

Tartu Ülikool
Haridusteaduskond
Pedagoogika magistriõppe õppekava

Margit Tago

**Õppekeelest erineva kodukeelega õpilased eestikeelses koolis:
enesehinnang ja akadeemiline edukus**

Magistritöö

Juhendaja: prof. Aaro Toomela, PhD (psühholoogia)
Läbiv pealkiri: keeleline submersioon – enesehinnang ja õpitulemused

Tartu 2008

Sisukord

Kokkuvõte.....	3
Abstract.....	4
Sissejuhatus.....	5
1. Õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste psühhosotsiaalne heaolu ja õppimise tulemuslikkus: ülevaade ja uurimisküsimused	6
1.1. Enesehinnang	7
1.1.1. Minakontseptsioon ja enesehinnang	7
1.1.2 Enesehinnang hilises lapseas.....	8
1.1.3 Keelelisi- ja kultuurilisi vähemusi esindavate õpilaste enesehinnang	9
1.2 Õppimise tulemuslikkus.....	12
1.2.1 Hinded koolis	12
1.2.2 Keeleline submersioon õppimise tulemuslikkuse mõjutajana	13
1.3 Uurimisküsimused ja hüpoteesid	16
2. Uuring	18
2.1 Meetod	18
2.1.1. Valim.....	18
2.1.2 Uurimisvahendid.....	18
2.1.3 Protseduur	21
2.2 Tulemused.....	22
2.2.1 Enesehinnang	22
2.2.2. Õpitulemused	25
2.3 Arutelu	29
3. Viidatud kirjandus.....	33

Kokkuvõte

Õppekeelest erineva kodukeelega õpilased eestikeelses koolis: enesehinnang ja akadeemiline edukus

Uuringus vaadeldakse keelelise submersiooni olukorras õppivaid 3. klassi lapsi eesti õppekeelega koolides. Töös uuritakse, kas need õpilased eristuvad õppekeelt emakeelena kõnelejatest enesehinnangu ja õpitulemuste (eesti keel, matemaatika ja loodusõpetus) poolest. Valimisse kuulusid kolmekümne kooli kolmandate klasside õpilased. Käesolevas uuringus on vaatluse all 662 õpilast, kelle puhul on määratletud nende kodukeel, nende hulgas 619 õpilast, kelle kodune keel on eesti keel, ning 43 õpilast, kelle kodune keel ei ole eesti keel või kelle kodus kõneldakse mitut keelt, sh mõnel juhul ka eesti keelt (edaspidi: *õppekeelest erinevalteise kodukeelega* või *teises keeles õppivad* õpilased). Uuringu tulemused toetavad seisukohta, et õppekeelest erineva kodukeelega õpilastele tuleb haridussüsteemis ja koolides pöörata suuremat tähelepanu, kuna nende enesehinnangus ning õpitulemustes ilmneb võrreldes õppekeelt emakeelena kõnelevate õpilastega muret tekitavaid erinevusi. (1) Erinevus emakeeles ja teises keeles õppivate laste enesehinnangus ilmnis enesehinnangu sotsiaalsete suhetega seotud osas. Antud uuringu tulemuste alusel ei saa seda nähtust seostada tõrjumisega klassikaaslaste poolt. (2) Uuring ei näidanud erinevust emakeeles ja teises keeles õppivate õpilaste mittespetsiifilises enesehinnangus ja akadeemilises enesehinnangus. Samas, kuna teise kodukeelega õpilaste hinded olid üldiselt madalamad, viitavad uuringu tulemused akadeemilise enesehinnangu ebaadekvaatsusele teise kodukeelega õpilaste osas. 3) Uuringus vaadeldud õppeainete osas jäid teise kodukeelega laste õpitulemused üldiselt madalamaks eesti kodukeelega õpilastest. Teine kodukeel säilis olulise madalamatele hinnetele osutava tunnuse ka juhul, kui arvesse võeti nii laste võimekus kui ka kodune sotsiaalmajanduslik olukord. Saadud tulemuste alusel ei saa madalamat akadeemilist edukust seostada kehvema eesti keele oskusega.

Märksõnad: kakskeelsus, keeleline submersioon, enesehinnang, akadeemiline edukus

Abstract

Bilingual children in language submersion situation: self-esteem and academic achievement

The present study is concerned with 3rd grade pupils in language submersion situation at Estonian-language schools. The study examines possible differences in self-esteem and academic achievement (in Estonian language, mathematics and sciences) between native speakers of Estonian and bilingual students whose home-language is not Estonian.

The sample included 30 schools from different rural and urban regions. 619 of the sample's students were native speakers of Estonian, and 43 students were bilingual, i.e. their native/home language was not Estonian (incl. multilingual students). The results indicate that there is a need to pay more attention to bilingual children at schools, as some troubling differences appeared in comparison of bilingual students with native speakers of Estonian. The results suggest that (1) the bilingual pupils' social self-esteem is lower. However, sociometric testing did not reveal signs of their social rejection by peer-group. (2) The testing revealed no differences in the students' non-specific and academic self-esteem. However, the results suggest some inadequacy in the bilingual students' academic self-esteem, since in general, the grades of the bilingual children were lower as compared to the grades of the native Estonian-speakers. (3) Results revealed lower academic achievement in observed subjects generally. The variable 'other home-language' maintained its significance, indicating generally lower learning results, even when general ability and SES were taken into account. According to the results, the lower achievements can not be attributed to poorer Estonian language competence.

Keywords: bilingualism, language submersion, self-esteem, academic achievement

Sissejuhatus

Suurenev tööjõu liikumine, erinevatel põhjustel toimuv sisseränne ning ühiskondades juba traditsiooniliselt kõrvuti elavate kultuuriliste/keeleliste rühmade laialdasem segunemine kujundavad üle maailma üha enam neid olukordi, kus samades koolides ja rühmades õpivad koos eri keele ja kultuuritaustaga õpilased. Vajadus ületada kultuurilisi ja keelelisi barjääre ning nõnda paremini toetada laste õppimist ja arengut on rahvusvaheliselt tinginud laialdast akadeemilist ja poliitilist huvi mitmekultuurilise hariduse vastu. Ka tänases Eestis peavad mitmed koolid ja õpetajad aitama toime tulla õpilastel, kelle emakeel erineb õppetöös kasutatavast keelest.

Käesolevas töös uurin teise kodukeelega õpilasi eesti õppekeelega koolide kolmandates klassides. Selleks kasutan Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel läbi viidava Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu käigus kogutud andmeid.

Mitmekeelse hariduse terminoloogias nimetatakse sellist situatsiooni, kus vähemuskeele kõnelejaid õpetatakse ainult enamuskeele vahendusel ja sageli ka koos enamuskeelt emakeelena kõnelevate õppijatega, *keeleliseks submersiooniks* (Baker, 2005). Tegemist on lastega, kes on kakskeelsed või mitmekeelsed, kasutades igapäevases tegevuses enam kui ühte keelt. Varasemad keeleliste vähemuste uuringud on näidanud, et eestikeelses kooli panevad vanemad teise kodukeelega lapsi, sest näevad sellel instrumentaalset või integratiivset väärtust (nt paremad edasised õppimis- ja töövõimalused, üldisem kohanemine enamuskultuuriga). Vahel on määrav ka asjaolu, et koolivõrgust tulenevalt paikneb lähikonnas ainult eesti õppekeelega kool. (Rannut, 2005; Pavelson 1998; Vihalemm, 1998a) Käesoleva uuringu valim osutab, et teisekeelsed õpilased pärinevad valdavalt venekeelsetest peredest, ent neid on ka kohalikest erinevast rahvusest vanematega peredest ja võõrtööjõu perekondadest. Arvestades Eesti ühiskonna ja haridussüsteemi arenguid, võib arvata, et keelelise submersiooni olukorras õppimine ja õpetamine laieneb edaspidi veelgi.

Käesoleva töö eesmärgiks on selgitada õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste

- (a) psühhosotsiaalset heaolu nende enesehinnangu alusel ning
- (b) õppimise tulemuslikkust

võrdluses eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilastega.

Õppekeelest erineva emakeele ja kultuuriga õpilasi on Eestis varem uuritud erinevatest aspektidest, käsitledes näiteks õpilaste identiteeti ja sotsialiseerumist (Valk, 2000; Valk, 1998, Vihalemm, 1998b), enamuskeele omandamist ja mõju integratsioonile, sh erinevate tugiprogrammide rakendumist (Asser, 2003; Rannut 2005). Käesoleva töö teemaga seostuvalt on keelelise submersiooni olukorras õppivate laste puhul uuritud *keeleoskuse kujunemist* algklasside jooksul ning nende laste suhtumist enamuskeele õppesse (Rannut, 2005), *enesehinnangut ja õppimise tulemuslikkust* 8-12 klassis (Valk, 1998); samuti nt suhtumist erinevatesse õppeainetesse (Läänemets, 2001). Seega on käesoleva töö puhul uudne nii laste psühhosotsiaalse heaolu kui ka õppimise tulemuslikkuse käsitlemine antud vanuserühmas.

1. Õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste psühhosotsiaalne heaolu ja õppimise tulemuslikkus: ülevaade ja uurimisküsimused

Käesolevas töös otsitakse vastuseid kahele küsimusele:

1. Kas, ja kui, siis kuidas erineb õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste ning kooli õppekeelt emakeelena kõnelevate laste psühhosotsiaalne heaolu?
2. Kas, ja kui, siis kuidas erineb õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste ning kooli õppekeelt emakeelena kõnelevate laste õppimise tulemuslikkus?

Laste psühhosotsiaalse heaolu selgitamiseks uuriti nende enesehinnangut, mida on nimetatud “subjektiivse kogemuse ja elukvaliteedi” keskseks aspektiks (Crocker ja Wolfe, 2001). Enesehinnangu käsitlemine mitmeosalise struktuurina lubab õpilaste heaolu vaadelda seoses erinevate tegevusvaldkondadega (sh üldine, akadeemiline, sotsiaalne) ning seostada mingi valdkonna enesehinnangut käitumise tulemuste ja neile antud hinnangutega. Õppimise tulemuslikkuse uurimisel tuginesin koolihinnetele ja täiendavalt läbiviidud testide tulemustele, arvestades ka hinnete kallutatust võrreldes testimisel ilmnunud tegelike teadmistega.

Järgnevas käsitlen enesehinnangut ja õppimise tulemuslikkust, lähtudes õppekeelest erineva emakeele ja kultuuritaustaga õpilaste varasemate uuringute tulemustest.

1.1. Enesehinnang

1.1.1. Minakontseptsioon ja enesehinnang

Pika aja jooksul on paljud uuringud osutanud inimese enesekohaste kirjelduste ja hinnangute seotusele tema käitumise ja toimetulekuga. Indiviidi enesekirjeldusi käsitletakse mõistega *minakontseptsioon*, sellega seotud hinnanguid mõistega *enesehinnang* (vt Reber ja Reber, 2001). Nende ühene eristamine pole alati sisuliselt võimalik, sest enesekohased kirjeldused sisaldavad ka väärtustavat komponenti (Harter, 1999). Uuringud näitavad, et inimese minakontseptsioon ja enesehinnang koosnevad erinevatest osadest, mis moodustavad omavahel hierarhilise struktuuri. Üldine enesehinnang (*global self-esteem*) on seotud mitmete spetsiifiliste/valdkondlike enesehinnangu osistega (*specific self-esteem, domain-specific self-esteem*). (Shavelson ja Marsh, 1985; Shavelson, Hubner ja Stanton, 1976)

Rosenberg, Schoenbach, Schooler ja Rosenberg (1995) kirjeldavad üldist enesehinnangut kui indiviidi positiivset või negatiivset hoiakut iseenda kui terviku suhtes. Üldine enesehinnang on üks olulisim inimese eluga rahulolu ning psühhosotsiaalse heaolu tunnus, mis paljude uuringute tulemustes on edestanud ka mitmeid [demograafilisi jm] objektiivseid näitajaid nagu vanus, sissetulek, haridus, füüsiline tervis ja abieluline staatus; samuti muid psühholoogilisi tunnuseid. (Üldist) enesehinnangut on nimetatud ka subjektiivse kogemuse ja elukvaliteedi keskseks aspektiks. Kõrgema enesehinnanguga inimestel on enam positiivseid emotsioone, nad on eluga rahulolevamad, vähem ärevad, vähem lootusetud ja neil esineb vähem depressiivsust kui inimestel, kellel on madal enesehinnang. (Crocker ja Wolfe, 2001; Rosenberg jt, 1995)

Spetsiifilised enesehinnangud vastavad enam inimese tegevusvaldkondadele ja on selgemalt seotud käitumise tulemustega (Rosenberg jt, 1995). Siiski väärtustavad inimesed oma tegevusvaldkondi erinevalt. Enesehinnang seostub inimesel pigem nende valdkondadega, mis on neile olulised (Crocker ja Wolfe, 2001). Näiteks mõni inimene peab tähtsaks oma muusikalisi võimeid ja selles vallas saavutused mõjutavad tema enesetunnet. Teise jaoks on aga muusikalised võimed ebaolulised ja ebaõnnestumine sel

alal ei mõjuta tema puhul enda väärtustamist. Rosenberg jt (1995) on leidnud, et ka akadeemilise enesehinnangu mõju üldisele enesehinnangule on seotud sellega, kuivõrd kõrgelt on akadeemilised sooritused inimese poolt väärtustatud. Seejuures on avalduv mõju vastastikune. Kui inimene on mingis valdkonnas edukas ja tal on kõrge valdkondlik enesehinnang, siis kaldub ta seda valdkonda oma tegevuses eelistama. Enesehinnangu ja minakontseptsiooni pigem valikuline seostumine võib selgitada, mispärast seostub enesehinnang neist kahest inimese psüühilise heaoluga paremini.

1.1.2 Enesehinnang hilises lapseeas

Käesolevas töös uuritakse kolmanda klassi õpilasi. Seetõttu tuleb arvestada vastava vanuserühma enesehinnangu ealisi iseärasusi. Kolmanda klassi lapsed on üldjuhul hilises lapseeas (8-11 eluaastat) ning pole veel jõudnud murdeikka. Uuringud osutavad, et lapse arenedes nii minakontseptsioon kui enesehinnang diferentseerub (Byrne ja Shavelson, 1996). Inimese üldise enesehinnangu tase (kõrgem, madalam) *võrreldes teiste inimeste* enesehinnangu tasemega on elu vältel suhteliselt püsiv. Samas toimuvad inimese enesehinnangus tema elu jooksul teatud üldised muutused: lapseeas suhteliselt kõrge enesehinnang alaneb teismeeas, hakkab järk-järgult kasvama täiskasvanuikka jõudes ning langeb järsult kõrges vanaduses. (Robins ja Trzesniewski, 2005)

Arvatakse, et laste kõrge enesehinnang tuleneb sellest, et nende enesekohane vaade kaldub olema ebarealistlikult positiivne. Kognitiivse arengu käigus hakkab nende enesehinnang aga üha rohkem toetuma välisele tagasisidele ja sotsiaalsetele võrdlustele – erinevad hinnangud tasakaalustuvad ning mõju omandavad täpsemad hinnangud akadeemilise kompetentsuse, sotsiaalsete oskuste, välise atraktiivsuse ja muude isiksuslike tunnuste osas. Näiteks kooli minnes saavad lapsed oma õpetajatelt, vanematelt ja eakaaslastelt enam negatiivset tagasisidet ning vastavalt sellele muutub nende enesehinnang negatiivsemaks. (Robins ja Trzesniewski, 2005)

Kanadas läbi viidud uuringus, millesse kaasati kolmanda, seitsmenda ja üheteistkümnenda klassi õpilased¹, ilmnisid vanuserühmade vahel erinevused enesehinnangu struktuuris. Kui seitsmenda ja üheteistkümnenda klassi lastel eristusid selgemini enesehinnangu spetsiifilisemad komponendid, siis kolmanda klassi lastel oli

¹ Eeldatavalt uuriti umbes kuueaastaselt kooli läinud õpilasi.

veel võrdlemisi raske eristada nt enese üldist tajumist oma sotsiaalsest kompetentsusest ja selle eri tahkudest koolis. (Byrne ja Shavelson, 1996) See näide viitab, et kolmanda klassi õpilastel võib vähemalt kohati olla keerukas oma tegevusvaldkondi ja tegevuse tulemuslikkust täpsemalt eritleda. Siiski on enesehinnang hilises lapse-eas liigendatum kui nooremas ja keskmises lapse-eas ning hilise lapse-ea vältel diferentseeruvad minakontseptsioon ja enesehinnang märgatavalt veelgi. Näiteks kui varasemas eas on laste enesekohased hinnangud pigem ühesuunalised (näiteks positiivsed: olen tore ja ilus), siis hilises lapse-eas õpilased näevad ennast terviklikumalt ja suudavad tuua korraga välja erinevaid, ja nii negatiivseid kui positiivseid omadusi. (Harter, 1999:48, 54)

Järgnevalt mõned näited 3. klassi õpilaste kirjalikest enese kirjeldustest, mis sisaldavad kõrvuti mitmesuguseid hinnanguid:²:

- Mul on kodu juures palju sõpru ja millegi pärast on mul tervis paha.
- Ma olen natuke lohakas, mul on head sõbrad ja mina olen neile hea sõber.
- Lollitaja, lahe, kaklen palju.
- Mina olen hea inimene, mul on natuke pahad hinded.
- Ülbe, ilus, olen tüdruk, armas, väike, viisakas, natuke kitsi.
- Teen rumalusi vahest. Hea südamega. Olen hea jalka mängija. Olen väga jutukas. Ma pole eestlane. Ja hea ujuja.
- Olen sportlik, kodus paha.

Eelnevat kokku võttes ilmneb, et kolmanda klassi lastel võib eeldada üldiselt kõrget enesehinnangut ning et see ei eristu sama detailselt kui nt murde-ealiste või juba täiskasvanute puhul. Samas peaksid lapsed suutma eristama oma tegevusvaldkondi üldisemalt omistades neile ka erisuunalisi hinnanguid (positiivne – negatiivne). Enesehinnangu erinevad komponendid hakkavad selles vanuses omandama selgemat sisu ja see peaks võimaldama neil ka selles uuringus spetsiifilise – akadeemilise ja sotsiaalse – ning mittespetsiifilise või üldise enesehinnangu eristamise.

1.1.3 Keelelisi- ja kultuurilisi vähemusi esindavate õpilaste enesehinnang

Uuringutes, kus võrreldakse dominantkeele ja -kultuuriga õpilaste enesehinnangut vähemuskeele ja -kultuuriga õpilaste enesehinnanguga, on korduvalt täheldatud vähemuse esindajate puhul erinevust. Tulemuste erinevusi on põhjendatud teoreetiliselt mitmel viisil.

² Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu andmekogu

Varasemates uuringutes on jõutud järeldusele, et vähemusgrupi liikmed võivad internaliseerida ühiskonnas või grupis olemasolevad negatiivsed vaated oma grupi suhtes ja seetõttu hakata ka iseendasse ja oma rühma halvemini suhtuma (Verkuyten, 2005). Hilisemates kultuuridevahelisi erinevusi kajastavates enesehinnangu uuringutes on tuntud huvi olukordade vastu, kus vähemusrühm on stigmatiseeritud või vähemusrühma liikmed peavad ennast stigmatiseerituks.

Näide olukorrast, kus eri rahvuste esindajad tajuvad võimalikku stigmatiseeritust erinevalt.

Õpetaja kirjeldas intervjuu käigus juhtumit, kus äsja majja kolinud vene perekond väljendas solvumist, et majas oli öeldud, et venelased tulid. Isa küsis lapselt, kuidas tal koolis selle teemaga on. Laps vastas, et talle ja vennale on ka öeldud, et nad on venelased. Õpetaja: „*Vanemad dramatiseerivad selliseid asju üle. Et mina nagu ei usu, et igapäevaelus koolitingimustes – lapsed ei pööra sellele tähelepanu. Marinaga (nimi muudetud), kes õpib [...] klassis, on nii, et ta on väga tark tüdruk, aga ta absoluutselt ei õpi. Ja tema siis kirjutas mulle selliselt, et õpetaja, ära riidle minuga, ma olen ju lihtsalt venelane [---] Mina arvan, et nendesse asjadesse lihtsalt tuleb hästi loomulikult suhtuda ja selliseid situatsioone – alati võib ju sattuda sellise inimese otsa, kes nii käitub. Aga mina ei dramatiseeriks üle, et terveid hoiakuid nagu üritada kujundada. Siis ei tohiks selliseid situatsioone tekkida.*“³

Stigmatiseerimise või stigmatiseeritudolemise tajumise juhtumite osas on tuletatud kolm minakaitsele suunatud kõrge enesehinnangu kujundamise? võimalust:

- (1) vähemusrühma liikmed võivad liigitada enamusrühma negatiivsed suhtumised eelarvamusteks ja diskrimineerimiseks,
- (2) vähemusrühma liikmed võivad valida võrdlusobjektiks samuti ebasoodsas seisus oleva grupi liikmed,
- (3) vähemusrühma liikmed võivad selektiivselt mitte väärtustada valdkondi, milles nende grupp viletsam on.

Seega, kuigi võiks arvata, et stigmatiseerimine võiks vähemusrühma liikmete enesehinnangut langetada, on neil täheldatud sama kõrget või isegi kõrgemat enesehinnangut kui mitte-stigmatiseeritud või suhtelises eeslaseisus oleva grupi liikmetel. (Crocker ja Major, 1989)

Eraldi on osutatud vähemusrahvustest lapsevanemate hoiakutele kui nende rühma teistsugusest olukorrast tulenevate ohtude ennetusmehhanismile. Ka laste kasvatus

³ Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu andmekogu.

eripärad kultuuris võivad tingida nii kõrgemat kui madalamat enesehinnangut. Näiteks on etniliste gruppide võrdluses toodud lapse kõrge enesehinnanguga seoses välja kolm vanemate suhtumise ja tegevuse olulist tunnust:

- (1) Vanemad ja hooldajad käituvad lapse eest hoolitsedes tema suhtes tingimusteta positiivselt.
- (2) Vanemad püstitavad selgeid nõudeid ja kõrgeid standardeid. Vanemad/hooldajad annavad lapsele juhiseid, kuidas laps peaks käituma, ja eeldavad, et laps püsivalt järgib neid ootusi. Noored saavad sellisel juhul kodust sageli sõnumeid, mis julgustavad neid püüdlema kõrgeid standardeid nii akadeemilises kui isiklikus elus.
- (3) Lapsed, kellele vanemad on seadnud selged piirid, kogevad nende raames vabadust ja avarust ning neil on kõrge enesehinnang. (Baskin, 2006)

Tuleb arvestada, et ühe enesehinnangu mõõtmisel ilmnevate erinevuste tingijaks võib olla ka erinevate keelte/kultuuride esindajate ja mõõtmisvahendi n-ö erinev suhestumine. Ühelt poolt ei pruugi kasutatud mõõtvahend olla eri keele ja kultuuriga inimestele ühtemoodi arusaadav (Verkuyten, 2005). Teiselt poolt võivad eri kultuuride esindajad hinnata ennast erinevalt, kuna kultuurinormid soosivad erinevate enesehinnangute väljendamist (Pullmann, 2003).

Kokkuvõtteks. Enamusrühma tegelik või oletatud suhtumine vähemusse võib keelelisse või kultuurilisse vähemusrühma kuuluvate õppijate enesehinnangut mõjutada nii negatiivselt kui positiivselt. Kõrgenenud enesehinnang – eriti tõrjutuse ilmnemisel –, võib sealjuures kajastada vähemuse esindaja kaitse- ja kompenseerimisviise. Lisaks võib vähemusrühmade õpilaste enesehinnang seostuda ka nende vanemate kultuurispetsiifilise kasvatuseripära ja omase suhtumistega. Need asjaolud näitavad vajadust *koguda enesehinnangu uurimisel täiendavaid andmeid ka käitumise ja selle edukuse kohta*. Eesti koolis keelelise submersiooni olukorras õpilaste enesehinnangut on uuritud 8.-12. klassis (ehk murdeas ja hilises murdeas) osana vene noorte identiteediuuringust. Ilmnes, et eesti õppekeelega koolis õppivate mitte-eesti noorte üldine enesehinnang oli eesti noorte omast kõrgem (Valk, 1998). Ülaltoodu põhjal võiks selline tulemus eraldi võetuna

tuleneda nii kultuurilisest enesekirjeldamise eripärast, ilmnenuid kaitse- või kompenseerimisviisist kui ka teistsugusest kodusest kasvatusesest.

1.2 Õppimise tulemuslikkus

1.2.1 Hinded koolis

Koolide tegevuse üheks olulisemaks eesmärgiks on aidata õpilastel saavutada õppimises edasimineku ja tulemuslikkust. Õppimise tulemusi kirjeldavad koolides tavaliselt õpetajate poolt pandud hinded või spetsiaalsete testide tulemused (nt standardiseeritud ainetestid). Kuivõrd saadud hinded on õpilasele otseseks tagasisideks, on need seostatavad õpilaste enesehinnanguga (Rosenberg jt, 1995). Teiseks pakuvad hinded keelelise submersiooni olukorras õpilaste toimetuleku selgitamisel ka eraldi huvi, kuna nende alusel tehakse otsuseid mitmesugustes õppekorralduslikes küsimustes: üleviimine järgmisse klassi või kursusele, õppimisel abi osutamine, uude õppeasutusse vastuvõtmine, stipendiumi määramine jms. Seega on hinnatel oluline roll õpilase arengus ning haridustee ja hilisema elutee kujunemisel ning tähtis on uurida, kuivõrd koolis antavad hinnangud seostuvad õpilaste tegelike teadmiste ja oskustega.

Mitmed uuringud osutavad, et kuigi õpetajate hinnangud õpilaste teadmiste ja oskustele seostuvad viimaste tegeliku tasemega suhteliselt hästi, esineb küllaltki palju ka õpilaste üle- ja alahindamist (Eckert, Dunn, Coddington, Begeny ja Kleinmann 2006, Bates ja Nettelbeck 2001). Ühendriikides läbi viidud “Varajase lapsepõlve longituuduuring” (*The Early Childhood Longitudinal Study*), milles osales 23 000 last alates lasteaiast kuni viiendasse klassi jõudmiseni, osutas, et õpetajate hinnangud õppijate akadeemilistele saavustustele võivad olla vägagi täpsed. Kuid samas kinnitas uuring oletust, et otsesemad mõõtmised võivad anda õpitulemuste kohta täpsemat teavet. (Perry ja Meisels, 1996)

Õpetaja hinnangute täpsust võivad mõjutada näiteks otsustamisele spetsiifilised kognitiivsed protsessid (Fiedler, Walther, Freytag, Plessner, 2002) ja õpilase tajutud lähedus (Itskowitz, Navon, Strauss, 1988). R. Rosenthal (1995) kirjeldas õpetaja ootuste seost õpilaste hilisemate võimete ja õpitulemustega. Õpetaja võimalike eelarvamuste ja õpilastele antud hinnangute seose kohta on mitmeid, kuigi erinevate tulemusteni jõudnud

uuringuid (näiteks: McCombs ja Gay, 1988; Hoge ja Butcher, 1984; Harvey ja Slatin, 1975). Lisaks inimpsüühika toimimisviisist tulenevatele kallutatustele on koolihinnetega seotud ka erinevaid õppemetoodilisi eesmärke, mistõttu õpetaja hinnet pannes alati ei püüagi nende abil kajastada ainuüksi õpilaste kooliteadmisi. Näiteks Eestis kehtiv üldhariduskoolide hindamisjuhend näeb teadmiste ja oskuste hindamise eesmärkidena ka õppimise innustamist ja suunamist, haridustee valiku toetamist ja enesehinnangu kujunemise suunamist⁴. E. Krull (2001: 544-545, 579) osutab, et hindamise kui protseduuri puhul eristuvad sisuliselt mõõtmine ning hindamine kui tulemusele väärtuse omistamine, mille puhul võivad õpetajad arvestada näiteks nii tulemuste jaotust klassis, õpilaste võimeid kui ka nende pingutusi. Teisisõnu, koolihinded kajastavad õpilase toimetulekut ja edasijõudmist koolis ning neid saab seostada õpilaste akadeemilise enesehinnanguga, kuid need võivad kajastada ka mitmesuguseid teisi tunnuseid. Seega on õpilaste teadmiste taseme selgitamisel on otstarbekas tugineda ka täiendavale testimisele.

1.2.2 Keeleline submersioon õppimise tulemuslikkuse mõjutajana

Uuringutes on täheldatud, et erinevaid keeli kasutavate õpilaste õpitulemused võivad erineda vaid ühte ehk kooli õppekeelt kasutavate kõnelejate tulemustest. Olukorras, kus lastele oluliseks keeleks on vähemuskeel, aga nad käivad koolis, mille õppekeeleks on enamuskeel, võib neil olla õppimisega seoses nii eeliseid kui probleeme. Varasemate uurimistöde alusel võib välja tuua järgnevaid asjaolusid, mis selliste laste õppimist mõjutavad:

(a) Mitmekeelsete õpilaste *kognitiivsed võimed erinevad ükskeelsete laste võimetest*.

Uuritud on kakskeelsuse mõju õpilaste kognitiivsele arengule. Saadud tulemused viitavad sellele, et mõlemas keeles piisava keeleoskuse taseme saavutamise korral võivad mitut keelt kõnelevad lapsed õppimisega toime tulla paremini võrreldes ükskeelsete lastega, kuna seoses erinevate keelte õppimisega on neil eelisarenenud mõned kognitiivsed võimed. Näiteks on sellistel õpilastel täheldatud paindlikumat mõtlemist ja paremaid tulemusi divergentse mõtlemise osas, suuremat metalingvistilist teadlikkust ja kommunikatsioonitundlikkust. Allpool küllaldast taset jääv või pidžiniseerunud

⁴ Haridus- ja teadusministri 16. novembri 2006. aasta määrus nr. 41.

keeleoskus seostub seevastu madalama kognitiivse võimekusega (Lazaruk, 2007; Cummins, 1983; Cummins, 1977).

(b) *Alles kujunev keeleoskus avaldab õppimisele mõju.*

Üheks õppimise tulemuslikkust pärssivaks teguriks võib olla keeleoskus. Õppekeele oskamatus võib takistada soovitud tulemuste saavutamist. Näiteks kõrvutades hollandikeelses koolis türklastest ja hollandlastest õpilasi, leidis L. T. Verhoeven (1990), et türgi lapsed peavad eelnevalt omandama küllaldase kõneoskuse hollandi keeles, et hakata omandama selles keeles kirjaoskust. Ü. Rannut (2005) leidis Eestis keelelise submersiooni olukorras õppijaid uurides, et suhtlemine emakeelena kõnelejatega mõjutab positiivselt keeleõppe tulemusi, mistõttu eesti keelt emakeelena kõnelevate lastega koos õppivad vene lapsed saavutasid emakeelekõneleja sõnavara taseme ja kasutusoskuse enamasti juba enne viiendat klassi. A. Valk (1998) leidis, et 8.-12. klassi mitte-eesti noortel eesti koolis olid eestlastest paremad koolihinded (sh eesti keeles). See tulemus võiks osutada heal tasemel õppekeele oskusele.

(c) *Motivatsioon ja suhtumine*

Õppetöös mahajäämise ohtu esineb näiteks juhul, kui vähemuskeelne laps vahetab kooli või asub elama piirkonda, kus tema vähemuskeelt ei väärtustata. Uuringud viitavad, et kui ükskeelne kool ei hinda vähemusse kuuluvate laste vähemuskeelset kõne- ja kirjaoskust ning oskust mõelda, siis võivad nad tunda, et kool ei tunnusta neid ega austa ka nende vanemaid, kultuuri ja perekonda. Kannatada võib laste enesehinnang, eneseusk ja usk oma õppimisvõimesse (Baker, 2005). Samuti osutatakse, et nt uusimmigrantide perekondade puhul soodustab kodu ja kooli ootuste vastuolulisus laste madalamat enesehinnangut ning akadeemilist ebaõnnestumist (Phuntsog, 2000). Olukorda, kus negatiivne emotsioon takistab inimesel uue keele või selle teatud aspektide õppimist, on seostatud nn afektiivse filtri kui võimaliku õppimist takistava teguriga (vt Krashen, 1981). Ü. Rannut (2005), uurides eestikeelse kooli keelekeskkonna mõju vene õpilastele, kirjeldas nende kohatist vastuseisu eesti keele omandamisele, sest seda seostati oma keele ja kultuuri rolli vähendamisega.

On ka uuringuid, mis osutavad seostele mõnele kultuurilisele rühmale omaste ootuste ning laste suuremate pingutuste ja paremate saavutustega koolis. Näiteks on täheldatud, et erinevate etniliste rühmade vanemate ootused oma laste tulevase haridustaseme osas

võivad olla erinevad (Dandy ja Nettelbeck, 2002). Vähemusrühma kuuluva pere kõrgemad ootused ja kasvatusviisid võivad toetada lapse paremaid õpitulemusi ning lapsed võivad enam pingutada nii vanemate kõrgete lootuste tõttu kui ka nende ohverduste kompensatsiooniks (Kao ja Tienda, 1995; Louie, 2001). Seevastu vähemuste esindajate madalamaid saavutusi hariduses on seostatud ka nende sotsiaalmajandusliku seisundiga (Louie, 2001). Vanemate ootuste mõju lapse tulemustele on ka seatud kahtluse alla, osutades, et nt USA latiino-immigrantide laste õpitulemused mõjutavad vanemate ootusi, kuid vastupidi pigem mitte (Goldenberg, Gallimore, Reese ja Garnier, 2001). Erinevad tähelepanekud eri vähemusrühmade esindajate puhul võivad muidugi seostuda juba nende kultuuride vaheliste erinevustega.

Näide õpetaja poolt õppimise tulemuslikkuse seostamisest õpilase rahvusega.

Õpetaja: „Ma ütlen õpilastele ka, et [teisest rahvusest] Viktoria (nimi muudetud) näeb rohkem vaeva kui teie, et ta loeb rohkem, ta harjutab rohkem. Ta on äärmiselt tubli ja teiseks ta oskab juba inglise keelt ja eesti keelt ja vene keelt. Et kujuta ette, mis sa teed selles koolis.“⁵

Eelneva põhjal võib välja tuua, et õpitulemuste erinevuse ilmnemine teisekeelsetel lastel võib seostuda (a) erineva võimekusega, (b) puuduliku õppekeele oskusega ja (c) erinevate hoiakuliste ja motivatsiooniliste (sh kultuuriliste) teguritega. Nende mõju võib väljenduda nii emakeeles õppijatest paremate kui ka halvemate õpitulemuste näol. Nii nagu enesehinnangu puhul, on ka õppimise edukuse puhul osutatud olulise tegurina vanemate ootustele ja kasvatusviisidele.

⁵ Näide Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu andmekogust

1.3 Uurimisküsimused ja hüpoteesid

Käsitletud materjali põhjal saab öelda, et keelelised- ja kultuurilised erinevused on seostatavad õpilaste psühhosotsiaalse heaolu ja samuti õpitulemustega. Keeleline submersioon koolis võib mõjutada nii õppijate enesehinnangut kui õppimise edukust. Käesolevas töös sõnastan eesmärkidest tulenevalt kaks uurimisküsimust, millest üks eeldab õpilaste keele põhjal nende enesehinnangu ja teine õppimise tulemuste võrdlemist. Järgnevalt käsitlen mõlemat küsimust eraldi ja kirjeldan uuringu aluseks olevaid hüpoteese.

1. Kas ja kui, siis millisel viisil erineb õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste psühhosotsiaalne heaolu kooli õppekeelt emakeelena kõnelevatest lastest?

Küsimusele õpilaste heaolu kohta vastan nende enesehinnangu põhjal. Lähtudes sellest, et uuritavate vanuserühmas on eeldatavalt küll üldiselt kõrge, kuid juba valdkondlikult diferentseerunud minakontseptsioon ja enesehinnang, vaatlen eraldi komponentidena mitte-spetsiifilist ehk üldist ja spetsiifilist enesehinnangut. Varasemates kultuuriliste ja keeleliste vähemuste uuringutes on seostatud vähemuse esindajate enesehinnangut suhetega enamusrühmaga (tegelik või tajutav stigmatiseerimine). Seega vaatlen ühe enesehinnangu osana sotsiaalset enesehinnangut, teise komponendina aga koolis edasijõudmisega seostatud akadeemilist enesehinnangut. Üldise psühhosotsiaalse heaolu tunnuseks uurin mitte-spetsiifilist ehk üldist enesehinnangut.

Varasemad uuringud viitavad nii emakeeles õppijatest kõrgema üldise enesehinnangu esinemisele (Valk, 1998) kui ka afektiivsele filtrile seoses eesti keele rolli suurenemisega (Rannut, 2005). Vanuserühma põhjal saab eeldada, et uuritavad kalduvad enam ennast üldiselt kõrgemalt hindama. Seega on hüpoteesideks, et *erinevate kodukeeltega õpilaste vahel*

(a) *ei ilmne erinevust mitte-spetsiifilise (üldise) ning sotsiaalse enesehinnangu osas,*

(b) *ilmneb erinevus akadeemilise enesehinnangu osas (vt selgitust allpool).*

Õpilase spetsiifilist enesehinnangut tuleb täiendavalt vaadelda vastavas valdkonnas tema käitumisele (sh õpitulemustele) antud hinnangute kontekstis. Sotsiaalset enesehinnangut käsitlen klassikaaslaste ja õpetaja hinnangute foonil ning akadeemilist enesehinnangut

seoses koolihinnetega. Käitumisega seostuvate tunnuste kasutamine peaks võimaldama täheldada ebaadekvaatseid seoseid enesehinnangu ja käitumise tulemuste ja neile antud hinnangute vahel.

2. Kas, ja kui, siis millisel viisil erineb õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste õppimise tulemuslikkus kooli õppekeelt emakeelena kõnelevatest lastest?

Uuringus tulevad õpilaste hinded vaatluse alla juba seoses akadeemilise enesehinnanguga (vt ülal). Lisaks hinnetele vaatlen õppimise tulemuslikkuse osas täiendavalt testitud õpilaste teadmisi. Senised uuringud Eestis on osutanud vanemate õppekeelest erineva emakeelega õpilaste osas hoopis eesti emakeelega õpilastest parematele õpitulemustele (Valk, 1998). Samas on ka leitud, et keeleoskus saavutab neil emakeelt kõnelevate lastega sama taseme 5.-ks klassiks ning enne seda võib esineda ajutist mahajäämust (Rannut, 2005). Seega on põhjendatud seada hinnete osas hüpoteesiks, et

(c) õpilaste keele alusel tehtud võrdluses ilmnevad õppekeelest erineva keelega õpilastel madalamad õpitulemused.

Akadeemilist saavutustaset vaatlen, arvestades vähemuste esindajatest õpilaste eelnevaid uuringuid, ka seoses järgmiste tunnustega:

- vaimne võimekus,
- sotsiaalmajanduslik staatus,
- vanemate ootused seoses laste haridusega,
- eesti keele oskus.

Tegemist on tunnustega, mis võiksid seostuda samaväärselt kõigi õpilaste õpitulemustega. Nende arvestamine on oluline ka selleks, et selgitada, kas keeleoskus on tähtis hinnete või testitulemuste erinevuse esinemisel.

2. Uuring

2.1 Meetod

2.1.1. Valim

Eesti põhikooli efektiivsuse uuringu esimeses andmekogumises osales 811 õpilast 30 kooli kõikidest kolmandatest klassidest. Kaasatud on nii linna ja maakoole; suuremaid ja väiksemaid õppeasutusi; ainult põhikooli osaga koole ning nii põhikooli kui gümnaasiumiosaga koole. Käesolevas uuringus vaatlen 662 õpilast, kelle puhul on määratletud nende kodukeel. Nende hulgas on 43 õpilast, kelle kodune keel on eesti keelest erinev või kelle kodus kõneldakse mitut keelt (sh mõnel juhul ka eesti keelt). Ülejäänud laste kodukeeleks on eesti keel. Erinevate tunnuste puhul on õpilaste kohta mõnes osas ka märgatavalt väiksemal hulgal andmeid (õpilane puudus, jättis küsimusele vastamata, koolist ei saadud küsitud andmeid vms).

Uurimuses nimetan neid lapsi, kelle vanem on märkinud küsimustikus koduseks keeleks kas eesti keelest erineva keele või mitu keelt *õppekeelest erinevalteise kodukeelega* või *teises keeles õppivateks* õpilasteks. Seega eristub õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste rühm teistest õpilastest sellega, et nad kasutavad igapäevaselt mitut keelt. Antud juhul on samas rühmas need, kellele õppekeel – eesti keel – on võõrkeeleks, kui ka need, kelle kodus kasutatakse seda teis(t)ele keel(t)ele lisaks. Keeleliste ja kultuuriliste eripärade paremaks käsitlemiseks oleks neid rühmi mõttekas omavahel eristada. Ühe rühmana käsitlemine tuleneb eristuva kodukeelega laste vähesusest. Teise kodukeelega õpilased on õpivad 18st erinevas koolis, kokku 25s erinevas klassis.

2.1.2 Uurimisvahendid

Uuringu esimeseks ülesandeks on selgitada teise kodukeelega õpilaste psühhosotsiaalset heaolu enesehinnangu põhjal. Enesehinnangu kirjeldamisel on kasutatud Eesti põhikooli efektiivsuse uuringuks koostatud lihtsat neljaküsimuselist mõõtvahendit. See koosneb kahest spetsiifilist enesehinnangut (akadeemiline, sotsiaalne) ja kahest mittespetsiifilist

enesehinnangut käsitlevast küsimusest. Akadeemilise enesehinnangu osas tuli õpilastel vastata küsimusele, “kas Sa saad õppimisega sama hästi hakkama kui teised õpilased?”. Sotsiaalse enesehinnangu osas küsiti, “kas teistel on Sinuga tore koos olla?”. Mitte-spetsiifilise või üldise enesehinnangu osas küsiti, “kas Sa tahad paljusid asju enda juures muuta?” ning “kas Sul on palju häid omadusi?”.

Hoolimata küsimuste vähesest arvust osutus mõõtvahendi sisereliaablus küllalt kõrgeks (Cronbachi $\alpha=0,69$). Töö eesmärkidest lähtudes käsitleti tulemusi mõõtvahendi eri alaosade kaupa. Lisaks kasutan kooliga seotud rahulolematuse küsimustiku tulemusi, mis võimaldavad hinnata õpilase psüühilist heaolu. Selles küsimustikus on palutud lapsel nimetada kuni kolm asja, mis talle koolis ei meeldi, ning iga asja puhul hinnata, kuivõrd see on talle oluline (vastusevariandid: olen selle peale mõelnud, see teeb mind kurvaks, olen selle pärast nutnud).

Enesehinnang seostub käitumise kohta saadud tagasisidega. Akadeemilist enesehinnangut vaatlen täiendavalt õpitulemuste kontekstis. Sotsiaalsete suhete osas tuginen klassikaaslaste ja õpetajate hinnangutele.

Eesti põhikooli efektiivsuse uuringus koguti andmeid ka sama klassi õpilaste suhete kohta sotsiomeetrilise küsimustikuga, mis sisaldavad nelja kaheosalist küsimust (igas küsimuses on palutud lapsel valida kolm kaaslast, kellega ta sooviks teatud tegevust koos teha, ja kolm kaaslast, kellega ta ei sooviks sama tegevust koos teha). Vastuste põhjal määratlen kaks erinevat tulemust: (1) positiivsete valikute summana *sotsiaalne eelistatus* ja (2) negatiivsete valikute summana *sotsiaalne mittesoovitavus*. Andmekogumise käigus paluti klassiõpetajatel määratleda oma klassis kolm tugevamat ja nõrgemat suhtlejat (suhtlemisoskus), kolm enam ja vähem agressiivset (agressiivsus), kolm rohkem ja vähem tundi segavat (käitumine tunnis) ning kolm rohkem ja vähem abivalmis (abivalmidus) õpilast. Kuigi õpetaja hinnangud kirjeldavad võrdlemisi väikest osa valimist, kaasan nad muutujatena sotsiaalse enesehinnangu uurimisse kui võimaliku õpetaja hoiakuid iseloomustava tunnuse.

Käesoleva uuringu teiseks ülesandeks on selgitada, kas teise kodukeelega õpilaste õpitulemused on erinevad võrreldes eesti kodukeelega õpilastega. Õppimise tulemuslikkuse analüüsiks koondan käesoleva uuringu jaoks kahesuguseid andmeid: (1) koolihinded – 2. klassi eesti keele, loodusõpetuse ja matemaatika aastahinded ja (2) eesti keele ja matemaatika test.

Krista Uiho poolt koostatud eesti keele test lähtub kolmanda klassi tasemetöö nõuetest. Testi ülesanded hõlmavad (a) teksti mõistmise ja loetu rakendamise, (b) sõnavara tundmise, (c) lauseehituse tundmise, (d) funktsionaalse lugemisoskuse, (e) erinevate sõnatüüpide tundmise ja (f) häälikuühendite tundmise ülesandeid. Anu Palu poolt koostatud matemaatika test lähtub põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas toodud kolmanda klassi (1. kooliastme) matemaatika õpitulemustest. Ülesanded mõõdavad arvude ja suurustega seotud ainealaseid pädevusi.

Varasematest uuringutest lähtudes seostan õppimise tulemuslikkust vähemuste sotsiaalmajandusliku seisundiga. Samuti on laste õpitulemused seotud nende vaimse võimekusega (vt ülal). Varasemate uuringute tulemused viitavad ka, et vähemuste esindajate õppimise tulemuslikkust võib mõjutada vanemate suhtumine haridusse (Louie, 2001) ja käitumine (Kao ja Tienda 1995). Endastmõistetavalt võib oletada, et õppekeele mitteoskamine võib olla õppimist takistavaks teguriks.

Vanemate sotsiaalmajanduslikku seisundit kirjeldab *pere sissetulek ja küsimustikule vastanud vanema haridustase*. Seda, kuidas vanemad suhtuvad laste haridusse, hinnati Eesti põhikooli efektiivsuse uuringus, paludes vanemal määratleda oma *lapse soovitud tulevane haridustase*. Keeleoskust on hinnatud ülal nimetatud eesti keele testi alusel. Laste vaimset võimekust on mõõdetud Raveni progressiivsete maatriksite testi D-osaga, mis esitati arvutipõhiselt. Igas Raveni testi ülesandes esitatakse õpilasele 9 kujundit, mille hulgast üks kujund „puudub“. Vastajal tuleb puuduv kujund leida kaheksa vastusevariantidena pakutud kujundi hulgast. Testi käigus esitatakse vastajale järjest keerukama tunnuste kombinatsiooniga kujundeid. Maailmas laialdaselt kasutatav Raveni test, mida on ka varem Eestis laste ja murdeaaliste uurimisel kasutatud (Laidra, Pullmann ja Allik 2007; Lynn, Hallik, Pullmann ja Laidra 2004), on sobiv eri kultuuridest inimeste üldise vaimse võimekuse hindamisel, sest ülesanne ega vastuse esitamise viis ei ole

verbaalsed. Raveni test on osutunud ka tugevaks laste ja noorte õpiedukust prognoosivaks vahendiks (Laidra, Pullmann ja Allik 2007).

2.1.3 Protseduur

Andmed koguti septembrist kuni detsembrini 2007. aastal. Osalesin viies koolis andmete kogumisel. Ühes koolis toimusid testimised tavaliselt nädala vältel. Mõõtmised toimusid koolis tundide ajal. Andmed koguti õpilastelt, kellel oli selleks vanemate luba. Koolihinded saadi klassipäevikutest ja E-kooli andmetest. Eesti keele ja matemaatika test täideti koolides osana igapäevasest õppetööst ja viidi läbi õpetajate poolt. Enesehinnangu, sotsiomeetria ja osa kognitiivsete võimete testidest ning lastele koolis mittemeeldivate asjade küsitlus viidi läbi uurijate juhendamisel. Lapsed vastasid testidele ja küsimustikele kirjalikult. Raveni testi D-osale vastasid lapsed arvutipõhises testimiskeskkonnas „Psyhvel“ koos teiste psühhomeetriliste testidega. Õpetajatelt koguti tagasisidet küsimustikega ning intervjuerimise teel. Andmeid sotsiaalmajanduslikku staatuse tunnuste (pere sissetulek ja vastaja haridus) ja kodukeele kohta koguti vanematele saadetud ankeediga.

Kodukeele tunnuse alusel moodustatud rühmade võimaliku erinevuse üle otsustamisel kasutasin eristustestina Mann-Whitney U-testi.⁶ Seda testi kasutasin, kuna üks rühmadest oli piisavalt väike ning mõne täpsema testi (nt t-test) eeldusi ei olnud võimalik mitmel puhul täita. See andmeanalüüsi meetod on ka kohasem pigem järjestusskaaladel määratletud väärtuste uurimisel (nt koolihinded). Binaarskaalal muutuja eristustestina kasutasin χ^2 testi. Ühe muutuja seost teise muutujaga teiste muutujate seoste kontekstis on uuritud hulgiregressioonanalüüsidega.

⁶ Tulemuste esitamisel on ära toodud U-statistiku teisendused z-statistiku väärtusteks.

2.2 Tulemused

2.2.1 Enesehinnang

Enesehinnangu testi tulemustega läbiviidud Mann-Whitney U test osutas, et eesti kodukeelega ($M= 2,75$, $SD=1,06$, $n=517$) ja teise kodukeelega õpilased ($M=2,22$, $SD=1,19$, $n=27$) eristusid omavahel oluliselt ($z=2,21$, $p< .03$). *Tulemus näitab, et teisekeelsete laste enesehinnang on keskmiselt oma koolikaaslastest madalam.*

Alakomponente uurides selgus, et oluliselt ei eristunud need rühmad akadeemilise ja mittespetsiifiliste enesehinnangute poolest. Erinevus osutus oluliseks sotsiaalse enesehinnangu küsimuse vastuste puhul, $\chi^2(1, N=567)=14,14$, $p<.001$. Kuna mittespetsiifilise (üldise) enesehinnangu osas täiendavalt andmeid ei analüüsi, siis võib nentida, et tulemus selle enesehinnangu komponendi osas oli seatud hüpoteesiga kooskõlas.

Õpilase *sotsiaalset enesehinnangut* võivad mõjutada isikud, kellega ta koolis koos on. Uuringus kogutud andmed võimaldavad jälgida, kuidas klassikaaslaste suhted ja õpetaja poolt antud hinnangud seostuvad teise kodukeelega õppija sotsiaalse enesehinnanguga. Laste sotsiaalset enesehinnangut uurisin hulgiregressiooniga, milles kaasasin õpilasega seotud kaaslaste ja klassiõpetaja hinnangud, kooliga seotud rahulolematuse ja mittespetsiifilist enesehinnangut kirjeldavad tunnused. Eelnevalt valisin regressioonanalüüside abil õpetaja hinnangutest välja olulisemad, mis seostusid eraldi võetuna laste sotsiaalse enesehinnanguga: suhtlemisoskus ja käitumine tunnis.

Hulgiregressioonanalüüsi tulemused (Tabel 1) näitasid, et kõigi õpilaste sotsiaalse enesehinnanguga seostuvad oluliselt ($F(7.504)=14,276$ $p< .001$) *kodune keel, kaaslaste poolne sotsiaalne mittesoovitavus, mittespetsiifiline enesehinnang ning kooliga seotud rahulolematuse*. On ootuspärane, et kaaslaste poolt sotsiaalselt mittetõrjutud, kooliga rahulolevamad ja samas enesega üldiselt enam rahul õpilased on kõrgema sotsiaalse enesehinnanguga. Mõlemad õpetaja hinnangute tunnused ei osutunud antud mudelis oluliseks. Seda võis tingida kasutatud mõõtvahendi iseloom (vt 2.1.2 Uurimisvahendid).

Tabel 1.

Sotsiaalse enesehinnangu seosed kaasõpilaste ja õpetaja hinnangute, mitte-spetsiifilise enesehinnangu ning kooliga seotud rahulolematusega.

Sõltumatu muutuja	Sõltuv muutuja: sotsiaalne enesehinnang ($R^2=0,17$)	
	β	p
Kodune keel	-0,153	0,002*
Mittespetsiifiline enesehinnang	0,252	0,000**
Sotsiaalne eelistatus (kaaslased)	0,07	0,139
Sotsiaalne mittesoovitavus (kaaslased)	-0,153	0,001*
Käitumine tunnis (õpetaja)	0,046	0,279
Suhtlemisoskus (õpetaja)	0,033	0,424
Kooliga seotud rahulolematuse	-0,112	0,007*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Kaaslaste poolse sotsiaalse eelistuse osas eristusid sotsiomeetria tulemused kodukeele tunnuse alusel oluliselt ($z=2,96$, $p < .004$). Õppekeelest erineva kodukeelega lapsi ($M=4,9$, $SD=4,54$) oli teiste õpilastega ($M=7,54$, $SD=5,64$) võrreldes märgitud keskmiselt harvem. Sotsiaalse mittesoovitavuse osas ei eristunud sotsiomeetria tulemused kodukeele tunnuse põhjal ($z=-0,26$, $p > .05$). Piltlikult öeldes viitavad tulemused sellele, et teise kodukeelega õpilasi soovitakse kaasata vähem, kuid neid ei peeta keskmisest sagedamini ebasoovitavamaks.

Siinkohal ei toetanud saadud tulemused sotsiaalse enesehinnangu osas seatud hüpoteesi.

Akadeemiline enesehinnang seostub õpilase hinnetega, mis on talle tagasisideks õppimise tulemuste kohta. Eesti kodukeelega õpilaste ja õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste õpitulemused (aastahinded) erinesid eesti keele ($z=2,07$, $p < .04$) ja loodusõpetuse ($z=2,72$, $p < .007$) osas. Matemaatika aastahinde osas olulist erinevust ei olnud ($z=1,91$, $p > .05$). Seega õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste hinded osutusid kahe aine puhul keskmiselt madalamaks.

Õpilaste õpiedukust vaatasin ka oma klassi õpilaste aastahinnete keskmist arvestades eeldusega, et õpetajate hindamispraktikad on erinevad ja õpilase tulemuse tõlgendamisel muutub oluliseks tema klassikaaslaste hinnete kontekst. Selleks tsentreerisin klasside kaupa hinded. Tsentreerimisel lahutasin iga õpilase aastahindest tema klassi keskmine aastahinne. Selle kaudu selgus, kui kõrged on õpilase aastahinded tema klassikaaslaste hinnete kontekstis.

Ilmnes, et ka klassikontekstis on samuti hinded erinevad. Nii eesti keeles ($z=2,49$, $p< .02$) kui loodusõpetuses ($z=2,98$, $p< .003$) said õppekeelest erineva kodukeelega õpilased keskmiselt madalamad aastahinded. Oluliselt ei eristunud ($z=1,63$, $p> .05$) klassi konteksti arvestades erineva kodukeelega õpilaste matemaatika aastahinded. Mõneti olid klassikaaslaste keskmiste hinnete kasutamisel probleemiks osades klassides katkendlikud või raskesti tõlgendatavad andmed hinnete kohta (peamiselt vanemapoolse loa puudumine andmete kasutamiseks, vähe eristav hindamine, väike laste arv klassis). Osutus, et ka klassikaaslaste hinnete taustal on õppekeelest erineva kodukeelega lastel mõnevõrra madalamad hinded loodusõpetuses ja eesti keeles.

Tabel 2.

Aastahinnete keskmised ja standardhälbed.

Aastahinded	Õppekeel on kodukeel		Õppekeel ei ole kodukeel		Aastahinded klassi kontekstis	Õppekeel on kodukeel		Õppekeel ei ole kodukeel	
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD
Eesti keel	4,43	0,67	4,13	0,6	Eesti keel	0,04	0,64	-0,25	0,58
Matemaatika	4,49	0,66	4,15	0,75	Matemaatika	-0,08	1,09	-0,28	0,73
Loodusõpetus	4,59	0,63	4,11	0,74	Loodusõpetus	0,04	0,63	-0,36	0,64

Kuigi hinded on õppekeelest erineva kodukeelega lastel kahes vaadeldud aines kolmest keskmiselt madalamad, ei leidnud see kajastust nende akadeemilises enesehinnangus. Nii võiks oletada kõrgenenud enesehinnangu esinemist. Tulemused akadeemilise enesehinnangu ja õpitulemuste kohta pigem toetavad akadeemilise enesehinnangu osas püstitud hüpoteesi: kuigi see enesehinnangu osa ei eristu muude õpilastega võrreldes, on ta erinev hindeid arvestades.

Täiendavad korrelatsioonanalüüsid näitasid, et teise kodukeelega õpilaste akadeemiline enesehinnang seostub oluliselt nii loodusõpetuse kui matemaatika aastahindega, kuid mitte eesti keele aastahindega. Eesti kodukeelega laste puhul ilmnisid akadeemilise enesehinnangu korrelatsioonid kõigi vaadeldud ainete aastahinnete osas (Tabel 3).

Tabel 3.

Akadeemiline enesehinnang ja aastahinded.

Aastahinded	Õppekeel on kodukeel			Aastahinded	Õppekeel ei ole kodukeel				
	r_s	p	n		r_s	p	r_{k-T}	p	N
Eesti keel	0,37	0,00**	332	Eesti keel	0,36	0,19	0,34	0,08	15
Matemaatika	0,33	0,00**	326	Matemaatika	0,53	0,04*	0,5	0,01*	15
Loodusõpetus	0,34	0,00**	330	Loodusõpetus	0,56	0,04*	0,53	0,01*	14

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Neid tulemusi kokku võttes võiks järeldada, et osade ainete hinded mõjutavad antud juhul õppekeelest erineva kodukeelega laste akadeemilist enesehinnangut samamoodi nagu eesti kodukeelega õpilaste puhul. Ent vähemalt selles valimis mõjutas emakeelena õpetatav eesti keel ainult eesti kodukeelega õpilaste akadeemilist enesehinnangut, kuid mitte teise kodukeelega õpilasi.

2.2.2. Õpitulemused

Hinnete (sh. klassikontekstis) osas eristusid teisekeelsed õpilased kahes aines keskmiselt madalamate tulemustega. Erandiks oli matemaatika aastahinne (vt. ülal).

Uuringu raames mõõdeti koolist sõltumatult õpilaste matemaatika ja eesti keele teadmisi (Tabel 4). Eesti keele testi tulemuste osas ei ilmnunud Mann-Whitney U-testi alusel eri kodukeelega õpilaste rühmade vahel olulist erinevust ($z=1,62$, $p > .05$). Matemaatika testi osas erinesid rühmad aga oluliselt ($z=2,09$, $p < .04$). Vähemalt kahe õppeaine osas olid nii klassikontekstis kui ilma aastahinnete põhjal tehtud eristused samasuunalised –

õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste tulemused osutusid madalamaks. Testide tulemused on pigem kooskõlas koolihinnete põhjal ilmnenuga. *Seega toetavad tulemused hüpoteesi, et õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste õppimistulemused on madalamad.*

Tabel 4.

Eesti keele ja matemaatika testide tulemused. Aritmeetilised keskmised ja standardhälve.

Test	Õppekeel on kodukeel		Õppekeel ei ole kodukeel		Test	Õppekeel on kodukeel		Õppekeel ei ole kodukeel	
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD
Eesti keele test	13,37	4,19	12,06	4,68	Matemaatika test	17,36	4,3	15,28	5,6

Järgnevalt selgitasin kodukeele seoseid akadeemilise edukusega hulgiregressioonanalüüsis kaasates teisi õpitulemustega eeldatavalt seostuvaid tunnuseid (Tabel 5). Kolme regressioonimudeliga uurisin kodukeele seotust hinnetega (a) üldise vaimse võimekuse, (b) eesti keele oskuse, (c) sotsiaalmajandusliku seisundi ja (d) lapse hariduse osas vanema ootuse kontekstis. Hinnetena prognoosisin kolme aastahinde summat. Kuna aastahinnete hulgas on eesti keele hinne, mis seostub eesti keele testiga ($r=0,62$; $p<.05$), siis on kasutatud sõltuva muutujana ka matemaatika aastahinnet iseseisvalt. Eesti keele oskuse rolli selgitamiseks kodukeele taustal on ühes aastahinnete mudelis eesti keele testi tulemused välja jäetud ja teises kaasatud.

Toodud tunnuste taustal oli kodukeel oluline muutuja nii esimeses mudelis ($F(5,342)=38,976$, $p<.01$), milles puudus eesti keele test; kui teises mudelis ($F(6,341)=58,937$, $p<0.01$) kuhu oli lisatud eesti keele test. Kodukeele negatiivne beeta väärtus näitab, et õppekeelest erinev kodukeel on seotud madalama õpiedukusega. Kolmandas mudelis ($F(6,365)=36,293$, $p<.01$), kus sõltuvaks muutujaks oli matemaatika aastahinne, kodukeel oluliseks ei osutunud ($p=.11$).

Tabel 5.

Hinnete seotus võimete, keeleoskuse, kodukeele, pere sotsiaalmajandusliku olukorra ja vanema ootustega

Sõltumatu muutuja	Sõltuv muutuja					
	1. Aastahinded ($R^2=0,36$)		2. Aastahinded ($R^2=0,51$)		Matemaatika aastahinded ($R^2=0,37$)	
	β	p	β	p	β	p
Raven, D-osa	0,413	0,000**	0,27	0,000**	0,196	0,000**
Eesti keele test	---	---	0,438	0,000**	0,381	0,000**
Kodukeel	-0,098	0,024*	-0,076	0,048*	-0,067	0,112
<i>Sotsiaalmajanduslik seisund</i>						
Lapsevanema haridus	0,065	0,000	0,046	0,283	0,047	0,32
Pere sissetulek	-0,019	0,686	-0,016	0,069	-0,069	0,128
Vanema ootus lapse haridusele	0,289	0,000**	0,178	0,000**	0,194	0,000**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, --- ei kuulunud mudelisse

Ühelgi juhul ei osutunud teiste muutujate kontekstis oluliseks sotsiaalmajandusliku seisundi tunnused. Ootuspäraselt osutus kõigis mudelites oluliseks laste üldine vaimne võimekus. Huvipakkuv on, et vanema ootus lapse haridusele osutus kõigil juhtudel oluliseks. Nende kahe tunnuse kõrval jäi kodukeel aastahinnete mudelis oluliseks tunnuseks.

Huvitav on, et eesti keele testi tulemuste (eesti keele oskuse) kõrval jäi aastahinnete puhul oluliseks tunnuseks kodune keel. See osutab, et testi põhjal mõõdetud keeleoskus ei kirjelda kodukeelest tulenevaid erinevusi õppimises. Üks võimalus selleks on, et testis kajastatud oskused ei hõlma neid keelelisi oskusi, mida on veel õppimise edukuseks vaja. Eesti põhikooli efektiivsuse uuringus mõõdeti ka laste kognitiivset võimekust mitmetes keelega seotud aspektides (mõistete defineerimine ja seostamine, keeles väljendatud ruumisuhed, mõistatustel põhinev järeldamine). Õppimise tulemuste prognoosimisel osutusid olulisteks teiste kognitiivse võimekuse tunnuste kontekstis keeles väljendatud ruumisuhed ja mõistatustel põhinev järeldamine.

Matemaatika testi tulemuste prognoosimisel muutis järeldamisülesannete testi lisamine ilma selle tunnusega koostatud mudeliga ($F(3,518)=125,29$, $p<0,01$) võrreldes regressiooni mudelis ($F(4,572)=110,60$, $p<0,01$) keeleoskuse ja üldvõimete kõrval kodukeele ebaoluliseks tunnuseks (Tabel 6, mudelid 2 ja 4). Kuna aastahinnete hulgas on eesti keele hinne, mis seostub mõõdukalt eesti keele testiga ($r=0,62$; $p<0,05$), siis on

kasutatud sõltuva muutujana (Tabel 6, mudelid 1 ja 3) matemaatika aastahinnet iseseisvalt. Kodukeele tunnus osutus siin ebaoluliseks juba vaimse võimekuse ja eesti keele oskuse kontekstis ning uue tunnuse lisamine ei andnud uut teavet.

Tabel 6.

Matemaatika aastahinde ja – testi seosed vaimse võimekuse, kodukeele, eesti keele testi tulemuste ja keeles vahendatud kognitiivse oskusega

Sõltumatu muutuja	Sõltuv muutuja							
	1. Matemaatika aastahinne (R ² =0,34)		2. Matemaatika test (R ² =0,42)		3. Matemaatika aastahinne (R ² =0,36)		4. Matemaatika test (R ² =0,44)	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Raven (D-osa)	0,23	0,000**	0,243	0,000**	0,18	0,000**	0,199	0,000**
Kodukeel	-0,067	0,111	-0,063	0,049**	-0,05	-0,055	-0,051	0,104
Eesti keele test	0,438	0,000**	0,5	0,000**	0,37	0,00**	0,438	0,000**
Mõistatuste põhjal jäeldamine	---	---	---	---	0,18	0,00**	0,156	0,000**

*p<0,05, **p<0,01, --- muutuja ei kuulu mudelisse

2.3 Arutelu

Uuringu tulemusi võib pidada mõnevõrra murettekitavateks, sest õppekeelest erineva kodukeelega lastel näib olevat teiste õpilastega võrreldes teatavaid probleeme heaolu ja akadeemilise edukuse osas. Valimist ja uurimisvahenditest lähtudes ei saa tööd pidada sedavõrd ammendavaks, et pakkuda antud küsimuses lõplikke tõendeid. Küll aga esitab uuring tähelepanekuid, mida tuleks põhjalikumalt uurida.

Enesehinnang

Kindlasti tuleb olulisena välja tuua seda, et kasutatud enesehinnangu testi alusel on teise kodukeelega õpilaste enesehinnang õppekeelt emakeelena kõnelevatest lastest madalam. Püstitatud hüpotees, et (a) *erinevate kodukeeltega õpilaste vahel ei ilmne erinevust mitte-spetsiifilise (üldise) ning sotsiaalse enesehinnangu osas*, on osaliselt kooskõlas saadud tulemustega. Enesehinnangu testi alaosa vastuste põhjal ei ilmnud erinevusi õpilaste mitte-spetsiifilises enesehinnangus. Sotsiaalse enesehinnangu küsimusele antud vastused viitavad aga sellele, et just antud valdkonnas on teise kodukeelega õpilaste enesehinnang madalam.

Enesehinnangu mitte-spetsiifilises osas erinevuse puudumine õppekeelest erineva kodukeelega lastel samas, kui spetsiifilistes osades ilmnes suhtelist üle- ja alahindamist, võiks seostuda veel selle vanuserühma puhul esineva ebarealistlikult kõrge enesehinnanguga (Robins ja Trzesniewski, 2005). Samas ei saa siin välistada, et enda suhtes antud üldiste hinnangute mittekooskõllalus spetsiifiliste enesehinnangutega osutab näiteks Crockeri ja Majori (1989) poolt kirjeldatud enesehinnangu kaitsmis- ja kompenseerimisviisidele.

Õppekeelest erineva kodukeelega lastel esines madalam sotsiaalne enesehinnang, mis aga ei seostunud kaasõpilaste poolt väljendatud sotsiaalse ebasoovitavusega ning ka laste enda poolt kirjeldatud muredega koolikeskkonnas. Samas osutas eristustest, et nendega koos tegutsemise soovitus on kaaslaste hulgas üldiselt madalam. Siiski ei ole siinkohal alust arvata, et kodukeele erinevus seostuks otsese tõrjumisega klassikaaslaste poolt. Õpetaja hinnanguid ei õnnestunud seostada muukeelsete õpilaste sotsiaalse

enesehinnanguga teiste tunnuste kontekstis. Olemasolevad andmed ei väljendanud ka nt vanemate (kui oluliste lähedaste) suhtumist, mis võiks varasemate käsitluste alusel põhjustada enda stigmatiseerituna tajumist laste poolt. Õppekeelest erineva kodukeelega laste sotsiaalset enesehinnangut ja seda mõjutavaid tegureid on vaja täiendavalt uurida, keskendudes lisaks klassikaaslastele ja õpetajale ka koolivälistele asjaoludele. Igal juhul osutab juba saadud tulemus sellele, et õpetajad võiksid sihipäraselt pöörata tähelepanu teise kodukeelega laste suhetele klassis, nt toetades laste omavahelist suhtlemist ja ühiseid tegevusi (seega rohkem võimaldades kaasatuse kogemist ja üksteise tundma õppimist).

Teine hüpotees, et kodukeele alusel (b) *ilmneb õpilaste erinevus akadeemilise enesehinnangu osas*, ei olnud otseselt kooskõlas uuringu tulemustega, sest selles osas eri kodukeelega õpilaste vahel erinevused esile ei tulnud. Samas olid õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste hinded madalamad, mis siiski osutab antud küsimuses enesehinnangu ebaadekvaatsele seosele tegevuse tulemustega ja toetab sisuliselt hüpoteesi. Täpsem hinnete ja õpitulemuste analüüs näitas, et antud valimi puhul ei mõjutanud teise kodukeelega õpilaste akadeemilist enesehinnangut eesti keele aastahinded. Loodusõpetuse ja matemaatika aastahinded aga mõjutasid mõlema rühma akadeemilist enesehinnangut.

Selline enesehinnangu ebaadekvaatne seos kajastab võib olla laste valikulisust enesehinnangu aluseks olevate valdkondade suhtes (Crocker ja Wolfe, 2001). Varasemates töödes on osutatud, et eesti keele õppimist peetakse teisekeelsete õpilaste poolt raskeks (Läänemets, 2001) ning kohati nähakse selles ka oma kultuuri olulisuse vähendamist (Rannut, 2005). Võiks oletada, et lapsed ei seosta enesehinnanguga raskena tunduvat ja võib-olla ka oma vähemuskultuuri ohustavana kogetud õppeainet. Selline seos on väga huvipakkuv, kuid eeldab täiendavat uurimist, sest teisekeelsete alarühma sisesed analüüsid hõlmasid väikesel arvul juhtumeid.

Õppimise tulemused

Tulemustega oli kooskõlas ka kolmas hüpotees, et (c) *õpilaste keele alusel tehtud võrdluses ilmnevad õppekeelest erineva keelega lastel madalamad õpitulemused*.

Saadud tulemused hinnete ja testiskooride võrdlemisel osutasid õppekeelest erineva kodukeelega laste puhul pigem üldiselt madalamatele saavutustele. Hüpoteesi aluseks olnud oletust, et võimalikku mahajäämust saab seostada ka madalama eesti keele oskusega, saadud tulemused küll ei toetanud. Täiendavad analüüsid, kuhu kaasasin psühhomeetriseliste mõõtmiste tulemused, viitavad et näiteks keskmiselt madalam teadmiste tase matemaatikas võiks õpilaste keelelise eristuse puhul seostuda nii mõne täiendava keeleoskuse aspektiga (mida selle uuringu keeleoskuse test esile ei toonud) või mõne kognitiivse oskuse erinevusega. Sellest näitest lähtudes võiks edasistes muukeelsete laste õpidukuse uuringutes käsitleda mitmekesisemalt nii erinevaid kognitiivseid oskusi kui eesti keele oskust.

See, et ei ilmnenud erinevusi eesti keele oskuses, ei ole otseselt vastuolus Ü. Rannuti (2005) järeldusega, et algklasside jooksul keeleoskus alles kujuneb ning see võib mõnikord tingida mahajäämist. See võiks tähendada, et keeleoskuse mõju ei ole selles osas tingimata üldine probleem, vaid varieerub vastavalt nt keele omandatusele või õpitava materjali keerukusele.

Tulemused ei viita õppekeelest erineva kodukeelega ja seega mitmekeelsete laste eelistele vaimsete võimete osas, millele on osutatud kui ühele mitmekeelsuse võimalikule kaasnähtusele. Eesti üldhariduse kvaliteeti silmas pidades võib pidada positiivseks märgiks, et pere sotsiaalmajandusliku olukorra näitajad jäid ebaolulisteks tunnusteks näiteks laste üldise võimekuse ja vanemate haridusalaste ootuste taustal.

Kui suudetakse tõsta õppekeelest erineva kodukeelega õpilased teadmiste ja oskuste taset, kaovad ka erisused õpitulemustes. Seega võiks järeldada, et õpetajatel on mõttekas eraldi tähelepanu pöörata teise kodukeelega õpilaste õpetamisele, lähtudes enam neist eripäradest, mis võivad neil mahajäämust tingida (nt nii võimalikud probleemid keeleoskusega kui suhtumisest tulenevad takistused jms.)

Piirangud

Käesoleva uuringu tulemusi üldistades tuleb arvestada, et valim ei ole moodustatud sihilikult õppekeelest erineva kodukeelega laste uurimiseks. Seega ei pruugi olla tagatud

õppekeelest erineva kodukeelega laste olulistel tunnustel (erinevad etnilised rühmad, kodus ühte- ja mitut keelt kõnelejad, uusimmigrandid ja kaua-aegsed vähemused) põhinev proportsionaalne esindatus. Väike valim on võrdlemisi tundlik, kuna ühe õpilase vastuse osakaal on suur. Lisaks ei ole uuringus kasutatud mõõdikud spetsiaalselt kujundatud antud rühma eraldi uurimiseks. Samas oli võimalik kasutada laste kohta mitmekülgseid andmeid. Saadud tulemused võimaldavad süstemaatilisi seoseid ja on teooriapõhiselt mõtestatavad. See viitab pigem nende usaldatavusele.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õppekeelest erineva kodukeelega õpilastele tasub eesti õppekeelega koolides pöörata suuremat tähelepanu. Need õpilased võivad vajada tuge nii eesti keele oskuse osas kui teiste lastega positiivsete suhete arendamises. Puudused nii heaolu kui õpitulemuste osas võivad olla ohu märgiks. Samas ei saa välistada, et tegemist on ajutiste probleemidega. Tahaks loota, et lapsed saavutavad sobival tasemel keeleoskuse ja saavad sotsiaalsetes suhetes klassis tuge. Selliste võimaluste kehtivuse selgitamiseks tuleks aga korraldada põhjalikumaid uuringuid.

3. Viidatud kirjandus

Asser, H. (2003). Varajane osaline ja täielik keeleimmersioon Eesti muukeelse hariduse mudelitena. *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis*. TÜ Kirjastus.

Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. El Paradiso.

Baskin, M. L. (2006) Self-esteem. Jackson, Y. (Toim) *Encyclopedia of Multicultural Psychology*. 420-422.

Bates, C., Nettelbeck, T., (2001) Primary School Teachers' Judgements of Reading Achievement. *Educational Psychology*. 21(2) 177-187

Byrne, B.M., Shavelson, R.J. (1996) On the Structure of Social Self-Concept for Pre-, Early, and Late Adolescents: A Test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70 (3), 599-613.

Crocker, J., Major, B. (1989) Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*. 96 (4), 608-630.

Crocker, J., Wolfe, C. T (2001) Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review*. 108 (3), 593-623.

Cummins, J. (James), (1977) Cognitive Factors Associated with Intermediate Levels of Bilingual Skills. *The Modern Language Journal* 61(1/2) 3-12

Cummins, J. (Jim), (1983) Language Proficiency, Biliterary and French Immersion. *Canadian Journal of Education*. 8 (2), 117-138.

Eckert T., L., Dunn E., K., Codding R., S., Begeny J., S., Kleinmann A., E., (2006). Assesment of mathematics and reading performance: an examination of the correspondance between direct assesment of student performance and teacher report. *Psychology in Schools*. 43(3) 247-265

Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., Garnier, H., (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children 's School Performance. *American Educational Researsch Journal*. 38(3) 547-582

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A Developmental Perspective*. The Guilford Press.

Harvey, D. G, Slatin, G. T (1975). The Relationship Between Child's SES and Teacher Expectations: A Test of the Middle-Class Bias Hypothesis. *Social Forces*. 54 (1), 140-159.

- Hoge, R.D, Butcher, R. (1984). Analysis of Teacher Judgments of Pupil Achievement Levels. *Journal of Educational Psychology*. 76(5), 777-781.
- Kao, G., Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science quarterly*, 76 (1), 1-19.
- Krashen, S. D. (1981) *Principles and Practice in Second language Acquisition*. *English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) ltd.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Teine, parandatud trükk. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laidra, K., Pullmann, H., Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality & Individual Differences*, 42 (3), 441-451.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), 605-628.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71 (3), 438-474.
- Läänemets, U. (2001) Muukeelne laps eesti õppekeelega koolis. *Haridus* 2001/2, 9.
- Lynn, R., Allik, J., Pullmann, H., Laidra, K. (2004). Sex differences on the progressive matrices among adolescents: Some data from Estonia. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1249-1255.
- McCombs, R.C, Gay J. (1988). Effects of Race, Class and IQ information on Judgments of Parochial Grade School Teachers. *Journal of Social Psychology*. 128 (5), 64.
- Pavelson, M. (1998). Vene noorte haridusorientatsioonid. Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M.(toim) *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. 209-224.
- Perry, N., E., Meisels, S., J., (1996). How Accurate Are Teacher Judgements of Students' Academic Performance? *Working Paper Series*. National Center for Education Statistics
- Phuntsog, N. (2000). Immigrant Tibetan Children in U.S. Schools: An Invisible Minority Group. *Multicultural Perspectives*. 2 (4), 17-21.
- Pullmann, H. (2003). Enesehinnang. Allik, J., Realo, A., Konstabel, K. (toim.) *Isiksuse psühholoogia*. 193-223

Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. OÜ Vali Press.

Reber, A. S., Reber, E. (2001) *The Penguin dictionary of Psychology. Third Edition*. Penguin Group.

Robins, R.W., Trzesniewski, K.H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*. 14(3), 158-162.

Rosenthal, R. (1995). Critiquing Pygmalion: A 25-Year Perspective. *Current Directions in Psychological Science*. 4 (6), 172-173.

Shavelson, R.J., Hubner, J. J., Stanton, G.C. (1976) Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46(3). 407-441.

Shavelson, R., Marsh H.W. (1985) Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*. 20 (3) 107-203.

Valk, A. (2000). Ethnic Identity, Ethnic Attitudes, Self-Esteem, and Esteem toward Others among Estonian and Russian Adolescents. *Journal of Adolescent Research*. 15 (6), 637-651.

Valk, A. (1998) Mitte-eesti noorte psühholoogiline kohanemine mitmerahvuselises klassis: enesehinnang ja etniline identiteet. Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M.(toim) *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. 401-425.

Verhoeven, L., T., (1990). Acquisition of Reading in a Second Language. *Reading Research Quarterly*. 25(2), 90-114

Verkuyten, M. (2005). The Puzzle of High Self-esteem Among Ethnic Minorities: Comparing Explicit and Implicit Self-Esteem. *Self and Identity*, 4:181, 177-192

Vihalemm, T. (1998a) Eesti keele oskus ja selle kasutamine vene noorte toimetuleku tegurina nende enesemääratluse kujundajana. Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M.(Toim) *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. 225-248.

Vihalemm, T. (1998b) Eesti kool kui vene laste võimalik sotsialiseerumiskeskond. Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M.(Toim) *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. 337-399