja- olude tõttu. Näiteks võib indiviid omandada emakeele ja kasutada seda kodus, koolis aga omandada emakeelest erineva õppekeele. Mõne aja pärast võib teine keel saada tugevamaks ehk dominantkeeleks.

Eelnev loetelu kakskeelsusega seonduvatest aspektidest näitab, kui keeruline on anda kakskeelsusele indiviidi tasandil ühest ja kõikehõlmavat definitsiooni. Samuti on ilmne, et eksisteerib mitmeid kakskeelsuse tasemeid, mis konkreetse indiviidi puhul võivad ajas muutuda.

Nagu eespool mainitud, on indiviidi kakskeelsuse kõrval vaadeldav ka kaks- keelsus inimeste grupi ja riigi tasandil. Indiviidi ja grupi, ühiskonna ning riigi kakskeelsus on omavahel seotud nähtused. Mõnes ühiskonnas valitsevad võimu- ja sotsiaalsed suhted ning hoiakud mõjutavad indiviidi kakskeelsust ja vastupidi (Baker & Jones 1998: 96).

Küsimus, missuguse keelevõimega isikut pidada kakskeelseks, on läbi aegade püsinud uurijate huvi fookuses. 1933. aastal kirjeldas L. Bloomfield kakskeelsust maksimalistlikult, st kui kahe keele emakeele tasemel valdamist (Baker & Jones 1998: 4). Sellele seisukohale vastukaaluks pakkus A. N. Diebold 1964. aastal minimalistliku käsitluse, mille kohaselt mahuvad kakskeelsete kategooriasse isikud, kellel on minimaalsed teadmised ja teatavad osaoskused teises keeles (Baker 1996: 7).

Mitmed Eesti teadlased on määratlenud kakskeelsust sõltuvalt interpreteerija vaatenurgast ja kindlas kontekstis tähtsustatavatest aspektidest.

Els Oksaar rõhutab koodivahetusvõimet. “Inimene on mitmekeelne, kui ta on enamikus suhtlusolukordades võimeline kasutama kaht või enam keelt (dia- lekti) ning suudab vajaduse korral ühelt keelelt teisele üle minna.” (Oksaar 1998: 72.)

Eduard Väari lisab kahes keeles mõtlemise aspekti. “Bilingvism on nähtus, mille puhul kõneleja valdab kaht keelt võrdsel tasemel ning on võimeline mõtlema mõlemas keeles. Nähtust iseloomustab ka ümberlülitus, s.o kõneleja vahetab endale märkamatu keelt seoses teema või ümbruse muutusega.” (Väari 1988: 14.)

Mart Rannut kirjeldab definitsioonis ka keskkonna mõju indiviidi kakskeel- suse kujunemisel. “Bilingvism on eelkõige individuaalne nähtus, kus isik on küllalt noorelt (harilikult lapseas) ümbritsevate tingimuste tõttu ära õppinud kaks keelt (või rohkem) ning kasutab neid vastavalt oma väljakujunenud keele- valikule.” (Rannut 1988: 24.)

Oluline on ka keelevõime laadi ja taseme kirjeldus (Kakskeelsus, ENE IV 1989: 227):

Kakskeelsus ehk bilingvism, kahe keele oskus (isikul, keeletelekoolektiivil) ja tarvitamine (ka nt kakskeelses sõnaraamatus). Teise keele oskuses eristatakse tavaliselt kolme taset:

- arusaamine — retseptiivne kakskeelsus;
- kuuldu ja loetu kordamise oskus — reproduktiivne kakskeelsus;
- iseseisvalt väljendumise oskus — produktiivne kakskeelsus;

Kahe keele võrdne oskus ekvilingvism on haruldane nähtus.

Järgnev **kakskeelsuse kui haridusliku eesmärgi** määratlus pärineb Tove Sktunabb-Kangaselt: “Kakskeelne on inimene, kes on võimeline toimima kahes või enamas keeles, nii üks- kui mitmekeelses ühiskonnas, vastavalt ühiskonna ja selle liikmete poolt tunnustatud sotsiokultuurilistele normidele. Indiviidil on kommunikatiivne ja kognitiivne kompetentsus emakeele rääkijatega samal tasemel; ta on võimeline identifitseeruma mõlema (kõigi) keele- (ja kultuuri-) gruppidega või osadega neist.” (Sktunabb-Kangas 2000: 574.)

Kakskeelsust kui indiviidi tasandi ilmingut aitab detailsemalt vaadelda samuti T. Sktunabb-Kangase käsitus (tabel 6).

T Sktunabb-Kangas märgib, et kakskeelsusest kui hariduslikust eesmärgist rääkimisel ilmnevad erinevused, olenevalt sellest, kas kakskeelsust defineerib enamus- või vähemusgrupp (Sktunabb-Kangas 2000: 573). Seepärast on vaja terminit iga kord, kui seda kasutatakse, eraldi defineerida.

Kakskeelsuse tase, mis saavutatakse immersioonõppega, sõltub püstitatud keelelistest eesmärkidest, kasutatavast immersiooniliigist, õppes kasutatavate keelte suguluse astmest ja kasutusvõimalustest väljaspool õpikeskkonda, keele olemasolevatest ja tulevastest keele kasutusfunktsioonidest, hoiakutest õpitavate keelte suhtes jpm. Seetõttu ei saa ka iga konkreetse immersioonõppe juhtumi väljundit kirjeldades piirduda õppijate poolt saavutatava kakskeelsuse nimetamisega. Iga juhtum nõuab eraldi kakskeelsuse taseme ja haarde kirjeldamist.

“Keelel on alati olemas eriline side teatud kultuuriga: keel on alati mingist kultuurist tingitud ja selle osa, olles ühtaegu selle kultuuri kirjeldamise ja analüüsimise vahend.” (Oksaar 1998: 71.) Keele omandamisega kaasneb uue kultuuri dimensioonidega tutvumine ja seeläbi uue personaalse identiteedi omandamine. Isegi kui puudub otsene side uue kultuuriga, annab keeleoskus ka kaudsel teel lisanduva kultuuridimensiooni, mida toidab meedia, lugemine jms (Genesee 1983).

Ühiskonnas või regioonis esindatud teise kultuuriga tutvumine on immersiooni teine hariduslik eesmärk, mille kaudu toetatakse õppijate sotsialiseerumisprotsessi.

Tabel 6. Kakskeelsuse definitsioonid hindamiskriteeriumist lähtuvalt (Sktunabb-Kangas 2000: 573)

	Kriteerium	Definitsioon Kakskeelne on inimene, kes ...
1	Alus, allikas	a. on õppinud kaht keelt perekonnas emakeele rääkijailt lapseas; b. on kasutanud kaht keelt paralleelselt kommunikatsioonis lapseast alates
2	Identifitseerumine – sisemine – väline	a. määratleb end kakskeelsena / kahe keele kasutajana ja/ või osalejana kahes kultuuris; b. määratletakse teiste poolt kui kakskeelne / kahe keele emakeelena rääkija
3	Kompetentsus	a. on kahes keeles täielikult meisterlik (<i>complete mastery</i>); b. kontrollib enda keelekasutust kahes keeles emakeele rääkijaga sarnasel tasemel; c. on võrdselt meisterlik kahes keeles (<i>equal mastery</i>); d. suudab väljenduda mõttekalt teises keeles; e. teab vähemalt üht-teist ja kontrollib end teise keele grammatika kasutuses; f. on kontaktis teise keelega
4	Funktsioon	a. kasutab (või suudab kasutada) kaht keelt (enamuses situatsioonides) (vastavalt oma soovidele ja ühiskonna nõuetele)

1.2.2. Sotsialiseerumine

Üheks tähtsamaks sotsialiseerimise agendiks vanemate, eakaaslaste ja massimeedia kõrval on haridus, kool ja õpetajad. Kooli õppe- ja kasvatusprotsess täidab sotsialiseerivat e ühiskonnastavat rolli eeldustelt või päritolult erinevate laste suhtes. Koolikultuuri ja kõige tinnis toimuva kaudu võetakse omaks demokraatlikud tavad, omandatakse ühiseluks olulised harjumused ja oskused (Sarv 2001: 20). Immersiooni eesmärk on samuti toetada õppijate sotsialiseerumisprotsessi kindla keeltekooslusega ühiskonnas ja rahvus- (rahvuste-) vahelises kommunikatsioonis.

Et omandada ühiskonna elulaadi ja tavasid ning arendada isiksuse personaalset identiteeti, on oluline, et kooliprogramm sisaldaks õppijate jaoks nii laiahaardelist teavet kui ka võimalusi harjutada erinevaid rolle ja kogeda erinevaid olukordi. Kultuuri ülekanndamine on vaid sotsialiseerumise üks aspekt. Samal ajal kultuurinormide omandamisega toimub õppija sotsiaalse mina kujunemine, mis peegeldab tema käitumist ajal, mil ta suhtleb teiste inimestega (Hess, Markson & Stein 2000: 76–77).

Keel ja žestid peegeldavad kultuuris peituvaid ideaale ja suhteid, sest just kultuuri kaudu õpivad inimesed oma taju struktureerima (Hess, Markson & Stein 2000: 38). Keel kujundab kõneleja mõtete vormi ja sisu. Võõra keele õppimine tähendab sisenemist teistsugusesse eluviisi ja teistsuguse reaalsuse tajumist.

Immersioon pakub selleks palju võimalusi. Võimaldades otseseid ja/või kaudseid kokkupuuteid teiste keelte, nende keelte kandjate ja kultuuridega, mõjutab programm õppijate minapildi kujunemist. Nii enamus- kui vähemuskeele kandjatest õppijad vajavad oma maailmapildi avardamiseks arusaama maailma keelelise ja kultuurilise pluralismi rikkusest.

Ühiskonna eri keelekogukondade keelelis-kultuurilist integreerumist toetaval immersioonil, mis on suunatud ühe grupi keeleoskuse parandamiseks, on samuti kiiduväärt eesmärk — lähendada gruppi riigi dominantkultuurile. Seda võib pidada harmoonilise või puhver- ehk pehmenava sotsialiseerumise mudeliks (Vihalemm 1998), kuna programm toetub õppijate eneste huvitatusel õpitegevusest, sh keeleõppest.

Kui lähenemispüüd põhirahvuse keelelis-kultuurilisele ruumile jääb aga ühiskonnas ja haridussüsteemis ühesuunaliseks protsessiks, st dominantrahvus tõrjub etnilisi vähemusi ega tunnusta ühiskonna mitmekultuurilisust kui normi, pole edu garanteeritud, sest õppekava sotsialiseerimistaotlused ei harmoneeru argielu realiteetidega ja pigem võivad tekitada õppijate identiteedikriisi ning stigmatiseeruvat sotsialiseerumist, st hoolimata keeleoskuse tasemest eelistatakse isoleeruda omakeelsesse ümbrusse (Vihalemm 1998).

1.2.3. Multikultuuriline maailmavaade

Immersiooni peaesmärk on saavutada kakskeelsus indiviidi või grupi tasandil, kuid selle vaieldamatu lisaväärtus, mis aastast aastasse kogub rohkem tähendust ja tähtsust, on õppijates multikultuurilise maailmavaate kujundamine ja süvendamine. Õpitava keele kaudu siseneb õppija uude kultuuriruumi, omandab selle kohta teadmisi ja hakkab paremini mõistma seda keelt kõnelevate inimeste maailmanägemist. Immersioon laiemalt nähtuna on õpetuse vorm, mis valmistab õppijaid ette elama ja töötama efektiivselt koos teiste kultuuride esindajatega, aitab neil arendada oma kultuuri õppimise oskust ja toime tulla oma emotsioonidega (Paige 1993: 1). Seega sisaldab immersioon enamasti ka **multi- ja interkultuurilise** hariduse ja kasvatusede ideid.

Eri riikide uurijad määratlevad mõisteid *multukultuuriline* ja *interkultuuriline kasvatus* veidi erinevalt. Multikultuurilise kasvatusel põhinev taotlus on kultuurilise pluralismi propageerimine ja väärtustamine. See iseloomustab tinglikult Põhja-Ameerika kasvatusaotlusi. Interkultuurilise kasvatusel eesmärgiks on rahvustevahelise tolerantsuse arendamine. See kuulub pigem Lääne-Euroopa

kasvatustaotluste hulka (Krull 1999: 117). Vastavalt esitatavatele seisukohtadele kasutatakse töös järgnevalt mõistet *multikultuuriline haridus*.

Multikultuuriline haridus on mitmemõõtmeline mõiste. On ekslik arvata, et see tähendab vaid võõraste etniliste gruppide kultuuri elementide tutvustamist, nende pühade tähistamist või püüdu vähendada etnilisel pinnal eksisteerivaid eelarvamusi. Samuti on eksiarvamus, et multikultuurilise maailmavaate kujundamine toimub vaid keelte ja keeletundide kaudu.

Multikultuuriline haridus hõlmab vähemalt viit dimensiooni, mida immersioonikoolid suudavad tavaliselt edukalt silmas pidada (Banks 1994; 1998: 74–81).

1. Õppesisu integratsioon (*content integration*) tähendab, et õpetaja põimib ainete sisusse näiteid, võrdlusi, andmeid, informatsiooni jms eri kultuuride ja etniliste gruppidega seotud ainekust. On tähtis, et info oleks nii täpne kui võimalik. Õppijad saavad teada ja kogeda parimat, mis eri kultuurides leidub. Selle kaudu kujuneb respekt teiste rahvuste ja kultuuride vastu ja võime teavet kriitiliselt hinnata (Gardner 1999: 58). Siin on rohkem võimalusi sotsiaalainete ja keelte õpetajatel. Igat liiki immersioonis on õppesisu integratsioon möödapääsmatu, nii neis, kus õppekava koostatakse kahe keele baasil võrdselt, kui ka neis, kus toimub üleminek ühelt keelelt teisele.

2. Teadmiste konstrueerimine (*knowledge construction*). Õppijad loovad eri ainevaldkondadest saadud informatsiooni kaudu oma personaalseid teadmisi, põimides info mosaiigikillud oma isikupäraseks tervikuks ehk teadmiste süsteemiks. Õppija kultuuriline taustsüsteem annab teadmiste süsteemi konstrueerimisele oma varjundi. Multikultuurilise hariduse kontekstis tuleb uurida, kuidas mõjutavad indiviidi õpitegevust kultuuritegurid, etnilisest päritolust tulenevad maailmavaatelised jm erisused ning klassiruumis toimiv otsene või kaudne kultuuridevaheline kommunikatsioon. Teadmiste konstrueerimise protsessi toetamine on multikultuurilise õpetamise-õppimise tähtis osa. Õpetajad aitavad õpilastel mõista, kuidas teadmisi luuakse, ja tunnetada, kuidas teadmine on mõjutatud niisugustest faktoritest nagu rass, etnilisus, sugu, sotsiaalne klass jne.

Selle multikultuurilise hariduse aspekti rakendamine kulgeb edukamalt, kui õpetajad on teadlikud erinevatest teadmistüüpidest ja suudavad koostada õppekava nii, et õpilased mõistaksid iga teadmistüübi olemust. Seejuures on õpetajate tegevus efektiivsem, kui nad kasutavad enese kultuuriteadmisi.

Personaalsed/kultuurilised (*personal/cultural*) teadmised on mõisted, seletused, interpretatsioonid, mida õpilane tuletab oma kodust, perekonnast ja kultuurikogukonnast saadud personaalsetest kogemustest. Kultuurikonflikt juhtub klassis siis, kui õpilaste paljud personaalsed teadmised on vastuolus koolist saadutega ja õpetaja personaalsete teadmistega.

Populaarsed või populaarteaduslikud (*popular*) teadmised on need, mis omandatakse massimeedia kaudu, neil on tugev mõju õpilaste väärtuste, taju ja käitumise kujunemisele. Nn sotsiaalne (*societal*) õppekava töötab ka rassilis-

etniliste stereotüüpide kujundamisel tugevamalt kui ametlikud institutsioonid. Samuti võib väga tugev olla meedia positiivne mõju. Nii positiivset kui negatiivset, mis kandub õpilaste ellu populaarsete teadmistena, tuleb aidata klassis interpreteerida.

Traditsioonilised akadeemilised (*mainstream academic*) teadmised on mõistetud, teooriad ja seletused, mis moodustuvad traditsiooniliste teadusharude (sotsiaal-, reaal- ja humanitaarteadused) kontseptsioonide alusel.

Transformatiivsed e teisevad akadeemilised teadmised panevad kahtluse alla traditsioonilised e rutiinsed teadmised. Nende abil muudetakse kaanoneid ja tehakse uusi avastusi. Teisenev teadmine on nt hoiakute muutus afroameeriklaste suhtes 1960.–1970. aastail Ameerikas.

3. Eelarvamuste vähendamine (*prejudice reduction*) multikultuurilise hariduse aspektina on seotud rassiliste ja rahvuslike hoiakute muutumisega ja strateegiatega, mis aitavad lastel saavutada ning säilitada positiivseid hoiakuid eri rahvuste ja etniliste gruppide suhtes, lõhkuda stereotüüpe ja üle saada ajalooliselt kujunenud teiste rahvuste või rahvusgruppidega seotud rahvuslikest neuroosidest.

4. Võrdsuspedagoogika (*equity pedagogy*) on valdkond, mis reguleerib ja õpetab kasutama õpetamismeetodeid, mis tagavad õpiedu kõigile õppijale, sõltumata rassist, rahvusest, sotsiaalsest grupist jt erisustest. See eeldab teadmisi erinevatest (kooli)kultuuridest ja õpikäsitlustest ning eri õpetusmeetodite ja -tehnoloogia paindlikku kasutamist.

5. Koolikultuuri ja ühiskonna struktuuri ühitamine (*empowering school culture and social structure*) on valdkond, mis tegeleb haridusinstituutide organisatsioonilise ja kultuurikeskkonna kujundamisega nii, et erineva etnilise ja sotsiaalse taustaga õpilastel oleksid võrdsed haridusvõimalused.

Toodud multikultuurilise hariduse aspektide loetelu on ilmselt võimalik pikendada, kui keskenduda mõnele kitsamale haridusvaldkonnale.

Immersiooni kui haridusmudeli eesmärk on muu hulgas kujundada õppijais multikultuurilist maailmavaadet ja kultuuritundlikkust. Multikultuurilise hariduse ja immersiooni põhimõtted on omavahel loomulikes seostes: multikultuurilise hariduse põhimõtted realiseeruvad immersioonimudeli kaudu ja immersioonimudel põhineb multikultuurilise hariduse ideedel.

1.3. Keeleimmersiooni eelised ja ebakõlad

Immersionharidus annab õppijaile tavahariduse saanutega võrreldes terve rea eeliseid, kuid sellega kaasnevad ka ohud ja piirangud, kui ignoreeritakse mõnd tähtsat õppeprotsessi kavandamise ja korraldamise põhimõtet.

1.3.1. Keeleimmersiooniga saavutatavad eelised

Esmalt immersiooni kaudu saavutatavatest personaalsetest eelistest. Need seonduvad enamasti indiviidi kahe või enama keele oskusega ning arenenud kultuuritundlikkusega.

1.3.1.1. Kakskeelsusest tulenevad personaalsed eelised

Keelteoskusest tulenevad eelised indiviidi tasandil jaotuvad mitmesse valdkonda: hariduslikud või akadeemilised, kognitiivsed, sotsiokultuurilised, sh kultuurilised ja kommunikatiivsed, ning majanduslikud (Baker & Jones 1998: 6; Cloud, Genesee & Hamayan 2000: 2–5; Cummins 1990: 89–95).

Hariduslikke või akadeemilisi eeliseid seletatakse järgmiselt: ilma akadeemilisi õpitulemusi ja emakeele arengut kahjustamata omandatakse teine keel või keeled vormis, milles õppijad ei pea tegema spetsiaalseid pingutusi ja kulutama palju lisaaega. Seda on tõestanud pikaajalised Kanada, Rootsi jpt immersiooni-programmide õpitulemuste uuringud (Cummins & Swain 1986: 10–11).

Kommunikatiivsed eelised tulevad ilmsiks esmalt perekonna tasandil. Kui vanematel on erinev emakeel, annab kakskeelsus lapsele võimaluse suhelda mõlema vanemaga, samuti perekonna eri põlvkondade esindajatega. Kommunikatiivseks eeliseks on ka võimalus probleemideta suhelda ühiskonnas elavate eakaaslaste ja teiste inimestega, hoolimata nende emakeelest või rahvusest. Ilmne eelis on võimalus lävida eri rahvuste esindajatega rahvusvahelisel tasandil. Samuti kinnitavad uurimused, et kakskeelsed inimesed on paremad kuulajad ja tundlikumad suhtlejad, sest nad tunnetavad paremini teise keele rääkijate mõttemaailma (Cummins & Swain 1986: 11–12).

Kultuurilised eelised tulenevad sellest, et kakskeelne isik omab keelte kaudu kaht või enamat kultuurikogemuste maailma. Iga rahvusel on erinevad kombed olme- ja vaimse kultuuri sfääris. Tundes teise rahvuse eluolu ja kultuuripärandit, rikastab kakskeelne inimene enese maailmapilti, kuid on ka parem orienteeruja teises kultuuriruumis.

Kakskeelsus indiviidi tasandil toob sageli kaasa ka **majanduslikke eeliseid**, näiteks parema positsiooni tööturul. Viimane asjaolu saab eurooplaste, sh ka eestlaste ja eestivenelaste jaoks üha tähenduslikumaks Euroopa Liidu kontekstis. Eriti kõrget motiveeritust võõrkeelteõppeks teiste kooliprogrammi aine-

te kõrval väljendavad nii eesti kui vene kooli õpilased (Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond ... 1999: 64).

Kognitiivsed eelised ilmnevad kõrgema loovuse, varasema ja kiirema kognitiivse arengu, kommunikatsiooni tundlikkuse ja mõtlemise paindlikkuse näol. Paljud nüüdisaegsed uurimused on kinnitanud, et kakskeelsus kiirendab ja kergendab laste metalingvistilist arengut, parandab nende arusaama keele struktuurist ja funktsioonidest ning õpetab neid kasutama metalingvistilisi teadmisi mõtlemisel ja probleemide lahendamisel (Cummins 1990: 89).

1.3.1.2. Kakskeelsus ja kognitiivne areng: vaatenurga muutus ajaloolises perspektiivis

Juba üle sajandi on teadlasi huvitanud, kuidas mõjutab kakskeelsus õppijate kognitiivset arengut ja õpitulemusi.

Ajaliselt on eristatavad kolm perioodi, mil on olnud erinevad seisukohad kakskeelsuse mõjust intelligentsusele: negatiivsete, neutraalsete ja positiivsete tulemuste periood (Baker & Jones 1998: 62; Cummins 1990: 89; Cummins & Swain 1986).

Negatiivsete tulemuste periood. 19. sajandist kuni 1960. aastateni valdas nii akadeemilistes kui ka avalikes ringkondades arvamus, et kakskeelsus avaldab inimese intelligentsusele negatiivset mõju. Cambridge'i ülikooli professor Laurie avaldas teooria, mille kohaselt intellektuaalne kasv ei kahekordistu teise keele omandamise kaudu. Vastupidi, see väheneb. Kui keel on pinnas, millel intelligentsus kasvab, siis kaks keelt muudavad pinnase õhemaks, ükskeelsus aga viljakamaks.

Mõned varasemad kakskeelsuse uuringud (peamiselt Walesis ja USA-s) võrdlevad üks- ja kakskeelseid inimesi IQ-testide, peamiselt verbaalsete testide alusel. Leiti, et ükskeelsed saavutasid enamasti paremaid tulemusi. Näiteks aastal 1923 Walesis D. J. Saeri korraldatud uurimuse põhjal, milles osales 1400 õpilast vanuses 7–14 aastat, selgus, et ükskeelsed õpilased saavutasid IQ-testis keskmiselt 10-punktilise edumaa kakskeelsete ees. Sama autor sai ligilähedased tulemused ka üliõpilaste uurimisel.

Uurimuste hilisemal analüüsil selgus, et nende käigus ignoreeriti mitut tähtsat asjaolu.

1. Saeri uurimustes ei olnud uurimisalused grupid sotsiaal-majanduslikult staatusest võrdsed.
2. Samuti oli uurimismetoodika viga, et kakskeelsed uuritavad tegid IQ-testi oma teises, reeglina nõrgemas keeles (inglise keeles). Ükskeelseid seevastu testiti emakeeles. Kui ka kakskeelseid oleks testitud nende ema- või dominantkeeles, võinuks nende tulemused teistsugused olla. IQ-testid, isegi need, mida nimetatakse mitteverbaalseteks, pole kunagi keelekomponendist lõplikult vabad (Gunderson & Siegel 2001: 51).

3. Pole olemas ühetähenduslikke kategooriaid — ükskeelsed ja kakskeelsed. Iga keelekasutaja puhul on tegu keele osaoskuste taseme laia spektriga. Varajastes uurimustes ei olnud eelnevalt vastatud küsimustele, milline oli uuritavate tase keele osaoskuste kaupa, kas see oli tasakaalustatud, kas kakskeelseks klassifitseeriti keelekasutuse või keelevõime järgi.
4. Tulemuste tähenduslikkuse seab küsimärgi alla ka vastamata küsimus, mida üldse intelligentsuseks pidada. Korraldatud paberi-pliiatsi IQ-testid mõõtsid väga kitsast valikut vaimsetest võimetest, mille põhjal ei ole võimalik teha suuri üldistusi inimese intelligentsuse kohta laiemas kontekstis.

Neutraalsete tulemuste periood

1950. aastate lõpul ja 1960. aastatel toimus muutus kakskeelsete inimeste uurin-gute tulemustes. Vältides eelnimetatud metodoloogilisi vigu, saavutati nii USA-s kui ka Walesis tulemusi, mis näitasid, et kakskeelsed ei jää ükskeelsetest intel-ligentsuse poolest maha. Sellega kummutati uskumus kakskeelsuse kui nähtuse paratamatust negatiivsest mõjust inimese intellektuaalsele arengule.

Positiivsete tulemuste periood

Laiem kõlapind on 1962. aastal Kanadas Lamberti ja Peali tehtud uurimusel, mida võib pidada positiivsete tulemuste perioodi alguseks. Lambert ja Peal selgitasid välja, et IQ-testi järgi, mis mõõtis nii verbaalseid kui ka mitteverbaal-seid aspekte, saavutasid kakskeelsed 18 näitajast 15-s paremaid tulemusi. Sama-väärseks jäid ruumi, taju ja numbriliste ülesannete näitajad. Nende uurimuse kokkuvõtteks võis öelda, et kakskeelsed on parema vaimse paindlikkusega, suurema abstraktsioonivõimega, võimelised mõtlema sõnadest sõltumatult, või-mekamad formuleerima mõisteid. Täheledatai positiivset ülekannet ühest keelest teise. Seega järeldati, et kakskeelsuse ja kahekultuurilisusega kaasneb intelli-gentsuse kasv.

Uurimus tõi kaasa diskussiooni, mille käigus esitatud tõsisemad vastuväited olid järgmised. 1. 110-liikmeline valim Montreali keskklassi 10-aastastest õpi-lastest pole piisavalt esinduslik ei Kanada ega teiste riikide kohta üldistuste tegemiseks. 2. Valimisse võeti tasakaalustatud keelevõimega õpilased, mistõttu uurimustulemused ei pruugi laieneda kõigile teistele inimestele, kelle keeleval-damises on oskused ja vilumused ebahühtlasemalt jaotunud. Tasakaalustatud keelevõimega inimestel võib olla kalduvus omada kõrgemat intelligentsuse taset. 3. On uurimata põhjus-tagajärg-seos: kas kõrgem intelligentsus annab eelise kakskeelsuse omandamisel või on kakskeelsus kõrgema intelligentsuse saavutamise aluseks. 4. Arvesse oli võetud küll sotsiaal-majanduslik, kuid mitte sotsiokultuuriline foon.

Nimetatud uurimus on järgnevate uuringute seisukohalt tähtis neljal põh-jusel. 1. Selles parandati enamus varasemates uurimustes esinenud vigu. 2. Uurimus tõestas, et kakskeelsus, vähemalt tasakaalustatud vormides, ei

põhjusa õppijate intellektuaalset mahajäämust ükskeelsetest, vaid võib anda kognitiivseid eeliseid. 3. Uurimusele on laialdaselt viidatud kakskeelsuse arendamise poliitika toetuseks erinevates hariduse kontekstides. 4. Uurimus näitas ja väärtustas laiemat valikut kognitiivsetest tegevustest, kui tava-IQ-testid võimaldasid mõõta.

1.3.1.3. Kakskeelsus ja loov mõtlemine

Eksisteerib kaks seisukohta kakskeelsete inimeste kohta. Esimene — **fraktsiooniteooria** käsitleb kakskeelset inimest kui kaht ükskeelset ühes isikus; teine — **holistlik** väidab, et kakskeelne inimene ei ole kahe ükskeelse summa, vaid unikaalne lingvistiline tervik (Grosjean 1994). Fraktsioonilise käsitluse järgi hinnatakse kakskeelsete keeletaset ükskeelsete inimeste keelevõime kriteeriumide järgi, st lähtudes seisukohast, et ükskeelsus on norm. Holistliku teooria järgi ei saa võrrelda üks- ja kakskeelse inimese keelelisi saavutusi nii, nagu spordis ei võrrelda tõkkejooksja saavutusi kõrgushüppaja ja sprinteri omadega. Kakskeelse inimese keeltekasutust tuleb uurida terviklikus, mõlemat keelt ja kultuuri haaravas lingvistilises ja kultuurikontekstis.

Kakskeelsuse saavutamist ei saa vaadelda lahus hariduse laiema kontekstist.

Hariduspraktikute jaoks on üks tähtsamaid küsimusi, kas kakskeelsetel inimestel on võrreldes ükskeelsetega erinev mõtlemisstiil ja -strateegiad, kas kakskeelsus mõjutab inimese kognitiivset stiili, st info töötlemise meetodeid, meenu tamist, informatsiooni transformeerimist ja kasutamist. Kognitiivse stiili erinevuste uurimisel käsitletakse järgnevalt kakskeelsuse mõju loovale mõtlemisele ja kognitiivsele arengule.

Loov ehk divergentne mõtlemine

IQ-testid suunavad õpilast leidma üht korrektset vastust, mis eeldab konvergentset mõtlemist. Sellele vastandlik on divergentne mõtlemisstiil, mis lubab leida erinevaid vastusevariante, millest kõigil võib olla omaette väärtus. Divergentne mõtlemine eeldab mõtlemise voolavust, originaalsust ja paindlikkust (Krull 2000: 97).

Üks- ja kakskeelsete õpilaste mõtlemistüüpe on uuritud mitmes riigis, kasutades erinevaid testitüüpe (nt Torrance'i test 1974).

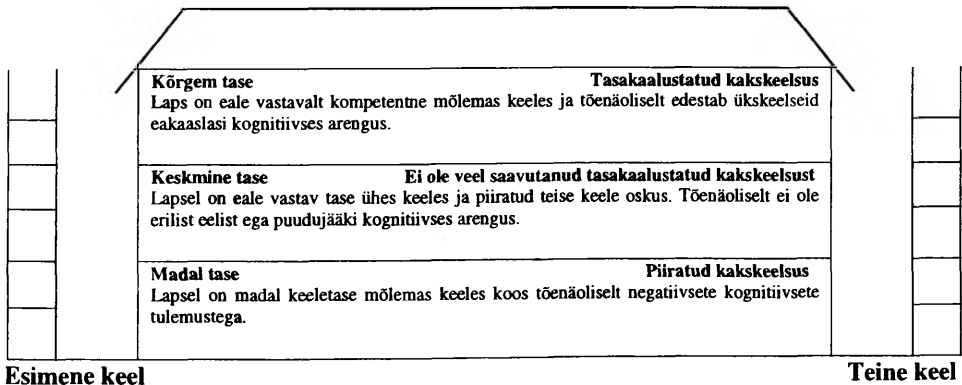
Uuringutest Kanadas, Iirimaal, Mehhikos, Singapuris ja USA-s on selgunud, et kakskeelsetel on enam divergentset mõtlemisstiili. See on selgitatav järgmise asjaoluga: tasakaalustatud kakskeelsuse korral on inimesel ühe ja sama objekti kohta kaks sõna, aga ka kaks tähendusvälja, mis võimaldab neile ka suuremat vabadust ja rikkamaid assotsiatsioone mõtlemises (Baker & Jones 1998: 67).

20. sajandi ühe suurima lapse mõtlemise uurija Jean Piaget' kognitiivse arengu teste on kasutatud ka kaks- ja ükskeelsete laste võrdleval uurimisel. On

tahetud selgitada, millisesse kontseptuaalse arengu staadiumisse laps on jõudnud. On selgunud et kaks- ja ükskeelsete laste puhul on tegu mõningate erinevustega. Piaget' jäävumõiste omandamise selgitamise katsed (Krull 2000: 114–115) näitasid, et kaalu ja mahu jäävuse mõiste arengus on kakskeelsed ükskeelsetest lastest mõnevõrra ees. Seletus sellele asjaolule on, et kakskeelsete laste käsituses on kahe keele maailmas viibimise kogemus. Võime analüüsida keelenähtusi kiirendab mõistete formeerumise võime arengut. Piaget' jäävumõistete omandamise katseid (identsuse säilimine, arv, pikkus, kogus) kasutati viie erineval tasemel keelegrupi võrdlemiseks. Järjestus tulemuste alusel kujunes selliseks, et kõige arenenumaks osutusid tasakaalustatud kakskeelsed, st kahe keele head oskajad; neile järgnesid ükskeelsed, piiratud kakskeelsed, osaliselt kakskeelsed ja hilised keeleõppijad. See katse tõestas, et kognitiivne üleolek ükskeelsetest ei käi mitte kõigi kakskeelsete kohta, vaid ainult teatud keelteoskuse tasemel kakskeelseid võib ükskeelsetest arenenumaks pidada (Baker & Jones 1998: 71).

On otsitud vastust küsimusele, mis tasemel kakskeelsust saab mõtlemise arengu seisukohalt pidada positiivseks, neutraalseks või negatiivseks.

Seda võib selgitada **lävepakuteooria** abil (*thresholds theory*). Kui kujutada lapse esimese ja teise keele oskust ette kolmel tasemel ja paigutada need tasemed kolmekordse maja korrustele, siis esimesel korrusel asuva lapse kognitiivsed võimed on kõige küsitavamad, teisel korrusel need paranevad ja kolmandal, st kahe keele heal tasemel oskuse korral on alust eeldada ka kognitiivsete võimete paremust ükskeelsete lastega võrreldes. Seega on kakskeelse indiviidi kognitiivne areng tihedas sõltuvuses tema keelevõimest.



Joonis 1. Lävepakuteooria (Baker & Jones 1998: 74).

Lävepakuteoorial on tähtis väljund kakskeelse hariduse konteksti. Tuleb arvestada, et õpilaste mõlema keele tase dikteerib ainete teises keeles õpetamise võimalusi. Kirjeldatud teooria seletab teises keeles õppivate laste (ajutist) maha-

jäämust õppekava omandamisel. Kui nende keeleoskus pole tõusnud veel piisavale tasemele, ei ole nad suutelised pidama sammu eakaaslastega, kes õpivad emakeeles.

Teooria rakendamise raskused seisnevad selles, et on raske kirjeldada ühe või teise taseme keelevilumusi. Milline lugemis-, kirjutamis-, kuulamis- ja rääkimisoskus mõlemas keeles vastab igale tasemele, sõltub kontekstist. Näiteks õpitegevuste suhteline keerukus ja varieeruvus klassis mõjutab taseme määratlemist. Seega võib taseme (lävepaku) määratlus muutuda sõltuvalt ainest, laste vanusest ja klassiruumi tegevustest.

1.3.2. Kakskeelsuse probleemid ja piirangud

1.3.2.1. Kakskeelsusega kaasnevad ohud indiviidi tasandil

Oleks ekslik arvata, et kakskeelsus on läbinisti positiivne nähtus, millega ei kaasne isiksuse ja ühiskonna tasandil mingeid riske. Ühiskonnas, kus räägitakse kaht keelt, võivad ette tulla sotsiaalsed pinged ja rahutused.

Kui lapsel on keele arengu, enesehinnangu või eneseidentiteedi probleeme, võivad need mõnel juhul olla põhjustatud kakskeelsusest.

Eesti keeleteadlane Mati Hint analüüsis 1980. aastate lõpul protsesse, kus kakskeelsuse asemel saavutatakse **poolkeelsus**. “Poolkeelsus on kahe keele mõjuväljas kasvava lapse võimetus väljendada end selgelt kummaski keeles. Poolkeelsus avaldub mõistemoodustusvõime vaegarengus koos abstraktse mõtlemise puudulikkusega, grammatiliste seoste analüüsi ja kasutamise ebakindluses ning kõneorganite koordineerimise puudulikkuses.” (Hint 2002: 315.) M. Hint näitab oma artiklis, et poolkeelsuse oht on siis, kui kakskeelsust püütakse saavutada ebaõigete õpetamismeetoditega.

Ebaõnnestumised haridusteel seostatakse, tõsi küll — mõnikord ekslikult, kakskeelsusega. Õpiedu puuduseks võib olla motivatsiooni puudus, lapse isiksuslikud probleemid, valed õpetamisstrateegiad ja -tingimused, intelligentsuse madal tase vms, kuid kakskeelse lapse puhul kaldutakse eelnimetatud ignoreerides tooma põhjuseks kakskeelsust. On juhtumeid, kus lapse mõlemad keeled on sel määral alaarenenud, et laps ei suuda õppida vastavalt õppekava nõuetele. Seda ei põhjusta mitte kakskeelsus ise, vaid kakskeelset last ümbritsev sotsiaalne või hariduslik kontekst ja valesti korraldatud õppimissituatsioon või lapse vaimse arengu tase (Gibbons 1991: 3). Näitena ebasoodsatest õpitingimustest Eesti kontekstis tuleb nimetada ebapiisaval tasemel eesti keelt valdavate vene laste koolitamist eesti õppekeelga koolis, mis pole selleks ette valmistatud (sobiva õppevara ja õpetajate ettevalmistuse puudus) (Uustalu 2002: 35).

Mõnikord on vanemate ootused kakskeelsuse saavutamisele liiga suured. Loodetakse saavutada kiiresti kahe keele perfektne valdamine ega anta aru objektiivsetest ja subjektiivsetest võimalustest ning tingimustest.

Kui laps kasvab üles kakskeelses peres või/ka kui vanemad vahetavad tihti elukohta, millega kaasneb keelekeskkonna muutus, võivad lapsel tekkida **identiteediprobleemid**. Isiksuse positiivseks enesetunnetuseks on vajalik ka keelelis-kultuuriline järjepidevus, millega käiks kaasas oma keele ja kultuuri kõrge hinnang (Hint 2002: 318). Identiteedikriis pole tavaliselt vältimatu kahe keele oskamise kaasnähe. Seda võivad põhjustada negatiivsed sotsiaalsed kogemused, eri etniliste gruppide erinevad staatused ühiskonnas jpm asjaolud. Kõigil inimestel on elus palju erinevaid rolle, millega kaasnevad nn alaidentiteedid (subidentiteedid). Lapsel on vaja aidata tema etnilist, kultuurilist ja eneseidentiteeti kujundavates tegurites selgusele jõuda (Baker & Jones 1998: 26).

1.3.2.2. Immersiooniprogrammi ebaõnnestumise põhjused

Immersiooni nagu iga teisegi haridusprogrammi puhul võib juhtuda, et ei saavutata soovitud eesmärgi või on tulemused mõne huvigrupi, enamasti lapsevanemate arvates tagasihoidlikud.

1. Sagedamini esitatav pretensioon on see, et immersiooni abil **ei saavutata sihtkeeles emakeele kõnelejate omaga sarnast keeleoskust**, eriti grammatilist korrektsust. Teise keele keskkonnas esinevad häired ka sotsiaalses ja stiilitajus. See ebakõla tekib, kui programmi elluviijad (kool ja seda haldav institutsioon) ei informeerinud lapsevanemaid ja avalikkust piisavalt programmi käigust ning saavutatavatest tulemustest. Teiseks põhjuseks on kooli poolt ebarealistlikult püstitatud oodatavad tulemused.

Indiviidi tasakaalustatud kakskeelsus e ekvilingvism on väga haruldane nähtus. See ei saa olla ka immersiooni eesmärgiks, isegi kui varjatud või avalik siht on keelevahetus, st emakeelest järkjärguline loobumine. Paljud uurimused kinnitavad, et immersioonõppijad ei saavuta keele suulises väljenduses ja keeleteadmistes (grammatikas) emakeelelähedast taset. Arvatakse, et isegi kõige K2-mahukamad programmid ei võimalda aja jooksul, mil õppijad on aktiivselt K2 kontekstis, s.o 25–30 tundi nädalas, seda taset saavutada. Samuti arvatakse, et seda ei võimalda kasutatavad õpetamismeetodid. Põhjuseks on ka vähesed klassivälised keelekontaktid ja suhtlemisvõimalused. Kui õpetaja on (peaaegu) ainus keele kandja ja keelekasutus klassiruumis ainuke praktika, ei kuule õppijad teisi keelemudeleid ja seetõttu ei arene ka produktiivsed keele oskused (Holobow 1994).

2. Mõnedes uurimustes on leitud, et hoolimata korrektselt läbitud immersiooniprogrammist **ei kasuta õpilased sihtkeelt aktiivselt pärast koolikursuse lõpetamist**. Ühest küljest viitab see võimalusele, et programmis ei omandatud piisavat taset reaalses keelekeskkonnas toimetulekuks, teisest küljest, et koolis õpitud ei osata üle kanda mitteformaalsesse keskkonda, klassiruumist välja.

Mõnedest uuringutest on ilmnenu, et hoolimata immersiooniprogrammis omandatud K2 funktsionaalse kasutuse oskusest ei ole õppijad väljaspool kooli oluliselt kommunikatsioonivõimelisemad kui tavaprogrammis õppijad (Genesee 1981), mis tähendab, et ainuüksi (piiratud) keeleoskus ei taga veel kommunikatsioonisuutlikkust ja -valmidust. Põhjused võivad olla erinevad:

- omandatud keeletase ei ole piisav koolivälistes situatsioonides toimetulekuks;
- puuduvad oskused olemasolevaid keeleteadmisi mitteformaalsetes situatsioonides kasutada ehk puudub ümberlülitumisoskus;
- puudub kultuuridevahelise suhtluse kompetentsus;
- teiskeelne kogukond ei soosi interaktsiooni;
- mõlemad keelekogukonnad ei ole omavaheliseks kommunikatsiooniks motiveeritud.

F. Genesee märgib, et põhjus võib tuleneda ka perekonnast ja ühiskonnast, mis ei paku lapsele vastavat/sobivat sotsiolingvistilist mudelit, kuidas teises keeles toimida (Genesee 1981). Keeleoskus ainuüksi ei taga kultuuritaju. Immersioonõppijatel on uurimustes täheldatud positiivsemaid hoiakuid õpitava keele kogukonna suhtes, millega aga ei kaasne käitumise muutust. Immersiooniprogramm ei kutsu alati esile oodatud reaalselt interaktsiooni eri keelekogukondade vahel ja ka meelsuse muutust teise keelekogukonna või paikkonna suhtes.

3. Rahulolematus immersiooniga võib tuleneda ka **programmi analüüsi ja seire puudulikust või piiratud korraldusest**. Alati pole selge, kas immersiooni edu või ebaedu tingivad programmi karakteristikud või üldpedagoogilised faktorid, nagu õpilaste motivatsioon, õpetaja ettevalmistus, kodukultuur, vanemate hoiakud, etnolingvistiline vitaalsus, õppekava omandamisele kulutatav aeg jms.

Iga õpilase arengu üle tuleks otsustada individuaalsete tööde, eriti vigade analüüsi põhjal ning mitte liialt usaldada ja üldistada IQ- ja programmitestide tulemusi (Gunderson & Siegel 2001: 54).

Mõned uurimused on tõestanud, et keeleõppe intensiivsus mõjutab keeleoskust rohkem kui õpiaja kestus (aastates). Vanemad õppijad omandavad tihti keelt kiiremini, lühema perioodi jooksul kui immersioonõpilased pikaajalises programmis (Baker 1996: 206–208). Samas on pikema õpiaja puhul saavutatud pingevabam õpikeskkond. Seega on tähtis, et programmi koordineerivate isikute hulgas oleksid esindatud nii analüütikud kui ka praktikud.

Immersioonikoolid peaksid kindlasti tundma ja uurima maailmas toimivaid immersiooni mudeleid, kuid mudelite automaatne ülekanndmine ühe riigi kontekstist teise ei ole mõistlik. Erinevates tingimustes (keelte ametlik staatus, levik jne) toimivad mudelid erinevalt.

4. Üheks immersiooniga kaasnevaks hariduskorralduslikuks probleemiks on **programmi sulandamine kehtivasse haridussüsteemi**. Immersiooniprogrammist võib kujuneda programm eliidile või vastupidi, ühiskonna tõrjutud elanike-

grupile — sõltuvalt õpitavate keelte positsioonist ja õppijate sotsiaalsest staatuses ühiskonnas. Programmi seisukohalt on parem, kui avalikkus käsitleb seda toetavalt või neutraalselt ega koorma poliitiliste lisapingetega.

Immersioonikoolid või -programmid tavakoolides mõjutavad ka tavakoolide toimimist. Õpilaskond jaotub ümber. Osa õpetajaid vajab ümberõpet, osa kaotab õppekeelte vahekorra muutuse tõttu töö. Seega võib immersiooni juurutamine tuua kaasa vastuseisu õpetajaskonnas, isegi kui kogukond programmi väga soosib.

Kooli tasandil on ohtlik, kui püütakse vältida immersiooniga kaasnevaid möödapääsmatuid kulutusi: tuleb välja vahetada osa õppevarast, parandada õpikeskkonna tingimusi, koolitada õpetajaid jne.

5. Eraldi valdkonna moodustavad immersioonispetsiifilised **didaktilised ohud**. M. Swain on märkinud, et keele ja aine õpetuse ühendamisel on ilmnenu kolm probleemi (1988).

1. Tähdendusele orienteeritud õpetuses on õppijad võimelised mõistma sõnumit, ilma et nad analüüsiks keelematerjali hulgast tingimata teatud liiki vormifunktsiooni seoseid.
2. Õpetajad pakuvad sellises kontekstis sageli õppijaile ebatäielikku ja võimalik et juhuslikku tagasisidet vastavalt õppijate eneste teise keele kasutusele.
3. Õpilastele tunnis kättesaadav sisend (keelematerjal) võib olla funktsionaalselt kitsendatud, seega kindlate lingvistiliste ühikute täielik funktsionaalne ulatus pole kasutusel või on kasutusel juhuslikult.

Samavõrd kui keeleainese täiuslikku esitamist tuleb jälgida ka, et aine oleks kvaliteetselt esitatud.

Immersioonõpetajad vajavad kindlasti spetsiifilist didaktilist ettevalmistust. Tõeliselt ohtlik on seisukoht, mille kohaselt arvatakse, et piisab, kui õpetaja valdab hästi õpetuskeelt.

1.3.3. Immersiooniprogrammide õpitulemused ja sotsiaalpsühholoogiline väljund uurimuste peeglis

Et immersioonihariduse peaesmärk on õppijate keelteoskuse areng, vaadeldakse õpitulemuste uurimisel lahus õppeainete ja keelte omandamist.

Alates esimesest immersiooni nimetuse all teaduslikult loodud kakskeelse õppeprogrammi rakendamisest Kanadas on programme saatnud teadusuuringud. Põhiliselt otsivad uurijad vastuseid kolmele küsimusele.

1. Kuidas mõjutab immersiooniprogramm õppijate emakeele arengut?
2. Kui efektiivne on immersiooniprogramm teise keele omandamisel?
3. Kas immersiooniprogrammis osalevad õppijad on võimelised omandama aineid teises keeles?

Arvukad uurimused üle maailma kinnitavad, et õppijate emakeele areng pike-mas perioodis hinnatuna ei saa immersiooniprogrammis kahjustatud, kui on arvestatud tingimust, et K1 on õppijate kodukeel ja ühiskonnas aktiivselt kasu-tatav keel. Programmi lühemate ajatühikutena uurides on mõistetav, et maha-jäämus emakeeleoskuses ilmneb programmi esimeses staadiumis, st enne K1 õppe algust ja K1 programmi lülitumise esimesel aastal (Lyster 1999: 628).

Uurimuste tulemused ei kajasta seda, et immersiooniprogrammis osalemine kahjustaks õpilaste **akadeemiliste teadmiste** arengut õppeainetes, mida õpi-takse K2 vahendusel. Seda kinnitavad matemaatikatestide ja osaliselt kooli-programmil põhinevad kirjutamistestide tulemused. Immersioonõpilaste mate-maatikatulemused on IQ tasemeti võrreldavad tavaklassi õpilaste omadega, mis kinnitab, et väheedukad õpilased ei ole väheedukad immersiooni, vaid vaimsete eelduste tõttu.

Teises keeles näitavad immersioonõpilased märkimisväärset keele arengut, võrreldes tavaprogrammi õpilastega, seda olenemata immersiooniprogrammi liigist. Võrreldes K2 emakeelena kõnelejatega jäävad nad keeleloomet nõud-vates ülesannetes alla grammatilise korrektsuse, leksikaalse variatiivsuse ja sotsiolingvistilise kohasuse poolest, kuid näitavad võrdseid tulemusi keele osaoskusi integreerivates ülesannetes, kuulamis- ja lugemisülesannetes (Harley jt 1990).

Uurimustes on leitud, et õpilaste IQ on keeleoskuse arenguga erinevalt seo-tud, kuna kirjakeele omandamine teises keeles sõltub IQ-st, aga suhtluskeele omandamist IQ ei mõjuta. Kommunikatsioonivõime (kuulamise-kõnelemise) areng teises keeles ei sõltu õppijate kognitiivsetest, lingvistilistest ega sotsiaal-setest erisustest (Holobow, Genesee & Lambert 1991; Genesee 1978).

Alla keskmise IQ-ga õpilaste areng immersiooniprogrammis toimub sarna-selt teistega, ainult madalamal tasemel; nende esimeses keeles aga isegi samal tasemel kui kõrgema IQ-ga immersioonõpilastel. Esimeses keeles saavutavad nad võrreldava tulemuse tavaprogrammi õpilastega (Genesee 1978).

Mudelite võrdlus

Erinevate immersioonimudelite võrdlevast uuringust on selgunud, et K2 arengus annab varajane täielik programm paremaid tulemusi kui varajane osaline pro-gramm ja mõlemad varajased programmid omakorda on efektiivsemad edasi-lükatud ja hilistest programmidest, kuigi tasemete vahe pole väga suur. Nooremad õppijad kalduvad edestama vanemaid vahetus keelekasutuses (intervjuu, sõnumile orienteeritud ülesanded); vanemad nooremaid aga kirjutamises ja teistes üles-annetes, mis eeldavad keelestruktuuride tundmist (Lyster 1999: 628).

Uurimused kinnitavad, et sarnaste tulemuste puhul õppeainetes annab super-immersioon (pt 1.1.3.4) parema või varajase täieliku immersiooniga võrdse teise keele oskuse. Varajane täielik immersioon on efektiivsem kui edasilükatud ja viimane annab parema teise keele oskuse kui tavavõrkeleprogrammi (Holo-bow 1994).

Sotsiaalsühholoogilised väljundid

Immersioonõpilaste sotsiaalsühholoogiliste uurimuste tulemused F Genesee järgi (1997) näitavad, et immersioonõpilaste etnilise identiteedi tajus pole kahjustatud. Nad tajuvad vähem sotsiaalset distantsi eneste ja K2 emakeelena rääkijate vahel, suhtuvad neisse ja keelesse positiivsemalt kui tavaprogrammi õpilased. See on enam täheldatav nooremate kui vanemate õppijate puhul.

Ometi näitavad uuringud sedagi, et alati ei koge immersioonõpilased väljaspool kooli õpitava keele kogukonnalt motiveerivat toetust keeleõpinguteks. Seega ei saa üheselt väita, et immersioon vahetus keelekeskkonnas kulgeb efektiivsemalt kui väljaspool seda (Lyster 1999: 629).

Maailmas on uuritud ka erinevatest sotsiaalsetest ja rassilistest gruppidest pärinevate õppijate tulemusi immersiooniprogrammides. USA-s korraldatud uurimuses leidis kinnitust, et K2 ja selles õppeainete omandamises ei ilmnunud erinevusi töölis- ja keskklassi, musta- ja valgenahaliste õpilaste tulemuste vahel (Holobow, Genesee & Lambert 1991).

1.4. Immersiooniprogrammide levikust maailmas

Kuna paljudes uurimustes käsitletakse immersioonina nii enamus- kui ka vähemuskeelsetele õppijatele suunatud programme ega tehta vahet õpitavate keelte staatusel, võib väita, et ühel või teisel eesmärgil ja kujul on mudel esindatud kõigil kontinentidel.

A. A. Obadia, kes on uurinud immersiooni levikut üle maailma, sai andmed immersiooni olemasolust haridussüsteemis kõigist maailma piirkondadest, välja arvatud Kesk-Ameerika ja Kariibi mere saared (Obadia 1998: 85).

Programmide areng ja õppijate arvu kasv või langus immersiooniprogrammides sõltub riigi poliitilistest suundumustest ja majanduslikust olukorrast. Näiteks Kanadas, kus immersioon on lapsevanemate vaba valik, on immersiooniklasside õpilaste arv viimastel aastatel stabiliseerunud, ilmselt on saavutatud lastevanemate soovi rahuldav optimaalne maht. Kataloonias aga on katalaani immersioon kohustuslik, seetõttu kasvab õppijate arv aastast aastasse.

Euroopas ja USA-s on immersiooniprogrammide arv kasvamas (Obadia 1998: 88).

Järgnevas immersiooniprogrammide põgusas ülevaates vaadeldakse Põhja-Ameerika, Euroopa ja Uus-Meremaa ning Austraalia haridussituatsiooni. Püütakse vastata küsimusele, kas kakskeelset haridust peetakse riigis/regioonis soositud haridusmudeliks, milliseid vorme ja mis ulatuses kasutatakse ning kirjeldatakse ja kommenteeritakse regiooniti olemasolevaid rikastavaid, kaitse- või säilitus- ja üleminekuprogramme (lisa 2).

1.4.1. Põhja-Ameerika

Et immersiooniprogrammi sihipärane kasutamine, arendamine ja teaduslik uurimine sai alguse Kanadast, alustatakse järgnevat lühiülevaadet immersiooni-programmide levikust samuti Põhja-Ameerikast.

1.4.1.1. Kanada immersioon

Immersioon haridusmudelina tuleneb Kanada hariduseksperimendist, mille algatas 1965. aastal Wallace Lambert, et toetada integratsiooni ühiskonna eri keele- ja kultuurikogukondade vahel ning tõsta inglise emakeelega õpilaste konkurentsivõimet haridus- ja tööturul. Loodi õppekavamudel, millega peetakse silmas kolme hariduslikku eesmärki (Holobow 1994): taotletakse, et õppijad

- 1) saavutavad funktsionaalse teise keele (prantsuse keele) oskuse;
- 2) saavutavad normikohase õpiedu kõigis õppeainetes, sh emakeeles (inglise keeles);
- 3) väärtustavad ja mõistavad paremini teise keele ja kultuuri traditsioone, kahjustamata seejuures oma kodukeelt ja identiteeti.

Seega on tegu rikastavate programmidega, milles õpib *ca* 350 000 õpilast 2000 koolis, s.o 6% Kanada kooliõpilastest (Baker 1996: 181; Holobow 1994). Suurem osa — 80% — immersioonõppest algab lasteaiast ja sihtkeeleks on prantsuse keel (Obadia 1998: 86). Seega kasutatakse valdavalt varajase täieliku immersiooni mudelit, ehkki katsetatakse ja praktiseeritakse ka teisi. Vähemal määral praktiseeritakse ka põlisrahvaste keelte säilitamise või taaselustamise programme (inglise keel + mohawk).

Immersioon on Kanadas seadustatud ühe võimaliku haridusvalikuna. 1995. aastal korraldatud üleriigilisel küsitlusel hindas 44% immersiooni kui parimat viisi saavutada parem koht tööturul; tähtsustati ka õppijate intellektuaalset arengut (15%), kultuurilist rikastumist (13%) ja rahvusliku ühtsuse saavutamist (6,5%) immersiooni kaudu. Seega on esikohal instrumentaalse motivatsiooniga seotud asjaolud (Holobow 1994: 10).

1.4.1.2. USA immersioon

USA-s käsitletakse tihti immersioonina nii rikastavaid kui ka transformatiivseid programme, jättes seejuures rõhutamata nende eesmärkide põhimõttelised erinevused. Eri arvamuste kohaselt moodustavad immersioonis osalevad õpilased alla 1% kõigist üldhariduskooli õpilastest (Met & Lorenz 1997: 243; Rhodes, Christian & Barfield 1997: 265), samal ajal kui aastate 1990–2000 jooksul kasvavas mittinglisekeelsete kooliõpilaste arv üldhariduskoolis 2,2-lt 4,4-le miljonile (Allen 2002:1). Tänapäeval on riigikooliõpilastest 16,3% e 7 miljonit ladina-

ameeriklased, 17,1% e 8 miljonit afroameeriklased; kiiresti on kasvanud ka aasia päritolu õpilaste arv (4,1% e 2 mln) (Orfield, Frankenberg & Lee 2003: 16).

Nii transformatiivsete kui ka rikastavate immersiooniprogrammide rõhk on algkoolil, kümnekonna immersioonikeele hulgas kasutatakse inglise keele kõrval enam hispaania ja prantsuse keelt (Obadia 1998: 87). Programmid lähtuvad ca 60% ulatuses varajase osalise immersiooni põhimõtetest. Transformatiivsete programmide puhul on laialt levinud astmelise ülemineku süsteem (tabel 7).

Tabel 7. Astmelise ülemineku skeem (Krashen 1996: 10)

	Õpetus K2-s (inglise keeles)	Õpetus lihtsustatud K2-s	Õpetus K1-s
Algastmel	Kunst, muusika, kehaline kasvatus	K2 (inglise keel teise keelena)	Kõik õppeained
Vaheastmel	Kunst, muusika, kehaline kasvatus	K2; matemaatika, loodusteadus	K2, sotsiaalsained
Edasijõudnu tasemel	Kunst, muusika, kehaline kasvatus, matemaatika, loodusteadus	Inglise keel teise keelena; K2, sotsiaalsained	K1
K2 (inglise) tavatasemel	Kõik ained		K1

USA valitsus, teadlased ja avalikkus on eri ajaloo perioodidel väljendanud kakskeelse hariduse, sh immersiooni suhtes erinevaid seisukohti (Baker 1996: 166–172).

1. Lubav periood. 18.–19. sajandil oli keeleline mitmekesisus USA ühiskonnas üldiselt aktsepteeritud ja keeled elasid ning arenesid religiooni, meedia ja ka hariduse valdkonnas. Näiteks olid saksa-inglise, norra-inglise ja hollandi-inglise kakskeelsed koolid. Ükskeelsetes piirkondades aga lubati ka eelnimetatud ükskeelseid koole. Mittinglisekeelsete koolide olemasolu põhjustas ühelt poolt rahva- ja erakoolide konkurents, teisalt oli arvukalt etniliselt suhteliselt homogeenseid piirkondi, kus oli otstarbekas pidada muukeelseid koole. Enam oli nähtus levinud maapiirkondades, vähem suurtes linnades.

2. Kitsendav periood. 20. sajandi esimestel kümnenditel toimusid ühiskonnas muutused, mis kitsendasid kakskeelse haridusmudeli kasutust. Plahvatuslikult tõusis immigrandide arv. Rahvakoolid täitusid mittinglise emakeelt kõnelevate õpilastega. Seda peeti sotsiaalsete, poliitiliste ja majanduslike probleemide allikaks. Inglise keele oskus seati amerikaniseerumise ja lojaalsuse tingimuseks. Paljudes osariikides kinnitati inglise keel ainukeseks lubatavaks õpikeskkonna keeleks. USA lülitumisega Esimesse maailmasõtta muutus tolerantsus keelelise

mitmekesisuse suhtes. Eriti jäigaks muutus hoiak saksa keele leviku ja kasutuse vastu. Kool kujunes integreerimise ja assimileerimise institutsiooniks. Võõrkeelte õpetamine vähenes. Kitsendav periood kestis kuni 1950. aastateni, kui Ameerika ühiskonda vapustasid sündmused Venemaal.

3. Võimaluste periood. Seoses NSV Liidu edusammudega kosmonautikas vallandus USA-s üleriiklik diskussioon hariduse kvaliteedi, teaduspotsentiaali ja konkurentsivõime üle. Süvenesid kahtlused ka senise inglise keele keskse hariduse suhtes. Koolides hakati õpetama võõrkeeli, mis parandas ka üldist hoiakut mitteinglise emakeelte ja nende rääkijate suhtes. Mitmed teisedki faktorid soodustasid kakskeelse hariduse mudelite taastamist. Üheks neist oli üha laialdasem diskussioon inim- ja kodanikuõiguste üle, mille üheks alateemaks oli afroameeriklastele ühiskonnas võrdsete võimaluste tagamine. Hakati tunnistama, et mitteinglise emakeelega lapsed vajavad erilisi õppimistingimusi. Seadustati inglise kui teise keele klassid, nõustamine inglise keeles ja kakskeelsed klassid.

4. Hajutatud periood. 1968. aastal kinnitatud *Bilingual Education Act*' ile tehti 1974. aastal parandus, mille järgi koolid on kohustatud garanteerima mitteinglisekeelsetele õpilastele õppimistingimused, mis võimaldavad neil läbida haridusastmed tulemuslikult. See tähendab, et vajaduse korral tuleb kasutada ka õppijate emakeelset õpet. Algasid debatid, kui palju peaks õppeprotsessis akadeemilise õpiedu saavutamiseks kasutama õppijate emakeelt. Oodatavalt jagunesid arvamused kaheks. Sotsialiseerumine kulgeb sujuvamalt, kui ingliskeelset õpet alustatakse nii vara kui võimalik ja vastupidi — ainult emakeelse algõppe kaudu toimub lapse normaalne kognitiivne areng.

Kuigi president R. Reagani administratsioon oli kakskeelse hariduse vastu vaenulik ja tunnistas selle vajalikkust ainult kui miinimumi ingliskeelsele haridusele ülemineku eelstaadiumina, formuleeriti aastal 1986 USA rahvusliku hariduspoliitika ühe osana järgmised põhimõtted.

- a. Rohkem kui üks keel on vajalik suurema mobiilsuse ja teenistusvõimaluste saavutamiseks nii osariigi sees kui ka kogu riigis.
- b. Pluralistliku ühiskonna innovatiivsus ja loov väljendumine nõuab rohkem kui ühe keele kultiveeritud kasutust.
- c. Võitlus kirjaoskamatusel, mis on üks peamisi riigi eesmärke, pole võimalik ilma paljude keelte kasutusega.
- d. Keelte paljusus pakub palju viise ühe ja sama reaalsuse tajumiseks.
- e. Rohkem kui ühe keele oskus suurendab respekti teiste vaatepunktide suhtes ja toetab rahvuslikku integratsiooni.
- f. Rohkem kui üks keel võimaldab suurele hulgale inimestele suuremaid võimalusi osaleda demokraatlikes protsessides.
- g. Rohkem kui üks keel on vajalik, et tunnistataks vähemusrahvuste keele ja kultuuri kaitset (Study of Languages. A report, 1986: 3–4).

USA-s on kakskeelse haridusega saavutatavat mõju uuritud paljudest aspektidest süstemaatiliselt ca 40 aastat. Uurimustulemused ei võimalda aga ühemõttelist seisukohavõttu immersiooni poolt või vastu.

Analüüsitud uurimistulemused 1978–1997 kinnitavad, et transformatiivse kakskeelse hariduse katsetused ei ole üldiselt andnud positiivseid tulemusi ei inglise ega emakeele arengus, tuues aga samas kaasa suuri rahalisi kulutusi ja õppijate ühiskondliku separeerumise ohu ning takistusi elanike püüdele — mida kiiremini, seda parem — amerikaniseeruda (Duignan 2000; Porter 1998).

Samas toimib terve rida kakskeelset haridust toetavaid ja arendavaid organisatsioone ning keskusi: *Advocates for Language Learning, American Council on the Teaching of Foreign Languages, Association for Supervision and Curriculum Development, Teachers of English to Speakers of Other Languages, National Association for Bilingual Education, Office of English Language Acquisition in the U.S.* jpt. Kakskeelse hariduse toetajad on oponentide uuringutes ja programmide teostuses leidnud metodoloogilisi vigu: tegelikult analüüsitakse submersiooniprogramme kui immersiooni, uuritavad valimid ei ole tihti esinduslikud jpm (Krashen 2002).

1.4.2. Austraalia ja Uus-Meremaa

Nii Austraalia kui Uus-Meremaa on riigid, mille rahvastikku on ajalooliselt kujundanud sisseränne. Mõlemas on pikaajaline kakskeelse hariduse traditsioon, mille eesmärgid on eri ajalooperioodidel olnud erinevad.

1.4.2.1. Austraalia immersioon

Austraalias sai see alguse 19. sajandil luteri kiriku korraldatud saksa- ja ingliskeelsetest haridusprogrammidest. Aborigeenidest lastele suunatud kakskeelsest haridusest saab rääkida alates 1930. aastatest. Pärast pikka mõõna keelteõpetuses, mis kestis möödunud sajandi maailmasõdadest 1970. aastateni, algatati 1980. aastatel üldhariduses esimesed kompleksed immersiooniprogrammid mitte enam põlisrahvusele, vaid ingliskeelsele õpilaskonnale. Need olid hilise osalise immersiooni katsetused keskkoolis, õppekeeleks prantsuse keel. Erinevalt immersiooni ühest tähtsaks peetud põhimõttest, et õpitav keel peab olema õppijale otsesemal või kaudsemal viisil kättesaadav/kasutatav, see tingimus Austraalia esimestes programmides puudus: õppijad polnud õppinud prantsuse keelt eelnevatel kooliastmetel ega kogenud seda ka ümbritsevas keelekeskkonnas.

Tänaseks on prantsuse keelele õpitavate keeltena lisandunud saksa, indoneesia, jaapani, ivriidi ja itaalia keel. Programmide leviku ja õpetajate toetamiseks on loodud Austraalia Keeleimmersiooni Õpetajate Assotsiatsioon (*Australian Association of Language Immersion Teachers*), mis korraldab aastakonverentse ja annab välja ajakirja (Baker & Jones 1998: 502).

1.4.2.2. Uus-Meremaa immersioon

Uus-Meremaa hariduses võib immersiooni tüüpi programmideks pidada neid, mis on endale eesmärgiks seadnud maori keele ja kultuuri taaselustamise. 19. sajandil, pärast Briti ülemvõimu alla sattumist, kuulutati inglise keel Uus-Meremaal ametlikuks asjaajamisekeeleks, sh koolikeeleks. Maori keel kaotas eelmise sajandi keskpaigaks peaaegu täielikult nii oma instrumentaalse kui ka mentaalse rolli ühiskonnas. Alates 1960. aastate lõpust on riigi hariduspoliitikas märgata püüdeid hakata maori keelt ja kultuuri taastama. Üheks nähtavaks märgiks sellest on maori keele õpetus koolides ja maori haridustraditsioone järgivate koolide loomine (Baker & Jones 1998: 515; Making Education Work for Māori 1997). 1997. aastal õppis Uus-Meremaa alg- ja keskkoolides umbes 20% maori ja 5% mittemaori päritolu õpilastest ühel või teisel viisil ja mahus maori keelt, sh varajase ja hilise osalise immersiooni programmide järgi (Benton 2001: 97).

Uus-Meremaa õppekava kaks põhimõtet sisaldavad viiteid võimalusele arendada hariduse kaudu nii põlisrahvaste emakeeli kui võõrkeeli.

- Uus-Meremaa õppekava tunnustab Waitangi lepingu (1840. aastal tunnistasid maori pealikud Suurbritannia ülemvõimu) tähtsust.

Kooliõppekava tunnustab ja väärtustab maoride unikaalset positsiooni Uus-Meremaa ühiskonnas. Kõigil õpilastel on võimalus õppida maori keelt ja kultuuri. Samuti on õpilastel võimalus kasutada õppekeelena maori keelt. Kooliõppekava tunnustab maori ning Pakeha traditsioonide, ajaloo ja väärtuste tähtsust kõigi uusmeremaalaste jaoks.

- Uus-Meremaa õppekava peegeldab Uus-Meremaa ühiskonna multikultuurilist olemust.

Kooliõppekava toetab õpilasi Uus-Meremaa ühiskonna erinevate kultuuride mõistmisel ja respektierimisel. Kõigi uusmeremaalaste kogemuste, kultuuri-traditsioonide, ajaloo ja keelte tunnustamine ning väärtustamine on kindlustatud. Tähtsustatud on Vaikse ookeani saarestiku rahvaste koht Uus-Meremaa ühiskonnas ja Uus-Meremaa suhted Aasia ning Vaikse ookeani lõunaosa saarestike rahvastega (The New Zealand Curriculum Framework 1993: 7).

Samas dokumendis on märgitud: “Et inglise keel on enamuse uusmeremaalaste emakeel (esimene keel) ning peamine rahvusliku ja rahvusvahelise suhtlemise keel, peavad kõik õpilased saavutama võime ja kindluse inglise keeles nii kõnes kui kirjas kommunikeeruda (The New Zealand Curriculum Framework 1993: 10).

Seega on riikliku hariduspoliitika kohaselt võimalikud nii rikastav kui ka säilitav-kaitsev keeleimmersioon.

1.4.3. Euroopa

Euroopas kasutatavate keelte paljususe tõttu on pilt immersioonimudelitest ja keeltest pluralistlik. Obadia andmetel on peamised immersioonikeeled inglise ja prantsuse keel ning peamiseks mudeliks hiline osaline immersioon, st programm viiakse ellu keskkoolis (Obadia 1998: 87). Tema uurimus ei kajasta aga 1990. ja 2000. aastate suuri poliitilisi ja majanduslikke muutusi Euroopas, eriti Ida-Euroopa sotsiolingvistilise situatsiooni muutust. Ühest küljest on ühinevas Euroopas inglise, prantsuse, saksa jt arvukama kõnelejaskonnaga keelte oskus omandamas uut tähendust, teisest küljest on mitme riigi omariikluse taastamine põhjustanud paljude väikeste keelte tõusmise immersiooniprogrammide sihtkeeleks.

Euroopa Liidu keelepoliitika kohaselt väärtustatakse nii võõrkeelte õpet kui ka emakeelte arendamist, seejuures soosides immersioonimudeli kasutamist üldhariduses: “Edendada laialdast mitmekeelsust, kasutades võõrkeeli mittelingvistiliste ainete (nt ajalugu, geograafia, matemaatika) õpetamisel ja luua soodsad tingimused selliseks õpetamiseks.” (Recommendation No R (98) 6, 2.)

Et Euroopas valitseb keeleõppemudelite paljusus ja terminoloogiline ebaühtlus, siis vaadeldakse järgnevalt immersioonivorme nende keeleliste eesmärkide järgi rühmitatult: 1) rikastavad, inimeste rahvusvahelist kommunikatsioonivõimet tõstvad programmid; 2) keelte taaselustamist ja säilitamist toetavad programmid; 3) dominantkeele õppeprogrammid rahvus- ja keeleliste vähemusgruppidele.

1.4.3.1. Keelelise rikastamise programmid

Keelteoskuse parandamine on päevakorral enamuses Euroopa riikidest. Järgnevalt on esitatud mõned näited riikides pikema perioodi jooksul eksisteerinud programmide kohta, mida on uuritud ka teaduslikult. Saksamaa on valitud, kui näide võõrkeelte õppest, mida riigis ei räägita, Soome aga kui teise riigikeele õppe näide. Näideteks toodud riikides kasutatavatega sarnaseid programme esineb ka paljudes teistes riikides, valikuliselt on need esitatud lisa 2.

Saksamaa immersioonimudel

Saksamaal praktiseeritakse piiratud ulatuses nii varajast (algus algkoolis) kui ka hilist (algus 12-aastaselt) immersiooni, et parandada inimeste võõrkeelte oskust. Esimene immersioonilaadne programm alustas tegevust 1967. aastal gümnaasiumi tüüpi koolis (Wode 1998: 43). Seda ajendas Prantsusmaa ja Saksamaa sõprusleping, millega kaasnes ka vajadus tunda põhjalikumalt naaberriigi kultuuri ja osata keelt. Prantsuse keelt õpetati esimese võõrkeelena alates 5. klassist ja õpetuskeelena geograafias 7 klassist ning ajaloos 8. või 9. klassist alates.

Schleswig-Holsteini programmis on sihtkeeleks inglise keel. Programm sarnaneb saksa-prantsuse mudelile. Immersiooni teostatakse geograafia ja ajaloo kaudu. Ühes versioonis on 7.–9. klassis lisatud immersiooninainetele üks lisatund nädalas ja ettevalmistaval perioodil 5.–6. klassis kaks lisatundi nädalas inglise keeles. H. Wode kokkuvõttes uurimustest on väljendatud rahulolu, et ka väheses ulatuses immersioon (1–2 õppeaine kaudu) mõjutab tugevalt õpilaste keeleoskuse arengut, eriti sõnavara laienemist, mis omakorda mõjub kommunikatsioonivõimele.

Võõrkeelte õppe edendamiseks on loodud sarnaseid immersiooniprogramme vähemalt 22 Euroopa riigis: Skandinaavia riikides, Prantsusmaal, Hispaanias, Itaalias, Ukrainas, Ungaris, Venemaal jm (Immersion Programmes: a European Perspective 1998: 85).

Immersioon Soome haridussüsteemis

Soome immersiooniprogramm on keelelise rikastamise programm keelelise enamusgrupi, soomlaste jaoks. Mõneti sarnaneb mudel Kanada mudelile, järgides varajase täieliku immersiooni põhijooni. Esimeseks sihtkeeleks on rootsi keel, Soome teine riigikeel, nagu Kanada programmis prantsuse keelgi on riigikeele staatuses. Soome mudeli omapäraks on, et see on keelte paljususe poolest üks radikaalsemaid, lülitades varajase täieliku immersiooni programmi ka kolmanda ja neljanda keele õppe. Kakskeelses linnas Vaasas alustati varajase täieliku immersiooni programmi rakendamist 1987. aastal. Tänapäevaks on õppijaid suuremates linnades üle 3000. Eesmärk on toetada integratsiooni ühiskonna eri keele- ja kultuurikogukondade vahel; lapsevanemate arvamustes domineerib instrumentaalne eesmärk — keeleoskuse omandamine (Laurén 1998: 34).

Sarnaselt Soomega, kus immersiooni eesmärk on saavutada parem kommunikatsioon riigis elavate rahvuste vahel, on samuti eesmärgistatud Šveitsi, Belgia, Slovakkia, Balti riikide jpt mudelid. Erisused ilmnevad vaid selles, kas immersioonikeel on dominant- või vähemuskeel.

1.4.3.2. Keele säilitamise ja taaselustamise programmid

Immersiooni hääbumisohtu sattunud keelte taaselustamiseks, säilitamiseks ja kaitseks ning riigi piirialadel elunevate ajalooliste vähemuste identiteedi toetamiseks viiakse ellu Iirimaa, Saksamaal, Baskimaal, Kataloonias ja Saksamaal ning paljudes teistes Euroopa riikides.

Enamus Iirimaa koolisüsteemist töötab inglise õppekeele ja iiri keel on kooli õppekavas esindatud kui õppeaine. 1960.–1970. aastatel vähenes iiri keele oskus pidevalt, iirikeelse õpetuse suhtes puudus üldine respekt (Harris 1984: 1–2). Tänapäeval valdab vaid ca 10% rahvastikust iiri keelt emakeelena (Hickey 1999). Käesolevaks ajaks on käivitatud iiri keele varajase immersiooni pro-

grammid, takistamaks keele hääbumist (Hickey 1997: 22–23; O’Riagain & O’Gliasain 1994: 44).

Tänu ulatuslikult ja eesmärgistatult korraldatud immersioonile on **Kataloonias** taastumas katalaani keele positsioon nii hariduses kui ka ühiskondlikus kasutuses (Artigal 1997). Samasugune protsess on käimas Baskimaal (Zalbide 1994).

Saksamaal püütakse kakskeelse õppega säilitada sorbide ning Põhjamaades laplaste kui ajalooliste rahvusvähemuste keelelist ja kultuurilist identiteeti (Budar 1994; O’ Haetta 1994).

Näiteid piirirahvaste immersiooniprogrammidest leidub Saksamaal taani vähemusele ja Taanis sakslastele, Sloveenias itaalia ja ungari vähemusele ning Ungaris slovakkidele, Slovakkias ungari, Austrias sloveenide vähemusele jne (Novak-Lukanovic 1994; Kozma 1994; Rehder 1994; Ogris 2002).

1.4.3.3. Transformatiivsed programmid

Immigrantide hariduskäik on enamasti kõigis riikides seotud transformatiivse kakskeelse haridusega. Nii on kõigis **Põhjamaades** kasutusel immigrantide suuremate etniliste gruppide keelele toetuvad programmid (Yli-Renko 1997). Soomes rakendatakse immigrantide sulandamiseks üldhariduskooli 450–500-tunnilist ettevalmistusperioodi, mis sisaldab eriti tugevat soome keele komponenti, aga ka emakeele õpet (Fossi 2002: 46). Seda võib käsitleda immersioonina, millele järgneb muulaste seisukohalt submersioon üldhariduses. Rootsi riik garanteerib teatava õpilaste arvu korral ema- ja rootsikeelse kakskeelse õppe 1.–6. klassini (Ericsson 2002: 90).

Balti riikides on käesoleval ajal aktuaalne mittepõhirahvusest, valdavalt vene emakeelega elanike riigikeeleoskuse arendamine. Eesti ja Läti ühiskonna sotsiaalne, poliitiline ja majanduslik ning demograafiline areng on olnud lähiminekis paljuski sarnane. Seepärast vaadeldakse järgnevalt ühe näitena kakskeelse hariduse juurutamist **Lätis**.

Lätis on teiste Balti riikidega võrreldes süstemaatilisemalt ja mastaapsemalt asunud uurima ja rakendama erinevaid immersioonimudeleid, sest seal on kõige pingelisem demograafiline situatsioon. 44% elanikest on mittelätlased. See peegeldub ka Läti üldhariduskooliõpilaste rahvuskoosseisus (Education in Latvia 1999–2000; Nacional’nye i etničestkie gruppy v Latvii 1996).

Üks suuremaid väljakutseid Läti haridusele on integreerida suur hulk mittelätlasi hariduse kaudu ühiskonda ning samal ajal valmistada nii õpilasi kui ka õpetajaskonda ette toimetulekuks paljurahvuselises Euroopa Liidus ja üha enam avanevas pluralistlikus maailmas.

Läti riiklikus õppekavas on prioriteetse suunana selgelt alla kriipsutatud oma rahvuskultuuri säilitamine ja arendamine. Mittepõhirahvusest õppijate temaatika käsitlemisel on läbivaks võtmesõnaks *abi*, st toetus ühiskonnas integreerumiseks ja kultuurikeskkonnas adapteerumiseks: “aidata etniliste vähemuste lapsi

integratsioonis demokraatliku Läti poliitilisse, sotsiaalsesse ja kultuuriellu; õpilased, kes õpivad vähemuskoolides, peavad olema erilise tähelepanu all riigikeele — läti keele omandamisel.” (National Standards of Compulsory Education of Latvia 1998.)

Õppekava ideede realiseerimiseks on Läti Sorose Fondi toetusel välja töötatud neli keeleimmersionimudelit, milles varieerub K2 ja teises keeles ainete õpetamise algus, kestus ja maht (The Latvian Open School Initiative 1998). Kui näiteks mudelis nr 1 õpetatakse K1-s peale keele enese vaid mateemaatikat 1.–4. klassis, siis mudeli nr 4 järgi õpetatakse põhikoolis suurt osa ainetest emakeeles või kahes keeles (lisa 3). Alternatiivse mudeli, mille kohaselt aineid õpetatakse peamiselt K1-s ja väheses ulatuses kahes keeles, on välja pakkunud Läti Vene Koolide Ühing (LASOR) (Batelaan 2002: 369). Mudeleid püütakse rakendada vastavalt paikkonna ja õpilaste keeletaustale, kõigi mudelite eesmärgiks on mittelätlaste läti keele oskuse parandamine ja intergatsiooni-valmiduse tõstmine.

Kakskeelsete haridusmodelite juurutamiseks tehakse Lätis kompleksset tööd:

- laiaulatuslik uurimistöö: uurimisprogrammid ülikoolide juures, rahvusvahelised eksperdid, ajakirja *Intercultural Education* erinumber 2002, vol 3, No 4;
- vastava õppevara ettevalmistus (Šilina 2002);
- õpetajate koolitusprogrammid (Kiukucane 2002);
- avalik rahvusvaheline ja sisemaine diskussioon: läti-vene-inglisekeelsed infobülletäänid õpilastele, lapsevanematele ja õpetajatele *Students, teachers and parents ask questions about Bilingual Education* ning ajakiri laiemale lugejaskonnale *Tagad*.

Sellest hoolimata püsivad vene koolide õpetajate hulgas pessimism ja kõhklused kakskeelsete programmide suhtes (Priedite 2002). Õpetajate peamised hirmud on seotud nii läti- kui venekeelse üldhariduse kvaliteedi langusega, kakskeelsete õpetajate puudusega ja olemasolevate venekeelsete õpetajate võimetusega õpetada heas läti keeles, õpilaste ebapiisava läti keele oskusega ja pilootuurimuste puudusega (Rogaleva 2002). Samuti on märgitud, et immersioonõpe vajab uusi, õpilaskeskseid õpetamise meetodeid, mida paljud Läti õpetajad veel ei valda (Protassova 2002).

Kokkuvõte

Immersioon kui haridusmudel liigitub keeleõppe efektiivsete (tugevate) vormide hulka. Tegu on õppevormiga, kus õppijate teise keele oskust arendatakse teiskeelse aineõpetuse kaudu. Õppijate emakeelt ja rahvuslikku identiteeti seejuures ei kahjustata, sest emakeelel on keelekogukonnas hea maine (enamasti dominantkeel või paikkonnas laialdaselt kasutatav keel) ja programmi raames toimub piisavas mahus ka süstemaatiline emakeeleõpetus. Eesmärgiks ei ole õppijate keelevahetus ja assimilatsioon. Teise keele omandamisel tehakse panus loomulikule keelekasutusele õppijaile ealiselt ja temaatiliselt tähenduslikus kontekstis.

Immersiooni liigitatakse varajaseks, edasilükatud ja hiliseks vormiks programmi alguse järgi ning täielikuks ja osaliseks sihtkeele kasutuse mahu järgi.

Immersiooniprogrammi eesmärk on õpilaste teise keele oskuse arendamine ehk kaks- või mitmekeelsuse saavutamine. Enamasti võimaldab korrektselt planeeritud programmi maht ja kestus saavutada funktsionaalse mitmekeelsuse. Õppijad tulevad õpitava keele keskkonnas toime. Funktsionaalse mitmekeelsusega kaasneb enamasti ka kultuuritundlikkuse tõus, st õppijad orienteeruvad sihtkeelses kultuuris ning suudavad mõista teisi emakeeli kõnelevate inimeste mõttemaailma.

Teadusuuringud on tõestanud, et mitmekeelsuse arendamine ei kahjusta laste vaimset arengut, vaid vastupidi — mõjub laste mõtlemisvõimele positiivselt: soodustab divergentse mõtlemise ja keelelise loovuse ning paindlikkuse arengut. Mitmekeelsus annab inimesele mitmeid hariduslikke, kognitiivseid, sotsio-kultuurilisi, sh kultuurilisi ja kommunikatiivseid, ning majanduslikke eeliseid.

Samas tuleb arvestada, et ebakorrektselt teostatud programm võib kahjustada õppijate identiteeditunnet ja õpitulemusi. Uurijad on leidnud järgmisi programmidega kaasnenud vigu: keeleoskuse arenguga seotud põhjendamatult kõrged ootused; koolis omandatav keel ei kandu koolivälisesse kasutusse; programm ei sulandu kehtivasse haridussüsteemi; puudulik uurimistöö ja analüüs; didaktilised vead.

Immersiooniprogrammid on levinud üle maailma. Kuigi ülalpool on kirjeldatud immersiooni üldisi karakteristikuid, tuleb arvestada, et valitseb hulk teostuslikke erivorme, mis on tingitud paikkonna keelelisest ning sotsiokultuurilisest eripärasest ja programmidele püstitatud eesmärkidest. Seetõttu pole üksüheselt võimalik kasutada või üle võtta teistes riikides välja töötatud ja toimivaid mudeleid. Iga keeleline, kultuuriline ja ühiskondlik situatsioon nõuab spetsiifilist hariduslahendust.

2. EESTI VENE ÕPPEKEELEGA KOOL 1990–2002

Eesti taasiseseisvumine 1991. aastal tõi kaasa Eesti ühiskondliku ja keelesituatsiooni muutumise ning sellega seoses ka uued nõuded Eesti muukeelsele (edaspidi vene) haridusele.

1990. aastate alguses puudus haridust koordineerivatel instantsidel täpne teave vene kooli õpilaste eesti keele oskuse ja hoiakute kohta keeleõppe suhtes. Samuti puudus analüüs, mis taset eri kooliastmetel võimaldavad saavutada kehtiv keeleõppekorraldus, olemasolevad õppematerjalid ja kasutatavad õpetamismeetodid ning õpetajate kvalifikatsioon. 1990. aastate esimesel poolel ei korraldatud veel üleriigilisi tasemetöid ega ühtlustatud põhikooli- ja keskkooliastme lõpueksameid. Puudusid ka vene õpilaste keeleoskust kajastavad teadusuuringud.

Samal ajal aga valmistati juba ette muukeelset haridust puudutavaid sätteid haridusseaduste paketi (haridusseadus 1992, koolieelsete lasteasutuste seadus 1993, põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 1993). Osa neist oli ajendatud poliitilistest kaalutlustest. Nt *põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse* § 52 lõige 2 kehtestas ülemineku eestikeelsele õppele riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides aastatel 1993–2000. Alles seaduse ilmunise järel algas avalik diskussioon ja hakati analüüsima selle täitmise reaalseid tingimusi ja otstarbekust. Järgnevatel aastatel on seda sätet parandatud kaks korda.

Eelkirjeldatud olukorrast kasvas välja vajadus uurida vene kooli õpilaste eesti keele oskust. **Eesti keele leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse** uuringul (1994 ja 1999) oli ühtaegu mitu eesmärki.

Esiteks oli vaja kaardistada kooliõpilaste eesti keele oskus üle riigi. Nii koolidele kui ka kooli omanikele tuli anda informatsiooni õpilaste eesti keele oskusest. Piirkonniti oli keelesituatsioon Eestis väga erinev, mis lubas eeldada, et erines ka õpilaste keeletase, vaatamata sellele, et nõuded õpitulemuste kohta, ainekava ja õpikud olid üle riigi ühesugused. Oli vaja välja selgitada, kas see hüpotees leiab kinnitust ja kui palju erineb eri piirkondade õpilaste eesti keele oskus, sest erineva keeletasemega õpilased vajavad ka erinevaid haridusmudeleid.

Teiseks toimusid koolides mitmesugused katsetused muuta keelte vahetõrget õppeprotsessis. Seetõttu **oli vaja uurida, kuidas erisugused mudelid on mõjutanud õpilaste eesti keele oskust**, et toetada optimaalsete õppevormide väljatöötamist erinevatele keele- ja õpikeskkondadele, prognoosida mudelite leviku tendentse ning kirjeldada selleks vajalikke tingimusi.

Kolmandaks eesmärgiks oli uurida Tartu Annelinna Gümnaasiumis loodud ja 1992. aastast toimiva **varajase osalise immersiooni programmiga** (lähemalt pt 3.2) **saavutatavat keeleoskust, võrreldes tavaklassiõpilaste oskusega** Eesti teiste koolide taustal, et otsustada selle mudeli tõhususe üle.

Uurimiseks valiti kirjalik küsitlus, kus õpilased ise hindasid oma eesti keele sõnade tundmist ja vestlussuutlikkust. Sellise uurimismetoodika valiku tingisid mitu asjaolu.

Et kogu riiki hõlmavat informatsiooni vajati kiiresti, tuli valida meetod, mis oleks õpetajate kaasabil kiiresti teostatav ja kogutud mahukas andmestik lühikese aja jooksul töödeldav, ent võimaldaks teha pädevaid üldistusi kogu riigi eesti keele õppe olukorra kohta.

Samas teadvustati meetodi valikul selle nõrkusi. Esiteks ei anna andmestik informatsiooni õpilaste keelekasutuse korrektsuse kohta. Teiseks tuleb hinnanguil põhineva andmestiku puhul silmas pidada, et õpilaste arvamusi mõjutavad nende varasemad keele- ja õpikogemused ning paikkonna keelesituatsioon.

Siiski võimaldas uurimus iseloomustada vene kooli õpilaste eesti keele oskust 1994. aastal ja analüüsida selle arengutendentse viie aasta möödudes 1999. aastal.

Käesolevas osas on vaatluse all Eesti vene õppekeelelega kooli arengud 1990. aastatel, mis viisid eesti-vene immersiooniprogrammide tekkeni. Samuti antakse ülevaade vene kooli õpilaskonna eesti keele oskuse arengust 1990. aastate teisel poolel, mis aitab selgitada ja illustreerida vajadust uute haridusmudelite järele vene koolis.

2.1. Eesti keelesituatsiooni muutus

Käesoleva töö seisukohalt on oluline uurida üht mõjuvat asjaolu, mis tingis muukeelse hariduse reformi ja immersioonimudelite kasutuselevõtu vene koolides — keelesituatsiooni muutust Eesti ühiskonnas.

Ühiskonna keelesituatsioon on keelemoodustiste, st keelte (ka dialektide, žargoonide, funktsionaalsete stiilide ja teiste keele eksisteerimise vormide) kogum, mida kasutab kindlates geograafilistes piirides elunev sootsium.

Keelesituatsioon sotsiolingvistika ühe uurimisvaldkonnana on paljude aspektide ja rohkete tunnustega nähtus. Keelesituatsiooni on tüpoloogiliste tunnuste alusel võimalik iseloomustada ja klassifitseerida järgmiselt (tabel 8; Mečkovskaja 2000: 101–102).

Tabelis 8 esitatud kriteeriumide abil saab analüüsida ka aastatel 1990–2002 Eestis toimunud muutusi. 1990. aastatel Eestis keelesituatsioon muutus, mis mõjutas otseselt ka vene hariduse paradigma muutumist.

Esmajärjekorras ei muutunud ühiskonna keeleline ja etnolingvistiline mitmekesisus ega eesti ja vene keele suhteline demograafiline võimsus (tabel 8, p 1, 2 ja 3), küll aga keelte kommunikatiivne võimsus, juriidiline staatus ja keelte prestiižikus (tabel 8, p 4, 5 ja 8): eesti keelele riigikeele staatuse andmine ja sellega keele toomine ja kinnistamine valdkondadesse, kus varem kasutati ainult või valdavalt vene keelt; Eestis tegutsevate venekeelsete meediakanalite tegevuse kitsenemine; Eestis väljaantava venekeelse trükisõna vähenemine. Kokku-

võttes toimus eesti keele kasutusala laienemine ja vene keele kasutusvõimaluste ahenemine ning taandumine (või oht taanduda) ametlikust asjaajamis- ja hariduskeelest mitteformaalsesse, inimeste personaalse (pere- ja kogukonnasisese) suhtluse sfääri.

Tabel 8. Keelesituatsiooni (KS) tüpoloogilised tunnused

	KS-i tüpoloogiline tunnus ja selle sotsiolingvistiline tähendus	Tüüpide opositsioon
1	KS-i moodustavate keelemoodustiste arv, st ühiskonna keelise mitmekesisuse aste	Ühekomponendiline — mitmekomponendiline
2	KS-i moodustavate etniliste keelemoodustiste arv, st ühiskonna etnolingvistilise mitmekesisuse aste	Mitmekomponendiline ükskeelne — mitmekomponendiline kaks-, kolm- ja keelne
3	Eri keeli rääkivate inimeste osakaal, st KS-i moodustavate eri keelte suhteline demograafiline võimsus	Demograafiliselt võrdne — demograafiliselt ebavõrdne
4	Iga keelemoodustise poolt täidetavate kommunikatsioonifunktsioonide arv suhtes selliste funktsioonide üldarvusse, st KS-i moodustavate keelemoodustiste suhteline kommunikatiivne võimsus	Tasakaalustatud (kommunikatiivselt tasakaalus) — tasakaalustamata
5	Keelte juriidiline staatus, st keeltekasutuse riiklik reglementeeritus	Võrdne juriidiline staatus — erinev juriidiline staatus
6	KS-i moodustavate keelte geneetiline lähedus	Lähisugulaskeeled — sugulaskeeled — eri keelkondadesse kuuluvad keeled
7	KS-i moodustavate keelte päritolu	Põliskeel — imporditud keel
8	Sootsiumi hinnang KS-i moodustavate keelte prestiižikusele	Võrdne prestiiž — erinev prestiiž

Eesti ühiskonna paradigmaatiliste muutuste üks tagajärgi seoses keelesituatsiooniga on ka see, et *lingua franca* rollis hakkas vene keelt üha enam asendama inglise keel (Rannut 1999: 61).

Ometi ei saa Eesti muulasi muutunud keelesituatsioonis võrrelda paljude teiste Euroopa riikide mittepõhirahvustega. Kui Eestis polnud venekeelsel elanikkonnal jätkuvalt erilisi probleeme igapäevaelus oma emakeeles toimetulekuga, siis suuremas osas Euroopa riikides ei saa immigrandid kuidagi läbi kohalikku keelt tundmata, sest põhirahvus lihtsalt ei oska võõrkeeli (Krull 1997: 20).

Uus keelesituatsioon Eesti ühiskonnas muutis inimeste keelteõppe vajadusi. Võõrkeelte õppe nõudluses tõusis varasema vene keele asemel esikohale inglise keel (Läänemets 1994: 49–51). Muulaskonna hulgas suurenes aga eeskätt nõud-

lus varasemast oluliselt tulemuslikuma eesti keele õppe järele, sest alustada tuli nullilähedaselt tasemelt: 1989. aasta rahvaloenduse andmeil oskas küsitletutest eesti keelt venelastest ca 15%, ukrainlastest 8% ja valgevenelastest 6% (Eesti rahvastik rahvaloenduste andmetel 1995).

Erinevad muulaste haridusvajadusi analüüsivad uurimused 1990. aastate keskel näitasid, et vene elanikkonna, eeskätt noorte ja nooremas keskeas põlvkonna haridusorientatsioonid olid muutumas. Head haridust väärtustati erakordselt kõrgelt ja seda seostati eesti keele oskusega. Eesti keele õppimise motiivid olid selgelt instrumentaalset laadi, märgata oli ka utilitaarsete ja individualistlike motiivide esiletõusu (Vihalemm 1998: 243). Keeleoskust peeti eelduseks hea töökoha saamisel just uuritavate nooremas grupis.

Aastatel 1993, 1998 ja 2002 korraldatud üleriigilise õpilaste küsitluse tulemused näitavad, et sõltumata õpilaste vanusest ja regioonist püsib aastast aastasse muutumatuna seisukoht: eesti keele oskus on õpingute jätkamise ja tööalase karjääri eeltingimuseks (Vassilchenko & Pedastsaar 2002).

Kui 1994. aasta küsitluses eelistas enamus vene vanemaist oma lastele vene õppekeelega kooli, siis 1997. aastal eelistati kombineeritud variante (võrdselt vene + eesti ja vene + võõrkeel) või isegi eesti kooli (Pavelson 1997; Pavelson 1998: 220–222).

Samu tendentse näitasid ka aastatel 1997/98 ja 2002/03 tehtud eri haridus-subjektide arvamusuuringud eelistatavate muukeelse hariduse mudelite kohta. Nii vene lapsevanemad kui ka õpilased nimetasid esimese eelistusena kakskeelset põhikooli (Vassilchenko 2002; Asser, Pedastsaar, Trasberg & Vassilchenko 2002; Vassiltšenko, Pedastsaar, Soll, Kala & Kera 1998: 158).

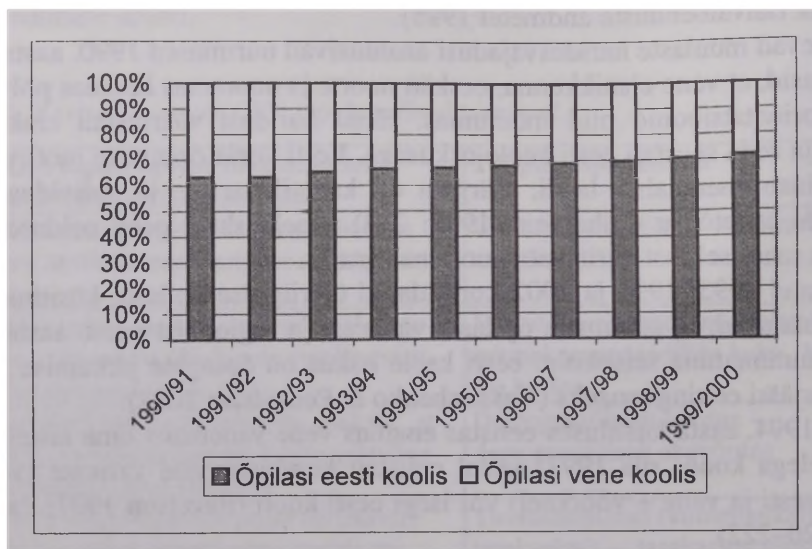
Kuigi riiklikult käivitunud tegevuskavad olid suunatud erinevatele sihtgruppidele, nii täiskasvanutele kui ka noortele ja lastele, sai peagi selgeks, et keeleõppe raskuspunkt tuleb suunata lastele ja noortele, mis tähendas survet vene koolidele keelteõppe ja õppekeelte korralduse radikaalseks reformiks.

2.2. Eesti vene õppekeelega kool arvudes

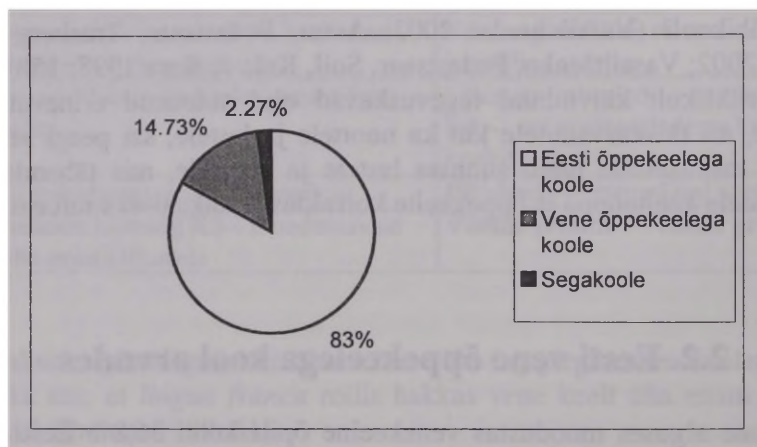
1990. aastate alguses moodustas venekeelne õpilaskond 36,8% Eesti üldhariduskooliõpilastest. Kümneni lõpuks on vene õpilaste osakaal langenud 28,3%-le (joonis 2, lisa 4). Seega on vene koolide ja õpilaste arv viimase kümneni jooksul järjekindlalt vähenenud. Põhjusteks on vene elanike aktiivne väljaränne kümneni esimesel poolel ja üldine sündimuse vähenemine, aga ka ühe osa vene perede otsus laste haridustee alustamise või jätkamise kohta eesti õppekeelega koolis.

Hoolimata õpilaste arvu vähenemisest, ei saa rääkida vene õppekeelega koolide häbumisest. Käesoleval ajal on nende osakaal kõigest Eesti üldharidus-

koolidest 14,73%. Neile lisandub veel 2,27% segakooli, mis peavad tänini otstarbekaks säilitada vene klassikomplekte (joonis 3, lisa 4).



Joonis 2. Vene õpilaste osakaal Eesti üldhariduskoolides aastatel 1990–2000.

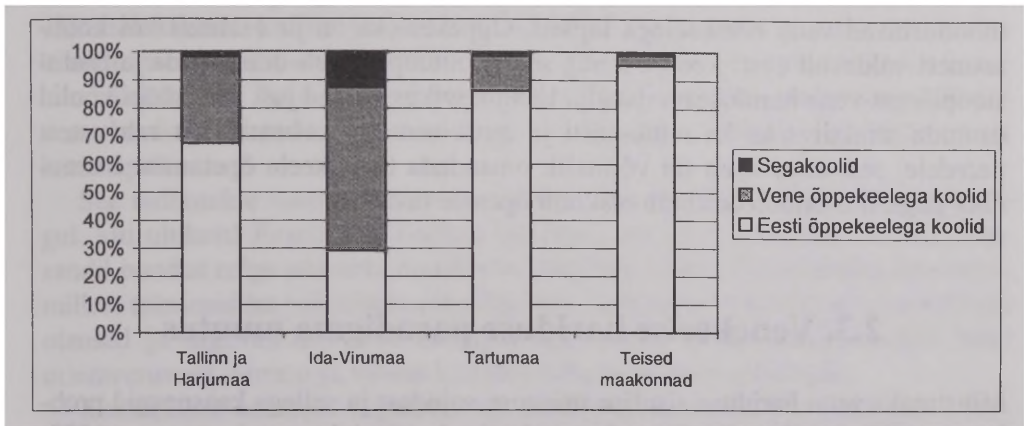


Joonis 3. Koolide jaotus õppekeele järgi õppeaastal 1999/2000.

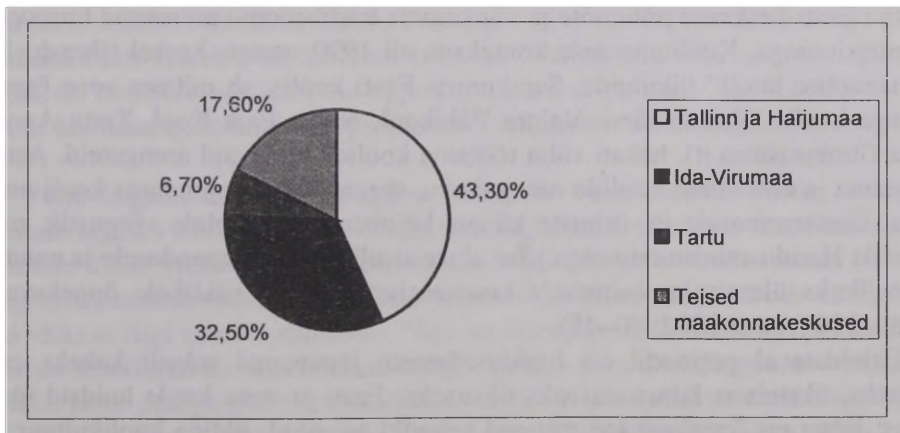
Vene koolid on õpilaste arvult keskmiselt suuremad kui eesti koolid. Seda seletab asjaolu, et enamus vene kooli asub suuremates linnades, kus on säilinud nn mammutkoolid.

Vene koolid jaotuvad maakonniti vastavalt muukeelse rahvastiku paiknemisele küllaltki ebaühtlaselt (joonis 4). Venekeelsete koolide osakaal koolivõrgus on suurim Ida-Virumaal, moodustades koolide üldarvust ligi 60%. Tallinnas

ja Harjumaal moodustavad vene koolid 30%, Tartus ja Tartumaal 12%, teistes maakondades aga umbes 3% kõigist üldhariduskoolidest.



Joonis 4. Koolide jaotus õppekeele järgi piirkonniti.



Joonis 5. Vene õppekeelega koolide jaotus piirkonniti õppeaastal 1999/2000.

Arvukamalt on vene koole Tallinnas ja Harjumaal — 43,3%, Ida-Virumaal — 32,5% ning Tartus ja Tartumaal 6,7% kõigist vene ja segakoolidest. Ülejäänud 17,6% koolidest paikneb enamasti maakonnakeskustes. Saare ja Hiiu maakonnas vene õppekeelega üldhariduskoolid puuduvad (joonis 5).

Kuna vene kooli esimesse klassi astuvate õpilaste arvu osakaal aasta-aastalt väheneb, on alust arvata, et ka vene koolide arv käesoleval aastakümnel väheneb (lisa 4).

Statistikas ei kajastu veel suhteliselt uus nähtus Eesti muukeelse hariduse maastikul: kakskeelset haridust andvate e immersioonikoolide ja -klasside osa-

kaal. Tervikliku ja jätkusuutliku kakskeelse õppekavaga täieliku immersiooni klassid on praegu olemas seitsmes vene koolis (loetelu, pt 3.3.2), erinevates variantides osalist immersiooni kasutab ca 65 kooli. Kakskeelse õppe vorme ei saa enam klassikalises mõttes vene kooliks pidada, kuigi õpilaskonna enamiku moodustavad vene emakeelega lapsed. Õppekeeleks on ju osaliselt või kooliastmeti valdavalt eesti keel. On aeg see koolitüüp selgelt defineerida ja traditsioonilisest vene haridusest eristada. Lähitulevikus võivad just seda tüüpi koolid osutada atraktiivseks ka mitte-eesti ja mitte-vene, st kolmandatest rahvustest peredele, sest eesti keelt on võimalik omandada teise keele õpetamise metoodika järgi, mis erineb eesti rahvuskooli õpetuse tavadest.

2.3. Venekeelse hariduse paradigma muutus

Mõistmaks vene hariduse sisulise muutuse vajadust ja sellega kaasnevaid probleeme, tuleb esmalt anda ülevaade muukeelse kooli olukorrast ja arengust 1990. aastatel.

1990. aastad olid murrangulised kogu Eesti hariduse jaoks. Hariduse sisu taastati Eesti-kesksuse põhimõtte ja nõukogude traditsioonid asendusid Euroopa-orientatsiooniga. Kooliuuenduse kontekstis oli 1990. aastate keskel tähenduslik “Omanäolise kooli” liikumine. Sajakonnas Eesti koolis, sh mitmes vene õppekeelega koolis (Kohtla-Järve Vahtra Põhikool, Narva Paju Kool, Tartu Annelinna Gümnaasium jt), hakati välja töötama koolide erinevaid arenguteid. Asuti koostama ja ellu viima koolide arengukavu, st reaalsuses kujundama kooli oma nägu. Ühisseminaride ja -ürituste käigus kujunes välja koolide võrgustik, mis koosöös Haridusministeeriumiga pani aluse sisulisele kooliuuendusele ja muutis võimalikuks ülemineku esimesele taasiseseisvusaegsele riiklikule õppekavale aastal 1996 (Asser 2002: 40–45).

Kirjeldataval perioodil oli haridussüsteem jagunenud selgelt kaheks erikeelseks, üksiksest lahus seisvaks üksuseks. Eesti ja vene koole hoidsid üksiksest lahus nii õppekeel kui mitmed teisedki asjaolud: üldine koolikultuur ja õpetamistraditsioonid, erinevad õppeprogrammid ja -sisud ning struktuurilised erisused.

See ei takistanud vene koolide osalemist mitmetes ulatuslikes haridusprojektides nagu “Hea algus” (Tartu Puškini Gümnaasium jt), “Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise arendamiseks” (17 kooli üle Eesti), “Klassideta gümnaasium” (Narva Pähklime Gümnaasium), “Uus õppekava venekeelses koolis” (20 kooli üle riigi) (Oja 1996) jt, mis aitasid vene õpetajatel säilitada kõrget taset üldhariduse andmisel, eeskätt reaalinetes. Eesti ja vene koolide haridusdialoog siiski ei aktiveerunud, sest keelebarjääri tõttu tegeldi enamasti eraldi sektioonides.

Kui mitmed vene koolid osalesid Eesti kooliuuenduse üldpedagoogika ja -didaktika (õpilasekesksed õppemeetodid — “Hea algus”, “Lugemine ja kirjuta-

mine ...”) ning koolikorralduse valdkonnas (“Klassideta gümnaasium”), siis vene õppekeelega Tartu Annelinna Gümnaasium (TAG) eristus 1990. aastate esimesel poolel teistest uuendusmeelsetest koolidest selle poolest, et esimesena Eestis hakati süstemaatiliselt uurima teise keele õpetamise võimalusi vähemuskeelses koolis ja juurutama kakskeelset õpet e varajast osalist keeleimmersiooni (lähemalt pt 1.1.3.3 ja 3.2). Juba 1992. aastal oli koolis koostatud kakskeelse õppe arengukava järgneviks 12 aastaks, samas kui paljudes vene koolides ei toimunud veel kõiki kooliastmeid läbivat regulaarset eesti keele õpet.

See radikaalne muutus Tartu Annelinna Gümnaasiumis viidi ellu 1990. algul, kui olukord Eestis venekeelses hariduses oli väga keeruline. Riiklikul tasandil puudus selge arusaam muukeelse hariduse kohast Eesti haridussüsteemis, millest tulenesid ka poliitikute ning haridust koordineerivate üksuste kaootilised otsused ja tegevused. Vene koolides aga nappis Eesti ühiskonnaelus hästi orienteeruvaid inimesi ja vahest ka tahet reformide teele asumiseks.

Muukeelset haridust reguleerivate seaduste raamistik oli järgmine. 1993. aastal jõustunud *Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse* järgi pidi 2000. aastast algama muukeelse gümnaasiumi üleminek eestikeelsele õppele; aastal 1997 nimetati uueks tähtjaks 2007. aasta. 1996. aastal jõustunud *Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava* seadustas vene kooli sisulise ja struktuurilise ülemineku Eesti ühtsesse üldharidussüsteemi. *Muukeelse kooli arenduskava* (1997) aga lisas osalisele eestikeelsele õppele ülemineku kohustuse põhikoolis. Vene koolides kulmineerusid probleemid järgmistes valdkondades.

1. Vene kogukonna, sh õpetajate hoiakud. Vene elanikkonnale, kes 1990. aastate alguses moodustas ca 1/3 Eesti rahvastikust, tähendas Eesti taasiseseisvumine tõsist psühholoogilist ümberorienteerumist ja kultuuritraumat — suure riigi dominantrahvusest ja paljudest aspektidest privilegeeritud rahvastikukihist sai väikese riigi suurim vähemus. “See on dilemma, mille ees väga paljud Eestis elavad slaavlased ka veel täna seisavad: nende varasem elukogemus /.../ ei sobi kokku neile praegu pakutava sotsiaalse nišiga olla suurrahvuse esindaja asemel tsiviil- ja kultuuripiiranguid omav vähemus pelgalt ühemiljonilise eestlaskonna kui rahvusriikluse põhikandja kõrval.” (Aarelaid 2002: 50.)

Riigikorraga koos muutus ka vene emakeele staatus.

Lisaks oli venekeelne elanikkond meedia vahendusel tugevalt Venemaale orienteeritud. See takistas Eestis toimuva mõistmist ja omaksvõtmist ning süvendas segregatsioonilist arengut (Aarelaid 2002: 52; Rannut 1999: 63).

Koolis toitis pingeid asjaolu, et ülemineku tõttu kakskeelsele õppele hakati tööle võtma eestikeelseid õpetajaid. Töötavad eesti keelt mittevaldavad õpetajad tajusid seda kui ülekohut, sest venekeelsete õpetajate töökoormus vähenes. Vene kooli õpetajate vastuseis õppekeelte vahekorra muutmisele oli tugevas vastuolus nii lapsevanemate kui õppijate ootustega (Vassiltšenko, Pedastsaar, Soll, Kala & Kera 1998: 158).

Samas ei leidunud piisavalt sobivaid kakskeelseid või eesti klassi- ja aineõpetajaid ning eesti keele kui teise keele õpetajaid, kes suutsid vene koolikultuuri sisse elada ja kooli püsima jäid. Paljud eesti keelt õpetavad inimesed olid lisaks ka ebaprofessionaalsed, mis tekitas koolides rahulolematust.

Kuigi vene kool oli eelmiselgi perioodil olnud paljurahvuseline, ühendades eri rahvustest mitte-eestlasi, tõusis päevakorrale reaalne mitmekultuurilise mõtlemise vajadus. Sisuline loobumine monokultuurilisest mõtteviisist oli ja on vene koolis komplitseeritud tänini.

2. Õpetajate suutlikkus (haridus ja keeleoskus) õppekava ellu viia. Koolides algas keeruline üleminek Eesti-kesksele riiklikule õppekavale ja ettevalmistus osa ainete eesti keeles õpetamiseks. Enamik õpetajaid polnud sellisteks muutusteks ei psühholoogiliselt ega sisuliselt valmis. Paljudel puudus vajalik eesti keele oskus nõutava riigikeele tasemeeksami sooritamiseks, aga ka ühiskonnaelust osavõtuks, ainealase ja meetoodilise kirjanduse lugemiseks ning õppe- ja ainekavade arendustööga kursis püsimiseks, rääkimata selles tegevuses osalemisest. Uus õppekava tõi kaasa uued ainesisud. Paljudele õpetajatele, kes olid saanud kõrghariduse väljaspool Eestit, oli suureks probleemiks ainekavade mittetundmine ning võimetus kohaneda uute ainemahtude ja käsitluse lähtelustega (Lapikova 1998: 9). Viimane kehtib nii reaal- kui ka humanitaarainete, eriti aga vene keele kui emakeele õpetajate kohta. See tekitas paljudes koolikollektiivides pingeid.

Kümneni keskel tegutsenud koolijuhtidest oli Eestis kõrghariduse omandanud vaid 23%, nõutaval tasemel valdasid eesti keelt peale maakonnakeskuste koolide direktorite Tallinnas ja Harjumaal 13, Ida-Virumaal vaid seitse direktorit (Lapikova 1998: 9).

3. Õppekava ja ainekavade järgimiseks vajalikud venekeelsed õpikud jm õppevara. Hariduse sisu reformimine tekitas terava probleemi koolide varustamises õpikute ja muu õppevaraga. Korrapealt katkes võimalus kasutada Venemaalt pärit õppevara, aga uued eestimaised materjalid valmisid raskuste ja suure hilinemisega. 1997/98. õppeaastal oli vaid 64,6% vene koolis kasutatavast õpikirjandusest välja antud Eestis (Lapikova 1998: 10). Alles 1998. aastaks valmis uus õpikute komplekt vene kooli I ja II kooliastmele (Asser, Pedastsaar, Trasberg & Vassilchenko 2002: 240). Kiirustades koostatud ja tõlgitud õpikutes oli eksimusi, trükivigu ja tuli ette terminite ebatäpset tõlkimist (Rahvusvahemuste kaitse Euroopa Liiduga ühinemise protsessis. Rahvusvahemuste kaitse Eestis 2001: 98).

Katkes ka vene õpetajate senine võimalus osaleda Venemaal täienduskoolitustel, Eestis toimuvatest ei saadud aga osa võtta puuduliku keeleoskuse tõttu. Nii jäi suur osa õpetajaid professionaalses vallas infosulgu.

4. Muukeelset haridust reguleeriv seadustik ja perspektiivid kaugemas tulevikus oli ja on jätkuvalt teema, mis pidurdab vene kooli stabiilset arengut. Veel õppeaastal 2001/02 märgivad vene koolide direktorid ühe häirivama probleemina infovaegust ja teadmatust hariduspoliitilistest arengutest (Multikultuurus ja muukeelse kooli üleminek kakskeelsele õppekavale 2002: 48).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on venekeelse gümnaasiumi eestikeelsele õppele ülemineku tähtaega muudetud kolmel korral. 1993 kehtestati tähtajaks 2000. aasta, 1997. aastal tehti seadusemuudatus, mille kohaselt üleminek eestikeelsele õppele algab aastast 2007, aprillis 2000 tehtud muudatus lubab koole, kus 60% õppekavast õpetatakse eesti keeles, vaadelda "eestikeelsete institutsioonidena" Aprillis 2002 parandati seadust veel kord, täpsustades, et gümnaasiumiastmes võib õppekeeleks olla mis tahes keel, kui selleks annab loa Vabariigi Valitsus kohaliku omavalitsuse taotluse alusel (*Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*, RT 2002, I 90: 521).

Haridusministeeriumis 1997 aastal valminud *Muukeelse kooli arenduskava: ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamine, tegevuskava 1997–2007* nägi ette mitme aine õpetuse eesti keeles alates 2003. aastast. Nimetatud idee kandus edasi 2000. aastal Vabariigi Valitsuse poolt vastu võetud dokumenti *Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007*. Siiski pole eestikeelne aineõpetus tänini kohustuslik ja esmakordselt laienes eesti keele õppe kohustus lasteaedadesse ja 1. klassidesse alles 2000. aasta sügisest.

1996. ja 2002. aastal kinnitatud *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* ei anna konkreetseid soovitusi vene koolidele õppekeelte valikul. Fikseeritud on vaid kohustuslik eesti keele tundide arv kooliastmeti ja kooliõppekava kujundamise põhimõtte: "Kooliõppekava ülesanne on toetada muust rahvusest õpilaste integreerumist Eesti ühiskonnas, arvestades õpilaste päritolumaa kultuuritraditsioone ning õpilaste rahvuslikku identiteeti." (*Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* § 26, p 7.)

Teine teema on objektiivsed raskused ja lahenduste puudumine kehtivate seaduste täitmiseks. Nii ei vastanud periooditi ja paikkonniti üksteisele seadus ja abinõud: eesti keele õpetamise normid ja olemasolev õppekirjandus ning õpetajad; koolijuhtide-õpetajate keelenõuded ja olemasolevad võimalused leida nõuetele vastavaid töötajaid; õpilaste keelevõime ja eestikeelsele õppele ülemineku kohustus jne.

Haridusseadustik ei väljendanud ühtset riiklikku kontseptsiooni, mille rakedamine tagaks soovitud tulemuse nii ühiskonna kui ka haridussubjektide jaoks, kehtestatud põhimõtted ja nõuded olid esituselt lünklikud ja sõnastuselt ebamäärased, mistõttu neid oli võimalik mitmeti tõlgendada (Vare 1998: 105).

Kui raskesti täidetavatele seadustele ja sagedastele seadusemuudatustele lisada ka eri aegadel valitsuse liikmete ja kõrgete riigiametnike ning kohalike omavalitsuste juhtide vastuolulised seisukohad, saab selgeks, kui raske on olnud koolidel 1990. aastatel pikaajalise arengukava kujundamine.

Tagajärjeks oli 1990. aastatel järjest süvenev tõdemus, et pakutav venekeelne haridus ei taga õppijate kakskeelsust ega ühiskondlikku mobiilsust ning ei vasta ka avatud, õppiva ühiskonna ideaalile (Rannut 1999: 63).

5. Eesti avalikkuse hoiakud vene kooli suhtes. Viimaks tuleb märkida, et vene kooli sisemisi pingeid saatis eraldatus Eesti avalikust haridusdiskussioonist.

Eesti avalikkuse põhihoiak “muulased kui probleem” kandus ka vähestesse vene hariduse käsitlustesse. Kuni 1997. aastani oli ajalehes *Õpetajate Leht* ja ajakirjas *Haridus* muukeelne kool teemaks vaid väga üksikutes artiklites, peamiselt käsitleti eesti keele õppe küsimusi (autoreid: T. Õunapuu, M. Kalmet, J. Õispuu, E. Blumberg, M. Meriste, M. Heidmets, S. Vare, K. Võlli, U. Läänemets, N. Lapikova). Alles 1997/98. aastal jõudis muukeelse hariduse käsitlus plahvatuslikult arvukate sisuliste ja komplekssete käsitlusteni, et seejärel jälle vaibuda.

Kümnendi lõpul jõuti tõdemuseni, et muukeelse hariduse tuleviku küsimus pole lahendatav üksnes haridussüsteemi sees. “Lahenduskaik saab olla vaid osa laiemast, riiklikust muulas- ja integratsioonipoliitikast, mis määrab muulaskonna niši ja rolli tuleviku-Eestis.” (Heidmets 1998: 11.)

2.4. Vene õppekeele kooli õpilaskond: eesti keele leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse areng

Kui eespool analüüsiti vene kooli seisundit ja muutusi muukeelses hariduses 1990. aastatel üldistest aspektidest, siis järgnevalt võetakse vaatluse alla, kuidas on muutunud haridussubjekt — õpilased, täpsemalt nende eesti keele oskus.

Vene kooli õpilaskonna kirjeldamisel tuleb esmalt märkida, et põhikooli lõpetamise ja riigieksamite tulemuste ning koolist väljalangevuse statistika järgi ei erinenud vene kooli õpilased eesti kooli õpilastest 1990. aastatel märkimisväärselt ühegi näitaja poolest. Ometi pidasid ja peavad vene kooli haridust ebatäiuslikuks nii eesti kui ka vene kogukonna esindajad. Enamiku analüüsijate ja kriitikute peamiseks argumendiks on vene õpilaste kasin eesti keele oskus ja madal teadlikkus Eesti ühiskonnaelust e ühiskonnapädevus kooli lõpetamisel, mis ei võimalda soovitud valikuid haridustee jätkamisel ja tööturul ega täisväärtuslikku ühiskondlikku dialoogi (Valk 2002).

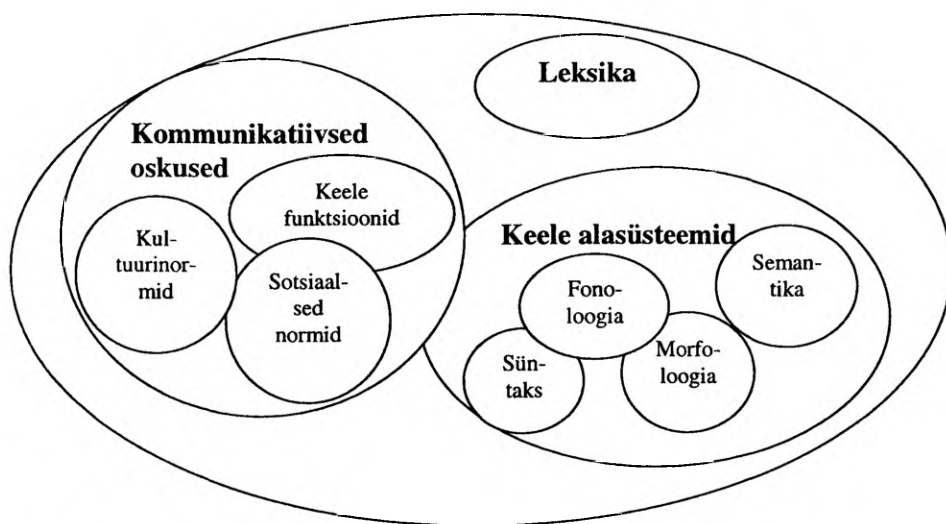
Samas oleks vale vaadelda vene õpilaskonda kui ühtset kooslust, kelle suhe eesti keelesse pole 1990. aastate jooksul eriti muutunud. Selle vääruskumuse kummutamiseks korraldati 1994. ja 1999. aastal vene kooli õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uurimus, et kaardistada õpilaste eesti keele oskuse tase üle riigi ning prognoosida ja tutvustada keeleoskuse arendamiseks sobivamaid õppevorme. Järgnevalt esitatakse selle uurimuse tulemused.

2.4.1. Mõisted: keeleoskus, leksikaalne ja kommunikatiivne kompetentsus

Keeleoskus (ka keelevõime või keeleline vilumus) on kompleksne nähtus. Rääkides indiviidi keeleoskusest, ei saa mööda täpsustusest, mis see on, mida me suudame, kui me valdame/oskame keelt.

Keeleoskust on defineeritud mitmeti. Tänapäeval rõhutatakse keeleoskuse määramisel eeskätt keelekasutaja sotsiaalseid oskusi, mitte niivõrd grammatilisi aspekte — fonoloogiat, morfoloogiat, süntaksit ja semantikat (joonis 6). S. F. Peregoy ja O. F. Boyle kirjeldavad keeleoskust **võimena kasutada keelt efektiivselt ja kohaselt sotsiaalses, isiklikus, haridus- ja töösituatsioonides vastavalt ühiskonna nõuetele** (Peregoy & Boyle 2001: 29). See sisaldab nii kirjalikku kui ka suulist keeleoskust, nii produktiivsete (kirjutamine ja kõnelemine) kui ka retseptiivsete (lugemine ja kuulamine) osaoskuste valdamist. Keeleoskus võib varieeruda sõltuvalt kommunikatsiooni sisust, eesmärgist ja funktsioonist (Cloud, Genesee & Hamayan 2000: 205).

Keeleoskusest rääkides kasutatakse ka mõistet *kommunikatiivne kompetentsus*, rõhutamaks ideed, et keeleoskus tähendab keelestruktuuride tundmise kõrval ka keele funktsioonide ja sotsiaalsete normide tundmist, mis kõik kokku alles võimaldavad kommunikatsiooni (Baker & Jones 1998: 699). Teises keeles kommunikeerimise võime puhul eristatakse kahte taset. Sügavus väljendab, kui emakeelelähedaselt ja nüansirohkelt keelt kasutatakse. Laius tähendab, kui paljudes temaatilistes valdkondades ja eri keelefunktsioone kasutades toime tullakse. Kommunikatiivse kompetentsuse areng on seotud nii inimese tahtlike faktoritega kui ka üldise keelelise ja situatiivse keskkonnaga (Vihalemm 1998: 226–227).



Joonis 6. Keeleoskuse komponendid.

Tähenduse edastamiseks kommunikatsiooniprotsessis on keelekasutaja käsutuses ennekõike **sõnavara** ja sellest koosnevad süntaktilised üksused, mis on organiseeritud **sotsiolingvistiliste reeglite** järgi. Lähtudes keeleõppe leksikaalse lähenemise põhimõttest on iga tähendust omava lausungi keskseks organiseerivaks elemendiks leksikaalsed üksused: üksikud sõnad, sõnaühendid, väljendid jne (Lewis 1997; Moudraia 2001). Sõnavara sügavus ja laius mõjutavad õppijate akadeemilisi teadmisi ja väljenduse kvaliteeti (Qian 2002).

Leksikaalne kompetentsus iseloomustab indiviidi kasutuses oleva sõnavara hulka, haaret, taset jne. Ainuüksi leksikaalne kompetentsus ei taga kommunikatiivset kompetentsust (Asser 1995: 74), kuid on selle eelduseks, kui indiviidil lisanduvad ka sotsiaalsed oskused ja situatiivne motivatsioon.

Niisiis juhindub inimene keelekasutuses keele alaosüsteemides valitsevatest normidest ja reeglitest, samuti tuleb keelekasutuse käigus ilmsiks keelekasutaja kompetentsus või selle puudumine sotsiaalses valdkonnas.

Just kommunikatiivse komponendi osa on teise keele õppe nüüdisaegsetes käsitlustes esiplaanile tõusnud (Genesee 1981: 147), sest ennekõike on keel suhtlemisvahend ja teine keel interkultuurilise kommunikatsiooni vahend.

2.4.2. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Uurimuses, mille tulemuste kaudu kirjeldatakse vene kooli õpilaste eesti keele oskuse arengut aastatel 1994–1999, on vaatluse all kaks keeleoskuse komponenti: **leksikaalne ja kommunikatiivne kompetentsus**.

Vene õpilaste eesti keele oskuse uurimise vajadus kerkis esile 1990. aastate alguses seoses vene kooli reformiplaanide kavandamisega. 1994. aastal korraldati esimene üle-eestiline küsitlus vene koolide 5.–9. klassi õpilaste hulgas (1620 õpilast), **eesmärgiks kaardistada õpilaste hinnang eesti keele oskusele ja uurida keeleoskuse taset**. Õpilased hindasid oma eesti keele sõnavara ja kooliprogrammis leiduvate vestlusteemade tundmise taset. Kogutud andmetikku analüüsiti toonase koolisituatsiooni taustal (Asser 1995). Selgus, et õpilaste hinnang sõnavarale ja vestlussuutlikkusele oli tugevalt seotud koolivälise keelekeskkonnaga. Sõnade tundmise (passiivne keel) hinnang oli kõrgem kui teemade (aktiivne keel) tundus kõigis piirkondades. 1999. aastal korraldati laiendatud kordusuuring, mille **eesmärk oli uurida viie aasta jooksul toimunud muutusi ja tendentse vene kooli õpilaste hinnangutes eesti keele oskusele**.

1999. aasta uuringule olid püstitatud järgmised hüpoteesid.

- Võrreldes 1994. aastaga on vene kooli õpilaste hinnang nii eesti keele sõnavara tundmisele kui ka vestlussuutlikkusele paranenud, kuid alusuuringus selgunud õpilaste hinnangute erinevused erinevate keelekeskkondadega piirkondade vahel on säilinud.
- Õpilaste hinnang eesti keele oskusele on kõige enam mõjutatud aktiivsetest keelekontaktidest väljaspool kooli.

- Varajase osalise immersiooni programmi õpilased edestavad tavaklasside eakaaslast eesti keele leksikaalses ja kommunikatiivses kompetentsuses.

2.4.3. Uurimismetoodika ja valim

Andmestiku kogumiseks kasutati küsimustikku, mis sisaldab 449 nimi-, tegu-, määr- ja omadussõnast koosnevat sõnaloendit ja 20 teemast koosnevat nimes-tikku (1994. aasta küsimustik) ning küsimusi ankeeteritava eesti keele kasutuse kohta (lisa 5).

1994. aastal koostatud sõnaloend põhineb kümnel allikal: tol ajal olemas ol-nud eesti keele baas- ja sagedussõnastikel (4), vene ja soome kõnekeele sõnas-tikel (2), keeleõpikute sõnastikel (3) ja kodakondsuseksami konspekti põhjal koostatud sagedussõnastikul (1). Loendisse valiti nimetatud allikates sageda-mini esinevad sõnad: 44% nimisõnu; 30% tegusõnu, 13% omadus- ja määr-sõnu. Sõnaliigiti on välja jäetud ase-, hüüd-, side-, küsi-, arv- ja kaassõnad, samuti rahvusvahelised ja võõrsõnad. Loend koostati kirjeldatud viisil see-pärast, et ei olnud veel ilmunud eesti keele eri tekstiliikide sagedussõnastikku (välja arvatud Juhan Tuldava eesti ilukirjandustekstide autorikõne sagedus-sõnastik).

2002. aastal trükist ilmunud Heiki-Jaan Kaalepi ja Kadri Muischneki *Eesti kirjakeele sagedussõnastiku* võrdlus uurimuses kasutatud sõnaloendiga näitas, et osalt loendi autori subjektiivsel valikul koostatud loendisse valitud sõnadest 82,2% on esindatud statistika alusel koostatud sagedussõnastiku 1000 esimese sõna hulgas, mis lubab väita, et küsitud on tõepoolest keeles sagedaste sõnade tundmist.

Teemade loendisse on valitud need, mis peaksid olema põhikooli kursuse läbinutele jõukohased. Need jaotuvad kolme plokki: enesekohased (6), olme-(4) ja Eesti-ainelised (10).

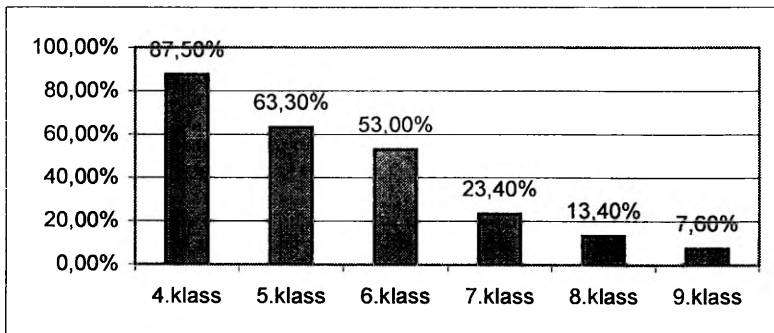
Õpilased hindasid iga sõna ja teema tundmist tingmäärgiga, mis andmete töötlemisel kanti üle 5-pallilisele indeksile, st sõnavara ja teemade tuntuse indeksite skaalale, kus indeks 5 tähendab kindlat sõna või teema tundmist ja indeks 1 kindlat mitte-tundmist (lisa 6). Andmete analüüsis opereeritakse keskmiste hinnangutega, mis on olulised keeletaseme ja keeleoskuse arengu indikaatorid. Neid on võimalik kasutada üksiku õpilase, klassi, kooli, regiooni ja Eesti keskmise taseme uurimisel. Kui võrreldavate gruppide keskmiste indeksite vahe on 0,1 või suurem, on tegu statistiliselt olulise vahega (T-test).

Kasutatud uurimismeetodit on detailsemalt kirjeldatud mitmes allikas (Vas-silchenko 1995, Asser 1995; 2001). Seda on kasutanud mitmed uurijad, et välja selgitada õpilaste hoiakuid õppeainete suhtes ning õpikute sõnavara tustust ja jõukohasust.

Uurimiseks valiti õpilasgrupp, mille moodustas ligi 3000 valdavalt 11- kuni 15-aastast 5.-9. klassi õpilast (kontrollgrupina ka 4. klassi õpilased) (lisa 7). Uurijaid huvitas antud valim järgmistel põhjustel.

- Põhikooli vanem aste oli uurimise ajal, 1990. aastate teisel poolel, eesti keele omandamise seisukohalt koolikontekstis kõige otsustavam etapp, kus õpilaste keeleoskust kõige tugevamini mõjutati (tundide arv kooliprogrammis) ja kus toimus hoiakute kujunemine/kujundamine keele ja keeleõppe suhtes. (NB! Käesoleval ajal on keeleõppe raskuspunkt nihkunud põhikooli nooremastele.)
- Vastavalt uurimuse kavandamise ajal kehtinud seadustele pidi põhikooli lõpetaja valdama riigikeelt tasemel, mis võimaldab tal edasiõppimist järgmises kooliastmes eesti keeles, seepärast huvitas uurijaid just põhikooli lõpetajate hinnangud keeleoskusele.
- Uuritav vanusegrupp viibib üldhariduse võrgustikus veel piisavalt kaua — teda on võimalik õpetuse kaudu mõjutada.
- Valitud uurimismetoodika sobib uuritavale vanusegrupile; võrdluseks — algklassiõpilastele on see raske ja gümnaasiumiastmes ei diferentseeri väga hästi keeletaset valitud sõnavara valdkonnas.

Uuritava õpilasgrupi nooremad klassid on vanematega võrreldes pikema õpiajaga, st mida noorem klass, seda rohkem õpilasi on alustanud regulaarseid eesti keele õpinguid 1. klassist (joonis 7). Kõik uuritud koolid rakendavad lisaks riiklikus õppekavas ette nähtud riigikeeletundidele lisakeeletunde ja/või eestikeelset aineõpetust.



Joonis 7. Eesti keelt alates 1. klassist õppijate osakaal valimis (1999)

Uurimisaluste koolide valikul arvestati vene koolide regionaalset paiknemist Eestis ja valim on püütud koostada enam-vähem proportsionaalselt koolide paiknemisega (tabel 9). Küsimustikku täitsid õpilased klasside kaupa eelnevalt instrueeritud riigikeeleõpetajate juhendamisel ühe kuu jooksul üheaegselt üle riigi.

Tartu grupi osakaal on linna tegelikust õpilaste osakaalust teiste gruppide arvelt veidi suurem, sest Tartu Annelinna Gümnaasiumi kui varajast osalist immersiooni rakendava kooli õpilased olid võrdlusgrupina eriliseks uurimisobjektiks.

Sooliselt oli valimis 55% tüdrukuid ja 45% poisse, klassiti enam-vähem proportsionaalselt, keskmisest veidi enam 8. ja veidi vähem 9. klassi õpilasi.

Tabel 9. Valimi jaotus geograafiliste piirkondade kaupa

	Osakaal vene koolide õpilaskonnast (%)	Osakaal valimist (%)
Tallinn ja Harjumaa	43,3	42,5
Ida-Virumaa	32,5	27,7
Teised maakonnakeskused	17,5	16,7
Tartu	6,7	13,1

2.4.4. Õpilaste piirkondlik erinevus eesti keele sõnavara tundmises ja vestlussuutlikkuses

Hüpotees 1

Võrreldes 1994. aastaga on vene kooli õpilaste hinnang nii eesti keele sõnavara tundmisele kui ka vestlussuutlikkusele paranenud, kuid alusuuringus selgunud õpilaste hinnangute erinevused erinevate keelekeskkondadega piirkondade vahel on säilinud.

1994. aastal hindasid vene koolide 5.–9. klasside õpilased oma leksikaalset kompetentsust 5-pallilisel skaalal üle riigi keskmiselt 3,69-ga, kommunikatiivset kompetentsust madalamalt — 3,19-ga.

1999. aasta küsitlusest selgub, et sõnavara tundmist hinnatakse 5-pallilisel skaalal keskmiselt ligi pool palli kõrgemalt kui viis aastat tagasi, seevastu vestlussuutlikkuse hinnang pole praktiliselt paranenud. 1999. aasta uurimus kinnitas, et alusuurimuse keelepiirkondlikud tasemegrupid on säilinud, kuigi gruppide erinevused on vähenenud (tabel 10).

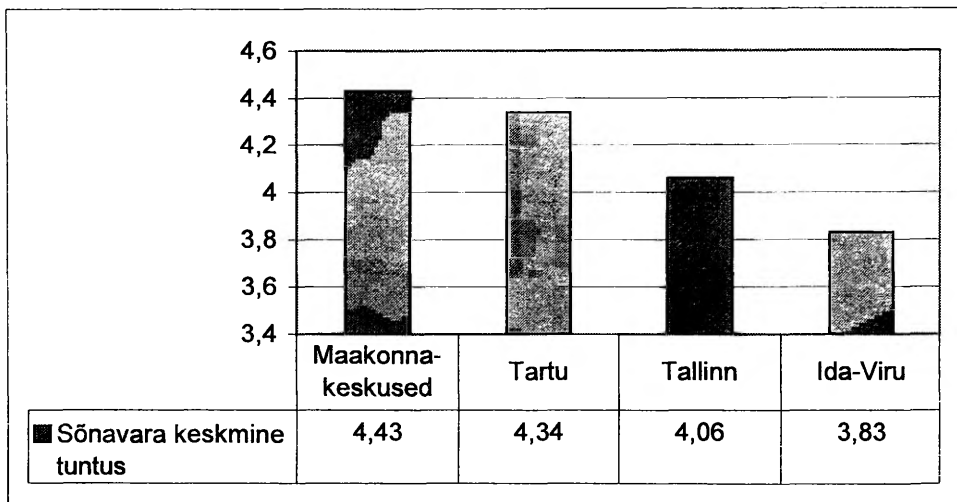
Tabel 10. Õpilaste hinnang sõnavara ja vestlusteemade tundmisele 1994. ja 1999. a

	Sõnavara tuntus				Teemade tuntus			
	1994		1999		1994		1999	
Piirkond	N	Keskm	N	Keskm	N	Keskm	N	Keskm
Tallinn	309	4,09	1235	4,06	309	3,42*	1235	3,22*
Ida-Viru	453	3,18*	804	3,83*	453	2,84*	804	2,98*
Tartu	101	3,83*	375	4,34*	101	3,00*	375	3,30*
Maakonna-keskused	375	4,30*	483	4,43*	375	3,39	483	3,43
Kokku	1238	3,69*	2897	4,09*	1238	3,17	2897	3,18

* Siin ja edaspidi: tärniga märgistatud näitajad erinevad statistiliselt olulisel määral ($p=0,01$).

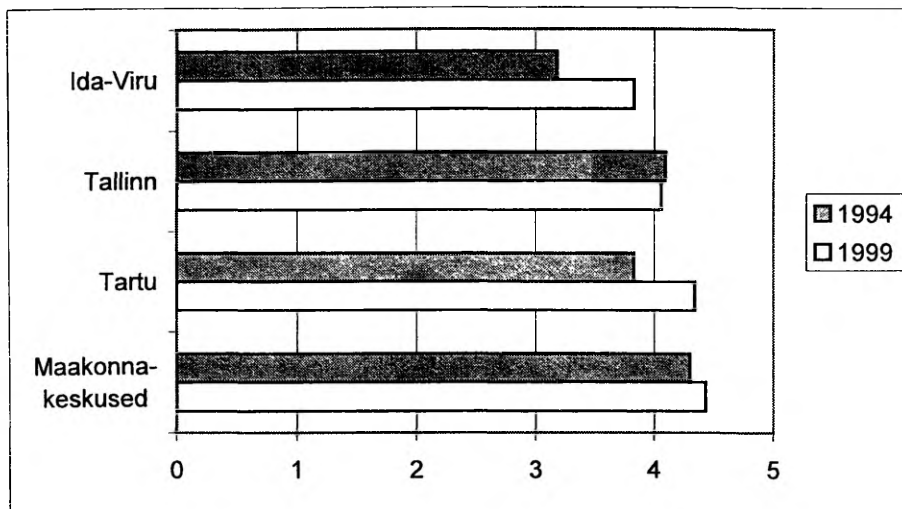
Leksikaalne kompetentsus

Leksikaalset kompetentsust, mida uuringus väljendab sõnavara tundmise keskmine indeks, tuleb tõlgendada järgmiselt. Kui see on üle 4,0, siis on tegu õpilastega, kes üldjoontes teavad eesti keele põhisõnavara hulka kuuluvaid sõnu. Indeks vahemikus 3,0–4,0 viitab tasemele, kus õpilane tunneb sõnad ära, ent pole alati veendunud nende tähenduses, tavaliselt väiksema funktsionaalse koormusega ja abstraktsema tähendusega sõnade, sõnaliigiti sagedamini määrsõnade puhul. Õpilasele on paljud sõnad kõlaliselt tuttavad, kuid ta on ebakindel nende tõlkimises. Indeks alla 3,0 iseloomustab õpilast, kes võib tunda küll väikest osa sageli kasutatavatest sõnadest, kuid valdavalt ei tea põhisõnavara hulka kuuluvate sõnade tähendust.



Joonis 8. Hinnang sõnavara tundusele piirkonniti 1999. a.

Õpilaste hinnang sõnavara tundmisele sõltub samaselt 1994. aasta küsitlusega keelekeskkonnast, st kooli asukohast (joonis 8). Mida venekeelsem on kooli ümbritsev keskkond, seda madalam on õpilaste hinnang. Siiski on piirkondade erinevused viimase viie aasta jooksul vähenenud (joonis 9).



Joonis 9. Sõnavarale antud hinnangute võrdlus 1994. ja 1999. a piirkonniti.

Tervikuna võib õpilaste sõnavara laienemist hinnata rahuldavaks, sest sõnavara tuntuuse keskmine indeks 4,09 tähendab, et eesti keele põhisõnavara üldjoontes tuntakse. Ka Ida-Virumaa läheneb teiste piirkondade tasemele. See viitab asjaolule, et kasvanud tähelepanu eesti keele õpetusele koolis, õppematerjalide uuendamine ja õpetamise taseme paranemine on avaldanud tugevat mõju vähemalt passiivse keeleoskuse arengule.

Kommunikatiivne kompetentsus

Küsitluse teises osas paluti õpilastel hinnata oma vestlussuutlikkust 20 teemal (lisa 4), mis analüüsis liigituvad kolme valdkonda: enesekohased, Eesti-ainelised ja olmelised teemad.

Teemade puhul mõjutasid hinnanguid kolm aspekti: keeleoskus, interpersonaalsed võimed ja teadmised antud teemadel.

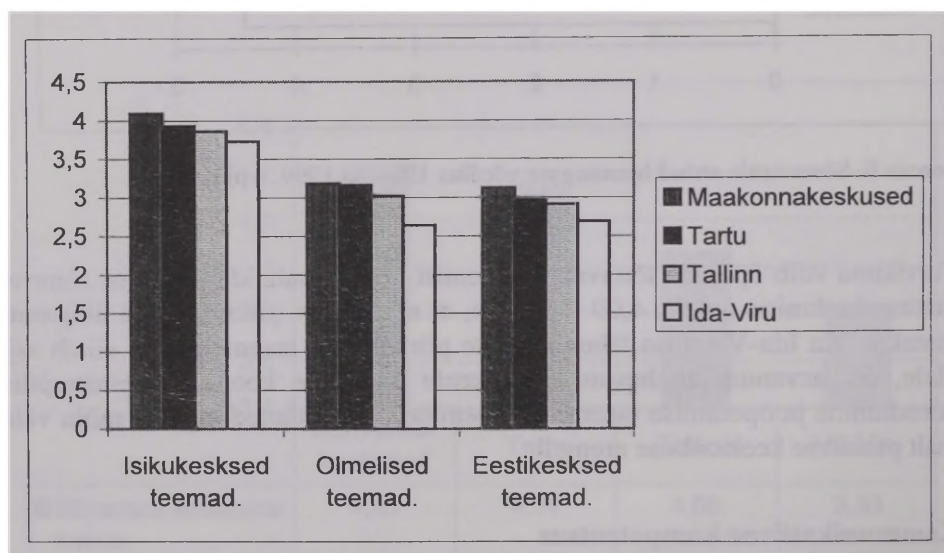
Kui hinnangu keskmine indeks on üle 3,5 palli, võib õpilast pidada üldiselt suutlikeks eesti keeles suhtlema ja tal on arvatavalt ka Eesti-ainelisi teadmisi. (NB! Keelelise korrektsuse kohta küsimustik andmeid ei anna.) Hinnanguid, mis jäävad piirkonda 3 ja alla selle, tuleb üldiselt tõlgendada kui suutmatust eestikeelses vestluses osaleda või suutlikkust väga kitsas ulatuses või võimet vestelda ainult väheste teemade piires.

Õpilaste hinnangud oma võimele ühel või teisel teemal kõnelda on tavaliselt madalamad kui hinnangud sõnade tuntuusele. Nii oli see ka 1994. aasta küsitluses (tabel 10).

Et suutlikkus oma mõtteid väljendada eeldab ka teadmiste ja ideede olemasolu, ei saa kommunikatiivset kompetentsust analüüsida, ilma et me ei vaata

lähemalt, millistes teemavaldkondades antakse kõrgemaid, millistes madalamaid hinnanguid (joonis 10).

Kolmest valdkonnast (enesekohased, Eesti-ainelised ja olmeteemad) hindavad õpilased end kõige kindlamalt enesekohaste teemade puhul. Tavaliselt on need kooliprogrammis kõige rohkem läbiharjutatud teemad, mis ei nõua konkreetse teabe valdamist. Eesti-kesksete teemadega hakkama saamiseks on vaja teadmisi vastavates valdkondades. See plokk on keskmiselt saanud kõige madalama hinnangu, mis viitab õpilaste jätkuvale info-, aga võib-olla ka huvipuudusele või kooliõpetuse madalale tasemele *Estica* vallas. Samasugust taset kirjeldab ka Loone Otsa uuring vene õpilaste arvamustest Eesti kultuuri, sh kirjanduse kohta (Ots 1997: 32).



Joonis 10. Teemavaldkondade tuntus piirkonniti 1999. a.

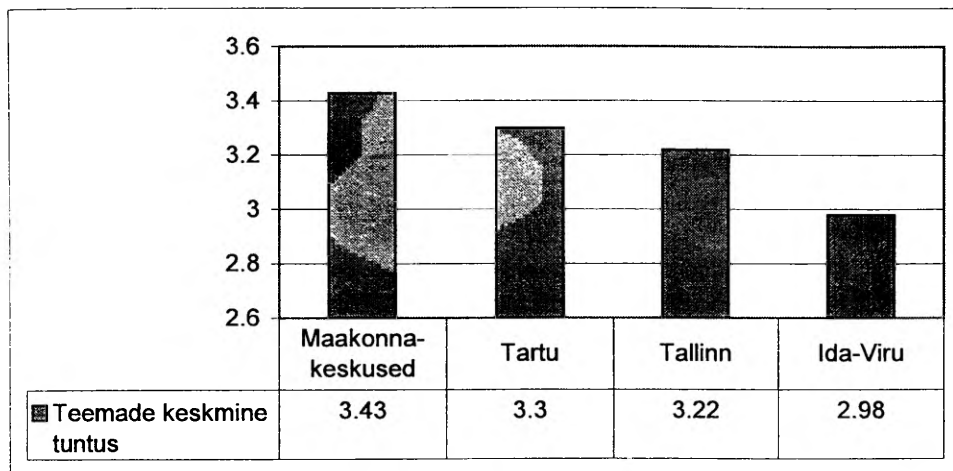
Olmeteemad e kõige pragmaatilisem valdkond eeldab aga suuremat suhtluspraktikat. Tundub, et küsitletud kooliõpilastel pole seda piisavalt, et end kindlalt tunda.

Võrreldavatest piirkondlikest gruppidest peavad end kõige kommunikatsioonivõimelisemateks maakonnakeskuste koolide õpilased. Ka Tartu ja Tallinna koolilapsed hindavad oma võimet eesti keeles suhelda üle keskmise. Tagasihoidlikumal arvamusel on oma vestlussuutlikkusest Ida-Virumaa õpilased (joonis 11). Piirkondade võrdluses on kõige suurem vahe maakonnakeskuste ja Ida-Virumaa õpilaste hinnangutes just olmeteemade tuntuuses (0,54 palli), mis viitab viimaste jätkuvalt oluliselt piiratumale suhtlusvõimalustele.

Võrreldes 1994. aasta küsitluse tulemusi 1999. aastal kogutud andmestikuga selgub, et õpilaste vestlussuutlikkus pole 1990. aastate teisel poolel paranenud (+0,03 palli), samas kui sõnavara tuntuus paranes 0,41 palli võrra.

Üldsuse hoiakud ja keelesituatsioon Eestis on vaadeldava perioodi jooksul palju muutunud. Keeleseaduse ja -standardite kaudu on täpsustatud keeleoskuse tasemete kirjeldused. Sellega koos on muutunud ka kujutlus heast keeleoskusest ja kommunikatsioonivõimest, mis ilmselt on mõjutanud õpilaste hinnanguid vestlussuutlikkusele. Kuigi keeleoskus on üldiselt paranenud, hindavad õpilased seda keskpäraseks (joonis 11).

Et pooled hinnatavatest teemadest on Eesti-ainelised, tuleb teemade tundmise keskmiselt madala hinnangu ühe võimaliku põhjusena kõne alla ka õpilaste tagasihoidlikud teadmised kodu-, aja- ja kultuuriloost.



Joonis 11. Vestlussuutlikkus piirkonniti 1999. a.

Kommunikatiivses kompetentsuses (keskmine indeks 3,18) ei saa õpilaste taset veel rahuldavaks pidada. Uurimus näitab, et aktiivse keelekasutuse piiratus ja ebakindlus Eesti-ainese tundmises on traditsioonilise keeleõpetuse käigus vaevalisemalt arenevad valdkonnad. Nii keelelise kui ka temaatilise kompetentsuse paranemisele peaks kaasa aitama *Estica* tsükli (Eesti aines eesti keeles) rakendamine põhikooli klassides.

Kokkuvõte

Valdavalt eestlastega asustatud piirkondade (Jõgeva, Pärnu, Haapsalu, Võru, Valga) õpilaste hinnangud oma eesti keele sõnavara tundmisele on mõlema küsitluse korral ühtlaselt kõrged (hinnang on paranenud 0,13 palli). Oskusele sõnavaraga opereerida on õpilased andnud küllalt madala hinnangu, mis viimase viie aasta jooksul ei ole ka eriti paranenud (3,39; 3,43). See, et maakonnakeskuste õpilased valdavad eesti keelt, vähemalt uuritavates keeleoskuse valdkondades, teiste piirkondade õpilastest paremini, on märk ümbritseva eesti

keele ja kultuuri keskkonna tugevast mõjust, mis võib viia venekeelse hariduse järkjärgulise hääbumiseni neis paigus, kuna eesti kooli üleminekuks vajalik keeleoskus omandatakse kiiremini. Samas aga tuleks silmas pidada, et grupi suhteliselt madal keskmine hinnang kommunikatiivsele kompetentsusele viitab asjaolule, et vene kooli õpilased tajuvad oma keeletaset oluliselt madalamana, võrreldes eesti keelt emakeelena kõnelejatega. See ei luba ennustada massilist vabatahtlikku eesti koolidesse üleminekut lähemas tulevikus.

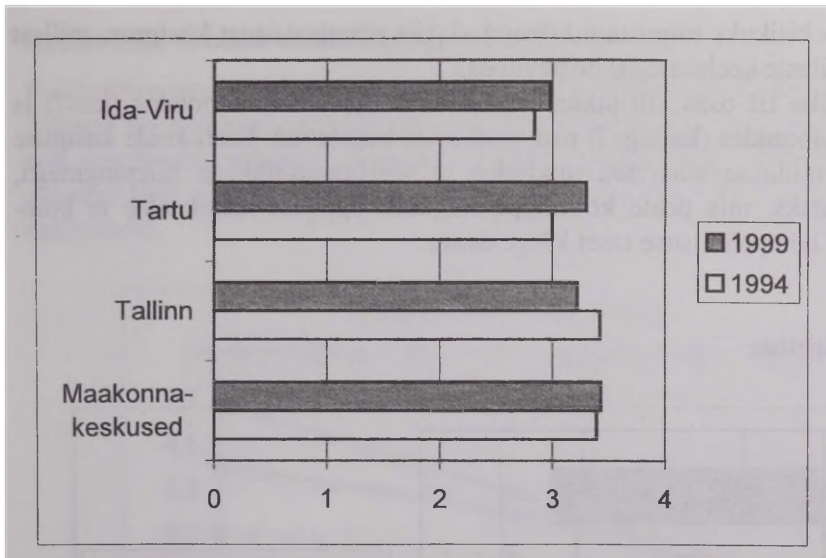
Maakonnakeskuste õpilaste hinnangutele järgnevad paremuselt Tartu õpilaste omad. Hinnangud sõnavara tuntuks paranesisid 0,51 ja vestlussuutlikkusele 0,3 palli. Seevastu ei kajasta Tallinna õpilaste hinnangud sõnavara ja temaatika tundmise paranemist (statistiliselt oluline erinevus tulemustes puudub).

Võrreldes kahe suurema linna sõnade ja teemade tuntuks indekseid aastatel 1994 ja 1999 näeme, et need on piirkondade järjestuses omavahel kohad vahetanud. Põhjused võiksid olla järgmised: Tartu haridusruumis on sisuliselt ja tulemuslikult töötatud vene kooli avatuse ja keelekorralduse muutuste elluviimiseks, samal ajal säilib Tallinnas variantide paljus, mis arenevate koolide kõrval sisaldab kahjuks ka eelmiste kümnendite vene kooli mudelit ja kokkuvõttes ei viita üldisele ja kõiki vene koole puudutavale suunamuutusele. Linna koolivõrgu mastaape arvestades on arusaadav, et muudatused võtavad kauem aega.

Kahe linna sotsiaalset ning keele- ja kultuurikeskkonda võrreldes võib samuti erinevusi märgata. Tartu on uuritava ajaperioodil kaotanud osa oma aktiivsest venelusest, lagunemas on isoleeritud venekeelne kogukond (sõjaväelinnak) ja linna olmekeel on vältimatult eesti keel. Tallinna sotsiaalne keskkond ilmselt ei avalda õppijaile nii tugevat eestisuunalist survet. Mõnes linnaosas on vene kogukond säilinud küllaltki kompaktsena, mis tähendab, et säilivad ka võimalused venekeelse kultuuri ja meedia tarbimiseks ning tungivat survet eestikeelsete olmekontaktide loomise järele ei ole. Sellele lisandub ka tugevam motiveeritus kui mujal Eestis omandada eesti keele asemel inglise ning soome keel (Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond ... 1999: 70).

Tallinna kooliõpilaste hoiakuid eesti keele õppimise suhtes on uurinud U. Kala ja S. Kera, leides, et ca 40% eri linnaosade koolide õpilastest väljendasid vastumeelsust riigikeele õppimise suhtes, pidades eesti keele oskuse nõuet diskrimineerivaks (Kala & Kera 1998: 26). Seegi seletab uuringus ilmnenu Tallinna õpilaste keele arengu seisakut.

Kõige jõudsama arengu on läbi teinud Ida-Virumaa õpilased: sõnavara tuntuks indeks paranes 0,65 ja vestlussuutlikkus 0,14 palli. See viitab piirkonna eesti keele õpetuse taseme paranemisele, aga arvatavasti ka õpimotivatsiooni tõusule. Ometi jäävad Ida-Virumaa õpilaste hinnangud oma eesti keele oskusele teistele Eesti piirkondadele veel oluliselt alla. Sellest annavad kinnitust nii sõnavara ja vestlussuutlikkuse hinnangute piirkondlikul võrdlusel saadud tulemused (joonis 12) kui ka õpilaste hinnangud oma keeleoskusele üldiselt (lisa 5: küsimustiku viimane küsimus, tabel 11).



Joonis 12. Õpilaste hinnang vestlussuutlikkusele 1994. ja 1999. a.

Tabel 11. Õpilaste hinnang oma eesti keele oskusele piirkonniti

	Ei valda eesti keelt üldse	Ei suuda suhelda	Saan aru, kuid ei räägi	Saan aru ja räägin raskustega, vigadega	Valdan vabalt	Kokku
Ida-Viru	1,30%	7,10%	19,60%	69,10%	2,90%	818
Tallinn	1,50%	5,10%	16,30%	72,00%	5,10%	1253
Tartu	0,50%	2,40%	10,30%	64,20%	22,60%	380
Maakonnakeskused	0,00%	4,20%	8,00%	69,40%	18,40%	474
Kokku	1,10%	5,20%	15,10%	69,70%	8,90%	2925

2.4.5. Eesti keele oskust mõjutavad tegurid

Hüpotees 2

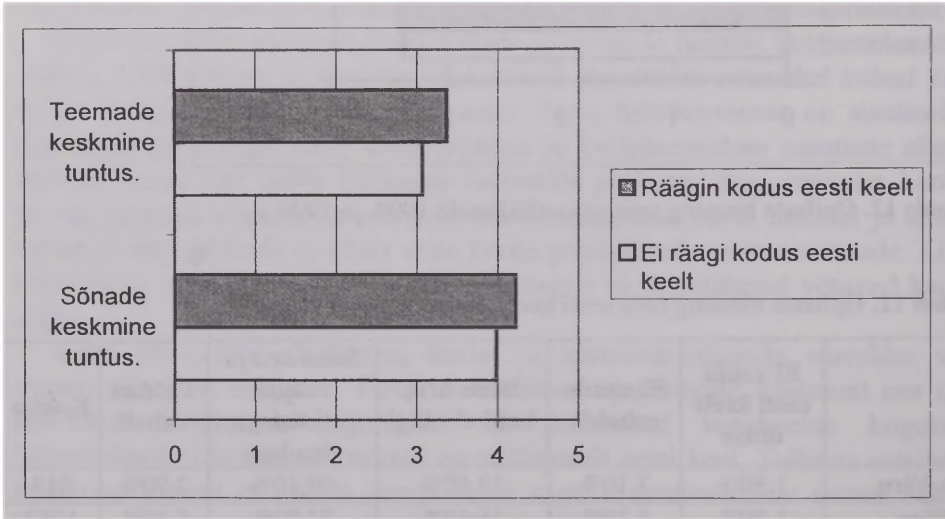
Õpilaste hinnang eesti keele oskusele on kõige enam mõjutatud aktiivsetest keelekontaktidest väljaspool kooli.

Küsimustik sisaldas küsimusi õpilase eesti keele õpiaja kohta koolis ja kokkupuudetest eesti keelega pereringis ja väljaspool kodu ning kooli. Kui teame, et kümnendi lõpul olid kõik koolid üle riigi enam-vähem varustatud eesti keele õppematerjalidega ning tagasid kõigile õppijaile vähemalt riikliku õppekava järgi ette nähtud minimaalse tundide arvu, mida andsid enamasti riikliku järele-

valve poolt sobilikuks tunnistatud õpetajad, siis nõuab vastust küsimus, millest tulenevad õpilaste keeletaseme erinevused.

Küsimustiku III osas küsitakse õpilastelt, millistes valdkondades (kus?) ja suhtlussituatsioonides (kellega?) nad eesti keelt kasutavad. Eesti keele kasutuse näitajaid võrreldakse sõnavara tundmise ja vestlussuutlikkuse hinnangutega, millest tuleb tuletada, mis peale kooliõppe mõjutab õppijate leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse taset kõige enam.

Peresisene suhtlus



Joonis 13. Eesti keele oskuse ja peresisese suhtluse seos 1999. a.

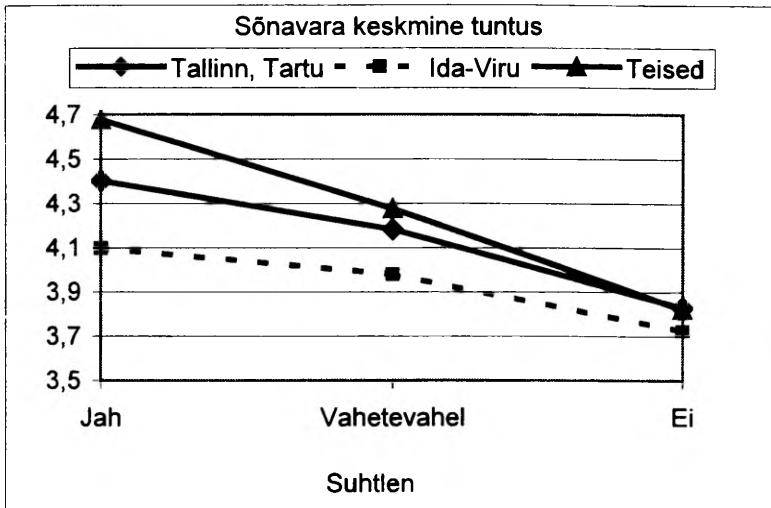
Geograafiliste piirkondade kaupa on õpilaste peresisene eestikeelne suhtlus veidi erineva intensiivsusega, kuid kõigist uuritavatest saab peresisest eestikeelsest suhtlusest suuremas või väiksemas ulatuses rääkida ligi 45% õpilaste puhul.

Võib oletada, et vene koolides käib arvukalt segaperedest pärit lapsi, kuid ilmselt on osal juhtudel tegu ka perede teadliku keelevalikuga, et lastele eesti keele praktikat võimaldada. Et paljudel vanematel tuleb sooritada riigikeele eksam, kasutatakse võimalust lastega koos kodus eesti keelt õppida ja harjutada. Erinevatel asjaoludel ja kaalutlustel on väike osa peredest valinud ühe lapse õpikeskkonnaks eesti, teisele vene kooli. Siit tulenevad juhtumid, kus õdedevendade suhtluskeel võib olla eesti keel, vaatamata sellele, et vanematega suheldakse vene keeles.

Oodatult on täheldatav nende õpilaste kõrgem hinnang keeleoskusele, kellel on peres eestikeelseid suhtluspartnereid (joonis 13).

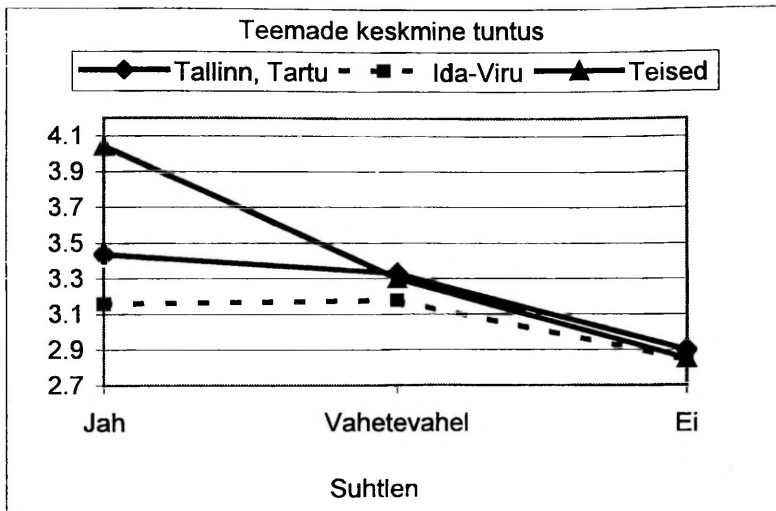
Kooliväline suhtlus eakaaslastega olmes ja huvitegevuses

Koolivälise eesti keele kasutuse piirkondlik analüüs näitab, et see valdkond on õpilaste keeletaseme mõjutajana kõige tähenduslikum. Õpilased, kes on märkinud eestikeelse suhtluse olemasolu väljaspool kooli olmes ja huvitegevuses, annavad kõigis piirkondades kõrgemaid hinnanguid nii sõnavara kui ka teemade tundmisele.



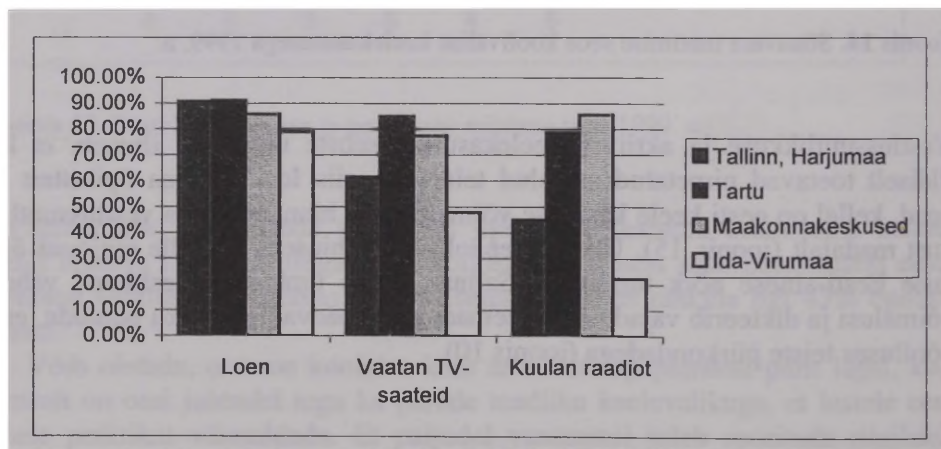
Joonis 14. Sõnavara tundmise seos koolivälise keelekasutusega 1999. a.

Vestlussuutlikkuse ja aktiivse keelekasutuse seoste uurimisel ilmneb, et kui üldiselt toetavad nimetatud asjaolud teineteist, siis Ida-Virumaa õpilastest ka need, kellel on eesti keele kasutuse võimalusi, on hinnanud oma vestlussuutlikkust madalalt (joonis 15). Üheks tõenäoliseks põhjuseks on selle regiooni õpilaste Eesti-ainese nõrk tundmine. Samuti pakub ümbritsev keskkond vähem võimalusi ja dikteerib vajadust eri teemadega igapäevaelus kokku puutuda, eriti võrdluses teiste piirkondadega (joonis 10).



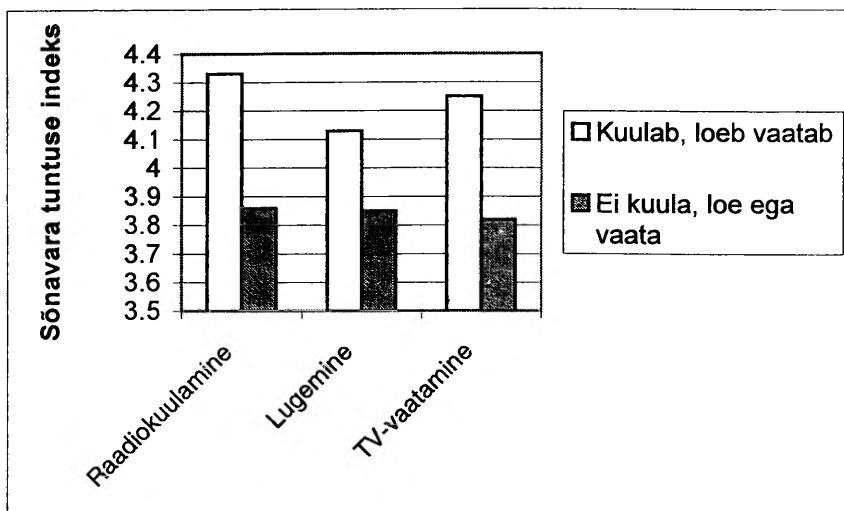
Joonis 15. Teemade tundmise seos koolivälise keelekasutusega 1999. a.

Passiivsete keelekasutusvormide puhul on märgata piirkondlikke erijooni, mida tuleb keeleoskuse ja -arengu mõjuritena tähtsateks pidada. Piirkondade erinev keelekeskkond mõjutab teataval määral õpilaste meediahuvi ja lugemust (joonis 16).

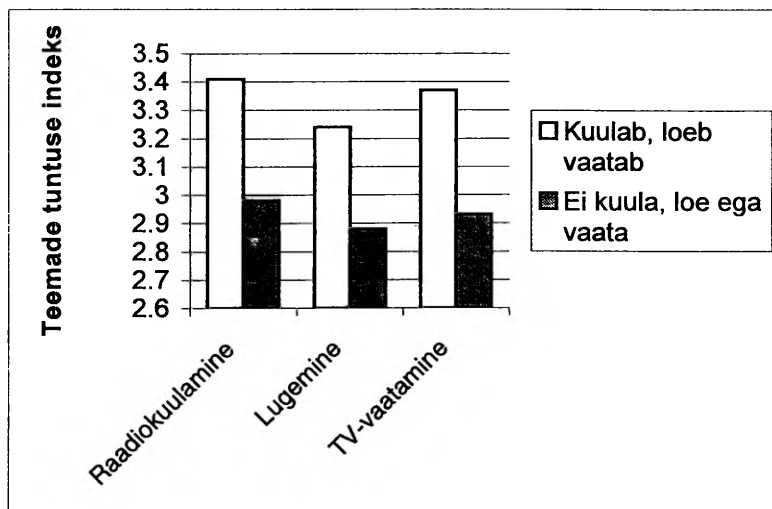


Joonis 16. Õpilaste kokkupuuted eestikeelsete meediakanalite ja trükisõnaga piirkonniti 1999. a.

Kui ilukirjanduse, perioodika ja õpikute lugemise vahel on piirkondlikud erisused suhteliselt väikesed, siis eestikeelsete tele- ja raadiosaadete kuulamises on Ida-Virumaa õpilastel oluliselt madalamad näitajad kui teistes piirkondades.



Joonis 17. Õpilaste eesti keele sõnavara tundmise ja eestikeelse lugemise ning meediakanalite jälgimise seos 1999. a.



Joonis 18. Õpilaste vestlussuutlikkuse ja eestikeelse lugemise ning meediakanalite jälgimise seos 1999. a.

Lugemisel, TV-saadete vaatamisel ja raadiokuulamisel on otsene seos sõnavara tundmise ja kommunikatsioonivõime hinnanguga (joonis 17 ja 18, lisa 8). Ilmselt on suhteliselt parema keeleoskusega õpilased ka aktiivsemad lugejad ja

meediakanalite jälgijad ning need tegevused omakorda arendavad ka keeleoskust ja avardavad silmaringi.

Eesti keele õpe ja muu suhtlus koolis ei anna nii tugevaid korrelatsioone keeleoskusega kui eelnimetatud valdkonnad. Erinevalt peresisest ja koolivälisest suhtlusest ei anna andmed eesti keele kasutusest koolis põhjust arvata, et siin on õpilased piirkondlikult erinevates tingimustes.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõigist aktiivsetest ja passiivsetest keelekontaktidest mõjutab eesti keele oskust kõige enam kooliväline suhtlus eakaaslastega (lisa 8).

2.4.6. Immersioonõppe mõju eesti keele oskusele

Hüpotees 3

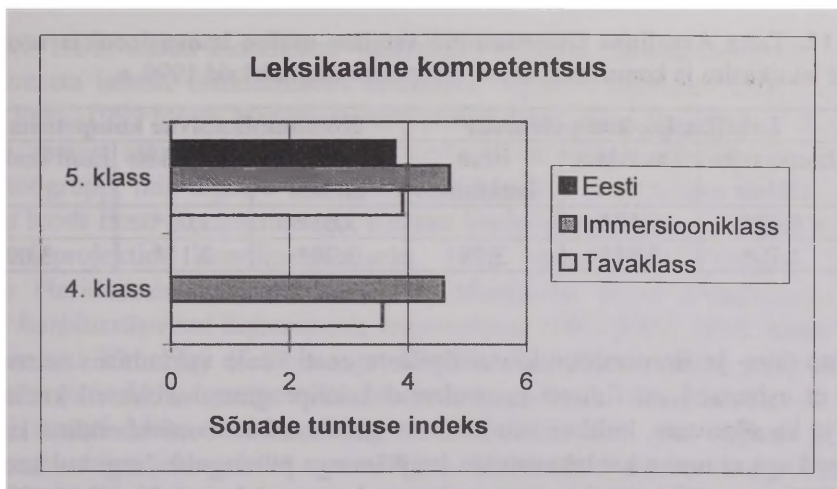
Varajase osalise immersiooni programmi õpilased edestavad tavaklasside eakaaslaste kui leksikaalses kui kommunikatiivses kompetentsuses.

Kirjeldatava uuringu eesmärk oli uurida ka Tartu Annelinna Gümnaasiumis alates 1992. aastast toimiva varajase osalise immersiooni klasside (pikemalt pt 3.2) õpilaste hinnanguid eesti keele oskusele.

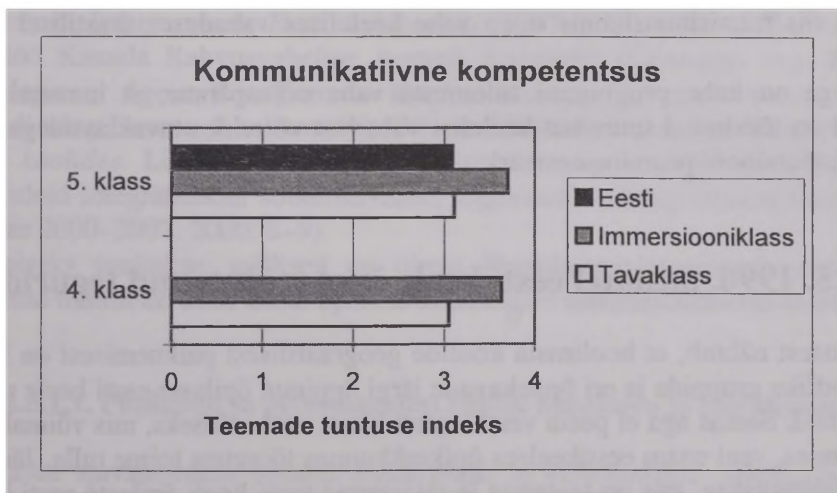
1994. aasta küsitlus, kus tol ajal osalesid võrdlusgrupina 1.–3. immersiooni klassi õpilased, näitas, et kakskeelse õppega 3. klassi õpilased edestasid keskmiselt poole palliga kogu ülejäänud uuritava valimi taset (Asser 1995: 56). Nüüd pakkus huvi, millises vahekorras on samade immersioonõpilaste hinnangud eakaaslaste omadega, kes õpivad eesti keelt tavaprogrammi kohaselt.

Võrdluses sama kooli tavaklassi õpilastega, selguvad erinevused õpilaste hinnanguis sõnavara tuntuks. Saadud andmed viitavad erinevale keelevõimele, hoolimata sellest, et õpilased pärinevad ühest ja samast keelekeskkonnast, neid õpetavad ühed ja samad eesti keele õpetajad ja kummassegi klassi pole õpilasi valitud võimekuse alusel. Ainus erinevus seisneb õppekava keelekorralduses. Tavaklassi õpilased õpivad eesti keelt 3–5 tundi nädalas traditsiooniliselt õppeainena, immersiooniklassi õpilastel on ca 40% õppeainete puhul õppekeeleks eesti keel, muus osas on tunnijaotusplaan identne.

Järgnevalt võrreldakse osalise immersiooni ja tavaklassi 4. ja 5. klassi õpilaste hinnanguid leksikaalsele ja kommunikatiivsele kompetentsusele. Uurimiseks on valitud need klassid seetõttu, et alles nimetatud aastakäikudes alustas ka suurem osa tavaklassiõpilasi eesti keele õpet esimesest klassist kõigis Eesti koolides (joonis 7). Seega on kohane neid omavahel võrrelda: võrreldakse tegelikult kaht keeleõppe mudelit. Kuna üleriigilises küsitluses neljandad klassid ei osalenud, on võrdlus Eesti keskmise indeksiga esitatud ainult 5. klassi kohta.



Joonis 19. Tartu Annelinna Gümnaasiumi tava- ja immersiooniklassi õpilaste poolt sõnavarale antud hinnangute võrdlus 1999. a.



Joonis 20. Tartu Annelinna Gümnaasiumi immersiooni- ja tavaklassi õpilaste hinnangud vestlussuutlikkusele 1999. a.

Põhimõtteline tava- ja immersiooniklassi õpilaste hinnangute vahe (joonis 19 ja 20, tabel 12) tuleneb sellest, et immersiooniprogrammi järgi õppijatel on just algklassides tavaklassidest oluliselt erinev keeleõppekoormus ja siit ka õpitulemused. Õpilased saavutavad eakohasel tasemel kommunikatiivse vabaduse 3.–4. klassis. Samal ajal liiguvad tavaklassi õpilased keeleoskuse poole aeglasemas tempos.

Tabel 12. Tartu Annelinna Gümnaasiumi varajase osalise immersiooni ja tavaklassi õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse indeksid 1999. a.

Kl	Leksikaalne kompetentsus			Kommunikatiivne kompetentsus		
	Immersiooniklass	Tavaklass	Eesti keskmine	Immersiooniklass	Tavaklass	Eesti keskmine
4	4,60*	3,57*		3,63*	3,05*	
5	4,70*	3,91*	3,78	3,70*	3,11*	3,09

Erinevus tava- ja immersiooniklassi õpilaste eesti keele valdamises seisneb ka selles, et esimesed on ilmselt omandanud kooliprogrammikohased keeleteadmised ja ka sõnavara, kuid ei suuda keelt kommunikatsioonivahendina kasutada; teised aga ei tunne keelekasutuses barjääre ega piiranguid. Isegi kui keelelisi vahendeid on napilt, ei takista see erinevatel teemadel vestelda. Eriti kinnitab seda klassiruumivaatlus 10. klassis, kus gümnaasiumiklasside komplekteerimisel segunevad tava- ja immersiooniklassi õpilased. Kui põhikooli eesti keele lõpueksamitulemused ei annagi väga suuri erisusi (eksamitest vastab algtasemele), siis tunnisituatsioonis tuleb vahe keelelises vabaduses drastilisel moel ilmsiks.

Seega on kahe programmi tulemuste vahe ootuspärane, st immersiooniklassid on tõestanud suuremat keelelist vabadust võrreldes tavaklassidega, mis ongi immersiooni peamine eesmärk.

2.5. 1990. aastatel eesti keele õpet mõjutanud tegurid

Uurimusest nähtub, et hoolimata koolide geograafilisest paiknemisest on kõigi piirkondlike gruppide ja eri õppekavade järgi õppinud õpilaste eesti keele oskus paranenud. Samas aga ei peeta vestlussuutlikkust veel selliseks, mis võimaldaks ühiskonnas, veel enam eestikeelses õpikeskkonnas tõrgeteta toime tulla. Järgnevalt analüüsitakse, mis on toetanud ja takistanud vene kooli õpilaste eesti keele oskuse paranemist.

2.5.1. Eesti Vabariigi Valitsuse ja Haridusministeeriumi tegevus

Eesti keele õpet üldhariduses on otseselt või kaudselt toetanud **Eesti Vabariigi Valitsuse** tegevus integratsiooniprobleemide lahendamisel. 1990. aastal loodi keeleõppe ja keelealase planeerimise korraldamiseks Riigi Keeleamet. Aastast 1997 võttis ameti funktsioonid osaliselt üle Keeleinspeksioon. Alates 1992. aastast on mitmes Vabariigi Valitsuse koosseisus olnud rahvastikuminister, kelle ülesannete hulka kuuluvad muu hulgas ka etniliste vähemuste haridusküsi-

mused. 1993. aastal moodustas Vabariigi President rahvusvähemuste ja kodakondsuseta isikute esindamiseks nõuandva organi, Presidendi Ümarlaua. Aastatel 1995–1999 töötas Haridusministeeriumi koosseisus Keeleasjade Komisjon. 1996. aastast tegutseb Haridusministeeriumi moodustatud teadusametustevaheline töögrupp, mis tegeleb ka venekeelse hariduse uurimisega (VERA). 1996. aastal loodi Eesti Keelestrateegia Keskus keeleõppe strateegia väljatöötamiseks ja keeleprojektide koordineerimiseks. 1998. aastal kiitis Vabariigi Valitsus heaks Haridusministeeriumi koostatud *Muukeelse kooli arenduskava: ühtse Eesti haridussüsteemi kujunemine, tegevuskava 1997–2007*. 1998. aastal valmis ja kinnitati Vabariigi Valitsuse poolt dokument *Eesti riikliku integratsiooni- poliitika lähtekohad mitte-eestlaste integreerimiseks Eesti ühiskonda*. 1998. aastal asutati Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, mis algatab ja toetab integratsiooniprojekte. 1998. aastal kiitis Vabariigi Valitsus heaks *Muukeelse elanikkonna keeleõppestrateegia*. 1998. aastal käivitusid ka projektid *Toetus riiklikule programmile mitte-eestlaste integreerumiseks Eesti ühiskonda Põhja- maade ja ÜRO Arenguprogrammi osalusel ning Euroopa Liidu Phare Eesti keele õppe programm*. Aastatel 1999–2000 valmistati ette ja võeti vastu riiklik programm *Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007*. 1999. aastal käivitus koostöö Kanada Rahvusvahelise Arengu Agentuuri (*Canadian International Development Agency*) ja Toronto Koolivalitsusega (*Toronto District School Board*) ning Soome Kooliameti ja Vaasa Ülikooliga projektis *Keelekümblus Eesti koolides*. Lisaks on Vabariigi Valitsus eraldanud riigieelarvest rahalisi vahendeid integratsiooni soodustavateks tegevusteks (Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007. 2000: 8–9).

Teiseks uuritakse, millised on olnud **Haridusministeeriumi** poolt esile kutsutud muutused eesti keele õpetuse korralduses **haridussüsteemi tasandil**.

2.5.1.1. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava ja riigieksamid

Uuritavas ajavahemikus jõustus *Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava* (1996), mis tõi eesti keele õppes kaasa nii mahulisi kui sisulisi muutusi. Võrreldes aastate 1994 ja 1999 minimaalset kohustuslikku eesti keele tundide arvu (tabel 13), näeme, et maht on viie aasta jooksul kõigi kooliastmete peale kokku suurenenud 7 tunni võrra (Eesti keele programm vene õppekeelega kooli III–X klassile 1991; Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava 1996).

Tabel 13. Eesti keele tundide arv riikliku õppekava järgi 1994. ja 1999. a

	I kooliaste	II kooliaste	III kooliaste	IV kooliaste
1994	4 (alates 3. klassist)	10	9	9
1999	6	12	12	9

Siinkohal tuleb aga meenutada, et enne 1994. aastat puudus paljudes vene koolides eesti keele õpe algkooliastmes. Tüüpiliselt algas see põhikooli 5.–6. klassis 2–3 tunniga nädalas. Et riiklikult hakati eesti keele õpetuse reaalse elluviimise järelevalvet korraldama alles 1990. aastate keskel, õpetati seda ainet paljudes koolides ettenähtud mahust tunduvalt vähem või ei õpetatud üldse. Narvas saavutati esmakordselt olukord, kus kõigis koolides toimusid eesti keele tunnid, alles 1993. aastal (Ryžova 1995: 14, 24).

Viimase kümnendi jooksul on **põhikooli ja gümnaasiumi kohustuslik lõpuksam eesti keeles (riigikeeles)** instrumentaalse motivatsiooni allikana järjest tugevnenud. Alates aastast 1999 toimub gümnaasiumi lõpuksam riigieksami vormis. Riigieksamitulemuste analüüs näitab, et üle riigi on õpitulemused mõneti erinevad ja korreleeruvad piirkondade keelekeskkonna tingimustega. 2002. aasta eksamitulemused näitavad, et vaid 46,51% gümnaasiumi ja kutseõppeasutuse lõpetajaist suutis sooritada eesti keele kesktaseme eksami (Riigieksamite statistika: www.ekk.edu.ee).

Uuritava perioodi jooksul kindlustus eesti keele kui kohustusliku õppeaine staatus kooli õppekavas ja koolide juhtkonnad ei ignoreerinud seda enam. See tingis küsimuse sobivatest **õpetajatest**.

2.5.1.2. Õpetajad

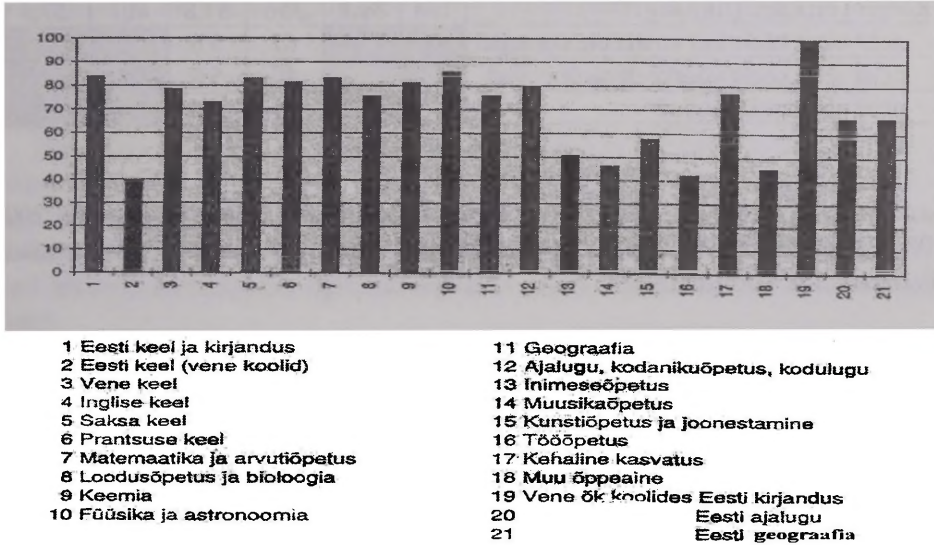
Kuigi õpilaste infokeskkond on kümnendi jooksul tublisti avardunud, selgus varasemast uuringust sel alal (Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes 1999), et vene kooli õpilaste jaoks on eesti keele õpetaja ikkagi kõige põhilisem infoallikas, ja seda väga stabiilselt mitme aastakümne jooksul (tabel 14) (Asser 1999: 60).

Tabel 14. Eesti keele õpiinfo allikad 9. klassi õpilaste hinnangutes

Nr	Õpiinfo allikas	1978/79	1993/94	1998/99
		N 300	N 142	N 201
1	Õpetaja seletus	41,7%	40,6%	41,4%
2	Lugemine (ajalehed, ajakirjad)	6,7%	6,0%	13,5%
3	TV	4,7%	10,1%	9,3%
4	Perekondlikud vestlused	1,8%	8,3%	11,7%
5	Suhtlemine sõpradega	12,0%	15,3%	14,9%
6	Teised allikad	33,1%	19,7%	9,2%

Õpetajate ettevalmistuse ja töötavate õpetajate enesetäienduse valdkonnas on uuritaval perioodil toimunud olulised muutused (tabel 15). Õpetajate üldarv on kasvanud rohkem kui 200 inimese võrra ja haridustase veidi paranenud.

Õpetajad, kelle tegevus mõjutas realselt 1999. aasta küsitluse tulemusi, töötasid väga suure koormusega, kuna arvestuslikest õpetajakohtadest koormusnormi alusel oli täitamata ca 200 kohta (Võlli 1998: 93). Neist suurel osal puudus ka erialane ettevalmistus (joonis 21). 1997. aastal korraldatud küsitluse andmeil oli venekeelse keskhariduse saanud 401-st eesti keele õpetajast nende enese hinnangul ainult 114-l eesti keele kirjalik oskus (Vare 1999).



Joonis 21. Õpetajate hariduse vastavus õpetatavale ainele 1994/95 (HM statistika).

Eesti filoloogi haridusega õpetajat peetakse kvalifikatsioonilt vastavaks, kuid seegi pole puudusteta seisukoht. Kuna aine on nihkunud algkooli, ei tunne paljud sobivaks tunnistanud õpetajad noorema kooliea psühholoogiat ja eesti keele kui teise keele õpetamise meetodikat (Voltein 2000: 49).

Näeme, et eesti keele õpetajate haridustase ja vastavus õpetatavale ainele paraneb järk-järgult (tabel 15). Eesti keele õpetajate põhikoolitust annavad Tallinna Pedagoogikaülikool, Tartu Ülikool, Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar ja Narva Kolledž (vaadeldaval perioodil ka Virumaa Kolledž), mille õppekavad muutuvad aasta-aastalt täpsemaks ja täiuslikumaks ning koostöö praktikabaasidega paraneb (Õispuu 1998: 125–132).

Õpetajate ettevalmistuse paranemisele aitavad tõhusalt kaasa ka arvukad täienduskoolitused, kursused ja projektitöö, mis hoogustus kümnendi teisel poolel. Täienduskoolituse täpsustumist sihtgruppide suhtes on soodustanud Euroopa Liidu *Phare Eesti keele õppe programm*, mida viiakse ellu tihedas koostöös Haridusministeeriumiga.

Tabel 15. Vene koolide eesti keele õpetajad hariduse järgi (Asser 1995: 28; Vare 1998: 113; Haridusministeeriumi statistika) (* 1994. a käsitleti erialale vastava haridusena kõigi keelte filoloogide haridust)

Haridus	1993/94		1996/97		2001/02	
	N	%	N	%	N	%
	472	100	687	100	696	100
Kõrgem erialane (filoloog)*	188	39,8	356	51,8	401	57,5
neist eesti keele kui emakeele õpetajad			67	9,6		
neist eesti keele võõrkeelena õpetajad			40	5,8		
neist algklassiõpetajad			31	4,5		

Samas aga näitab 2001. aasta lõpul korraldatud uuring (Kerge & Pajupuu 2002: 108), et töötavad eesti keele õpetajad vajavad veel paljudes keelevaldkondades süstemaatilist koolitust.

2.5.1.3. Õppematerjalid

Olulised muutused on toimunud ja toimumas vene kooli eesti keele **õppematerjalidega varustamises**. 1994. aastal olid koolides kasutusel õpikud, mis olid ilmunud aastatel 1991–1994. Kuigi kõik klassid olid eesti keele õpikutega varustatud, oli nende üldiseks puuduseks, et need ei moodustanud ühtset õppekomplekti: olid raskusastmelt ebauhtlased ja lähtusid võõrkeeleõpetuse eri paradigmadest. Esindatud olid nii kommunikatiivõppe, grammatikakesksed kui ka loe-ja-tõlgi-meetodit toetavad variandid (Kümme aastat eesti keele kui teise keele õppematerjale 1991–2001). Kohati olid õpikud üleadapteeritud ja ebaselgelt eesmärgistatud; puudusid seletuskirjad või metoodilised juhendid õpetajatele; tihti ei olnud arvestatud õppijate eakohaseid kognitiivseid võimeid ning huve. Mõnede õpikute puhul oli kesine ka tehniline teostus. Alternatiivõpikud koolidele praktiliselt puudusid. 1990. aastate keskel oli muutumas õpetamise üldine ideoloogia, mis esitas õppekirjandusele hoopis uusi nõudmisi, tähtsaim oli toetada eestikeelset aineõpet, vastata kehtestatud keeletasemetele ja nüüdisaegsetele õpiku üldnõuetele (Asser 2002: 41).

Praeguseks pole kõik eelkirjeldatud puudused kaugeltki kõrvaldatud, kuid järk-järgult ilmuvad uued õppematerjalid on orienteeritud üha täpsemini riiklikule õppe- ja ainekavale ning vastavad riikliku õppekava nõuetele ka õppekasvatustlike eesmärkide poolest.

Ometi pole olemasoleva õpikukomplekti puhul õnnestunud lahendada materjali järjepidevuse probleemi. Et 1996. aastal vastu võetud riiklikku õppekava rakendati kooliastmeti klasshaaval, tuli igaks üleminekuaastaks välja töötada kolm uut põhikooli õpikut. Kooliastme kui terviku õppekasvatustöö arendust toetavate õppekomplektide väljatöötamiseks ei olnud sel perioodil aega. Vähe

on tähtsustatud ainetevahelist integratsiooni ning teadvustamata on asjaolu, et eesti keel on õppijate jaoks peale võõrkeele osaliselt ka õppekeele rollis.

Muutunud on keeleoskuse taseme mõõtmine. 2000. aasta kevadest kehtestati muukeelse kooli lõpetajatele kohustuslik eesti keele riigieksam (katseksam 1999. a). Gümnaasiumi uue struktuuriga küpsuseksam tõi kaasa vajaduse luua õpikud, mis oleksid orienteeritud kõrgtasemel keeleoskuse saavutamisele ja võimaldaksid arendada komplekselt kõiki keeleeksamil kontrollitavaid osaoskusi (kuulamist, kõnelemist, kirjutamist ja lugemist). 1990. aastate teisel poolel ilmunud gümnaasiumi õppevara toetas ülekaalukalt kommunikatiivõpet, jättes keeleteadmiste osa tagaplaanile.

Euroopa Liidu *Phare sotsiaalse integratsiooni ja eesti keele õppe programmi* raames küsitleti 2001. aasta jaanuaris eesti keele õpetajaid, et välja selgitada õppevahendid, millest kõige rohkem puudust tuntakse. Üleriigilises küsitluses leidis kinnitust seisukoht, et kõige enam vajatakse **autorite kollektiivi koostatud ühtseid kooliastme õpikukomplekte** (õpik, töövihik, helilint, õpetajaraamat).

Nii algatati mastaapne õppekirjanduse uuendamise projekt, mille eesmärgiks on koostada 4.–9. klassi eesti keele õppekomplekt, mis järgib järgmisi põhimõtteid (Euroopa Liidu *Phare sotsiaalse integratsiooni ja eesti keele õppe programmi konkursijuhend 2001*).

- Õppekomplektid lähtuvad teemade valikul II ja III kooliastme uuendatud ainekavast.
- Et aastaks 2007 on planeeritud üleminek eestikeelsele gümnaasiumile, on vaja valmistada õppijaid ette eestikeelseks aineõppeks. Õppekomplektides integreeritakse teadlikult õppevaldkondi (loodus-, inimese- ja kodanikuõpetus, matemaatika, muusika, tööõpetus, kehaline kasvatus, ajalugu, kolmandas kooliastmes ka geograafia, bioloogia, keemia, füüsika) ja õppekava läbivaid teemasid. Õppevaldkonnad komplektides peaksid kajastuma vastavalt riikliku õppekava tunnijaotusplaanile ja ainekavadele.
- Ligi 60% õppekomplektides esitatud materjalist on Eesti-keskne (st käsitleb Eestiga seotud teemasid). 40% käsitleb õppevaldkondi (vt eelmine punkt). Samas võib ka õppevaldkondi Eesti-keskselt käsitleda. Ajalooline ja tänapäeva temaatika on tasakaalus.
- Õppekomplektid toetavad uues riikliku õppekava versioonis (2002) esitatud pädevuste omandamist (õpipädevus, orienteerumispädevus, väärtuspädevus, tegevuspädevus, enesemääratluspädevus).
- Materjal annab selged juhised iseseisvaks tööks, kusjuures rõhuasetus on võõra keele õppimise strateegiate kujundamisel.
- Õppekomplekt lähtub kommunikatiivsest lähenemisviisist keeleõppele (autentsete tekstide kasutamine, osaoskuste õpetamine, toimetulek keelekeskkonnas).

- Õppekomplekt võimaldab enam-vähem võrdselt õpetada erinevaid osaoskusi (lugemine, kirjutamine, kuulamine, kõnelemine). Osaoskuste õpetamist toetab grammatika süsteemne õpetamine ja sõnavara järkjärguline suurendamine.
- Grammatika õpetamisel kasutatakse nii induktiivset (õpilane tuletab näidete varal ise reeglid) kui ka deduktiivset (õpilane rakendab keelereeglit õigete vormide moodustamiseks) lähenemisviisi.
- Ühe õppetunni jooksul omandab õppija aktiivselt 7–10 uut sõna.
- Ühes õppetükis esitatud sõnavara harjutatakse pikemal õppeperioodil ja erisugustes kontekstides.
- Õppekomplekt tähtsustab keelt kui vahendit ja on üles ehitatud võimalikult autentsele keeleainesele (ajaleheartiklid, lindistatud kõnekeel, ilukirjandus) ja püüab vältida spetsiaalselt õpiku jaoks kirjutatud tekste (nt autori koostatud dialoogid mingi grammatikaosa õpetamiseks). Autentseid tekste kohandatakse õpetamisesmärgi ja vastavat keeleoskustaset silmas pidades.
- Valitud materjal (tekstid) on eakohane, õpilasekeskne ja pakub huvi nii poistele kui ka tüdrukutele.
- Materjali visuaalne mitmekesisus (tabelid, kaardid, skeemid, piltjutud, fotod jne) on didaktiliselt põhjendatud ja harjutab õpilasi esitama oma tekste erinevates vormides ja žanrites.
- Õppekomplekt on orienteeritud olemasoleva keelekeskkonna kasutamisele keele õppimiseks (nt sisaldab harjutusi, mis suunavad õpilasi jälgima eesti-keelseid raadiosaateid, otsima infot internetist, vaatama telesaateid).
- Õppekomplektid koostatakse nii, et seda saavad kasutada ka eri tasemega keeleõppijad (samal teemal erineva raskusastme ja mahuga ülesanded, lisäülesanded tugevamatele ja nõrgematele õpilastele).
- Tööjuhendid on eestikeelsed.
- Õppekomplekti osad (õpik, töövihik, helilint) toetavad üksteist.

Lisaks eelkirjeldatud, 2004. aastaks valmivale õppevarale antakse Eesti Keelekümluskeskuse toetusel välja immersioonõpetajate koostatud eesti keele õpikute komplekt I kooliastmele, mis on saanud õpetajatelt kõrge hinnangu. Õpikute temaatika võimaldab neid kasutada nii üldõppe õpikutena kui ka spetsiaalselt keeleõpikutena. Didaktiliselt ja metoodiliselt on õpikud nii õppijaile kui õpetajatele meelepärased, sobivad töötamiseks eri keeletasemel klassides.

2.5.2. Kooli tegevus

Kõik eelnevad aktsioonid ei toimiks ega annaks tulemusi, kui **kooli tasemel** ei initsieeritaks uuendusprotsesse. Uute haridusmudelite juurutamise initsiatiiv sai suures osas alguse just koolidest. Üheks tugevamaks liikumapanevaks jõuks olid lapsevanemate ootused vene hariduse muutumisele. Lapsevanemad said ja saavad oma kogemuste varal tunda, mis valdkondades neil tänapäeva Eesti ühiskonnas toimetulekuks pädevusi ei jätku. Eelkõige on see eesti keele oskus.

Seepärast on surve eesti keele õpetuse efektiivsemaks korralduseks väga tugev ja ootused väga kõrged.

Kooli tasandil teostatavatest tegevustest antakse ülevaade koolijuhtide ankeetküsitluse põhjal 2002. aastast.

Sagedamini tõstetakse esile, et kooli tunnijaotusplaani kohaselt õpetatakse eesti keelt rohkem kui riikliku õppekava miinimum ette näeb. Millistes klassides tundide arvu suurendatakse, on otsustatud kooliti väga erinevalt. Samuti annavad paljud koolijuhid teada, et ettevaatlikult, enamasti oskusainete kaudu, tehakse algust eestikeelse aineõpetusega.

Klassiväliste ürituste kaudu püütakse laiendada ja mitmekesistada õpilaste ning õpetajate eesti keele kasutust. Selles valdkonnas nimetatakse riigipühade tähistamist, ekskursioone, keelelaagreid jt ühisprojekte eesti koolidega, raamatukogudega, noorte huvikeskustega jne. Rõhutatakse ka püüdu osaleda võrdväärse linnamaakonna eestikeelsetel õpilasüritustel.

2.5.3. Vene kogukond Eesti ühiskonnas

Eestlaste ja mitte-eestlaste kogukond on vaadeldaval perioodil läbi käinud soodsa arengutee üksteisega suhtlemisel, muutudes avatumaks nii keelekogukondadevahelises lävimises Eesti riigi sees kui ka välismaailma suhtes.

1990. aastate esimesel poolel iseloomustas eestlas- ja muulaskonda pigem separatsioonitendents (Heidmets & Lauristin 1998: 10), vastastikku häirivaid asjaolusid oli väga palju. Eestlasi häiris muulaste puhul enim nende arvukus Eestis, seotus kuritegevusega ja keeleoskamatus; muulasi aga oht kaotada sotsiaalsed tagatised, jääda töötuks ning seisundi üldine määramatus Eesti ühiskonnas (Kruusvall 1997: 132–138). Kümneni lõpuks on mõlema keelekogukonna hoiakuis toimunud olulised nihked. Stabiliseerunud omariiklus ja muutused rahvusvahelises kontekstis on süvendanud eestlaste kindlustunnet, samuti on kinnistumas seisukoht, et muulasküsimusele tsiviliseeritud lahenduse leidmine on eelkõige eestlaste endi huvides (Heidmets & Lauristin 1998: 11). Kui 1990. aastate algul oli eestlaste valdav hoiak, et eestlastel ja venelastel ühisosa puudub, siis kümneni lõpuks on küpsenud arusaam, et tegelikult on ühisasju palju ja neid ei ole vaja häbeneda: koolisüsteem, mis peaks venelastel aitama sisse elada kohalikku ellu, ka elu turvalisus ja riigi julgeolek (Heidmets 1998: 21). Suur osa vene kogukonnast tunneb vajadust selge tulevikuperspektiivi järele ja otsib teid Eesti ühiskonda sulandumiseks. Sellega seoses tunnistatakse eesti keele õppe paratamatust/vajadust.

Eesti keele õppe osas oli kooliõpilaste **motivatsioon** küllalt kõrge juba 1994. aastal (Asser 1995: 33) ning pole langenud ka kümneni lõpupoolel (Vassiltšenko 2002). Vene koolide õpiinfokeskkonna uuringus annavad 7.–12. klassi õpilased küsimusele “Kas seda ainet peaks õppima?” vastuse 5-pallilisel skaalal vahemikus 4,74–4,9, mis tähendab “Jah, väga” Küsimusele “Kuidas on mater-

jal seotud eluga?” on vastatud 4,1–4,28, mis viitab instrumentaalse motivatsiooni küllalt kõrgele tasemele. Õpilaste huvi aine õppimise vastu on eesti keelest kõrgem vaid inglise keele osas. (Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes 1999: 100, 115).

Muutunud on motivatsiooni allikas. Kümnendi keskpaigas toitis seda tihti hirm ja paanika, mille kutsus esile *Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse* säte venekeelse gümnaasiumi üleminekust eestikeelseks. Ebaselguse ja hirmude allikaid oli paikkonniti teisigi: kus prognoositi vene kooli sulgemist, kus läks moodi laste eesti kooli üleviimine, kuna venekeelse kooli prestiiž kippus eri põhjustel langema jms. Kümnendi lõpuks on venekeelse kooli positsioon haridussüsteemis mõnevõrra stabiliseerunud. Eesti keele õpetamise taseme paranedes koolides ja laiema keelekasutusega on õpimotivatsioon nihkunud teiste õppeainetega sarnastesse raamidesse. Välist motivatsiooni suurendavad ka põhikooli lõpueksamid ja gümnaasiumi riigieksamid, millega kaasneb võimalus sooritada kodakondsuse omandamiseks vajalik keeletasemeeksam. Ka eesti-keelne õpe kõrgkoolides ja kutseõppeasutustes on jätkuvalt motivatsiooni- allikaks.

Kokkuvõte

Vene õppekeelega kool moodustas 1990. aastate algul üle kolmandiku Eesti üldharidusvõrgust ja oli oma ideoloogiliselt suunitluselt, õppesisult ning õppekorralduselt orienteeritud Vene Föderatsiooni koolisüsteemile. Aastakümne jooksul on vene kool läbi käinud pika arengutee. Reformi käivitumine ei kulgenud kergelt, sest kümnendi algul toimus venekeelne haridus oma senisel kujul latusalt ja haridust suunavatel institutsioonidel puudus selge arusaam, millisena, kui üldse, tahetakse seda lähemas ja kaugemas tulevikus näha. Siiski on tänaseks vabanetud Venemaa haridusmallidest ja omaks võetud Eesti Vabariigi koolile iseloomulikud koolikorralduse alused ning *Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava* sisu.

Üheks suuremaks ja nähtavamaks vene koolides antava hariduse puudujäägiks peeti 1990. aastate algupoolel õpilaste kasinat eesti keele oskust (Valk 2002). Et riigikeeleoskuse puudumine sai ka tänaste õpilaste vanemate jaoks üheks suuremaks stressi- ja ohuallikaks (Laidmäe 1998: 15), peavad lapsevanemad ja avalikkus seda tänini oluliseks kriteeriumiks muukeelsete koolide seisundi ja kvaliteedi hindamisel.

1990. aastate teisel poolel käivitusid Vabariigi Valitsuse, Haridusministeeriumi ja koolide initsieeritud mastaapsed aktsioonid eesti keele õppe parandamiseks: teravdatud tähelepanu eesti keele kui teise keele õpetajate ettevalmistusele ja täienduskoolitusele, õppekirjanduse uuendamine, eesti keele tundide arvu suurendamine ja eestikeelse aineõpetuse juurutamine ning senisest hoolikam kontroll koolides tehtava töö üle.

Paralleelselt nimetatud haridussüsteemisest protsessidega käivitus ka teine, ehk tugevamgi motivaator eesti keele omandamiseks — ühiskondlik surve. Kiiresti küpses vene elanikkonna hulgas tõdemus, et ilma riigikeeleoskusega ei ole Eestis võimalik saada korralikku keskeri- ja kõrgharidust ning töökohta. Teiseks, hakkas täiskasvanuks saama eestlaste põlvkond, kes vene keelt ei oska. Süvenesid kommunikatsiooniraskused olmetasandil, teeninduses ja avalikus asjaajamises. Selle tõttu hakkasid vene noored paremini mõistma, et vene keel suhtluskeelena enam hästi ei toimi, see hakkab asenduma eesti keelega.

Vene põhikooli vanemas astmes korraldatud õpilaste eesti keele leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringust selgus, et võrreldes 1994. aastaga on 1999. aastaks paranenud kõigi piirkondade õpilaste leksikaalne kompetentsus, st üldine keeletaju ja vähemalt keele põhisojavara passiivne valdamine, kommunikatiivne kompetentsus aga tõusnud ei ole. Õpilased on jätkuvalt ebakindlad eestikeelses keskkonnas ja Eesti-temaatikaga toimetuleku osas.

Uurimuse tulemused näitasid, et erinevalt traditsioonilise vene kooli õpilastest on osalise immersiooni klasside õpilaste hinnang keeleoskusele ja kommunikatiivsele vabadusele oluliselt kõrgem.

Nii võib kokkuvõttes öelda, et hoolimata suurtest positiivsetest muutustest ei olnud suur osa vene koolidest 1990. aastate lõpuks kujunenud vene noortele sobivaks integreerumiskeskkonnaks. Sama kinnitavad täiskasvanute uuringud: kümnendi teisel poolel ei ole edasi arenenud vähese, peamiselt passiivse keeleoskusega inimeste kommunikatiivne kompetentsus. Et kommunikatiivne kompetentsus areneks, oleks vaja keeleõpetuse raames suunata õppureid rohkem suhtlema, luues ka vastavaid võimalusi (Vihalemm 1998: 243).

Nagu kinnitavad õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringu tulemused, osutub üheks sobivaks uueks õppemudeliks varajane osaline immersioon. See nn pehmet integratsiooni toetav mudel võiks olla ühtaegu abinõu kahe ebasoovitava arengu vältimiseks. Väikesearvulise vene kogukonnaga piirkondades võiks see olla mudel, mis takistaks sundassimilatsiooni e sobiva alternatiivi puudusel vastu tahtmist eesti koolidesse õppima asumist (tendentsid on hariduses olemas); arvukama venekeelse elanikkonnaga piirkondades aga mudel eesti keele oskuse ja ühiskonnapädevuse tõstmiseks.

Järgmises peatükis kirjeldatakse Eesti immersioonimudeleid põhjalikumalt.

3. KEELEIMMERSIOONI MUDELID EESTI MUUKEELSES HARIDUSES: ARENG JA TULEMUSED

Käesolevas peatükis analüüsitakse kahe selgepiirilise mudeli — varajase osalise ja varajase täieliku keeleimmersiooni — sobivust ja tulemuslikkust Eesti muukeelse hariduse mudelitena. Olemasolevat kogemust analüüsides jõutakse järeldusteni, mis tingimused on vajalikud eesti keele immersiooni teostamiseks, ja antakse hinnang immersioonimudelite tulemuslikkusele.

3.1. Uute muukeelse hariduse mudelite tekkimine Eesti haridussüsteemis

Immersiooni kui laiendatud keeleõppe mudelit on Eesti haridussüsteemis kasutatud võõrkeelte süvaõppe koolides alates 1960. aastatest. Pikaajaliste traditsioonidega osalise võõrkeelse aineõpetusega koolid on Tallinna Inglise Kolledž (endine Tallinna 7. Keskkool), Vanalinna Hariduskollegium, Tallinna Kadrioru Gümnaasium, Tallinna 26. Keskkool (vene õppekeelega inglise keele süvaõppe kool), Tartu Miina Härma nim Gümnaasium (endine Tartu 2. Keskkool), Tartu Raatuse Gümnaasium (endine Tartu 3. Keskkool) jt. Samuti töötavad viimastel aastatel nii Tallinnas kui ka Tartus rahvusvahelised koolid, kus kasutatakse immersiooni ja submersiooni elemente (aineõpe õppijate emakeelest erinevas keeles).

Enne 1990. aastaid puudusid immersioonilaadsed eesti keele õppe mudelid vene koolides. Varasem laiendatud **võõrkeeleõppe** kogemus ei ole eesti keele kui **teise keele** õppele otseselt ülekantav, sest eesti keele õppele lisandub ka kodanikukasvatuse lisafunktsioon ja eesti keele õpet vene koolis saadab paratamatult teadmine, et seda kui riigikeelt tuleb kohustuslikult õppida. Teisalt aga toetab eesti keele õpet vahetu keelekeskkonna olemasolu.

Kasutamata küll termineid *immersioon* või eestipäraselt *keelekümblus*, katsetati riigi eri paigus vene ja eesti kooli baasil mitmeid kakskeelse hariduse vorme — kõigi eesmärgiks luua mitte-eestlastest õpilastele eesti keele omandamiseks soodsam õpikeskkond.

Selgema kuju omandasid tabelis 16 esitatud mudelid (Asser 2000).

Tabel 16. Haridusmudelid muukeelsetele õpilastele 1990. aastatel

Kirjeldus	Põhjus	Näide	Vaste C. Bakeri järgi (vt ka tabel 1, lk 16)
Eesti koolis			
Üksikud mitte-eestlased eesti klassides	Vene kooli või osakonna sulgemine ¹ ; vene kooli maine langus; soov saada haridus eesti koolis ² ; ettevalmistus eesti kõrgkooli astumiseks	Kõikjal riigis, kus elab vene või segaperesid ³	Submersioon
Vene emakeelega õpilaste klass eesti koolis e hiline immersioon	Eesti kooli soov suurendada õpilaste arvu; soov saada haridus eesti keeles; ettevalmistus eesti kõrgkooli astumiseks	Tallinna Laagna Gümnaasium ⁸ , Kohtla-Järve Ühisgümnaasium	Struktureeritud immersioon, superimmersioon
Multikultuuriline klass — aastase ettevalmistusklassi järel vene emakeelega õpilased eesti õpilastega ühes klassis	Eesti õppekeelega kooli säilitamine ⁴ ; soov saada haridus eesti keeles	Aseri Keskkool	Struktureeritud immersioon
Vene koolis			
Venekeelne õpe + eesti keel esimese võõrkeelena	Püüd säilitada vene kooli endist staatust ja õpetuse sisu ning mahtu	Kõikjal riigis	Tavaharidus võõrkeele elementidega
Osa õppeaineid õpetatakse eesti keeles	Püüd täita muukeelse kooli arenduskava; lapsevanemate ja avalikkuse surve	Kõikjal riigis	Nn stiihiline osaline varajane, edasilükatud ja hiline immersioon ⁵
Kakskeelne õpe e osaline immersioon kõikidel kooliastmetel	Lapsevanemate ja avalikkuse surve; kooli-õppekava eesmärk saavutada funktsionaalne kakskeelsus	Valga Vene Gümnaasium, Kohtla-Järve Vahtra Põhikool, Tartu Annelinna Gümnaasium jt ⁶	Varajane osaline immersioon
Varajane täielik keelekümbus ⁷	Lapsevanemate ja kohalike omavalitsuste soov	7 kooli Tallinnas, Maardus, Kohtla-Järvel, Narvas ja Valgas	Varajane täielik immersioon

¹ Saare-, Hiiu-, Raplamaa.

² Vanemad, kelle arvates laste hariduskäik on edukam eestikeelses hariduskeskkonnas ja/või kes soovivad taastada oma eesti juured, on oma vabal valikul otsustanud eesti kooli kasuks. Seda tendentsi toetab ka põhiseaduse § 74, lg 4: "Igaühel on õigus saada eestikeelset õpetust."

³ Haridusministeeriumi andmetel on mitte-eestlasi eesti põhikoolides 4500 õpilase ringis, mis moodustab 3% kõigist põhikooli õpilastest.

⁴ Mudel toimib paigus, kus eestlaste osakaal rahvastikus on langenud piirini, kus eesti kooli säilimine muutus küsitavaks, ja vene vanemad soovivad lastele eestikeelset haridust. Aseri Keskkoolis asuti ettevalmistusklassi mudelit, õppematerjale ja metoodikat välja töötama 1990. aastate alguses (Saar & Karja 1998: 46).

⁵ Stiihiline on mudel seetõttu, et eestikeelsete ainete valik toimub vastavalt õpetajate olemasolule või eesti keele õpetajad õpetavad mõnd neile jõukohast ainet; puudub pike- maajaline planeerimine ja fikseeritud keelelised eesmärgid. Tegevust dikteerivad väli- sed asjaolud, nagu õpetajate olemasolu ja õpilaste keeleoskus.

⁶ Tartu Annelinna Gümnaasium sõnastas oma õppekava eesmärgina funktsionaalse kakskeelsuse saavutamise ja kavandas vastavad abinõud 1991. aastal. Mudel loodi lapsevanemate, kooli juhtkonna ja Tartu Ülikooli pedagoogikaosakonna teadurite ühise kokkuleppe ja otsuse alusel. Seadused ei sisaldanud veel kakskeelse hariduse ideed ega kohustust. Lähemalt pt 3.2.

⁷ Eesti keelekümblusprogramm loodi aastatel 1999–2000 Eesti Haridusministeeriumi, Soome Koolivalitsuse ja Kanada valitsuse koostöös. Selle projekti kaudu on immersiooni eestikeelse terminina kinnistunud *keelekümblus*. Lähemalt pt 3.3.

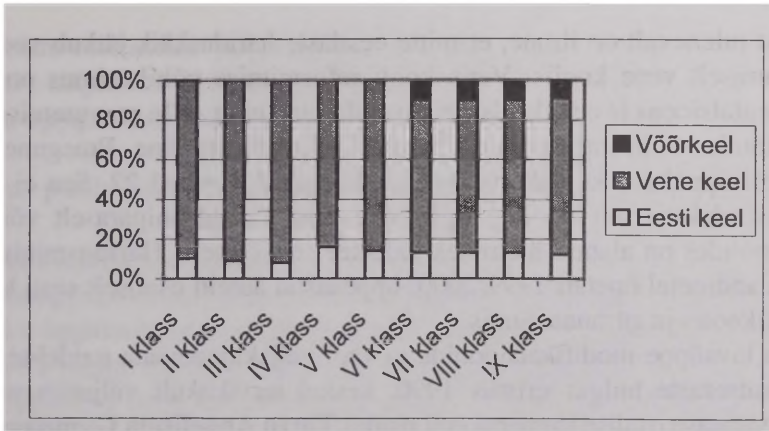
⁸ Tallinna Laagna Gümnaasiumis alustati 1996. aastal muukeelsete õpilaste projekti: 10. klassi võeti ühe paralleelklassi jagu vene põhikooli lõpetanuid. Kogu õppetöö toimub eesti keeles. Konkurss sellesse klassi oli 1999. aastal ligi kolm õpilast kohale. Et projekt on toimunud hästi, avati 2000. aastal gümnaasiumiastmes juba kaks vene emakeelega õpilaste klassi. Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse toetusel töötab koolis spetsiaalne psühholoog (Paikre 1999; Sepp 2001).

Kuna järgnevas peatükis tuleb põhjalikuma vaatluse alla vene tavaõppekava üleminek mitmesugustele immersioonivormidele, esitatakse joonistel 22–24 kehtiva riikliku õppekava muukeelse kooli, varajase osalise ja varajase täieliku immersiooni õppekava mudelite keelekorralduse võrdlus.

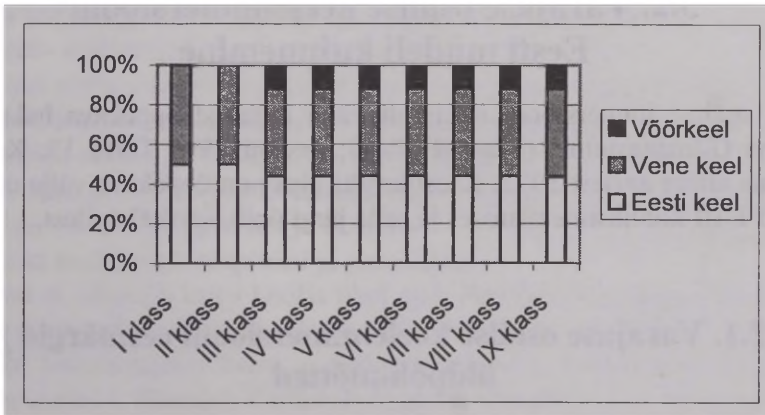
Eelnimetatud õppevormide teket mõjutasid mitmed üksteisega seotud asja- olud. Tugevaimaks ajendiks oli vene kogukonna kasvav mure laste eesti keele oskuse pärast ja rahulolematus vene koolis keele õpetamise kvaliteediga. Mõjutatuna Vabariigi Valitsuse otsusest venekeelse gümnaasiumi üleminekust eestikeelsele õppele, tugevnes 1990. aastate keskel märgatavalt tendents panna või üle viia vene lapsed eesti kooli. Kümnendi lõpupoole see protsess mõne- võrra pidurdus. Käesoleval ajal õpib eesti koolis ca 3% eesti keelest erineva kodukeelega õpilasi.

Massiline üleminek ei ole saanud tavaks mitmel põhjusel:

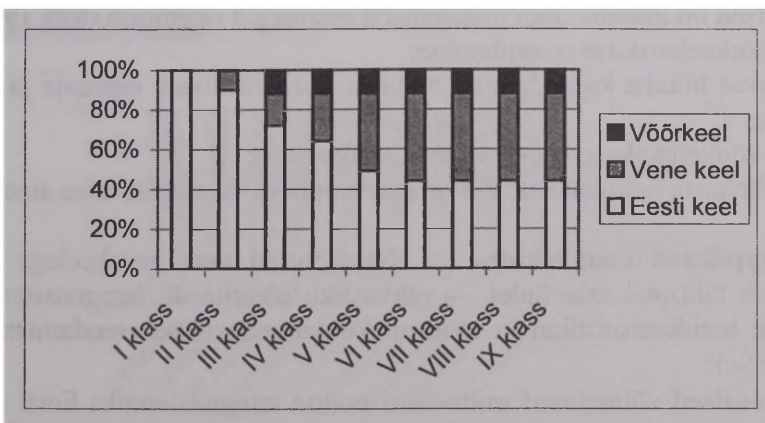
- arvukama venekeelse kogukonnaga piirkondades ei suuda eesti kool kõiki muukeelseid õpilasi õpikeskkonda integreerida;
- suurel osal vene emakeelega õpilastest puudub piisav eesti keele oskus õpin- gute alustamiseks/jätkamiseks eestikeelses õpikeskkonnas;
- eesti kooli õpetajatel puuduvad reeglina ettevalmistus, oskused ja kogemu- sed töötamiseks mitmerahvuselises ja -keelses klassis;
- eesti koolide õppekirjandus ei ole orienteeritud mitmekultuurilisele õpilas- konnale;
- vene lapsevanemad peavad vene kooli oma lastele psühholoogiliselt turva- lisemaks õpikeskkonnaks kui eesti kooli;
- vene õppekeelega kool annab endiselt konkurentsivõimelist üldharidust ja vene elanikkond väärtustab emakeelset õpetust kõrgelt, eriti venekeelse- mates piirkondades.



Joonis 22. Õpetuskeelte vahetamine muukeelse kooli õppekavas riikliku õppekava järgi.



Joonis 23. Õpetuskeelte vahetamine varajase osalise immersiooni õppekavas (Tartu Annelinna Gümnaasium).



Joonis 24. Õpetuskeelte vahetamine varajase täieliku immersiooni õppekavas (Eesti Keelekümbluskeskuse mudel).

Eelnevast tulenevalt on ilmne, et mitte-eestlaste hariduskäik jätkub veel mõnda aega peamiselt vene koolis. Vene kooli reformimise põhiküsimus on õpetuse Eesti-orientatsiooni ja eestikeelsuse süvendamine ning selle saavutamiseks vajalike abinõude — õpetajate ning õppevara ettevalmistamine. Praegune ametlik vene kooli õppekava keelekorraldus on kujutatud joonisel 22. See ei väljenda küll päris adekvaatselt koolide õppekavu, sest kas plaanipäraselt või stiihiliselt — koolides on alanud üleminek kakskeelsele õppele. Haridusministeeriumi statistika andmetel õpetati 1999/2000. õppeaastal aineid osaliselt eesti keeles 65 vene põhikoolis ja gümnaasiumis.

Hulga tavaõppe modifikatsioonide ja veel väljakujunemata mudelite ning juhuslike katsetuste hulgas eristus 1990. keskel terviklikult väljatöötatud õppevormina varajase osalise immersiooni mudel **Tartu Annelinna Gümnaasiumis**.

3.2. Varajase osalise keeleimmersiooni Eesti mudeli kujunemine

Varajase osalise immersiooni täielikult välja töötatud õppekava hakati Tartu Annelinna Gümnaasiumis (edaspidi TAG; aastani 1997 Tartu 13. Keskkool) rakendada alates aastast 1992. Käesolevaks ajaks on õppekava välja arendatud põhikooli I–III kooliastme ulatuses ja selle järgi õpib ligi 600 õpilast.

3.2.1. Varajase osalise keeleimmersiooni eesmärgid ja üldpõhimõtted

TAG-is loodud varajase osalise keeleimmersiooni õppekava eesmärgid, struktuuri ja didaktika põhimõtted tulenevad suure osas immersioonõppe üldistest põhimõtetest (vt ka pt 1.1.4).

Tavaliselt on immersiooni pikaajalised eesmärgid järgmised (Met 1993):

- hea võõrkeeleoskuse omandamine;
- positiivse hoiaku kujundamine õpitavat keelt rääkivate inimeste ja kultuuri suhtes;
- ea- ja võimetekohase keelekasutuse arendamine;
- normikohaste õpitulemuste saavutamine õppekavas sisalduvates ainetes.

TAG-i **õppekava eesmärkides** on rõhuasetused vene emakeelega õppijate seisukohalt tähtsatel asjaoludel — rahvusliku identiteedi, integratsioonivõime ning haridusmaastikul ja tööturul konkurentsivõime arendamisel (Asser 1998; 1999c):

- luua reaalsed võimalused mitte-eesti noorte integratsiooniks Eesti ühiskonnas eesti keele omandamise kaudu;
- tekitada ja säilitada kultuuridevahelist dialoogi;

- luua mitte-eestlastele põhirahvuse esindajate kõrval võrdsed võimalused sotsiaal-, majandus- ja kultuurisfääris;
- toetada õppijate rahvusliku identiteedi ja emakeele säilimist.

Õppekava põhimõtted tulenevad suures osas riikliku õppekava üldpõhimõtetest.

- Eesti haridussüsteem on ühtne.

Immersioonõppekava paigutub Eesti haridussüsteemi struktuuri ega lähe vastuollu riikliku õppekava eesmärkide ja põhimõtetega.

- Õppekava toetab õppijate rahvusliku identiteedi säilimist.

Riikliku õppekava õppekasvatuseesmärkide saavutamise kõrval väärtustatakse õppijate rahvust ja emakeelt ning toetatakse nende säilimist ja arenemist.

- Õppekava arvestab piirkonna iseärasusi.

Õppekeelte valikul ja nende osakaalu määramisel arvestatakse paikkonna keelekeskkonna eripära ja selles sisalduvaid võimalusi nii eesti keele arendamisel kui ka vene keele säilitamisel.

- Õppekava realiseerumist saadavad õpitulemuste ja arvamusuuringud.

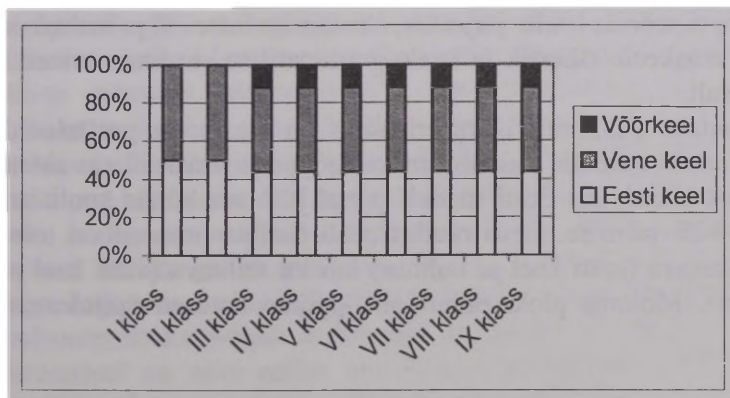
Teise keele kasutamine õppekeelena seab õppijad traditsioonilisest õpikeskkonnast erinevasse olukorda. Seetõttu on vaja pidevalt jälgida õpitulemusi ja võrrelda neid tavaprogrammi õpilaste tulemustega. Samuti tuleb uurida ja arvestada õppijate ning vanemate hoiakuid ja arvamusi.

- Õppekava realiseerub etapi viisi ja paindlikult.

Immersioon ei rakendu kogu koolis ühel ajal. See käivitub eksperimentaalklasside jaoks aasta-aastalt alates 1. klassist. Kui programm on läbinud eksperimentaadiumi (minimaalselt kolm aastat), rakendatakse kakskeelset õpet kõigile soovijatele alates 1. klassist. Vastavalt õppijate võimetele ja kooli võimalustele võivad piiratud ulatuses varieeruda eesti keeles õpetatavad õppeained ja mahud.

- Õppekava reguleerib õppekeelte vahetunde vastavalt seatud õppe- ja kasvatuseesmärkidele.

Õppekava põhitunnused



Joonis 25. Varajase osalise immersiooni tunnijaotusplaan.

- Õppeained jagunevad eesti- ja venekeelseks blokiks vahekorras 40–60%. Venekeelsest blokist kulub võõrkeeltele ligi 20% alates 3. klassist (joonis 25).
- 1.–2. klassis on õppetöö korraldatud, järgides üldõppe põhimõtteid (koolis, on kasutusel kompleksõppe mõiste) ning jagunedes eesti- ja venekeelseks blokiks.
- Eesti- ja venekeelsed ained on sisuliselt integreeritud. Mõlemas keeleblokis olevad ained toetavad vastava keele arengut.
- Koolis on loodud keelekeskkond, mis võimaldab korraldada igasugust klassi- ja koolivälisest tegevust kahes keeles.
- Klassi- ja koolivälise tegevuse järgib immersioonõppekava eesmärgid.

Õppekava kirjeldusest selgub, et Eestis välja töötatud varajase osalise immersiooni mudel erineb mõnede põhimõtteliste punktide poolest maailmas laialt levinud nn Kanada mudelist (vt 1.4.1.1). Erinevusi tingib esmalt keelesituatsioon riigis.

1. Kui Kanadas töötati mudel välja inglise-, st dominantkeelsete õpilaste tarvis, et suurendada nende võimet lävida prantsuskeelse kogukonnaga, siis **eesti mudel** on välja töötatud, tõsi, samal eesmärgil, kuid **vähemuskeelsetele õppijatele**, kellel on seaduste tõttu suur vajadus omandada riigikeel. See pingestab mõneti õpiatmosfääri. Siinse programmi autorite arvates on osaline immersioon võrreldes vähetulemusliku tavakeeleõppega siiski nn pehme tee integratsioonile, mis peaks parandama psühholoogilist fooni.

2. Eesti programmi eriliseks tunnusooneks erinevalt Kanada mudelist on rõhutatult **kodanikukasvatustlik eesmärk**. Õpilaste kommunikatsioonisuutlikkuse kõrval peetakse silmas ka Eesti riigile lojaalsete ja ühiskonnas täisväärtuslike inimeste kasvatamist.

3. Eesti tingimustes ei saa programmist välistada **võõrkeelte, st sisuliselt kolmanda** ja gümnaasiumiastmes ka **neljanda keele õpet**, mida Kanada mudelis ei ole. 2–3 emakeelest erinevat keelt 12-aastasest kooliprogrammis ei peeta liiga suureks koormuseks, kuid mõistagi tuleb vastavalt õpilaste kognitiivsetele võimetele optimeerida keelte järjestus, alustamise intervall ja mahud, seda enam et õppijate emakeele tähestik ja keele grammatiline struktuur erineb sihtkeelte omast tugevalt.

4. Neljandaks põhimõtteliseks erisuseks on **emakeele positsioon õppekavas**. Kui Kanada mudelis kasvab emakeeleõppe ja emakeelsete ainete õpetuse maht klassist klassi, siis Eesti mudeli puhul jääb see kõigis kooliastmetes stabiilselt 50–40% piirde. Eesti oludes peab osaline immersioon toimima üht-aegu nii rikastava (eesti keel ja kultuur) kui ka säilitava (vene keel ja kultuur) programmina. Mõlema ploki puhul on õppijate ootused õpitulemustele väga kõrged.

Eesti ploki ained

Üheks vastutusrikkamaks valdkonnaks on programmi eel ja algusjärgus teises keeles õpitavate ainete valik. Seda ei tohiks dikteerida õppekavavälised asjaolud, nagu olemasolevate õpetajate võimed ja võimalused, õpetajate koormused jms.

TAG-is koostati viieosaline eesti plok, mis sisaldab järgmisi alaosi (tabel 17): eesti keel teise keelena, loodusteadused, kultuurilugu, sotsiaal- ja oskusained. Ehkki igal plokil on oma spetsiifilised ainesisud ja eesmärgid, moodustub neist terviklik õppevaldkond, mille koondnimetusena kasutatakse terminit *Estica*.

Tabel 17. Eesti plok TAG-i varajases osalise immersiooni programmis

Valdkond	Ained	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Eesti keel teise keelena	Eesti keel									
Loodusteadused	Loodusõpetus									
	Bioloogia									
	Geograafia									
Kultuurilugu	Kodulugu									
	Eesti kirjandus									
Sotsiaalained	Ajalugu									
	Ühiskonnaõpetus									
	Inimeseõpetus									
Oskusained	Joonistamine									
	Tööõpetus									
	Kehaline kasvatus									

Estica põhiidee on integreerida temaatilisel ja leksikaalsel alusel eesti keel ja Eesti-kesksed ning rakenduslikku laadi õppeained, mille tulemusel muutub efektiivsemaks eesti keele omandamine ning paraneb õppijate kultuuri- ja maiskonnataju. Seega on kirjeldatava õppekorralduse laiemaks eesmärgiks mitte-eestlastest eestimaalaste eestimeelsuse süvendamine ehk eelduste loomine vene õpilaste pehmeks integratsiooniks Eesti ühiskonnas, mis saavutatakse keelelise, kommunikatiivse ja haridusliku vabaduse kaudu.

Estica õppevaldkond koostati, põhinedes maailma kakskeelse õppe praktikal ja keeleõppe leksikaalse lähenemise põhimõtetele.

1. Teises keeles õpetamiseks valitakse reeglina **õpitava keelega seotud humanitaarse kallakuga aineid** (vastava maa ajalugu, geograafia, kodu- ja kultuurilugu, kirjandus, kodanikuõpetus jne). Seda suunda järgib mitmete riikide immersioonipraktika (Mejak & Novak-Lukanovič 1991; Wode 1998). Niisugusel lähenemisel on mitu eelist: see võimaldab tõhusalt arendada õppijate kommunikatiivset kompetentsust, esitada keeleainest adekvaatses ja loomulikus

kontekstis, suurendada keele ja aine harmooniliselt seotud esituse kaudu kultuuritaju ning toetada mõlema komponendi efektiivsemat omandamist.

2. Nagu uurimus leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse seostest kinnitab, ei taga üksnes sõnavara tundmine veel kommunikatsioonivõimet (Asser 1995; 2001; pt 2.4.4). Viimane areneb vaid siis, kui keelt kasutatakse võimalikult erilaadsetes situatsioonides ja erinevate suhtluspartneritega. Keeleõppe leksikaalse meetodi kohaselt on tähtis, et keelt kasutataks tema loomulikus kontekstis, mislābi areneb õppijate võime tunnetada keele leksikaalset olemust (Lewis 1997; Moudraia 2001). Seetõttu on tähtis, et eestikeelse **ploki ained võimaldaksid praktiseerida erinevaid keele funktsioone temaatiliselt laias spektris (2).**

3. **Õpikute sõnavara ja sisu.** Uurimused kinnitavad, et reaalinete (füüsika, keemia, matemaatika) õpikute sõnavara on väga piiratud ja üldkeele sagedus-sõnastikes vähe esindatud (Budreckaja 1991; Častotnyj slovarj ... 1986 jt) ning äärmiselt spetsiifiline (Lember 2003: 20). Samuti on ainesisu väga abstraktne, see ei võimalda kerget kommunikatsiooni. Näiteks on matemaatika õpetekstide uurimuses leitud, et erinevalt nn loomulikest tekstidest on matemaatika keel kitsa tähendusega mõistetest üleküllastatud ja parafraside ning täiendite puuduse tõttu väga tihe, nõuab aeglasemat lugemistempot kui tavatekst, lisaks sisaldab palju matemaatikaspetsiifilisi sümboleid (Reilly 1988). Eesti õpikute analüüs kinnitab, et tekstide summaarse keerukuse näitajailt (abstraktsus, lause pikkus) on kõige raskemad füüsika ja keemia põhikooli vanema astme õpikud (Mikk 2000: 24).

Kodu-, kultuuri- ja loodusloolised ained seevastu on esimestes kooliastmetes teises keeles õppimiseks sobivamad mitmel põhjusel: õppematerjal on vähem abstraktne, temaatika elulähedane ja mitmekesine. Õppijail on selles tavaliselt mõningane elukogemus ja eelinformeeritus, mis lihtsustab uute teadmiste konstrueerimist ja võimaldab aktiivset osalust õppimises. Samuti on selle valdkonna puhul tähtis materjali avatus, võimalus seda laiendada vastavalt paikkonna eripäradele ja õppijate võimetele, kasutada õpetuses ka olemasolevaid kooliväliseid keskkonnavõimalusi (loodus, kultuuriprogrammid, inimesed väljastpoolt kooli jne). Pealegi on see ainevaldkond õpilastele tavaliselt huvitav, oskusliku esituse korral pakub mõõdukalt väljakutset, võimaldab õpetamisel arendada keele erinevaid osaoskusi.

Nimetatud ainevaldkondade õpetamisel sihtkeeles sihtkeele kandja poolt, kel on hea kultuuri- ja maiskonnataju ning Eesti-ainelised teadmised, on nii keelelis-kommunikatiivne kui ka integratiivne eesmärk — tuua õppijad oma kodupaigale vaimselt lähemale, tekitada armastust ja hoolivust selle vastu. “Kodulugu on eelkõige meelsusaine, sest kodumeelsuseta pole riigimeelsust.” (Vassiltšenko, Pedastsaar & Trasberg 1998: 290.)

4. Ainevaldkonnad valitakse sellised, mille õpetamist on võimalik **alustada vara**, mängu ja kogemusliku õppe vormis isegi lasteaiastmest alates. Sama tähtis on, et neid aineid saab **õpetada kaua**, st valitud on kõiki kooliastmeid

läbivad valdkonnad. Seega, ained, mis algavad hilja, alles III kooliastmes (nt keemia, füüsika), ei sobi immersioonõppes sihtkeeles õpetamiseks.

3.2.2. Varajase osalise keeleimmersioni ettevalmistus

Sisuliselt asuti eesti-vene immersiooniprogrammi TAG-is ette valmistama juba 1980. aastate keskel. Kuigi riiklikult puudus veel surve eesti keele õpetuse tõhustamiseks, mõjutas 1980. aastate Eesti ühiskonna rahvusliku meelestatuse tõus kaudselt eesti keele süvaõppe teket Tartus. Et linna avaliku elu sfäärides oli üldiselt kasutusel eesti keel, tajusid vene haridustöötajad ja lapsevanemad Tartus varem kui teistes suuremates linnades, et eesti keele oskus tuleb laste toimetulekule Eesti ühiskonnas kasuks. Haridussubjektide nõudlus eesti keele tulemuslikuma õpetuse järgi ajendas TAG-i juhtkonda eesti keele õpetust ümber korraldama.

1. Esimene samm oli **eesti keele süvaõppe klasside avamine keskkooliosas** 1984. aastal. Süvaõppe sisaldas keele kõrval ka eesti kirjanduse õpetust (programmi koostaja õpetaja Viive Veste). Tolle aja õpilaskonda iseloomustasid väga suured keeletaseme vahed: enamikus klassides õppisid kõrvuti segaperedest pärit kakskeelsed lapsed ja nulltasemega hilismigrandid, kõrgelt motiveeritud ja täiesti motiveerimata õppijad. Süvaprogrammi eesmärgiks oli võimaldada eesti keele laiendatud õpet neile õpilastele, kel oli keeleõppe vastu suurem huvi ja eeldused. Mõneaastase kogemuse järel sai selgeks, et süvaõppe keskkooliklassides küll parandab õppijate keeleoskust, kuid spontaanse keelekasutuse ni on selles vanuses õppijail väga raske jõuda, kuna formaalne keeleõpe ja õppijate kooliväline keelekeskkond toetas vähe eesti keele aktiivset kasutamist. Kooli juhtkond otsustas, et süstemaatilise keeleõpetuse varasem algus annaks ilmselt paremaid tulemusi.

2. **Programmi laiendati põhikooli vanemasse astmesse.** Seda toetas ka lapsevanemate kasvav nõudlus eesti keele õpetamise järele. Prooviti ka osalist aineõpetust eesti keeles (loodusõpetus ja geograafia), kuid siin põrkuti kahe probleemiga: õpilaste keeleline ettevalmistus ei võimaldanud ladusat aineõpetust ja õpetajatel puudusid oskused arvestada keelekomponendiga aineõppes.

Programmi laienedes hakkasid ilmneka eesti keele kui teise keele õpetamise meetodika puudulikust valdamisest tulenevad probleemid. Nii loodi 1987. aastal koolis eesti keele õppealajuhataja ametikoht, sest süvaõppe programmi koostamine, õppekirjanduse komplekteerimine, õpitegevuse koordineerimine, õpetajate leidmine ja koolitus oli lai tegevusvaldkond, kus praktiliselt puudusid valmis materjalid, mudelid ja lahendused.

Loogiliselt oli järgmiseks sammuks **eesti keele õppe alguse nihutamine algkooli** ja kooli piirkonnas asuvasse **lasteaedadesse** (3). 1991. aastal alustasid kõik esimesed klassid eesti keele õpet 1. klassist, olles eelnevalt läbinud lasteaia ettevalmistuskursuse. Ühes paralleelklassis lisandusid keeletundidele

ka eestikeelsed oskusained. Samal aastal hakkas kooli juhtkond ja initsiatiivgrupp (direktor Jevgenia Lindevaldt, õppealajuhatajad Olga Peterson ja Hiie Asser, eesti keele õpetajate aineseksioon) koos Tartu Ülikooli pedagoogikaosakonnaga (dots Larissa Vassiltšenko ja dots Tiia Pedastsaar) koostama kakskeelse õppe arengukava ja õppekava struktuuri. Paralleelselt koolipoolsete ettevalmistustega asusid L. Vassiltšenko ja T. Pedastsaar koostama kakskeelse õppe teostamiseks spetsiaalset õppematerjali *Kodulugu*.

3.2.3. Varajase osalise keeleimmersiooni areng

Eespool kirjeldati immersiooneelseid katsetusi laiendada kooliprogrammis eesti keele kandepinda. Need kulgesid enamasti ühekordsete ettevõtmistena, tegevustevahelisi seoseid loomata ja järjepidevust saavutamata. Kooli tegevust juhtivad ja kontrollivad organid neist ettevõtmistest veel ei huvitunud ega ka takistanud eesti keele õpetamise ümberkorraldamist. Avalik diskussioon ja dialoog vene koolide, lapsevanemate ja haridusjuhtide vahel puudus.

Ajapikku selgus, et iga samm eraldi võttes andis väikseid positiivseid tulemusi, kuid suurem edu jäi saavutamata. Sellest järeldus, et kakskeelne õpe võib olla tõeliselt tulemuslik ja kestva mõjuga õpilaste keeleoskusele vaid kompleksse lähenemise korral.

Järgnevad 12 aastat TAG-i osalise immersiooni programmi arengus (1991–2003) on vaadeldavad kindlate tunnusjoontega perioodidena, mis haakuvad laiemate protsessidega Eesti haridusmaastikul ja ühiskonnaelus. Igal perioodil olid programmi arengus selgelt nähtavad tulemused, kuid joonistus välja ka rida probleeme (Lisa 9).

3.2.3.1. Reformide periood 1991–1995

Kirjeldatava perioodi märksõnad Eesti riigi ja ühiskonna arengus on (Lauristin & Vihalemm 2002: 28):

- Eesti riikliku iseseisvuse tunnustamine rahvusvahelisel areenil ja uue põhi-seaduse kinnitamine;
- õigus- ja finantssüsteemi eraldumine Nõukogude Liidu omast ning radikaalsed poliitilised ja majandusreformid: sh riiklike struktuuride ja avaliku sfääri toimimise desovetiseerimine, välismaalaste seaduse ja keeleseaduse jõustumisega seotud etnilised pinged;
- majanduse ja avaliku sfääri järsk läänesuunaline orientatsioonimuutus, sh Nõukogude vägede lahkumine ja Venemaaga piirikontrolli kehtestamine.

Hariduses toimus samal ajal samuti nii õppesisu kui struktuuri Eesti-keskuse taastamine ning ettevalmistused uue riikliku õppekava koostamiseks. Muutunud ühiskondlikus situatsioonis oli tarvis kohaneda nii eesti kui vene õppekeelele

koolil. Eesti kool taastas oma nõukogude perioodil katkenud traditsioone. Vene kool oli avalikkuse tähelepanu alt mõneti väljas. Eesti poolelt vaadates oli algamas n-õ esmane tutvus vene haridusega, mis eelneval perioodil oli eestikeelsele avalikkusele küllaltki tundmatu. Puudus kindel arusaam, mida peaks tulevane vene kool endast õieti kujutama. Lisaks pöördus neil aastail palju venelasi tagasi emamaale, mistõttu vähenes ka õpilaste arv koolides. Mõlemad kogukonnad olid äraootaval seisukohal.

Koolide tasemel valitses suur tegutsemisvabadus. Mõned vene koolid proovisid uusi õppevorme, sh tehti ka immersioonikatsetusi. Samas puudusid veel seadused, mis kohustanuks mingeid muutusi ette võtma. Kokkuvõttes oli aeg pingeline, sest tugevalt oli tajutav muutustevajadus, kuid valitses totaalne ebaselgus, mida ja kuidas ette võtta.

TAG-is alustas 1992. aastal kõiki õppekava ja -protsessi aspekte arvestava õppe- ja arengukava järgi tegevust esimene täismahus varajase osalise immersiooni klass, eesti keele õpetajateks Eva Õim ja Pille Neider; 2. klassist jätkas klassijuhatajana ja eesti ploki õpetajana E. Õim, järgnevatel aastatel said klassijuhatajaks Anne Kaskman, Maire Küppar, Diana Joassoone, Katre Maidla, Aive Käärrik, Maarika Jeksuk, Irina Švõrova jt.

Sel perioodil oli vaja määratleda eksperimenteeritava õppevormi täpne nimetus. Programmi alguses kasutati tekstides kohmakat, ent täpset väljendit *osalise eestikeelse õppega klassid*, seejärel lühenes nimetus *kakskeelseks õppekavaks*, mis hiljem täpsustus *kakskeelseks õppeks*. Paralleelselt kasutati nimetusena ka *Estica-programmi*, mis väljendas programmi põhiideed — Eesti-ainese eestikeelse õpetuse kaudu eesti keele oskuse ja kodanikutunde parandamist.

Tulemused

Estica idee väljaarendamine. Kuigi varem, programmi ettevalmistusperioodil, olid koostatud õppe- ja ainekad ning määratletud ainesisud, toimus *Estica* idee väljaarendamine tegelikult alles sel perioodil. Kujunesid välja ainete plokid ja ainete ning keeleplokkide vahelise integratsiooni võimalused. Õpetamise käigus täpsustusid õpilaste keelevõimele vastavad ainemahud ja sobiv õppevara. Alles eksperimendi kolmanda aasta lõpuks selgines ettekujutus osalise immersiooni õppekavast ja vormistati lõplikult I kooliastme programm. See erines oluliselt tolaegse riikliku ainekava nõuetest, sest ametlikult algas eesti keele õpe 6. klassis. 1990. aastate alguses TAG-is välja töötatud õppekava mudel on tänaseks saanud ka riiklikuks normiks.

Katsetatud ja trükist ilmunud õppematerjal *Kodulugu*. Toimus L. Vassiltšenko ja T. Pedastsaare õppematerjali *Kodulugu* esimeste osade katsetamine ja korrigeerimine koolis eesti ploki õpetaja Eva Õimu juhtimisel. Pärast materjali läbiõpetamist töötasid autorid selle koolilt saadud tagasiside järgi põhjalikult ümber.

Hiljem on TAG-i õpetajad oma kooli tarbeks (M. Jeksuk, A. Käärrik, K. Maidla) välja töötanud ja osaliselt ka laiemaks levikuks (A. Kaskman,

M. Küppar, H. Asser, I. Dolgova) trükkis avaldanud mitmeid kakskeelse õppe materjale.

Immersioonõpetajate koolkonna loomine. Tuleb rõhutada, et silmapaistvalt kõrge loovusega õpetaja Eva Õimu julgus, entusiasm, töövõime ja vastutus-tundlikkus olid asjaolud, milleta poleks olnud võimalik programmi käivitada. Esimeste õpetajate initsiatiivikus nakatas ja julgustas ka teisi programmiga liituma. Kogemusliku õppe teel avastati ja omandati immersioonile kohaseid õpetamismeetodeid ja koostöös komplekteeriti õppevara. Programmi elluviimiseks olid haaratud ka psühholoog ja logopeed, sest uus õppevorm sisaldas mitmeid riske laste vaimsele ja keelelisele arengule.

Lastevanemate usaldus ja toetus programmile. Ajapikku hakati respekterima eestlast klassijuhatajana. Kodude ja kooli tihe side oli mõlemale poolele vajalik. Vanemad vajasisid adekvaatset infot laste õpitulemuste ja seisundi kohta. Lastevanemaid haarati võimalikult tihti kaasa klassivälisesse tegevusse, mis oli õpetajatele toetuseks ja suurendas omakorda usaldust õpetajate vastu.

Õpilaste eesti keele kiire areng. 3. klassi lõpuks saavutasid õpilased oodatud taseme — eakohase funktsionaalse teise keele oskuse. 1994. aastal korraldatud üleriigilise õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uurimuse tulemustest (pt 2.4.3) ilmnes, et kakskeelse õppega 3. klass ületas sõnavara tundmises nii TAG-i kui ka kogu riigi 9. klassi keskmise taseme (Asser 1995: 56).

Õppeedukus. Eksperimentaalklassi õpitulemusi võrreldi aastast aastasse tavaklasside tulemustega. Pideva õpitulemuste seire käigus ei avastatud teadmiste puudujääki ei eesti- ega venekeelsetes ainetes (Kaskman & Küppar 1998). Programmist väljalangevus oli minimaalne (kaks õpilast esimese kolme aasta jooksul). Selgus, et ka madalamate vaimsete võimete õpilased suutsid programmis osaleda ja neil ei ilmnunud mahajäämust teises keeles õppimise tõttu.

Avalik dialoog. Eksperimendi vastu hakkasid huvi ilmutama Eesti teised vene koolid. Paar aastat pärast kakskeelse õppe algust külastasid kümned koolijuhid ja õpetajad kooli, vaatasid tunde ning uurisid õppekava ja -korralduse põhimõtteid. Mitmel korral käisid programmiga tutvumas ka Läti vene koolide direktorid ja õpetajad. Koolile oli see väga vajalik, sest oli võimalik kogemusi jagades alustada dialoogi.

Probleemid

Keeleimmersiooni kogemuse puudumine. Kakskeelse õppekava disaini, teise keele omandamise psühholingvistiliste aspektide ja õppemeetodite kohta oli vähe teadmisi; Eestis puudusid õpetajaeeskujud, koolitusvõimalused ja pädevad konsultandid.

Sobiva õppevara ja tehniliste vahendite puudus. Eesti-vene kakskeelseks õppeks praktiliselt puudusid kohased keele- ja aineõpikud (välja arvatud vastvalminud *Kodulugu*). Kogu õppevara tuli kombineerida olemasolevatest eesti ja vene kooli õpikutest, mis alati ei andnud parimat tervikut ja nõudis

õpetajatelt ajamahukat lisatööd. Raamatukogu eestikeelse fondi (õpikud, lasteraamatud, perioodika) soetamine võttis aastaid aega. Samuti puudus eestikeelne õpetajate metoodiline kirjandus.

Kooli sisekliima pingestumine, mis oli tingitud suurtest muutustest vene õpetajate harjumuspärasest töökorras: venekeelse õppe mahu piiramine, aineka-vade ümbertegemine, vene õpetajate koormuste vähenemine, mure vene emakeele taseme pärast. Alles mitme aasta pärast, kui vene õpetajate eneste lapsed suutsid programmis eesti keele hästi selgeks õppida, hakkasid pinged leevema.

Õpilaste lahkumine eesti koolidesse. Pärast 3.–4. klassi lahkus esimesest eksperimentaalklassist eesti koolidesse 16 õpilast. Sellele tendentsile aitas kaasa meedia (artiklid vene kooli vältimatust lumpeniseerumisest) ja teave selle kohta, et mõne aasta pärast läheb õppetöö vene kooli gümnaasiumiastmel üle eesti keelele. Nii oli oht, et uus programm hakkab töötama kooli huvide vastu. Siiski pidurdus eesti kooli lahkujate arv mõne aastaga, kui vanaemad hakkasid meediakära kiuste hindama pakutava programmi hüvesid — ema- ja teise keele oskust.

Rahalised lisakulutused. Programmi elluviimine nõuab rahalisi lisakulutusi õppevara koostamisele ja soetamisele, õpetajate koolitusele, raamatukogu loomisele, klassiruumide tehnilisele sisustusele, õpilasüritustele jne. Kakskeelne õpe, olles kooli arengukava läbivaks ideeks, sai ka eelarve prioriteetseks valdkonnaks, mille arvelt tuli teha kitsendusi muudes valdkondades.

3.2.3.2. Kogemuste mõtestamise periood 1996–1998

Ühiskonnaelus iseloomustatakse vaadeldavat perioodi ühest küljest kui majanduskasvu ja Euroopa Liidule ning NATO-le lähenemise, teisalt aga reformide aeglustumise aastaid (Lauristin ja Vihalemm 2002: 34).

Haridussüsteemis aga oli algamas stabiliseerumine, sest 1996. aastal jõustus riiklik õppekava. Kuigi üleminek uuele õppekavale ei olnud kerge, sest õpetajatel tuli kohaneda osalt uute ainekäsitlevate ja -mahtudega, oma töö dokumenteerimise uue vormistusliku küljega (kooliõppe- ja ainekava, õpetaja töökavad), oli lõpuks siiski dokument, millele toetuda. Suurte vabaduste aeg oli asendumas uute reeglite kehtestumisega.

Vene kooli jaoks ei toonud uus õppekava oodatud stabiliseerumist. Õppekava üldosa ei sisaldanud konkreetseid ideid muukeelse hariduse kohta. Küll aga ütlesid ainekavad täpselt ette õppesisu, mis kahtlemata kiirendas Eesti-orientatsiooni omaksvõttu, kuigi osaliselt olid veel kasutuses nõukogudeaegsed õpikud.

Vene haridus ja selles antava eesti keele oskus tõusid ka poliitiliste debattide temaks. Varasema, peaaegu olematu kontrolli asemel hakati uurima õpetajate kvalifikatsiooni ja keeleoskust, õppekavas ettenähtud tundide andmise tegelikku

seisu ja kvaliteeti jms. Üldine rahulolematuus nii koolide sees kui nende suhtes väljastpoolt säilis.

TAG-is ei vaidlustatud enam kakskeelse õppe eksperimendi edu. Mitmed riiklikud dokumendid (*Muukeelse kooli arenduskava 1997, Keeleseadus, Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*) ja avalik arvamus andsid tuge valitud õppevormi edasi arendada. Kuna lastevanemate surve panna lapsi kakskeelse õppega klassi oli tugev, siis sündis otsus laiendada programmi ühe eksperimentaalklassi asemel kõigile avatavatele paralleelklassidele (otsus sai teoks 1997 aastal). Seda võimaldas ka piisavalt arvukaks kasvanud eestikeelsete klassi- ja aineõpetajate ning eesti keele õpetajate kollektiiv.

Tulemused

Kakskeelse õpetaja “portree”. Kogemuste lisandudes olid välja kujunenud programmiga sobiva kakskeelse õpetaja kvalifikatsiooninõuded ja soovitavad isikuomadused. See tähendas, et tööle ei võetud enam juhuslikke inimesi, vaid valiti programmi vajadusele vastavate erialade üliõpilaste hulgast neid, kes olid läbinud koolis praktika ja tõestanud oma sobivust.

II kooliastme standard. Sel perioodil lõpetasid esimesed kakskeelse õppe klassid 6. klassi, mille järel kinnitati ka II kooliastme ainekavad ja oodatavad õpitulemused.

Õpitulemused. Et programmi alusel õpetamisega oli jõutud põhikooli vanemasse astmesse, oli aeg teha laiemaid üldistusi selle õppevormi tõhususe kohta. Positiivsed tulemused ainete ja keeleõppes saavutatakse mitmete asjaolude koosmõju arvel.

- Keele koolisisesese kasutusala laieneb.
- Õppijatel on võimalus kuulda eesti keelt erinevate õpetajate — keele kandjate — esituses ja kasutada erinevates situatsioonides.
- Koolikultuuri põhijooneks on eri rahvusest ja erinevate emakeeltega inimeste koostöö. Kultuuridevahelise dialoogi mudel toimib nii õpetaja-õpetaja ja õpilane-õpetaja kui ka õppesisu tasandil.

Koolituskogemused. Mõnda aega toimusid koolis sisekoolitused, sest iga uus eksperimendis osalev õpetaja oli uute võtete, õnnestunud materjalide jms autor. Õppealajuhatajatele ja õpetajatele olid need seminarid oluliseks koolituskogemuseks. Tihti tuli esineda ka väljaspool kooli: ühisseminarid teiste koolide ja õpetajakoolituse asutustega ning konverentsid. Käesoleval ajal töötavad koolitajatena A. Kaskman, M. Küppar ja O. Peterson.

Kakskeelse õppe kava väljatöötamine põhikooli ulatuses. Kuigi esimene kakskeelne klass lõpetas põhikooli 2001. aastal, tegeldi koolis samal ajal põhjalikult põhikooli III astme kava ja õpetamisstrateegiatega väljatöötamisega. Selgust vajas eelkõige asjaolu, kuivõrd muutumatu peaks olema eestikeelsete ainete valik, millised on valikukriteeriumid ja mis vahekorras need võivad õpilaseti ja

klassiti varieeruda. Suurendati lastevanemate otsustus- ja vastutusvaldkonda, andes neile võimaluse kindlate ainete hulgast valida, mida õppida eesti, mida vene keeles. See tõi kaasa klassidevaheliste õppegruppide loomise.

Selgema ja eesmärgistatuma kuju võttis **klassiväliste ürituste kava**. Esimene keelelaager koos eesti koolide õpilastega korraldati aastal 1996/97. Kool löi püsivad kontaktid Eesti Rahva Muuseumi, Tartu Ülikooli ajaloo muuseumi, Loodusmaja jt noorte huvikeskustega ning Kambja Põhikooliga.

Immersioonikogemustega tutvumine väljaspool Eestit. Saanud esimesed kogemused eesti-vene kakskeelset õpet korraldades, sai selgeks, et on vaja uurida välismaiseid mudeleid. Selleks avanes neil aastatel ka rohkem võimalusi: paranes kirjanduse kättesaadavus ja avardusid võimalused osaleda hariduskonverentsidel ning koolitustel teistes riikides. Nii on TAG-i õpetajad ja juhtkond uurinud immersiooni Soome, Rootsi, Kanada, Austria, Saksamaa jt koolides.

Nüüd, kui programm oli jõudnud järku, kus tuli teha põhimõttelised otsused vanemate kooliastmete kohta, oli väliskogemuste hankimine eriti oluline.

Probleemid

Kakskeelseks õppeks kohaste materjalide puudus. Kuigi kool oli selleks ajaks varustatud eesti koolide õpikutega ja õpetajad kasutasid neid vajalikul määral adapteerides, püsis päevakorras mure, et see ei ole parim lahendus. Eesti koolide õpikud (nagu ka kogu õppekava) on oma olemuselt üsna etnotsentristlik, järgib vähe multikultuurilisust väärtustavaid aspekte, st osa õppetekste on eesti kultuuritausta puudumisel raskesti mõistetavad ja osa ei suurenda oma tonaalsusega integreerumisvalmidust.

Eesti koolide õpetajad ja õppekirjanduse uurijad kurdavad, et emakeele, füüsika, loodusõpetuse ja bioloogia õpikute tekstid on õppijatele rasked (Lember 2003:20; Puik 2003: 6). Seda raskem on paljude õpikute keel teises keeles õppijale.

Puudu on terminoloogiasõnaraamatud jm kakskeelne õppeotstarbeline kirjandus.

Õpitulemuste seire, mõõtmise ja hindamise vahendid. Esimeste immersiooniklassi õpilaste jõudmisega vanematesse klassidesse muutus üha tõsisemaks küsimus õpilaste akadeemiliste teadmiste ja keeleoskuse tasemest. Sellega olid seotud ka lapsevanemate peamised küsimused: kas õpilaste tase lubab jätkata õpinguid eestikeelses gümnaasiumis, kas nad on eesti ja vene tavakooli-õpilastega võrreldes järgnevates õppeasutustes konkurentsivõimelised jne. Kooli tasemel uuring annab paratamatult ainult piiratud informatsiooni ja õpetajatel reeglina puuduvad piisavad teadmised pedagoogilise uurimuse metodoloogiast. Suur oli ja on riikliku monitooringu vajadus.

Teaduslikud uuringud kakskeelse õppe kohta sel perioodil praktiliselt puudusid, mis oli ka põhjuseks, et haridustegelased, poliitikud ja ajakirjanikud andsid hinnanguid vene haridusele üldiselt ja lokaalsetele katsetustele selle sees

peamiselt juhuinfo põhjal emotsioonide mõjul. Rääkides palju kakskeelse hariduse rakendamise vajadusest, ei ole tellitud uuringut uurimisasutustelt.

3.2.3.3. Mudelite võrdluse periood 1999–2004

Millenniumivahetusel toimus Eesti ühiskonnas aktiivne ettevalmistus ühineamiseks Euroopa Liidu ja NATO-ga. Märgatav oli konsolideerumine poliitilisel maastikul ja uute kommunikatsioonitehnoloogiate ülikiire areng. Seoses Vene majanduskriisiga aktiveerus veelgi läänesuunaline majandustegevus. Ühiskonnas jätkus sotsiaalne ja kultuuriline stratifikatsioon, süvendades lõhet generatsioonide ja regioonide vahel. Samal ajal täheldati mõningat edu venekeelse elanikkonna integreerumisprotsessides (Lauristin & Vihalemm 2002: 34). Tekkinud on eesti- ja venekeelse kogukonna dialoog, korraldatakse integratsiooni-teemalisi meediakampaaniaid, venekeelne kool on muutumas avatumaks ja eesti-näolisemaks jne.

Haridussüsteemis algas koolide arvutistamine suurprojekti "Tiigrihüpe" raames. Internetiühenduse sai suur hulk Eesti koole. Riiklikule õppekavale ülemineku periood oli lõppenud. Tegevust alustas õppekava arenduskeskus, mis töötas õppekava parandatud versiooni kallal, mille üheks võtmeküsimuseks oli ainemahtude vähendamine ja tõhusamate ainetevaheliste integratsioonivõimaluste leidmine. Samal ajal vähenes kahaneva iibe tõttu õpilaste arv eesti ja vene koolides, mille tõttu suleti rida väiksemaid koole ja aktiveerus olemusvõitlus linnakoolide vahel. Üha tähtsamaks muutus koolide suutlikkus hoida/tõsta oma tegevuse kvaliteeti ja demonstreerida atraktiivsel viisil omanäolisust.

Vene koolidele on 1990. aastate lõpul jagunud varasemast palju rohkem konstruktiivset tähelepanu. Haridusministeeriumi ja Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse ning Euroopa Liidu Phare programmide ühistegevuses toimib õppekava-arenduse projekt *Avatud õppekava* ja eesti keele õpetuse edendamise suurprojekt, mille käigus on välja antud teise keele õpetajatele mõeldud meetodikavihikute sari, teatmekirjandust ja sõnaraamatuid, õppematerjale koolidele (seinatabelid, keeleõpetuse lüümikukomplekt jms), välja selgitatud õpetajate koolitusvajadused ja koostamisel sellele vastavad koolitusprogrammid, õpikukomplekt 4.–9. klassile, käimas on muuseumide õppekava toetavad programmid, toetatud on ka kõrgkooli eesti keele õpetajate ettevalmistamisel jpm.

Tähelepanuväärne algatus kogu muukeelse hariduse jaoks oli Kanada-Soome-Eesti keelekümblusprojekti käivitumine 2000. aasta sügisel, kui neljas koolis alustati varajase täieliku immersiooni programmi (pt 3.3).

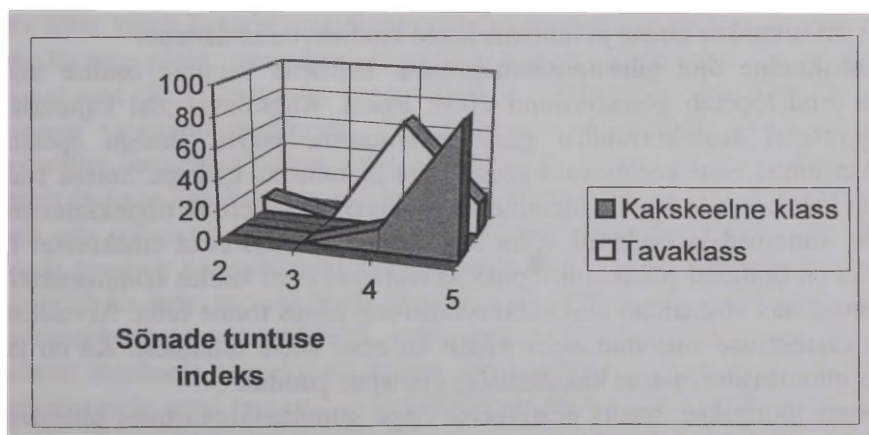
TAG-i jaoks oli tähtis just viimane asjaolu. Esimest korda avanes võimalus analüüsida ja hinnata kaheksa aastat toiminud kakskeelse õppe programmi, võrreldes teise samalaadse mudeliga. Terminoloogilise ühtsuse huvides hakati programmi kutsuma **varajaseks osaliseks keelekümbluseks e immersiooniks**. Samal ajal jõudis TAG-i programm vanematesse klassidesse.

Tulemused

III kooliastme standard. Et programm jõudis 2001. aastal põhikooli lõpuklassi, oli aeg kinnitada ka III kooliastme õppekava keeleline struktuur ja ainekad. Sellega jõudis lõpule kakskeelse õppe esimene täistsükkel põhikoolis.

Õpitulemused põhikoolis. Traditsioonilise ja immersiooniõppekava järgi õppivate õpilaste õppeedukus üldainetes ei erinenud, kuid ilmsiks tuli erinev eesti keele valdamise tase ja keelelise käitumise paindlikkus, milles immersiooni-klasside õpilased edestasid oluliselt tavaklasse.

Viimast kinnitab õpilaste jälgimine erinevates suhtlussituatsioonides ja nende keelteõppe tulemuste võrdlemine. Eespool kirjeldatud õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringu käigus ilmnnes, et nt tava- ja immersioonõppekava järgi õppiva 5. klassi õpilaste sõnavara tuntuse vahe oli 0,78 palli (pt 2.4.6). 70% tavaklassi õpilaste sõnavara keskmine tundus koondub 5-pallilisel skaalal 4 ümber, ülejäänud 30%-st 10% tunnistab sõnade tustust väga madalaks (indeks 2) ja 20% väga halvaks (indeks 5). Samal ajal hindab immersiooniklassi õpilastest 85% enda põhisõnavara tundmist maksimumilähedaset, ülejäänud pall madalamalt (joonis 26).



Joonis 26. Tartu Annelinna Gümnaasiumi 5. klassi õpilaste eesti keele põhisõnavara tustuse võrdlus 1999. a.

Immersiooniklassi õpilased sooritasid põhikooli lõpueksamid emakeeles, matemaatikas ja eesti keeles tavaklassi õpilastega võrreldes veidi paremate tulemustega. Sama tendents ilmnnes ka 2002. aastal lõpetanud õpilaste suhtes (tabel 18). Seega oli osaliselt päevakorrast väljas murelik küsimus immersioonõpilaste õpitulemuste kohta põhiainetes: need ei anna alust arvata, et kakskeelne õpe kahjustab emakeele jt ainete õppimist. See-eest on eesti keele tulemustes silmatorkav tasemevahe (pt 2.4.6).

Tabel 18. Tartu Annelinna Gümnaasiumi immersiooni- ja tavaklassi õpilaste põhikooli lõpuksamite tulemused 2001. ja 2002. a

Aasta	Emakeel		Matemaatika		Eesti keel	
	Immersioon	Tavaklass	Immersioon	Tavaklass	Immersioon	Tavaklass
2001	3,69	3,51	3,72	3,79	4,42	3,81
2002	3,82	3,55	3,91	3,88	4,62	3,98

Vene emakeele õpetamise strateegia ümberkujundamine. Eespool oli märgitud, et kakskeelse õppega seoses oli vajadus kogu venekeelsete ainete plokk ümber kujundada. Samas ei olnud võimalik alandada vene keele õpetuse taset, kuna õppekava nõuded ei arvesta kuidagi kakskeelse õppe spetsiifikat. Tuli otsida võimalusi suurendada õpetuse efektiivsust. 1998. aastal korraldati 1. ja 2. klassis õppetöö ümber üldõppe põhimõttest lähtuvalt. Koolis sai see õppekorraldus nimeks *kompleksõpe*. Viimase kohaselt on õpilase nädalakoormus jagatud kaheks võrdseks keeleplokiks: pool päeva eesti, pool vene keeles. Mõlemas keeleplokis tegeldakse ühe ja sama teemaga, välja arvatud keelte-spetsiifilised teemad. Ka oskusained on esindatud mõlemas plokis. Keeleplokkide eraldatuse kaudu, ainete integreerituse ja keeleplokkide dubleeriva osa arvelt saavutatakse ainete ja mõlema keele kindlam omandamine.

Kakskeelne õpe gümnaasiumiastmes. Esimene varajase osalise immersiooni lend lõpetab gümnaasiumi 2004. aastal. Käesoleval ajal kujundatakse õppeprotsessi keelekorraldust gümnaasiumiastme tarvis. Praegu õpetatakse gümnaasiumis eesti keeles vaid geograafiat ja muusika ajalugu. Seisak laialdasemale kakskeelsele õppele üleminekus tekkis osalt sellest, et riigieksamianetes ei taha vanemad ja õpilased võtta liigset riski ja eelistavad emakeelset õpet. Teiseks on õpilased põhikooli lõpuks saavutanud eesti keeles kommunikatiivse vabaduse, mis võimaldab neil suhtlusvajaduste piires toime tulla. Arvatakse, et keele korrektsuse saavutamiseks piisab ka eesti keele tundidest. Ka on takistuseks gümnaasiumiastme kakskeelsete õpetajate puudus.

Ometi töötatakse koolis eestikeelse õppe gümnaasiumiastmes laiendamise nimel (õpetajate ettevalmistamine, õpikute soetamine), et olla vajadusel (venekeelse gümnaasiumi kohustuslik üleminek eesti keelele) valmis õpetama ka gümnaasiumis 40–60% ulatuses õpilaste nädalakoormusest eesti keeles.

Immersiooniprogrammide võrdlev uuring. 2000. aastast alates, kui alustasid tegevust varajase täieliku immersiooni klassid, käivitati mõlema mudeliga saavutatavate õpitulemuste ja keeleoskuse võrdlev uuring, kuhu on haaratud ka eesti ja vene tavaklassi õpilased (pt 3.5.4).

Soovitused õpetajakoolitusasutustele. Pikaajaline kakskeelse õpetuse kogemus koostöös kõrgkooliga on andnud palju väärtuslikku informatsiooni, mida jagatakse kõrgkoolide (TÜ, TÕS, TPÜ, Narva Kolledž) õpetajakoolituse praktikantidele ning õppekavade kujundajatele. Nimetatud kõrgkoolide üliõpilastel on võimalus tutvuda praktiliselt nii kakskeelse õppe ideoloogiaga kui ka omandada

õpetamisvilumusi. See teave võetakse kaasa tulevasse töökohta. See on aluseks kogemuse levimisele üle Eesti. Samuti konsulteeritakse eesti koolide õpetajaid, kes vajavad abi mitte-eestlaste õpetamismeetodite valdkonnas (Seminar *Mõistmisraskused multikultuurilises klassis* 2002).

Teistest rahvustest laste haridustee Eestis — standardmudel. Kümneaastane eesti-vene kakskeelse õppe kogemus on piisav, et vajadusel vormistada selle alusel muulaste õppekava mudel mis tahes rahvusest laste hariduse jaoks Eestis.

Probleemid

TAG-is on immersioonõppe korralduse suured põhimõttelised probleemid lahendatud, seetõttu järgneb loetelu asjaoludest, mis on lahendatavad pigem riigi ja kõrghariduse tasemel.

Õpitulemuste mõõtmine ja hindamine. Õpetajate poolt korraldatavate kontrolltööde tulemused annavad küll informatsiooni õpilaste õpitulemuste kohta immersiooniprogrammis, kuid see ei võimalda teha pädevaid üldistusi. Probleemiks on kujunemas laialdasema uurimuse puudus.

Vene emakeele õpetuse ümberkorraldamine. Eestikeelse õppe kasutuselevõtu tõttu vajab ümberkorraldamist kogu õppekava struktuur, et sellesse mahuks *Russica* plokk: vene keel, kirjandus, aja- ja kultuurilugu. Uutes oludes on vaja, et neid aineid õpetataks kompaktselt ja integreeritult, saavutamaks vähema õpiajaga vajalikud teadmised. Õppekava keelekorralduse mõjul ja õpilaste koolivälise keelekeskkonna ning suhtlusringi üha suureneva eestistumisega areneb õpilaste kakskeelsus, mis ongi üks programmi eesmärke. Sellega seoses tuleb aga sõnastada uued prioriteedid vene ploki ainete õppesisus ning kehtestada reaalselt omandatavad ainemahud ja saavutatavad õpitulemused. Arvestada tuleb ka seda, et vene keele kõnelejad on suures osas ära lõigatud emamaa keelekeskkonnast, mis mõjutab vene keele oskust. Aastaid on vene koolide õpilaste emakeele riigieksami tulemused halvemad kui eesti kooli õpilastel, seejuures pole need õpilased veel kakskeelse õppe programmis osalenud. Selle asjaolu põhjused vajavad uurimist.

Kakskeelne õpetaja. Paljud inimesed peavad end ühel või teisel tasemel kaks- või mitmekeelseks, kuid kakskeelseks õpetajaks ei saa pidada lihtsalt teist keelt mingil tasemel valdavat inimest. Kakskeelse õpetaja koolituses tuleb korralikult omandada ainealane terminoloogiline keel ja aine edastamise nüansid mõlemas keeles. Niisugused oskused tavakeelekasutajal tavaliselt puuduvad. Seega peavad eesti emakeelega õpetajad kindlasti õppima lisaks ainele ka ainega seotud vene keelt (terminoloogiat) ja vastupidi, vene emakeelega tulevased kakskeelsed õpetajad — ainega seotud eesti keelt. Et õppetöö toimub kõrgkoolides käesoleval ajal peamiselt eesti keeles, on praegused vene üliõpilased aine edastamisega vene kooli vene tavaklassides juba raskustes.

3.2.4. Hinnanguid varajasele osalisele keeleimmersioonile

Osalise immersiooni eesmärk ei ole õpilasi eesti üldhariduskooli üleminekuks ette valmistada. (NB! Eesmärk on kujundada toimetulekuplatvorm eestikeelse kutse- ja kõrghariduse tarvis.) Ometi näitab õpilaste liikumise statistika, et osa peresid seda nii käsitleb. Eriti on lastevanemate valikuid mõjutanud vene kooli eksisteerimist puudutavad seadusemuutused aastatel 1994–1996 (pt 2.3). Lahkujaid on olnud vähe (tabel 19), välja arvatud esimene lend, kust lahkus 4.–5. klassis paari aasta jooksul ligi pool õpilastest. Eesti koolides õpinguid jätkavad õpilased, kes on vene koolist lahkunud hiljemalt 4.–5. klassis, on hästi adapteerunud ja jõudnud suurepärase õpitulemusteni.

Vene tavaklassi/-kooli ülemineku põhjused on seotud väga suurte õpiraskustega või elukohavahetusega.

Tabel 19. Õpilaste liikumine TAG-i osalise immersiooni klassides 1992–2002

Lend ja kooli astumise aasta	Alustanud õpilaste arv	Lahkunud eesti kooli	Lahkunud vene tavaklassi / teise vene kooli	Liitunud programmiga hiljem
I (1992)	32	16	3	13
II (1993)	33	–	2	5
III (1994)	36	3	2	2
IV (1995)	35	4	2	3
V (1996)	30	–	3	8
VI (1997)	87	–	6	5
VII (1998)	58	–	2	5
VIII (1999)	74	–	4	6
IX (2000)	71	–	2	3
X (2001)	68	–	1	4
XI (2002)	78	–	–	2

Programmiga hiljem kui 1. klassis liitumise põhjused on vanemate elukohavahetus, kahe vene kooli sulgemine 1997. ja 2001. aastal (teateile koolide sulgemisest reageerisid paljud lapsevanemad juba aastaid enne, kui see tegelikult aset leidis), programmi hea kuulsus vene kogukonnas. Eraldi tuleb märkida, et igal õppeaastal tuleb kooli erinevas vanuses lapsi vene peredest, kellel on õppimine eesti koolides ebaõnnestunud.

Esimestest kahest lennust, mis on tänaseks põhikooli lõpetanud, ei ole mitte ükski õpilane läinud edasi õppima eestikeelsesse gümnaasiumisse, kuigi Tartu koolivõrk seda võimaldaks. Sellel on rida põhjusi:

- toimiv kakskeelne õpe ja turvaline õpikeskkond rahuldab õpilasi ja nende vanemaid, pakutav haridus tundub üldjoontes usaldusväärne;

- väärtustatakse vene keele õpet ja soovitakse nn tähtsaid aineid (matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia jt) õppida emakeeles;
- keskmine õpilane on põhikooli lõpuks omandanud heal tasemel funktsionaalse eesti keele oskuse (nn toimetulekutase olmetasandil), millest ei pruugi piisata akadeemiliste õpingute edukaks jätkamiseks (edu saavutamiseks tuleb teha palju lisatööd);
- eesti ja vene kooli eesti keele ja kirjanduse ainekavad on mõneti erinevad: vene koolis õpitakse eesti kirjandust väiksemas mahus kui eesti koolis ja eesti keelt teise keele õppe loogika järgi;
- gümnaasiumi lõpetamisel tuleb kirjutada küpsuskirjand, mida on teises keeles raske kirjutada.

Tabel 20. TAG-i tava- ja immersiooniklasside põhikooli riigikeele lõpueksami tulemused 2001. ja 2002. a

Aasta	Tavaklass		Immersiooniklass		Eesti keskmine
	Hinne	Punktid	Hinne	Punktid	
2001	3,81	–	4,42	–	–
2002	3,98	81,64	4,63	91,46	74,16

Kuigi immersiooniklassi õpilased ei hinda oma valmisolekut eesti kooli üleminekuks väga kõrgelt, on ilmne tasemevahe võrdluses tavaklassi õpilastega. Õppeaastatel 2001 ja 2002 on põhikooli lõpetajad sooritanud Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse ühtlustatud eksamimaterjalidega riigikeeleeksami, mis vastab keele algtaseme kirjeldusele. Immersiooni- ja tavaklasside tulemused on esitatud tabelis 20. Arvud näitavad, et esimesed edestavad teisi ligi 10% võrra.

Eespool kirjeldatud osalise immersiooni mudelile on suuremate või väiksemate varieerumistega üle minemas paljud vene õppekeele koolid.

Arvamusi ja hoiakuid varajase osalise immersiooni kohta on uuritud eesti ja vene koolide õpetajate ja õpilaste hulgas alates aastast 1997. Vähemusrahvuste haridusmudeleid hindasid eesti ja vene koolide õpilased, õpetajad, lapsevanemad, mittevene vähemuste esindajad ja üliõpilased. Kõik grupid, välja arvatud vene koolide mitte eesti keele õpetajad, andsid kõrgeima hinnangu kahele koolitüübile: 1) kakskeelne põhikool + eestikeelne gümnaasium emakeelse keele- ja kultuuriplokiga ja 2) kakskeelne kool 1.–12. klassini (40% ainetest eesti keeles — *Estica* ja oskusained) (Soll 1998; Vassiltšenko, Pedastsaar, Soll, Kala & Kera 1998).

Hinnangud kakskeelsele õppele e osalise immersiooni programmile ei ole langenud ka aastail 2001/02 saadud kordusuuringus. Teiste uuritud gruppide kõrval on tõusnud ka vene õpetajate poolehoid kakskeelse õppe vastu (Vassiltšenko 2002). Vene koolijuhtide hinnanguil on koolidele vastuvõetavaks mude-

liks “eesti keele õpetamine võõrkeelena heal tasemel, millesse integreerub *Estica* kui Eesti kultuuri vahendav aineplokki.” (Multikultuursus ja muukeelse kooli ... 2002: 41.)

3.3. Varajase täieliku keeleimmersiooni Eesti mudeli kujunemine

Haridusministeeriumi, vene koolide ja vene kogukonna arusaam, et eesti keele õppega seonduvate probleemide lahendamiseks vajatakse radikaalseid ja riiklikult koordineeritud tegevusi, küpses 1990. aastatel aeglaselt. Kümnendi viimasteks aastateks olid aga Haridusministeerium ja koolid valmis reageerima Kanada saatkonna Tallinna esinduse initsiatiivile uurida keeleimmersiooni rakendamise võimalusi Eesti vene koolides.

1998. aasta sügisel toimus seminar, kus Kanada, Soome ja Eesti ekspertide abil määratleti immersiooni tunnused ning arutati, kuidas sobitada varajast täielikku immersiooni Eesti hariduspilti. Järgneva aasta jooksul töötas grupp haridustöötajaid, õpetajaid ja omavalitsuste esindajaid välja varajase täieliku immersiooni rakendamise raamkava. 2000. aasta kevadel käivitus Kanada Rahvusvahelise Arengu Agentuuri toetusel Eesti Haridusministeeriumi ja Toronto Koolivalitsuse ning Vaasa Ülikooli ja Soome Kooliameti nelja-aastane ühisprojekt; sama aasta sügisel avas ukсед ka Keelekümbluskeskus, mis koordineerib kogu immersiooniprojekti tegevust. (Keelekümbluskeskus: esimene aasta 2001: 14)

Immersioniprogrammi väljatöötamine ja rakendamine on lülitatud ka Vabariigi Valitsuse poolt 14. märtsil 2000 heaks kiidetud riiklikku programmi *Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007*

3.3.1. Varajase täieliku immersiooni õppekava põhimõtted

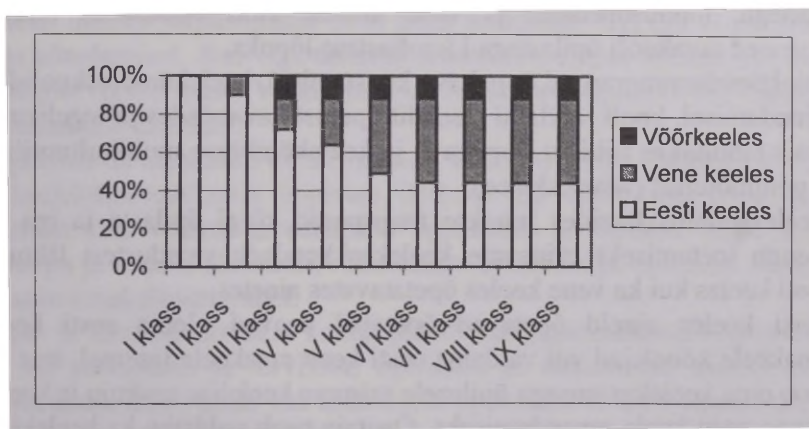
Varajase täieliku immersiooni programmi eesmärgid ja üldpõhimõtted on välja töötanud Eesti Keelekümbluskeskus. Vastavalt programmi tavadele kasutatakse selles peatükis varajase täieliku immersiooni kohta terminit *keelekümblus*.

Programmi eesmärgid (Keelekümbluskeskus: esimene aasta 2001: 18):

- eesti keele kõrge funktsionaalne oskus (lugemisel, kirjutamisel, rääkimisel, kuuldust arusaamisel);
- vene keele valdamine eakohasel tasemel;
- klassile vastav edasijõudmine muudes õppeainetes, näiteks matemaatikas;
- eesti ja vene kultuuri mõistmine ning väärtustamine;
- kolmanda keele hea oskus.

Keelekorraldus

Varajase täieliku immersiooni mudeli kohaselt alustavad vene emakeelega õpilased õppetööd eesti keeles, rakendades üldõppe meetodeid kõigi õppeainete ulatuses. Vene keele õpe algab 2. klassi teisest poolaastast. Osaliselt läheb aineõpetus üle vene keelele alates 4. klassist. Seitsmendaks kooliaastaks õpetuskeeled tasakaalustuvad, st 50% aineõpetusest toimub eesti, 50% vene keeles (joonis 27). Võõrkeeleõpe algab 3. klassis. Varajase täieliku immersiooni Eesti mudeli väljatöötamisel on aluseks võetud nii Kanada kui ka Soome koolides kasutatavad kogemused. Kanada immersioonimudeli põhijoontele lisanduvad Soome mudelist võõrkeelte, st inglise ja saksa keele õpetuse aspektid.



Joonis 27. Õppeprotsessis kasutatavad keeled varajase täieliku immersiooni õppekavas.

Lapsevanemad ja õpilased

Programmi lülitumine on lapsevanemate vaba valik. Peredelt ei nõuta ei laste ega vanemate eesti keele oskust ega Eesti kodakondsust või eesti keele kontaktide olemasolu.

Immersiooniklassi astudes ei ole õpilastele konkurssi ei keeleoskuses ega aineteadmistes. Laste koolieelne kommunikatiivne kogemus on olemasolevatel klassidel olnud üsna piiratud. Seega moodustusid klassid suures osas eesti keelt mittevaldavatest väga piiratud keelekogemustega lastest ja on keeleoskuse seisukohalt küllalt homogeenised. Õpilased peavad vastama üldistele kooliküpsuse kriteeriumidele.

Kool

Keelekümbulusprojektis osalevad koolid on valitud konkursi teel. Koolidele esitatavad nõuded on kooli juhtkonna liikmete suutlikkus suhelda eesti keeles, kvalifikatsiooninõuetele vastavad eesti keele või klassiõpetajad, sobivad ruumid, klassi avamiseks piisav hulk õpilasi kooli piirkonnas, juhtkonna ja õpe-

tajate valmisolek immersioonialaseks täiendõppeks, kooli arengukava, mis väljendab arenguvõimelisust ega lähe vastuollu immersiooniprogrammi üldiste eesmärkidega.

Õppekava

Immersioonõppekavas fikseeritud oodatavad õpitulemused vastavad tavaõppekava omadele kooliastmete kaupa, välja arvatud eesti keeles. Eesti keeles, mis on ühtaegu nii õppe- kui ka õpitav keel, oodatakse oluliselt paremaid tulemusi kui vene tavaprogrammi järgi õppijatel, kuid siiski mitte võrdseid eesti tavaprogrammi omadega. Klassiti on ainekavades erinevused, võrreldes tavaprogrammidega, loodusõpetuses ja vene keeles, kuid oodatavalt ühtlustuvad õpitulemused tavakooli õpilastega I kooliastme lõpuks.

Keelekümblusprogrammi õppekava koostamisel, keelekümbluskoolide koostöö kujundamisel, kooli ja klassi tasandil õpetust kavandades ja tegelikus õppeprotsessis lähtutakse riikliku õppekava ja keelekümbluse multikultuurilise kasvatusese põhimõtetest (www.kke.ee).

1. Keelekümblusklassides luuakse tingimused kõigi õpilaste ja iga õpilase arengu toetamiseks erinevate keelekeskkondade vajadustest lähtudes nii eesti keeles kui ka vene keeles õpetatavates ainetes.
2. Eesti keeles aineid õpetavad õpetajad peavad olema eesti keele kui emakeele kõnelejad või valdama eesti keelt emakeele tasemel, sest õpetaja loob oma keelekasutusega õpilasele esimese keelelise eeskuju ja keelekeskkonna eesti keele omandamiseks. Õpetaja peab valdama ka keelekümblusõpilase emakeelt, võimaldades õpilasel end vajadusel alati emakeeles väljendada ja emakeelset abi saada.
3. Funktsionaalne keelejaotus klassis (üks õpetaja — üks keel), kus üks õpetaja kasutab ainult eesti keelt ega tõlgi ja teine õpetaja kasutab ainult vene keelt, võimaldab emakeele omandamise põhimõttel siduda keele isikuga ning motiveerida õpilasi eesti keelt kasutama.
4. Õpetaja keelekasutus algklassides peab olema alati mitteverbaalse kontekstiga seotud, holofraaside kasutamisele toetuv ning vajadusel grammatiliselt lihtsustatud. Keele arenedes liigutakse kontekstiga tugevalt seotud kõnelt kognitiivselt nõudlikuma kontekstiga vähem seotud kõne kasutamise poole, kus õpilased peavad hakkama kasutama juba omandatud sõnavara uute sõnade tähenduse aimamiseks.
5. Õpilase õpiteed puudutavate küsimuste arutamisse ja selle üle otsustamisse kaasatakse ka õpilane ja lapsevanem (eestkostja, hooldaja).
6. Hoidutakse kultuuristereotüüpidest, etniliste siltide kleepimisest, igasugusest diskrimineerimisest, rassismist ja etnotsentrismist. Õpetaja ei tohi vastandada ennast muukeelsete õpilaste lähtekultuurile (*teie-meie*). Et luua silda muukeelsete õpilaste kodu ja kooli kultuuri vahel, peab õpetaja lähtuma mitte eelarvamuslikest kultuuristereotüüpidest, vaid õpilase enesemääratlusest ja identifitseerimissümmeetriatest.

7. Õppekavas kehtestatakse üldised nõuded kõigile õpilastele, kusjuures õpetuses arvestatakse, et õpilased alustavad õppimist teises keeles, s.o eesti keeles, mis ei ole nende emakeel. Seetõttu kohandatakse materjal õpilase keeleoskusele vastavaks, varieerides seda lähtuvalt õpilaste võimetest ja haridusvajadusest.
8. Keelekümblusprogrammis tähtsustatakse õpilase õpihuvi hoidmist ja toetamist, millele peavad kaasa aitama nii kool kui ka kodu. Õppimisel-õpetamisel on keskne probleemide tõstatamine ja lahendamine, küsimuste esitamine ja neile vastuste leidmine; teadmisi käsitatakse ajas arenevate ja muutuvatena.
9. Õppimine peab toimuma stressivabas keskkonnas, kus õpilasele ei avaldata survet ning õpitegevus on seotud rohke füüsilise tegevuse ja liikumisega. Õpilast üksnes julgustatakse eesti keelt kasutama. Esialgu ei parandata ka vigu kõnelemisel. Kui viga takistab arusaadavust, siis õpetaja üksnes parafraseerib vigase lause. Vaikiv periood keeleõppe alguses aitab vältida vigu ja parandada hääldust.
10. Õppesisus on esindatud nii inimkonna, Euroopa, Eesti kui ka Eestis elavate ja keelekümblusklassis õppivate õpilaste kui rahvusvähemuste kultuur. Õpetuse sisu valikul arvestatakse õppekeele- ja õpilaste rahvuskultuuri, Euroopa ja maailmakultuuri, rõhutatakse erinevusi ja sarnasusi sihtkultuuri ja lapse emakultuuri vahel.
11. Õppe- ja kasvatusprotsess koolis pakub mitmekesiseid õpikogemusi, õpetus on süsteemne ja terviklik, õpetuslik ja kasvatuslik aspekt on tasakaalustatud. Eesti keele kui teise keele õpetamine toimub õppesisust lähtuvalt, kus keel ei ole omaette eesmärk, vaid vahend teadmiste omandamisel. Teadmiste omandamine on muudetud eluliseks ja mõttekaks tegevuseks, sidudes selle õpilase huvide ja kogemustega väljaspool kooli. Õppetöös kasutatakse rohkelt aktiivõppe elemente.
12. Eesti keele arenguks on vaja keelekeskkonna tuge. Kui keelekeskkond ei toeta piisavalt õpilase eesti keele arengut, siis luuakse klassivälise õpitegevuse ja emakeelekõnelejate elava kõne kuulamise näol õpilastele võimalus viibida rikkalikus ja mitmekesisuses eesti keele kui emakeele keskkonnas.
13. Õpikeskkond klassis peab olema turvaline, õpilase iseõppimisvõimet arendav ja eesti keele kasutust motiveeriv
14. Õppekava arvestab asjaoluga, et eesti keel on keelekümblusõpilaste jaoks teine keel ja vene keel on emakeel. Seetõttu vahendatakse teadmisi lihtsustatud õppekeele abil, tagades õppekavas ka lapse emakeele ja kultuuri arengu ning väärtustamise.
15. Õppekava on avatud pidevaks edasiarendamiseks ja korrigeerimiseks vastavalt muutustele ühiskonnas ja teadustes.

Õppematerjal

Kasutatakse spetsiaalseid immersiooniprogrammi jaoks koostatud õpikuid ja õppematerjale ning -vahendeid (M. Kebbinau, E. Kalmus, K. Poks, M. Pääru,

Tere, kool! 1. osa; M. Kebbinau, M. Pääru, N. Meltsas, *Tere, kool!* 2. osa ja samade autorite 2. ning 3. klassi õppematerjalid). Lisaks põhiõpikutele on vajalik eestikeelse raamatukogu (lasteraamatud, teatmeteosed, perioodika) olemasolu koolis või klassis.

Klassiruumi tingimused

Ka klassiruumi interjäär on kujundatud immersioonõppeks vajalikke tingimusi arvestavalt. Et õppematerjali visualiseerimine on immersioonimetoodika tähtsaimaid komponente, on seinad kaetud sõnasedelite ja piltidega. Vajalikud on ka tehnilised vahendid (grafoprojektor, videotehnika jms). Klassis on mängunurk, pildi- ja juturaamatud, mänguasjad jms.

Klassiväliste tegevuste kava

Aineõpetust toetab sihipäraselt koostatud klassiväliste eestikeelsete kultuuri- ja huvitegevuste programm. Kõigi immersioonikoolide klassiväliste ürituste programmi ühine komponent on suvine keelelaager, mille korraldamisel on abiks Keelekümbluskeskus. Teised üritused tulenevad koolide tegevuskavadest. Neid korraldavad klassijuhatajad.

3.3.2. Programmi haare

Varajast täielikku immersiooni hakati rakendama alates aastast 2000 nelja vene õppekeelega kooli viies esimeses klassis. Järgmisel õppeaastal lisandus esimestele koolidele veel kolm ja tööd alustas kokku üheksa uut klassi. Projekti kolmandal aastal uusi koole ei lisandunud ja tööle hakkas kümme uut esimest klassi. Käesoleval ajal õpib varajases täieliku immersiooni programmis Tallinas, Maardus, Kohtla-Järvel, Narvas ja Valgas 330 õpilast (tabel 21, 22).

Tabel 21. Varajase täieliku immersiooni programm Eesti vene õppekeelega koolides 2002/03. õppeaastal

Kool	Õpilasi 1. klassis	Õpilasi 2. klassis	Õpilasi 3. klassis	Õpilasi kokku
Tallinna Läänemere Gümnaasium	46	17	26	89
Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasium	38	36	26	100
Maardu Gümnaasium	23	23	–	46
Kohtla-Järve Ühisgümnaasium	23	22	26	71
Kohtla-Järve Vahtra Põhikool	23	29	–	52
Narva Vanalinna Riigikool	42	44	56	142
Valga Vene Gümnaasium	25	25	–	50
Kokku	220	196	134	550

Tabel 22. Õpilaste osakaal piirkonniti varajases täielikus keelekümblusprogrammis

Piirkond	1. klass (%)	2. klass (%)	3. klass (%)
Tallinn	38,2	28,4	38,8
Kohtla-Järve	20,9	25,4	19,4
Narva	19,1	21,9	41,8
Maardu	10,5	11,9	–
Valga	11,3	12,4	–

3.4. Kooli tegevus keeleimmersionile üleminekul valdkonniti

Kooli seisukohalt vaadates on nii osalise kui ka täieliku immersiooni kavandamisel vaja teha muutused ühesugustes valdkondades. Erinevad ainult programispetsiifilised aspektid. Järgnevalt käsitletakse immersioonile üleminekuks vajalikke tegevusi valdkonniti.

3.4.1. Kooli arengu-, õppe- ja ainekavad

Nagu igasuguse kooli arengu- ja õppekava kujundamine algab õppe-kasvatustöö eesmärkide kavandamisest, nii ka immersioonõppe algatamisel. Siin on tähtis silmas pidada, et klassiti ja kooliastmeti oleks sõnastatud ka programmi keelelised eesmärgid ja kirjeldatud õppijate keelevõime osaoskuste kaupa, ainekavade tasandil aga küllalt konkreetset oodatavad õpitulemused. Programmi eksperimendijärgus (4–5 aastat) on tähtis igal aastal eesmärgid ja tulemused õppijate tegelike tulemustega võrdluses läbi vaadata. Sel viisil kujuneb standard püsiva õppekava kujundamiseks.

3.4.2. Õpetajate kollektiiv

Kakskeelne õpe eeldab ka kakskeelsete õpetajate olemasolu. See toob kaasa õpetajaskonna mitmerahvuseliseks muutumise. Heterogeenne kollektiiv kujutab endast väikest ühiskonnamudelit, mis annab õppijaile võimaluse kogeda mitmerahvuselises kooskonnas toimimist. Kakskeelse õppe eduka laabumise võtmeküsimuseks on aga sellises kollektiivis koostööõhkkonna tekitamine. Kriitilisi punkte leidub nii eesti- kui venekeelsete õpetajate poolel: üleminek kakskeelsele õppele riivab paratamatult nende õpetajate huve, kes ei oska eesti keelt; vähese interkultuurilise kompetentsusega eesti õpetajad ei suuda alati vene kollektiivi sisse elada (pt 2.3). Koostöömudel hakkab toimima vaid juhul, kui kooli juhtkond on eeskujuks ning mentaliteedi ja hoiakute kujundajaks.

Lisaks juhtimispädevusele eeldab immersioonikooli juhtimine kooli juhtkonnalt ka immersioonididaktika ja õpetamismeetodite põhjalikku tundmist.

Erilist tähelepanu nõuab teises keeles aineid õpetavate õpetajate ettevalmistus. Et niisugune valdkond õpetajate põhikoolituses puudub, siis tuleb kooli tasandil see tühik täita kogemusliku õppega.

3.4.3. Õppevara

Immersioon toob kaasa ühe osa õppekirjanduse väljavahetamise, eesti ning vene paralleelõpikute ja erinevate (eritasemeliste) eestikeelsete õpikute, terminoloogiasõnastike jm õppevahendite soetamise; kokkuvõttes kogu õppijate õpiinfo-keskkonna muutmise, sh kakskeelse raamatukogu loomise. Et kooli ja vanemate materiaalsed võimalused on alati piiratud, on väga oluline olemasoleva õppekirjanduse ekspertiis ja valikuprintsiipide väljatöötamine. 1990. aastate alguses, kui kakskeelne õpe oli täielikult kooli initsiatiiv, mida riiklike aktsioonidega veel mingil moel ei toetatud, puudus sobiv õppevara. Kakskeelse õppe teostamine sai võimalikuks tänu L. Vassiltšenko ja T. Pedastsaare koostatud õppematerjali *Kodulugu* ilmumisele. Osaliselt täitis lünki ka eesti koolide õppevara, mida keskastme klassides kasutatakse parema puudusel tänini. Eesti keele kui teise keele ja I kooliastme üldõpetuseks sobivate õppematerjalide ning õpikute loetelu on praegu oluliselt rikkam. See võimaldab teha õppijate keeleoskust ja õppekava spetsiifikat arvestavaid õigeid valikuid.

3.4.4. Lastevanemad ja avalikkus

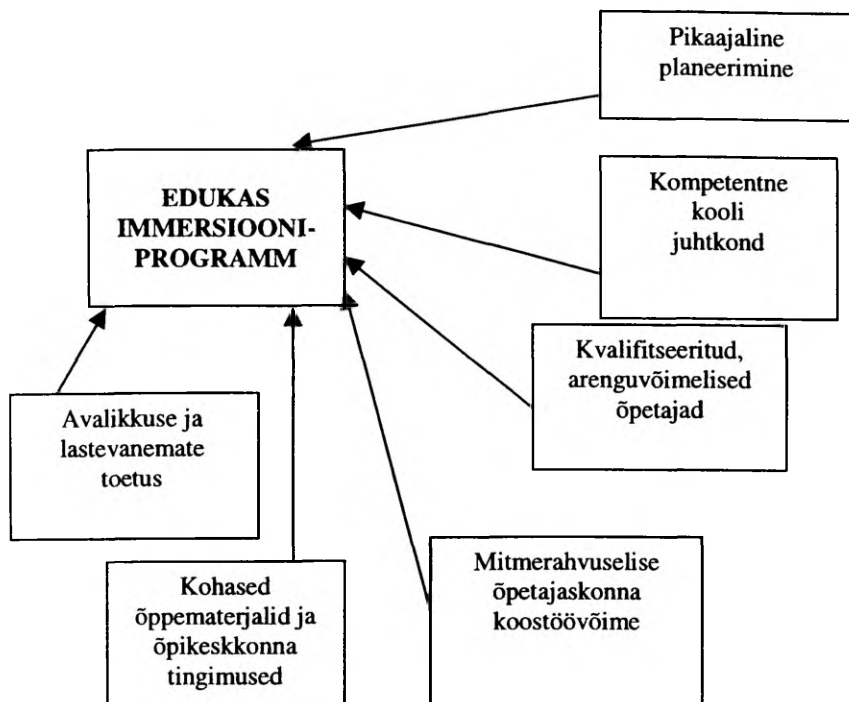
Osalemine immersiooniprogrammis on rangelt vabatahtlik. Klassid täituvad vastavalt lastevanemate sooviavaldustele. Kooli kohustus on aga peresid igaükselt informeerida nii programmi sisust, ülesehitusest kui ka oodatavatest ja reaalsetest õpitulemustest. Lastevanemaid on läbimõeldud klassivälisesse programmi võimalik mõlemale poolele kasulikult kaasa haarata.

Avalikkuse regulaarne teavitamine programmi käigust töötab samuti perede poolehoidu saavutamise kasuks. Avalikku diskussiooni vajab ka koolikollektiiv, et kooliväliste hinnangute abil säilitada kriitilist eneseanalüüsi.

3.4.5. Materiaalne baas ja rahalised vahendid

Kakskeelne õpe nõuab tavaõppega võrreldes lisaressurssi, nt õppevara soetamiseks, I ja II kooliastmes õpikeskkonna kujundamiseks, soovitatavalt ka kooliväliseks lisategevuseks, perioodika tellimiseks, audiovideotehnika ja vastavate õppematerjalide ning metoodilise ja ilukirjanduse soetamiseks ning soovitatavalt ka infotehnoloogiavahendite kasutuselevõtuks jne. Samuti tuleks õpilaste

arvu klassis piirata 25–30-ni või kasutada klassis abiõpetajat, mis on kooli eelarves lisakulutus. Kui immersioon on kinnitatud kooli õppevormiks, toetab ka materiaalsete vahendite kulutamine kakskeelse õppe korraldamist.



Joonis 28. Immersioonõppe planeerimine.

3.5. Osalise ja täieliku keeleimmersiooni võrdlus

Käesolevaks ajaks on Eesti vene koolides välja kujunenud kaks arvestatavat kakskeelse hariduse mudelit: varajane osaline ja varajane täielik immersioon. Esimene neist sündis 1990. aastate alguses, teine kümnendi lõpus.

3.5.1. Tekkeaeg ja -põhjused

Mudelite erineval tekkeajal on kindel põhjendus. Kümnendi esimestel aastatel olid vene koolid väga elujõulised nii õpilaste arvult kui ka antava hariduse kvaliteedilt. Lähenev vene hariduse kriis oli alles aimatav. Traditsioonilise vene kultuurikontekstis püsiva reaalineteakeskse paradigma lõhkumine tundus väga

radikaalsena. Vene koolide poolelt vaadates paistis see lahtiütlemisena nn tõsisest haridusest, haridustöötajate poolelt aga oli veel üsna ebaselge, missugune peaks see uus muulashariduse paradigma õieti olema. Ka vene lapsevanemad ei kujutanud veel ette, kuidas hakkab kulgema nende laste haridustee lähemas ja kaugemas tulevikus. Kokkuvõttes puudus kujutus muulasharidusest.

Eesti eri paigus tehti mitmeid katsetusi, mis, nagu tänaseks on selgunud, jäid ühekordseteks üritusteks, sest ei andnud oodatud positiivseid tulemusi. Näiteid leidub nii nooremast kui ka vanemast kooliastmest.

Vanemas kooliastmes prooviti käivitada hilise immersiooni mudelit: eesti õppekeelega kooli gümnaasiumiastmes moodustati vene õpilaste klass, kus õppetöö toimus sajakprotsendiliselt eesti keeles. Õpilased tulid toime reaalinete õppimisega, milles keelekomponendi osa on väike. See-eest oli nende keeleoskus ebapiisav, et olla edukad ka humanitaarainetes. Komistuskiviks sai ka gümnaasiumi küpsuskirjand, sest pärast kolmeaastast pausi vene keele õppes ja liiga lühikest kümblsruudiperioodi polnud õpilased kummaski keeles head kirjutajad. Seega ei võetud programmi planeerides arvesse õpilaste keeletaset. Otse, ilma ettevalmistava keeleprogrammita osutus eestikeelsele õppele üleminek võimatuks.

Nooremast kooliastmes prooviti vene laste ettevalmistusklassi eesti kooli juures. Seal ei kulgenud eesti ja vene laste ühisesse klassi sulandamine ladusalt.

Mitmesugused negatiivsed kogemused ja suur inimressursi, st sobivate õpetajate ja õppekava koostajate defitsiit, aga ka pedagoogilise teabe puudus olid põhjused, miks peaaegu kogu 1990. aastate jooksul vene kooli ümberkorraldus ei edenenud.

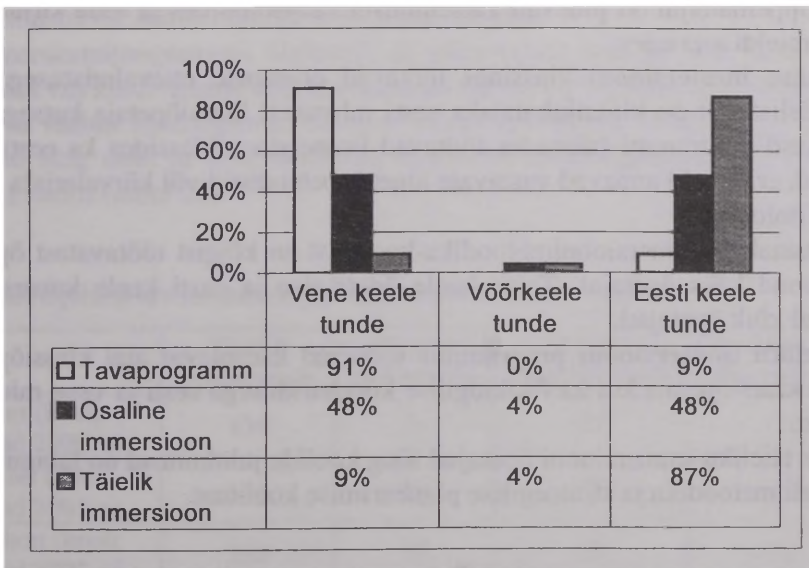
Üks algatatud programmidest — **varajane osaline immersioon** (varasemas kirjanduses kakskeelne õpe), mida valmistati kõrgkooli kaasa haarates põhjalikult ette, on tänaseks oma elujõudu tõestanud. See äratas lapsevanemate usaldust mitmel põhjusel: küllalt suur osa õppekavast oli venekeelne; eesti keelt mittevaldavatel lapsevanematel säilis kontroll koolis toimuva üle ja kool garanteeris emakeele omandamise vastandina alternatiivile anda lapsed eesti kooli. Hoolimata sellest, et mudelit esitati kui integratsiooni pehmet teed, oli kõhklejate hulk suur. Seda kinnitab asjaolu, et vaatamata aktiivsele mudeli tutvustamisele nii koolidele kui ka Haridusministeeriumi asjaosalistele instantsidele, see kümnendi esimesel poolel vene koolides ei levinud. Alles 1997. aastal koostatud *Muukeelse kooli arenduskavas* leidis osalise immersiooni mudel kinnitust kui soovitud haridusmudel muukeelsele koolile.

Varajase täieliku immersiooni mudeli tekkele 1990. aastate lõpus oli seega juba kümmekond aastat teed sillutatud. Mudeli kasutuselevõtu ajaks oli vene haridus juba sügavas kriisis, mille üheks kinnituseks võib nimetada, et vene kool on kaotamas andekamat osa oma potentsiaalsest õpilaskonnast — sellised õpilased õpivad nüüd eesti koolis. On toimunud ka vene emakeele ning eesti ja võõrkeelte tähenduse ja positsiooni ümberhindamine. Kui kümnendi algul riskisid vene koolid midagi ebatraditsioonilist ette võttes kaotada oma õpilaskonda, siis tänapäeval on olukord täpselt vastupidine. Kooli ja õpilaskonna

säilitamiseks otsitakse erisuguseid võimalusi. Varajase täieliku immersiooni projektis osalemise konkurss on kolme aasta jooksul toonud soovida osalevaid koole rohkem, kui keskuse võimalused lubavad. Eeskätt soovivad programmi alustada venekeelsete piirkondade (Ida-Virumaa linnad, Tallinn, Harjumaa) koolid.

3.5.2. Õppekavad, õppekirjandus ja õpetajad

Mõlema Eestis rakendatava immersioonimudeli õppekava ja keeltepõhine tunni- jaotus järgivad riiklikku õppekava nii õpilaste koormuse kui ka õppesisu poolest. Erinevused on õppekeelte vahelkorras 1.–5. klassis. Õppeainete mahus on peamine erinevus emakeele (vene keele) asendis õppekavas. Kui osaline immersioon järgib riikliku õppekava vene keele tundide miinimumi I kooliastmes (19 t), siis täielikus immersioonis õpitakse keelt vaid 6 tundi (joonis 29).



Joonis 29. Vene tavaprogrammi, osalise ja täieliku immersiooni programmi I kooliastme õppekavade võrdlus.

Õpitulemustest seavad mõlemad õppekavad eesmärgiks saavutada kooliastmete lõpus riiklikus õppekavas nõutavad tulemused. Osalises immersioonis püütakse ainetes ja vene keeles liikuda tavaprogrammiga sarnases tempos. Täielikus immersioonis on planeeritud mahajäämus vene keeles 1.–2. klassis, kuna seda ainet lihtsalt ei õpita veel. Vene keeles plaanitakse saavutada nõutavad õpitulemused 3. klassi lõpuks. Eesti keele õpitulemused ei ole kummaski immersiooniprogrammis võrreldavad praegu kehtivate eesti keele kui emakeele ja

eesti keele kui teise keele riiklike ainekavade ja tavaprogrammide õpilaste tulemustega. Vene kooli programmi ületatakse oluliselt, kuid eesti emakeele kõnelejate tasemele jäädakse mõistetavalt samuti oluliselt alla.

Õppekava toetavate klassiväliste ürituste programmi tähtsustatakse ühtviisi nii osalise kui ka täieliku immersiooni programmis.

Osalises immersioonis on 1.–2. klassis kasutusel õpetajate koostatud kakskeelne üldõppe materjal: õpik koos töölehtedega. Komplektis esitatakse vene ja eesti keele õppematerjali kõrval peamine matemaatika, loodus- ja inimese-õpetuse õppesisu kahes keeles, nii nagu ka õpetuse põhimõte nõuab mõnede aineosade dubleerimist mõlemas keeles. Õppekomplekt on kasutusel olnud neli aastat ja seda korrigeeritakse jätkuvalt, sest esimestes versioonides jäi vajaka keeleplokide sisulisest integreeritusest.

Järgmistes klassides kasutatakse eestikeelsete ainete õpetamisel eesti koolide õpikuid ja osa teemade läbimiseks T. Pedastsaare ja L. Vassiltšenko *Kodulugu*.

Täieliku immersiooni tarbeks on samuti õpetajate koostatud spetsiaalsed õppematerjalid: neli õpikut koos töövihikutega 1. ja 2. klassile ning 400 töölehte. Õppematerjal on pidevalt katsetamisel katseklassides ja seda kirjutatakse edasi projekti arenedes.

Osalise immersiooni klassides töötavad erisuguse ettevalmistusega õpetajad. Eelistatult on klassijuhatajaks eesti rahvusest klassiõpetaja kutsega õpetajad, kuid programmi laienedes töötavad immersiooniklassides ka eesti keele õpetajad, eri aineid annavad vastavate ainete spetsialistid või kõrvaleriala omandanud filoloogid.

Spetsiaalset immersioonimetoodika-koolitust on kõigist töötavatest õpetajatest saanud kaks õpetajat. Teise keele õpetamise ja eesti keele kursustel on osalenud kõik õpetajad.

Täieliku immersiooni programmis töötavad käesoleval ajal klassiõpetajatenäi klassiõpetaja kui ka filoloogilise kõrgharidusega eesti ja vene rahvusest õpetajad.

Kõik täieliku immersiooni õpetajad ning koolide juhtkonnad on läbinud kuni 300 tundi metoodika ja strateegilise planeerimise koolitust.

3.5.3. Õpitulemused

Kuigi maailmas toimivates immersiooniprogrammides saavutatavaid õpitulemusi ja keeleoskuse arengut on põhjalikult uuritud, ei saa teiste riikide tulemuste põhjal otsustada eesti-vene immersiooni tulemuslikkuse üle. Et eesti keele immersioonõpe vene emakeelega lastel on esmakordne eksperiment (õpitavate keelte unikaalne kombinatsioon ja keelekeskkonna tingimused; uus õppekava ja õppekirjandus), siis vajab uurimist, kas teiste maade tulemused ka Eestis kinnitust leiavad.

Alates 2000. aastast, kui koolides käivitus varajase täieliku immersiooni programm, on seda saatnud õpitulemuste uuring. Uurimisprogramm on mitme-

etapiline. I etapp on kavandatud aastateks 2000–2003 ja selle eesmärgiks on toetada varajase täieliku immersiooni optimaalse õppekava kujundamist ning võrrelda osalise ja täieliku immersiooniga saavutatavaid õpitulemusi eesti ja vene tavaprogrammi õpilaste tulemustega. Seega on laiemaks eesmärgiks otsustada immersiooni kui õppekavamudeli sobivuse üle Eesti vene koolile ja tulevikus ka teiste muulasrühmade haridusmudeliks.

Uurimuse I etapiks on püstitatud järgmised hüpoteesid.

- Loodava varajase täieliku immersiooni õppekava eesti ja vene keele ainekavad on õpilastele jõukohased ja vastavad immersiooni eesmärkidele. (NB! Uurimuse aluseks on võetud täieliku immersiooni ainekavad, sest osalise immersiooni ainekavad ei sisalda ainetes ja õppesisus olulisi lahknevusi riiklikust õppekavast ja nende jõukohasust on Tartu Annelinna Gümnaasiumis kontrollitud juba kümnekond aastat.)
- Teises keeles matemaatika ja loodusõpetuse õppimine I kooliastmes ei põhjusta mahajäämust nende ainete omandamisel tavaprogrammi õpilastega võrreldes.
- Osalise ja täieliku immersiooni programmides saavutatakse lähedased õpitulemused nii keeltes kui ka teistes õppeainetes.
- Immersiooniprogrammis ühtlustub eri piirkondade õpilaste eesti keele tase ja vähenevad koolivälisest keelekeskkonnast tulenevad keeletasemete erinevused.

Uuritava **valimi** moodustavad varajase osalise ja täieliku immersiooni klasside õpilased ning eesti ja vene tavakooli õpilastest kontrollgrupid. Valim jaguneb kolme kohorti (tabel 23).

Tabel 23. Õpilaste arv immersiooniprogrammide uurimuse valimis

	Täielik immersioon	Osaline immersioon	Eesti tavaprogramm	Vene tavaprogramm
I kohort (kooli astunud 2000. a)	134	71	97	120
II kohort (kooli astunud 2001. a)	194	63	81	88
III kohort (kooli astunud 2002. a)	220	77	70	70

Immersioonigruppina uuritakse üldkogumit, tavaprogrammid kontrollgruppina on moodustatud põhimõttel, et õpilased oleksid vaimselt võimekuselt uuritavate gruppidega võrreldavad. Viimase üle otsustatakse Raveni intelligent-sustesti tulemuste põhjal.

Uurimismeetodina kasutatakse üldkeeleste ja aineteste. Ainetestid on koostatud eesmärgipõhiste programmitestidena (Genesee & Upshur 1996: 158–175). See tähendab, et testide koostamisel on aluseks võetud täieliku immersiooni õppekava oodatavad õpitulemused ja eelkõige uuritakse nende saavutamist (lisa 10).

Tabel 24. Testimisgraafik (TI — täieliku immersiooni grupp; OI — osalise immersiooni grupp; V — vene tavaklassid; E — eesti tavaklassid)

	1. klass (III kohort)				2. klass (II kohort)				3. klass (I kohort)			
	TI	OI	V	E	TI	OI	V	E	TI	OI	V	E
Raveni test	Oktoober–november				–	–	–	–	–	–	–	–
Eesti keele baastest	September				–	–	–	–	–	–	–	–
Vene keele baastest	–	–	–	–	Jaanuar				–	–	–	–
Eesti keel	Aprill–mai				Aprill–mai				Aprill – mai		–	Aprill – mai
Vene keel	–	–	–	–	Aprill–mai			–	Aprill–mai			–
Loodusõpetus ja kodulugu eesti keeles	Aprill–mai		–	Aprill – mai	Aprill–mai		–	Aprill – mai	Aprill–mai		Aprill – mai	–
Loodusõpetus ja kodulugu vene keeles	–	–	Aprill – mai	–	–	–	Aprill – mai	–	–	–	–	Aprill – mai
Matemaatika eesti keeles	Aprill–mai		–	Aprill – mai	Aprill–mai		–	Aprill – mai	Aprill–mai		Aprill – mai	–
Matemaatika vene keeles	–	–	Aprill – mai	–	–	–	Aprill – mai	–	–	Aprill – mai	–	Aprill – mai

Kõiki õpilasi testitakse eesti keele üldkeeletestiga õppeperioodi, st 1. klassi alguses, et välja selgitada eesti keele algfase, ning vene keele üldkeeletestiga samuti õppimise alguses, 2. klassi teise poolaasta algul samal põhjusel. Ainetestid sooritavad kõik õpilased õppeaasta lõpul aprillis-mais.

Nagu tabelist 24 näha, sooritavad vene kontrollgrupid ainetestid vene keeles, teised grupid eesti keeles. Osalise immersiooni 3. klassi õpilased õpivad matemaatikat lastevanemate soovi kohaselt kas eesti või vene keeles, õppekeelele vastavalt sooritatakse ka test. Eesti keele baastesti sooritas eesti kontrollgrupp katseliselt ühel aastal. Sellest selgus, et õpilased sooritasid selle maksimumilähedaselt (98,5%), mis ongi emakeelerääkija oodatav tase. Seepärast ei korraldatud järgmistel aastatel eesti keele baastesti eest kontrollgrupile. 3. klassi lõpus sooritavad õpilased üle-eestilised tasemetööd matemaatikas ja eesti keeles. Vene kontrollgrupp ei tee I kooliastme lõpus kaasa eesti keele tasemetööd, sest eelneva kahe aasta tulemuste põhjal on alust otsustada, et see ei ole neile õpilastele enam kuidagi jõukohane.

Andmete töötlemiseks ja analüüsiks kasutatakse statistikapaketti SPSS 10.0, andmete sisestamiseks, transformeerimiseks ja konsolideerimiseks paketti MS Excel.

Kaheaastase uurimisperioodi järel on osalist kinnitust leidnud kõik hüpoteesid.

3.5.3.1. Keelteoskuse areng

Hüpotees

Loodavad varajase täieliku immersiooni õppekava eesti ja vene keele ainekavad on õpilastele jõukohased ja vastavad immersiooni eesmärkidele.

Selleks, et hinnata, kas immersioonõppekava eesti ja vene keele ainekavad on õpilastele jõukohased, on immersiooniklassides testitud valmivas õppekavas fikseeritud õpitulemuste saavutamist eesti keeles õppeaastatel 2000/01 ja 2001/02 ning vene keeles 2001/02. Testid on varajase täieliku immersiooni ainekavade sisude ja oodatavate õpitulemuste suhtes esinduslikud (lisad 10, 11).

Õppekava peetakse õpilastele jõukohaseks, kui keskmine õpilane suudab sellest omandada *ca* 60–80% (Mikk 2000: 228). Sellest lähtudes on kahe aasta jooksul uuritud ainekavade omandamist varajase täieliku ja osalise immersiooni klassides.

Eesti keele õpet selle algstaadiumis mõjutab õpilaste keeleoskus kooli astumisel. Seda mõõdetakse kirjeldatavas uurimuses õppeaasta alguses üldkeeletestiga e baastestiga, mis ei eelda lastelt tähtede tundmist ja kirjutamisoskust. Mõõdetakse laste suutlikkust mõista suulist kõnet sõna, lause (küsimuse) ja seotud teksti tasandil, millega eesti emakeelega lapsed tulevad toime maksimumilähedase tulemusega. Testitulemuste põhjal võib immersioonõpilaste alg-taset kirjeldada järgmiselt: õpilased teadsid üksikuid eestikeelseid sõnu ja

tajusid piiratud ulatuses seotud teksti, st suutsid õigesti märgistada umbes pool küsimuste vastustest ja jälgida ning talletada veidi üle kolmandiku kuulnud jutukese sisust (tabel 25). Täieliku ja osalise immersiooni gruppide õpilaste eesti keele algtasemed ei erine teineteisest olulisel määral, kuigi testi eri osi on sooritatud veidi erinevalt. Küll aga paraneb laste keeleoskuse algtase aastast aastasse, ilmselt tänu laienevale eesti keele õppe programmile lasteaias.

Tabel 25. Immersiooniklassi õpilaste (I ja II kohort) eesti keele üldkeeletesti e baastesti keskmised tulemused (osakaal võimalikust maksimumist) 2001/02. ja 2002/03. õppeaastal

	Täielik immersioon (%)		Osaline immersioon (%)	
	2001/02	2002/03	2001/02	2002/03
Üksikud sõnad	64,0	70,4	59,6	66,4
Laused ja küsimused	50,5	57,1	58,3	65,2
Jutuke	40,2	44,9	40,7	50,0
Kokku	55,7	61,8	55,1	62,5

1. klassi eesti keele ainekavas kirjeldatakse taset, mille kohaselt õpilane suudab õpetaja toetusel piiratud ulatuses mõista ja produtseerida suulist kõnet, minimaalselt kirjutada ja vigaselt lugeda (lisa 12, 13).

Et valdavalt negatiivselt sõnastatud õpitulemuste põhjal (nt *Kõnelemine: räägib minimaalselt ebaselgelt ja hääldevigadega; Lugemine: ei loe ladusalt; Kirjutamine: teeb ulatuslikult õigekirjavigu*) oli testi raske koostada, kujundati test õppesisu aluseks võttes ja raskusaste määratleti õpitegevuste kirjelduste põhjal. Täieliku immersiooni 1. õppeaasta järel korrigeeritud õppekavas sõnastati õpitulemused ümber, misjärel tundus, et seekord ei õnnestunud jällegi sobivat raskusastet tabada. Keelelise esituse standardid: *akuraatsus (täpsus), kohasus, efektiivsus, kiirus* jms, on teises versioonis liiga nõudlikult sõnastatud. Teise aasta test oli koostatud õpitulemustest lähtuvalt. 1. ja 2. aasta testid on sisult sarnased, kuid teisel aastal on testi mahtu vähendatud.

Eesti keele tulemused uuritava perioodil on olnud järgmised (tabel 26, lisa 10).

Õppekavapõhine eesti keele test koosnes ülesannetest, millega hinnati kuuldu mõistmist ja oskust kuulnud informatsiooni kasutada; konteksti mõistmist ja tegusõna pöörämist olevikus ning sõnavara ulatust. Suurem osa ülesannetest oli avatud tüüpi, et uurida produktiivse keelekasutuse taset. Seda arvestades on immersioonõpilaste testi soorituse tase ootuspärane.

Tabel 26. Immersiooni- ja kontrollgruppide õpilaste 1. klassi (I ja II kohort) eesti keele programmitesti keskmised tulemused

	N	2000/01		N	2001/02	
Maksimum		86 p	100%		65 p	100%
Täielik immersioon	134	46,42	54,0%	172	29,24	45,0%
Osaline immersioon	71	48,45	56,3%	63	24,53	37,7%
Eesti tava	58	59,53	69,2%	67	51,60	79,4%
Vene tava	42	12,40	14,4%	90	8,21	12,6%

Täieliku immersiooni ainekaval põhineva 1. klassi eesti keele testi on täieliku immersiooni õpilastest esimesel aastal suutnud sooritada veidi üle 50%, teisel aastal veidi alla poole võimalikust maksimumist.

Õpilased said ülesannetest aru ja suutsid neid täita, kuid võrreldes eesti grupiga jäid maha keelelises korrektsuses: õigekirjas ja vormitunnetuses. Veidi raskemaks osutusid ülesanded, mis eeldasid kahe komponendiga toimetulekut — nt lause sisu ennustamist ja sisult sobiva ning vormilt õige tegusõna lisamist. Ainesisu on jõutud läbida, kuid täpsuse ja efektiivsuse osas, nagu eespool märgitud, ei saa immersioonigruppi selliste õpitulemuste kaudu kirjeldada, nagu praegusel kujul on õppekavas väljendatud.

Kui immersioonigrupi ja vene programmi õpilaste koolieelses eesti keele kogemuses erisusi ei olnud (lapsevanemate küsitluse põhjal), siis aasta jooksul on immersioonigrupi keeletase sedavõrd kiiremini edenenu, et nende gruppide võrdlemisel ei ole enam mõtet.

2. klassi eesti keele ainekaval põhineva testi tulemused paranevad, võrreldes 1. klassi tulemustega nii immersiooni- kui eesti tavaprogrammi õpilastel (tabel 27).

Tabel 27. Immersiooni- ja kontrollgruppide õpilaste 2. klassi (I kohort) eesti keele programmitesti keskmised tulemused mais 2002

	N	Punktid	Võimalikust maksimumist %
Maksimum		58	100%
Täielik immersioon	117	37,40	64,5
Osaline immersioon	71	42,06	72,5
Eesti tava	82	48,20	83,1
Vene tava	102	16,67	28,7

Õpilaste kirjaliku eneseväljenduse korrektsus paraneb märgatavalt 2. klassi jooksul. Ühest küljest on tegu ealise arenguga: tehniline suutlikkus ja testisoortamise vilumus on aastaga arenenu. Seda kinnitab ka eesti kontrollgruppi tule-

muse paranemine võrreldes 1. klassiga (69-lt 83%-le). Teisest küljest aga on hakanud ilmselt oodatud mõju avaldama kaheaastane keelekümbelus: paraneb õpilaste keeletunnetus, laieneb sõnavara haare jne.

Eesti keele test koosnes lugemise, loetu mõistmise, keelestruktuuride ja kirjutamise ülesandest.

Immersiooni- ja eesti kontrollgrupi tulemuste vahe on suurem keelestruktuuride tundmist nõudvates ülesannetes (nt sõnatüve muutused, tegusõna jaatav ja eitav vorm) ja õigekirjas.

Õpilastel ei olnud raskusi eakohase teksti mõistmisel, emakeele kõnelejatest eristab neid aga keelelise väljenduse korrektsus. Seega liigub eesti keele oskus ootuspäraselt funktsionaalse keeleoskuse arenemise suunas.

Vene kontrollgrupiga võrreldes on immersioonõpilaste taseme vahe liiga suur, et detailsemal analüüsil oleks mõtet. Vene klassid ei suuda üheski testiosas immersioonõpilastega konkureerida (lisad 12, 13).

Vene keel

Vene keele areng on varajase täieliku immersiooni üks enim kahtlusi ja küsimusi tekitav valdkond, sest vene keelt emakeelena hakatakse programmis süstemaatiliselt õppima poolteist aastat hiljem kui tavaprogrammis.

Vene keeles sooritasid 2. klassi õpilased üldkeeletesti e baastesti vene keele õpingute alguses — teise poolaasta algul, ja täieliku immersiooni õppekavast lähtuva testi mais. Üldkeeletesti tulemustest selgus, et immersioonõpilased valdavad emakeele osaoskusi vene tavaklassidega võrreldes ca 3%-lise mahajäämusega.

Tabel 28. Täieliku immersiooni ja vene kontrollgrupi õpilaste 2. klassi (I kohort) vene keele üldkeeletesti keskmised tulemused 2001. a detsembris / 2002. a jaanuaris

	Täielik immersioon N=134		Vene tavaprogramm N=123	
	Punkte	100%	Punkte	100%
Kuulamine	35,19	93,30	34,88	94,3
Kirjutamine	12,41	68,5	16,64	69,3
Lugemine, sõnavara tundmine	13,11	43,4	14,13	48,7
Kokku	60,71	78,5	65,65	81,0

Üldkeeletest sisaldas peamiselt keele tajumise ning taipamise, sõnavara valdamise ja vähesel määral ka kirjutamise ülesandeid. Selgus, et immersioonigrupi õpilastel on vähene mahajäämus tavaklassi õpilastest kõigis osaoskustes, ent immersioonõpilaste emakeeletajuga polnud pooleteise aasta jooksul, kui nad koolis süstemaatiliselt emakeelt ei õppinud, midagi märkimisväärselt ohtlikku juhtunud.

Tabel 29. 2. klassi (I kohort) vene keele programmitesti keskmised tulemused 2002. a mais

	Täielik immersioon	Vene tavaprogramm
Punkte	33,73	39,22
Võimalikust maksimumist %	63,6%	74,0%

Immersiooniprogrammi vene keele ainekava põhjal koostatud test aasta lõpul andis tulemuse 64% maksimaalsest võimalikust tulemusest, mis jääb tavaprogrammi õpilaste tulemusele alla ca 10%.

Testi tulemuste detailsem analüüs näitab, et keele organiseerimise ja vormistuse üldised reeglid (suur algustäht ja punkt, teksti liigendamine, sõnade järjekord lauses) on õpilastel omandatud eesti keeles ning need oskused on üle kantud emakeele kasutusse. Kirjaoskuse kandumist ühelt keelelt teisele on täheldatud ka teistes immersiooniuringutes (Krashen 1996: 3–4). Samuti suudavad immersioonõpilased tavaprogrammi õpilastega lähedasel tasemel teha emakeelset ärakirja, loetud teksti põhjal küsimustele vastata, tunnevad üldjoontes tähestikku, suudavad määrata sõna rõhku ja silbitada. Suurem mahajäämus on aga õigekirjas, mis seletub veel väga lühikese õpiajaga. Poole aasta jooksul ei ole jõutud veel teemasid kinnistada.

Järeldus

Veel täpsustumisstaadiumis oleva täieliku immersiooni eesti keele ainekava läbinud õpilased on saavutanud eesti keele taseme, mis võimaldab neil end eakohasel tasemel väljendada. See ei küündi eesti emakeele rääkija tasemele, kuid ületab oluliselt vene tavaklassi õpilaste taseme. Immersioonõpilastel on eakohane vene emakeele oskus.

3.5.3.2. Ainete omandamine

Hüpotees

Teises keeles matemaatika ja loodusõpetuse õppimine ei põhjusta mahajäämust nende ainete omandamisel tavaprogrammi õpilastega võrreldes.

Et hinnata immersioonigrupi õpilaste teadmisi laiemas kontekstis, kasutati võrdluseks eesti ja vene tavaklassi õpilaste tulemusi, kes sooritasid ainetestid emakeeles.

I ja II kohordi õpilaste testitulemused 1. klassi lõpul (2001. ja 2002. a mai) on esitatud omavahel võrrelduna tabelis 30. Raveni intelligentsustesti tulemustes puuduvad I kohordi immersiooni ja kontrollgruppide vahel statistiliselt olulised erinevused, mistõttu andmete analüüsimisel puudus vajadus täiendava

kovariatsioonianalüüsi järele. II kohordi Raveni testi sooritusel ilmnesid statistiliselt olulised erinevused, mis viitavad erisustele uuritavate gruppide vaimses võimekuses. Seetõttu on tulemustest kovariatsioonianalüüsi teel taandatud IQ mõju (lisa 14), mille järel tabelis esitatud tulemused on võrreldavad.

Matemaatikatesti sooritasid immersioonigrupi õpilased nii 1. kui 2. klassi lõpus tavaprogrammi õpilastega võrreldes samal tasemel. Statistiliselt olulised erinevused tulemustes puudusid (tabel 30). Seega võib väita, et immersioonigrupid on omandanud matemaatika teemad täielikult või osaliselt teises keeles õppides samal tasemel, kui nõuab eesti ja vene tavaprogramm emakeeles (tulemuste koond: lisa 15).

Matemaatikatesti tulemused kinnitavad veel kord seisukohta, et keelekomponendi sekundaarsuse tõttu on seda ainet võimalik omandada edukalt teises keeles, kuid samas ei võimalda see eriti tõhusalt keeleoskust arendada.

Tabel 30. Immersioonõppekaval põhinevate programmitestide keskmised tulemused: I ja II kohort, 2001. ja 2002. a mais (1. klass)

	Loodusõpetus, 1. klass				Matemaatika, 1. klass			
	2000/01 (I kohort)		2001/02 (II kohort)		2000/01 (I kohort)		2001/02 (II kohort)	
Maksimum	31 p	100%	48 p	100%	24 p	100%	48 p	100%
Täielik immersioon	14,40	46,5	35,53	74,0	20,06	83,6	36,01	75,0
Osaline immersioon	24,10	77,7	33,27	69,3	21,61	90,0	32,25	67,2
Eesti tava	20,41	65,8	40,51	84,4	19,45	81,0	37,40	77,9
Vene tava	25,39	81,9	34,04	70,9	19,86	82,6	35,93	74,9

Tabel 31. Immersioonõppekaval põhinevate programmitestide keskmised tulemused: I kohort, 2002. a mais (2. klass)

Test	Osaline immersioon	Täielik immersioon	Eesti tava	Vene tava
Matemaatika	50,58	47,48	49,76	45,79
Loodusõpetus	27,99*	23,34*	20,93*	18,85*

* Siin ja edaspidi: Tärniga märgistatud näitajad erinevad statistiliselt olulisel määral ($p=0,05$).

Loodusõpetuses, mis oma olemuselt on matemaatikaga võrreldes suurema keelekomponendiga aine, on täieliku immersiooni õpilaste keskmised tulemused 1. klassis, võrreldes eesti tavaprogrammi õpilastega, tagasihoidlikumad. Osaliselt on põhjuseks tõenäoliselt keelelise väljendusoskuse piiratus, mitte

aineteadmiste puudumine. Et 2. klassis, kus on toimunud kvalitatiivne nihe keeleteadmistes, on ka loodusõpetuse ainekava tundmist demonstreeritud heal tasemel — ca 70% maksimumist. See lubab prognoosida tulemuste ühtlustumist ka loodusõpetuses 3. klassi, st I kooliastme lõpuks.

Loodusõpetuse testimise juures tuli ilmsiks, et kooliastmete kaupa on koolide ainekavades klassiti palju erinevusi. Et test on esinduslik vaid täieliku immersiooni ainekava ja õppematerjali suhtes, siis oli nii eesti kui ka vene tavaprogrammi 2. klassi õpilaste jaoks ammu läbitud teemasid ja 1. klassi jaoks veel läbimata teemasid, mis seletab tulemuste ebastabiilsust (lisa 15).

Järeldus

Immersioonõpilaste matemaatikateadmised on tavaklassiõpilastega samal tasemel. Loodusõpetuse tulemuste hindamisel tuleb ette, et aine tugeva keelekomponendi tõttu esineb mahajäämust tavaklassi õpilastest.

3.5.3.3. Kahe mudeli tulemuste võrdlus

Hüpotees

Osalise ja täieliku immersiooni programmides saavutatakse lähedased õpitulemused nii keeltes kui ka teistes õppeainetes.

Osalise ja täieliku immersiooni mudeli vahel on üks põhimõtteline erinevus: osalises immersioonis alustatakse õppetööd vene ja eesti keeles korraga, paralleelselt; täielikus algab õppetöö sajaprotsendiliselt eesti keeles, vene keel lisandub pooleteiseaastase õpiaja järel. Kuigi mõlemad programmid taotleavad I kooliastme lõpuks võrdseid õpitulemusi tavaprogrammiga, sh ka vene keeles, ja eesti keele funktsionaalset oskust eakohasel tasemel, ilmnevad õpitulemuste saavutamisel esimese kolme aasta jooksul erinevused.

Eesti keel

Õppeperioodi algul sooritatud üldkeeletesti tulemustes puudusid osalise ja täieliku immersiooni gruppide õpilaste vahel statistiliselt olulised erinevused (tabel 32). Uurimuse 1. õppeaasta lõpul edestasid I kohordi (2001, 1. klass) osalise immersiooni õpilased täieliku immersiooni õpilasi, vaatamata sellele, et neil on eestikeelset õpitegevust 50%. II kohort (2002, 1. klass) aga saavutas ootuspärase tulemuse, st osalise immersiooni õpilased on täieliku immersiooni õpilastega võrreldes eesti keele testi sooritanud umbes kaheksaprotsendilise mahajäämusega. Kirjeldatavaid näitajaid seletab asjaolu, et I kohort läbis osalise immersiooni eesti ploki raames täieliku immersiooni ainekavad, II kohort aga piirdus osalise immersiooni ainekavadega, mis ongi mahult väiksemad.

Tabel 32. Osalise ja täieliku immersiooni gruppide õpilaste eesti keele baas- ja programmitestide keskmised tulemused — I kohort

	N	Baastest		1. klassi programmitest		2. klassi programmitest	
		Punkte	%	Punkte	%	Punkte	%
Täielik immersioon	134	44,67*	39,15	46,42	55,2	37,40*	64,5
Osaline immersioon	71	59,37*	52,07	48,45	56,3	42,06*	72,5

Tabel 33. Osalise ja täieliku immersiooni gruppide eesti keele baas- ja programmitestide keskmised tulemused — II kohort (2001/02)

	N	Baastest		1. klassi programmitest	
		Punkte	%	Punkte	%
Täielik immersioon	194	25,08	55,73	29,24*	45,0
Osaline immersioon	64	24,79	55,10	24,53*	37,7

Vaatamata mõningatele erinevustele õppeaastati, kulgeb eesti keele areng eri programmides osaoskuste ja keelevaldkondade kaupa sarnaste seaduspärasuste järgi. Kuigi keeletestide sooritusel on vahed, võib klassiruumivaatluse põhjal väita, et õpilaste kommunikatsioonisuutlikkus ei erine programmi oluliselt.

Vene keel

Vene keele õppe erinevused programmides kajastuvad mõneti ka testitulemustes.

Tabel 34. Osalise ja täieliku immersiooni gruppide õpilaste vene keele baas- ja programmitestide keskmised tulemused — I kohort

	N	Baastest		2. klassi programmitest	
		Punkte	%	Punkte	%
Täielik immersioon	134	60,71*	78,5	33,72*	63,6
Osaline immersioon	71	63,57*	82,2	43,71*	82,5

Osalise immersiooni programmis püütakse vene keele osas hoida tavaprogrammiga sarnast tempot. Testitulemuste põhjal otsustades on see osutunud võimalikuks, sest osalise immersiooni õpilaste keskmine tulemus ületab vene tavaprogrammi õpilaste tulemust ligi viie punkti võrra. Osalise immersiooni õpilaste konkurentsivõimelisust vene tavaprogrammi õpilastega on kümne aasta jooksul kinnitanud ka TAG-is korraldatud koolisiseste ainetestide võrdlus.

Samas aga on täieliku immersiooni õpilaste mahajäämus 2. klassi lõpus sedavõrd väike, et lubab prognoosida tulemuste võrdsustumist I kooliastme lõpuks.

Matemaatika ja loodusõpetus

Tabel 35. Osalise ja täieliku immersiooni gruppide matemaatika programmitestide keskmiste tulemuste võrdlus — I ja II kohort

	I kohort				II kohort	
	1. klass (2001)		2. klass (2002)		1. klass (2002)	
	Punkte	%	Punkte	%	Punkte	%
Täielik immersioon	20,06*	83,6	47,48	76,6	35,33*	73,6
Osaline immersioon	21,61*	90,0	50,58	81,6	32,25*	67,3

Tabel 36. Osalise ja täieliku immersiooni gruppide loodusõpetuse programmitestide tulemuste võrdlus — I ja II kohort

	I kohort				II kohort	
	1. klass (2001)		2. klass (2002)		1. klass (2002)	
	Punkte	%	Punkte	%	Punkte	%
Täielik immersioon	14,40*	55,4	23,34*	70,6	34,45	80,1
Osaline immersioon	24,10*	92,7	27,99*	84,8	33,27	77,4

Immersioonigruppide õpilaste matemaatika ja loodusõpetuse tulemused kinnitavad eesti keele tasemete võrdluse juures selgitatud tendentsi: I kohordis, kus mõlemad grupid läbivad täieliku immersiooni õppekava, edestavad osalise immersiooni õpilased täieliku immersiooni õpilasi; II kohordis, kus osalise immersiooni grupp õpib tavaprogrammile lähedasema kava järgi, jäädakse täieliku immersiooni õpilaste tulemustest veidi maha.

Osalise immersiooni ositi parema tulemuse põhjuseks võib olla asjaolu, et osa materjalist dubleeritakse nii eesti kui ka vene plokis, mis aitab materjali hästi kinnistuda. Teisest küljest, et osalise immersiooni grupp sooritas nii matemaatika- kui ka koduloo testi eesti keeles, kuid õpib neid aineid nii eesti kui vene plokis, on võimalik, et neid materjali osi, mida on rohkem õpitud vene plokis, oli raske eesti keeles väljendada. Seetõttu ei ole täieliku immersiooni õppekavale ja keeltekorraldusele orienteeritud testid teatud lõikudes parim moodus programmides saavutatavate tulemuste võrdlemiseks.

Järeldus

Osalise ja täieliku immersiooni õpilased saavutavad matemaatikas ja loodusõpetuses ainekava nõuetele vastavad õpitulemused; eesti keele oskuses on osalise immersiooni õpilaste tulemused ebastabiilsemad kui täieliku immersiooni õpilastel, sõltudes sellest, milline ainekava on võetud õpetuse aluseks; vene keele oskuses ületavad osalise immersiooni õpilaste tulemused täieliku immersiooni õpilaste tulemusi.

3.5.3.4. Keelekeskkond ja eesti keele areng

Hüpotees

Immersiooniprogrammis ühtlustub eri piirkondade õpilaste eesti keele tase ja vähenevad koolivälisest keelekeskkonnast tulenevad keeletasemete erinevused.

Õpilaste leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringust selgus, et põhikooli vanema astme õpilaste eesti keele oskust mõjutab tugevasti kooliväliline keelekeskkond (pt 2.4.5). Ka immersioonõpilaste eesti keele algtaset mõjutavaid asjaolusid uurides ilmnes, et kõige tugevamat mõju õpilaste eesti keele oskusele avaldas eestikeelne suhtlus eakaaslastega koolieelsel perioodil (lisa 16). Immersiooniprogrammide eesmärgiks on saavutada õppijate funktsionaalne teise keele oskus, olenemata õpilaste keelelistest eelteadmistest, paikonna keelelisest foonist ja õppijate igapäevakontaktidest sihtkeelele.

Teine asjaolu, mis ajendas seda hüpoteesi püstitama, on vajadus uurida, kuidas toimivad immersioonimudelid eri keeletaustaga piirkondades.

Kui immersioonigrupid jaotati kolmeks tinglikuks alagrupiks, siis jaotus valim järgmiselt (tabel 37).

Tabel 37. Valimi jaotus keelepiirkondade järgi

	Täielik immersioon				Osaline immersioon			
	I kohort		II kohort		I kohort		II kohort	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Valdavalt eestikeelne piirkond (Kes- ja Lõuna-Eesti)			25	12,4	71	100	62	100
Eesti- ja venekeelne piirkond (Tallinn)	53	38,8	76	40,3				
Valdavalt venekeelne piirkond (Ida-Virumaa)	81	61,2	95	47,3				
Kokku	134	100%	196	100%	71	100%	62	100%

Tinglikest keelepiirkondadest eristub teiste hulgast Ida-Virumaa, kus tulevaste immersioonõpilaste eesti keele algtase on teiste piirkondade omast madalam, esimesel aastal rohkem, teisel vähem. Tallinn ja Harjumaa ei eristu aga Tartust ja Lõuna-Eestist oluliselt (tabel 38).

Esimese õppeaasta lõpuks on eesti keele testi tulemused ühtlustunud (tabel 38). Teise õppeaasta lõpul on Ida-Virumaa õpilaste keeletesti tulemused Tallinna ja Harjumaa omadest paremad. Siiski tuleb märkida, et kirjalikust testist selgub loetud teksti mõistmise ja keelestruktuuride kirjaliku kasutamise oskus. Selle põhjal ei saa otsustada õpilaste suulise keele arengu üle. Kirjeldatavast uurimusest autonoomselt korraldatud Narva ja Tallinna esimeste klasside

õpilaste suulise kõne uurimusest selgus, et intervjueerimisel näitasid suuremat spontaansust üles siiski Tallinna lapsed, see-eest Narva õpilased kõnelesid rohkem nn õpitud lausetega ja grammatiliselt korrektsemalt, kuid piiratuma ja kinnisema sõnavaraga (Eskor 2001).

Selleligipoolset võib väita, et keelekeskkonna mõju on arvestatavalt tuntav 1. klassi jooksul, kuid 2. klassis hakkab see kahanema ja on alust arvata, et kui immersiooniprogramm areneb kavakohaselt, siis keskastmeklassides väheneb koolivälise keelekeskkonna mõju oluliselt.

Tabel 38. I ja II kohordi õpilaste eesti keele baas- ja programmitestide keskmiste tulemuste võrdlus piirkonniti 2001; 2002

I kohort: täielik ja osaline immersioon piirkondade kaupa					
Test	Piirkond	Keskmine	1 Tallinn, Harjumaa	2 Ida-Virumaa	3 Tartu, Lõuna-Eesti
			p ≤ 0,05		
Eesti keel, baastest	1 Tallinn, Harjumaa	59,42	–	–	–
	2 Ida-Virumaa	35,29	0,000	–	–
	3 Tartu, Lõuna-Eesti	59,37	0,992	0,000	–
Eesti keel, 1. a lõpp	1 Tallinn, Harjumaa	52,14	–	–	–
	2 Ida-Virumaa	42,72	0,001	–	–
	3 Tartu, Lõuna-Eesti	48,45	0,282	0,065	–
Eesti keel, 2. a lõpp	1 Tallinn, Harjumaa	33,04	–	–	–
	2 Ida-Virumaa	40,33	0,001	–	–
	3 Tartu, Lõuna-Eesti	42,06	0,000	0,406	–
II kohort: Täielik ja osaline immersioon piirkondade kaupa					
Test	Piirkond	Keskmine	1 Tallinn, Harjumaa	2 Ida-Virumaa	3 Tartu, Lõuna-Eesti
			p ≤ 0,05		
Eesti keel, baastest	1 Tallinn, Harjumaa	26,64	–	–	–
	2 Ida-Virumaa	23,04	0,028	–	–
	3 Tartu, Lõuna-Eesti	25,78	0,605	0,066	–
Eesti keel, 1. a lõpp	1 Tallinn, Harjumaa	32,90	–	–	–
	2 Ida-Virumaa	25,59	0,002	–	–
	3 Tartu, Lõuna-Eesti	26,36	0,001	0,706	–

Järeldus

Kui õpilaste eesti keele oskus on kooli astudes mõjutatud paikkonna keelekeskkonnast, siis õppimise käigus ühtlustub eri keeletaustaga piirkondade õpilaste eesti keele oskus.

Immersiooniprogrammide uurimuse järelduste puhul tuleb arvestada, et uuritav valim on mõnevõrra piiratud. Täieliku immersiooni grupi moodustavad kõik praegu programmis osalevad õpilased. Osalise immersiooni grupp aga koosneb ühe kooli õpilastest. Seetõttu on vaja kakskeelse õppega saavutatavaid tulemusi edasi uurida ka uutes loodavates programmides. Siiski kinnitab käesolev eesti-vene immersiooni uurimus teistes maades saavutatud positiivseid tulemusi ja näitab immersioonõppes toimivaid tendentse.

3.5.3.5. Järeldusi õpitulemuste uuringust

Kuigi viieaastane uurimisprojekt on alles poole peal, on selle käigus tõstatunud rida küsimusi. Vastused ja lahendused neile hakkavad mõjutama immersiooni laiemat levikut Eestis.

- Eesti keele võõrkeelena õppimise planeerimisel on üks olulisemaid küsimusi, mida ja kui palju eesti keelest pidada õppijale vajalikuks (Ehala 1996: 41). Kuidas kirjeldada immersiooniprogrammides saavutatavat optimaalset eesti ja vene keele oskuse taset? Missugused keeleteadmised ja osaoskused mis tasemel on vaja saavutada, et programme õnnestunuks pidada?

Programmide eesmärkides on eesti keele kohta sõnastatud: eakohane funktsionaalne keeleoskus. Teine vastus järeldub keeleseadusest tulenevatest keelenõuetest: põhikooli lõpuks keeleoskus kesktasemel.

Lapsevanemate küsimustikest selgub, et nemad sõnastavad programmi edu kriteeriume teisiti: tase, mis võimaldab varem või hiljem eesti keeles (eesti koolis) õpinguid jätkata (ettekujutused varieeruvad põhikooli II astmest kõrgkoolini); tase, mis võimaldab toime tulla olmesituatsioonides; eesti emakeele rääkija tase (isegi, kui selle arvelt vene emakeel hääbuma hakkab) jne.

“Eesti keele suhtluslävi” kui suhtluskeele abstraktsioon pole samuti kasutatav absoluutse keelestandardina (Ehala 1996: 41).

Ükski neist sõnastustest ei kirjelda, mis tasemel grammatilist korrektsust, sõnavara haaret, stiilitunnetust jne tuleb mõlemas keeles taotleda, et pidada programme edukaks. Katsetamisjärgus immersiooniainekavad püüavad ainesisu ja õpitulemuste kirjelduses tabada laste tegelikele võimetele ja kooli ning kodu (ühiskonna) ootustele vastavat optimaalset taset, kuid siiski on selle dokumendi tõlgendusvõimalused piiratud. Õpetaja meetodite ja aktsentide otsustused aine sisu valikul ning laste motiveeritus ning vaimsed võimed annavad igal juhul eriilmelise taseme, mille kohta on raske kinnitada, kas ainekavas fikseeritud oodatud tase on saavutatud või mitte.

Teine asjaolu keelteoskuse kirjeldamisel on seotud ühiskondlike ootustega. Praegused immersiooniprogrammid töötavad paljus printsibiil “Tulgu, mis tuleb”: valmistada lapsed varajases koolieas ebamääraselt ette erinevateks võimalikeks arenguteks, kas vene- või eestikeelne või osaliselt eestikeelne gümnaasium, kõrg- või ametikool jne. Aga tegelikult loodab põhiosa õpilastest

omandada põhi- ja keskhariduse siiski vene keele põhises koolis. Kui nooremas kooliastmes säilib õppijatel kognitiivne huvi õpitegevuse, sh eestikeelse tegevuse vastu, siis keskastmes muutub eestikeelse õppimise siht küllalt ebamääraseks. Olmekeel on omandatud, kontakte eestlastega, eriti perfektsemat keelekasutust nõudvaid, on vähe või need puuduvad üldse. Keeleoskuse parandamiseks puudub motivatsioon. Seepärast on tähtis, et kakskeelsel õppel oleks nii koolide tasandil kui ka riiklikult täpne väljund.

Kohati on märgata ka vastupidist tendentsi. Eesti keele oskuse saavutamine tähtsustatakse kodus ja/või koolis nii üle, et vene keele arendamisele ei pöörata enam üldse tähelepanu. See muutub teisejärguliseks õppimise, aga halvemal juhul ka õpetamise aspektist vaadates.

- Milliseid mõõtmisvahendeid kasutada, et keeleoskuse kirjeldus saaks võimalikult tõepärane ja uurimistulemused ei annaks asjaosalistele eksitavat informatsiooni?

Eelkirjeldatud uurimismeetod (kirjalikud keele- ja ainetestid) lubavad uurida õpilaste keeleoskuse arengut teatud piirides, kuid ei anna kõikehõlmavat vastust õpilaste tegeliku keelevõime kohta. Kui eespool võrreldi immersioonõpilaste eesti keele testi tulemusi eesti tavakooli õpilaste tulemustega, siis tundus, et emakeelerääkijatest jäädakse vaid veidi-veidi maha. Tegelikult ei saa selle uurimismeetodiga andmeid õpilaste suulise kommunikatsiooni võime ega leksikaalse rikkuse ja stiilitunnetuse kohta — kokkuvõttes sotsiokultuurilise ja sotsiolingvistiliste pädevuse kohta. Klassiruumivaatluse põhjal otsustades ei ole immersioonõpilased eesti emakeele rääkijatega neis valdkondades võrreldaval tasemel.

Keeleoskuse üle otsustamise muudab keerukaks mis tahes meetodite ühekülsus. Seda tuleb arvesse võtta ka käesolevas uurimistöös ning hoiduda tulemuste tõlgendamisest nii optimistlikus kui pessimistlikus suunas.

- Missuguseid tulemusi näitavad immersioonõpilased keeltes ja ainetes Haridusministeeriumi riikliku järelevalve kontrolli süsteemis?

Käesoleva uurimuse analüüsis ei leidu veel vastust, mis tasemel sooritavad immersioonõpilased üleriigilised tasemetööd I kooliastme lõpul. 1. lend täieliku immersiooni õpilasi lõpetab I kooliastme 2003. aasta kevadel ning teeb siis üleriigilise tasemetöö matemaatikas ja eesti keeles. Alles need tulemused annavad võimaluse hinnata teises keeles õppimise tõhusust laiemal taustal ja ilmselt kujundavad nende põhjal oma arvamuse immersiooni kohta ka Haridusministeerium ja linnade ning maakondade haridusosakonnad.

3.6. Keeleimmersiooni rakendamisest Eesti haridussüsteemis

Eelnevast Eesti immersiooniprogrammide kirjeldusest tuleneb küsimus: **Kas ja kui võrd on oodata nende levikut vene koolidesse üle Eesti?**

Osaline immersioon on vene koolides juba osaliselt omaks võetud ja tunnustatud selle õppevormi tõhusust eesti keele õppe toetajana. Lähiaastate ülesanne on kindlustada programmi arengut laialdaste uuringutega. Samuti on seda tunnustatud ametlikes dokumentides nagu riiklik programm *Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007*.

Ometi on **osalist varajast, edasilükatud ja hilist immersiooni** kasutavate koolide arvu raske nimetada, sest osaliselt eesti keeles aineid õpetavad koolid ei määratle ennast tavaliselt immersiooni- (keelekümblus-) koolidena. Haridusministeeriumi statistika kohaselt võib osalise immersiooni eri variantidest rääkida *ca* 60% koolide puhul. Eestikeelne aineõpetus toimub aga mõnedel juhtudel stiihiliselt, sest nii riiklikul kui ka koolide tasandil puuduvad täpsed keelelisi eesmärke ja õpetuse spetsiifikat sisaldavad ainekavad teises keeles ainete õpetamiseks. Samuti puuduvad spetsiaalsed õppematerjalid.

Varajast täielikku immersiooni kasutab praegusel ajal seitse kooli, neil on väljaarendamise järgus õppekava ja keelespetsiifikat arvestavad ainekavad.

Keelekümbluskeskus valmistab ette ka hilise immersiooni programmi, mis rakendub konkursi alusel valitud koolides 2003. aasta sügisest.

Kui suures ulatuses keeleimmersiooni eri vormid levivad, sõltub kindlasti praegu selles õppevormis õppivate laste õpitulemustest. Osaliselt peab õppe edukuse kohta andma vastuse ka eelkirjeldatud uuring. Teiseks sõltub immersiooni levik praeguste immersioonikoolide soovist jätkata programmi ka pärast Eesti-Kanada-Soome keelekümblusprojekti ametlikku lõppu, mis koordineerib ja toetab tegevust 2004/05. õppeaastani. Kolmandaks mõjutab programmide levikut see, kas neid suudetakse kindlustada vajaliku õppevaraga.

Praegu on paljud koolid täieliku immersiooni suhtes ettevaatlikud, sest enne soovitakse näha positiivseid kogemusi pikemas perspektiivis. Osalise immersiooni suhtes ollakse positiivsemal seisukohal (Multikultuursus ja muukeelse kooli üleminek kakskeelsele õppekavale 2002: 51; Polma 1998: 14). Sellel on mitu põhjust. Programm tundub õppijate seisukohalt turvalisemana, sest säilib üks osa traditsioonilisest venekeelsest õppekavast. Kaadripoliitikas nõuab osalise immersiooni korraldus vähem ümberkorraldusi kui täielik immersioon.

Maakondade ja linnade hariduse arengukavades ei leidu tavaliselt viiteid muukeelse hariduse korralduse kohta. Harvaks erandiks on Ida-Virumaa arengukava, kus märgitakse: “Ühtaegu õppetöö sisu (maakondlik ja kohalik komponent) muutmiseks tuleks leida Ida-Virumaale sobivad moodused keelekeskkonna mitmekesistamiseks, murendamaks suurrahvusele omast harjumust elada ükskeelses ja ühekultuurilises keskkonnas.” (www.ivmv.ee) Arengukavas

siiski ei täpsustata, milliseid kooli keelekeskkonna mitmekesistamise viise eelistatakse.

Immersioonivormide valikut peab esmajoones suunama arusaam, kellena tahetakse tulevikus näha mitte-eestlasi Eesti ühiskonnas ja kellena soovivad muulased ise end määratleda eri keelesituatsioonidega piirkondades. Eesti Avatud Ühiskonna Instituudi monitooringud näitavad, et mitte-eestlaste rahvusidentiteet nõrgeneb. Ligi pool muulastest soovib, et nende lapsed võtaksid omaks eestlaste kultuuri ja kombes, mida nooremad inimesed, seda vähem on nad huvitatud oma rahvusliku eripära säilitamisest (Pettai 2001). Mitte-eestlastele pakutav haridusmudel peaks suutma arvestada ühtaegu nii muulaskonna eelistusi, paikkonna eripära kui ka riiklike huve.

Immersioonimudelite rakendamine ja kooliväline keelekeskkond

Maakonnakeskuste, sh Tartu venekeelse elanikkonna arvukus on langenud sedavõrd, et venekeelne keskkond on muutnud üsna piiratuks. On tugevalt tunnetatavad vabatahtliku assimilatsiooni tendentsid, sest tajutakse vene keele prestiižikuse langust või isegi selle kasutuse ebasoovitavust. Niisugustes tingimustes oleks õpilastel täielikus immersioonis oht minetada oma emakeele oskus. Lastevanemate hinnang mudelile võib olla küll toetav, kuid seda vaadeldakse kui sobivat ettevalmistust eesti kooli üleminekuks. Sellisel viisil on toimunud ka väike osa uuritava osalise immersiooni kooli — Tartu Annelinna Gümnaasiumi õpilaskonnast (10 aasta jooksul umbes paarkümmend õpilast, pt 3.2.4). Üldiselt tundub osaline immersioon lastevanematele turvalise õpikeskkonnana, kus lapsed omandavad nii eesti kui ka vene keele. Pered, kus vanemad ise valdavad eesti keelt, on hakanud taas väärtustama laste vene keele oskust.

Valdavalt eestikeelse elanikkonnaga piirkondadest (Kesk-, Lääne- ja Lõuna-Eesti) on praegusel ajal täheldatavad vabatahtliku või paratamatu assimilatsiooni tendentsid: vene koolide õpilaste arv väheneb, vene laste arv eesti koolides suureneb. Mõnedes linnades on vene koolid või vene osakonnad eesti koolis suletud. Sellistes piirkondades aitab immersiooniprogramm vene laste emakeelt (kodukeelt) säilitada ja arendada. Seega toimiks immersioon vähemuse keele ja identiteedi kaitse programmina. Liikidest tuleks eelistada osalist varajast või hilist immersiooni, sest neis on piisavalt suur emakeele plokk, mis suudab kompenseerida vene keele defitsiiti õpilaste koolivälises keelekeskkonnas.

Klassikalist varajast täielikku immersiooni rakendatakse tavaliselt dominantkeelsetele õpilastele teise keele õpetamiseks (nt ingliskeelsetele kanadalastele prantsuse keele immersioon, soomlastele rootsi keele õpe) eeldusel, et emakeel pole ümbritseva keelekeskkonna tõttu mingil juhul ohustatud. Eesti tingimustes võib Ida-Virumaa ja Tallinna mõnede linnaosade keelekeskkonda silmas pidades öelda, et vene õpilased elavad valdavalt emakeelses keskkonnas, seega on varajasele täielikule immersioonile sobiv foon olemas.

Valdavalt venekeelsetes piirkondades (Ida-Virumaa) või paigus, kus on säilinud arvukad ja kompaktsed venekeelsed kogukonnad (Tallinn, Valga), on

immersiooni kaudu lahendatav või leevendatav õpilaste eestikeelse kommuni-
katsiooni, Eesti-keskse mõttelaadi ning kultuurikeskkonna defitsiit. Programmi
kaudu saavad õpilased juurde kommunikatsioonikogemust ja elukohamaa
tunnetust. Et koolivälise vene keele keskkonna olemasolu tõttu ei ole õpilaste
emakeele areng ohustatud, võib tõhusamaks osutada täielik immersioon. Seda
kalduvad eelistama lapsevanemad piirkondades, kus pole karta vene keele
hääbumist, või need pered, kes soovivad oma laste kiiret assimilatsiooni.

Eesti keele immersioon vene ja eesti koolis

Immersiooni võõrkeelte õppimise eesmärgil on eesti koolides kasutatud juba
aastakümneid. Sellega seoses ei ole tuntud muret laste emakeele kahjustamise
pärast. Vastupidi, immersioonikoolide puhul on enamasti tegu prestiižikate
koolidega, mis püsivad õpitulemuste poolest riigi esimeste hulgas.

Eesti keele immersiooni praktikat on aga selle algatamise aegadest alates
saatnud elav diskussioon immersiooni kahjulikkuse–kasulikkuse üle. Ilmselt on
põhjuseks eesti keele õpetuse temaatika terav (üle)politiseeritus. Kui tõsta
esikohale õppijate huvid ja vajadused, tuleb kaaluda, missugused vormid mis
õppekeelega kooli baasil annavad parimaid tulemusi.

Praegu tegutsevad eesti keele immersiooni koolid, mis enamasti on tekkinud
vene koolide baasil (tabel 39). Sellesse koolikeskkonda sobib varajane immer-
sioon, sest esimeste kooliastmete õpilaste jaoks on venekeelne ümbrus kodusem
ja kindlam.

Vene emakeeleaga lapsed eesti koolides on enamasti allutatud submersiooni
(pt 3.1) või superimmersiooni (pt 1.1.3.4) mudelile.

Kui varajase immersiooni vormid arenesid välja vene kooli baasil, siis eesti
keele hiline täielik immersioon tekkis eesti koolides (Kohtla-Järve Järve Güm-
naasium, Tallinna Laagna Gümnaasium). Näide hästi toimivast programmist on
hiline immersioon Tallinna Laagna Gümnaasiumis, mis algatati 1996. aastal.
Hiline immersioon on kergemini teostatav just eesti koolis, kuna seal on olemas
eestikeelne õppevara ja õpetajad, kes on vastava ettevalmistuse korral võime-
lised töötama immersiooniklassis. Koolisisene keelekeskkond toetab suhtlus-
keele arengut.

Tabel 39. Käesoleval ajal haridussüsteemis toimivad eesti keele immersiooni
programmid

	Eesti kool	Vene kool
Varajane osaline immersioon	–	+
Varajane täielik immersioon	–	+
Edasilükatud osaline immersioon	–	+
Edasilükatud täielik immersioon	–	–
Hiline osaline immersioon	–	+
Hiline täielik immersioon	+	+ (Alates 2003. a sept)

On võimalik, et lähitulevikus pakub eesti-vene immersioon huvi laiemale ringile eesti koolidele. Õpilaste arv koolides väheneb, mis sunnib koole otsima uusi atraktiivseid õppevorme õpilaste arvu suurendamiseks. Teiseks, aasta-aastalt soovib üha rohkem vene emakeelega õpilasi asuda õppima eesti koolidesse ja koolid on juba kogenud, et submersiooni vorm (st emakeelt õppeprotsessist täielikult välistades) ei ole kõigi õpilaste puhul edukas. Sisulisi takistusi programmi arenguks eestikeelses keskkonnas ei ole. Mõned koolid on mitte-eestlaste õpetamise küsimuste vastu ka juba huvi tundma hakanud (Tallinna Katleri Põhikool, Tartu Raatuse Gümnaasium).

Euroopa Liiduga ühinemise järel prognoositakse Eesti üldhariduskooli õpilaskonna rahvuskoosseisu mitmekesistumist, mis toob kaasa vajaduse õpetada eri emakeeltega lapsi, sh neile ka eesti keelt teise keelena. Immersioon võib sel juhul olla sobivaks haridusmudeliks, kus eesti ja vene koolis võivad areneda erinevate emakeelte programmid, nt vene koolis eesti keele immersioon slaavi emakeeli rääkivatele õpilastele, eesti koolis mõnele teisele keelegrupile.

Eesti immersioonikoolide panus vene keele baasil eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika väljaarendamisse on tähelepanuväärne. Väljatöötatud metoodika, õppematerjalid ja oskusteave kulub kindlasti ära ka **mittevenekeelsete muulaste Eesti haridussüsteemi sobitamisel**.

Kõigi immersioonitüüpide levikule aitavad kaasa tegevused järgmistes valdkondades.

Õpetajate ettevalmistus

Praegu töötavaid immersioonõpetajaid on metoodiliselt ette valmistatud Keelekümbluskeskuse korraldatud koolitustel, kuhu on kaasatud Kanada, Soome ja Eesti koolitajaid. Suure osa oskustest ja teadmistest on õpetajad omandanud kogemusliku õppe ja koostööseminaride käigus, sest projekti raames tegutseb aktiivselt immersioonõpetajate võrgustik. Koolitustel on olnud võimalus osaleda ka vene tavakoolide eesti keele õpetajatel.

Tartu Ülikooli Õpetajate Seminaris ja Narva Kolledžis on loodud immersioonimetoodika moodul, mis on otstarbekas täiendus eesti keele kui teise keele õpetaja eriala õppekavale ja võimaldab mooduli läbinuil hakata vajadusel immersiooniprogrammi koolis arendama. Seesugused koolitusmoodulid tuleb luua ka teistesse õpetaja põhi- ja täiendkoolitusega tegelevatesse kõrgkoolidesse. Keelekümbluskeskus kavandab õpetajate täiendkoolitust hilise immersiooni programmi aineõpetajatele.

Immersioonõpe põhineb keele- ja aineõppe integratsioonil. Seepärast on kõige eelistatumaks immersioonõpetajaks kakskeelne klassi- või põhikooli mitme aine õpetaja. Keeleõpetajatel peaks erialaga kaasnema 1–2 kõrvaleriala.

Praegu õpetavad vene koolides eesti keelt peamiselt eesti keele kui teise keele ja klassiõpetaja haridusega õpetajad. Mõlema eriala õpetajad ning ka koolijuhid vajavad teavet immersiooni korralduse ja metoodika kohta, et programme asjatundlikult käivitada, arendada ja juhtida.

Immersioonikoolituse moodulite käivitamiseks on Eestis juba piisavalt spetsialiste, kuid kaaluda tasub ka õppejõu(dude) koolitust suuremates immersiooni uurimise keskustes (Vaasa Ülikool Soomes, McGilli Ülikool Montrealis jt).

Kõigi ainete õpetajate ettevalmistuses kõrgkoolides tuleb saavutada selline tase, et õpetajakutse omandanud inimesed oskavad **tegelikult** eesti keelt, st neil on selline keeletase, mis võimaldab vajadusel õpetada aineid ka eesti keeles. (NB! Koolipraktikas kogetu põhjal võib väita, et keeleoskuse tunnistus ei peegelda kõigil juhtudel tegelikku keeleoskust.) See on ühest küljest garantii vabaneda tulevikus õpetajaskonna umbkeelsuse probleemidest ja teisest küljest hõlbustab koolidel leida immersioonõpetajaid.

Eesti kooli baasil immersiooni korraldamiseks on oluline, et leiduks

- õpetajaid, kes oskavad õpetada muulaste rahvuskultuuri(de)ga seotud integreeritud aineplokke nagu *russica*, *belorussica* jne;
- õpetajaid, kes valdavad kultuuritundlikke õpetamismeetodeid ning mitmekultuurilise, -keelse klassiruumi spetsiifikat (Vassiltšenko, Asser & Trasberg 1998: 13).

Õppekirjandus

Tänaseks on välja töötatud ja trükist ilmunud immersioonivormis eesti keele ja üldõppe korraldamiseks õppevara 1.–3. klassile. Eesti keele õpetamiseks on valmimas uus õppekomplekt 4.–9. klassile (pt 2.5.2.3). Keelekümbluskeskus kavandab aineõpikute koostamist ka hilise immersiooni tarvis. Seni on järgmistes klassides kavandatud korraldada õppetööd eesti kooli õpikuid kasutades. Mitmel põhjusel on see siiski poolik lahendus.

- Eesti kooli õpikute tekstid on teises keeles õppijale kohati sõnavaralt rasked ja sisaldavad leksikaalseid ühikuid, mille mõistmine nõuab paremat kultuuritundmist, kui on praegustel õppijatel.
- Õpikud on tihti kirjutatud etnotsentristlikus laadis, mis ei arenda mitte-eestlastest eestimaalaste sellesse ühiskonda kuuluvuse tunnet.

Õpetajate koosseisu ja hoiakute muutus

Suur osa olemasolevatest, töötavatest õpetajatest ei suuda keeleoskamatusse tõttu eestikeelsele aineõpetusele üle minna. Paratamatult tuleb osal neist oma töökoht vabastada eesti keelt valdavatele õpetajatele. Hea, kui riiklikud struktuurid toetaksid venekeelsete õpetajate ümberõpet teistele, vähem keelenõudlikele erialadele.

Koolijuhtide hoiakuis prevaleerib tihti liigne alalhoidlikkus: venekeelse hariduse säilitamine varasemas mahus, mõnikord varjatud (ent peaaesmärgiks) venekeelsete töökohtade säilitamine. Vene koolide juhtide konkurssidel tuleb rohkem väärtustada innovatsioonisuutlikkust ja eestimeelsust.

Eelöeldust järeldeb, et piirkondlikke tingimusi ja võimalusi ning õppijate vajadusi arvestades tuleks traditsiooniliste haridusvormide kõrval riiklikul tasandil soosida ka **immersioonimudelite paljusust**, et õppijail üle Eesti oleks hariduslike valikute vabadus. Kui tänapäeval on positiivsed kogemused mitme võõrkeele õpetamisel eesti koolis ja eesti keele õpetamisel vene koolis immersiooni varajasi ja hiliseid vorme kasutades, tuleb osata rakendada neid kogemusi ka tulevikus, kui üldhariduskooli õpilaste emakeelte arv suureneb.

Kokkuvõte

1990. aastaid Eesti muukeelse kooli arengus iseloomustavad äraootavad meeleolud ja passiivne vastuseis õpikeskkonna muutmisele kümnendi esimesel poolel ning koolide erinevad, peamiselt stiihilist laadi omaalgatuslikud katsetused muuta eesti keele õpetuse strateegiat kümnendi teisel poolel. Siiski on vaadeldaval perioodil loodud ja elujõudu kogunud kaks uudset vene hariduse mudelit: varajane osaline ja varajane täielik immersioon e keelekümbus.

Varajase osalise immersiooni kava töötati välja ja rakendatakse Tartu Annelinna Gümnaasiumis alates 1992. aastast tänini. Programmi eesmärgiks on üldhariduse raames õpilaste õppekoormust suurendamata arendada nende funktsionaalne eesti keele oskus ja ühiskonnapädevus sellisele tasemele, mis toetab noorte keelelis-kommunikatiivset, õiguslik-poliitilist ja sotsiaal-majanduslikku integratsiooni järgmistel haridusastmetel ja tööelus Eesti ühiskonnas. Emakeele säilitamist ja arendamist peetakse programmis esimese eesmärgiga samavõrd tähtsaks.

Osalise immersiooni kohaselt toimub õppetöö kogu põhikooli jooksul ca 40–50% ulatuses õpilaste nädalakoormusest eesti keeles ning samas mahus ka emakeeles; võõrkeeli õpetatakse alates 3. klassist kuni 20% õpiajast.

Osalise immersiooni puhul on tegu nn puhta Eesti mudeliga, mis on läbinud pikaajalise katse- ja korrigeerimisperioodi. 11-aastane kogemus lubab väita, et see on lastevanemate tunnustatud ja heaks kiidetud kui lastele psühholoogiliselt turvaline ja jõukohane õppevorm. Teadusuuringud ja kooli rutiinne sisekontroll on näidanud, et õpilaste akadeemilised õpitulemused ei kannata teises keeles õppimise tõttu, küll aga saavutatakse oluline edumaa eesti keele oskuses ja keelelises paindlikkuses võrreldes tavaprogrammi õpilastega.

Varajase täieliku immersiooni programm on koostatud Kanada ja Soome immersioonimudelite eeskujul ja neist Eesti oludele sobivaid komponente kombineerides.

Täieliku immersiooni eesmärgid on üldjoontes samad, mis osalisel immersioonil. Erinev on aga õppekorraldus I ja II kooliastmes, kus õppetöö toimub klassist klassi kahanevas mahus 100–40% eesti keeles.

Programm toimib seitsmes koolis alates 2000. aasta sügisest. Seetõttu on praegu vara teha lõplikke järeldusi täieliku immersiooni tulemuslikkuse kohta. Samuti on võimalik, et pärast projekti I etappi (viieaastane uurimistsükkel lõpeb 2005. aasta kevadel) on vajadus teha mõningaid struktuurilisi muudatusi. Küll aga võib kahe esimese aasta uurimistöö ja õpetajate vaatluste põhjal väita, et õpilased saavutavad täieliku immersiooni programmis kavandatud oodatavad õpitulemused ega jää nendega maha eesti ja vene tavaprogrammi õpilastest.

Osalise ja täieliku immersiooni võrdlus näitab, et mõlemad programmid tagavad riikliku õppekava järgi oodatavad õpitulemused. Siiski peab nende rakendamisel arvestama piirkondade keelekeskkonna eripära.

Immersioon eesti keele kui teise keele õppimiseks ja emakeele säilitamiseks võib tulevikus osutada atraktiivseks mudeliks ka eesti õppekeele koolidele nii vene kui ka mittevene muulaste õpetamisel.

JÄRELDUSED

Kakskeelne õpe on maailmas, sh ka Euroopas levinud üldhariduse õppevorm, mille abil tõstetakse õppijate võõrkeelteoskust ja ühiskondades, kus elunevad kõrvuti eri keelekogukonnad, vastastikku teiste keelte, eriti vähemusgruppide dominantkeele oskust, kuigi leidub ka vastupidiseid näiteid.

Ka Eestis on tänapäevaks välja kujunenud keelesituatsioon, kus mitte-eestlaste teise keele, s.o eesti keele oskuse arendamine on saanud üheks hariduspoliitika lahendamist vajavaks valdkonnaks. Mitte-eestlaste haridustee kulgeb käesoleval ajal valdavalt vene õppekeelega koolis. Vene kooli õpilaskond on arvukas ja seal antav **üldharidus** püsib eesti koolidega konkurentsisis.

Teatava psühholoogilise ja keelelise eraldatuse tõttu ei rahulda vene kool laste ja noorte sotsialiseerumiskeskonnana täiel määral ühiskonna ja haridussubjektide vajadusi. Viimaste aastate uurimustest tuleb läbivalt ilmsiks, et suurim probleem on õpilaste ebakindel riigikeeleoskus ja kehv ühiskonnapädevus.

Töö põhijäreldused on järgmised.

- Leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringust selgus, et vene kooli õpilaste eesti keele oskust mõjutab kõige enam ümbritsev keelekeskkond ja aktiivsed keelekontaktid väljaspool kooli ning suhtlus eakaaslastega, mis omakorda on seotud ümbritseva keelekeskkonnaga. Sama kinnitas ka immersioonõpilaste eesti keele algtaseme mõjurite uuring. Kui lastel eesti keele kontaktid puuduvad ja nendeks pole elukohas reaalseid võimalusi (Ida-Virumaa), ei suuda ka kool eesti keelt traditsioonilisel viisil ainult õppeaine positsioonis õpetades, keeleoskust tõhusal moel mõjutada. Õpilaste eesti keele oskus ei ole 1990. aastate teisel poolel tõusnud ühiskonna ja haridussubjektide ootustele vastavale tasemele.
- Et kooliõpetuse mõju eesti keele oskuse arenemisele suureneks, tuleb rakendada õppekava, kus keeleõppe komponent on erilise tähelepanu all, nagu mitmesugused immersiooniprogrammid. Nagu tõestab immersiooniprogrammide eesti keele ja ainete õppe tulemuste uuring, suudavad kõigi keelepiirkondade õpilased saavutada varajase täieliku keeleimmersioni programmis sarnast keeleoskuse taset, olles seejuures emakeeles ja teistes õppeainetes võrdsed tavaprogrammi õpilastega.
- Koolivälise keelekeskkonna erinevused dikteerivad mõneti eri immersiooni-liikide kasutuse koolides. Valdavalt eesti keelt kõneleva elanikkonnaga piirkondades on otstarbekam rakendada osalist immersiooni, vältimaks mitte-eestlastest õpilaste identiteeditunde nõrgenemist ja assimilatsiooni. Piirkondades, kus elab valdavalt venekeelne elanikkond, on kohane täieliku immersiooni kasutamine, sest õppijate emakeel ja rahvustunne ei ole ohustatud.
- Immersioniprogrammi rakendamine, olenemata liigist, vajab põhjalikku ettevalmistamist nii kooli (õppekava, õppekorraldus, õpikeskkond, õpetajad), haridussüsteemi (seadused, õpetajakoolitus) kui ka avalikkuse (hoiakud)

tasandil. Programmid saavad edukalt toimida vaid juhul, kui nende rakendamisel on täidetud baasnõuded: vastava koolituse saanud õpetajad, kohane õppekirjandus ja õpikeskkonna tingimused, programmid mahuvad olemasoleva haridusseadustiku raamesse ja nende suhtes valitseb heasoovlik konstruktiivne huvi.

- Varajase osalise immersiooni programm, mille läbivaks liiniks on *Estica*-ideoloogia (Eesti-kesksete ainete eestikeelne õpetus), on hästi teostatav ja toimiv õppekava mudel, mille kaudu saavutatakse põhikooli vältel hea emakeeleoskuse kõrval eakohane toimetulek eesti keeles. See ei ole veel tasakaalustatud kakskeelsus e ekvilingvism. Siit jäeldub, et vaid osa õpilasi tuleb põhikooli lõpetamise järel edukalt toime eestikeelses gümnaasiumis. Teiste õpilaste puhul on vaja rakendada keeleadaptatsiooni programmi või hilist täielikku või osalist keeleimmersiooni eesti koolis.

Doktoritöö järeldest tulenevalt võib öelda, et kõik tööle püstitatud hüpoteesid on kinnitust leidnud.

LÕPETUSEKS

Kakskeelne haridus toimib nüüdismaailmas paljudes eri vormides, olles sageli kasutusel keeleliste vähemusgruppide hariduse mudelitena. Oma komplitseerituse ja kompleksuse tõttu on see valdkond uurimisteemana pälvinud rohkem tähelepanu.

Käesolevat tööd ajendasid koostama pöördelised protsessid **Eesti muukeelses hariduses** 1990. aastatel, kui ühiskonnakorra muutudes teiseseni seni toimunud venekeelse hariduse paradigma. Praegu on see ühiskonna integratsiooni toetav rahvusvähemus(t)e haridus. Uues staatuses vene kooli sulandumine Eesti haridussüsteemi on pikaajaline protsess, sobivamate õppevormide otsingud kestavad tänini. Uurimused näitavad, et suuremad raskused on seotud õppesisis rahvusliku ja riikliku komponendi ning ema-, teise ja võõrkeele tasakaalu saavutamise

Viimase kümne aasta jooksul venekeelses hariduses toimunud protsesse hinnates tuleb tunnustada, et traditsioonilise haridusmudeliga suudetakse küll anda heal tasemel üldharidust, ent eesti keele ja Eesti-kesksete ainete õpetuses ei rahulda see mudel enam venekeelsete õppijate vajadusi ja ühiskonna ootusi.

Muukeelse hariduse reformis oli otsustav osa vene koolidel enestel. Kümneni jooksul iseloomustasid hariduselu koolide algatatud katsetused muuta õppekorraldust. Olulisemad saavutused on süvendatud eesti keele õpe ja erisuguste keeleimmersionimudelite rakendamine.

Siinne uurimistöö toimus paralleelselt eesti-vene varajase osalise immersiooni loomise ja rakendamisega Tartu Annelinna Gümnaasiumis aastast 1992 ja varajase täieliku immersiooni mudeli juurutamisega viimase kahe aasta jooksul. Nimetatud kahe mudeli uurimine näitab, et mõlemad õppevormid sobivad venekeelsesse põhikooli.

Töö autor loodab, et käesolev uurimus annab vajalikku teavet ja mõtteainet muukeelset haridust koordineerivatele inimestele, koolijuhtidele, õpetajatele ja lastevanematele õppijaile sobivaimate haridusvalikute tegemisel.

SUMMARY

Early partial and total language immersion as models of Minority (Russian language-medium) education in Estonia

This doctoral thesis documents the results of two research papers, which differ in time and theme, but which are content-wise connected to each other and lead to the same results. For this reason three objectives have been set to the thesis. These are the following:

- To analyse the language-teaching related aspects of the reform of Minority education in Estonia, based on the results of the research into the development of the lexical and communicative competence of pupils of Russian schools (1994–1999);
- To analyse two models of Minority education — early partial and early total language immersion, based on the research into the effectiveness of immersion models (2000–2002);
- To develop the conditions necessary for the effective functioning of both models.

The hypotheses of the doctoral thesis are the following.

- Teaching the Estonian as second language only in a formal learning situation (Estonian-language classes at school) is not sufficient for attaining the necessary language skills to cope in society.
- Pupils' lexical competence (passive language) improving does not ensure a sufficient communicative competence (active language) in the language.
- Despite the relatively small number of pupils in the Russian schools in Estonia, because of the regional differences in the language environment, the different language abilities of pupils and the different attitudes of the Russian community, the Russian schools need different education models.
- The various forms of language immersion are suitable as models of general education in the Russian language in Estonia, if the basic rules of implementing bilingual education have been observed in applying these models.

The doctoral thesis consists of three parts. **The structure of the thesis** is the following:

In the first part, *Immersion as an education model*, the term language immersion and its objectives and outputs are defined; likewise, the advantages gained by immersion education are dealt with, as well as the risks that it brings along. As one of the most visible objectives and results of immersion programmes is the bilingualism of the learners, bilingualism and the effects of bilingual education on individuals are also briefly discussed.

The second part, *Minority-language school in Estonia in 1990–2002* gives an overview of the changes and developments in the paradigm of Minority education in Estonia during the past decade. Through the results of the research into the lexical and communicative competence of pupils of Russian schools in Estonia, the efficacy of the changes that took place in the second half of the 1990s is evaluated and the issue of how the school has been able to satisfy the language learning needs of the learners is analysed.

In the third part *Language immersion models in Minority education in Estonia: development and results*, the beginning, development and conditions of functioning of early partial and total immersion is described and the learning results achieved through the different models are analysed; the outlooks of the dissemination and development of the models in the future are also discussed.

As after the theoretical part the thesis also comprises three different pieces of research, in each case **the research methods** are different as well.

1. **In investigating the lexical and communicative competence of pupils**, the research method was **questioning of pupils**. The questionings took place in 1994 and 1999 and included pupils of Russian schools all over Estonia — about 4,500 pupils altogether); questionnaires were also used to obtain background information (teachers and heads of schools in 2002).
2. **The effectiveness of the implementation of the immersion curriculum** was examined by **testing the pupils and questioning the parents**. Likewise, information was gathered from current learning results, test papers and examination results as well as through observing the learning process.
3. **The analysis of immersion in Estonia** is mostly based on the experience of and results gained by developing and implementing a **pedagogical experiment** — early partial language immersion — that started in Tartu Annelinna Gümnaasium in 1992.
4. The descriptions of **immersion models in the world** are based on many earlier **published surveys** by different authors and **the observations** of the author herself in immersion schools in Canada, Finland, New Zealand and other countries.

Now a brief summary of the thesis and its main conclusions will be presented.

Language immersion as an education model

Language immersion as an education model is classified as an effective (strong) form of language learning. It is a form of learning in which the learners' second-language skills are developed in teaching subjects in the second language. This does not harm the mother tongue or the national identity of the learners because the mother tongue has a good reputation in the language community and in the framework of the programme systematic teaching of the mother tongue also takes place. The programme is enriching by nature, i.e. it is not orientated towards the language switch or assimilation of the learners. In

acquiring the second language the focus is on the natural use of the language in a context, which suits the learners' age and is thematically meaningful to them.

Immersion is divided into the early, postponed and late forms by the beginning of the programme, and total and partial by the volume of using the target language.

The objective of the immersion programme is to develop the pupils' second-language skills or, in other words, to attain bilingualism or multi-lingualism on a certain level. In most cases a correctly planned volume and duration of the programme will enable the attainment of a functional multi-lingualism, which means that the learners can cope in the environment of the language they are learning. As a rule, functional multi-lingualism also brings along a rise in the cultural sensitivity, i.e. the learners understand the target-language culture, they can adapt to the way of thinking of people speaking different mother tongues.

Research has proven that developing multi-lingualism does not damage the mental development of children, quite the contrary — it has a positive effect on the children's ability to think: it facilitates the development of divergent thinking as well as their linguistic creativity and flexibility. On a personal level, multi-lingualism gives people several educational, cognitive, socio-cultural and economic advantages.

At the same time we have to consider that an incorrectly implemented programme may damage the learners' feeling of identity and learning results as well as their linguistic development.

Immersion programmes have spread all over the world. There exist several specific forms of implementation, which depend on the linguistic and socio-cultural characteristics of different regions and the objectives set to the programmes. It is therefore impossible to simply use or take over the models that have been developed in other countries and work well there. Every language, cultural and social situation is unique and requires a specific educational system.

The Russian school in 1990–2002

At the beginning of the 1990s the Russian language-medium school constituted more than one third of the general education network in Estonia and was, by its ideological guidelines and content and organisation of study orientated towards the school system in the Russian Federation. It was not easy to launch the reform of Minority education because at the beginning of the decade the Russian language-medium education was viable in its existing form and the institutions that organised education did not have a clear vision of what it should look like in the near and distant future or whether it should continue at all. However, during the past decade the Russian language-medium school has still undergone considerable development: by now Russia's education models have been discarded, the underlying principles of organising education characteristic

of schools in the Republic of Estonia and the content of the Estonian national curriculum of basic and secondary education have been adopted.

At the beginning of the 1990s it was found that one of the biggest and so-to-say most visible problems of education given by the Russian language-medium schools were the inadequate Estonian-language skills of the pupils. This is also today considered to be an important criterion of evaluating the condition and quality of Minority schools.

Although in the second half of the 1990s massive actions to improve teaching Estonian, initiated by the Government of the Republic of Estonia, the Ministry of Education and the schools were launched and both the motivation of the learners and the public expectations of acquiring the language skills were high, the changes have not been as big as it was hoped. **A research into the lexical and communicative competence in the Estonian language**, carried out in the senior stage of the Russian language-medium basic schools found that compared to the year 1994, by 1999 the lexical competence of pupils in all regions had considerably improved, i.e. their general perception of the language and the passive acquisition of at least the basic vocabulary had increased, yet the communicative competence had not improved. The pupils continued to express their insecurity about being able to cope in an Estonian-language environment.

The results of the research demonstrated that in contrast to the pupils in traditional Russian language-medium schools the pupils in the partial-immersion classes gave a considerably higher evaluation to their own language skills and communicative freedom.

We can thus conclude that despite the positive changes and reforms that have taken place, by the end of the 1990s a great number of Russian language-medium schools had not developed into a suitable integration environment for the Russian youth, and continued to produce a population at risk of becoming marginalised or separated.

In order for the communicative competence and general social competence to develop, in the learning process more and different situations of using the language should be created for the learners, in the in-school organisation of study more opportunities to use the language should be created than the traditional Russian language-medium education has allowed so far. One suitable new model of study has proved to be early partial immersion. This model, which supports the so-called soft integration, is also a means of avoiding two undesirable developments. In areas with smaller Russian communities this may be the model to prevent forced assimilation or, in other words, going to study in Estonian language-medium schools because there is no suitable alternative. These tendencies do exist in the education system. In areas where the Russian-speaking population is bigger it is a model that helps enhance the Estonian-language skills and social competence of the learners.

About the Estonian immersion models

The 1990s in the development of the Minority school in Estonia are characterised by wait-and-see sentiments and a passive resistance to any changes in the first half of the decade as well as various, mainly spontaneous attempts by schools to change the strategy of teaching the Estonian language in the second half of the decade. Nevertheless, in the period under observation, two novel learning models in Russian language-medium schools have been born and gained respect: early partial and early total immersion.

The programme of **early partial immersion** has been developed and implemented by Tartu Annelinna Gümnaasium since the year 1992. The objective of the programme is, within the framework of general education, to develop the functional Estonian-language skills and social competence of the learners to such a level that would support their linguistic-communicative, legal-political and socio-economic integration on the next education stages and their working life in the Estonian society. In the programme, maintaining and developing the mother tongue is considered to be of equal importance with the first objective.

According to partial immersion, during the whole basic school teaching takes place in Estonian to the extent of *ca* 40–50% of the pupils' weekly workload; teaching is conducted in their mother tongue to the same extent. Foreign languages are taught since Form 3 to the extent of up to 20% of the learners' real study time.

The structure of early partial immersion, based on the Estonian and Russian languages, and the ideological and pedagogical principles of its implementation were developed by the researchers at the Pedagogical Department of the University of Tartu together with the staff of Tartu Annelinna Gümnaasium, primarily in co-operation with the leaders and teachers of Estonian at that school. Thus, this is a so-called pure Estonian model, which has undergone a long test and correction period. The developments of the first 11 years can be observed as periods, each of which are characterised by specific actions and achievements, but characteristic problems as well. The periods are tightly connected with the general developments in the Estonian education system and society, as well as with the predominant sentiments and attitudes in that era.

The 11-year experience of partial immersion allows us to say that this is a form of study, which has been acknowledged and approved by the parents as psychologically safe, understandable and feasible for the children. Research and the regular internal audit in the school have shown that the academic study results of the pupils are not damaged by learning in another language; conversely, a considerable advantage is gained in the Estonian-language skills and linguistic flexibility compared with the pupils in the traditional programme.

Early total immersion was initiated by the Ministry of Education in co-operation with the Canadian International Development Agency and Toronto District School Board as well as with Vaasa University and the Finnish National Board of Education. The programme has been developed by the example of the

Canadian and Finnish immersion models and by combining the components suitable for the Estonian situation.

In general, the objectives of total immersion are the same as those of partial immersion. What differs, however, is the organisation of study in the 1st and 2nd stages of school, where learning takes place in Estonian on a gradually receding scale from form to form (from 100 to 40%), i.e. the volume of teaching in Estonian decreases year by year and the volume of teaching in the mother tongue, in turn, increases.

The programme has been running in seven schools since autumn 2000 and it is therefore too early to draw any decisive conclusions about the efficacy of total immersion. Likewise, it is possible that after the first stage of the project (the 5-year research cycle will end in spring 2005) it will be necessary to introduce some structural changes. Nevertheless, after the first two years of research and by the observations of the teachers it is possible to argue that also in the total immersion programme the pupils will achieve the planned and expected study results and that these will not lag behind the ones achieved by pupils in the traditional Estonian and Russian programmes.

The comparison of partial and total immersion demonstrates that both programmes ensure the study results according to norms. Yet it is not reasonable to implement total immersion in areas, which are mostly populated by Estonians and where the Russian community has a tendency to assimilate. Total immersion may enhance it further. In contrast, in areas, where the use of the Russian language is predominant, total immersion will help to widen the language experience of the pupils without posing a threat to the mother tongue.

Immersion as a means of learning Estonian as a second language and maintaining the mother tongue may prove to be an attractive model for the Estonian language-medium schools in teaching non-Russian minorities as well.

Main conclusions and the summary:

The main conclusions of this doctoral thesis are the following:

- Research into the lexical and communicative competence proves that the Estonian-language skills acquired at Russian language-medium schools are primarily influenced by the surrounding language community and active language contacts outside school, as well as peer communication, which is in turn connected with the surrounding language environment. This was also confirmed by the research into the factors that influence the immersion pupils' basic-level knowledge of Estonian. If the children have no contacts with the Estonian language and there are even no real opportunities for this in their home town/village (Ida-Viru County), the school cannot efficiently affect the level of language skills in the traditional manner either (by teaching it as a subject without the language having the position of the teaching medium). The Estonian-language skills of the pupils have not increased sufficiently in the second half of the 1990s to meet the expectations of society and the education subjects.

- In order for the teaching in school to have prevalence over the influence of the language environment outside school, a curriculum where the language teaching component has a special focus, like in the various immersion programmes, should be implemented. As research into the study results of learning the Estonian language and other subjects in the immersion programmes has proved, the influence of the language environment will gradually be replaced by the influence of the curriculum, and all of the pupils in the so-called language areas are capable of attaining a similar level of language skills, thereby also acquiring the required knowledge in their mother tongue and other subjects, provided in the curriculum.
- The differences in the language environment outside school to some extent do determine the use of different immersion models in schools. In the areas with a predominantly Estonian-language population it is more reasonable to implement partial immersion in order to avoid the weakening of the feeling of identity and assimilation of non-Estonian pupils. In areas, where the population is predominantly Russian-speaking, the implementation of total immersion is justified, as the mother tongue and national identity of the pupils are not in danger.
- The implementation of an immersion programme, notwithstanding its type, requires a thorough preparation both at the level of the school (curriculum, organisation of study, learning environment, teachers), the education system (legislation, teacher training, course-books) and public (attitudes). The programmes can function well only if they are supported by the teachers, who have received the necessary training, suitable study materials and conditions of the learning environment and if they can be accommodated into the existing laws on education and people show positive, constructive interest in them.
- The early partial-immersion programme, which is concentrated around the *Estica*-ideology (teaching Estonia-centred subjects in the Estonian language), is an easily feasible and effective model of curriculum through which during the basic school, besides a good knowledge of the mother tongue, the learners also acquire a knowledge of the Estonian language, which will enable them to cope in the Estonian-language environment, but not always to continue their studies at an Estonian language-medium secondary school.

Bilingual learning is a widespread study form in general education in the world, including Europe, through which the foreign-language skills of the learners are enhanced; in societies where different language communities live side by side, it is a means of mutually enhancing the skills in the other languages, especially the level of the dominant language of the minority groups.

In today's Estonia as well, the language situation is such that developing the second-language skills of non-Estonians, in other words their Estonian-language skills, has become one of the problems to be solved in our education system.

Today, the non-Estonians mostly acquire their education in the Russian language-medium schools. The number of pupils in these schools is big and **the general education** offered there remains competitive with the one offered by the Estonian language-medium schools.

Due to a certain psychological isolation and linguistic separation, however, the Russian language-medium school as the socialising environment of children and youth does not meet the needs of society and the education subjects. The main drawback is the pupils' inadequate knowledge of the official language and their low social competence.

As a solution to the above-mentioned problem, this doctoral thesis offers the implementation of the model of bilingual learning, which has been thoroughly researched into and tested.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aareleid, Aili** 2002. Venelased ja kultuuritrauma. — Eesti inimarengu aruanne 2002. Toim R. Vetik. Tallinna Pedagoogikaülikool & Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut. Tallinn. 50–53
- Allen, Rick** 2002. Acquiring English. Schools Seek Ways to Strengthen Language Learning. — Curriculum Update. Association for Supervision and Curriculum Development. Fall. 1–8
- Arnau, Joaquim** 1998. Pedagogical Approach, Context and Language in Early Catalan Immersion. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona. 94–114
- Artigal, Josep Maria** 1997. The Catalan Immersion Program. — Immersion Education: International Perspectives. Ed R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge University Press. 133–150
- Asser, Hiie** 1995. Eesti keel vene koolis — hetkeseis ja perspektiivid. Tartu, Tartu Ülikool. Magistritöö. 86
- Asser, Hiie** 1999a. Eesti keel vene koolis. Kust saab õpilane eestikeelset infot? — Haridus ja kasvatusväärtused ühiskonnas. Toim I. Kraav & J. Mikk. Tartu, Tartu Ülikool. 18–25
- Asser, Hiie** 1999b. Eesti keel vene koolis: õpilaste infoallikad ja kasutamise sfäärid. — Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes. Koost L. Vassiltšenko. Tartu, Tartu Ülikool. 59–63
- Asser, Hiie** 1998. Eesti-vene kakskeelse õppekava realiseerimise põhimõtted. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikool. 279–286
- Asser, Hiie** 2002. Estonian Language Textbooks for Russian Schools and Their Accordance with New Requirements. — Learning and Educational Media. The Third IARTEM Volume. Ed J. Mikk, V. Meisalo, H. Kukemelk & M. Horsley. Tartu University Press. 40–45
- Asser, Hiie** 2001. Keelekeskkonna ja õppekava mõju vene kooli õpilaste eesti keele oskusele 1994–1999. — Kasvatus ja aated. Artiklite kogumik. Toim H. Kukemelk, K. Karlep, E. Krull, J. Mikk, E. Pilli & K. Trasberg. Tartu. Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonna väljaanne nr 11. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus, 7–16
- Asser, Hiie** 1999c. Keelekümblus kakskeelse õppekava kaudu. — Keelekümblus kui integratsiooni võti: materjalide kogumik. Toim S. Vare. Tallinn. Haridusministeerium. 29–34
- Asser, Hiie** 2001. Muutused vene kooli õpilaste eesti keele oskuses 1994–1999: kommenteeritud andmebaas. Tartu. 67
- Asser, Hiie** 2000. Vene kool üleminekul riiklikule õppekavale: kakskeelse õppekava realiseerimisest aastatel 1992–1999. — Haridus ja sotsiaalne tegelikkus. Artiklite kogumik. Tartu, Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 10. 13–20
- Asser, Hiie** 1997. Vene koolide õpilaste eesti keele sõnavara tundmine. — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn, Avita. 271–275
- Asser, Hiie; Pedastsaar, Tiia; Trasberg, Karmen & Vassilchenko, Larissa** 2002. From Monolingual to Bilingual Russian School in Estonia 1993–2000: Problems and Perspectives. — The Challenge of the Russian Minority. Emerging Multicultural Democracy in Estonia. Tartu, Tartu University Press. 237–253

- Asser, Hiie & Poom-Valickis, Katrin** 2002. The Estonian Way — an Open Society through Education. — Developing Teacher Education in Estonia. Ed K. Niinistö; H. Kukemelk & L. Kemppinen. University of Tartu — University of Turku. Turku. 40–45
- Baker, Colin** 1996. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2nd Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, Philadelphia, Adelaide. 446
- Baker, Colin & Jones, Sylvia Prys** 1998. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd. 758
- Banks, James A.** 1998. Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges. — Basic Concepts of Intercultural Communication. Ed M. J. Bennett. Intercultural Press, INC, 69–84
- Banks, James A.** 1994. Transforming the Mainstream Curriculum. — Educational Leadership. Vol 51. 8. <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9405/banks.html>
- Batelaan, Pieter** 2002. Bilingual Education: the case of Latvia from a comparative perspective. — Intercultural Education. Vol 13, No 4. December. 359–374
- Beljanskaja, Jelena** 1997. Eesti haridusprobleemide kajastamine ajalehtedes “Estonija” ja “ME” — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn, Avita. 157–160
- Benton, Richard A.** 2001. Balancing Tradition and Modernity: A Natural Approach to Māori Language Revitalization in a New Zealand Secondary School. — Bilingual Education. Ed. Donna Christian & Fred Genesee. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). 95–109
- Budar, Ludmilla** 1994. The Sorbs — A People Indigenous to Germany. — Educational Research Workshop on “Minority Education” Bautzen. 11.–14.10.
- Budreckaja, Elena** 1991. Leksika učebnika prirodovedenija i dostupnost’ ego dlja učaščihsjja 3. klassa. Diplomitöö. Tartu, Tartu Ülikool
- Calderon, Margarita & Slavin, Robert E.** 2001. Success for All in a Two-Way Immersion School. — Bilingual Education. Ed D. Christian & F. Genesee. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). 27–40
- Častotnyj slovar’ imen suščestvitel’nyh v učebnikah fiziki 1982–1985.** 1986. Tartu. Tartu Ülikool
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U.** 2001. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspective. Clevedon, UK, Multilingual Matters
- Chomsky, Noam** 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA, MIT Press. 251
- Cloud, Nancy; Genesee, Fred & Hamayan, Else** 2000. Dual Language Instruction. A Handbook for Enriched Education. Heinle & Heinle, Thomson Learning. 227
- Cummins, Jim** 1990. The Academic, Intellectual, and Linguistic Benefits of Bilingualism. — So You Want Your Child to Learn French! Ed B. Fleming & M. Whitla. Canadian Parents for French Publisher. Ottawa. 89–95
- Cummins, Jim & Swain, Merrill** 1986. Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice. — Applied Linguistics and Language Study. Pearson Education. London & New York, Longman. 235
- Duff, Patricia A.** 1997. Immersion in Hungary. — Immersion Education: International Perspectives. Ed R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge, New York, Melbourne, Cambridge University Press. 19–43

- Duignan, Peter** 2002. Bilingual Education: A Critique. — Hoover Institution. Hoover Essay. <http://www-hoover.stanford.edu/publications/he/22/22c.html>
- Education in Latvia 1999–2000**. Statistical Office of Latvia. Riga. 20
- Eesti keele programm vene õppekeelega kooli III–X klassile** 1991. Tallinn, Haridusministeerium. 16
- Eesti keelekümblusprogrammi õppekava. Varajane täielik keelekümblus** 2002. Keelekümbluskeskus. <http://www.kke.ee>
- Eesti põhi- ja keskkariduse riiklik õppekava** 1996. Riigi Teataja I. Nr 65–69. 1959–2108
- Eesti rahvastik rahvaloenduste andmetel. I** 1995. Tallinn. Eesti statistikaamet
- Ehala, Martin** 1996. Eesti keele suhtlusläve olemus ja võimalused. — Haridus, nr 1, 41–45
- Ehala, Martin** 2002. Õppeprotsessi juhtimispädevuse koolitusvajadus. — Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus. Uurimuskokkuvõte. Tallinn, Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus. 51–80
- Eng, Audrey Lim Swee; Gan, Linda & Sharpe, Pamela** 1997. Immersion in Singapore preschool. — Immersion Education: International Perspectives (Ed Robert Keith Johnson & Merrill Swain). Cambridge Applied Linguistics. 190–209
- Ericsson, Eva** 2002. Mitmekultuuriline haridus Rootsis. — Haridus mitmekultuurilises perspektiivis. Toim K. Trasberg. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 83–98
- Eskor, Julia** 2002. Varajane keelekümblus Eestis kui kakskeelsuse kujundamise võimalus ning keelekeskkonna mõju keelekümbuluse tulemustele. Diplomitöö. Tartu, Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar. 56
- Fennes, Helmut & Hapgood, Karen** 1997. Intercultural Learning in the Classroom. London, Cassell. 312
- Fergusson, C. A.; Houghton, C. & Wells, M. H.** 1977. Bilingual Education: An international perspective. — Frontiers of Bilingual Education. Ed B. Spolsky & R. Cooper. Rowley, MA, Newbury House
- Fossi, Ritva** 2002. Mitmekultuuriline haridus Soomes. — Haridus mitmekultuurilises perspektiivis. Toim K. Trasberg. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 37–58
- Gage, N. L. & Berliner, David C.** 1998 Educational Psychology. Boston, New York, Houghton Mifflin Company
- Gardner, Howard** 1999. The Disciplined Mind. What All Students Should Understand. New York, Simon & Schuster. 288
- Genesee, Fred** 1978. A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program. Canadian Journal of Education. No 3. 4
- Genesee, Fred** 1983. Bilingual Education of Majority-Language Children: The Immersion Experiments in Review. — Applied Psycholinguistics, 4. Cambridge University Press. 1–46.
- Genesee, Fred** 1981. Bilingualism and Bilinguality: A Study of Cross-Cultural Contact in a Bilingual Community. — The Social Psychology of Reading. 147–171
- Genesee, Fred** 1998. Immersion and multilingualism. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona. 151–161
- Genesee, Fred** 1987. Learning through Two Languages. Newbury House, Rowley, MA
- Genesee, Fred & Upshur, John A.** 1996. Classroom-based Evaluation in Second Language Learning. Cambridge University Press, Cambridge Language Education. 268

- Gibbons, Paulina** 1991. Learning to Learn in a Second Language. Primary English Teaching Association. Newtown NSW. Australia. 122
- Grosjean, François** 1994. Individual Bilingualism. — The Encyclopedia of Language and Linguistics. Vol 3. Ed R. E. Asher & J. M. Simpson. Oxford, Pergamon
- Gunderson, Lee & Siegel, Linda S.** 2001. The Evils of the Use of IQ Tests to Define Learning Disabilities in First- and Second Language Learners. — The Reading Teacher. Vol 55, No 1, September. 48–55
- Gümnaasiumi riigeksamite statistika** 2003. <http://www.ekk.edu.ee/riigeksamid>
- Haridusasutused Eestis 1919–1940.** 1989. Tallinn. 220
- Harley, B.; Cummins, J.; Swain, M. & Allen, P.** 1990. The Nature of Language Proficiency. — The Development of Second Language Proficiency. Ed B. Harley; J. Cummins; M. Swain & P. Allen. Cambridge University Press. 7–25
- Harris, John** 1984. Spoken Irish in Primary School. An Analysis of Achievement. Institiuid Teangeolaiochta Eireann. 153
- Heidmets, Mati** 1998. Muukeelne haridus Eestis. — Haridus. Nr 1. 11–12
- Heidmets, Mati** 1998. Usaldus ja ühisasi. — Usaldus. III avatud ühiskonna foorum. AEF Tallinn. 18.04. 15–23
- Heidmets, Mati & Lauristin, Marju** 1998. Sissejuhatus: mitmekultuurilise Eesti valikud. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikool. 7–17
- Hess, Beth B.; Markson, Elizabeth W. & Stein, Peter J.** 2000. Sotsioloogia. Tallinn, Külim. 316
- Hickey, Tina** 1997. Early Immersion Education in Ireland: Na Naionrai. Institiuid Teangeolaiochta Eireann. 209
- Hickey, Tina** 1999. Immersion Education in Ireland. <http://www.euroclit.net/english/bulletin/bulletin7/6.htm>
- Hint, Mati** 2002. Keel on tõde on õige on vale. Eesti mõttelugu 46. Tartu, Ilmamaa. 519
- Holobow, Naomi E.** 1994. Canadian Immersion Programs Thirty Years Later: Choices and Changes. — Paper presented at the XIX Seminar “Llengues I Educacio” Institut de ciencias de L’Educacio. Barcelona, Sitges. 27
- Ida-Viru maakonna regionaalse arengukava põhihood aastais 1998–2003.** www.ivmv.ee
- Immersion Programmes: a European Perspective** 1998. Ed J. Arnau & J.M. Artigal. Publicacions de la Universitat de Barcelona. 738
- Inimõiguste ülddeklaratsioon.** 1948. ÜRO. www.humanrights.ee/est/decl/text.htm
- Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007** Riiklik programm 2000. Tallinn. 80
- Jakobson, Valeria** 1997. Venekeelne meedia mitte-estlaste hoiakute kujundajana: integratsiooni poolt või vastu. — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn, Avita. 151–156
- Johnson, Robert Keith** 1997. The Hong Kong Education System: Late Immersion under Stress. — Immersion Education: International Perspectives. Ed R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. 167–189
- Jones, Delyth** 1998. An Assessment of the Communicative Competence of Children in Welsh Immersion Programmes. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau, J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona. 596–608
- Kaalep, Heiki-Jaan & Muishnek, Kadri** 2002. Eesti kirjakeele sagedussõnastik. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 205

- Kakskeelsus** 1989. — Eesti nõukogude entsüklopeedia IV. Tallinn, Valgus. 227
- Kala, Ulve & Kera, Silvia** 1998. Noorte riigikeele õppimise motivatsioon. — Haridus. Nr 2. 25–28
- Kaskman, Anne & Küppar, Maire** 1998. Estica õpetamise praktiline kogemus. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikool. 297–307
- Keelekümbluskeskus: esimene aasta 2001.** Tallinn. Haridusministeerium. 48
- Kerge, Krista & Pajupuu, Hille** 2002. Ainekoolituse vajadus. — Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus. Uurimuskokkuvõte. Tallinn. Eesti Keele Sihtasutus. Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus. 81–118
- Kingisepp, Leelo & Sõrmus, Elle** 2000. Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest. Tallinn, TEA. 63
- Kozma, Tamas** 1994. Research into Education for Minorities in Hungary. — Educational Research Workshop on “Minority Education” Bautzen. 11.–14.10.
- Krashen, Stephen** 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press
- Krashen, Stephen** 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon Press
- Krashen, Stephen** 1996. Under Attack: The Case Against Bilingual Education. Language Education Associates. Culver City, California. 108
- Krashen, Stephen** 2002. Why Bilingual Education?
<http://aelliot.ael.org/~eric/digests/edorc968.html>
- Krull, Edgar** 1999. Inter- ja multikultuurilised kasvatustaotlused Eestis. — Akadeemia. 1. 114–129
- Krull, Edgar** 1997. Multikultuurilise kasvatuses vastutulisus ja paratamatus. — Haridus. Nr 6. 18–23
- Krull, Edgar** 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 637
- Kruusvall, Jüri** 1997. Rahvusprobleemid rahva pilgu läbi 1996. — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn, Avita. 131–150
- Kiukucane, Ilona** 2002. The Transformations of Second Language Teacher Training. Ettekanne seminaril “Mitmekultuuriline kool Eestis” Narva Kolledžis, 17.10.
- Kõuts, Ragne** 2001. Integratsiooniprotsesside kujutamise Eesti ajakirjanduses aastal 2000. Projekti “Integratsiooni meediamonitoring” aruanne. BAMR.
<http://www.meis.ee>
- Kümme aastat eesti keele kui teise keele õppematerjale 1991–2001.** Retsensioonid ja ülevaateartiklid. 2002. Toim P. Kärtner, Ü. Türk, E. Uuspõld & M. Kümnik. Tallinn, OÜ Talmar & Põhi. 298
- Laidmäe, Virve-Ines** 1998. Eestimaalased on stressis. — Haridus. Nr 1. 13–17
- Lambert, Wallace E. & Tucker, G. R.** 1972. The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA. Newbury House.
- Lapikova, Natalja** 1998. Venekeelsest haridusest Eestis. — Haridus. Nr 2. 7–12
- Lasagabaster, David & Cenoz, Jasone** 1998. Language Learning in the Basque Country: Immersion vs. Non-Immersion Programs. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona. 494–500
- Laurén, Christer** (toim) 1994. Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen. Vaasan yliopisto Täydennyskoulutuskeskusten julkaisuja, 4.

- Laurén, Christer** 1998. The More, the Easier. Immersion for Multilingualism. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona. 33–42
- Lauristin, Marju & Vihalemm, Peeter** 2002. The Transformation of Estonian Society and Media: 1987–2001. — Baltic Media in Transition. Ed P Vihalemm. Tartu, Tartu University Press. 17–64
- Lember, Tiiu** 2003. Mida hakata peale füüsika õppekavaga? — Haridus. Nr 2. 18–21
- Lewis, Michael** 1997. Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Language Teaching Publications. Hove. England. 223
- Läänemets, Urve** 1994. Eesti kooliõpilaste keelenõudlus. — Haridus. 4. 49–52
- Lyster, Roy** 1999. Immersion. — Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Oxford, UK, Elsevier Science. 626–632
- Lyster, Roy.** Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching. — Beyond Bilingualism. Ed Jasone Cenoz & Fred Genesee. Multilingual Matters Ltd. 64–95
- Making Education Work for Māori** 1997. Ministry of Māori Development. Wellington. 23
- Mejak, Renata & Novak-Lukanovič, Sonja** 1991. The Participation of Parents, Schools and the Social Surrounding in the Implementation of the Concept of Bilingual Education. Ljubljana. 99
- Met, Myriam** 1993. Foreign Language Immersion Programs. — http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed363141.html
- Met, Myriam & Lorenz, Eileen B** 1997. Lessons from U.S. Immersion Programs. — Immersion Education: International Perspectives. Ed R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. 243–264
- Mečkovskaja, Nina** 2000. Social'naja lingvistika. Moskva, Aspekt Press. 206
- Mikk, Jaan** 2000. Textbook: Research and Writing. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, Peter Lang Verlag. 426
- Mikk, Jaan** 2000. Õppekirjanduse ekspertiisi süsteem. — Haridus. Nr 3. 23–25
- Moudraia, Olga** 2001. Lexical Approach to Second Language Teaching. <http://www.cal.org/ericcll/digest/01021exical.html>
- Multikultuursus ja muukeelse kooli üleminek kakskeelsele õppekavale** 2002. Koost U. Läänemets. Tallinn, Jaan Tõnissoni Instituut. 75
- Muukeelse kooli arenduskava** 1997. Tallinn. Haridusministeerium. 39
- National Standards of Compulsory Education** 1998. Ministry of Education and Science Centre for Curriculum Development and Examination, Latvia. 32
- Nacional'nye i etničestkie gruppy v Latvii. Informativnyj material** 1996. Riga. Ministerstvo Justicii Latvijas Respubliki. 52
- Nordgren, Benita & Bergström, Marina** 1999. Mitmekeelsuse kasvatus Soomes. — Keelekümbus kui integratsiooni võti. Materjalide kogumik. Toim S. Vare. Tallinn, Haridusministeerium. 21–28
- Novak-Lukanovic, Sonja** 1994. The Position of Italian and Hungarian Minority in Slovenia: Educational Aspect. — Educational Research Workshop on "Minority Education" Bautzen. 11.–14.10.
- Obadia, André A.** 1998. An International Overview of Immersion Programme. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona. 80–93
- Obadia, André A.** 1995. What is so Special about Being an Immersion Teacher? — Language Immersion: Teaching and Second language Acquisition. From Canada to

- Europe. Ed M. Buss & C. Laurèn. Vaasan Yliopiston Julkaisuja 192, Linguistics 30; 73–95
- Oja, Galina** 1996. Uus õppekava venekeelses koolis. Läbiviidud tööst ja tulemustest. <http://viru.tpu.ee/eesti/venekool.htm>
- Ogris, Thomas** 2002. Bilingual Education in Carinthia. — Austrian Education News. 32. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. 4–6
- O’Haetta, Ellen Inga** 1994. The Educational Situation for the Sami People. — Educational Research Workshop on “Minority Education” Bautzen. 11.–14.10.
- Oksaar, Els** 1998. Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 69–80
- Orfield, Gary; Frankenberg, Erica D. & Lee, Chungmei** 2003. The Resurgence of School Segregation. — Educational Leadership. Vol 60, No 4. 16–20
- O’Riagáin, Pdraig & Harris, John** 1993. Multilingual Concepts in the School of Europe. Ireland. — Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistica Ed U. Ammon, K. J. Mattheier & P. H. Nelde. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 7
- O’Riagáin, Pdraig & O’Gliasain, Micheal** 1994. National Survey on Languages 1993: Preliminary Report. Institiuid Teangeolaiochta Eireann. 46
- Ots, Loone** 1997. Eesti kultuur ja eesti kirjandus venekeelsele õpilasele. — Haridus. Nr 1. 30–37
- Paige, Michael P.** 1993. On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. — Education for the Intercultural Experience. Ed M. P. Paige. Intercultural Press, INC, 1–17
- Paikre, Eve** 1999. Vene lapsed pürgivad eesti klassi õppima. — Postimees, 22.04.
- Pavelson, Marje** 1997. Noored mitte-eestlased: seisund ja integreerumise perspektiiv. — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn, Avita. 219–234
- Pavelson, Marje** 1998. Vene noorte haridusorientatsioonid. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 209–224
- Peregoy, Suzanne F. & Boyle, Owen F.** 2001. Reading, Writing, & Learning in ESL. A Resource Book for K-12 Teachers. Longman, 446
- Pettai, Iris** 2001. Mitte-eestlaste rahvusidentiteet nõrgeneb. <http://www.ut.ee/SOPL/esa/teesid/pettai.htm>
- Polma, Gunnar** 1998. Arengusuund otsustab. — Haridus. Nr 2. 13–14
- Porter, Rosalie Pedalino** 1998. Twisted Tongues: The Failure of Bilingual Education. READ Institute. http://www.gwu.edu/~ccps/pop_biling.html
- Priedite, Aija** 2002. Latvian Language Acquisition — a Fight with Myths, Stereotypes and Prejudices. Ettekanne seminaril “Mitmekultuuriline kool Eestis” Narva Kolledžis, 17.10.
- Protassova, Ekaterina** 2002. Latvian Bilingual Education: towards a new approach. — Intercultural Education. Vol 13. No 4. 439–449
- Puik, Tiiu** 2003. Lugemisoskus on kooliedu alus. — Õpetajate Lehe lisaleht Eesti keel. Nr 3. 17.01. 6
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava.** 2002. Riigi Teataja I. Nr 20, 22.02. 868–1088
- Põhikooli ja gümnaasiumi seadus** 1993. Riigi Teataja 63, 892

- Põhikooli ja gümnaasiumi seaduse p 52 muutumise seadus** 1997. Riigi Teataja. 69
- Qian, David D.** 2002. Investigating the Relationship between Vocabulary Knowledge and Academic Reading. Performance: An Assessment Perspective. — *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol 52, No 3, Sept. 513–536
- Rahvusvähemuste kaitse Euroopa Liiduga ühinemise protsessis. Rahvusvähemuste kaitse Eestis** 2001. Avatud Ühiskonna Instituut. Euroopa Liiduga liitumise seireprogramm. Tallinn. 123
- Rannut, Mart** 1988. Kas kakskeelsus tingib keele surma? — *Ausalt ja avameelselt keeledemokraatiast*. Tallinn. 24–31
- Rannut, Mart** 1999. Keelekümblus kui keeleõppepoliitika osa. — *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Toim S. Vare. Tallinn. Haridusministeerium. 61–66
- Rannut, Ülle** 2001. Varase keelekümbluse ja eesti keele kui teise keele õppe teooria ja praktika. Õpetaja õpik. Magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool. 178
- Raudsepp, Maaris** 1997. Vene küsimus Eesti trükiajakirjanduses. — *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik*. Koost P. Järve. Tallinn, Avita. 161–170
- Recommendation No R 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages.** 1998. <http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>
- Rehder, Rolf** 1994. The Education of the Children of the Danish Minority in Schleswig-Holstein, Federal Republic of Germania. — *Educational Research Workshop on "Minority Education"* Bautzen. 11.–14.10.
- Reilly, Tarey** 1988. ESL through Content Area Instruction. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed296572.html
- Rhodes, Nancy C., Chritian, Donna & Barfield, Susan** 1997. Innovations in Immersion. — *Immersion Education: International Perspectives*. Ed R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. 265–283
- Rogaleva, Natalja** 2002. Neritoričeskie voprosy o metode bilingval'nogo obučenija i sposobah ego vnedrenija. *Most*. 8–9
- Ryžova, Jelena** 1995. Estonskiy jazyk v Narvskih školah. Diplomitöö. Tartu, Tartu Ülikool. 89
- Saar, Jaan-Ülo & Karja, Lea** 1998. Aseri Keskkool on omamoodi kool. — *Haridus*. Nr 3. 46–49
- Sarv, Ene-Silvia** 2001. Õppimine ja üldpädevused. — *Õpetajale uuendatud riiklikust õppekavast*. Artiklite kogumik. Õppekava. Haridusministeerium. 19–27
- Sepp, Mari** 2001. Muukeelsed õpilased eesti koolis: Tallinna Laagna Gümnaasiumi kogemus. Pedagoogiline lõputöö. Tartu. Tartu Ülikool. 44
- Siirak, Aino** 1991. Eesti keele programm vene õppekeelega kooli III–X klassile. Tallinn. 32
- Skutnabb-Kangas, Tove** 2000. Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights. Lawrence Erlbaum Association, publishers Mahwah, New Jersey, London. 785
- Skutnabb-Kangas, Tove & Gracia, O.** 1995. Multilingualism for all — general principles? — *Multilingualism for all. European Studies for Multilingualism*. Ed T. Skutnabb-Kangas. Roskilde University. Denmark. 221–256
- So You Want Your Child to Learn French!** 1990. Ed B. Fleming & M. Whitla. Canadian Parents for French Publisher. Ottawa. 146
- Soll, Maie** 1998. Muukeelne haridus Eestis: olukord ja arenguperspektiivid erinevate haridussubjektide hinnangutes. Magistritöö. Tartu, Tartu Ülikool. 119

- Stavenhagen, Rodolfo** 1999. Haridus paljukuultuurilise maailma jaoks. — Öppimine — varjatud varandus. 21. sajandi hariduse rahvusvahelise komisjoni aruanne UNESCOle. Toim J. Delors. Tallinn. 223–227
- Students, teachers and parents ask questions about Bilingual Education** 2002. Ed M. Taube. NPLLT and the Division of Integration of the Department of General Education of the Ministry of Education and Science of Latvia. Riga. 57
- Study of Languages.** A report 1986. 3–4
- Swain, Merrill** 1988. Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning. — TESL Canada Journal 6, 68–83
- Swain, Merrill & Johnson, Robert Keith** 1997. Immersion education. — Immersion Education: International Perspectives. Ed Johnson, Robert Keith; Swain, Merrill, Cambridge, New York, Melbourne, Cambridge University Press. 1–16
- Šilina, Brigita** 2002. A New Generation of Teaching Materials in Second Language Acquisition Programme. Ettekanne seminaril “Mitmekultuuriline kool Eestis” Narva Kolledžis, 17.10.
- Zalbide, Mikel** 1994. Educational Situation of the Basque Community in Spain. — Educational Research Workshop on “Minority Education” Bautzen. 11.–14.10.
- Tarnopolsky, Oleg B.** Intensive Immersion ESP Teaching in the Ukraine: Theoretical Foundations and Practical Results. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal). Publicaciones Universitat de Barcelona. 675–684
- The Cultural Europe: Educational, Scientific and Cultural Cooperation between Austria and Central Eastern Europe Seen in a European Context.** Viin. 66
- The Latvian Open School Initiative** 1998. Läti Haridusministeerium. Infomaterjalid. 28
- The New Zealand Curriculum Framework** 1993. Ministry of Education. Wellington. 28
- The Teaching of Modern Foreign Languages in Primary and Secondary Education in the European Community** 1992. Brüssel, Eurydice. 72
- Turkovich, Marilyn** 1998. Educating for a Changing World: Challenging the Curriculum. — Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice. Ed K. Häkkinen. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. 23–31
- Uustalu, Heidi** 2002. Uputusmeetod Ida-Virumaal. — Haridus. Nr 2. 35–36
- Valk, Aune** 2002. Ülevaade Eestis segaklassides tehtud uuringutest. Ettekanne seminaril “Mitmekultuuriline kool Eestis” Narva Kolledžis, 17.10.
- Vare, Silvi** 1998. Eesti keel teise keelena vene õppekeelega koolis. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar; M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 99–124
- Vare, Silvi** 1999. Hariduse osa ühiskonna kujundamisel II. — Haridus. Nr 3. <http://www.cs.ioc.ee/~haridus/Arhiiv/1999/haridus3/haridustemadel.html>
- Vare, Silvi** 1998. Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar; M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 33–68
- Vassiltšenko, Larissa** 2002. Haridus ja integratsioon: kümme aastat otsinguid ja muutusi. Ettekanne konverentsil “Mitmekultuuriline Eesti” Tallinn, Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus. 24.–25.10.
- Vassiltšenko, Larissa** 1999. Kooli õpiinfokeskkonna uurimise meetodikast ja mõningatest tulemustest. — Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 8–16

- Vassiltsenko, Larissa** 1995. Students' Self-rating: Possibilities of Its Application in the Study of Information Conditions of the Learning Process. — Family and Textbooks. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 61–77
- Vassiltsenko, Larissa** 1997. Vene kooli õppeinfo keskkond 1994–1995. — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P Järve. Tallinn, Avita. 255–260
- Vassiltsenko, Larissa** 1998. Venekeelse kooli reformimine: lahendust ootavad probleemid. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin, S. Vare; T. Pedastsaar; M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 133–147
- Vassiltsenko, Larissa; Asser, Hiie & Trasberg, Karmen** 1998. Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus. — Haridus. Nr 6. 10–14
- Vassilchenko, Larissa & Pedastsaar, Tiia** 2002. Pupils in a Changing Learning Environment. — Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems. Riga, LU. 157–164
- Vassiltsenko, Larissa; Pedastsaar, Tiia; Soll, Maie; Kala, Ulve & Kera, Silvia** 1998. Venekeelse kooli erinevate mudelitega seotud ootused ja kartused haridussubjektide seas. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar; M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 149–186
- Vassiltsenko, Larissa, Pedastsaar, Tiia & Trasberg, Karmen** 1998. *Estica* õpetamisest venekeelses koolis. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar; M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 287–296
- Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes** 1999. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 148
- Vihalemm, Triin** 1998. Eesti keele oskus ja selle kasutamine vene noorte toimetulekutegurina ning nende enesemääratluse kujundajana. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar; M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 225–248
- Voltein, Eha** 2000. Eesti keele kui võõrkeele õpetamisest. — Haridus. 2, 49–51
- Võlli, Kai** 1998. Vene õppekeele koolid eesti põhi- ja keskhariduse riiklikule õppekavale ülemineku eel. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 83–98
- Vääri, Eduard** 1988. Keelteoskus on kultuuri koostisosa. — Ausalt ja avameelselt keeledemokraatiast. Tallinn. 13–19
- Wode, Henning** 1998. A European Perspective on Immersion Teaching: The German scenario. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicaciones Universitat de Barcelona. 43–66
- Õpilased** 2000. <http://www.hm.ee/statistika>
- Õispuu, Jaan** 1998. Õpetajakoolitus muukeelse hariduse uuenduse aspektist. — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin; S. Vare; T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus. 125–132
- Yli-Renko, Kaarina** 1997. Immigrant Children Knocking at the Finnish Schoolroom Door. Ettekanne keelepoliitika seminaril Lahemaal 5.07
- Ytsma, Jehannes** 1998. Trilingual Education at Primary Level: Problems and Prospects. — Immersion Programmes: a European Perspective. Ed J. Arnau & J. M. Artigal. Publicaciones Universitat de Barcelona. 637–646

LISAD

Lisa 1

Eesti keele kui teise keele / võõrkeele õpetaja pädevusmudel

Õppeprotsessi juhtimispädevus (Ehala 2002: 56–59)

- Ainedidaktiline pädevus: oskus õpet eesmärgistada ja luua eesti keele õpimotivatsiooni.
- Ainemetoodiline pädevus: oskus valida õppemeetodeid õpilastest lähtudes ja rakendada ainemetoodilisi võtteid.
- Kasvatuslik pädevus: oskus juhtida õppeprotsessi, läheneda õpilastele individuaalselt, efektiivselt kommuniqueerida ja kasvatada õpilasi aineõpetuse kaudu.
- Analüüsi- ja hindamispädevus: oskus hinnata õpilase arengut ja anda tagasisidet, hinnata aine omandamist ja analüüsida oma tegevuse efektiivsust.

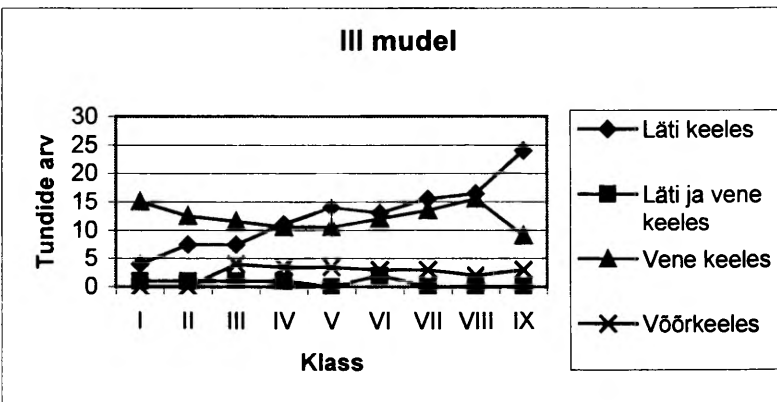
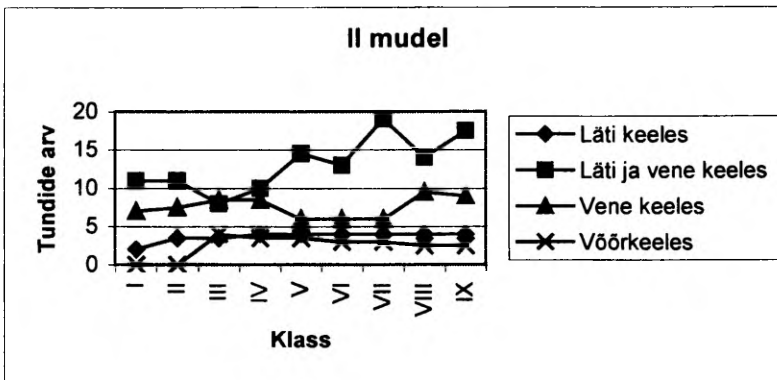
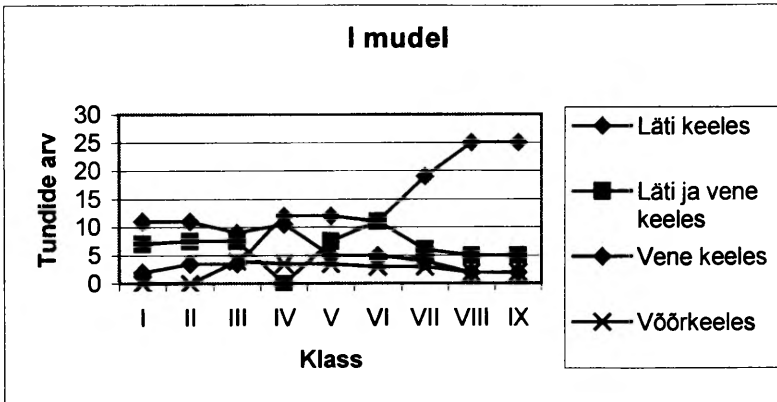
Ainekompetentsus (Kerge, Pajupuu 2002: 87–89)

- Sujuv ja jälgitav kõne, mida iseloomustab hea ja selge hääldus.
- Oskus mõista normaalse tempoga kõnet, selle tooni, rõhuasetusi ja eesmärke.
- Oskus eesmärgikohaselt ja õigesti teksti kirjutada.
- Eelteadmised, mis aitavad õpetada eesmärgipäraselt ja õigesti kirjutama.
- Oskus kriitiliselt ja eesmärgikohaselt tekste lugeda ja kuulata.
- Eelteadmised, mis aitavad õpetada kriitiliselt ja eesmärgipäraselt tekste analüüsima.
- Leksikaalse üldnormi ja selle allikate tundmine ning sõnavara funktsionaalselt ammendav ulatus.
- Oskus suunata eri tasemete, sh erilisena kõrgtaseme väga üldiselt määratletud (ebastandardse) sõnavara omandamist.
- Õiged ja funktsionaalsed oskused grammatikas (sisaldab loetelu).
- Grammatika seletamiseks vajalikud eelteadmised ja oskus märgata eri tüüpi grammatikavigu.
- Ammendavad pragmaatilised teadmised-oskused koos asjakohaste keele- ja paralingvistiliste vahendite valdamistega (sisaldab loetelu).
- Eelteadmised, mis aitavad õpetada tekstitööd (sisaldab loetelu).
- Sotsiokultuuriline pädevus (sisaldab loetelu).
- Eelteadmised, mis aitavad tajuda ja õpetada Eesti elukeskkonna, sh kultuuri peegeldust suhtluses.
- Eesti Vabariigi seadustatud keeleoskustasemete tundmine. Oskus arvesse võtta suhtluspartneri või õppuri keeleoskuse taset, et arvestada või suunata ja hinnata tema osaoskusi selle piires.

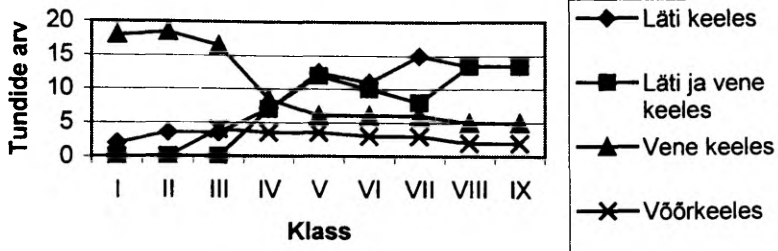
Näiteid immersiooniprogrammidest regiooniti

	Rikastavad programmid	Keele kaitse- või säilitusprogrammid	Ülemineku-programmid
Põhja-Ameerika			
Kanada	K1 inglise - K2 prantsuse keel; K1 inglise – K2 prantsuse – K3 heebrea keel	K1 inglise – K2 mohawki keel	
USA	K1 inglise/hispaania – K2 inglise/hispaania/prantsuse/ jaapani/saksa/hiina keel	K1 inglise – K2 havai keel (Pūnana Leo)	K1 hispaania jpt – K2 inglise keel
Euroopa			
Soome	K1 soome – K2 rootsi keel		K1 vene/somaali/serbia jpt – K2 soome
Ungari	K1 ungari – K2 inglise keel		
Saksamaa	K1 saksa – K2 prantsuse keel	K1 taani – K2 saksa keel	K1 türgi/horvaadi jpt – K2 saksa keel
Hispaania		K1 hispaania – K2 katalaani/baski keel	
Austria	K1 saksa – K2 inglise	K1 saksa – K2 sloveeni/ungari/ horvaadi keel	
Rootsi			K1 araabia/inglise jpt – K2 rootsi keel
Austraalia ja Uus-Meremaa			
Austraalia	K1 inglise – K2 prantsuse keel		
Uus-Meremaa		K1 inglise – K2 maoori keel	
Aasia			
Hongkong			K1 hiina – K2 inglise keel
Singapur			K1 malai/mandarini/ tamili – K2 inglise keel

Läti kakskeelse õppe mudelid 2001/02



IV mudel



Statistikat

1. Üldhariduspäevakoolide õpilaste arv õppekeele alusel 1990/91–1999/2000
 (www.hm.ee/statistika)

Õppeaasta	Kokku	Eesti õppekeel		Vene õppekeel	
		Kokku	Õpilaste üldarvust %	Kokku	Õpilaste üldarvust %
1990/91	218807	138288	63,20%	80519	36,80 %
1991/92	216965	137274	63,27%	79691	36,73 %
1992/93	210191	137133	65,24%	73058	34,76 %
1993/94	209016	138996	66,50%	70020	33,50 %
1994/95	212375	142151	66,93%	70224	33,07 %
1995/96	214562	145276	67,71%	69286	32,29 %
1996/97	215661	148316	68,77%	67345	31,23 %
1997/98	217501	151478	69,64%	66023	30,36 %
1998/99	217577	153848	70,71%	63729	29,29 %
1999/2000	215841	154747	71,69%	61094	28,31 %

2. Üldhariduspäevakoolide arv õppekeele alusel 1990/91–1999/2000

Õppeaasta	Kokku	Eesti õppekeel	Vene õppekeel	Segakoolid
1990/91	641	506	106	29
1991/92	666	530	108	28
1992/93	691	553	108	30
1993/94	724	581	113	30
1994/95	741	598	117	26
1995/96	742	600	116	26
1996/97	739	602	114	23
1997/98	730	596	111	23
1998/99	722	594	110	18
1999/2000	706	586	104	16

3. Üldhariduspäevakoolide 1. klassi õpilaste arv õppekeele alusel 1990/91–1999/2000

	Kokku	Eesti õppekeel		Vene õppekeel	
		Kokku	Õpilaste arvust %	Kokku	Õpilaste arvust %
1990/91	21829	12957	59,36%	8872	40,64%
1991/92	21456	12656	58,99%	8800	41,01%
1992/93	20483	12885	62,91%	7598	37,09%
1993/94	21311	14057	65,96%	7254	34,04%
1994/95	21954	15102	68,79%	6852	31,21%
1995/96	22905	15969	69,72%	6936	30,28%
1996/97	22036	16174	73,33%	5862	26,67%
1997/98	21266	15971	75,10%	5295	24,90%
1998/99	18954	14798	78,07%	4156	21,93%
1999/2000	17573	13790	78,47%	3783	21,53%

4. Koolide arv õppekeele alusel maakonniti 1999/2000

	Kokku	Eesti õppekeel	Vene õppekeel	Segakoolid
Kogu Eesti	706	586	104	16
Harjumaa	160	108	49	3
sh Tallinn	98	55	43	
Hiiumaa	13	13		
Ida-Virumaa	55	16	32	7
sh Kohtla-Järve linn	12	1	9	2
Narva linn	14	1	13	
Jõgevamaa	31	28	3	
Järvamaa	33	32	1	
Läänemaa	28	27	1	
Lääne-Virumaa	46	41	4	1
Põlvamaa	35	33	1	1
Pärnumaa	61	58	2	1
sh Pärnu linn	13	11	2	
Raplamaa	33	32		1
Saaremaa	33	33		
Tartumaa	65	56	8	1
sh Tartu linn	28	22	6	
Valgamaa	30	28	2	
Viljandimaa	44	43		1
Võrumaa	39	38	1	

5. Põhikooli lõpetanute arv maakonniti üldhariduse päevases õppevormis 1999. a

	Kogu Eesti			Eesti õppekeel			Vene õppekeel		
	Kokku	T	P	Kokku	T	P	Kokku	T	P
Kogu Eesti	17029	8751	8278	11192	5804	5388	5837	2947	2890
Harjumaa	6170	3094	3076	3217	1618	1599	2953	1476	1477
sh Tallinn	4884	2454	2430	2304	1165	1139	2580	1289	1291
Hiiumaa	175	86	89	175	86	89			
Ida-Virumaa	2405	1245	1160	361	202	159	2044	1043	1001
sh Kohtla-Järve	610	308	302	94	53	41	516	255	261
Narva linn	908	484	424	22	12	10	886	472	414
Jõgevamaa	500	250	250	463	231	232	37	19	18
Järvamaa	511	266	245	489	258	231	22	8	14
Läänemaa	384	189	195	355	175	180	29	14	15
Lääne-Virumaa	858	448	410	728	386	342	130	62	68
Põlvamaa	472	248	224	458	238	220	14	10	4
Pärnumaa	1182	604	578	1028	536	492	154	68	86
sh Pärnu linn	669	338	331	526	275	251	143	63	80
Raplamaa	457	252	205	449	249	200	8	3	5
Saaremaa	488	244	244	488	244	244			
Tartumaa	1698	920	778	1374	747	627	324	173	151
sh Tartu linn	1188	636	552	896	481	415	292	155	137
Valgamaa	416	247	169	348	203	145	68	44	24
Viljandimaa	776	387	389	745	367	378	31	20	11
Võrumaa	537	271	266	514	264	250	23	7	16

6. Gümnaasiumi lõpetanute arv maakonniti üldhariduse päevases õppevormis 1999. a

	Kogu Eesti			Eesti õppekeel			Vene õppekeel		
	Kokku	T	P	Kokku	T	P	Kokku	T	P
Kogu Eesti	10074	6118	3956	7204	4362	2842	2870	1756	1114
Harjumaa	3845	2292	1553	2390	1405	985	1455	887	568
sh Tallinn	3283	1951	1332	1956	1143	813	1327	808	519
Hiiumaa	56	38	18	56	38	18			
Ida-Virumaa	1153	739	414	219	143	76	934	596	338
sh Kohtla-Järve linn	298	204	94	59	38	21	239	166	73
Narva linn	478	308	170	12	6	6	466	302	164
Jõgevamaa	283	163	120	272	156	116	11	7	4
Järvamaa	252	157	95	238	153	85	14	4	10
Läänemaa	255	153	102	230	143	87	25	10	15
Lääne-Virumaa	484	299	185	432	269	163	52	30	22
Põlvamaa	204	112	92	204	112	92			
Pärnumaa	734	441	293	637	386	251	97	55	42
sh Pärnu linn	534	317	217	437	262	175	97	55	42
Raplamaa	258	165	93	258	165	93			
Saaremaa	301	181	120	297	180	117	4	1	3
Tartumaa	1276	773	503	1059	640	419	217	133	84
sh Tartu linn	990	614	376	783	488	295	207	126	81
Valgamaa	220	152	68	193	136	57	27	16	11
Viljandimaa	428	263	165	417	255	162	11	8	3
Võrumaa	325	190	135	302	181	121	23	9	14

Küsimustik eesti keele sõnavara ja vestlussuutlikkuse hinnangute uurimiseks

I.

...aasta	...hall	...juuksed	...kitsas	...lihtne	...mõte
...abi	...hammas	...jõgi	...kivi	...liiga	...mõtlemine
...abikaasa	...haridus	...jõud	...klaas	...liikuma	...mägi
...aed	...harva	...jõudma	...kleit	...lill	...mäletama
...aeg	...hea	...jalgima	...kodu	...lind	...mängima
...ainult	...hele	...jälle	...koer	...linn	...mööduma
...aitama	...helistama	...järgmine	...kohe	...lisama	...müts
...ajakiri	...hetk	...järv	...koht	...loodus	...müüma
...ajaleht	...hilinema	...jätkuma	...kohtuma	...loom	...naaber
...ajalugu	...hilja	...jätma	...kokku	...looma	...naeratama
...ajama	...hiljuti	...jää	...kollane	...lootma	...naerma
...aken	...hind	...jääma	...kolmapäev	...lubama	...nahk
...ala	...hobune	...kaduma	...kool	...lugema	...naine
...algama	...hoidma	...kael	...koos	...lugu	...nali
...algus	...homme	...kahjuks	...kord	...lumi	...natuke
...alles	...hommik	...kaitse	...korrus	...lõikama	...neljapäev
...ammu	...hoolitsema	...kala	...korter	...lõpetama	...nimetama
...andma	...huul	...kallas	...kukkuma	...lõpp	...nimi
...armastama	...huvitama	...kallis	...kutsuma	...lõppema	...nina
...armastus	...huvitav	...kandma	...kuu	...lõuna	...noor
...arst	...härja	...kaotama	...kuulama	...lähedal	...nurk
...aru	...hästi	...kartma	...kuulma	...lühike	...nõu
...arvama	...hää	...kartul	...kõrge	...maa	...nõudma
...arvamus	...hüppama	...kask	...käima	...maailm	...nädal
...arvatavasti	...hüüdma	...kass	...käsi	...madal	...nägema
...arve	...ida	...kasvama	...kõök	...magama	...nägu
...asi	...ikka	...katus	...küla	...magus	...näitama
...astuma	...ilm	...kaua	...külg	...maja	...nüüd
...asuma	...ilus	...kaugel	...küllalt	...maksma	...olema
...auk	...inimene	...kauplus	...küllap	...mantel	...otukord
...avama	...isa	...keel	...külma	...meel	...onu
...edasi	...isegi	...keha	...küsima	...meeldima	...ootama
...eesti	...iseloome	...kella	...laev	...mees	...osa
...ehitama	...istuma	...kena	...lahti	...meri	...oskama
...eile	...jaam	...kerge	...lai	...mets	...ostma
...elama	...jagama	...keskmine	...langema	...minema	...otse
...elu	...jalg	...kestma	...laps	...muidu	...otsima
...ema	...jalutama	...kevad	...laskma	...muidugi	...otsustama
...enam	...jooksma	...kiire	...laud	...muld	...paar
...enne	...jooma	...kindel	...laulma	...muna	...paat
...eriti	...juba	...king	...laupäev	...mure	...paber
...esinema	...juht	...kinni	...leht	...must	...paistma
...esmaspäev	...juhtima	...kinnitama	...leib	...muutma	...pakkuma
...haige	...juhtuma	...kiri	...leidma	...muutuma	...palju
...hakkama	...jutt	...kirik	...lendama	...mõistma	...paluma
...halb	...jutustama	...kirjutama	...liha	...mõnikord	...panema

...parem	...püüdma	...selg	...teisipäev	...tüdruk	...viimane
...pea	...raamat	...selge	...terav	...tühi	...viisakas
...peaaegu	...raamatukogu	...siduma	...terve	...tükk	...viskama
...pealinn	...raha	...silm	...tervis	...tütar	...vist
...perekond	...rahu	...sinine	...tihti	...ujuma	...voodi
...pidama	...rahulik	...soe	...tohtima	...uks	...võima
...piim	...rahvas	...soov	...toimuma	...umbes	...võimalik
...piir	...rahvus	...soovima	...toit	...uni	...võimalus
...pikk	...rand	...sugulane	...tooma	...unustama	...võtma
...pilk	...raske	...suisetama	...tore	...uskuma	...võõras
...pime	...reede	...surema	...trepp	...uudis	...väga
...pliats	...riie	...suu	...tuba	...uuesti	...vähe
...poeg	...riik	...suur	...tugev	...uus	...vähemalt
...poiss	...ring	...suvi	...tulema	...vaatama	...väike
...pood	...roheline	...sõber	...tuli	...vaba	...värske
...pool	...rohi	...sõda	...tume	...vabandama	...värv
...praegu	...rohkem	...sõitma	...tund	...vaene	...väsima
...proovima	...rong	...sõna	...tundma	...vahetama	...õde
...pruun	...ronima	...sõrm	...tunduma	...vaikne	...õhk
...puhas	...rumal	...sööma	...tunne	...vaja	...õhtu
...puhkama	...ruum	...süda	...tuttav	...valge	...õige
...puhkus	...rõõm	...sügav	...tutvuma	...valgus	...õigus
...pulmad	...rääkima	...sügis	...tuul	...valima	...õmblema
...punane	...saabuma	...sündima	...tõesti	...vana	...õnn
...puu	...saama	...sündmus	...tõmbama	...vanemad	...õnnelik
...puuduma	...saar	...taevas	...tõstma	...vara	...õpetaja
...põhi	...saatma	...tagasi	...tõusma	...varsti	...õppima
...põld	...sadam	...tahtma	...tädi	...vasak	...õu
...põlema	...sageli	...talv	...tähelepanu	...vastama	...õun
...põrand	...sai	...talv	...tähendama	...vastu	...äkki
...päev	...saksa	...tarvis	...tähtis	...vedama	...ärkama
...päike	...samm	...tass	...täiesti	...veel	...öö
...päris	...samuti	...tavaliselt	...täis	...veerand	...üksinda
...pöörama	...segama	...teadma	...täna	...vend	...üldse
...püha	...sein	...teadus	...täname	...vene	...ülesanne
...pühapäev	...seisma	...tee	...tänav	...viga	...üsna
...püksid	...seletama	...tegema	...töötama	...viima	...ütlema

II.

... Minu elulugu	... Eesti ajalugu
... Minu kodu ja perekond	... Eesti kirjandus
... Minu kool ja õpingud	... Eesti kunst
... Minu huvid	... Eesti muusika
... Minu sõbrad	... Eesti spordielu
... Minu tulevikuplaanid	... Vestlused teatri-, kino-, muuseumi-, näitusekülastusest
... Vestlused turul, poes, bussis, piletikassas	... Eesti linnad ja minu kodulinn
... Vestlused sööklas ja kohvikus	... Eesti loodus
... Eesti Vabariigi sümbolid	... Eesti Vabariigi poliitika- ja majanduselu
... Eesti rahvatraditsioonid ja riiklikud tähtpäevad	... Dokumendid, teated, kuulutused

III.

.....
.....
.....
.....

IV

Olen tüdruk/ poiss.

Õpin koolis, klassis.

Õpin eesti keelt koolis aastat.

Eesti keeles räägin kodus (kellega?)

 koolis (kellega?)

 poes

 tänaval, õues (kellega?)

 spordikoolis, huviringis

 mujal(kus?).

Loen eesti keeles (mida?)

Vaatan eestikeelsetelt telekanalitelt (missuguseid saateid?)

Kuulan eestikeelseid raadiojaamu:

Hindan oma eesti keele oskust järgmiselt:

.... valdan vabalt

.... saan aru ja räägin raskustega, vigadega

.... saan aru, kuid ei räägi

.... ei suuda suhelda

.... ei valda eesti keelt üldse.

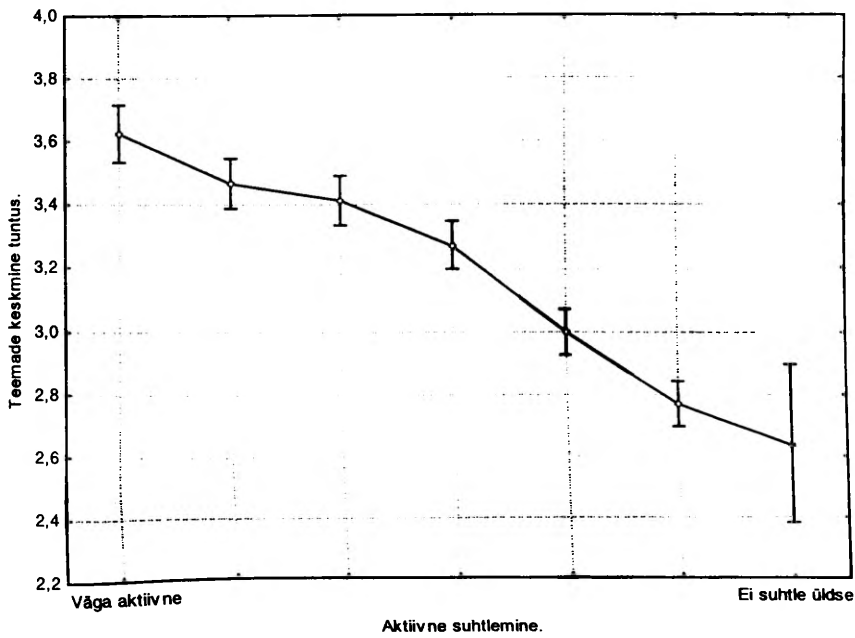
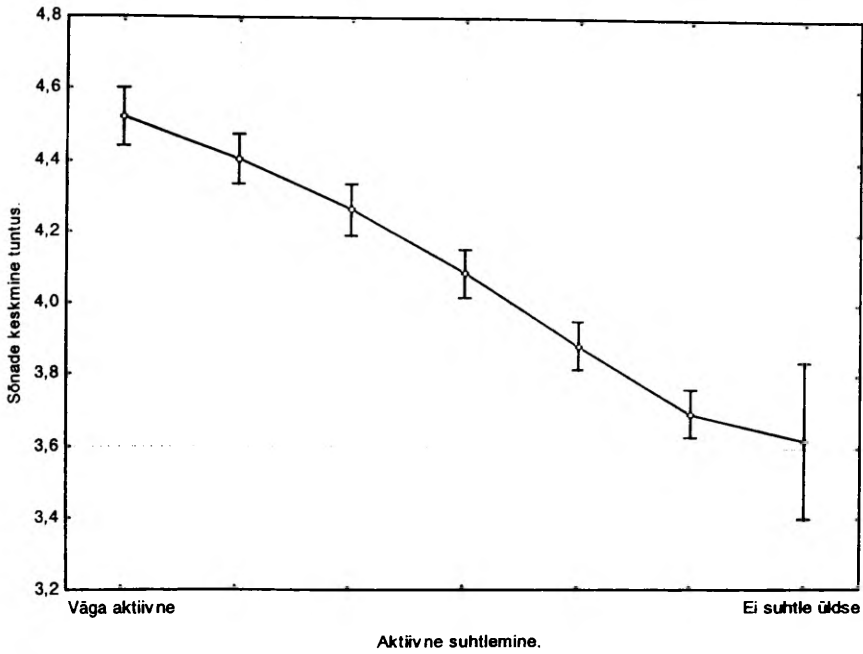
Uurimisküsimustiku täitmisel kasutatud tingmärgid ja nende tõlgendused

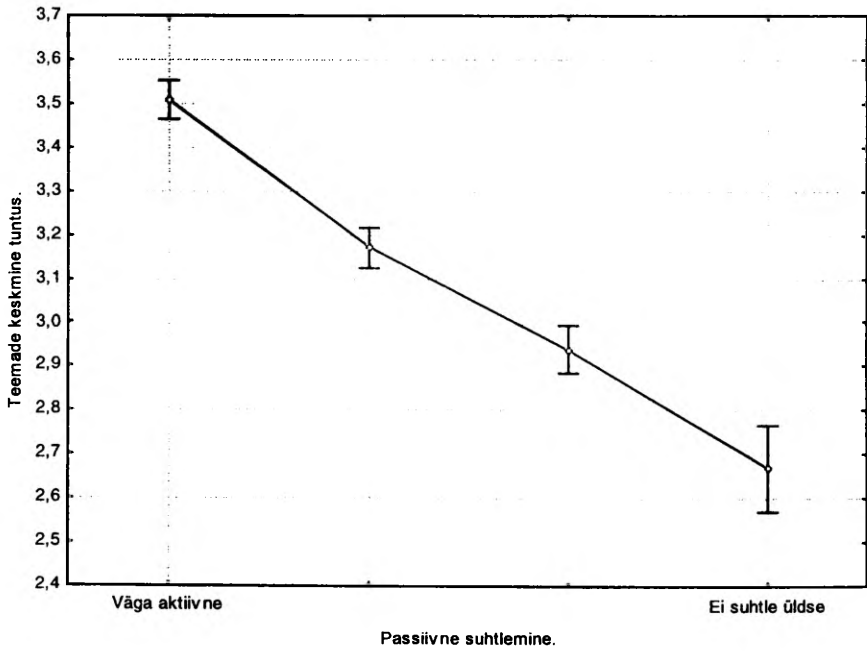
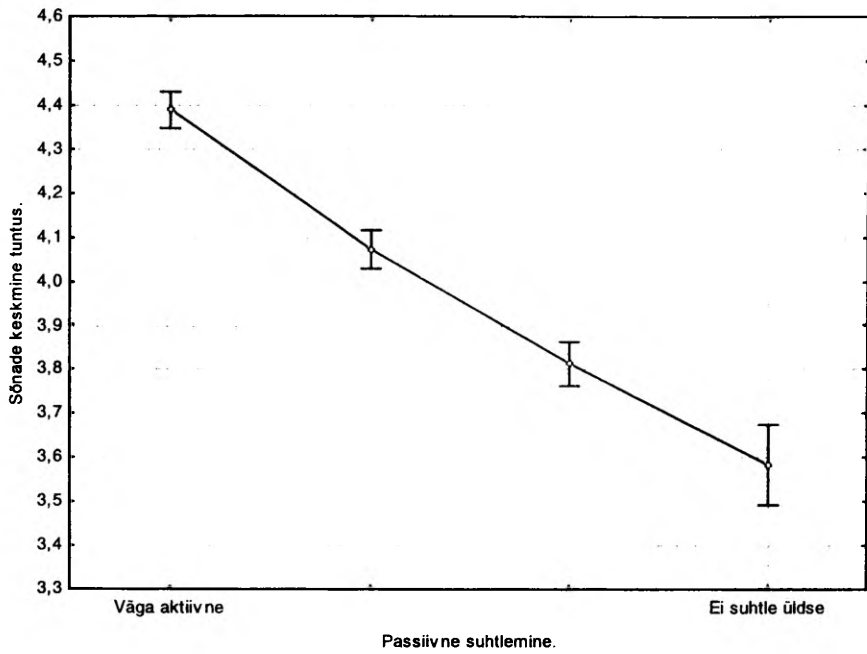
Tingmärk	Tingmärgi väärtus	Tõlgendus	
		Sõnad	Teemad
++	5	Tean sõna tähendust, tõlgin automaatselt.	Olen võimeline sellel teemal vabalt vestlema.
+	4	Oskan sõna tõlkida, kuid vajasin veidi mõtlemisaega.	Olen võimeline sellel teemal vestlema, kuid võin ka raskustesse jääda.
?	3	Kahtlen sõna tähenduses.	Sel teemal vesteldes tunnen end ebakindlalt.
-	2	Olen sõna kuulnud, kuid ei tea sõna tähendust.	Suudan sel teemal öelda vaid üksikuid sõnu ja/või fraase.
--	1	Kuulen sõna esmakordselt.	Ei suuda sel teemal vestelda.

Leksikaalse ja kommunikatiivse kompetentsuse uuringu valimi sooline jaotumine klasside kaupa

Klass	Tüdruk	Poiss	N
4.	56,3%	43,8%	64
5.	52,30%	47,70%	524
6.	54,40%	45,60%	555
7.	53,10%	46,90%	559
8.	52,30%	47,70%	684
9.	55,40%	44,60%	482
Ametikooli I kursus	100%	0%	94
Kokku	55,0%	45,0%	2962

Õpilaste eesti keele oskuse seos aktiivse ja passiivse keelekasutusega 1999. a





Kakskeelse õppekava ajaloost Tartu Annelinna Gümnaasiumis

Õppeaasta	Peamised tegevused
...-1992	Eesti keele kui õppeaine õpetuse alustamine 1. klassist.
	Eesti keele tundide arvu suurendamine keskastmes; nn süvaõpe keskkoolis
1992/93	Eksperimentaalne 1. klass osalise eestikeelse õpetusega.
1993/94	Koostöö algus TÜ pedagoogikaosakonnaga õpikuarja <i>Kodulugu</i> koostamiseks. Õpiku 4 osa katsetati ja seejärel kasutati kakskeelsetes klassides järgneval 5 aastal.
1994/95	Uurimistöö õpilaste keelelisest kompetentsusest ja kakskeelse õppe korraldusest; vormistatud H. Asseri magistritööna "Eesti keel vene koolis — hetkeseis ja perspektiivid", Tartu 1995.
1995/96	Valmis ja võeti kasutusele katseperioodi läbinud <i>Estica</i> integreeritud programm 1.–4. klassile.
	Tasakaalustatud, vene ja eesti kultuuri traditsioone järgiva klassi- ja koolivälise tegevuse kava põhimõtete väljatöötamine.
1996/97	Suvine kooli keelelaager linnas koos Kivilinna ja Annemõisa koolide õpilastega algklassidele.
	Teaduslik-praktiline konverents "Vene kool Eestis".
1997/98	Kakskeelne õppekava muutus massiliseks: kõik esimesed klassid alustasid õppetööd kakskeelse programmi järgi.
	1. ja 2. klassi eesti-vene kakskeelse kompleksõppe programmi ettevalmistamine: õppematerjali koostamine.
	Suvine keelelaager Madsal koos Kivilinna ja Raatuse koolide õpilastega 1.–9. klassi õpilastele (3 vahetust).
	Õpetajate korraldatud teaduslik uurimistöö kakskeelse õppe mõjust õpilaste arengule.
	Emakeele (vene keele) uute õpetusvormide vajaduse teadvustamine; sellega seoses ette võetud tegevused: spetsiaalsed emakeeletunnid, integreeritud keele ja kirjanduse tunnid (уроки словесности в старших классах); kompleksõpe, õppematerjalid (venekeelne loodusteaduse lugemik 3. klassile).
1998/99	Eesti-vene kakskeelse kompleksõppe algus 1. klassis.
	Alustati eksperimentaalselt ajalooõpetust eesti keeles 5. klassis.
	Suvine keelelaager koos Valga ja Aseri õpilastega Aseril.
	Õpetajate A. Kaskmani ja M. Küppari artikkel " <i>Estica</i> õpetamise praktiline kogemus" ja H. Asseri artikkel "Eesti-vene kakskeelse õppekava realiseerimise põhimõtted" kõrgkoolidevahelise uurimisprojekti VERA publikatsioonide kogumikus "Mütmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele", Tartu 1998.
	Kahele eesti keele õpetajale riigikeeleõpetaja staatuse andmine ja metodikakabineti sisseseadmine.

1999/2000	Eesti-vene kakskeelse kompleksõppe algus 2. klassis.
	Alustas tegevust eesti rahvatantsu ring ja mureseti eesti rahvariided.
	Loodud kontaktid Kambja Põhikooliga, kooliväliste ühisürituste traditsiooni algatamine.
	Vene keele õpetajate ajaloolisel kodumaal täienduskoolituse vajalikkuse tunnistamine.
2000/01	3. klassis alustati matemaatika õpetamist paralleelselt eesti- ja venekeelsetes gruppides (õpilaste ja lastevanemate valikul).
	Kakskeelse programmi õpilased lülitusid kontrollgrupina immersiooni- mudeli teaduslikku uurimusse (HM, Integratsiooni Sihtasutus).
	Eesti keele kui teise keele õpetajate võrgustiku Lõuna-Eesti keskuse avamine koolis.
2001/02	Esmakordselt toimub aineõpetus eesti keeles gümnaasiumiastmes (geograafia).
	Esimene eksperimentaalklass täieliku kakskeelse programmiga lõpetab põhikooli.
	Alustasid uurimistööd (magistritöö formaadis) J. Trubatšova, I. Dolgova

1. klassi eesti keele testi koostamise metoodika kirjeldus

- Ainekava oodatavate õpitulemuste valik (juhuvalik + eksperthinnang).
- Ainekava temaatikast tulenevalt teemade valik (juhuvalik + eksperthinnang).
- Testimise eesmärgi sõnastamine.
- Testiülesande tüübi valik.
- Hindamiskriteeriumide loomine ja skoorimisjuhendi koostamine.
- Katsetestimine (2 klassis).
- Testiülesannete ja skoorimisjuhendi korrigeerimine.

1. Kuulamine (osakaal testist 25%)			
Ainekava teemad	Testimise eesmärk	Testiülesande tüüp (KÜ – kinnine ülesanne, PÜ – piiritletud ülesanne, LÜ – lahine ülesanne)*	Hindamiskriteerium ja punktiskaala
Ainekava sõnavara; esemete ja objektide võrdlemine.	Hinnata õpilaste võimet mõista suulist kõnet ja märkata selles eristavaid detaile.	KÜ (dekodeerimine) – 6 ühikut, 2–5 lauselised tekstilõigud, mis sisaldasid 2–6 eristamist vajavat detaili.	Valikute õigsus 6/0.
2. Lugemine (osakaal testist 25%)			
Õppekava sõnavara – värvid, loodusobjektid jms; esemete paiknemine ruumis.	Mõõta õpilaste loetu mõistmise taset ja oskust kirjaliku juhise järgi toimida.	2.1. PÜ (loetu järgi joonistamine) – 14 ühikut.	Loetu tõlgenduse adekvaatsus 15/0.
Tegusõna I ja III pööre.	Testida morfoloogilist ja semantilist ühildamisoskust.	2.2. KÜ (lauseloome) – 5 ühikut.	Valiku õigsus ja kohasus 5/0.
3. Kirjutamine (osakaal testist 25%)			
Häälkute pikkuste võrdlemine.	Hinnata kirjutamisoskust ja uurida õigekirja taset.	3.1. PÜ (sõnade tundmine) – 10 ühikut.	Sõnade kohasus ja ortograafiline korrektsus 10/0.
Nimi- ja omadussõnade mitmuse moodustamine.	Hinnata nimisõna mitmuse vormide tundmist.	3.2. PÜ (nimisõna mitmuse vormid) – 10 ühikut.	Ortograafiline ja grammatiline korrektsus 10/0.
Sõna ja lause.	Hinnata lause moodustamise oskust.	3.3. AÜ (lausete moodustamine) – 10 ühikut.	Ortograafiline ja grammatiline korrektsus 10/0.

Õppekava sõnavara.	Uurida sõnavara tundmist (lisanduv eesmärk).		Skaala: 0 – sõna / lause puudub või ei sobi pildiga; 1 – sõna / lause on kohane, kuid ortograafia-veaga; 2 – sõna / lause on korrektne.
4. Kõnelemine (osakaal testist 25%)			
Õppekava sõnavara: tutvumine, kool ja klass; talv	Määratleda õpilaste kommunikatiivsus, st võime kuulnud mõista ja kohaselt reageerida	3.1. PÜ (intervjuu enesekohastel teemadel) – 7 ühikut.	Grammatiline õigsus, sisuline adekvaatus ja kohasus; skaala: 0 – vastus puudub; 1 – vastus on adekvaatne, kuid grammatiliselt ebakorrektn; 2 – vastus on sisuliselt ja grammatiliselt korrektne.
Õppekava sõnavara: talv.	Määratleda õpilaste suulise keelekasutuse ulatus ja grammatiline õigsus.	3.2. PÜ (pildi järgi jutustamine) – 1 ühik.	Kõne voolavus ja variatiivsus ning sõnade kohasus; skaala: 0 – õpilane vaikib; 1 – ütleb üksikuid sõnu; 2 – ütleb sõnu ja sõnaühendeid, kasutab eesti-vene segakeelt; 3 – jutustab lausetega, kuid teeb grammatilisi vigu või jutustab kindlate õpitud lausetega; 4 – jutustab sujuvalt ja keeleliselt ning sisuliselt korrektselt.

*** Testiülesande tüübid:**

kinnine ülesanne (KÜ) – ülesanne, mis sisaldab etteantud vastusevariante, st õpilane ei produtseeri ise vastuseid, vaid demonstreerib õige sõna, keelendi, fakti vms äratundmist ja kontekstikohasust;

piiritletud ülesanne (PÜ) – ülesanne, mis ei anna õpilasele ette vastusevariante, kuid võimalike õigete või kohaste vastuste arv on piiritletud, st õpilane produtseerib ise vastuse etteantud raamides või tingimuste kohaselt;

lahtine ülesanne (LÜ) – ülesanne, milles vastusevariandid on piiramatud ja õpilane vastab oma soovi kohaselt.

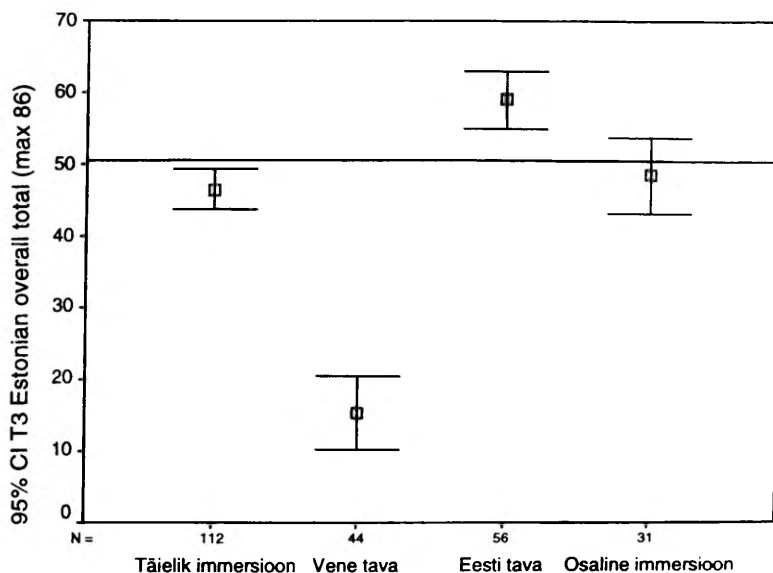
Varajase täieliku immersiooni I kooliastme õppekava
I kooliastme eesti keele pädevused
 (Early French Immersion: Language, Grades 1–8, A Resource Document. 1998)

Osa- oskus	1. klass	2. klass	3. klass
Kuulamine	Ulatuslik õpetajapoolne tugi; tundmatute sõnade tähendust aimab ainult mitteverbaalse konteksti abil; saab aru üksnes kognitiivselt vähenõudlikust kontekstiga tugevalt seotud kõnest; saab minimaalselt sisust aru; oskab olulistes situatsioonides eestikeelses õpikeskkonnas õigesti reageerida.	Sagedane õpetajapoolne tugi; tundmatute sõnade tähenduse aimamisel kasutab mitteverbaalse konteksti kõrval ka tuttavat verbaalset konteksti; saab sisust osaliselt aru; saab aru ka juba kognitiivselt nõudlikumast ja kontekstiga vähem seotud kõnest; oskab enamasti eestikeelses õpikeskkonnas õigesti reageerida.	Aeg-ajalt õpetajapoolne tugi; tundmatute sõnade tähendust aimab, toetudes verbaalsetele ja mitteverbaalsetele märkidele ning keeleteabele ja -mallidele; saab aru kognitiivselt nõudlikumast ja kontekstiga vähem seotud kõnest; saab aru sisust ja üksikutest detailidest; oskab eestikeelses õpikeskkonnas alati õigesti reageerida.
Kõnelemine	Räägib ulatuslikul õpetajapoolsel toel; kasutab tava-situatsioonides holofraase; räägib minimaalselt, ebaselgelt ja hääldusvigadega, sõnavara ja keelestruktuuri vigadega; vastab minimaalselt ootustele.	Räägib sagedasel õpetajapoolsel toel; tava-situatsioonides kasutab holofraase ja piiratud sõnavara; kõne osaliselt ebaselge, hääldusvead; palju vigu sõnavaras ja keele struktuurides; vastab osaliselt keeleliste ootustele.	Räägib spontaanselt, kasutab rääkides aeg-ajalt õpetajapoolset tuge; kasutab baassõnavara; räägib selgelt ja enam-vähem kindlalt, mõningad hääldusvead; mõned sõnavara- ja keelestruktuuri vead; vastab enamikule keeleliste ootustele.
Lugemine	Ulatuslik õpetajapoolne tugi; loeb ilmetult ja ulatuslike hääldusvigadega; ei loe ladusalt; saab minimaalselt sisust aru, kasutades tundmatute sõnade tähenduse aimamisel pilte.	Sagedane õpetajapoolne tugi; loeb vähese ilmekuse ja sagedaste hääldusvigadega; piiratud ladusus; saab sisust osaliselt aru, kasutades tundmatute sõnade tähenduse aimamisel pilte ja tuttavat sõnavara.	Aeg-ajalt õpetajapoolne tugi; loeb ilmekalt vähesete hääldusvigadega; loeb ladusalt; saab sisust ja enamikust detailidest aru; kasutab tundmatute sõnade tähenduse aimamisel verbaalset konteksti.
Kirjutamine	Ulatuslik õpetajapoolne tugi; kasutab piiratud sõnavara ja keelestruktuure; teeb ulatuslikult õigekirjavigu; kirjutab üksikuid seostatud mõtteid.	Sagedane õpetajapoolne tugi; kasutab baassõnavara ja keelestruktuure; teeb õigekirjavigu märkimisväärselt rohkem kui emakeelekõneleja; kirjutab lihtsaid seostatud mõtteid vastavalt mallile.	Aeg-ajalt õpetajapoolne tugi; kasutab baassõnavara ja aine sõnavara ning keelestruktuure; õigekirjavigu on rohkem kui emakeelekõnelejal; kirjutab loogiliselt järjestatud mõtteid.

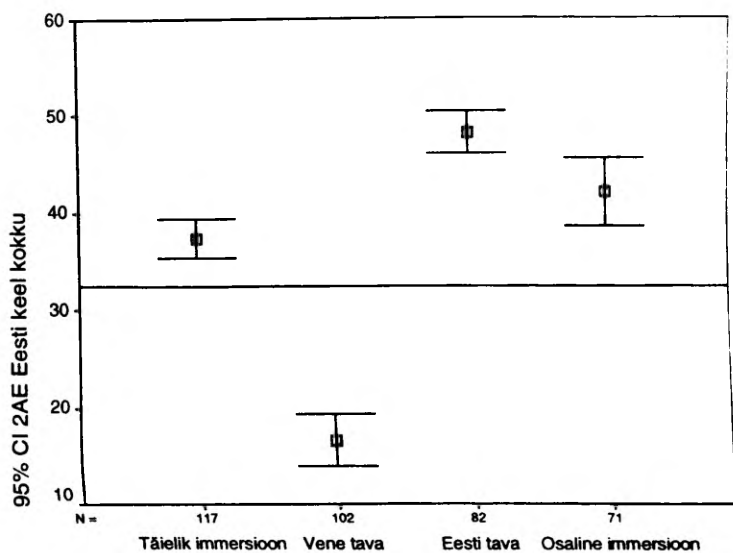
Keelearenduslikud tegevuspädevused
(FLA-1993, Hornsby, Sukarna & Parry 1986, FILAG-Primary 1986)

Kuulamine ja kõnelemine	Lugemine	Kirjutamine
<p>Igapäevane suhtlus klassiruumis (vestlus, diskussioon, küsimused ja vastused, juhtnööride andmine); oma töö ettekandmine (näitamine, jutustamine, demonstreerimine); loetud teksti edasiandmine (lugemine, jutustamine, arvamuse avaldamine); osalemine rolli-, näite- ja keelemängudes, osalemine jutustamismängudes, kuulnud teksti edasiandmine (kuulamine, jutustamine, arvamuse avaldamine); videote vaatamine ja kuulamine, sisu edasiandmine, tegevuse kirjeldamine, tegelaste iseloomustamine, konverentsidel osalemine (vestlus õpetajaga loetud, kirjutatud tekstist või klassitegevusest, vestlus rühmakaaslastega).</p>	<p>Ühine raamatute lugemine ja ettelugemine, jagatud lugemises osalemine (ühislugemistegevused, jutustuste, luuletuste, pildiseeriade tekstide lugemine ja jagamine); lugemismängudes osalemine; iseseisev raamatute lugemine ja kuulamine; õpetaja poolt juhendatud lugemine; juhtnööride ja teksti lugemine töölehtedel; paarislugemine ja jagamine; loovtööde lugemine, ettelugemine, ettelugemise kuulamine; erinevate žanrite avastamine (muinasjutud, jutustused, legendid, luuletused).</p>	<p>Iseseisvad kirjutustegevused (töö ja tegevused kirjutamiskeskuses, joonistamine ja jutustuste kirjutamine, konverentsis iseseisvate tööde põhjal, raamatute, kaartide, kutsete jmt kirjutamine); jagatud kirjutamine paaris- või rühmatöös (pildidel põhinevad ülesanded töölehtedel, sõnade ja piltide ühendamine, lünkteksti täitmine vastavalt pildile, projektid); jagatud kirjutamine klassis (seinasõnastiku, -tabelite, ühisprojektide koostamine), mitteformaalne dikteerimise järgi kirjutamine.</p>

I kohordi eesti keele lõputesti 1. ja 2. klassi tulemused grupitüüpide kaupa (2001; 2002)

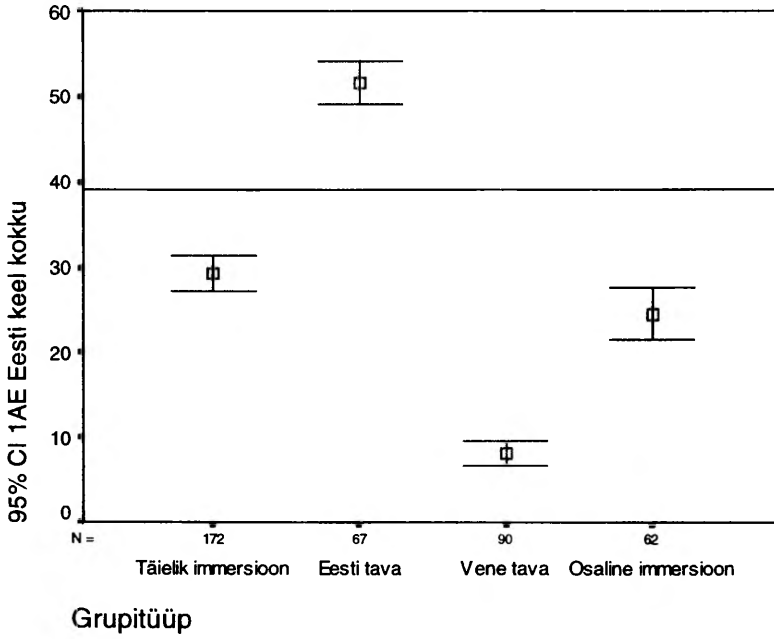


Grupitüüp



Grupitüüp

**II kohordi eesti keele lõputesti 1. klassi
tulemused grupitüüpide kaupa (2002)**



Kovariatsioonanalüüsi koond

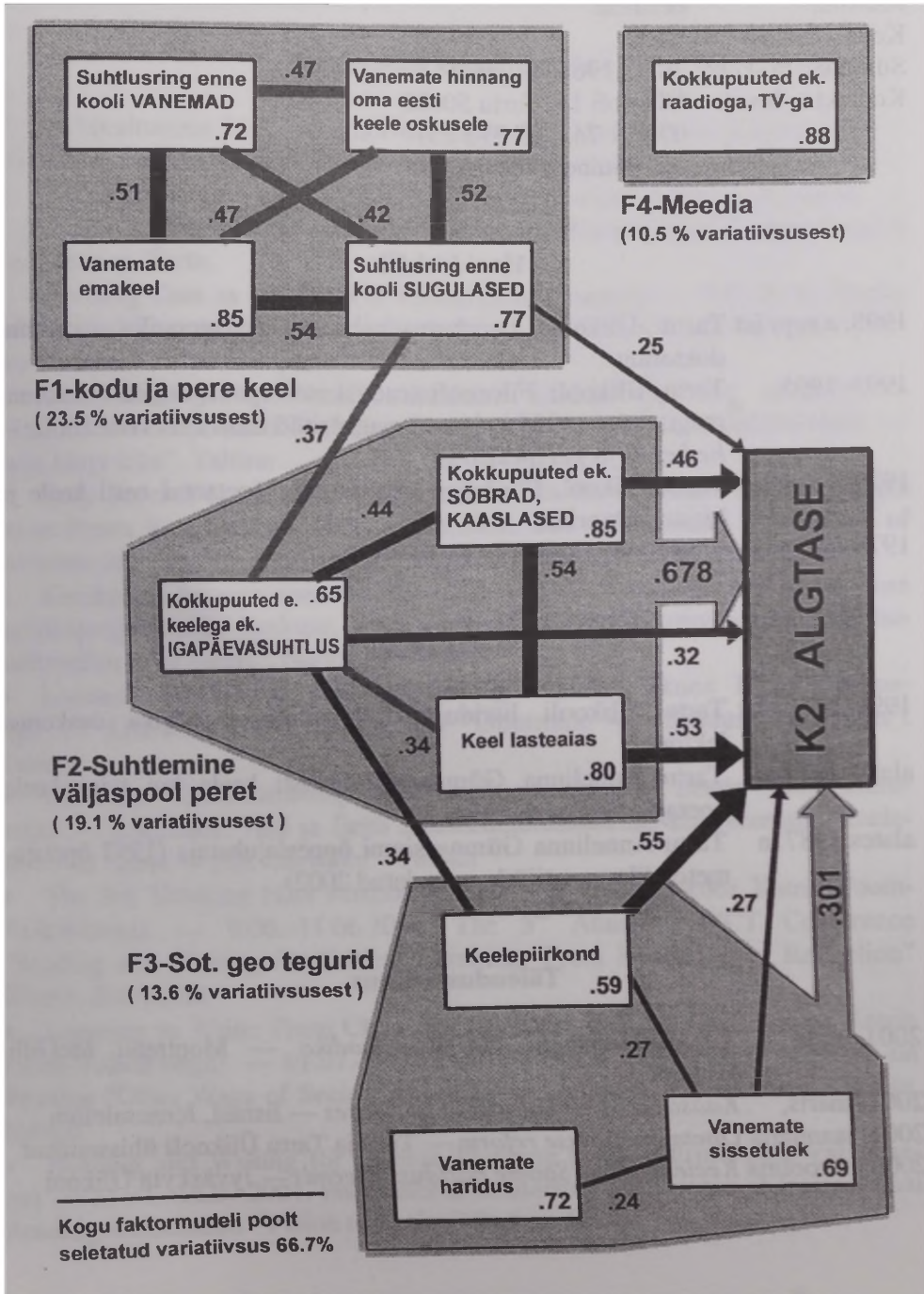
Kovariatsioonanalüüs (GLM Univariate)			
Predicted means — sobitatud või ennustatud keskmised			
Kovariandiks on Raveni skoor			
		Täielik immersioon	Eesti
Eesti keele baastest	<i>x</i>	25,83	42,80
	<i>a</i>	–	0,000
Eesti keel 1. a lõpp	<i>x</i>	29,99	50,77
	<i>a</i>	–	0,000
Matemaatika 1. a lõpp	<i>x</i>	36,01	37,40
	<i>a</i>	–	0,082
Looduslugu 1. a lõpp	<i>x</i>	35,53	40,51
	<i>a</i>	–	0,000

Interpretatsioon: Kui arvestada IQ erinevuste mõju (Raveni skoorid), siis eesti kontrollgrupi keskmised on statistiliselt oluliselt suuremad eesti keeles ja loodusloos, matemaatikas olulisi erinevusi pole.

Immersiooniprogrammide õpitulemuste uuringu koond

Ko-hort	Kl	Test		Täielik immersioon	Vene kontrollgrupp	Eesti kontrollgrupp	Osaline immersioon	
1	1	Raven	x	26,27	24,53	26,84	24,23	
			a	–	0,065	0,515	0,036	
		Eesti keele baastest	x	44,67	–	–	59,37	
			a	–	–	–	0,003	
		Eesti keel 1. a lõpp	x	46,42	15,30	58,95	48,45	
			a	–	0,000	0,000	0,487	
		Looduslugu 1. a lõpp	x	14,40	25,39	20,14	24,10	
			a	–	0,000	0,000	0,000	
		Matemaatika 1. a lõpp	x	20,06	19,93	19,38	21,61	
			a	–	0,863	0,397	0,003	
	2	Eesti keel 2. a lõpp	x	37,40	16,67	48,20	42,06	
			a	–	0,000	0,000	0,022	
		Matemaatika 2. a lõpp	x	47,48	45,79	49,76	50,58	
			a	–	0,268	0,122	0,054	
Looduslugu 2. a lõpp		x	23,34	18,85	20,93	27,99		
		a	–	0,000	0,005	0,006		
Vene keel 2. a lõpp	x	33,73	39,22	–	43,70			
	a	–	0,000	–	0,000			
Vene keele baastest	x	60,71	65,65	–	63,57			
	a	–	0,000	–	0,021			
2	1	Raven	x	19,52	18,88	22,41	20,64	
			a	–	0,527	0,007	0,293	
		Eesti keele baastest	x	25,09	–	Kovariatsioon-analüüs	24,79	
			a	–	–		0,844	
		Eesti keel 1. a lõpp	x	29,24	8,21		24,53	
			a	–	0,000		0,011	
		Matemaatika 1. a lõpp	x	35,33	35,93		32,25	
			a	–	0,459		0,002	
		Looduslugu 1. a lõpp	x	34,45	34,04		33,27	
			a	–	0,754		0,443	
				1,000	3,000		2,000	4,000
Märgistatud on statistiliselt olulised keskmised erinevused ($\alpha=0,05$)								

K2 algtaseme seosed keelekontaktide ja sotsiaaldemograafiliste tunnustega. Faktor- ja korrelatsioonanalüüs



ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Hiie Asser
Rahvus: eestlane
Kodakondsus: Eesti
Sünniaeg ja -koht: 20.05.1961, Viljandi
Kontaktandmed: Ülikooli 18, Tartu 50090
07 461 743; 07 375 157
hiie@annelinn.edu.ee

Hariduskäik

1998. a sept-ist Tartu Ülikooli haridusteaduskonna pedagoogika osakonna doktorant
1993–1995 Tartu Ülikooli Filosoofiateaduskonna pedagoogika osakonna magistriõpe; 1995 kaitsnud magistritöö *Eesti keel vene koolis — hetkeseis ja perspektiivid*
1979–1984 Tartu Ülikool, Filoloogiateaduskond, lõpetanud eesti keele ja kirjanduse eriala
1979 lõpetanud Viljandi 5. Keskkooli

Teenistuskäik

1999. a sept-ist Tartu Ülikooli haridusteaduskonna pedagoogika osakonna lektor
alates 1984. a Tartu Annelinna Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpetaja,
alates 1987. a Tartu Annelinna Gümnaasiumi õppealajuhataja (1997 õpetaja-metoodiku ametijärk, uuendatud 2002)

Täienduskoolitus

- 2001, mais *Keeleimmersiooni uurimismetoodika* — Montreali McGilli Ülikool
2001, märts, *Kaasaegsed tehnoloogiad hariduses* — Iisrael, Jeruusalemm
2001, jaanuaris *Õpetajakoolituse reform* — Turu ja Tartu Ülikooli ühisseminar
2000, oktoobris *Keelekümbelus Soome haridussüsteemis* — Jyväskylä Ülikool

1998–2002 *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise arendamiseks* —
Rahvusvaheline Lugemisühing

Keelteoskus: emakeel — eesti keel; vene ja inglise keel

Ettekanded konverentsidel

- Multikultuurne klass — mõistmisraskused (koos Maire Küppariga). — 5.01.2002. TPÜ, AMI, RWCT konverents “Märgist mõistmiseni” Tallinn
- Õpilane, õpetaja ja õpetajakoolitus — kultuuridevaheline suhtlemine. — 1.–2.02.2002. Tempus IB projekti konverents Intercultural Communication Competence. Tartu
- Teaching Case as a Method of Pedagogical Research. — 9.03.2002. Nordic Educational Research Association konverentsil “Education and Cultural Diversity” Tallinn
- Keelekümblus vene kooli mudelina: kuidas õppimine edeneb? — 12.06.2002. HM ja Eesti Keelekümbluskeskuse konverents “Keelekümblus — meie kõigi teha” Tallinn
- Early Second Language Learning Model in the Estonian School System (koos Peeter Kolgiga). — 29.07.–2.08.2002. The 19th Annual Conference of International Reading Association “International Literacy Links” Edinburgh
- Kakskeelse õppega vene kool. — 17.10.2002. Integratsiooni Sihtasutuse haridusprogrammide keskuse, HM ja Narva Kolledži konverentsil “Mitmekultuuriline kool Eestis” Narva
- Loovuse arendamine humanitaarainete tundides. (koos Maire Küppariga). — 5.01.2001. TPÜ konverentsil “Õppimine — vabadus ja vastutus” Tallinn
- Ülevaade Keelekümblusprojekti teadusuuringutest Eestis (uurimisaruanne). — 8.06.2001. HM ja Eesti Keelekümbluskeskuse konverentsil “Keelekümblus Eestis — pilk tulevikku” Tallinn
- The Six Thinking Hats Method in Learning Process (koos Katrin Poom-Valicikisega). — 9.06.–14.06.2001. The 5th Annual RWCT Conference “Reading and Writing for Critical Thinking: From Evocation to Reflection” Brasov, Rumeenia
- Learning to Write: From Choosing the Topic to Final Draft” (koos Katrin Poom-Valicikisega). — 01.07.–04.07.2001. The 12th European Conference on Reading “Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy” Dublin, Iirimaa
- Reading and Writing for Critical Thinking (koos Katrin Poom-Valicikisega). — 13.07.–16.07.2001. International Leadership Conference of International Reading Association “Vision to Action” Reston, USA

- Õpetajakoolituse erinevaid aspekte: multikultuurilise maailmavaate kujundamine ja koolipraktika. — 19.–22.08.2001. The 2nd International Summer School “Developing Teachers’ Pedagogical Competence through School — University Partnership” Sigulda, Läti
- Estonian Language Textbooks for Russian School and Their Accordance with New Requirements. — 20.–22.09.2001. The 6th IARTEM International Conference “Learning and Educational Media” Tartu
- Keelekeskkonna ja õppekava mõju vene kooli õpilaste eesti keele oskusele 1994–1999. — 02.–03.11.2001. EAPSi aastakonverents “Kasvatus ja aated” Tartu
- RWCT in Estonian School Practice (koos Katrin Poom-Valickisega). — 24.–25.11.2001. IDECi ja RWCT, TPÜ International seminar “Schools Where Literacy Thrives” Tallinn

Osalemine koostööprojektides ja -lepingutes

- Eesti Keelekümblusprojekti teadusuuringute alaprojekti juht (2000–2005)
- Tempus IB projekti “Intercultural Communication Competence” hariduse töögrupi juht (2000–2002)
- Rahvusvaheline projekt “Reading and Writing for Critical Thinking” Eesti vene grupi koordinaator (1998–2002)
- Projekti “Multikultuurilist maailmavaadet kultiveerivad ideed ainekavades ja koolipraktikas” põhitäitja (2001–2002)

PUBLIKATSIOONE

1. **Asser, Hiie & Poom-Valickis, Katrin** 2002. Learning To Write: From Choosing the Topic to Final Draft. ERIC_No: ED462701, <http://ericir.syr.edu>
2. **Asser, Hiie** 2002. The Opening World: Multiculturalism in Teacher Training. — The Opening World: Changing Educational Environment and Teacher Training. Tallinn. Ed S. Priimägi & E.-S. Sarv. TPU, Institute for Educational Research. TPÜ Kirjastus. 164–170
3. **Asser, Hiie** 2002. Estonian Language Textbooks for Russian School and their accordance with new requirements. — Learning and Educational Media. Tartu. The Third IARTEM Volume. Ed J. Mikk, V. Meisalo, H. Kukemelk & M. Horsley. Tartu University Press. 40–45.
4. **Asser, Hiie; Pedastsaar, Tiia; Trasberg, Karmen & Vassilchenko, Larissa** 2002. From Monolingual to Bilingual Russian School in Estonia 1993–2000: Problems and Perspectives. — The Challenge of the Russian Minority. Emerging Multicultural Democracy in Estonia. Tartu. Tartu University Press. 237–253.
5. **Asser, Hiie & Poom-Valickis, Katrin** 2002. The Estonian Way — an Open Society through Education. — Developing Teacher Education in Estonia. Ed: K. Niinistö, H. Kukemelk & L. Kempainen. Tartu-Turku. 40–45
6. **Asser, Hiie** 2002. Teaching Case in Teacher Training Practice: Estonian Case 2002. *Thinking Classroom / Peremena* No 4. 22–27.
7. **Vassiltšenko, Larissa, Trasberg, Karmen & Asser, Hiie** 2002. Uus õppekava on monokultuuriline. *Haridus* 3, 11–13
8. **Asser, Hiie, Küppar, Maire & Kolk, Peeter** 2002. Keelekümblus vene koolis. *Haridus* 4, 39–40
9. **Asser, Hiie** 2002. Õpetamislugusid üliõpilaste pedagoogilise praktika päevilt. *Kooruke & Iva* 1, 8–12
10. **Asser, Hiie** 2002. Y-st A-ni: õpetamislugu kui pedagoogiline uurimismeetod. *Kooruke & Iva* 1, 23–25
11. **Viise, Neva, Holschuh, Jodi Patrick & Asser, Hiie** 2001. Documenting Critical Thinking Lessons Through Teaching Cases: Dilemmas and Achievements of Russian Teachers in Estonia. — Ideas without Boundaries. International Education Reform Through Reading and Writing for Critical Thinking. Ed D. J. Klooster, J. L. Steele & P. L. Bloem. IRA. Newark, Delaware. 82–93
12. **Asser, Hiie** 2001. Eesti keele teise keelena ainekavast ja õpetamisest. — Õpetajale uuendatud õppekavast. Tallinn, HM. 44–48
13. **Asser, Hiie** 2001. Keelekeskkonna ja õppekava mõju vene kooli õpilaste eesti keele oskusele 1994–1999. — Kasvatus ja aated. Artiklite kogumik. Toim H. Kukemelk, K. Karlep, E. Krull, J. Mikk, E. Pilli & K. Trasberg. Tartu. Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonna väljaanne nr 11. Tartu Ülikooli Kirjastus. 7–16
14. **Asser, Hiie** 2001. Muutused vene kooli õpilaste eesti keele oskuses 1994–1999. Tartu, 67
15. **Mikk, Jaan & Asser, Hiie** 2001. Probleemõpe kõrgkoolis. *Haridus* 3
16. **Asser, Hiie** 2001. Eesti käivitab keelekümblusprogrammi. *Kooruke ja Iva* 3
17. **Asser, Hiie** 2000. Vene kool üleminekul riiklikule õppekavale: kakskeelse õppekava realiseerimisest aastatel 1992–1999. — *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus*. Artiklite kogumik. Tartu. Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 10. 13–20

18. Asser, Hiie & Poom-Valickis, Katrin 2000. *Obraz utshitelja 21 veka.* — M. N. Skatkin i sovremennoe obrazovanie, Moskva 321–327
19. Asser, Hiie & Poom-Valickis, Katrin 2000. *Reflection in Teacher Training: Based on Training Program Reading and Writing for Critical Thinking.* — Identity and Diversity in Literacy Development, Bratislava 166–169
20. Asser, Hiie & Küppar, Maire 2000. *Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus. Metoodikavihik.* TEA. 54
21. Asser, Hiie, Kaskman, Anne & Küppar, Maire 2000. *Õpime eesti keelt koos Mütsiku ja Patsikuga. Lüümikukomplekt ja metoodiline vihik eesti keele õpetamiseks I kooliastmes.* TEA
22. Asser, Hiie 1999. *Kaasaegsed õppemeetodid vene kooli reformi teenistuses.* — Õppimise võimalikkusest Eestis. Tallinn
23. Asser, Hiie 1999. *Eesti keel vene koolis. Kust saab õpilane eestikeelset infot?* — Haridus ja kasvatusväärtused ühiskonnas. Toim I. Kraav & J. Mikk. Tartu. Tartu Ülikool. Tartu. 18–25
24. Asser, Hiie 1999. *Eesti keel vene koolis: õpilaste infoallikad ja kasutamise sfäärid.* — Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes. Koost L. Vassiltšenko. Tartu. Tartu Ülikool. 59–63
25. Asser, Hiie 1999. *Keelekümblus kakskeelse õppekava kaudu.* — Keelekümblus kui integratsiooni võti. Materjalide kogumik. Tallinn. Toim S. Vare. Tallinn. Haridusministeerium. Auratrükk. 29–34
26. Asser, Hiie 1998. *Eesti-vene kakskeelse õppekava realiseerimise põhimõtted.* — Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar & M. Pavelson. Tartu. Tartu Ülikool. 279–286
27. Vassiltšenko, Larissa, Trasberg, Karmen & Asser, Hiie 1998. *Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus.* Haridus 6. 10–14
28. Asser, Hiie 1997. *Vene koolide õpilaste eesti keele sõnavara tundmine.* — Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn. Tartu Ülikooli Kirjastus "Avita" 271–275
29. Asser, Hiie 1997. *Kakskeelse õppekava realiseerimisest riikliku õppekava raames.* — *Estica* vene õppekeele koolis, Tartu.
30. Asser, Hiie 1995. *Eesti keel vene koolis — hetkeseis ja perspektiivid.* Tartu. Tartu Ülikool. Magistritöö. 86

**DISSERTATIONES PEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TARTUENSIS**

1. **Карлеп, Карл.** Обоснование содержания и методики обучения родному языку во вспомогательной школе. Tartu, 1993.
2. **Ots, Loone.** Mitmekultuurilise hariduse õppekomplekt eesti kirjanduse näitel. Tartu, 1999.



ISSN 1406-1317
ISBN 9985-56-736-6