

Hilise keelekümbluse mõju

Uuringu tulemuste aruanne

Kristiina Sau-Ek
Krista Loogma
Vaike Vainu

Keeletoimetaja Maria-Maren Sepper
Küljendaja ja kujundaja Katrin Leismann

Uuringu tellija ja rahastaja on Haridus- ja Teadusministeerium

Õigused
Kristiina Sau-Ek, Krista Loogma, Vaike Vainu
Tallinna Ülikool, haridusuuringute keskus

ISBN 978-9985-72-198-8 (PDF)

Saateks

Käesolev väljaanne on koostatud projekti *Keelekümbluse mõju hindamise teadusuuring* raames, mis viidi läbi hiliskeelekümbluskoolides aastatel 2007–2009.

Uuringu tulemused võimaldavad paremini aru saada, kuidas keelekümblusprogramm on koolides tegelikult rakendatud, arvestades kohalikku konteksti, programmi rakendamist soodustavaid ja piiravaid spetsiifilisi asjaolusid. Õpilaste hinded, erinevate asjaosaliste (õpetajate, õpilaste, lapsevanemate) hinnangud ja arusaamad keelekümblusprogrammi tegeliku rakendamise viisi ja tulemuste kohta on uuringus integreeritud ühe mudeli alusel.

Uuringu üheks oluliseks tulemuseks on ka keelekümblust takistavate asjaolude selgitamine, mis annab võimaluse programmi edasiseks arendamiseks ja panustab ka hariduspoliitika arendamisse eesmärgiga tugevdada toetust venekeelse õpilaskonna ja kooli paremaks põimumiseks eesti kultuuriruumiga.

Uuringu läbiviijad tänavad kõiki koole, õpetajaid ja õpilasi, kes uuringus osalesid, ning uuringu rahastajat Haridus- ja Teadusministeeriumit ja Riiklikku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskust abi eest andmekogumisel.

Sisukord

Sissejuhatus	6
<i>Keelekümbluse erinevad mudelid</i>	7
<i>Keelekümblus Eestis</i>	8
<i>Uurimuse taust ja eesmärgid</i>	8
Uuringu teoreetilised lähtekohad	10
<i>Sotsiaalne keskkond</i>	11
<i>Hoiakud ja motivatsioon</i>	12
<i>Õpilase individuaalsed võimed</i>	12
<i>Õpivõimalused</i>	13
<i>Õpiväljundid</i>	13
Kasutatud metoodika ja andmestik	14
Õpilaste õpitulemused	15
Valimi kirjeldus	16
<i>Eesti keel kui teine keel</i>	16
<i>Matemaatika</i>	16
Õpilaste ja lapsevanemate kirjalik ankeetküsitlus	17
Valimi kirjeldus	18
<i>Õpilased</i>	18
<i>Lapsevanemad</i>	18
Fookusgrupiintervjuud õpetajate ja õpilastega	19
Valimi kirjeldus	20
<i>Õpetajad</i>	20
<i>Õpilased</i>	20
Õpilaste õpitulemuste analüüs	21
HKK kolme kohordi õpilaste eesti keele kui teise keele õpitulemuste analüüs	21
<i>Eesti keele kui teise keele õpitulemust mõjutavad tegurid</i>	23
HKK kolme kohordi õpilaste matemaatika õpitulemuste analüüs	24
<i>Matemaatika õpitulemusi mõjutavad tegurid</i>	26
Põhijäreldused	28
Õpilaste ja lapsevanemate hinnangud keelekümblusprogrammile	29
Õpilaste hinnangud keelekümblusele	29
<i>Õpilaste hinnang oma keeleoskusele</i>	29
<i>Raskused ning meeldivused seoses eestikeelse aineõppega</i>	30
<i>Õpilaste ettepanekud keelekümblusele</i>	32
<i>Õpilaste rahulolu keelekümblusprogrammiga</i>	33
<i>Õpilaste tulevikuplaanid</i>	34
Põhijäreldused	38

Lapsevanemate hinnangud keelekümbelsele	39
<i>Lapsevanemate hinnang õpilaste õpitulemustele</i>	39
<i>Lapsevanemate hinnangud keelekümbeluseprogrammi puudustele ja eelistele</i>	41
<i>Põhjäreldused</i>	42
Fookusgrupiintervjuude analüüs	43
<i>Sotsiaalne kontekst. Keelekeskkond klassis ja väljaspool klassi</i>	43
<i>Hoiakud ja motivatsioon</i>	48
<i>Õpivõimalused</i>	54
<i>Õpiväljundid: keeleoskus</i>	55
Kokkuvõte ja järeldused	59
Kasutatud kirjandus	64
Lisa 1 Õpilase ankeet	66
Lisa 2 Lapsevanemate ankeet	67

Sissejuhatus

Tänapäeva globaliseerivas maailmas, kus rahvaste liikumine riikide vahel on muutunud järjest kergemaks, on üheks olulisemaks teemaks tõusnud mitmekultuuriline haridus ning sisserändajate ja vähemusrahvuste kohanemine, sotsiaalne toimetulek ühiskonnas, mis eeldab kõikide osapoolte avatust, lugupidamist teiste suhtes ja eelarvamuste vaba suhtumist (Heller 2007). Seega muutub kultuuridevaheline dialoog, mis on suunatud latusale, konfliktivabale suhtlemisele, üha tähtsamaks (Trasberg 2002).

Ameerika teadlane Banks (2002; 2001) on defineerinud mitmekultuurilisust kui reformi-liikumist, kus võrdsed haridusvõimalused on tagatud kõigile õpilastele sõltumata nende sotsiaalsest, rahvuslikust, rassilisest ja soolisest päritolust. Mitmekultuurilise hariduse eesmärgiks on aidata kiiresti muutuv ühiskonnas nende liikmetel oma identiteeti kujundada, suhestada seda teistega ning anda vajaminevad oskused ja teadmised, mis aitaksid hakkama saada nii oma kui ka teistes kultuuriruumides, tagades ühtlasi võrdse juurdepääsu dominantkeelsetele institutsioonidele.

Üheks olulisemaks komponendiks paremal lõimumisel ühiskonda on keeleoskus. Kõige tulemuslikumaks peetakse keeleoskuse arendamist läbi kooliõppe, kuna õppimine haridussüsteemis on eesmärgistatud ja süstematiseeritud tegevus (Asser 2003). Tänapäeva maailmas ei ole keeleõpe ainult sisserändajate probleem, vaid keeleõppe vajadust teadvustavad kõik. Samuti annab parem keelteoskus paremad võimalused tööturul ja edasisel karjääri valikul ning tänapäeva infoajastul ka juurdepääsu uutele teadmistele ning oskustele, nt läbi multimeedia kanalite (erinevad andmebaasid, võrgukeskkonnad jpm) (Baker 2006:121-122).

Vaba tööturg ja rahvaste liikumine mõjutavad kultuurilist läbikäimist, tolerantsuse ja teiste keelte õpet. Nt selgub uuringutest, et 53% eurooplastest räägib mõnda teist keelt peale oma emakeele ja 26% elanikest räägib kahte keelt peale oma emakeele; 93% vanematest peab oluliseks, et nende lapsed õpiksid ja räägiksid veel mõnda teist keelt peale oma emakeele (sammas, 123).

Ka Eestis pole uudne, et ühes klassis õpivad erineva kodukeelega lapsed. Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel õppis 2008/09. õppeaastal põhikoolis 116 254 õpilast, kellest 90 690 (üle 78%) olid eesti õppekeelega koolide õpilased. Samuti õppis eesti õppekeelega koolis 2009. aastal 5989 õpilast (ligi 7%), kelle kodukeel ei olnud eesti keel. Kõige enam oli venelasi, ligi 96%, järgnesid ukrainlased (39%), inglased (29%) ja soomlased (21%). Aga esindatud oli ka fääri, heebrea, jaapani, korea, tadžiki, usbeki, prantsuse jpt rahvused (Käosaar 2009:9).

Keelekümbelse erinevad mudelid

Keeleõppe protsess on kompleksne, kus oma osa on mitmetel teguritel. Maailmas on kasutusel paljud teise keele omandamise vormid, mis toetavad keeleõpet ja mille ülesanne võib olla erinev.

Kõige levinum on lõimitud aine- ja keeleõppemudel ehk LAK-õpe, inglise keeles *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). LAK-õpe on katusmõiste, mille alla kuuluvad mitmed teise keele omandamise mudelid (nt keelekümbelseprogrammid, osaline võõrkeeleõpe, keelelaager, keeledušš ja mitmed rahvusvahelised projektid) (Mehisto jt 2010:15).

Teise keele õppe programmid omakorda võivad jaguneda nii keelekümbelseprogrammi-deks, emakeele või päritolukeele säilitusprogrammideks ning teisteks kakskeelseteks programmideks (osaline võõrkeeleõpe, mitmesugused projektid jms). Vastavalt sellele on püstitatud ka kakskeelse õppe programmide eesmärgid:

- üldine keeleline, kultuuriline ja hariduslik rikastamine (nt prantsuse keelekümbelse Ameerika Ühendriikides inglise keelt kõnelevatele lastele);
- ametliku keele õppimine (nt saksa või prantsuse keel Euroopa Liidu maades);
- riigikeele õppimine ja selle staatuse tõstmine (iiri keelekümbelse, rootsi keelekümbelse Soomes);
- põliskeelte säilitamine ja selle staatuse tõstmine (nt baski keelekümbelse, katalaani keelekümbelse, iiri keelekümbelse);
- vähemusrühmade integreerimine ühiskonna põhielanikkonda (nt Eesti ja Läti keelekümbelse) (Asser 2003; Rannut jt 2003; Genesee 1999; Baetens Beardsmore 1992; Baker 1992).

Kakskeelse õppe üks vorme keelekümbelse võeti algselt kasutusele 1965. aastal Kanadas Montrealis, loomaks Quebecis elavatele inglise keelt kõnelevatele lastele võimalus omandada Quebeci ametlik ja Kanada teine riigikeel – prantsuse keel (Genesee 1999). Keelekümbelse üheks eesmärgiks on anda õpilastele võrdselt head oskused nii emakeeles kui ka teises keeles (Lyster 2007:8; Lambert ja Tucker 1972). Ehk teisisõnu on lisaks emakeelele keelekümbelse abil võimalik omandada ka teise rahvusgrupi keel ja õppida mõistma selle kultuurinorme ning -väärtusi. Tulemuseks on sotsiolingvistiline pädevus mõlemas kultuuris, kuna keelt ei õpita ainult keeletundides, vaid teises keeles toimub ka aineõpe (Baker 2006; Rannut jt 2003; Genesee 1984:34).

Keelekümbelseprogramm jaguneb omakorda mitmeks alamprogrammiks:

- varane täielik keelekümbelse – õppetöö toimub esimesel kahel õppeaastal ainult teises keeles. Algkooli lõpuks suureneb emakeeles õpetatavate ainete osakaal 50%-ni;
- varane osaline keelekümbelse – 50% õppemahust on emakeeles ja 50% teises keeles;
- edasilükatud keelekümbelse – aineõpetus teises keeles algab 4. või 5. õppeaastal. See programm kestab keskkooli lõpuni ja võib olla kas täielik (aineõpetus toimub

ainult teises keeles) või osaline (tunnid jagunevad kahe keele vahel võrdselt) keelekümblyus;

- hiline keelekümblyus – teise keele õpetamine algab tavalise võõrkeele tunnina 12. aastast (5.-6. õppeaastal) (Baker 2006:245; Rannut jt 2003).

Keelekümblyus Eestis

Eestis kasutatakse keelekümblyusprogrammi elluviimiseks Kanada keeleõppe mudelit, mida on kohandatud vastavalt Eesti oludele (Keelekümblyuskeskus 2005). Peamised erinevused kahe mudeli vahel on tingitud Eesti keelesituatsioonist. Kanada mudel arendati välja inglise, st dominantkeele õpilaste tarvis, et nad saaksid suhelda prantsusekeelse kogukonnaga. Kanada õpilaste emakeelsete ainete ja emakeeleõppe maht klassist klassini kasvab. Eesti mudel on mõeldud vähemusrahvuskeelsetele õppijatele, et nad saaksid omandada riigikeele. Programmi oluliseks osaks on ka kodanikukasvatuslik eesmärk. Eesti keelekümblyusprogrammis jääb emakeeleõppe ja emakeelsete ainete maht kõigis kooliastmetes 50% piiridesse ja programm toimib ühest küljest rikastavana (eesti keel ja kultuur) ja teisalt säilitavana (vene keel ja kultuur). Samuti näeb Eesti õppekava ette nii kolmanda ja gümnaasiumiastmes ka neljanda võõrkeele õpet (Asser 2003:102).

Eestis on haridusasutustel keelekümblyusprogrammiga võimalik liituda kolmel tasandil: varase keelekümblyusega kahel viimasel lasteaia-aastal või 1. klassis, ja hilise keelekümblyusega (edaspidi HKK) 6. klassis.

2003. aastal käivitus HKK Eestis järgmise programmi järgi: 6. klass on üleminekuaste, kus 33% õppetööst toimub eesti keeles. Alates 7. klassist suureneb eesti keeles õpetatavate ainete osakaal 76%-ni õppekavast. 24% ainetest hõlmavad vene keel kui emakeel ja võõrkeel (nt inglise või saksa keel). 9. klassist alates moodustavad eesti keel ja eesti keeles õpitavad ained 60% õppekava mahust (Keelekümblyuskeskus 2005). 2008/2009. õppeaastal õppis Eestis hilise keelekümblyusprogrammi järgi 1142 õpilast 15 koolist (Mehisto 2009:4).

Uurimuse taust ja eesmärgid

Käesolevas uuringus keskendutakse hilisele keelekümblyusele. Varasemad uuringud on küll käsitlenud HKK mõju õpilaste õpitulemustele, samuti lapsevanemate ja õpilaste hoiakuid ning rahulolu programmi suhtes, aga seda on tehtud programmi varajases etapis (aastatel 2003–2005). Varasema seire raames on olnud kasutusel ka Tartu Ülikooli teadlaste poolt välja töötatud spetsiaalsed testid, hindamaks keelekümblyusklasside õpilaste õpitulemusi ja võrdlemaks neid kontrollklasside (eesti ja vene tavaklassid) õpilaste erinevate ainete õpitulemustega. Lisaks on viidud läbi rahulolu- ning keelekasutust käsitlevaid küsitlusi vanemate 7. klassi õpilaste, lapsevanemate ja keelekümblyusklasside õpetajate seas (vt Asser jt 2005).

2007. aastal alanud HKK uuringu peamised eesmärgid olid selgitada:

- kuidas HKK programm on rakendunud, millised tegurid on seda mõjutanud ja millised peamised probleemid, mis on HKK rakendamisel tekkinud;
- milline on olnud HKK mõju õpilaste õpitulemustele, aineteadmistele, hoiakutele, motivatsioonile ja tulevikuperspektiividele.

Uuring koosnes järgmistest osadest:

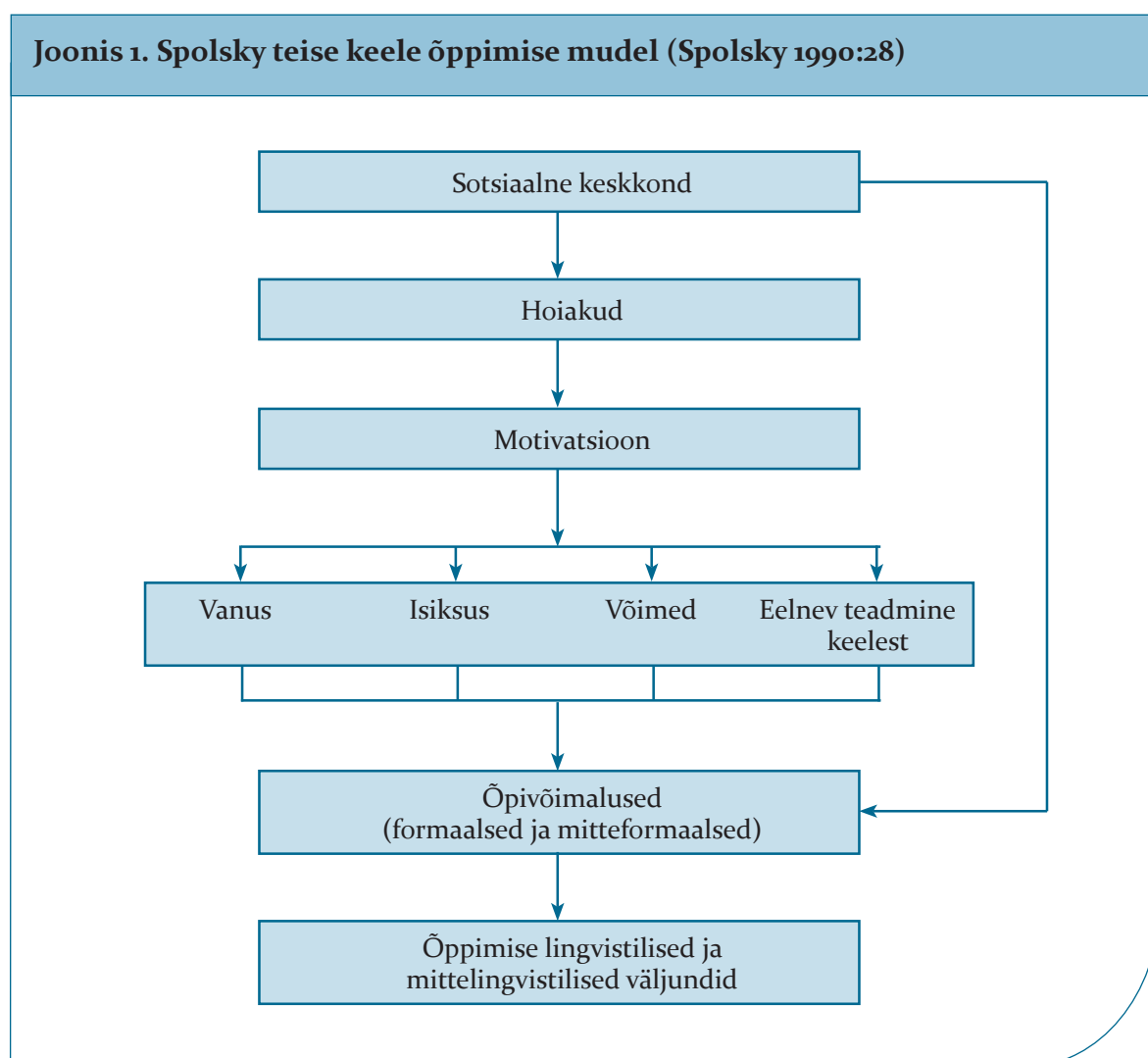
- HKK õpilaste põhikooli lõpueksamite (matemaatika ja eesti keel kui teine keel) õpitulemuste analüüs ja nende võrdlemine tavaklasside õpilaste õpitulemustega;
- HKK õpilaste ja lapsevanemate hinnangud keelekümbelseprogrammile, sh mõju õpitulemustele ja rahulolu programmiga;
- õpetajate arusaamad HKK rakendamisest.

Käesolev väljaanne koosneb seitsmest osast.

Sissejuhatusel järgnevas osas antakse ülevaade HKK teoreetilistest lähtekohtadest, kolmas osa on valimi ja meetodika tutvustus, neljandas osas analüüsitakse õpilaste õpitulemusi, viiendas osas analüüsitakse õpilaste ja vanemate hinnanguid HKK programmile, kuuendas osas analüüsitakse õpilaste ja õpetajate HKK-le omistatavaid tähendusi ja hinnanguid, toetudes fookusgruppiintervjuude andmetele. Seitsmendas osas esitatakse peamised järeldused ja kokkuvõte.

Uuringu teoreetilised lähtekohad

Keeleõpe on kompleksne nähtus, mille tulemus kujuneb mitmete tegurite koosmõjus. Nii Spolsky (1990) teise keele omandamise mudelis (*a model of second language learning*), (joonis 1), aga ka teiste autorite, nt Gardner (2001) ja Baker (2006; 1995), käsitlustes tuuakse esile erinevaid tegureid, mida võib üldiselt jagada sotsiaalseteks ja individuaalseteks. Teisisõnu on keeleõpe ühest küljest individuaalne protsess, mis on seotud nii õppija võimetega kui ka hoiakute ja motivatsiooniga; samas mõjutab keeleõpet tugevasti laiem keskkond, milles keeleõpe toimub – sotsiaalmajanduslik, kultuuriline, poliitiline, demograafiline ümbrus (Baker 2006; Spolsky 1990). Joonisel 1 on Spolsky poolt välja töötatud teise keele õppimise mudel, mis näitlikustab nende keeleomandamise seisukohast oluliste tegurite koostoimet.



Järgnevalt kirjeldatakse Spolsky teise keele õppimise mudeli individuaalseid ja sotsiaalseid tegureid.

Sotsiaalne keskkond

Keeleõpe toimub sotsiaalses keskkonnas, mis hõlmab ühest küljest sotsiolingvistilise konteksti, milles toimub keele omandamine ja kasutamine, ning teisalt ka ühiskonna hoiakud ja suhtumise kakskeelsusesse tervikuna (Spolsky 1990:25-28; 131). Juba esimese keele (emakeele) omandamisel on sotsiaalsel kontekstil tugev mõju, kuna laps kasvab üles keskkonnas, mis kannab edasi väärtusi ja arusaamu kodus räägitava keele ja kultuuri kohta. Sotsiaalse keskkonna tähtsus keeleõppele ei vähene edaspidises elus, vaid pigem suureneb.

Üheks sotsiolingvistilise konteksti tingimuseks on ka keelekeskkond, milles toimub teise keele omandamine. Keelekeskkonna omakorda moodustavad eri sotsiolingvistilised situatsioonid, mis realiseeruvad ühest küljest ruumilises keskkonnas (regioon, linn, küla, kool või klass) teisest küljest sotsiaalses keskkonnas, mille loovad keeleõppijat ümbritsevad inimesed – perekond, klassikaaslased jpt. Viimase puhul omakorda võib eristada kaht tasandit. Mikrotasandil on tegemist inimestevahelise suhtlemisega lähikeskkonnas (nt sõprade, perekonna, klassikaaslaste, kohalike kogukondadega jne). Makrotasandil toimub suhtlus laiemal tasandil, kus keelekeskkonda kuuluvad ka meedia (televisioon, ajakirjandus), meelelahutus, teenindus jmt (Kim 1998, viidatud Rannut 2005 kaudu). Mõlemad tasandid on keeleõppes olulised. Kummalgi tasandil võib keelekasutus varieeruda vastavalt individuaalsetele eelistustele (vajadusele), kättesaadavusele ning suhtumisele (Rannut 2005).

Baker (2006) toob välja, et keelekeskkond on dünaamiline, seda võivad mõjutada mitmed asjaolud, sh:

- Demograafilised tegurid: sama keele kõnelejate kontsentratsioon ühes piirkonnas, mis omakorda mõjutab seal elavate inimeste hoiakuid keeleõppe suhtes. Teisalt võib linnas või asulas, kus on väike kogukond vähemuskeele kõnelejaid, olla väga tugev sotsiaalne ja kultuuriline läbikäimine vähemuskogukonna sees.
- Pidev immigrantide juurdevool ja võimalus oma kodumaale tagasi pöörduda võib samuti pärssida teise keele õpet.
- Mitmete institutsioonide (töökoht, meedia, vabaajaveetmise kohad, kirik jpt) olemasolu/puudumine.
- Emotsionaalne side emakeelega, oma etnilise identiteedi väärtustamine.
- Immigrantide emakeele kõrge rahvusvaheline prestiiž, standardiseeritud kirjakeele olemasolu (nt inglise keel) Baker (2006:56; 76-77).

Nagu märgib Spolsky (1990:26), on sotsiaalse keskkonna puhul tervikuna olulised nii mikro-kui ka makrotasand, nii kodu ja perekond, aga ka laiem ühiskond. Ühiskonna

poolt on formaalne keeleõpe (keelepoliitika) tagatud ja reguleeritud erinevate seadustega, aga just kodu tasandil (sh vanemate taust, eesmärgid, väärtused, majanduslik toimetulek ja staatus, keeleoskus jms) omandatud tõekspidamiste järgi arendab/teadvustab keeleõppija oma hoiakud ja motivatsiooni, mida omakorda sotsiaalne keskkond kas toetab või ei.

Hoiakud ja motivatsioon

Nagu juba eelpool toodud, kujunevad hoiakud suuresti keeleõppija sotsioloogilises situatsioonis (nt suhtumine õpitavasse keelde kodus, isiklik veendumus keeleõppe vajalikkusest, eelnevad teadmised õpitavast keelest, üldsuse arvamused, õpitava keele prestiiž maailmas jms). Teisalt kujunevad hoiakud keeleõppe suhtes suuresti keeleõppesituatsioonis (sh õppimisprotsess, õpetajad, kooli- ja klassikaaslased), mis omakorda võivad keeleõppe motivatsiooni mõjutada. Motiveeritud õpilane pingutab, et saavutada eesmärki ja tunneb rahulolu keele õppimisest (Gardner 2001).

Keeleõppe motivatsioon võib olla nii instrumentaalne (puhtpraktiline, nt paremad võimalused tööturul, mitte aga otsene suhtlushuvi) kui ka integratiivne (soov suhelda sihtkeele rääkijatega ja positiivne suhtumine sihtkeelde, üldine kultuuriline rikastamine, ehk keeletundmise abil saavutatav tolerantsus ja vastastikune teiste kultuuride mõistmine) (Baker 2006:132; Gardner jt 1977:244, viidatud Spolsky 1990 kaudu). Samas ei pruugi need kaks motiivi teineteisest eraldi seista. Keeleõppija võib olla motiveeritud nii integratiivsetest motiividest lähtuvalt (nt samastada end mingi keelekõnelejate grupiga) kui ka instrumentaalsetest motiividest lähtuvalt (nt teatud keele oskus annab paremad võimalused karjääri valikul) (Baker 1995:35).

Samas toob Baker (2006:124) välja, et üheks keele õppimise motiiviks tänapäeva kiirelt arenevas (mitmekultuurilises) maailmas on lihtsalt vajadus paremini hakkama saada. Maailmas, kus kõik piirid on lahti ja riikidevaheline liikumine suur, annab hea keeleoskus lisaks kultuurilisele mõistmisele ka majandusliku ja poliitilise, samuti infovabaduse. St parem ja mitmekesisem keeleoskus aitab sooritada edukaid majandustehinguid, annab paremad võimalused tööturul, aitab orienteeruda infomaastikul, kasutada massimeediat, internetti jpt infoallikaid.

Õpilase individuaalsed võimed

Keeleõppe tulemust ei mõjuta ainult sotsiaalne kontekst, vaid ka osaliselt õpilase individuaalsed võimed. Mida paremad on õpivõimed ja nn keelevaist, mida kergemini sujub keeleõpe, seda positiivsemad on hoiakud õpitava keele suhtes ja seda motiveeritum õpilane ka on (Spolsky 1990:26; 149). Ka keeleõppele pühendatud aeg (st kaua keelt päevas õpitakse) ja vanus on olulised, sest uuringud (nt Baker 1995) on välja toonud, et mida varem keeleõppega alustatakse, seda paremad on tulemused.

Õpivõimalused

Oluline on ka see, millistel viisidel (formaalne/mitteformaalne) ja millise metoodika abil toimub õppimine. See omakorda on seotud nii hoiakute kujunemise ja motivatsiooniga kui ka akadeemiliste ja mitteakadeemiliste õpiväljunditega (õpitulemused ja hoiakud).

Formaalne õppimine on institutsionaliseeritud, keeleõpe on kontrollitud ja sätestatud erinevate seadustega (kool jt haridusasutused, nende põhimõtted, eesmärgid, prioriteetidid). See võib keeleõppija seisukohast vaadatuna tekitada olukorra, kus keelt õpitakse ka lihtsalt seepärast, et see on õppekavas või tunniplaanis olemas. Samas erinevad keeletunnid teistest ainetundidest selle poolest, et ühtlasi antakse koos keelega õpilastele teadmisi ka õpitava keele kultuurist, väärtustest, tõekspidamistest, mis võivad keeleõppija omast erinevad olla. Seepärast on oluline roll õpetajal ja kasutataval metoodikal, et õppimine ei oleks pelgalt tuupimine, tõlkimine ja grammatikaharjutused (Spolsky 1990:171).

Teiseks õpiviisiks on nn mitteformaalsed keelekontaktid, mille puhul õppimine toimub suhtlemise käigus ja annab võimaluse erinevates sotsiaalsetes keskkondades ja situatsioonides keelt kasutada. Kuid mitteformaalne keeleõpe võib olla ka õpitavas keeles filmi vaatamine või raamatu lugemine, mis võib olla emotsionaalselt inspireerivam. On arvatud, et just mitteformaalsed keelekontaktid, st igapäevane keelekasutus erinevates situatsioonides on oluliseks tingimuseks teise keele paremal omandamisel, kuna see annab mitmekesise keeleoskuse (Gardner 2001; Spolsky 1990).

Õpiväljundid

Kõik eelpool toodud tegurid kokku moodustavad ühtse süsteemi ja mõjutavad keeleomandamist, mille väljundid võivad olla nii lingvistilised (sh suhtlemisoskus teises keeles) aga ka mittelingvistilised, nagu hoiakute muutumine, rahulolu keele õppimisega, teise keelega seotud kultuuri parem mõistmine jm.

Kasutatud metoodika ja andmestik

Analüüsimaaks HKK nii individuaalseid kui sotsiaalseid tegureid koosnes uuring kolmest osast, millest igaühe puhul rakendati erinevat andmekogumise metoodikat ja andmeallikaid:

- HKK õpitulemuste analüüs ja võrdlus kontrollklasside (eesti ja vene tavaklass) õpitulemustega;
- õpilaste ja lapsevanemate kirjalik ankeetküsitlus;
- fookusgruupiintervjuud õpetajate ja õpilastega.

Valimis osalenud koolid asusid kolmes Eesti regioonis, mida võib käsitleda erinevate keelekeskkondadena (Rannut 2005): *esiteks*, suurlinnad ja selle selgelt eristuvad linnaosad või lähiümbruse linnad (meie valimis Tallinn). *Teiseks*, Eesti-Vene piiriäärsed alad, kus eestikeelne elanikkond on vähemuses (meie valimis Ida-Virumaa). *Kolmandaks*, linnad ja asulad maakondades, kus venekeelne elanikkond on suhteliselt väike (v.a Harjumaa ja Ida-Virumaa) (meie valimis muu Eesti).

Valimi moodustasid HKK esimese kohordi (liitusid programmiga 2003/2004. õppeaastal), HKK teise kohordi (liitusid 2004/2005. õppeaastal) ja HKK kolmanda kohordi (liitusid programmiga 2005/2006. õppeaastal) keelekümblusõpetajad, -õpilased ja lapsevanemad. Andmekogumise metoodika ja andmeallikatega seonduv teave on koondatud tabelisse 1.

Tabel 1. HKK kolme kohordi koolidest kogutud andmestik

Kohort	Jrk nr	HKK kool	Õpitulemused: eesti keel kui teine keel ja matemaatika	Õpilaste ankeedid	Lapsevanemate ankeedid	Õpetajate fookusgruupiintervjuud	Õpilaste fookusgruupiintervjuud
I ¹	1	Tallinna Karjamaa Gümnaasium ²	+	-	-	-	-
	2	Tallinna Pae Gümnaasium	+	-	-	+	+
	3	Tapa Vene Gümnaasium	+	-	-	+	+

- 1 HKK esimese kohordi (lõpetasid põhikooli 2007. aasta kevadel) õpilaste ja lapsevanemate hulgas ei olnud võimalik ankeetküsitlust läbi viia, kuna HKK esimene kohort oli põhikooli juba lõpetanud. Samas oli võimalik läbi viia fookusgruupiintervjuud HKK õpilastega, kes otsiti nimekirjade järgi gümnaasiumist üles.
- 2 Tallinna Karjamaa Gümnaasiumi eesti keel kui teine keel õpitulemusi ei ole, kuna koolis käis kapitalremont ja REKK-is selle kooli kohta andmed puudusid.

Kohort	Jrk nr	HKK kool	Õpitulemused: eesti keel kui teine keel ja matemaatika	Õpilaste ankeedid	Lapseva- nemate ankeedid	Õpetajate fookus- grupi- intervjuud	Õpilaste fookus- grupi- intervjuud
II	1	Tallinna Mustjõe Gümnaasium	+	+	+	+	+
	2	Tallinna Humanitaar- gümnaasium	+	+	+	+	+
	3	Tallinna Lasnamäe Gümnaasium	+	+	+	+	+
	4	Tartu Annelinna Gümnaasium	+	+	+	-	-
	5	Sillamäe Eesti Põhikool	+	+	+	+	+
	6	Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium	+	+	+	-	-
	7	Narva Pähklimäe Gümnaasium	+	+	+	+	+
	8	Narva Joala Kool	+	+	+	-	-
III	1	Haapsalu Nikolai Kool	+	+	+	+	+
	2	Kehra Gümnaasium	+	+	+	-	-
	3	Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium	+	+	+	-	-
	4	Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium	+	+	+	+	+
	5	Narva Soldino Gümnaasium	+	+	+	+	+

Õpilaste õpitulemused

Õpitulemuste raames olid vaatluse all kõigi kolme kohordi põhikooli lõpueksami kahe õppeaine (eesti keel teise keelena ja matemaatika) õpitulemused, mida võrdlesime kontrollklasside (eesti ja vene tavaklass) vastavate tulemustega. Kuna 2004/2005. ja 2005/2006. õppeaastal neid andmeid ei analüüsitud (uuringut ei toimunud), siis tuginesime HKK esimese ja teise kohordi andmete osas ühelt poolt Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsiooni Keskuse (REKK) andmetele, nende puudumisel kogusime andmeid ka otse koolidest (keelekümbelse 9. klasside eesti keele kui teise keele ja matemaatika lõpueksamite protokollid). REKK-is olid kättesaadavad kontrollklasside lõpueksamite tulemused ja HKK esimese kohordi klassidest Karjamaa Gümnaasiumi matemaatika lõpueksami tulemused. Ülejäänud andmete osas tegime järelpärimised vastavatesse keelekümbelse koolidesse ja palusime välja otsida keelekümbelse 9. klasside lõpueksamite protokollid.

Valim moodustati kooli protokollide põhjal ja kontrollkoolide valim REKK-is olemasolevate andmete põhjal. Iga keelekümbeluskooli/klassi kohta valiti kontrollklassid ja sealjuures püüti arvestada nii regiooni kui ka asulatüüpi. Nt Tallinna keelekümbeluskooli kontrollkoolid/klassid võeti samuti Tallinnast jne. Kolmanda kohordi andmed saadi REKK-ist ja valim moodustati samadel põhimõtetel, mis eelmiste kohortide korral. Andmete sisestamiseks ja analüüsiks kasutati SPSS-i ja Microsoft Exceli tarkvara.

Valimi kirjeldus

Eesti keel kui teine keel

HKK esimeses kohordis oli eesti keele kui teise keele valimisse kaasatud kahe, teises kohordis kaheksa ning kolmandas kohordis viie kooli keelekümbelusklasside õpilased (tabel 2). Esimeses kohordis oli valimisse kaasatud 45 keelekümbelus- ja 62 kontrollklassi õpilast, teises kohordis 162 keelekümbelus- ja 191 kontrollklassi õpilast ning kolmandas kohordis 70 keelekümbelus- ja 303 kontrollklassi õpilast. Kokku 277 keelekümbelus- ja 556 kontrollklasside õpilast. Järgnevas tabelis on esitatud kolme kohordi valimi struktuur.

Tabel 2. HKK kolme kohordi eesti keele kui teise keele õpitulemuste valimi struktuur

Esimene kohort	Teine kohort	Kolmas kohort
1. Tallinna Pae Gümnaasium	1. Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium	1. Haapsalu Nikolai Kool
2. Tapa Vene Gümnaasium	2. Narva Joala Kool	2. Kehra Gümnaasium
	3. Narva Pähklime Gümnaasium	3. Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium
	4. Sillamäe Eesti Põhikool	4. Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium
	5. Tallinna Humanitaargümnaasium	5. Narva Soldino Gümnaasium
	6. Tallinna Lasnamäe Gümnaasium	
	7. Tallinna Mustjõe Gümnaasium	
	8. Tartu Annelinna Gümnaasium	

Matemaatika

Tabelis 3 on esitatud HKK koolid, mille keelekümbelusõpilased kaasati matemaatika õpitulemuste analüüsiks kolme kohordi valimisse. Esimeses kohordis oli valimisse kaasatud 71 keelekümbelus- ja 166 kontrollklassi õpilast, teises kohordis 174 keelekümbelus- ja 442 kontrollklassi õpilast ning kolmandas kohordis 91 keelekümbelus- ning 652 kontrollklassi õpilast. Kokku 336 keelekümbelusõpilast ja 1260 kontrollklassi õpilast.

Tabel 3. HKK kolme kohordi matemaatika õpitulemuste valimi struktuur

Esimene kohort	Teine kohort	Kolmas kohort
1. Tallinna Pae Gümnaasium	1. Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium	1. Haapsalu Nikolai Kool
2. Tallinna Karjamaa Gümnaasium	2. Narva Joala Kool	2. Kehra Gümnaasium
3. Tapa Vene Gümnaasium	3. Narva Pähklikmäe Gümnaasium	3. Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium
	4. Sillamäe Eesti Põhikool	4. Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium
	5. Tallinna Humanitaargümnaasium	5. Narva Soldino Gümnaasium
	6. Tallinna Lasnamäe Gümnaasium	
	7. Tallinna Mustjõe Gümnaasium	
	8. Tartu Annelinna Gümnaasium	

Õpilaste ja lapsevanemate kirjalik ankeetküsitlus

Uuringu järjepidevuse huvides kohaldati õpilaste ja lapsevanemate kirjalikku ankeeti, mida oli kasutatud ka varasemas HKK uuringus ja mis kattis järgnevad teemad:

- õpilaste hinnangud oma toimetulekule eesti keele õppimisel;
- õpilaste keelekasutus igapäevases suhtlemises;
- õpilaste peamised raskused ja eestikeelse aineõppe eelised;
- õpilaste soovitusel õpetajatele ja keelekümbelse programmi juhtidele keelekümbelse tõhusamaks muutmiseks;
- lapsevanemate rahulolu oma laste eesti ja vene keeleoskuse ning teistes ainetes arenemisega;
- lapsevanemate arvamused keelekümbelse programmi positiivsete ja negatiivsete komponentide kohta.

Õpilaste küsimustik koosnes kuuest küsimusest, millest üks oli valikvastustega ja viis vabavastustega. Lapsevanemate ankeet sisaldas nelja küsimust, millest üks oli valikvastustega ja kolm vabavastustega. Õpilaste ankeet on toodud lisa 1, lapsevanemate ankeet lisa 2.

Kõik küsitlusankeetid saadeti koolidesse posti teel. Küsitlus hõlmas nii õpilaste kui ka lapsevanematete üldvalimit, st küsitleti kõiki keelekümbelseklasside õpilasi ja nende vanemaid. Küsitlust organiseeris TLÜ haridusuuringute keskuse ja kooli vahel kokkulepitud kontaktisik, kes jagas ankeetid klassijuhatajatele. Klassijuhatajate ülesanne oli jagada ankeetid õpilastele ja pärast täitmist kokku koguda. Lapsevanemate ankeetid saadeti õpilaste kaudu koju. Täidetud ankeetid saatis kontaktisik või lapsevanem eelnevalt margi ja aadressiga varustatud ümbrikus TLÜ haridusuuringute keskusele tagasi. Välja saadeti 291 ankeeti õpilastele ja 291 ankeeti lapsevanematele. Tagasi laekus ankeete õpilastelt 249 ehk 85% ja lapsevanematelt 129 ehk 44%. Ankeetandmete sisestamiseks ja analüüsimiseks kasutati Microsoft Exceli tarkvara.

Valimi kirjeldus

Õpilased

HKK kolmanda kohordi küsitluses 2009. aasta kevadel osales 78 hilise keelekümbluse õpilast viiest koolist, HKK teise kohordi küsitlusest 2008. aasta kevadel võttis osa 171 õpilast kaheksast koolist. Esimese kohordi õpilased ankeetküsitluses ei osalenud. Kahe kohordi ankeetküsitluse valimi struktuur on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste ankeetküsitluse valimi struktuur (n)

HKK kool		Täidetud ankeetide arv
Teine kohort	Tallinna Humanitaargümnaasium	30
	Tallinna Lasnamäe Gümnaasium	22
	Tallinna Mustjõe Gümnaasium	24
	Narva Pähklime Gümnaasium	20
	Narva Joala Kool	20
	Sillamäe Eesti Põhikool	6
	Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium	20
	Tartu Annelinna Gümnaasium	29
	Kokku	171
Kolmas kohort	Haapsalu Nikolai Kool	12
	Kehra Gümnaasium	16
	Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium	16
	Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium	17
	Narva Soldino Gümnaasium	17
	Kokku	78

Lapsevanemad

2008. aastal osalesid küsitluses keelekümblusklassides õppinud laste vanemad kaheksast koolist, 2009. aastal viiest koolist. 2008. aastal saadeti välja 194 ankeeti ja tagasi laekus 77 ankeeti ehk 40%. 2009. aastal saadeti koolidesse 97 ankeeti ja tagasi laekus 53 ankeeti, ehk 55%. Tabelis 5 on esitatud kahe kohordi lapsevanemate ankeetküsitluse valimi struktuur.

Tabel 5. HKK teise ja kolmanda kohordi laste vanemate ankeetküsitluse valimi struktuur (n)

HKK kool		Täidetud ankeetide arv
Teine kohort	Lasnamäe Gümnaasium	20
	Tallinna Mustjõe Gümnaasium	13
	Tartu Annelinna Gümnaasium	11
	Tallinna Humanitaargümnaasium	8
	Narva Pähklmäe Gümnaasium	7
	Narva Joala Kool	6
	Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium	6
	Sillamäe Eesti Põhikool	5
	Ankeedil kool märkimata	1
	Kokku	77
Kolmas kohort	Haapsalu Nikolai Kool	12
	Kehra Gümnaasium	10
	Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium	12
	Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium	3
	Narva Soldino Gümnaasium	16
	Kokku	53

Fookusgruupiintervjuud õpetajate ja õpilastega

Keelekümblyusprogrammi rakendumist ja mõju vaadeldi eelpoolkirjeldatud kvantitatiivse lähenemise kõrval ka läbi asjaosaliste (õpetajad ja õpilased) prisma. Kasutati fenomenoloogilist lähenemist (Laherand 2008:87; Cohen jt 2007; Metsämuuronen 2002), mis võimaldab esile tuua, analüüsida ja üldistada HKK erinevaid tahke asjaosaliste kogemuse kirjelduse kaudu.

Andmekogumismeetodina on kasutatud peamiselt fookusgruupiintervjuusid ja üksikutel juhtudel ka individuaalintervjuusid õpetajatega. Intervjuud viidi läbi 2008. ja 2009. aasta veebruaris-märtsis. Nii õpetajate kui ka õpilaste intervjuude ettevalmistamisel kontakteeruti keelekümblyuskoolidega ja lepiti kokku kontaktisik, kes organiseeris õpetajad intervjuule. Õpilasi ja õpetajaid intervjueris Haridusuuringute keskuse töötaja. Õpilaste intervjuud organiseeris kooli kontaktisik klassijuhatajate kaudu. Kõik intervjuud toimusid ühe õppetunni, st 40 minuti jooksul.

Valimi kirjeldus

Õpetajad

Valimis olid esindatud eri ainete õpetajad (bioloogia, keemia, matemaatika, ajaloo/ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus, geograafia, kehaline kasvatus, käsitöö ja muusika), kõige rohkem oli eesti keele õpetajaid (16). Mitmed õpetajad olid lisaks aineõpetamisele ka keelekümbelklassi juhatajad. Paljud õpetajad õpetasid HKK programmis juba algusest peale, vastavalt sellele, mis aastal kool programmiga ühines (esimene kohort 2003., teine kohort 2004. ja kolmas kohort 2005. aastal). Õpetajate üldine pedagoogiline staaž oli tunduvalt pikem, pea pooltel õpetajatel oli staaži 15–31 aastat ja ainult mõni õpetaja oli 3–6-aastase staažiga.

Lisaks eestikeelsetele fookusgruupiintervjuudele tehti kolm venekeelset ja üks eestikeelne individuaalintervjuu, sest hoolimata HKK programmis osalemisest ja õpetamisest, oli kolmel õpetajal raskusi intervjuu andmisega eesti keeles, ning ühel õpetajal olid ajalised piirangud. Kokku intervjueriti 36 õpetajat kümnest koolist (vt tabel 6).

Õpilased

Õpilased valis intervjuule klassijuhataja klassinimekirjade alusel. Nimekirjast valiti iga viies õpilane, kui see puudus koolist, siis järgmine jne. Mõnes koolis osales intervjuul vähem õpilasi, kuna paljud puudusid ja klassid olid väikesed. Kuus fookusgruupiintervjuud õpilastega olid tehtud vene keeles ja neli eesti keeles. Kokku intervjueriti 45 õpilast kümnest koolist. Tabelis 6 on esitatud intervjueritute valim.

Tabel 6. Fookusgruupiintervjuudes osalenud koolid, õpetajad ja õpilased (n)

	HKK esimese kohordi koolid	Õpetajad	Õpilased	Regioon
1	Tallinna Pae Gümnaasium	3	4	Tallinn
2	Tapa Vene Gümnaasium	3	6	muu Eesti
HKK teise kohordi koolid				
1	Tallinna Mustjõe Gümnaasium	3	5	Tallinn
2	Tallinna Humanitaargümnaasium	4	5	Tallinn
3	Lasnamäe Gümnaasium	4	5	Tallinn
4	Sillamäe Eesti Põhikool	3	3	Ida-Virumaa
5	Narva Pähklime Gümnaasium	3	4	Ida-Virumaa
HKK kolmanda kohordi koolid				
1	Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium	4	5	Ida-Virumaa
2	Narva Soldino Gümnaasium	6	5	Ida-Virumaa
3	Haapsalu Nikolai Kool	3	3	muu Eesti
	Kokku	36	45	

Õpilaste õpitulemuste analüüs

Keelekümbelseprogrammi tulemuslikkuse hindamiseks ühe aspektina analüüsisime, kas ning kuidas avaldab õppimine keelekümbelseklassis mõju õpilaste õpitulemustele. Kahtlemata on keelekümbelseklassis loodud paremad tingimused eesti keele omandamiseks, kuid millised tegurid mõjutavad tulemusi, on seni vähe uuritud. Tähelepanu vajab ka see, kuidas mõjutab õpitulemusi aineõppe läbiviimine eesti keeles.

Järgnevalt on esitatud hilise keelekümbelse õpilaste eesti keele kui teise keele ning matemaatika õpitulemuste analüüs. Esmalt võrreldakse keelekümbelseklasside ning kontrollklasside kolme kohordi koondtulemusi, seejärel vaadeldakse iga kohordi tulemusi eraldi võetuna. Hindamiseks, kuidas avaldavad õpitulemustele mõju tegurid nagu õppimine keelekümbelseklassis, õpilase sugu, regioon, kus kool asub jm tunnused, viidi läbi ka regressioonanalüüs.

HKK kolme kohordi õpilaste eesti keele kui teise keele õpitulemuste analüüs

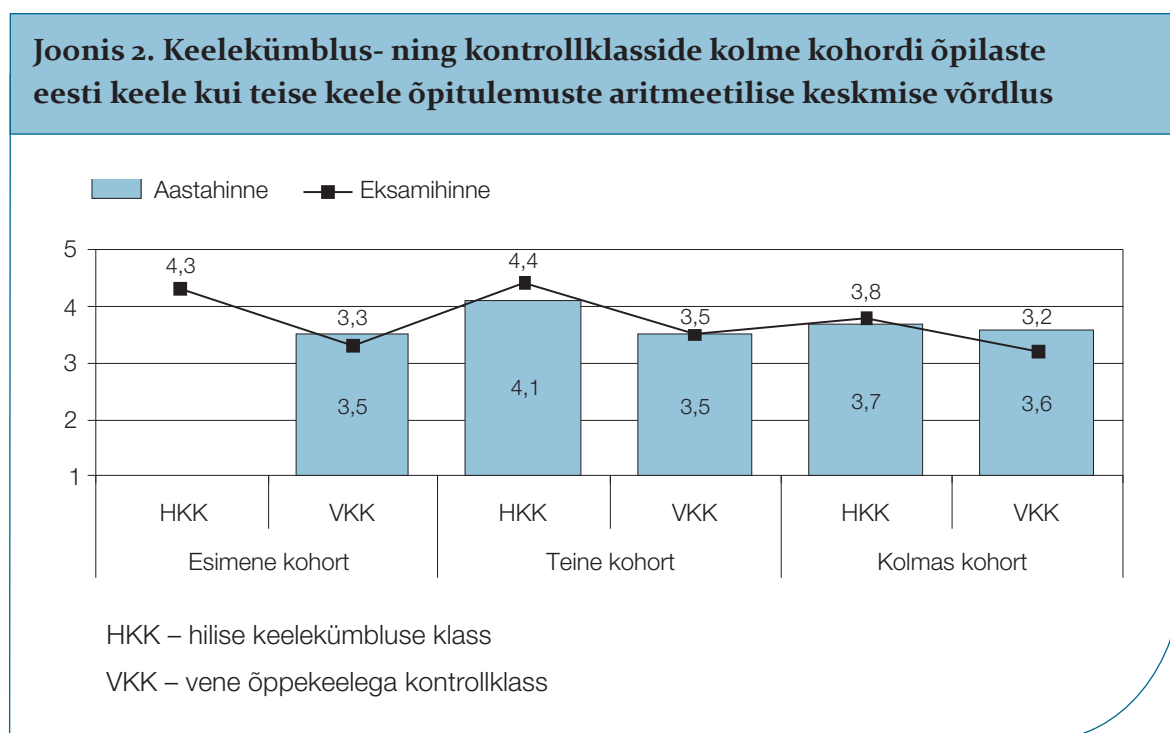
Eesti keele kui teise keele õpitulemuste võrdlusesse on kaasatud HKK klasside ning vene õppekeelega kontrollklasside õpilased. Tabelis 7 on esitatud kolme kohordi koondtulemused eksamitulemuste ning aastahinnete aritmeetiliste keskmistena ning standardhälbed.

Tabel 7. HKK ja kontrollklasside kolme kohordi eesti keele kui teise keele õpitulemuste aritmeetiline keskmine ja standardhälve

	Aastahinne	Eksamihinne	Eksamipunktid (maksimum 100 p)
Aritmeetiline keskmine	3,63	3,60	68,74
Keelekümbelseklass	3,94	4,23	83,69
Kontrollklass	3,56	3,35	62,19
Keskmine standardhälve	0,777	0,93	20,84
Keelekümbelseklass	0,89	0,78	15,03
Kontrollklass	0,72	0,87	19,63

Tabelist 7 näeme, et võrreldes vene kontrollklasside õpilastega, on eesti keele kui teise keele keskmine aastahinne, eksamihinne ja eksami keskmine punktisumma keelekümbelusklasside õpilastel statistiliselt olulisel määral kõrgem (olulisusnivool 95%). Keelekümbelusklasside tulemuste hajuvus oli kontrollklassidest statistiliselt olulisel määral suurem aastahinnete osas. Seevastu eksamil kogutud punktide alusel oli tulemuste varieeruvus suurem kontrollklassides. Eksamihinnete osas oli varieeruvus kahes võrreldavas grupis ühesugune.

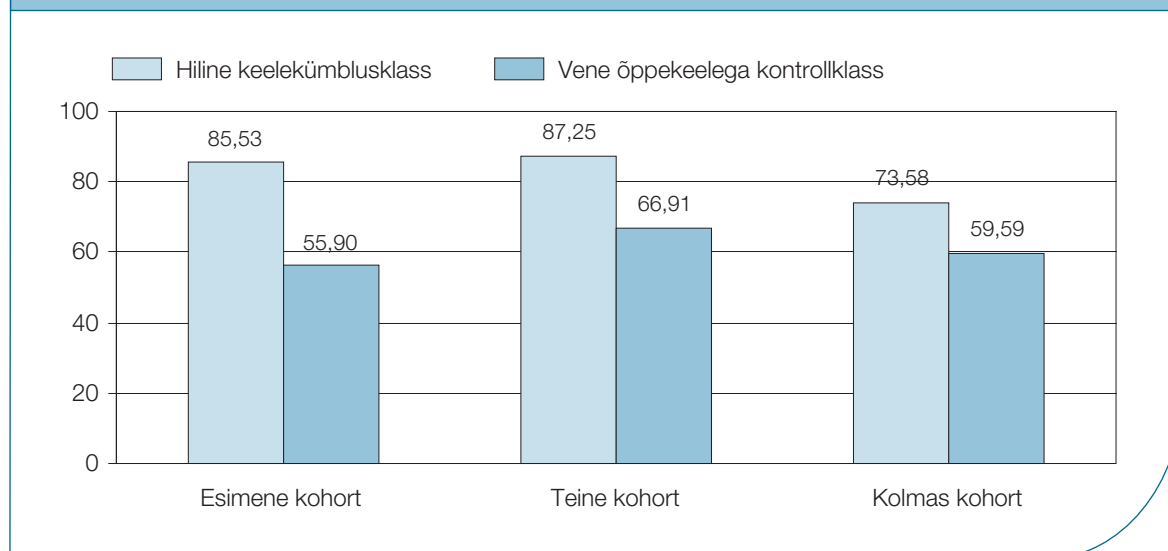
Joonistel 2 ja 3 on esitatud kolme kohordi tulemused eraldi. HKK esimese kohordi eesti keele aastahinnete kohta puuduvad andmed ning seetõttu pole neid tulemusi joonisel esitatud.



Kohorte võrreldes ilmnes, et keelekümbelusklasside (HKK) kolmanda kohordi õpilaste eksamihinne oli keskmiselt oluliselt madalam kui eelnevas kahes kohordis ning kolmanda kohordi aastahinne keskmiselt oluliselt madalam kui teises kohordis. Samas oli ka vene kontrollklasside (VKK) kolmandas kohordis eesti keele kui teise keele põhikooli lõpueksami keskmine hinne statistiliselt olulisel määral madalam kui teises kohordis. Võib oletada, et kohortidevaheline erinevus võis olla osaliselt tingitud võrreldavate aastate eksamitööde erinevast raskusastmest. Keelekümbelusklasside puhul olid erinevused teise ja kolmanda kohordi vahel siiski suuremad kui kontrollklassides, mis võib olla tingitud asjaolust, et HKK kolmanda kohordi valimis puudusid Tallinna ja Tartu koolid, kus õpitulemused olid tavaliselt keskmiselt kõrgemad kui Ida-Virumaa või muu Eesti koolides.

Järgneval joonisel 3 on esitatud keelekümblusklasside ja kontrollklasside kolme kohordi eesti keele kui teise keele õpitulemuste võrdlus eksamipunktide alusel.

Joonis 3. Keelekümblus- ja kontrollklasside kolme kohordi õpilaste eesti keele kui teise keele õpitulemuste eksamipunkti aritmeetilise keskmise võrdlus



Võrreldes keelekümblusklasside kolme kohordi õpitulemusi eksamipunktide alusel, ilmneb taas, et kolmanda kohordi keskmine eksamitulemus oli olulisel määral madalam kui eelnevates kohortides. Vene kontrollklasside kolmest kohordist eristus teistest oluliselt kõrgema keskmise tulemusena teine kohort.

Eesti keele kui teise keele õpitulemust mõjutavad tegurid

Selgitamaks, kas õpitulemused eesti keele eksamil võisid olla seotud õppimisega keelekümblusklassis, kooli asukohaga, õppekeelega ja õpilase sooga, viidi läbi lineaarne regressioonanalüüs. Analüüsi kaasati HKK kolme kohordi keelekümblusklasside ning kontrollklasside õpitulemused. Regressioonmudelisse valiti sõltuva tunnuseks õpilase tulemus (eksamipunktid) eesti keele kui teise keele põhikooli lõpueksamil ning sõltumata tunnustena viis binaarset tunnust:

1. õpilase sugu (poiss = 1; tüdruk = 2);
2. klassitüüp (keelekümblusklass = 1; kontrollklass = 2);
3. kooli õppekeel (eesti = 1; vene = 2)³;
4. regioon (Ida-Virumaa = 2, muu Eesti = 1)⁴;
5. asulatüüp (Tallinn = 1, muud asulad = 2).

3 Mitmekeelsed koolid liigitati eestikeelsete koolide alla.

4 Eeldati, et Ida-Virumaa keelekeskkond erineb muu Eesti keelekeskkonnast ning seetõttu võiks Ida-Virumaa kui valdavalt venekeelse regiooni koolide võrdlemine muu Eesti koolidega tuua esile õpitulemust mõjutavaid tegureid.

Sõltumatud muutujad sisestati mudelisse *Forward* meetodil, mis lisab sammhaaval need sõltumatud tunnused, mis mõjutavad sõltuvat tunnust statistiliselt olulisel määral ja iga sõltumatu tunnuse lisandudes moodustub uus mudel. Lõplikust mudelist, milles sisaldasid kõik olulist mõju omavad sõltumatud tunnused, sai välja kirjutada standardiseeritud regressioonvõrrandi, mille sõltumatute tunnuste kordajad on võrreldavad. Seega näitab standardiseeritud võrrandis suurem kordaja tugevamat seost sõltumatu ja sõltuva tunnuse (eksami punktisumma) vahel.

Standardiseeritud regressioonvõrrand:

$$Z(\text{eksamitulemus}) = - 0,413 \times Z(\text{klassitüüp}) - 0,069 \times Z(\text{regioon}) + 0,194 \times Z(\text{sugu}) - 0,212 \times Z(\text{õppekeel}) - 0,224 \times Z(\text{asulatüüp})$$

Regressioonvõrrand näitab, et kõrget tulemust eesti keele kui teise keele eksamil prognoosib õppimine keelekümblusklassis, eesti (või mitme) õppekeelega koolis ning pealinnas. Ida-Virumaa koolide õpilaste jaoks oli tõenäosus kõrgele tulemusele eesti keele kui teise keele eksamil mõnevõrra madalam kui muude regionide õpilastel. Eesti keele kui teise keele tulemust mõjutas ka õpilase sugu – tüdrukutel oli tõenäosus kõrgemaks eksamitulemuseks suurem kui poistel. Kuid kõige tugevamalt mõjutas eksamitulemust klassitüüp, mis oli ka uurimisrühmale mõnevõrra oodatud tulemus ning kinnitab, et õppimine keelekümblusklassis on avaldanud positiivset mõju õpilaste eesti keele oskusele.

Seos eesti keele kui teise keele põhikooli lõpueksami tulemuse ning sõltumatute tunnuste vahel oli keskmise tugevusega ($R = 0,606$).⁵ Sõltumatud tunnused üheskoos kirjeldasid 36,7% sõltuva tunnuse variatiivsusest, ehk klassitüübi, õpilase soo, kooli õppekeele ning asukohaga (asulatüüp, regioon) on võimalik kirjeldada ligikaudu 37% eesti keele eksamitulemuste variatiivsusest. Mudeli kirjeldusmäär pole kuigi kõrge, seega võib järeldada, et kuigi eelpool nimetatud tunnused on eksamitulemusega seotud, ei võimalda nad kuigi täpselt eksamitulemust prognoosida. Keskmiselt erines tegelik eksamitulemus mudeli põhjal saadud prognoosist 16,97 punkti võrra (eksamipunktide skaalal oli maksimum 100 punkti). Mudeli suhteliselt madal kirjeldusmäär viitab sellele, et eksamitulemused sõltuvad ka muudest teguritest (õpilase võimekus vms), mis mudelisse ei kuulunud.

HKK kolme kohordi õpilaste matemaatika õpitulemuste analüüs

Sarnaselt eesti keele kui teise keele õpitulemustele esitatakse ka matemaatika puhul esmalt kolme kohordi koondtulemused, seejärel vaadeldakse kolme kohorti eraldi, ning lõpuks analüüsitakse matemaatika õpitulemusele mõju avaldavaid tegureid regressioonmudeli abil.

5 Kirjeldav mudel on seda täpsem, mida tugevamini on sõltumatud tunnused seotud sõltuva tunnusega. Regressioonmudeli põhjal saadav prognoos on alati veidi ebatäpne, kuna mudel prognoosib keskmist taset.

Tabelis 8 on toodud kolme kohordi koondtulemused (aritmeetilised keskmised ja standardhälbed).

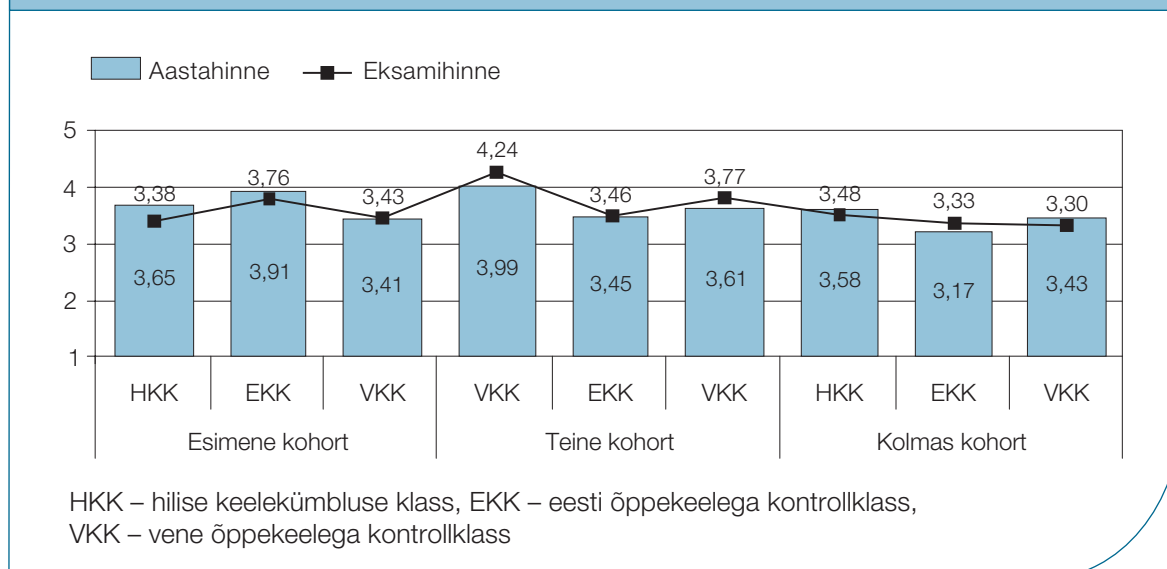
Tabel 8. Hiliste keelekümblus- ja kontrollklasside kolme kohordi matemaatika õpitulemuste aritmeetiline keskmine ja standardhälve

	Aastahinne	Eksamihinne	Eksamipunktid (maksimum 50 p)
Aritmeetiline keskmine	3,55	3,53	33,33
Keelekümblusklass	3,81	3,86	36,86
Kontrollklass	3,49	3,45	32,43
Keskmine standardhälve	0,88	1,00	10,73
Keelekümblusklass	0,85	0,94	9,67
Kontrollklass	0,87	1,00	10,81

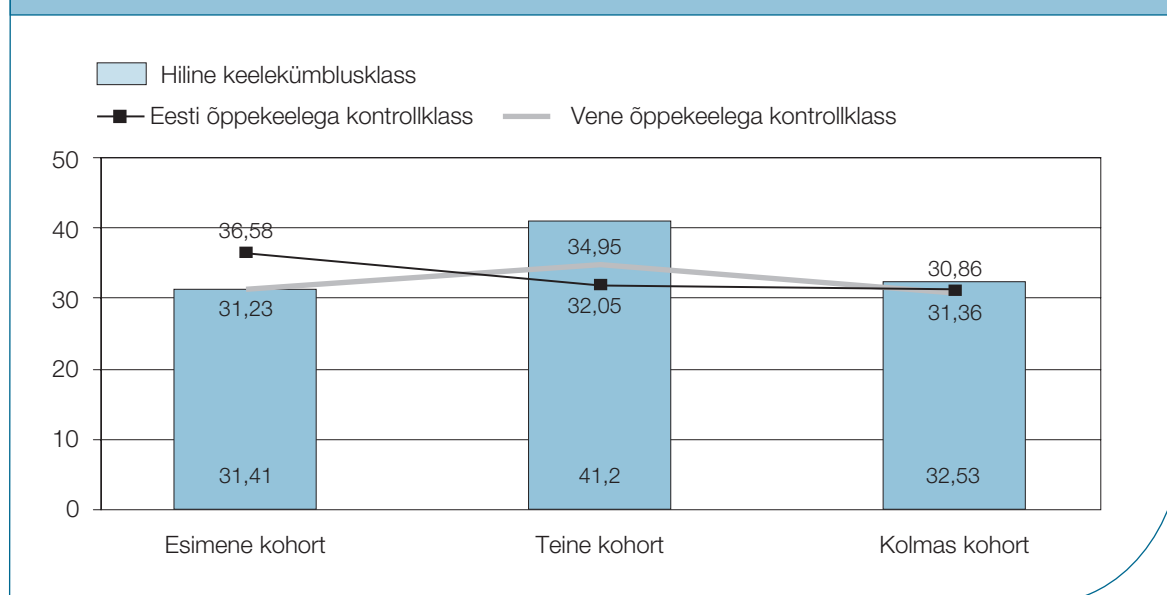
Võrreldes kontrollklassidega olid keelekümblusklasside õpilastel matemaatikas keskmiselt paremad tulemused (statistiliselt oluline erinevus olulisusnivool 95%), ning seda kõikide analüüsitud näitajate osas (aastahinne, eksamihinne ning eksami punktid). Siiski tasub silmas pidada, et matemaatika keskmiste eksamipunktide osas oli erinevus keelekümblus- ja kontrollklasside õpilaste vahel hindamisskaalat (maksimum 50 punkti) arvestades suhteliselt väike (keskmiselt 4,43 punkti). Õpitulemuste hajuvus oli keelekümblus- ja kontrollklassides sarnane, ning seda kõigi vaadeldud näitajate osas.

Joonistel 4 ja 5 on toodud matemaatika keskmised õpitulemused kõigi kolme kohordi lõikes.

Joonis 4. Keelekümblus- ja kontrollklasside kolme kohordi õpilaste matemaatika õpitulemuste aasta- ja eksamihinde aritmeetiliste keskmiste võrdlus



Joonis 5. Keelekümblus- ja kontrollklasside kolme kohordi õpilaste matemaatika õpitulemuste eksamipunktide aritmeetiliste keskmiste võrdlus



Teise kohordi keelekümblejate õpitulemused olid keskmiselt kõrgemad kui esimeses ja kolmandas kohordis (joonis 4). Ka kolme kohordi vene õppekeelega kontrollklasside õpilaste tulemuste võrdlus näitas teise kohordi õpilaste tulemuste paremust, mis võib viidata võimalusele, et erinevate aastate eksamiküsimused on olnud erineva raskusastmega.

Joonisel 5 on esitatud kolme kohordi õpitulemuste võrdlus matemaatikaeksami keskmise punktisumma alusel. Ka siin joonistub selgelt välja, et keelekümblusklassides ning vene õppekeelega kontrollklassides olid tulemused parimad teises kohordis, kuid keelekümblusklasside puhul on erinevused kohortide vahel suuremad kui vene kontrollklassides. Eesti õppekeelega kontrollklasside puhul sarnast mustrit märgata pole – pigem eristuvad paremate tulemuste poolest esimese kohordi õpilased. Ilmselt mõjutas õpitulemuste võrdlust ka klasside/koolide valik erinevates kohortides – näiteks keelekümblusklasside puhul mõned tugevad Tallinna ja Tartu koolid, või ka kooli suund, kas reaal- või humanitaarkallak, võis kohortide vahel olla erinev ning mis võis mõju avaldada keskmisele tulemusele (vt ka järgmine peatükk).

Matemaatika õpitulemusi mõjutavad tegurid

Analoogselt eesti keele õpitulemuste analüüsile uuriti ka matemaatika õpitulemuste puhul, kas tulemused matemaatika põhikooli lõpueksamil on seotud õppimisega keelekümblusklassis, tingitud kooli asukohast, õppekeelest või õpilase soost. Analüüsi kaasati HKK kolme kohordi keelekümblusklassid ning kolme kohordi eesti ja vene õppekeelega kontrollklassid.

Regressioonmudelisse valiti sõltuvaks tunnuseks õpilase matemaatika eksamitulemus (eksamipunktid) ning sõltumatuteks tunnusteks viis binaarset tunnust:

1. õpilase sugu (poiss = 1; tüdruk = 2);
2. klassitüüp (keelekümblyusklass = 1; kontrollklass = 2);
3. kooli õppekeel (eesti = 1; vene = 2)⁶;
4. regioon (Ida-Virumaa = 1, muu Eesti = 2)⁷;
5. asulatüüp (Tallinn = 1, muud asulad = 2).

Sõltumatute muutujate mudelisse lisamiseks kasutati jällegi *Forward* meetodit, mis andis tulemuseks kahe sõltumatu tunnusega mudeli, millest selgub, et matemaatika eksamitulemust mõjutasid klassitüüp ning asulatüüp. Mudelist saab välja kirjutada standardiseeritud regressioonvõrrandi milles kasutatakse alg tunnuste standardiseeritud väärtusi – kõik tunnused on viidud ühisele universaalsele ühikuta skaalale, mistõttu on sõltumatute tunnuste kordajad omavahel võrreldavad – mida suurem on kordaja, seda suurem on sõltumatu tunnuse seos sõltuva tunnusega.

Standardiseeritud regressioonvõrrand:

$$Z(\text{matemaatikaeksamitulemus}) = -0,180 \times Z(\text{klassitüüp}) - 0,097 \times Z(\text{asulatüüp})$$

Hindamaks seose tugevust matemaatika eksamitulemuse ja sõltumatute muutujate (klassitüüp, asulatüüp) vahel, vaatleme lähemalt standardiseeritud regressioonvõrrandit. Näeme, et tugevamat mõju matemaatika eksamitulemusele omas klassitüüp, st õppimine keelekümblyus- või kontrollklassis, sealjuures oli keelekümblyusklasside õpilastel tõenäosus saada matemaatika eksamil kõrge tulemus suurem kui kontrollklasside õpilastel. Kooli asukohta (asulatüüp) mõju oli väiksem, kuid siiski oli pealinna koolide õpilastel tõenäosus kõrgeks tulemuseks suurem kui mujal Eestis paiknevate koolide õpilastel.

Regressioonmudelil oli seos sõltuva ja sõltumatute tunnuste vahel suhteliselt nõrk ($R = 0,193$). Determinatsioonikordaja põhjal saab väita, et sõltumatud tunnused kirjeldavad koos pisut alla 4% sõltuva tunnuse variatiivsusest, ehk klassi- ja asulatüübi alusel on võimalik kirjeldada vaid 4% matemaatika eksamitulemuste variatiivsusest. Seega võib öelda, et ilmselt mõjutavad matemaatika õpitulemusi tunduvalt tugevamalt muud näitajad kui mudelisse valitud klassitüüp, õppekeel, õpilase sugu ning kooli asukoht.

6 Mitmekeelsed koolid liigitati eestikeelsete koolide alla.

7 Eeldati, et Ida-Virumaa keelekeskkond erineb muu Eesti keelekeskkonnast ning seetõttu võiks Ida-Virumaa kui valdavalt venekeelse regiooni koolide võrdlemine teiste regioonide koolidega anda huvitavaid tulemusi.

Põhijäreldused

Eesti keele õpitulemusi mõjutas vaadeldavatest tunnustest (klassitüüp, õpilase sugu, õppekeel, regioon, asulatüüp) kõige enam klassitüüp – kolme kohordi võrdlus näitas, et keelekümblusklassides õppivatel õpilastel oli tõenäosus kõrgeks tulemuseks eesti keele kui teise keele eksamil suurem kui kontrollklasside õpilastel. Seega võib öelda, et õppimine keelekümblusklassis on õpilaste eesti keele oskust positiivselt mõjutanud. Eesti keele kui teise keele eksami tulemust mõjutas peale keelekümblusklassis õppimise positiivselt ka õppimine pealinna koolis, ning õppija sugu (tüdrukute tulemused on paremad) ja kooli õppekeel (REKK-i andmete põhjal märgituna), regioon ja õpilase sugu.

Matemaatika õpitulemuste variatiivsusest oli võimalik klassi- ja asulatüübi alusel kirjeldada vaid ligikaudu 4%. Seega võib järeldada, et õpitulemusi mõjutasid tegelikult muud näitajad peale klassitüübi, õppekeele, õpilase soo ning kooli asukoha. Üheks teguriks võis olla ka kooli suunitlus (nt reaal- või humanitaarainetele) või muud aineomased probleemid.

Õpilaste ja lapsevanemate hinnangud keelekümbelseprogrammile

Et saada ülevaade õpilaste ja lapsevanemate suhtumisest keelekümbelseprogrammi, viidi nendes sihtgruppides läbi ankeetküsitlus. Õpilaste ankeet koosnes ühest valikvastusega ja viiest vabavastusega küsimusest, lapsevanemate ankeet koosnes ühest valikvastusega ja kolmest vabavastusega küsimusest. Küsitlusankeetid on esitatud lisas 1 ja 2. Küsitlus viidi läbi hilise keelekümbelse teise ning kolmanda kohordi klassides. Esimese kohordi õpilasi ning lapsevanemaid ei küsitletud, kuna 2008. aastaks olid selle kohordi õpilased juba põhikooli lõpetanud.

Järgnevalt on tulemusi analüüsitud teemade kaupa. Et uurida, kas keelekümbelseklasside õpilasi on võimalik grupeerida, lähtudes nende poolt antud hinnangutest oma eesti keele osaoskustele, rahulolule keelekümbelseprogrammiga ning plaanidele õpingute jätkamise osas, viidi läbi klasteranalüüs.

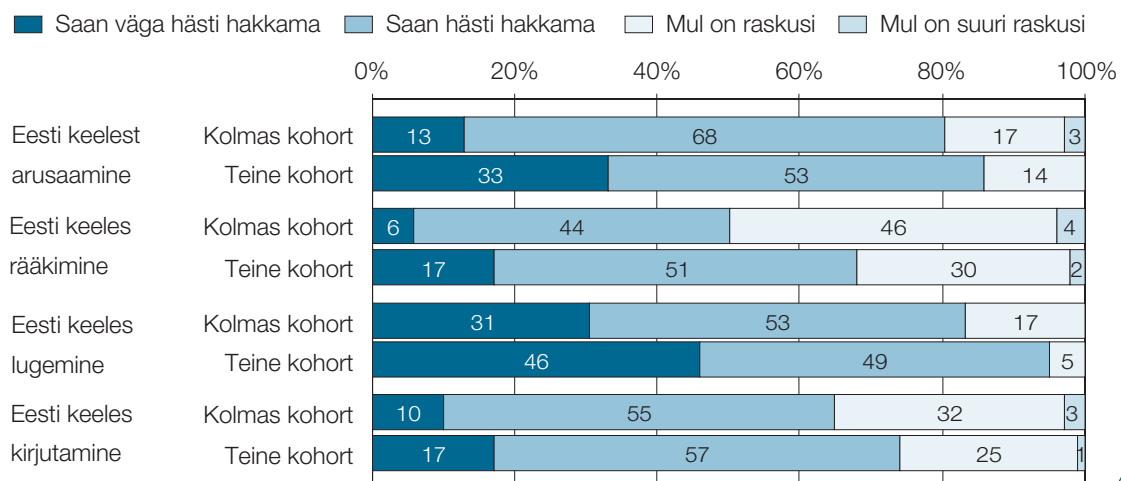
Õpilaste hinnangud keelekümbelsele

Õpilaste hinnang oma keeleoskusele

Esmalt paluti õpilastel hinnata oma eesti keele osaoskusi neljast aspektist – keelest arusaamine, rääkimine, lugemine ning kirjutamine. Õpilastel paluti vastata küsimusele: *Hinda oma keeleoskust ja märgi X Sulle sobivasse ruutu kasutades nelja-palli skaalat (saan väga hästi hakkama / saan hästi hakkama / mul on raskusi / mul on suuri raskusi)*. Joonisel 6 on esitatud keelekümbelseklasside teise ning kolmanda kohordi õpilaste poolt oma eesti keele osaoskustele antud hinnangute jagunemine.

Mõlemas kohordis hindasid õpilased eesti keele osaoskustest keelest arusaamist ning lugemist sagedamini kõrgeks kui eesti keeles rääkimist või kirjutamist, mis viitab pigem passiivsele keeleoskusele. Kolmanda kohordi (2009) hilised keelekümbelsejad hindasid oma eesti keele oskust keelest arusaamise, selles rääkimise ning lugemise osas statistiliselt olulisel määral madalamalt kui teise kohordi (2008) õpilased (erinevus on oluline olulisusnivool 95%). Kõige suuremad erinevused kahe kohordi vahel ilmnasid eesti keeles rääkimisele ning lugemisele antud hinnangute osas – teise kohordi õpilastest hindas oma oskusi eesti keeles rääkida väga heaks või heaks 68%, kolmanda kohordi õpilastest ainult 50%; eesti keeles lugemise oskust hindas teise kohordi õpilastest väga heaks või heaks 95%, kolmanda kohordi õpilastest 83%. Eesti keeles kirjutamisoskusele antud hinnangutes kahe kohordi vahel statistilisi erinevusi ei ilmnenu.

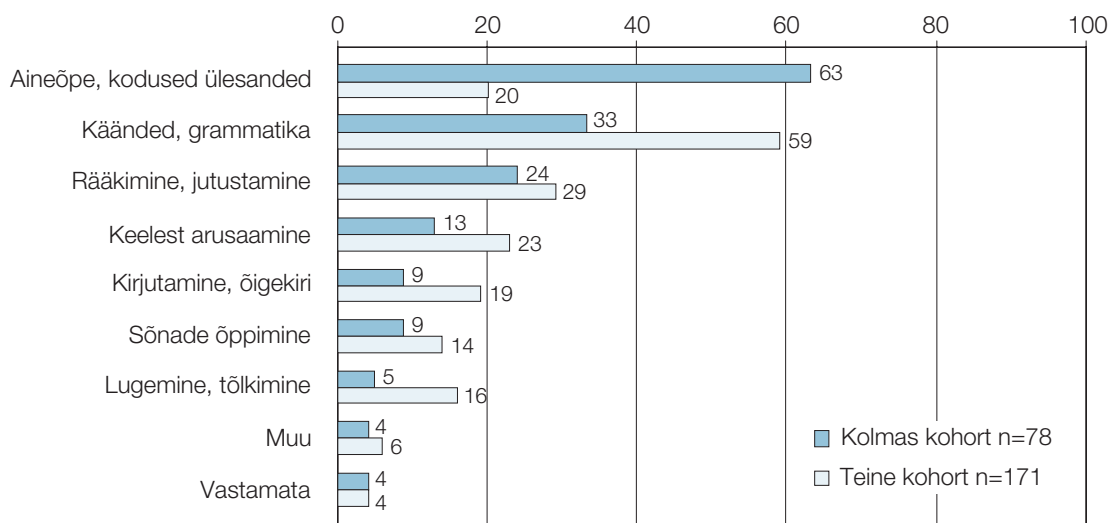
Joonis 6. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste hinnangud oma eesti keele osaoskustele protsentides (teises kohordis n = 171, kolmandas kohordis n = 78)



Raskused ning meeldivused seoses eestikeelse aineõppega

Selgitamaks keelekümbeluse programmiga seonduvaid probleeme, paluti õpilastel vabas vormis nimetada, mida nad peavad kõige raskemaks seoses eestikeelse aineõppega. Paluti nimetada kuni kolm asjaolu: *Nimeta kolm kõige raskemat asja, mis on seotud eestikeelse aineõppega.* Õpilaste poolt esitatud vastused kategoriseeriti ning on esitatud joonisel 7 kahe kohordi võrdlusena.

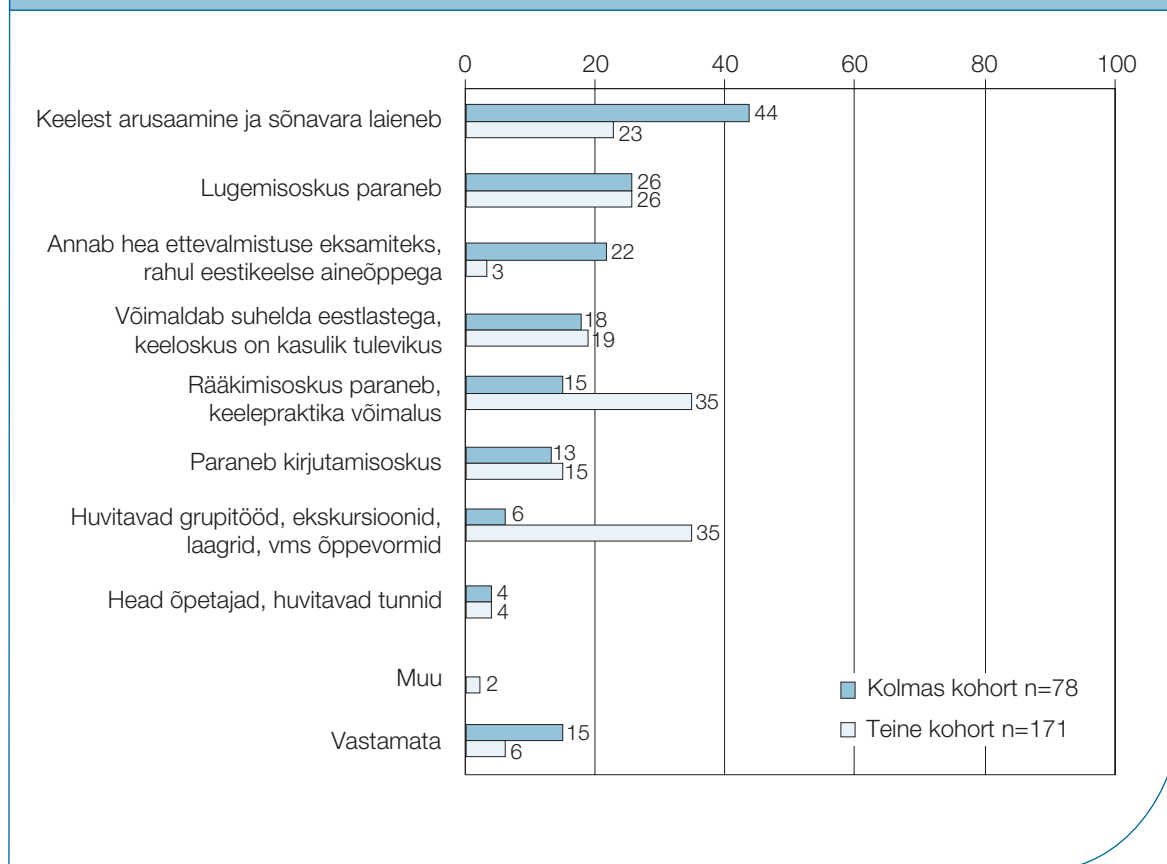
Joonis 7. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste poolt kõige raskemaks peetavad asjaolud seoses eestikeelse aineõppega (protsentides)



Üldiselt pidasid keelekümblusõpilased kõige raskemaks aineõpet ja koduseid ülesandeid ning (eesti keele) käändeid ja grammatikat. Kolmanda kohordi õpilased nimetasid raskusena kõige sagedamini aineõpet ning koduseid ülesandeid, teise kohordi õpilased aga käänete ja grammatika õppimisega seonduvat. Võrreldes teise kohordiga tõid kolmanda kohordi õpilased sagedamini raskusena esile aineõppe ning koduste ülesannete keerukust, harvemini aga probleeme käänete ja grammatika õppimisel, samuti keelest arusaamise, kirjutamise/õigekirja ning lugemise-tõlkimisega seonduvat. Siiski tasub mainida, et sama klassi õpilased vastasid sageli sarnaselt, st tõid ankeedis esile samu probleeme, mis võib olla tingitud sellest, et teatud probleemid esinevad ühes klassis sagedamini kui teises (õpetamise metoodikast vms tingituna). Samas võisid õpilased üksteist ankeedi täitmisel mõjutada – st kui ankeeti täideti klassis üheskoos, võidi vastamiseks pinginaabrilt n-ö *inspiratsiooni ammutada*, mistõttu klassikaaslaste antud vastused sageli sarnanevad.

Lisaks raskustele uuriti ka seda, mis on õpilaste arvates eestikeelse aineõppega seonduvalt kõige parem. *Nimeta kolm kõige paremat asja, mis on seotud eestikeelse aineõppega.* Taas paluti vabade vastustena nimetada kuni kolm tegurit. Kahe kohordi tulemused on esitatud joonisel 8.

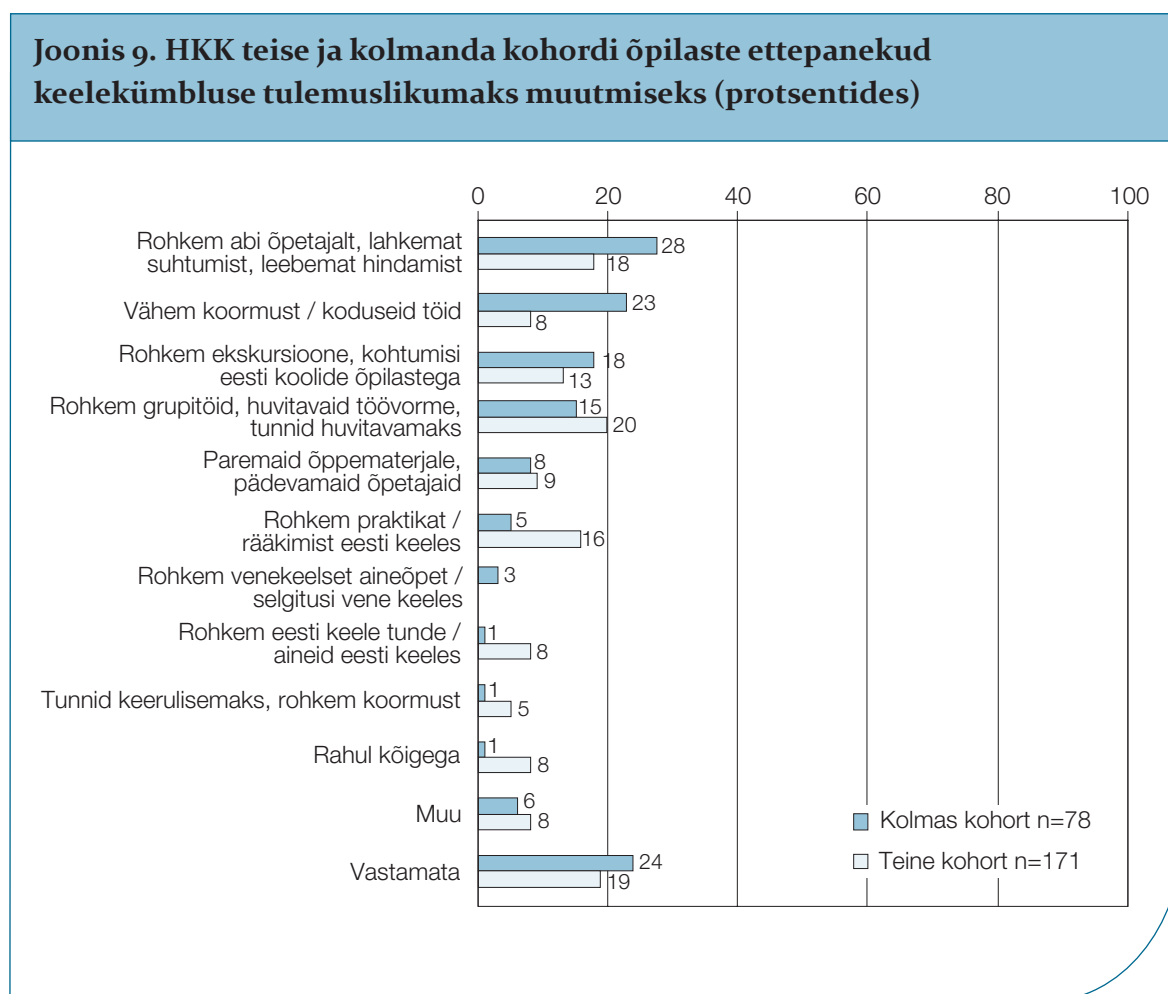
Joonis 8. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste poolt kõige paremaks peetavad asjaolud seoses eestikeelse aineõppega (protsentides)



Ootuspäraselt mainiti kõige sagedamini eesti keele oskuse paranemisega seonduvaid aspekte. Teise kohordi õpilased nimetasid eestikeelse aineõppe puhul positiivsena kõige sagedamini eesti keeles rääkimise oskuse paranemist ning keelekümblusklassis kasutatavaid huvitavaid õppevorme (grupitööd, ekskursioonid, laagrid). Kolmanda kohordi õpilased tõid kõige sagedamini esile asjaolu, et keelekümblusklassis õppides muutub õpilase jaoks lihtsamaks eesti keelest arusaamine ning laieneb sõnavara. Võrreldes raskuste nimetamise küsimusega, kus kummaski kohordis esildus üks enam kui pooli vastanuid hõlmav raskus (aineõpe ja kodused ülesanded ning grammatika) keeleõppe positiivsete tegurite nimetamise küsimuse juures esile ei tulnud.

Õpilaste ettepanekud keelekümblusele

Õpilastel paluti vabavastusena esitada konkreetseid ettepanekuid selle kohta, mida peaks õpetajad, kooli juhtkond ja keelekümblusprogrammi autorid tulevikus arvestama, et muuta keelekümblus tulemuslikumaks. *Mida Sa soovid oma õpetajatel, kooli juhtkonnal arvestada, et Sinu õppimine läheks edaspidi veel paremini.* Vastused on kategoriseeritud joonisel 9.

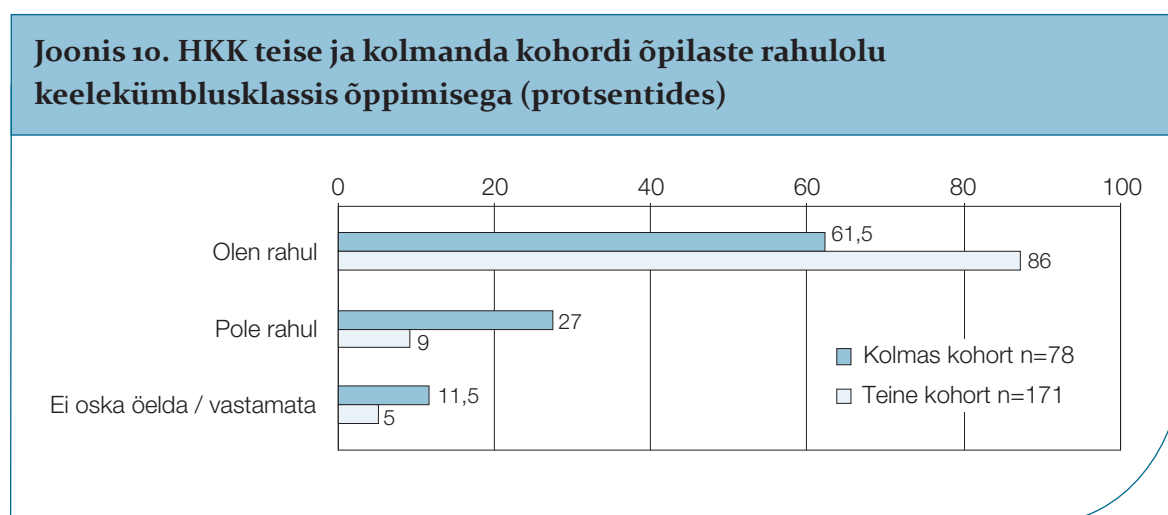


Küsimusele vastamata jätnud õpilaste suur hulk mõlemas kohordis osutab, et ankeedis oli see küsimus õpilastele kõige raskem. Õpilaste ettepanekud on valdavalt seotud õpetajate tegevusega – õpetajailt oodatakse rohkem abi, leebust hindamises ning erinevate õppevormide (nt grupitöö) kasutamist. Õpilased sooviksid ka enam aktiivseid keeleõppe võimalusi – ekskursioone ja kohtumisi eesti koolide õpilastega, rühmatöid jm võimalused eesti keelt praktiseerida. Võrreldes teise kohordi õpilastega nimetasid kolmanda kohordi õpilased ettepanekuna sagedamini ootust saada õpetajalt rohkem abi. Samuti oli nende seas rohkem neid, kes arvasid, et õppekoormus võiks olla väiksem, ning vähem neid, kes soovisid vastupidist – suurendada õppekoormust või eestikeelsete tundide arvu.

Teise kohordi õpilased mainisid kolmanda kohordi õpilastega võrreldes sagedamini soovi, et ainetunde muudetak mitmekesisemaks (rohkem grupitöid, huvitavaid töövorme), et oleks rohkem eesti keele praktikat/rääkimist ning rohkem eestikeelseid tunde/aineid. Vaid kolmanda kohordi õpilased nimetasid soovi suurendada vene keele osakaalu aineõppes. Teises kohordis oli võrreldes kolmanda kohordiga arvukamalt ka neid õpilasi, kes väljendasid rahulolu õpingutega.

Õpilaste rahulolu keelekümblyusprogrammiga

Õpilastel paluti hinnata ka oma rahulolu keelekümblyusklassis õppimisega ning põhjendada vastust. *Kas Sa oled rahul, et valisid õppimiseks just keelekümblyusklassi? Miks? Vastused küsimuse esimesele osisele on esitatud joonisel 10.*



Valdav osa keelekümblusklasside õpilastest on klassi valikuga rahul. HKK teise kohordi õpilaste seas oli rahulolu sellega, et õppimiseks on valitud keelekümblusklass, oluliselt kõrgem kui kolmandas kohordis – teise kohordi õpilastest oli rahul 86%, kolmandas kohordis 61,5%. Kolmanda kohordi õpilaste seas oli teise kohordiga võrreldes arvukamalt nii rahulolematuid (27% vs. 9%) kui ka õpilasi, kes hinnangut anda ei osanud (11,5% vs. 5%).

Ankeet andis õpilastele võimaluse oma rahulolu või rahulolematust ka selgitada. Tulemused on esitatud tabelis 9, kus eraldi on toodud nii keelekümblusklassiga rahulolevate, rahulolematute kui ka kindlat seisukohta mitte-omavate õpilaste põhjendused.

Tabel 9. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste põhjendused keelekümblusklassiga rahulolu küsimusele (protsentides, rahulolevad ja rahulolematud)

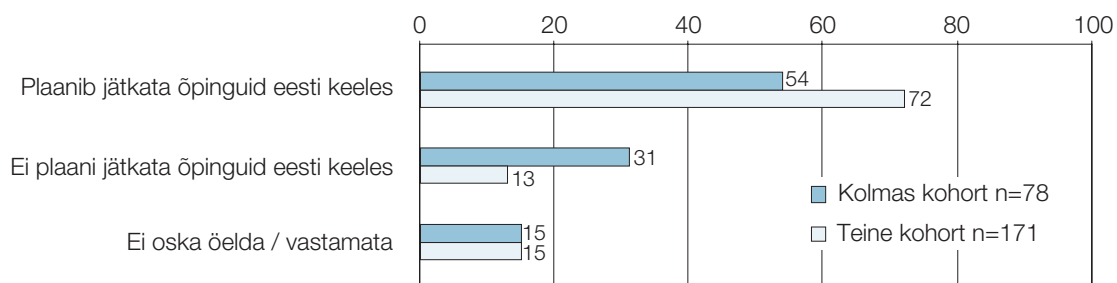
Õpilaste põhjendus	Rahulolev		Rahulolematu		Ei oska öelda	
	Teine kohort (n = 147)	Kolmas kohort (n = 48)	Teine kohort (n = 16)	Kolmas kohort (n = 21)	Teine kohort (n = 8)	Kolmas kohort (n = 9)
Aineõpe on raske, õppeedukus langes	4	2	63	48	13	33
Hakkan paremini oskama eesti keelt, arendan end	67	50	6	0	13	11
Lihtsam kõrgkooli/tööle minna, Eestis elades on eesti keelt vaja	5	29	0	0	0	11
Ma ei teinud ise valikut / polnud valikuvõimalust	0	0	6	38	0	44
Ei näe erinevust/eeliseid võrreldes tavaklassiga	0	0	0	0	0	11
Muu	18	15	0	10	0	0
Vastamata	12	6	25	29	88	22

Põhjendused, mida õpilased rahulolu-hinnangule tõid, olid üldjoontes teises ning kolmandas kohordis sarnased. Mõni õpilane võis nimetada ka mitu vastusevarianti. Rahulolu põhjendati kõige sagedamini eesti keele oskuse paranemise ja enesearendamisvõimalustega, rahulolematust aga eestikeelse aineõppe keerukuse ja sellest tingituna õppeedukuse langusega.

Õpilaste tulevikuplaanid

Õpilaste edasisi plaane õpingute jätkamise osas uuriti küsimuse abil *Kas Sa kavatsed peale 9. klassi lõppu oma õpinguid eesti keeles jätkata?* Vastused küsimusele on esitatud joonisel 11.

Joonis 11. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste õpingute jätkamine eesti keeles peale 9. klassi lõppu (protsentides)



Enam kui pooled keelekümblyusklasside õpilastest plaanisid peale üheksanda klassi lõppu jätkata õpinguid eesti keeles. Ülejäänud õpilased kas ei soovinud õpinguid üldse jätkata, tahtsid seda teha mõnes muus keeles või polnud oma valikus veel kindlad.

Hilise keelekümblyuse teises kohordis oli kolmanda kohordiga võrreldes arvukamalt õpilasi, kes soovisid peale üheksanda klassi lõppu õpinguid eesti keeles jätkata, vastavalt teisest kohordist 72% ja kolmandast kohordist 54%. Õpilasi, kes eesti keeles õpinguid jätkata ei soovinud, oli kolmandas kohordis enam kui kaks korda rohkem kui teises kohordis.

Uurimaks, kas õpitulemused ning õpilaste motivatsioon jätkata õpinguid eesti keeles võivad erineda piirkonniti, teostati tulemuste piirkondlik võrdlus. Selleks grupeeriti koolid kolme rühma, mis peegeldavad erinevaid keelekeskkonna poolest erinevaid regioone (Rannut 2005):

- 1) Tallinna koolid,
- 2) Ida-Virumaa koolid,
- 3) muu Eesti koolid.

Tallinna koole oli valimis kolm: Mustjõe Gümnaasium (24 õpilast), Tallinna Humanitaargümnaasium (30), Tallinna Lasnamäe Gümnaasium (22).

Ida-Virumaa koole oli seitse: Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium (16), Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium (17), Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium (20), Narva Pähklikimäe Gümnaasium (20), Narva Soldino Gümnaasium (17), Narva Joala kool (20), Sillamäe Eesti Põhikool (6).

Mujalt Eestist olid esindatud kolm kooli: Haapsalu Nikolai Kool (12), Kehra Gümnaasium (16) ja Tartu Annelinna Gümnaasium (29).

HKK õpilaste eesti keeles õpingute jätkamise soovi piirkondlik võrdlus on esitatud tabelis 10.

Tabel 10. HKK teise ja kolmanda kohordi õpilaste rahulolu keelekümbelusklassiga ning tulevikuplaanide piirkondlik võrdlus (protsentides)

	Tallinn (n = 76)	Ida-Virumaa (n = 116)	Muu Eesti (n = 57)
Rahulolu keelekümbelusklassis õppimisega			
Rahul	79	74	76
Rahulolematu	12	15	19
Ei oska öelda / vastamata	9	11	5
Õpingute jätkamine eesti keeles			
Plaanib jätkata õpinguid eesti keeles	67	67	67
Ei plaani jätkata õpinguid eesti keeles	13	21	16
Ei oska öelda / vastamata	20	12	17

Sellela, et õpinguteks on valitud keelekümbelusklass, on rahul 79% Tallinna õpilastest, 74% Ida-Virumaa õpilastest ning 76% teiste piirkondade õpilastest.

Ka kavatsused õpingute jätkamise osas peale üheksanda klassi lõppu erinevad piirkondade võrdluses vähe. Igas piirkonnas on õpilasi, kes plaanivad peale üheksanda klassi lõppu jätkata õpinguid eesti keeles, võrdselt 67%. Küsitluse tulemused viitavad sellele, et võrreldes teiste piirkondadega on Ida-Virumaa õpilaste seas veidi arvukamalt neid, kes õpinguid eesti keeles jätkata ei soovi, ning selle võrra vähem kindla seisukohata vastajaid, kuid arvestades õpilaste väikest arvu valimis, ei saa kinnitada selle tendentsi kehtivust üldkogumis.

Järgnevalt uuriti, kas keelekümbelusklasside õpilasi oleks võimalik grupeerida, võttes aluseks hinnangud eesti keele osaoskustele, rahulolu klassi valikuga ning tulevikuplaani õpingute jätkamise osas. Eeldati, et õpilased võiksid jaguneda kahte suuremasse gruppi:

- 1) õpilased, kes hindavad oma eesti keele osaoskusi kõrgemalt, on klassi valikuga enam rahul ning plaanivad ka tulevikus õpinguid eesti keeles jätkata;
- 2) õpilased, kes hindavad oma eesti keele osaoskusi madalamalt, on klassi valikuga vähem rahul ning neil pole plaani tulevikus eesti keeles õpinguid jätkata.

Erinevate klastermudelite võrdlus näitas, et tulemuste tõlgendamise seisukohalt on sobivaim kahe klastriga mudel.

Analüüsi kaasati teise ning kolmanda kohordi HKK õpilased. Grupeerimine viidi läbi k-keskmiste klasterdamise meetodil. Hinnangud rahulolule klassi valikuga kategoriseeriti kahte rühma: 1) on klassi valikuga rahul; 2) pole klassi valikuga rahul või ei oska selle kohta arvamust avaldada. Ka õpilaste arvamused õpingute eesti keeles jätkamise osas kategoriseeriti kaheks: 1) plaanib õpinguid jätkata eesti keeles; 2) ei plaani õpinguid eesti keeles jätkata või ei oma veel kindlat seisukohta. Tekkinud klastrite keskpunktid on esitatud tabelis 11.

Tabel 11. Moodustunud klastrite keskpunktid klasterdamise aluseks võetud tunnuste lõikes

Tunnus	Kriitilised 43,6% õpilastest (klaster 1, n = 109)	Positiivsed 56,4% õpilastest (klaster 2, n = 140)
Eesti keelest arusaamine	2,35	1,55
Eesti keeles rääkimine	2,82	1,83
Eesti keeles lugemine	2,10	1,35
Eesti keeles kirjutamine	2,57	1,83
Rahulolu klassi valikuga	1,42	1,11
Õpingute jätkamise plaanid (eesti keeles)	1,52	1,18

Tabelist 11 on näha, et esimesse klastrisse kuuluvad õpilased hindasid oma eesti keele osaoskusi keskmiselt madalamaks (hinnangute skaalal tähistas 1 kõrgeimat hinnangut ning 4 kõige madalamat hinnangut), olid klassi valikuga keskmiselt vähem rahul (skaalal 1 = rahul; 2 = rahulolematu või ei oma antud küsimuses seisukohta) ning plaanisid harvem jätkata õpinguid eesti keeles (1 = plaanib jätkata õpinguid eesti keeles; 2 = ei plaani jätkata õpinguid eesti keeles või ei oma antud küsimuses seisukohta) kui teise klastrisse kuuluvad õpilased. Eesti keele osaoskustele antud hinnangute poolest erinevad kahe klastrite õpilased keskmiselt kõige enam eesti keeles rääkimise oskusele antud hinnangu poolest (erinevus 0,99 palli). Esimesse klastrisse liigitus 109 õpilast, teise klastrisse 140 õpilast, seega on arvukamalt õpilasi selles klastris, kus eesti keele osaoskusi hinnati kõrgemalt ning oldi ka klassi valiku ja eesti keeles õpingute jätkamise osas positiivsemalt meelestatud. Seega suhtub 43,6% HKK õpilastest keelekümblusesse pigem kriitiliselt ja 56,4% on pigem rahulolevad nii tehtud valiku kui ka tulemustega. Selle struktuuriga on kooskõlas ka hinnangud eesti keele oskusele.

Tabelis 12 on esitatud klastrite struktuur vastavalt sellele, kui suure osa moodustasid klastris erinevate piirkondade ning kohortide õpilased.

Tabel 12. Klasterite struktuur piirkonna ja kohordi alusel (protsentides)

	Kriitilised 43,6% õpilastest (klaster 1, n = 109)	Positiivsed 56,4% õpilastest (klaster 2, n = 140)
Piirkond		
Tallinn ja Harjumaa	23	36
Ida-Virumaa	53	42
Muu Eesti	24	22
Kohort		
Teine kohort	57	77
Kolmas kohort	43	23

Kriitiliste õpilaste osakaal on suurem Ida-Virumaa koolide ning kolmanda kohordi õpilaste seas, väiksem aga Tallinna ja Harjumaa koolide ning teise kohordi õpilaste seas.

Põhjäreldused

Keelekümbelklassides õppivate õpilaste küsitlus näitas, et õpilased on keelekümbelprogrammiga valdavalt rahul (86% teise kohordi ja 61,5% kolmanda kohordi õpilastest). HKK teises kohordis oli 9% ja kolmandas kohordis 27% rahulolematuid õpilasi, kes põhjendasid seda peamiselt eestikeelsest aineõppest tingitud õppeedukuse langusega ning asjaoluga, et keelekümbelklassi valik oli *sunnitud*, mitte õpilaste vaba valik. Kõige positiivsemaks peeti õpilaste hulgas eesti keele oskuse paranemist, mis tagab ka paremaid võimalused edasiõppimiseks. Raskusi valmistas eesti keele grammatika ning samuti aineõpe. Õpilased soovisid rohkem grupitööd jm aktiivseid õppivorme, mis muudaksid tunnid huvitavamaks, sh paremaid õppematerjale ning rohkem väljasõite ja kohtumisi eesti koolide õpilastega (mis võimaldaks eesti keelt praktiseerida).

Klasteranalüüsi põhjal (lähtuvalt õpilaste hinnangutest eesti keele osaoskustele, rahulolust klassi valikuga ning plaanidest õpingute jätkamise osas) jagunesid õpilased kahte gruppi. Esiteks *kriitilised* õpilased, kelle hinnangud olid madalamad (43,6% keelekümbelajatest) nii eesti keele osaoskustele ja rahulolule klassi valikuga ning kellel oli väiksem huvi õpingute jätkamise vastu eesti keeles. Selles grupis olid arvukamalt esindatud kolmanda kohordi ja Ida-Virumaa koolide õpilased.

Teise grupi moodustasid *positiivsed* õpilased (56,4%), kellel on kõrgemad hinnangud nii oma eesti keele osaoskustele kui ka rahulolule klassi valikuga ning suurem huvi eesti keeles õpingute jätkamise vastu. Siia kuulusid sagedamini Tallinna ning Harjumaa ning ülekaalukalt teise kohordi õpilased.

Lapsevanemate hinnangud keelekümbelusele

Selgitamaks lapsevanemate hoiakuid keelekümbelusprogrammi suhtes, viidi ka nende seas läbi ankeetküsitlus.

Lapsevanemate hinnang õpilaste õpitulemustele

HKK-s osalevate laste vanemaid paluti hinnata oma laste õpitulemusi, kuid erinevalt õpilaste ankeedist sisaldas vanemate ankeet lisaks eesti keele osaoskustele ka hinnanguid muudele õppeainetele (matemaatika, bioloogia, geograafia, ajalugu ja vene keel). Hinnanguid mõõdeti 5-palli skaalal. Tulemused (keskmised hinnangud) on esitatud tabelis 13.

Tabel 13. Lapsevanemate hinnangud oma lapse õpitulemustele (aritmeetilised keskmised)*

Õpitulemus	Teine kohort (n = 77)	Kolmas kohort (n = 56)
Eesti keel kirjalik	2,99	3,16
Eesti keelest arusaamine	2,86	3,02
Eesti keel kõnes	3,05	3,25
Eesti keeles lugemine	2,82	2,89
Matemaatika ja teised loodusteadused	3,16	3,16
Bioloogia ja geograafia	3,28	3,27
Ajalugu ja ühiskonnaõpetus	3,15	3,35
Vene keel	3,14	3,14
Keskmine	3,06	3,16

* Aritmeetilised keskmised on arvutatud teisendades järjestikaskaala vahemikaskaalaks, kus 1 = palju kõrgem kui ootas; 2 = kõrgem kui ootas; 3 = vastab ootustele; 4 = madalam kui ootas; 5 = palju madalam kui ootas.

Üldjuhul hindasid kolmanda kohordi keelekümbelusklasside õpilaste vanemad oma laste õpitulemusi veidi madalamalt kui teise kohordi õpilaste vanemad, kuid valimi väiksusest tingituna pole võimalik erinevuste statistilist olulisust kinnitada (olulisusnivool 95%). Kõige suuremad erinevused ilmsid eesti keele osaoskustele ning ajaloo õpitulemustele antud hinnangutes.

Selgitamaks, kas hilise keelekümbelusprogrammi järgi õppivate laste vanemate rahulolu keelekümbelusprogrammiga võib erineda piirkonniti, võrdlesime ka lapsevanemate puhul hinnangute jagunemist nagu eelnevaltki kolme piirkonna – Tallinna, Ida-Virumaa ning muu Eesti – lõikes.

Tallinna koole oli valimis neli: Mustjõe Gümnaasium (13 ankeeti), Tallinna Humanitaargümnaasium (8), Tallinna Lasnamäe Gümnaasium (20). Ühe ankeedi puhul polnud vastaja kooli nimetust ankeedile märkinud.

Ida-Virumaa koole oli seitse: Kohtla-Järve Kesklinna Gümnaasium (12), Kohtla-Järve Slaavi Gümnaasium (3), Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium (6), Narva Pähklime Gümnaasium (7), Narva Soldino Gümnaasium (16), Narva Joala kool (6), Sillamäe Eesti Põhikool (5). Kolme ankeedi puhul polnud kooli nimetust ankeedile märgitud.

Muudest Eesti piirkondadest olid esindatud kolm kooli: Haapsalu Nikolai Kool (12), Kehra Gümnaasium (10) ja Tartu Annelinna Gümnaasium (11).

Lapsevanemate hinnangud piirkondliku võrdlusena on esitatud tabelis 14.

Tabel 14. Lapsevanemate hinnangud oma laste õpitulemustele (aritmeetilised keskmised skaalal, kus 1 = palju kõrgem kui ootasin, 5 = palju madalam kui ootasin)

Õpitulemus	Tallinn (n = 42)	Ida-Virumaa (n = 58)	Muu Eesti (n = 33)
Eesti keel kirjalik	3,43	3,14	3,15
Eesti keelest arusaamine	3,19	2,95	3,09
Eesti keel kõnes	3,40	3,23	3,28
Eesti keeles lugemine	2,98	2,79	3,09
Matemaatika ja teised loodusteadused	3,32	3,09	3,48
Bioloogia ja geograafia	3,69	3,21	3,44
Ajalugu ja ühiskonnaõpetus	3,29	3,35	3,42
Vene keel	3,44	3,10	3,25

Vaadeldes hinnanguid eesti keele õpitulemustele, on statistiliselt olulised erinevused täheldatavad eesti keele kirjutamisoskusele antud hinnangutes: nimelt on pealinna koolide õpilaste vanemad oma laste oskustega selles vallas keskmiselt vähem rahul kui teiste piirkondade koolide õpilaste vanemad. Ülejäänud eesti keele osaoskuste puhul keskmised hinnangud piirkonniti oluliselt ei erinenud (olulisusnivool 95%).

Ka valdkonnaainete puhul on vanemate hinnangud piirkonniti suhteliselt sarnased, v.a hinnangud bioloogia ja geograafia õpitulemustele, mille puhul Tallinna koolide õpilaste vanemad on taas kriitilisemad kui teiste piirkondade koolide laste vanemad.

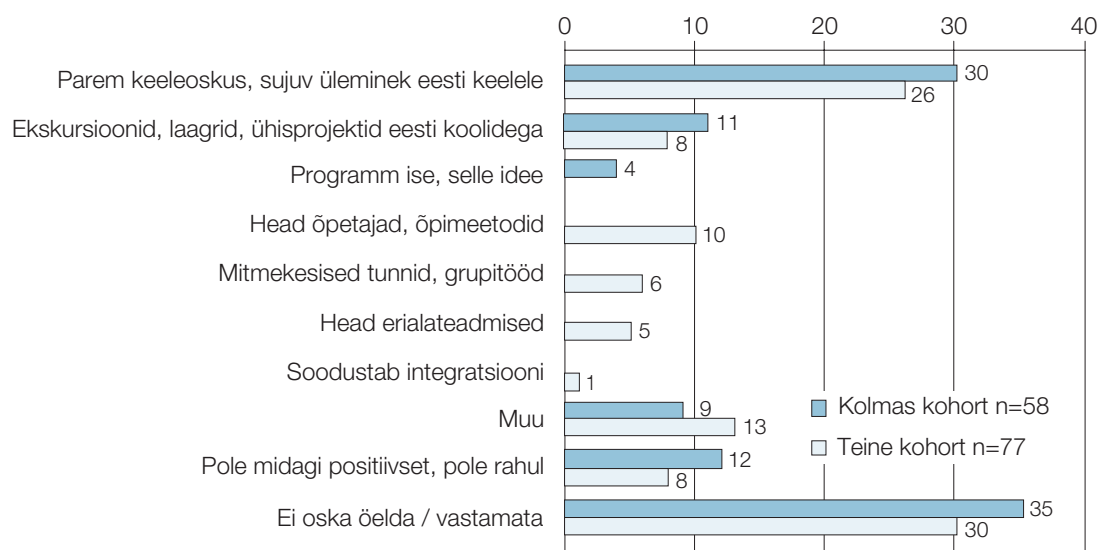
Lapsevanemate hinnangud keelekümblyusprogrammi puudustele ja eelistele

Ka vanemal paluti vabas vormis nimetada keelekümblyusprogrammi puuduseid ning eeliseid. Vastused kategoriseeriti, lapsevanemate poolt sagedamini välja toodud positiivsed ja negatiivsed hinnangud on esitatud kahe kohordi võrdlusena joonistel 12 ja 13.

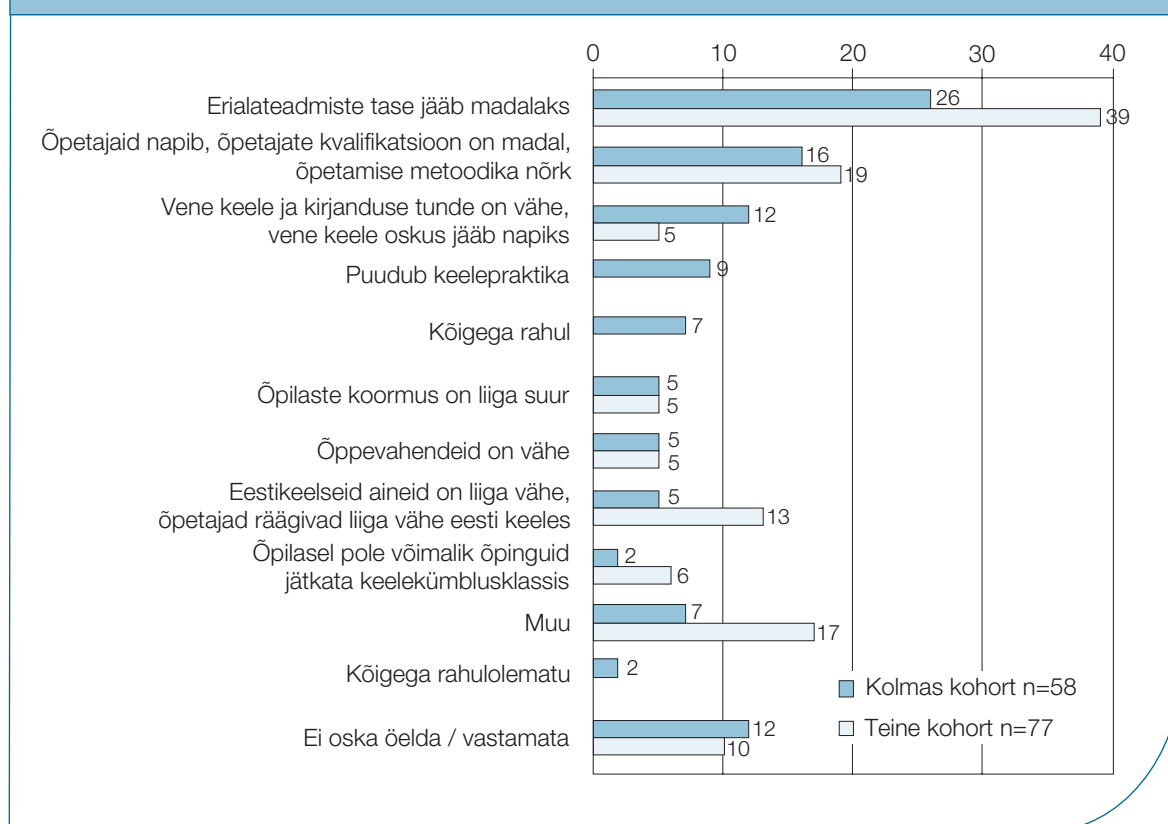
Keelekümblyusprogrammi eelistena tõid nii teise kui ka kolmanda kohordi HKK lapsevanemad kõige sagedamini esile õpilase eesti keele oskuse paranemise ning seda, et programm võimaldab sujuvat üleminekut eesti keelele. Paljud mainisid positiivsena ka ekskursioone, laagreid ning muid ühisprojekte eesti koolidega. Täiesti rahulolematud olid keelekümblyusprogrammiga 12% kolmanda kohordi ning 8% teise kohordi õpilaste vanematest, umbes kolmandik ei osanud nimetada mitte ühtegi positiivset aspekti. Märkimisväärselt suur oli lapsevanemate osakaal, kes ei andnud oma hinnagut.

Keelekümblyusprogrammi miinustena väljendasid nii teise kui ka kolmanda kohordi õpilaste vanemad kõige sagedamini muret, et õpilase aineteadmiste tase jääb madalaks. Võrreldes teise kohordi õpilaste vanematega, olid kolmanda kohordi õpilaste vanemad enam mures ka selle üle, et õpilase vene keele oskus jääb liialt napiks ning et vene keele ja kirjanduse tunde on liialt vähe. Samuti kurdeti kolmandas kohordis keelepraktika (võimaluste) puudumise üle, mis oli ka ootuspärane, sest kolmanda kohordi koolid olid peamiselt Ida-Virumaalt. Erinevalt teise kohordi vanematest eristus kolmas kohort ka kõigea rahulolevate ning kõigea rahulolematute lapsevanemate esinemise poolest.

Joonis 12. HKK teise ja kolmanda kohordi lastevanemate poolt nimetatud keelekümblyusprogrammi eelised (protsentides)



Joonis 13. HKK teise ja kolmanda kohordi lastevanemate poolt nimetatud keelekümbelusprogrammi puudused (protsentides)



Põhijäreldused

Lapsevanemad pidasid keelekümbelusprogrammi eelisteks eelkõige võimalust õppida eesti keelt süvitsi ning programmi ülesehitust (et teatud aineid õpetatakse eesti ning teatud aineid vene keeles). Keelekümbelusprogrammi puudustena nimetati kõige sagedamini õpetajate nappust / madalat kvalifikatsiooni, nõrka õpetamise metoodikat ning õpilaste raskusi aineõppel.

Piirkondlikult erinesid HKK programmi järgi õppivate laste ning nende vanemate hinnangud lapse õpitulemustele vähe, ning ka rahulolu keelekümbelusprogrammiga on piirkondade võrdluses suhteliselt sarnane.

Rääkides eesti keele osaoskustele antud hinnangutest, pidasid nii lapsed ise kui ka nende vanemad sagedamini paremaks lapse võimekust eesti keelest aru saada ja eesti keeles lugeda kui eesti keeles rääkida või kirjutada. See tulemus viitab sellele, et keelekümbelusklass soodustab pigem passiivse keeleoskuse omandamist ning aktiivse keeleoskuse väljakujunemiseks oleks vaja ka toetavat keelekeskkonda, sh tunduvalt enam aktiivset keeleõpet võimaldavaid õppimisviise, mis võimaldaksid ka igapäevast eesti keele praktiseerimist.

Fookusgrupiintervjuude analüüs

Keelekümblyuse mõju ja rakendamist analüüsiti ka süvendatult, asjaosaliste – keelekümblyusõpetajate ja -õpilaste – isikliku kogemuse ja tähenduse prisma läbi. Kvalitatiivse meetodina kasutati fookusgrupiintervjuud.

Intervjuude analüüsimisel lähtuti Spolsky teise keele õppimise mudelist (vt joonis 1), mis rõhutab mitmete tegurite, nagu sotsiaalse keskkonna, hoiakute ja motivatsiooni, aga ka õpilase individuaalsete omaduste (vanus, võimekus jms) ning õpivõimaluste ja õpiväljundite, olulisust keeleõppes (Spolsky 1990:28). Antud uurimuses kaasati Spolsky mudelisse ka õpetajate vaatenurk ja vastavalt sellele valiti analüüsikategooriateks järgmised aspektid:

- **Sotsiaalne keskkond** – siia kuuluvad nii kodu kui ka klassi keskkond, mis on hoiakute kujundamisel keskne, aga ka laiem keskkond tervikuna, nt keeleline situatsioon piirkonnas.
- **Keeleõppija hoiakud ja motivatsioon** – lisaks õppija motivatsiooni soodustavatele teguritele (nagu vanus, võimekus, varasem kokkupuude keelega, perekondlik taust (vanemate hoiakud), sotsiaalne keskkond jms) kuuluvad siia ka õpetajate motivatsioon ja valmisolek õpetada keelekümblyusklassis.
- **Õpivõimalused** – nii formaalsed (riigi üldharidus ja kool) kui ka mitteformaalsed, nt igapäevased keelekontaktid sihtkeele kõnelejatega.
- **Õpiväljundid** – nii lingvistilised (edasijõudmine õppeainetes) kui ka mittelingvistilised, nt hoiakud ja motiveeritus edasiõppimise puhul.

Sotsiaalne kontekst. Keelekeskkond klassis ja väljaspool klassi

Sotsiaalse keskkonna üks osa keelekeskkond mõjutab hoiakute ja motivatsiooni kujunemist ja arengut, kuna tihedad kontaktid sihtkeele kõnelejatega mõjutavad positiivselt ka keeleõppija keeleomandamist ning hoiakuid õpitava keele suhtes.

Fookusgrupiintervjuudes tundsid paljud õpetajad, aga ka õpilased muret, et tegelikult puudub keelekeskkond, milles sihtkeele kõnelejatega rääkida ja oma keeleoskust arendada. Kuigi keelekümblyusprogrammi üheks eesmärgiks peeti just keelekeskkonna loomist, mis aitaks õppijal oma keeleoskust parandada, jäi intervjuudest siiski kõlama arvamus, et ainult tunnis õpitu ei suuda keeleomandamist tugevalt mõjutada.

/.../ teoreetiliselt peaks keelekümblyuse ülesanne olema keelekeskkonna loomine, aga paraku eksisteerib see ainult tunnis ja nüüd, kus õpilane läheb sellest keskkonnast välja, on ta jälle emakeele peal ja hoopis teistsuguses keskkonnas (õpetaja, Tallinn).

Keelekeskkonna puudumist rõhutasid rohkem küll Ida-Virumaa õpetajad ja õpilased, aga seda, et õpilase jaoks eksisteerib kaks erinevat keskkonda (tunnis ja väljaspool tundi), arvas enamik intervjueritavatest.

/.../ suhtlemine on probleem, kõik kohalikud eestlased oskavad ju vene keelt ja suhelda pole kuskil mujal kui siin koolis ja koolis tundide vaheajal räägivad ju lapsed ikkagi vene keeles (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ siin meie regioonis on hea kui nad [õpilased] suudaksid natukenegi suhelda ja aru saada eesti keelest, seegi oleks juba piisav. Sest siin kuulevad nad keelt ainult paar tundi koolis ja kümblyust kui sellist ei ole, keelekeskkonnast rääkimata (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ siin Narvas on raske, kui Tallinnas elad, siis on sul võimalus eestlastega suhelda, aga meie suhtleme ainult tundides ja praktikat üldse ei ole (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ siin [Ida-Virumaal] on kõik huviringid vene keeles, suhelda pole kusagil. Eestlased on siin haruldane nähtus, kui nii saab öelda (õpilane, Ida-Virumaa).

Koolis ja klassis keelekümblyusega loodud keeleõppe keskkonda mõjutasid mitmed asjaolud, millest intervjuudes räägiti. Oli erinevaid viise ja mudeleid, kuidas koolid keelekümblyusprogrammi rakendasid ja eriti eestikeelse aineõpetusega hakkama said. Paljuski sõltus see nii õpetajate olemasolust kui ka nende ettevalmistusest ja koolitusest. Kõige teravam on ikkagi aineõpetajate puudus, mis määras ära ka need ained, milles toimus õpe eesti keeles. HKK programmi rakendamisel koolides võis eristada peamiselt kahte varianti.

Esiteks koolid, kus õpetajad arvasid, et programm on rakendunud hästi, sest programmi alguskoolitused olid väga tugevad, ja ka õpetajate puudust ei olnud või oli koolil juba varasemad traditsioonid/kogemused eestikeelse aineõpetusega ja ka keeleõppega, mis omakorda soodustas keelekümblyusele üleminekut.

/.../ ma isegi ütleks, et me ületame HKK programmi nõudeid, sest venekeelseks on jäänud meil ainult füüsika. Kõik teised ained on eesti keeles (õpetaja, Tallinn).

/.../ meil on koolis eriprogramm, eesti keele süvaõpe, mis kujutab endast samuti keelekümblyust ja võime öelda, et kaks klassi on selle programmi alusel juba gümnaasiumi lõpetanud. Ma ütlesin, et see HKK on nagu jätk meie varasemale programmile ja ega ta oluliselt midagi ei muutnud, tõi ainult aineid juurde (õpetaja, Tallinn).

/.../ meil on algkoolis eesti keele süvaõppeklass ja sealt edasi lähevad nad [õpilased] keelekümblyusklassi (õpetaja, Tallinn).

/.../ meil ei ole enam ühtegi klassi, kus ei oleks eestikeelset aineõpet. Eestikeelne aineõpe on meil koolis olnud pea 20 aastat, meil on palju eestikeelseid kui ka kakskeelseid õpetajaid (õpetaja, Tallinn).

Seda mustrit võiks nimetada ka täielikuks keelekümblyuseks, kuivõrd valdav osa keelekümblyuse tingimustest tundub täidetud olevat.

Teiseks koolid, kus programmi täideti osaliselt ja tunni läbiviimisel kombineeriti eesti ja venekeelset õppetööd (nt verbaalne õppetöö vene keeles, ent terminoloogia eesti keeles,

eestikeelsed töövihikud jms). Osalise keelekümblyuse mustreid oli üsnagi erinevaid, alates sellest, et eestikeelsest õppes rakendati vaid *fragmente*, ja lõpetades sellega, et aineõpe toimus vaheldumisi kord eesti, kord vene keeles ja siis jälle vastupidi.

/.../ ma ei saa öelda, et tund tervikuna on eesti keeles, seal on ainult fragmendid. Ma seletan teooria vene keeles ja siis teeme harjutusi eesti keeles (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ mina annan matemaatikat ja kui õpilastel on vaja mingisugust ülesannet lugeda, siis nad tõlgivad selle kohe vene keelde. Nad valdavad matemaatikas eestikeelset terminoloogiat, aga ülesandeid lahendavad vene keeles (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ sellest aastast [2008] on meil kõikides ainetes eestikeelsed töövihikud, see on uus asi ja varem seda ei olnud (õpetaja, Ida-Virumaa).

Keelekümblyuse rakendamine õppetöös, eelkõige eestikeelne aineõpetus sõltus suuresti õpetajate olemasolust ja tihti toimus seepärast aineõpe kord eesti, kord vene keeles ja siis jälle vastupidi.

/.../ püüame nii palju, kui meil on õpetajaid ja kui palju on võimalusi (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ see on väga lihtne, tunnid toimuvad vastavalt sellele, kas on õpetaja või ei (õpetaja, Tallinn).

/.../ meil on siin olnud juhtumeid, kus õpingud lähevad eesti keelelt vene keelele. Aga lapsevanemad on küll nõrдинud, et algul õpetatakse ainet eesti keeles ja siis jälle vene keeles, aga me ei saa ju vanemate soovidele alati vastu tulla, sest kaadri olemasolu paneb tunnid paika (õpetaja, Ida-Virumaa).

Sama probleemi tõid esile ka õpilased.

/.../ alguses oli meil ajalugu eesti keeles, siis jälle vene keeles ja nüüd räägitakse, et hakkab jälle eesti keeles (õpilane, Tallinn).

/.../ meil oli geograafia alguses eesti keeles ja nüüd jälle vene keeles, mis mulle üldse ei meeldi (õpilane, Tallinn).

/.../ meil olid alguses 7. klassis kõik ained eesti keeles, aga hiljem kui õpetajad läksid ära, siis olid jälle vene keeles (õpilane, Tallinn).

/.../ olid alguses erinevad ained, midagi eesti keeles prooviti, aga ei tulnud välja, siis tuli õpingute raske periood ja ained läksid jälle venekeelseks, ka vene keeles on neist raske aru saada (õpilane, Tallinn).

/.../ meil oli nii, et alguses andis meile kõiki põhiaiaineid, loodusõpetust, inimeseõpetust, geograafiat ja bioloogiat üks õpetaja. Kui ta 8. klassis koolist ära läks, siis hakkasid meil tunnid jälle vene keeles, õpetajat enam ei ole (õpilane, Ida-Virumaa).

Selline õppekeele vahetamine oli häirivaks asjaoluks, pärssis motivatsiooni ja ei tekitanud kindlustunnet ei õpilastes ega ka vanemates. Lapsevanemate ankeetküsitluse tulemused näitasid samuti, et vanemaid tegi kõige murelikumaks just õpilaste aineteadmised ja oodatust madalam keeleoskus, mida on võimalik seostada õpetajate vähesuse kui ka eestikeelse aineõppe puudumisega.

/.../ lapsevanemad on natuke pettunud, et keel ei ole ikkagi nii hea nagu tahaks, meil seda kõike on vähe. Mul on klassis vanemad, kes väga lootsid sellele programmile ja see oleks pidanud kõik koolist algama, aga meil seda ei ole (õpetaja, Tallinn).

Samas, rääkides õpetajate puudusest keelekümblyuses, tulevad jällegi esile (vähemalt osade) Tallinna koolide eelised, kus õpetajate puudus ei pruugi keelekümblyusprogrammi negatiivselt mõjutada. Selles osas on suurem kontrast mõistagi Tallinna ja Ida-Virumaa koolide vahel.

/.../ meil õpetajate puudust ei ole, ma ei tea, aga meie koolil on eriline sarm, et siiani oleme saanud kõik õpetajad, keda vaja on olnud. Eriti just kakskeelsed õpetajad, kes on iga kooli ideaalvariant (õpetaja, Tallinn).

/.../ meil on vedanud, et meie kooli on tulnud palju noori õpetajaid, jah meie koolis toimib programm hästi (õpetaja, Tallinn).

/.../ isegi mujal on probleemid, mitte siin Ida-Virumaal, et ikkagi keegi ei tule õpetama, sest ka meil on probleeme õpetajatega (õpetaja, Ida-Virumaa).

Kuid ka õpetajate ettevalmistus oli erinev, mis samuti mõjutas keelekümblyuse läbiviimist koolides. Keelekümblyusklasside õpetajate seas võis õpetajate endi ütluste põhjal välja tuua kolm erineva ettevalmistustasemega õpetajate kategooriat.

Esiteks, hea ettevalmistusega õpetajad, kes enamasti olid alustanud nn pilootkoolide koosseisus 2003. aastal ning tundsid keelekümblyusprogrammi põhjalikult, olid läbinud mitmeid keelekümblyuskoolitusi ja koolitasid ka ise uusi õpetajaid.

/.../ mina, jah, olen saanud väga palju koolitusi ja nüüd koolitan ka teisi keelekümblyuskeskuse all (õpetaja, muu Eesti).

Pilootkoolide õpetajatel oli võimalus käia Kanadas, kus on väga pikad traditsioonid keelekümblyusprogrammi rakendamisel.

/.../ mina olin Kanadas ja sain seal koolitust ja samuti, kui Kanada koolitajad olid siin Eestis, siis kaks suve olid koolitused, kokku üle 600 tunni (õpetaja, muu Eesti).

/.../ aga üldiselt koolitus oli nii hea, mida anti pilootkoolidele, et pärast pole sellist saanudki. Kõik sai läbi räägitud, kõik hirmud ja kahtlused. Käisime tundides Kanadas ja õppisime sealt nende kogemuse pealt (õpetaja, Tallinn).

/.../ ma arvan, et teame programmi ideid ja põhialuseid väga hästi, mina ja veel 4 õpetajat käisime alguses koolitustel, mis kestsid 2,5 aastat. Kursused olid väga põhjalikud. Kõiki neid meetodeid ka kasutame. Ja praegu saadame järjest uusi õpetajaid koolitustele (meil on koolis ka varane keelekümblyus) (õpetaja, Tallinn).

Teiseks, oli ka neid õpetajaid, kes soovinuks rohkem koolitusi, kuna koolitustel saadu oli ebapiisav.

/.../ siis kui mina tulin keelekümblyusõpetajaks, tulin aasta lõpus aprillikuus, siis ma ei saanud mitte millestki aru. Mulle öeldi, et ma pean eesti keeles õpetama, see ei tekitanud

minule probleemi, aga probleem oli selles, et lapsed ei saanud minust aru! Ma pidin siis ise hakkama välja mõtlema oma metoodikat, et kuidas ma õpetan nii, et lapsed saaksid aru. Koolitusele sain alles hiljem, siis kui mu oma kogemus oli juba mind aidanud (õpetaja, Tallinn).

/.../ mina olen käinud ainult ühtedel keelekümbluse kursustel, aga sellest on vähe (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ mina käisin kunstiõpetajatele mõeldud täiendkoolitusel. Selleks, et mina teaksin, kuidas õpetada just nimelt kunsti, ei olnud koolitus piisav. Ma ei oska öelda, et mida ma peaksin õpetama eesti keeles, mis terminid või kuidas nii, et lapsed aine omandaksid (õpetaja, Tallinn).

Kolmandaks, keelekümbluses ilma ettevalmistuseta töötavad õpetajad, kes ei olnud läbinud ühtegi keelekümbluse alast koolitust.

/.../ mul on niipalju teadmisi, et mu tuttav õpetas keelekümblusklassile, tema kaudu natukene tean, aga ise ei ole küll kursis. Pole koolitustel käinud (õpetaja, muu Eesti).

/.../ vot keelekümbluse kohta tuleks N-lt küsida, tema õppis seda eelmise aasta väga põhjalikult. Mina pole koolitustel käinud ja õpetan seetõttu, et väljapääsu pole. Ma tean, et N-il on väljatöötatud materjalid ka säilinud (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ minul on esimene aasta keelekümblusklassis õpetaja olla. Läheksin hea meelega kursustele, eriti peale seda aastat, huvitav on. Mulle lihtsalt pakuti seda kohta, et programm ei katkeks, minu eesti keele tase ei ole muidugi piisav. Aga terminoloogiliselt saan hakkama. Läheksin õppima just sõnavara ja õppimise metoodikat (õpetaja, Ida-Virumaa).

Õpetajate hea ettevalmistus ja õige metoodika kasutus annab võimaluse klassis tekitada see n-ö loomulik keelekeskkond, mis aitaks õpilastel keelt paremini omandada.

/.../ HKK koolitustelt oleme saanud väga palju meetodeid, ainult ära ole laisk ja kasuta neid. Läbi õigete meetodite on huvitav tundi anda ja see on ikka natuke teistmoodi kui tavaklassile (õpetaja, Tallinn).

Hea ja sõbralik klassiõhkkond aitab kujundada ka õpilastes positiivseid hoiakuid õpitava keele suhtes.

/.../ olen väga rahul klassiga ja kooliga, mulle väga meeldivad õpetajad, tunnid viiakse läbi vabalt, pinget ei ole (õpilane, Tallinn).

Niisiis, keelekeskkonna loomine koolis/tunnis oli osa koolides vägagi probleemne, mitte igal pool ei toimunud tunnid kümbluspõhimõtete alusel, vaid kasutati erinevaid kakskeelse õpetamise variante (terminoloogia eesti keeles, eestikeelsete töövihikute kasutamine jms). Klassi/kooli keelekeskkond oli tugevalt seotud nn koolivälise keelekeskkonnaga, eelkõige torkasid erinevused silma Tallinna ja Ida-Virumaa koolide vahel.

Hoiakud ja motivatsioon

Spolsky järgi on teiseks oluliseks aspektiks keeleõppe juures hoiakud õpitava keele (ja selle kaudu ka kultuuri) suhtes, millega omakorda on seotud keeleõppe motivatsioon. Mida rohkem on keelekontakte, seda paremini saavad kujuneda ka hoiakud ja suhtumine sihtkeelde.

Õpilaste hoiakuid keeleõppesse kujundas mitu asjaolu, sh teadmine, et riigikeelt on Eestis elades vaja, vanemate suhtumine ja toetus HKK programmile, sest paljud lapsed tulid alguses just vanemate soovil õppima keelekümbelusklassi, mis näitab ka vanemate positiivset suhtumist eesti keele õppesse. Samas mõjutasid vanemate edasist suhtumist õpilaste tulemused.

/.../ mind suunas sinna klassi õppima ema, ma alguses ei tahtnud oma klassist ära minna, aga praegu ma muidugi ei kahetse, et keelekümbelusklassi tulin (õpilane, Tallinn).

/.../ esialgu mu vanemad ei olnud rahul, sest mu õppeedukus langes, kui siis õppeedukus parenes, siis nendel oli hea meel, et ma sellesse klassi sattusin, nad muutsid oma meelt (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ meie [õpilased] kõik õppisime selles koolis ja siis meile öeldi, et tuleb keelekümbelusklass ja vanemad soovisid ja siis tulid koosolekud ja otsustati klass avada ja vanemad ikka tahtsid, et nende lapsed õpiksid eesti keelt (õpilased, Tallinn).

/.../ paljudele [õpilastele] soovitasid vanemad seda klassi, kuna me elame selles riigis, siis keelekümbelusklass peaks meil aitama keelt õppida (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ vanemad ütlesid, et kui sa tahad siin edasi elada, siis on vaja eesti keelt ja keelekümbelusklass aitab (õpilane, Ida-Virumaa).

Oluline oli ka lapsevanemate teadlikkus programmist tervikuna ja kooli-kodu vaheline infovahetus.

/.../ arvan, et vanemad on rahul, palju sõltub klassijuhatajast, ta on meil üks parimaid (õpilane, Tallinn).

Õpetajad olid kogenud lapsevanemate nii positiivseid kui ka negatiivseid hoiakuid ja hinnanguid.

/.../ lapsevanemad saavad aru ja suhtuvad programmi soojalt ja positiivselt, nad saavad aru, et lastel on keelt vaja (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ meil on koosolekud 2 korda aastas ja saame vanematelt tagasisidet, et kas nad on rahul. Kõige rohkem muretsesid nad [lapsevanemad] muidugi õpitulemuste pärast, et keele tõttu ei läheks teadmised kaduma (õpetaja, Ida-Virumaa).

Samas rääkisid õpetajad, et mitte alati ei olnud vanematepoolne suhtumine toetav ja seetõttu langes ka õpilasi klassist välja. Probleemiks olla nii vanemate endi vähene keeleoskus, mis ei võimaldanud last koolitöodes aidata, kui ka ebapiisav teadlikkus programmist tervikuna, kaasa võis aidata ka regionaalne eripära, kuna ei tunnetatud otsest vajadust eesti keele oskuse järele.

*/.../ mina arvan, et 90% vanematest suhtub negatiivselt, nad põhjendavad seda raskusega, mitte vajadusega. Sest üks asi on teadmine, et seda on vaja, aga teine asi on siis, kui see on käes, seda on vaja õppima hakata, nende jaoks on see nagu hiina keel (õpetaja, muu Eesti).
/.../ kõik oleme põhjalikult koolitatud ja läbi teinud kõik selle kultuurilõimumiste ideed, aga jah, kuskil Soomes või Kanadas võib see ju toimida, aga meil [Ida-Virumaal] mitte. Meil ei ole siin mingisugust keelekeskkonda. Neile (ennekõike õpilaste vanematele) peaks selgeks tegema, Eestimaal on eesti keelt vaja, aga neil ei ole seda arusaamist (õpetaja, Ida-Virumaa).*

/.../ laps ei oleks klassist nii palju ära läinudki, kui vanemad oleksid olnud edumeelsemad. Minu klassist läks kolm väga head õpilast ära, sest vanematelt ei olnud lapse õpingutele mingisugust tuge (õpetaja, Ida-Virumaa).

Õpetajad arvasid ka seda, et ikkagi oleks rohkem vaja reklaami ja tutvustamist lapsevanemate hulgas, et ka skeptikud hakkaksid asjasse positiivselt suhtuma. Lapsevanemate hirmud tuleks ikka ja jälle lahti rääkida. Keelekümbelse tutvustust oleks vaja just juhtkonna tasandil, mitte piirduda ainult klassijuhatajapoolse infoga.

/.../ me pakume seda programmi ju kõikidele lastele, tutvustame vanematele, räägime ja kui laps ei ole nõus, siis on hästi oluline vanematepoolne suhtumine ja toetus (õpetaja, Ida-Virumaa).

Õpilaste endi hoiakud keelekümbelse suhtes olid enamasti olid positiivsed; peamiselt põhjendasid õpilased oma suhtumist instrumentaalselt – vajadusega ära õppida riigikeel, et tulevikus paremini hakkama saada. Õpetajad toonitasid oma intervjuudes, et läbi keele peaks toimuma kohanemine kultuuriruumiga/riigiga, milles elatakse.

/.../ oluline on, et laps tunnetab läbi keelekümbelse, läbi parema keeleoskuse, et ta on oma teadmistega ühiskonnale vajalik, et ta õpib keelt ja suudab eesti keeles suhelda (õpetaja, muu Eesti).

/.../ arvan, et õpilased peaksid kohanema meie riigiga ja nõuetega ning läbi keele on seda kõige lihtsam teha (õpetaja, muu Eesti).

Õpilaste arvamused:

/.../ juhul kui jääd Eestisse elama, siis keeletundmine väga aitab (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ lapsepõlvast isa on öelnud mulle, et elad Eesti Vabariigis ja kui sa käid näiteks poes, siis sa pead eesti keeles rääkima (õpilane, Tallinn).

/.../ minu jaoks on üldse imelik elada riigis, kui sa selle riigi keelt ei oska, peab oskama nii palju, et saad suhelda, kui midagi juhtub (õpilane, Tallinn).

/.../ minu meelest on ülitähtis teada riigikeelt ja isegi siis, kui see ei ole sulle emakeel (õpilane, Tallinn).

Mitmed õpilased olid ka rahulolematud, kuna valik asuda õppima keelekümbelse klassi ei olnud õpilaste enda soov. Ka õpetajad rääkisid, et alguses tuli keelekümbelse klassi õppima väga erineva keeletasemega õpilased, mis mõjutas ka hoiakuid ja ei andnud soovitud tulemust.

/.../ meil terve klassi läks keelekümbeluse alla ja mõned ei tahtnud, aga meil on väike kool ja neil ei olnud kuskile mujale minna, polnud teist valikut, kuid pärast läksid ikkagi ära teise kooli (õpilane, muu Eesti).

*/.../ ma ei ole rahul, ma ei saa hakkama, keel ei mõjuta, aga ikkagi mõjutab, eriti eestikeel-
sed terminid, need teevad elu keerulisemaks (õpilane, muu Eesti).*

/.../ võiks olla valik, kummas keeles õppida, mitte nii, et on „vaja“. Valida võiks eesti ja vene keele vahel, ma arvan, et need kaks keelt domineerivad (õpilane, Ida-Virumaa).

Õpetajate arvamused:

/.../ see Kanada värk jah, meile ei sobinud, ikkagi üle võtta on väga keeruline. Tegelikult peab selle ikka mugandama meie oludele. Vastavalt lastele ka. Et kui Kanadas valiti lapsed sinna klassidesse, siis meie koolis näiteks oli ikkagi tavaklass, mingit valikut ei toimunud. Ei olnud nn eliitlapsed, vähemalt eesti keele osas (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ alguses jah, ei läinud kõik nii libedalt. Ja meil polnud ju valida õpilasi, üks klass oli. Keelekümbelusklassi tulid kõik õpilased, isegi need, kes ei tahtnud. Neil ei olnud kuskile mujale minna (õpetaja, muu Eesti).

/.../ jah, eelisolukorras on koolid, mis on lävendipõhise vastuvõtuga, neil oleks valikuvõimalus ja lapse motivatsioon läbi vanemate palju suurem (õpetaja, Tallinn).

Mõnes, ilmselt siiski suuremas koolis, toimus ka õpilaste selekteerimine keelekümbelusklassi.

/.../ põhiliselt komplekteeriti klass A klassist, mis oli tugevam (õpilane, Tallinn).

/.../ peale 5. klassi, need kes olid erinevates klassides, kes eesti keelt oskasid, neid pandi ühte rühma ja nad kirjutasi midagi eksami taolist, test oli (õpilane, Tallinn).

/.../ meil on väga nõrgad õpilased, sest keelekümbelusklassi ei olnud mingisugust valikut, kui oleks toimunud valik ja oleksid tulnud need õpilased, kes olid motiveeritud, siis oleks palju parem (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ palju sõltub ka õpilasest, kui ta on võimeline, siis ta saab hakkama (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ see klass ei ole ikka kõikidele, sest tuli välja, et ei saa kõiki lapsi panna õppima selle programmi järgi, sest kui juba üks ei saa midagi aru, on väga raske tundi anda. Niikaua kui talle seletad, hakkab teistel igav ja kogu klassi õppeedukus langeb (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ meil oli koolis alguses väljalangevus väga suur, alustas 26 õpilast, aga nüüd on 18 õpilast (õpetaja, Ida-Virumaa).

Õpilased pidid HKK programmi alguses palju pingutama ja paljud tunnistasi, et oli väga raske ja ka motivatsiooni oli raske leida ning lisi, et seda enam oli oluline nii vanemate- kui ka õpetajatepoolne toetus. Samas arvati ka, et kui oleks olnud võimalik alustada keeleõpet esimesest klassist, siis ei oleks nii raske.

/.../ mul oli alguses väga raske hakkama saada ja ma võtsin abiõpetaja, kuid need, kes õpivad 1. klassist keelt, neil ei ole raske (õpilane, Tallinn).

/.../ kõige raskem oli õppida 7. klassis ja siis õpetajad kogu aeg aitasid (õpilane, Tallinn).

/.../ mul oli väga raske, sest vanemad ei saanud mind aidata, nad ise keelt ei oska (õpilane, Ida-Virumaa).

Õpilased arvasid ka seda, et just varasemas eas alustatud keeleõpe aitab suuresti keeleõppe motivatsioonile kaasa.

/.../ mul ei ole raske, sest õppisin keelt juba esimesest klassist peale, meil oli eesti keele süvaklass (õpilane, Tallinn).

/.../ mina tulin eesti koolist ja mul ei ole raske, mul isegi praegu langeb natuke keeletase (õpilane, Tallinn).

Järjepidevust ja varasemas vanuses alustatud keeleõppe vajadust rõhutasid ka õpetajad, kes arvasid, et siis oleks lastel kergem hakkama saada ja motivatsioon keeleõppeks parem. Samas kinnitati, et motiveeritud õpilane pingutab ka HKK programmis, ja kes ei taha, see ei õpi ka emakeeles.

/.../ me peaksime planeerima kakskeelse kooli formaliseerumist, siis niimoodi, et töö hakkaks juba algklassidest peale ja läheks sujuvalt kuni gümnaasiumi lõpuni välja. Mitte nii, et järsku hopsti!, 6. klassis on meil HKK. Lasteaias ju on juba vkk, miks ei võiks see edasi minna kohe esimesest klassist ka kõikides koolides? Sest praegu on see HKK 6–9 klass, mis on ju kõige raskem iga, need lapsed ei õpi ei eesti ei vene koolides. Asi peaks minema järjepidevuse peale. Me justkui teeme siin keelekeskkonda, aga tegelikult eksisteerib ka teine keskkond ja ikkagi ei sulanduta eesti keskkonda sisse (õpetaja, Tallinn).

/.../ probleem on see, et kui laps on õppinud 6 klassi aineid vene keeles, ja siis kohe eesti keelele üle minna on liiga raske. Peaks toimuma algklassidest juba vähene eestikeelne aineõpe, et asjad tuleksid teineteise peale, mitte korraga. Sest praegusel juhul ei saa see tase kunagi olema selline nagu programm ette näeb (õpetaja, Tallinn).

/.../ arvan, et sõnavara tuleb ikka algkoolis, mitte HKK klassides. 1. klassis eesti keeles alustanud õpilastele on alus antud. Väga oluline on alustada algkoolist (õpetaja, Tallinn).

/.../ kogu keelekümbelust peaks alustama juba lasteaiast, siis oleks sisemine motivatsioon parem. On väga raske tõmmata programmi neid, kes ei ole huvitunud, kuid sellega tuleb igapäevaselt tegeleda. Motivatsioon on kadumas, kui algul sooviti kodakondsust, aga nüüd saab ka punase ja halli passiga reisida ja ka tööd saab punase passiga, lapsed ju seda tunnetavad (õpetaja, Ida-Virumaa).

Õpetajad rääkisid ka neid endid motiveerivatest teguritest, mis aitaksid ennekõike õppimiskeskonda parandada ja uutel õpetajatel kooli tulla, kuna õpetajatest sõltub suuresti kogu HKK programmi läbiviimine. Paljudes koolides õpetasid *parema puudumisel* eesti koolide õpetajad või lihtsalt tavaklasside õpetajad ja siis muutusid õpilaste aineteadmised probleemiks. Kuna tavakoolide õpetajad ei tunne keelekümbeluse metoodikat, õpetavad nad liiga raskelt.

/.../ jah, kui 7. klassis on kõik ained järsku eesti keeles, siis eesti koolide õpetajad ei taha hästi mõista, et keelekümbelusklass ei ole päris tavaklass. Ei ole nii, et võtke ja täitke see

tööleht ära. Tuleb lihtsustada, teha seinamaterjali, et mida õpilased saaksid kasutada, et nad ei kardaks, et neil oleks huvitav (õpetaja, muu Eesti).

Keelekümblyuseõpetajal on topeltkoormus, sest tuleb selgeks teha nii keel kui ka aine. Ja kui puuduvad veel korralikud õppematerjalid, kulub tundide ettevalmistusele palju aega. Õpetajad arvasid, et võiksid olla ühtsed vene koolide keelekümblyusklassidele mõeldud õpikud, töövihikud, abimaterjalid, et õpetaja ei peaks ise kõike ette valmistama ja nii palju lisatööd tegema.

/.../ no eesti keeles vahendeid ei ole, olen ise teinud kõik asjad. Eesti keel vene koolis ja eesti keel keelekümblyusklassis peaksid olema eri õpikud, aga meil ei ole, sest meie tase on ju tugevam kui vene koolis. Oleme mõelnud ka eesti kooli õpikutele, aga need on liiga rasked. Need sobiksid võib-olla varase keelekümblyuse, mitte aga HKK lastele (õpetaja, Tallinn).

/.../ mina ütlen, et tunnen puudust headest õppematerjalidest, kui on hea baasmaterjal, siis ei teki probleemi, aga baasmaterjali ju ei ole (õpetaja, Ida-Virumaa).

Koolid (sh eesti ja vene koolid) ja õpetajad võiksid teha tihedamat koostööd ning kogemusi vahetada. See aitaks ettetulevaid probleeme koos lahendada ja jagada nn hea praktika kogemust ka kolleegidega. Programmi esimesel aastal see nii ka oli, aga nüüdseks on koostöö hääbunud.

/.../ me tõesti olime programmi alguses kogu aeg ja väga tihti koos ja toetasime üksteist väga palju (õpetaja, Tallinn).

/.../ kursustest oli tohutult abi, me käisime iga kuu alguses koos ja arutasime ja valmistasime järgmise kuu materjale ette, mõtlesime kõik läbi (õpetaja, Tallinn).

Kuna vene koolide kümblyuseõpetajate üheks probleemiks oli ka eesti keele oskus, siis aitaks tõhusam koostöö eesti koolidega seda natukenegi parandada.

/.../ seoses keeleõppega on vaja pidevalt keelekasutust, aga kui ma kaks kuud ei räägi, siis läheb kõik meelest. Ei ole ju selliseid kursuseid, kus ma saaks keelt niimoodi õppida, et aine siduda terminoloogiaga. Turul saan ma ju oma keelega hakkama. Kõik koolitused on muidu head, metoodika on mul endal välja töötatud, aga keelt ei ole. Võiks olla õpetajate vahetus, et pool aastat õpetada eesti koolis, siis oleks kasu, aga kes tahaks eesti koolist vene kooli õpetama tulla? (õpetaja, Tallinn).

Koostöö eesti ja vene koolide vahel oli pigem vähene, aga koostööd soovisid väga keelekümblyusklasside õpetajad, aga ka õpilased, et oleks rohkem kontakte ja üritusi, kus toimuks kultuuridevaheline dialoog.

/.../ sooviks rohkem midagi teha, aga eestlased ei taha, me väga kaua otsisime endale koostööpartnerit (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ meil ainult üks kord võimalus korraldada väljasõit ja praegu on meil koostöö ühe eesti kooliga (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ meil koostöö absoluutselt puudub, kuid kirjutasime eelmine aasta keelekümblyuskusele projekti ja saime sealt rahad ja korraldasime oma lastele keelelaagri (õpetaja, muu Eesti).

Ka õpilased soovisid rohkem koostööd teiste koolidega.

/.../ võiks olla rohkem üritusi teiste koolidega, praegu ei suhtle me teistega (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ meil on olnud suhtlust teiste koolidega, teatris käisime, aga seda on vähe (õpilane, muu Eesti).

Samas pakkusid õpetajad, et võiks olla lisajõude, kes kirjutaks projekte, kuna lisaraha, nt väljasõitude jaoks, tuleb peamiselt just kirjutatud projektidest. Tavaõpetajal, kes on tihti ka klassijuhataja, napib aga aega, et veel kõigele lisaks projekte kirjutada.

/.../ kui me kirjutame projekti, siis saame raha, riik eraldi ei toeta, me peame kõvasti tööd tegema, et seda lisaraha saada (õpetaja, Ida-Virumaa).

/.../ meil ei ole seda õpetajat, kes projekte kirjutaks. Kursustel on palju juttu, et keelekümblusõpetajal peaks olema nädalakoormus 18 tundi, aga meil on 24-tunnine ja lisaks veel klassijuhatamine, mis projektidest siin rääkida (õpetaja, Ida-Virumaa).

Ka koolitusvõimalused võiksid olla ühtsemad, st koolidel on väga erinevad võimalused saata õpetajaid koolitustele. Tõdeti, et koolitused on väga head. Koolidel peaks olema võimalus, et kõik tahtjad saaksid koolitusele (et koolituste ajaks oleks asendusõpetajad jms).

/.../ kõik need koolitused toimuvad ju õppetöö arvelt, ma muidugi ei eita, et enesetäiendamise, see on elementaarne, aga mida vähem me saame pühenduda koolis vajaminevale tööle, seda raskem on (õpetaja, Tallinn).

Kõik eelpool toodud tegurid mõjutasid õpetajate motivatsiooni töötada keelekümblusklassis. Nagu rääkis üks Tallinna kooli õpetaja, programmi alguses ikka hoolitseti nende eest ja see mõjus väga positiivselt.

/.../ no alguses ikka väga palju hoolitseti meie eest. Olid SPA külastused, kus sai lõõgastuda, sest programm oli ikka väga raske. Samuti töötasime psühholoogidega. See kõik aitas ja motiveeris meid, kuna programm oli väga pingeline (õpetaja, Tallinn).

Oluliseks motivatsiooni tõstvaks või pärssivaks aspektiks oli ka kolleegide- ja juhtkonnapoolne suhtumine ja huvi.

/.../ esimesel aastal me ootasime, et meid kutsutakse sinna „alla” administratsiooni juurde ja küsitakse, et kuidas teil läheb, aga ei, mitte kordagi (õpetaja, muu Eesti).

/.../ las direktorid tunnevad rohkem huvi, et mida nende õpetajad teevad, mitte ainult õppenõukogu ajal või kui on, siis midagi negatiivset. See tagasiside on ju väga oluline, tulla kasvõi klassi ja vaadata, kuidas tund on (õpetaja, muu Eesti).

/.../ arvati, et keelekümblusõpetajad saavad suurt preemiat ja siis kohe mõeldi, et mis asja, et mille eest! (õpetaja, Tallinn).

Pinget tekitav tõsiasi on, et eestikeelse õppe lisamisega kaotavad väga paljud vene keeles õpetavad õpetajad oma töökoha ja väiksemas kohas on väga raske uut tööd leida, liiatigi kui ollakse juba 25 aastat õpetajaametis.

/.../ meil jah, geograafia õpetaja lahkus ja kunsti ja muusika, ei olnud enam vaja vene keeles tunde anda (õpetaja, Tallinn).

/.../ pinged on suured, eriti venekeelsete õpetajate poolt. Varsti jälle kaks õpetajat koondatakse ja oledki kogu aeg pingete sees (õpetaja, muu Eesti).

Kokkuvõtteks võib öelda, et motivatsioon kujuneb erinevate tegurite koostoimes. Motivatsioon õpetada võib viia paremate õpitulemusteni, kuna motiveeritud õpetaja annab oma parima, et õpilase tulemused oleksid positiivsed. Lapsevanemate hoiakud programmi suhtes sõltusid ennekõike lapse õpitulemustest. Õpilaste motivatsioon ja hoiakud sõltuvad ühest küljest küll õpitulemustest, aga teisalt ka heast keeleoskusest, mida omakorda soodustas võimalus praktiseerida.

/.../ mulle meeldib, kui ma oskan eesti keelt, saan igal pool hakkama ja mul ei ole piinlik! (õpilane, Tallinn).

Õpivõimalused

Õpivõimalused seostusid õpilastele ühest küljest koolis/tunnis omandatuga, aga teisalt ka mitteformaalsete keelekontaktidega, mille raames toimus kokkupuude sihtkeele kõnelejadega (kuigi paljudel oli kokkupuude keelega pigem passiivne, nagu ajalehtede lugemine). Kuid just viimane oli oluliseks komponendiks, et tunnis õpitu (keeleliselt) paremini kinnistuks. Samas pidasid õpilased tähtsaks head ainetundmist, mitte ainult keeleoskust, mis tegi tunnist tegelikult kakskeelse, samuti mainisid õpetajad, et aine paremaks omandamiseks kasutatakse tunnis siiski ka vene keelt.

/.../ meil on nii, et ise küsime ja kes ei saa aru, sellele õpetaja seletab vene keeles ja osad konspektid me kirjutame ka n-ö kahes keeles, terminid on tavaliselt eesti keeles, aga seletus võib olla ka vene keeles (igaks juhuks) (õpilane, Tallinn).

/.../ sellised rasked ained nagu bioloogia, õpetaja annab tundi nii, et me peame aru saama, kui ei saa aru, siis me lihtsalt tõlgime, aga põhiline on ikka teemast aru saada (õpilane, Tallinn).

/.../ väga tihti võetakse vene keel appi. Üldiselt püüab õpetaja rääkida eesti keeles, aga kui ta näeb, et me ei saa aru, siis hakkab ta seletama vene keeles (õpilane, Ida-Virumaa).

Ka vanemate jaoks oli hea ainetundmine oluline, mõjutades otseselt nende rahulolu HKK programmiga.

/.../ mida lähemal on veerandi lõpp, seda vähem on mu vanemad rahul, nad vaatavad minu hindeid (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ ja teinekord on lihtsam öelda see sõna vene keeles üks kord ära ja kõik on selge, kui et jääda pantomiimi klassi ette tegema, et seletada, mis see on (õpetaja, Tallinn).

/.../ mina võin tunnistada, et kasutan küll vene keelt, sest lapsed ise räägivad, et nad ei saa terminitest aru. Kui ma räägin näiteks raku ehitusest, siis juba vene keeles on see väga raske. Me teeme nii, et ma seletan vene keeles ja siis pärast arutame eesti keeles, oluline on ikka see, et nad asjast aru saaksid (õpetaja, Tallinn).

/.../ mina küll luban õpilastel rääkida tunnis vene keeles, kui tal kõik tööd ja kodused ülesanded on tehtud, siis võib ta vastamisel kasutada vene keelt, ikka aine peab selgeks saama (õpetaja, Ida-Virumaa).

Mida vähem õnnestus luua klassis eesti keelekeskkonda, seda olulisemaks oli õpilaste jaoks mitteformaalsete keelekontaktide olemasolu. Tallinna õpilastel oli rohkem võimalusi oma keeleoskust väljaspool kooli praktiseerida. Intervjuudest selgus, et mõned Tallinna koolide õpilased töötasid või töötavad samal ajal, kui käivad koolis, ja see andis väga hea keelepraktika. Keelt on võimalik kasutada n-ö tavakeskkonnas, mitte ainult ainepõhiselt (terminoloogiliselt).

/.../ töötasin suvel lõbustuspargis, seal kogu personal olid eestlased. Tänu nendega suhtlemisel mu eesti keel paranes tunduvalt (õpilane, Tallinn).

/.../ mina töötan kasvatajana lastelaagris (õpilane, Tallinn).

/.../ näiteks minul on töökaaslased, kes vene keelt ei oska, ja siis ma peangi nendega eesti keeles suhtlema, mis annab mulle väga hea keelepraktika (õpilane, Tallinn).

Samuti oli mõnel õpilasel eestikeelne sõpruskond, kellega oli võimalik eesti keelt praktiseerida. Lisaks eelpool toodule mainiti veel keelekasutust koolivälises tegevuses, huvialaringis, trennis ja poes.

/.../ täna ma kasutan keelt kõikjal, näiteks kui ma helistan õpetajale, poodides, huvialaringis ja sõpradega (õpilane, Tallinn).

/.../ mulle meeldib, kui ma oskan eesti keelt ja et ma saan igal pool hakkama (õpilane, Tallinn).

Oluline oli see, et õpilased ei kartnud üldjuhul keelt kasutada ja julgesid rääkida, isegi siis, kui mõned vead sisse tulid. Samas mainiti, et mida tuttavam inimene, seda vabamalt suheldakse.

/.../ näiteks meie eesti keele õpetaja juures üldse ei karda vigu teha. Võõraste inimestega ei ole nii julged (õpilane, muu Eesti).

/.../ kui eestlane hakkab kiiresti rääkima, siis sa tunned end natuke aheldatuna, sest sina nii kiiresti ei jõua aimata, mida ta räägib (õpilane, Tallinn).

Seega oli hea keeleoskuse saavutamine nii koolis õpitu kui ka kooliväliste kontaktide koosmõju, mida rohkem oli võimalusi keelt praktiseerida, seda kergemini sujus ka keelekasutus koolis/tunnis.

Õpiväljundid: keeleoskus

Õpiväljundid seostusid tegelikult suuresti keele õppimise võimalustega, ehk mida rohkem oli kontakte sihtkeelekõnelejatega, seda paremad olid ka hoiakud ja suhtumine. Õpilased tunnetasid oma võimet osata eesti keelt igapäevasel suhtlustasandil, mis määras suuresti ka hoiakud õpitava keele suhtes. Kuigi keeleõppe üheks motiveerivaks teguriks oli kindlasti paremad võimalused tööturul, mainisid mitmed õpilased ka igapäevaste keelekontaktide tähtsust, mis olid valdavalt positiivsed. Ehk nagu märkis Baker (1995),

võib keeleõppija motivatsioon tegelikult olla nii instrumentaalne (paremad väljavaated tulevikus) kui ka integratiivne (suhtlus sihtkeele kõnelejatega).

Instrumentaalsed õpiväljundid väljendusid paljuski õpilaste tulevikuplaanides: edasiõppimise võimalustes ja töökoha leidmises.

/.../ kui sa tahad jääda siia Eestisse, siis sul ei ole siin midagi teha, kui sa keelt ei valda (õpilane, muu Eesti).

/.../ kui pärast lähed õppima, siis on keelt vaja, sa võid valida, kas õpid eesti või vene keeles (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ sul on nagu kindlam, kui tead, et saad eesti keeles õppida (õpilane, Tallinn).

/.../ keelekümbelusprogramm on sobinud mulle, sest keel on väga vajalik, sest pärast tahan ma edasi õppima minna ja töötada ajakirjanduses ja õppida Tallinnas, kus loengud on eesti keeles, ja ma pean suutma õppida eesti keeles (õpilane, Tallinn).

Kuid seoses edasiõppimisega, kuigi sellesse suhtuti positiivselt, toodi välja ka *meienemad*-tunne, eraldumine, mitmed õpilased rääkisid, et kardavad ikkagi eestikeelset gümnaasiumit, kuigi keel isegi võimaldaks seal õpinguid jätkata.

/.../ kui eestikeelses gümnaasiumis ei armastata vene keelt kõnelevaid lapsi, siis saab halvasti vastu võtta (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ mulle on vanemad pakkunud, et läheksin õppima eesti gümnaasiumisse, aga ma ei taha, sest mulle tundub, et seal ei ole hea õppida (õpilane, Ida-Virumaa).

Töökoha leidmine:

/.../ pärast on kergem tööd otsida ja paremad võimalused saada tööd, kui valdad rohkem keeli kui ainult emakeelt (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ vene keele võimalused kogu aeg Eestis vähenevad, tuleb osata eesti keelt, kui tööd otsida (õpilane, Tallinn).

/.../ tulevikus on ikka paremad võimalused, kui eesti keelt õppida (õpilane, muu Eesti).

Kuigi võib öelda, et õpilaste soovid olid pigem siiski instrumentaalset laadi, et tegelik huvi ja soov teada ühiskonnas toimuvast ja ka tunda kultuuri oli suhteliselt kesine, oli ka neid, kelle jaoks igapäevased keelekontaktid olid olulised ja vajalikud. Selles küsimuses olid mõningased piirkondlikud erinevused. Nii mainisid Ida-Virumaa õpetajad:

/.../ õpilastel ei ole ju motivatsiooni, nad ei kuula ega vaata Eesti TV-d, ei käi eestlastega koos üritustel ja siin Ida-Virumaal räägivad paljud eestlased hästi vene keelt.

Ka Ida-Virumaa õpilased tunnistasid, et neid Eestis toimuv eriti ei huvita ja igapäevase info saamiseks kasutavad nad pigem vene kanaleid.

/.../ mina vaatan vene kanaleid, eesti asjadega ei ole kursis (õpilane, Ida-Virumaa).

Samas mida lähemale Tallinnale, seda rohkem tunti huvi ka Eestis toimuva vastu. Kuid Tallinna koolide õpilaste peamiseks infoallikaks oli ikkagi televisioon ja ajalehed (Interneti kaudu) ehk siis suuresti passiivne keelekasutus.

/.../ vaatan Internetist asju, nii maailma kui ka Eesti omi. Tavaliselt on vene ja eesti uudised erinevad ja mulle meeldib võrrelda, et kes mis asja kohta midagi ütles. Neil on erinev funktsioon (õpilane, Tallinn).

Õpilaste arvamustest jäi mulje, et eelistatakse poliitikasündmusi ja rahvusküsimusi.

/.../ kui kuskil ajalehes kirjutatakse meist [venelastest], siis ma kindlasti loen seda (õpilane, Tallinn).

Nagu eelpool mainitud, oli peamiseks õpiväljundi teguriks kokkupuude sihtkeele kõnelejatega ehk nn igapäevased keelekontaktid. Iga kord ei tähendanud see sõpruskonna olemasolu, vaid püüti keelekontakte luua ka nt teenindusasutustes.

/.../ mulle meeldib, et saan suhelda inimestega igapäevaselt (õpilane, Tallinn).

/.../ mina suhtlen poes (õpilane, Ida-Virumaa).

Nii mõnedki rõhutasid, et oskavad ja saavad koolis hakkama just tänu koolivälisele suhtlemispraktikale.

/.../ mina võin öelda, et õpingi eesti keelt kooliväliselt, st tööl ja suhtlen sõpradega (õpilane, Tallinn). Peeti oluliseks, et oleks palju sõpru ja tuttavaid, kellega suhelda.

/.../ mul on palju tuttavaid eestlasi, mina suhelda ei karda, siis nad parandavad mind, kui midagi on (õpilane, Tallinn).

/.../ mina oskangi eesti keelt tänu suhtlemisele (õpilane, Tallinn).

Ka õpetajad pidasid oluliseks kooliväliseid keelekontakte, mis aitavad juba koolis õpitud sõnavaral paremini kinnistuda.

/.../ jah, see on ju kõige tulemuslikum, et on ära läinud see kartus vestelda ja see on saavutus omaette! (õpetaja, Tallinn).

/.../ õpilased on jah julgemad ja alguses nad seda ei olnud ja ei tahtnud suhelda, ja alguses ma tundsin küll, et ma jooksen peaga vastu seina, et nad ei hakka iial suhtlema, aga hakkasid (õpetaja, muu Eesti).

Samas, mida vähem oli kontakte sihtkeele kõnelejatega, seda vähem ka suheldi ja kindlustunne ei olnud nii tugev.

/.../ mul on küll eestlastest sõpru, aga me suhtleme ikkagi vene keeles (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ tahaks paremini osata keelt rääkida, aga praegu ei oska, tuleb hästi palju mõelda (õpilane, Ida-Virumaa).

Keeleoskus on suuresti seotud õpilase õpivõime, motivatsiooni jms asjaoludega. See, mis ühele oli raske, ei valmistanud raskusi teisele. Kuid keeleoskust ja suhtumist keeleõppesse mõjutas kõige rohkem lisaks tunnis õpitule ka igapäevane keelepraktika. Mida rohkem seda oli, seda parem oli ka keeleoskus ja seda positiivsem suhtumine tervikuna. Motivatsioon oli parem, kuna keeleõpe ei olnud nii raske ja ka ainst arusaamine parem. Samuti seostas osa õpilasi oma tulevikku Eestiga (edasiõppimisvõimaluste osas), mis samuti andis tõekeelt juba põhikoolis omandada.

/.../ tahan õppida IT ala ja kuskil Eestis (õpilane, Ida-Virumaa).

/.../ arvan, et ülikoolis õppides läheb keelt vaja, parem siis juba praegu pingutada (õpilane, Ida-Virumaa).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kõik teise keele õppe tegurid Spolsky (1990) mudelis mängivad oma osa ka HKK programmis. Nii mõjutavad keele paremat omandamist ja teisi õpiväljundeid (aineõppe tulemusi, motivatsiooni), aga ka keeleõppe funktsioone laiemalt see, kuidas suudetakse kujundada koolis ja klassis keelekeskkonda. Keelekeskkonna kujundamises on võtmeroll õpetajal mitmes mõttes: alates aineõpetajate olemasolust ja lõpetades õpetajate üldise ja keelekümblyuse-spetsiifilise ettevalmistusega. Laiem sotsiaalne keskkond (perekond, sõbrad, suhtlusringid) ja sellesse kätketud keelekeskkond mõjutavad keelekümblyuse rakendamise viisi ja tulemusi samuti oluliselt – eelkõige aga keeleõppesse ja -kümblyusesse suhtumise ja sellega seotud motivatsiooni kaudu.

Kokkuvõte ja järeldused

Kirjeldamiseks Eesti hilise keelekümbelse mudelit, koguti andmeid kolmes erinevas etapis, kasutades selleks erinevaid andmekogumismeetodeid. Õpilaste akadeemilist edasijõudmist analüüsiti kolme kohordi 9. klassi eksamitulemuste põhjal ja tulemused võeti kokku statistilise analüüsiga. Õpilaste ja lapsevanemate hinnangute saamiseks viidi läbi teise ja kolmanda kohordi kirjalik ankeetküsitlus, mida analüüsiti samuti statistiliste meetoditega. Kolme kohordi fookusgruupiintervjuude abil koguti õpetajate ning õpilaste arvamusi HKK rakendamisest Eestis ja HKK mõju õpilaste õpitulemustele ja tulevikuperspektiividele.

Kolmeetapilise uuringu põhjal võib öelda, et Eesti HKK programmi tulemused sõltusid mitmetest faktoritest. Spolsky (1990) järgi on keeleõppe eri tasandi teguritel – sotsiaalsel keskkonnal, hoiakutel ja motivatsioonil, õpilase individuaalsetel võimetest, õpivõimustel ja õpiväljunditel – oma osa keele paremal omandamisel. Ka Eesti mudeli puhul on kõik need faktorid olulised.

Fookusgruupiintervjuudest õpetajatega ja õpilastega selgus, et laiema sotsiaalse keskkonna tegurina rõhutati just keelekeskkonna tingimuste olemasolu või puudumist. Siinkohal oli oluline ka keelekeskkonna loomine klassiruumis ja õpetajate ettevalmistus asumaks tööle keelekümbelseõpetajana. Keelekeskkonna klassis määras omakorda õpetajate olemasolu ja HKK programmi rakendamise viis koolis, st kuidas oli eestikeelne aineõpe läbi viidud. Piirkondlikust analüüsist ilmnos Ida-Virumaa piiratum keelekeskkond ja seeläbi ka õpilaste kitsamad võimalused eesti keelt praktiseerida. Seda nentisid ka Ida-Virumaa koolide õpilased, et ainult koolitundides õpitust kipub hea keeleoskuse saavutamiseks väheseks jääma. (Et eesti keelekeskkond on Ida-Virumaal probleemiks, on kinnitanud ka teised uurijad, vt nt Asser 2003.)

Samas, HKK programmi rakendamise puhul ei saa öelda, et näiteks Ida-Virumaa koolides oleks esile kerkinud üks mudel ja Tallinna koolides teine mudel. Pigem oli HKK rakendamine kooli-spetsiifiline, erisugustele probleemidele vaatamata püüdis iga kool programmi võimalikult hästi rakendada. Probleemid, mis takistasid rakendamist, olid peamiselt ühed – õpetajate puudus (just erinevate aineõpetajate vähesus) ja õpetajate erinev ettevalmistus asuda tööle keelekümbelseprogrammis. Õpetajate erinev ettevalmistus keelekümbelse metoodika kasutamisel tingis olukorra, kus tunde ei viidud mitte alati läbi kümbelsepõhimõtteid silmas pidades, vaid kombineeriti erinevaid kakskeelse õpetamise meetodeid. Näiteks kasutati eestikeelseid õppematerjale vaid osaliselt (nt töövihikuid) või seletati ainult terminoloogiat eesti keeles või lahendati ülesandeid eesti keeles, tundi viidi läbi nii nagu eesti õppekeelega koolides/klassides, mis oli

õpilaste jaoks liiga raske jms. Kuid esines ka õppeainete üleminekut eesti keelelt vene keelele, mis kindlasti ei aidanud kaasa heale eesti keele oskusele, samuti aineteadmistele, ja pärssis nii õpilaste kui ka lapsevanemate motivatsiooni ning tekitas rahulolematust.

Lapsevanemate hoiakuid ja suhtumist mõjutasid nii õpilaste aineteadmised kui ka üldine teadlikkus HKK programmist. Vanemate informeerimist rõhutasid intervjuudes ka õpetajad, pidades väga oluliseks teabe edastamist õpilase kogu keelekümbelusklassis õppimise vältel. Üldiselt hindasid kolmanda kohordi õpilaste vanemad oma laste õpitulemusi natuke madalamalt kui teise kohordi vanemad. Kuid siin võis rolli mängida ka asjaolu, millisest piirkonnast olid kohordi koolid. Nii kuulusid kolmandasse kohorti Ida-Virumaa koolid, kus probleeme mõnevõrra rohkem – väiksemad võimalused õpetajaid valida, keelekeskkonnast või õigemini selle puudumisest tulenevad probleemid jms. Kuid hoolimata probleemidest töid lapsevanemad keelekümbeluse eeliste osas esile just õpilaste keeleoskuse paranemise ja võimaluse sujuvamalt üle minna eesti keelele. Samas oli ka programmiga täiesti rahulolematuid lapsevanemaid: 12% kolmanda ja 8% teise kohordi lapsevanemaist. See asjaolu võib viidata vähesele teadlikkusele programmist üldse või ka kooli ja kodu ebapiisavale infovahetusele. Seda enam oleks vaja tõhusamat/tihedamat selgitustööd, et kõik probleemid ja hirmud saaksid lahti räägitud. Kuigi enam-vähem oldi rahul oma lapse õppimisega keelekümbelusklassis, töid siingi just kolmanda kohordi vanemad esile keelekeskkonna puudumisest tingitud olematu keelepraktika, sama puudust nimetasid ka õpilased nii ankeetküsitluses kui intervjuudes. See tulemus oli ka ootuspärane, sest nagu juba eelpool mainitud, olid enamus kolmanda kohordi koolidest Ida-Virumaalt.

Kuid lapsevanemate peamiseks mureks oli ikkagi õpilaste aineteadmised, samuti kurdeti õpetajate puuduse ja madala õpetamismetoodika pärast. Samas, just vanematepoolsed hoiakud HKK programmi suhtes moodustasid selle koduse toetuse ja keskkonna, kust laps tuli õppima keelekümbelusklassi, ja nagu rõhutasid mitmed õpilased fookusgrupi-intervjuudes, tuldi õppima just vanemate soovil, ehk teisisõnu oli vähemalt õpingute alguses soodne kodune platvorm keeleõppeks olemas.

Kui võrrelda antud tulemusi varasema HKK uuringuga (vt Asser jt 2005), siis lapsevanemad on ka eelnevates uuringutes programmi positiivse aspektina esile toonud asjaolusid, mis olid seotud õpilaste eesti keele õppe toetamisega: eestikeelne aineõpe, suhtlus ja klassivälised üritused eesti keeles ning õpilaste paremad tulevikuväljavaated. Negatiivsete asjaoludena töid lapsevanemad välja kahtluse, et õpilased ei suuda eesti keeles aineid omandada, samuti on mainitud õpetajate probleemi (pädevust, pidevat vahetumist ja puudust), aga ka keelekeskkonna olemasolu/puudumist ning õpilaste suurt koormust ja liiga järsku üleminekut eestikeelsele õppele. Tunti muret ka vene keele liiga vähese osakaalu üle õppes. Teisisõnu on aspektid, mille pärast vanemad muret tunnevad, jäänud sisuliselt samaks.

Õpilaste hoiakuid ja seeläbi ka motivatsiooni kujundas suuresti teadmine, et Eestis elades on eesti keelt vaja ja õppimine keelekümbelusklassis selle võimaluse ka annab. Ankeetküsitlusest selgus, et 61,5% teise ja 86% kolmanda kohordi õpilastest olid rahul oma õpingutega keelekümbelusklassis. Rahulolematuid oli vastavalt 27% ja 9%, kes põhjendasid oma rahulolematust eestikeelse aineõppe keerukuse ja sellest tingituna ka õppeedukuse langusega samuti sellega, et keelekümbelusklassi õppima asumine ei olnud õpilaste enda soov. Kuna teise ning kolmanda kohordi puhul olid valimisse kaasatud erinevad koolid, võib võrreldavate koolide erinev tase avalduda ka õpilaste hinnangutes. Keelekümbelusprogrammi positiivsete joontena nähti eelkõige enesearendamise võimalusi (eesti keele oskuse paranemine), samuti teadvustasid õpilased eesti keele oskuse vajalikkust hilisemas elus. Raskusi valmistas enam eesti keele grammatika ning aineõpe – tihti kurdeti, et keeruline on aru saada eestikeelsetest terminitest. Sarnaselt arvasid ka HKK varasemast uuringust osa võtnud õpilased (vt Asser jt 2005). Samuti soovisid õpilased paremaid õppematerjale, pädevamat õpetajat ning rohkem väljasõite ja kohtumisi eesti koolide õpilastega (mis võimaldaks eesti keelt praktiseerida). Ka õpetajad rõhutasid intervjuudes, et väga positiivne oleks tihedam läbikäimine ja koostöö eesti koolidega (luua nn kultuuri-devaheline dialoog), mis praegusel hetkel on paraku vähene.

Lähtuvalt hinnangutest eesti keele osaoskustele, rahulolust klassi valikuga ning plaanidest õpingute jätkamise osas oli keelekümbelusklasside õpilased võimalik jagada kahte gruppi – ühelt poolt eristusid nn *kriitilised* ja teiselt poolt *positiivsed* õpilased. Esimest klastrit iseloomustasid madalamad hinnangud oma eesti keele osaoskustele, madalam rahulolu klassi valikuga ning väiksem huvi õpingute jätkamise vastu eesti keeles. Teise klatri õpilasi iseloomustasid aga kõrgemad hinnangud eesti keele osaoskustele, kõrgem rahulolu klassi valikuga ning suurem huvi eesti keeles õpingute jätkamise vastu. Esimesse klastrisse kuulusid valdavalt kolmanda kohordi ja Ida-Virumaa õpilased, teise klastrisse sagedamini teise kohordi ning Tallinna ja Harjumaa õpilased, kus õpilaste võimalused keelt praktiseerida olid paremad ja seeläbi sujus ka keeleõpe paremini. Sest nagu selgus intervjuudest, oligi üheks peamiseks motivatsiooni pärssivaks teguriks eestikeelse aineõppe raskus: õpilased rääkisid, et pidid alguses väga palju pingutama ja kasutama abiõpetajat, et hakkama saada. Paljud õpilased mainisid, et kui oleks olnud võimalus varem keeleõppega alustada, siis oleks keeleoskus olnud parem. Sarnaselt õpilastega rõhutasid ka õpetajad varasemas vanuses alustatud keeleõppe vajalikkust ja tulemuslikkust. Tegelikuses ei ole õpilastel sugugi kerge üle minna 6. klassis eestikeelsele aineõppele HKK programmi järgi, mistõttu keeleoskus ei saa kunagi olema selline nagu programm ette näeb.

Hea keelioskuse saavutamiseks olid olulised õpivõimalused, mis ühest küljest sõltusid koolitundidest ja teisalt ka reaalse keelekontaktide olemasolust nii koolis kui väljaspool kooli. Aga nagu juba eelpool esile tuli, oli keelekontakti võimalus paljudel õpilastel ainult klassitunnis ja seegi osaliselt. Nagu rääkisid õpetajad, oli tunni läbiviimine mitmes koolis kakskeelne, kuna õpilaste keeletase ei olnud nii hea, et tundi täies mahus eestikeelsena

läbi viia. Kuid palju olulisemaks pidasid õpilased nn mitteformaalseid õpivõimalusi ehk keelekontakte sihtkeele kõnelejatega. Siinkohal olid kehvemad võimalused Ida-Virumaa õpilastel, samas kui Tallinna õpilased keelekeskkonnas probleemi ei näinud. Viimaste hulgast oli paljudel võimalus ka töötada või muul viisil keelt praktiseerida, mis andis kindlustunde ja aitas sõnavaral paremini kinnistuda. Ning mida kergemini sujus keeleõpe, seda parem oli ka suhtumine ja motivatsioon õpitavasse keelde.

Õpilaste motivatsiooni ja hoiakuid ning samas ka tulevikuplaane mõjutasid kindlasti õpitulemused, mida omakorda mõjutas sotsiaalne keskkond (sh nii keelekeskkonna olemasolu, programmi rakendumise tase koolis kui ka vanemate hoiakud ja suhtumine programmi).

Kui vaadata eesti keele kui teise keele ja matemaatika õpitulemusi, siis mõlema puhul iseloomustasid kõrgemad tulemused keelekümblusklasside õpilasi. Nii oli kolme kohordi eesti keele kui teise keele keskmine eksamihinne keelekümblusklassil 4,23, kontrollklassil 3,35. Matemaatikas vastavalt keelekümblusklassil 3,86 ja kontrollklassil 3,45.

Regressioonanalüüs selgitas, et kui eesti keele kui teise keele eksamitulemust mõjutas kõige enam klassitüüp, siis matemaatika puhul oli tegemist ilmselt muude aineomaste probleemidega. Mõlema aine puhul uuriti nimelt, millised sõltumatud tunnused (klassitüüp, õpilase sugu, õppekeel, regioon, asulatüüp) mõjutavad õpitulemust kõige enam.

Eesti keele kui teise keele puhul näitas kolme kohordi võrdlus, et keelekümblusklassides õppivatel õpilastel oli tõenäosus kõrgeks tulemuseks eesti keele kui teise keele eksamil suurem kui kontrollklasside õpilastel. Seega võib öelda, et õppimine keelekümblusklassis on õpilaste eesti keele oskust positiivselt mõjutanud. Vaadeldavad sõltumatud tunnused kirjeldasid koos 36,7% sõltuva tunnuse variatiivsusest, ehk klassitüübi, õpilase soo, kooli õppekeele ning asukohaga (asulatüüp, regioon) on võimalik kirjeldada ligikaudu 37% eesti keele kui teise keele eksamitulemuste variatiivsusest. Samas ei ole mudeli kirjeldusmäär kuigi kõrge, millest võib järeldada, et eksamitulemused sõltuvad ka muudest teguritest (nt õpilase võimekus, keelepraktika võimalus vms), kuid vastavate andmete puudumise tõttu neid tegureid siinkohal välja selgitada polnud võimalik.

Matemaatika eksamitulemusi mõjutas küll enam klassi- ja asulatüüp, aga matemaatika õpitulemuste variatiivsusest oli võimalik klassi- ja asulatüübi alusel kirjeldada vaid ligikaudu 4%. Seega võib järeldada, et õpitulemusi mõjutasid tegelikult muud näitajad kui klassitüüp, õppekeel, õpilase sugu ning kooli asukoht. Üheks teguriks võis olla ka kooli suunitlus (nt kas reaal- või humanitaarainetele) või muud aineomased probleemid. Näiteks kinnitasid intervjuud õpetajate ja õpilastega, et matemaatika õpetamise puhul rakendati koolides väga erinevaid viise. Oli koole, kus keelekümblusklassi matemaatika tund toimus vene keeles, oli koole, kus tund toimus eesti keeles, ja oli koole, kus tundi viidi läbi kahes keeles (st eesti keeles õpetati peamiselt terminoloogiat, aga ülesandeid

lahendati vene keeles või kasutati eestikeelseid töövihikuid). Kuid oli ka koole, kus õpetus toimus igal aastal erinevas keeles (ühel aastal eesti ja teisel vene keeles). Õppekeel omakorda sõltus mitmes koolis õpetajate olemasolust (eestikeelne või venekeelne õpetaja) ja mõnes koolis olid ka lapsevanemad selle vastu, et ainet õpetataks eesti keeles. Kuigi uuringu tulemustest selgus, et õpitulemusi õppekeel otseselt ei mõjutanud, võib siiski oletada, et selline erinev õppetaust on mingil määral avaldanud mõju keelekümblyusklassi õpilaste õpitulemustele matemaatikas.

Õpitulemused mõjutasid ka õpilaste tulevikuplaane ja hoiakuid eesti keeles õppimise suhtes. Kuid mitte ainult – oluline oli ka keeleoskus, ja siinkohal võib veel kord öelda, et mida rohkem oli kontakte sihtkeele kõnelejatega (huvialaringid, töökoht, isiklikud sõbrad jne), seda parem oli ka keeleoskus, mis omakorda mõjutas õpilase valikuid õppimaks edasi eesti keeles. Sest nt Ida-Virumaa õpilaste puhul ei saa küll rääkida otsesest keeleõppe motivatsiooni puudumisest, kuid keelekeskkonna puudumise tõttu oli keeleoskus ebapiisav ja rahulolu õppimisega keelekümblyusklassis samuti madalam kui Tallinna ja muu Eesti õpilastel.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et keeleõpe on kompleksne süsteem ja Eesti HKK mudel sõltus järgmistest faktoritest.

- Sotsiaalsest keskkonnast, eriti aga keelekeskkonna olemasolust/puudumisest nii klassis kui ka piirkonnas üldiselt. Keelekeskkonna olemasolu klassis sõltus omakorda programmi rakendamisest koolis ja õpetajate olemasolust. Kuid ka kodune keskkond oli oluline, n-ö see platvorm, kust laps tuli õppima keelekümblyusklassi. Selle tingisid lapsevanemate hoiakud, mille juures mängis rolli nii vanemate teadlikkus programmist tervikuna kui ka mõistmine, et keelekümblyusprogrammi abil on lapsel võimalus omandada riigikeel.
- Õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate motivatsioonist, mille kujunemisel olid olulisteks nii eelpool nimetatud sotsiaalse keskkonna faktorid kui ka õpetajate puhul erinevad koolikorralduslikud meetmed, mis innustasid õpetama keelekümblyusklassis. Õpilaste motivatsioon sõltus ühest küljest individuaalsetest võimetest, sh ka akadeemilistest õpitulemustest, teisalt aga igapäevastest keelekontaktidest, mis aitasid koolis õpitul paremini kinnistuda, sest mida kergemini sujub keeleõpe ja mida paremad on tulemused, seda positiivsemad on hoiakud õpitava keele suhtes.
- Oluliseks aspektiks olid ka õpivõimalused (nii koolis omandatu kui ka koolivälised keelekontaktid).
- Kuid keelekümblyuse mõju saab vaadelda kõige paremini just õpiväljundite kaudu. See tähendab ühest küljest omandatud head keeleoskust, mis sõltus kõigist eelpool toodud faktoritest, aga teisalt ka hoiakute muutumist, oma tuleviku seostamist Eestiga ja eesti keeles õppimisega.

Kasutatud kirjandus

- Asser, H. 2003. *Varajane osaline ja täielik keeleimmersion Eesti muukeelse hariduse mudelitena*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Asser, H., Küppar, M. ja Kolk, P. 2005. *Keelekümbelõpilaste õpitulemuste ja lapsevanemate hinnangute uuring*. www.kke.ee (20.04.2010).
- Baetens Beardsmore, H. (ed). 1992. Introduction. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-6.
- Baker, C. 1992. Bilingual Education in Wales. *European Models of Bilingual Education*, ed by H. Baetens Beardsmore. Clevedon: Multilingual Matters, 7-16.
- Baker, C. 1995. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J.A. ja McGee Banks, C.A. (eds). 2001. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. 2002. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn&Bacon.
- Cohen, L., Manion, L. ja Morriison, K. 2007. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C. ja Brunet, G.R. 1977. Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning* 27:243-262.
- Gardner, R.C. 2001. *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher*. <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/tpfle/contents1.doc> (15.06.2010).
- Genesee, F. 1984. French Immersion Programs. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. *Multilingual Matters* 15, ed by S. Shapson, V. D'Oley. Clevedon: Multilingual Matters, 33-35.
- Genesee, F. 1999. Teise keele kümbelõprogrammid. *Keelekümbelõ kui integratsiooni võti*, koost. ja toim. S. Vare. Tallinn, 7-16. www.kke.ee (5.03.2010).
- Heller, M. 2007. Why Bilingualism? *Bilingualism: a social approach*, ed by M. Heller. Palgrave: Macmillian, 1-14.
- Keelekümbelõkeskus: viie aasta jagu saavutusi*. 2005. http://kke.ee/index_bin.php?action=REF&fname=658_AR_2005_1-80.pdf (20.04.2010).
- Kim, Y.Y. 1988. *Communication and Cross-Cultural Adaption: An Integrative Theory*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Käosaar, I. 2009. Kultuuride dialoog kui reaalsus. *Kultuuride dialoog – võimalus või paratamatus?*, M. Muldmaa (toim.). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 7-13.
- Laherand, M-L. 2008. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk OÜ, 87-102.
- Lambert, W.E. ja Tucker, G.R. 1972. *The Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.

- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach. Language Learning and Language Teaching 18*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mehisto, P., March, D., Frigols, M.J., Völli, K. ja Asser, H. 2010. *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. Võrguväljaanne <http://digar.nlib.ee> (15.06.2010).
- Mehisto, P. 2009. *Hiliskeelekümblyusprogrammi jätkusuutlikkus. Uuringu aruanne*. www.kke.ee (25.09.2010).
- Metsämuuronen, J. 2002. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Rannut, M., Rannut, Ü. ja Verschik, A. 2003. *Keel. Võim. Ühiskond*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. 2005. *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Humanitaarteaduste dissertatsioonid 14*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Spolsky, B. 1990. *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Trasberg, K. (toim.). 2002. *Haridus mitmekultuurilises perspektiivis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lisa 1 Õpilase ankeet

Kool ja klass

Ankeet keelekümblyusklassi õpilastele

Veebruar 2009

Ankeedi võid täita vene või eesti keeles.

1. Hinda oma eesti keele oskust ja märgi X Sulle sobivasse ruutu.

Valdkond	Saan väga hästi hakkama	Saan hästi hakkama	Mul on raskusi	Mul on suuri raskusi
Eesti keelest arusaamine				
Eesti keeles rääkimine				
Eesti keeles lugemine				
Eesti keeles kirjutamine				

2. Nimeta kolm kõige raskemat asja, mis on seotud eestikeelse aineõppega.

.....
.....
.....

3. Nimeta kolm kõige paremat asja, mis on seotud eesti keelse aineõppega.

.....
.....
.....

4. Kas Sa oled rahul, et valisid õppimiseks just keelekümblyusklassi? Miks?

.....
.....
.....

5. Kas Sa kavatsed peale 9. klassi lõppu oma õpinguid eesti keeles jätkata?

.....
.....
.....

6. Mida Sa soovivad oma õpetajatel, kooli juhtkonnal arvestada, et Sinu õppimine läheks edaspidi veel paremini.

.....
.....
.....

TÄNAME VASTAMAST!

Lisa 2 Lapsevanemate ankeet

Школа Класс 9

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ Февраль 2009

1. Отвечают ли Вашим ожиданиям знания и умения Вашего ребенка в конце четвёртого года обучения в классе с языковым погружением?

Просим отметить соответствующий вариант крестиком.

	намного выше, чем ожидали	выше, чем ожидали	соответ- ствует нашим ожиданиям	ниже, чем ожидали	намного ниже, чем ожидали
а) эстонский язык – письмо					
б) эстонский язык – понимание					
в) эстонский язык – речь					
г) эстонский язык - чтение					
д) математика и/ или другие естественные науки					
е) биология и/ или география					
ж) история и/ или обществознание					
з) русский язык					

2. Что в программе языкового погружения, по Вашему мнению, продуманно особенно удачно?

.....
.....

3. Что Вас беспокоит в программе погружения в язык?

.....
.....

4. Вы довольны, что Ваш ребёнок учится в классе с языковым погружением?

.....
.....

Благодарим за сотрудничество!

Будем Вам очень признательны, если Вы вышлите нам заполненную анкету до 20-го марта. Конверт для пересылки прилагается.

Руководитель исследовательской группы Центра исследования образования Таллиннского университета Кристийна Сау-Эк.