

TALLINNA ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON HUMANITIES

14

**KEELEKESKKONNA MÕJU
VENE ÕPILASTE EESTI KEELE OMANDAMISELE
JA INTEGRATSIOONILE EESTIS**

Analüütiline ülevaade

ÜLLE RANNUT

 **TLÜ KIRJASTUS**

TALLINN 2005

Eesti filoloogia osakond, filoloogiateaduskond, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filoloogiadoktori kraadi taotlemiseks keeleteaduse alal 2. mail 2005. aastal Tallinna Ülikooli lingvistika doktorinõukogu poolt.

Juhendaja: Anu-Reet Hausenberg (TLÜ professor)

Oponent: Silvi Vare (*Dr. Philol.*, Eesti Keele Instituudi vanemteadur)

Kaitsmine toimub 11. novembril 2005. aastal kell 10.00 Tallinna Ülikooli peahoone ruumis P-223, Narva mnt 25, Tallinn, Eesti.

Trükitud:
OÜ VALI PRESS trükikoda
Pajusi mnt 22
48104 PÕLTSAMAA

ISSN 1406-4391 (trükis)
ISBN 9985-58-394-9 (trükis)

ISSN 1736-0757 (*online*, PDF)
ISBN 9985-58-395-7 (*online*, PDF)

Autoriõigus: Ülle Rannut, 2005

SISUKORD

AUTORI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID	4
1. PROBLEMAATIKA, AKTUAALSUS JA ALUSUURINGUD	5
1.1. Sissejuhatus.....	5
1.2. Immigrantide kontsentratsiooni mõju sihtkeele omandamisele ja integratsioonile.....	6
1.2.1. Keelekeskkonna mõiste.....	6
1.2.2. Hajutamine ja segregatsioon	7
1.2.3. Vene elanikkonna kontsentratsioon ja probleemistiku aktuaalsus Eestis.....	7
1.2.4. Integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooni seos keeleõppetulemustega.....	9
1.3. Sotsiolingvistikulise keskkonna mõju teises keeles õppivate laste sihtkeele sõnavara arengule	11
1.3.1. Senised uuringud ja probleemistik Eestis.....	11
1.3.2. Lapse sõnavara suurus ja areng esimese keele omandamisel.....	11
1.3.3. Teises keeles õppivate laste sõnavara arengu seos sotsiolingvistikulise keskkonnaga.....	12
1.3.4. Teises keeles õppivate laste sõnavara areng keelekümbelklassis.....	13
1.3.5. Sõnavara lünkade ületamise strateegiad vahekeeles ja pidžinkeeles	14
2. UURIMISMATERJAL, MEETODID JA ÜLESEHITUS	16
2.1. Eesmärk ja hüpoteesid.....	16
2.2. Uurimismaterjal.....	17
2.3. Intervjuu küsimustiku koostamine, läbiviimine ja andmetöötlus	18
3. UURIMISTULEMUSED	20
3.1. Eesti keelekeskkondade võrdlus	20
3.1.1. Eesti keelekeskkondade mudelid	20
3.1.2. Lapsevanemate keelekasutus ja integratiivse motivatsiooni kujunemine	22
3.1.3. Suhtumine eesti keelde ja koolivaliku motivatsioon	23
3.1.4. Laste keelekasutus ja integratsioon	25
3.2. Kooli keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele sõnavara arengule	27
3.2.1. Sõnavara võrdlus	27
3.2.2. Sõnavara lünkade ületamise strateegiad.....	28
3.3. Uurimistulemuste kokkuvõte ja järeldused.....	29
4. IMPACT OF THE LANGUAGE ENVIRONMENT ON INTEGRATION AND ESTONIAN LANGUAGE ACQUISITION OF RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN IN ESTONIA. Summary	31
ANALÜÜTILISES ÜLEVAATES VIIDATUD KIRJANDUS.....	36

AUTORI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- I. Ülle Rannut 2004. *Astu sisse! Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis*. Käsiraamat eesti õppekeelega kooli õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusametnikele. Haridus- ja Teadusministeerium. Tallinn: Ilo.
- II. Ülle Rannut 2004. Muukeelsete laste integratsioon ja eesti keele omandamine lasteaias. – M. Rannut, M. Kõivupuu, T. Päeva (toim). *Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks*. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 1. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus, 59–90.
- III. Ülle Rannut 2003. *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassiõpetajale. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
- IV. Ülle Rannut 2003. *Impact of the Language Environment on Integration and the Estonian Language Acquisition*. Proceedings of Conference "Multicultural Estonia", October 24–25, 2002. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, 125–137.
- V. Ülle Rannut 2003. *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
- VI. Ülle Rannut 2003. Suhtumiste ja hoiakute mõju muukeelsete laste integratsioonile. – *Toimiv keel I. Töid rakenduslingvistika alalt*. Eesti Keele Instituudi toimetised 12. Tallinna Pedagoogikaülikool, Eesti Keele Instituut. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 216–239.
- VII. Ülle Rannut 2002. Keelekeskkonna mõju muukeelsete õpilaste integratsioonile. – *Keel ja Kirjandus*, 5, 342–358.
- VIII. Ülle Rannut 2002. Keelekeskkonna ja koolivaliku mõju muukeelse õpilase eesti keele arengule ja integratsioonile. – *Emakeel ja teised keeled III*. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised I. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 155–175.
- IX. Ülle Rannut 2002. Kuidas õpitakse keeli. – *Haridus*, 2, 29–34.
- X. Ülle Rannut 2000. *Eesti keele kümblus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis*. Projekti "Keelekümblus kui integratsiooni võti" väljaanne. Tallinn: Haridusministeerium.
- XI. Ülle Rannut 1999. Lugema õppimine varases keelekümbluses. – S. Vare (toim). *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Projekti "Keelekümblus kui integratsiooni võti" väljaanne. Tallinn: Haridusministeerium, 41–44.
- XII. Ülle Rannut 1992. *Keelekümblus*. Keeleameti toimetised 3. Tallinn.

1. PROBLEMAATIKA, AKTUAALSUS JA ALUSUURINGUD

1.1. SISSEJUHATUS

Käesolev uurimus on ajendatud mitmetest nii Eestis kui ka mujal Euroopas immigrantide lõimimisel esilekerkinud probleemidest, mis on seotud sihtkeele omandamist mõjutavate teguritega. Viimastel aastakümnetel on selles protsessis tõstetud selgelt esile sotsiaalse keskkonna ning mikro- ja makrotasandil toimuva suhtluse roll, mis mõjutab immigrandi soovi sihtkeelt omandada ja sihtkeele kõnelejatega suhelda. Seetõttu vaatlen probleemistikku mikro- ja makrotasanditel, lõimides samal ajal immigrantide osatähtsuse piirkonnas, keelelised hoiakud ja suhtumised, keelekasutuse ning keeleõppetulemused.

Töö eesmärk on kirjeldada ja analüüsida erineva sotsiolingvistikulise keskkonna mõju vene õpilaste eesti keele kasutusele ja arengule ning näidata integratiivse motivatsiooni ja sihtkeelt emakeelena kõnelejatega suhtlemise olulisust teise keele omandamisel.

Uurimus põhineb 55-s Eesti eri piirkondades asuvas vene ja eesti õppekeelega koolis läbi viidud 434 intervjuul vene õpilaste, nende vanemate ja õpetajatega. Keelekeskkondade analüüsiks on kasutatud olemasolevaid statistilisi andmeid AS Andmevara ning SA Innove ja Statistikaameti andmebaasidest. Teoreetiliseks aluseks on USA-s, Euroopas ja Eestis läbi viidud uuringud.

Probleemaatika aktuaalsust ja uuringuid silmas pidades on piisavalt alust arvata, et immigrantide efektiivseks integreerumiseks vajalikke haridusprogramme kavandades tuleb keelekeskkonda vaadelda ühe olulisema keeleõppetingimusena. Et seda õigesti hinnata ja mitte alahinnata, on vaja vastavat teaduslikku uurimust, mis siiani Eestis puudub, kui mitte arvestada autori enda poolt viimastel aastatel avaldatud publikatsioone.

Integreerumine Euroopasse on lisanud Eesti immigrantide problemaatikasse uue aspekti, mis puudutab eelkõige eesti õppekeelega kooli. Uusimmigrantide integreerimine asetab eesti kooli, mis senini on olnud eestlaste etnilise ja keelelise identiteedi kandja, hoopis uude valgusse. Nimelt on mitmetes rahvusvahelise õiguse dokumentides, sealhulgas Euroopa Liidu direktiivis 77/486/EEC, deklareeritud immigrante vastuvõtva maa kohustus tagada immigrantide lastele riigikeele õpetamine ja riigikeelse hariduse andmine (vt Kroon 2004: 18; Rannut 2004: 86; Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleheküljel www.hm.ee/võõrtöölise laste hariduskorraldus Eestis). Seega ei saa eesti kooli puhul enam rääkida üksnes etnilistele eestlastele mõeldud koolist, mis peaks säilitama puhast eestikeelsust, vaid kui riigikeelset haridust võimaldavast koolist, mis peaks olema mõeldud ja kättesaadav igale õpilasele sõltumata rahvusest, keelest, usulistest tõekspidamistest ja rassist.

Uurimus täidab lüngad mitmes valdkonnas, mis immigrantide laste eesti keele omandamist ja integratsiooni kavandades on äärmiselt olulised ja siiani uurimata jäänud. Kuna tegemist on sotsiolingvistikulise uuringuga, siis ühendab see keelelised ja sotsiaal-psühholoogilised aspektid, mis aitavad anda tervikpilti võimalikest mõjutavatest keskkonnateguritest ja tagajärgedest. Keelekeskkondade kirjeldus mudelite kaupa võimaldab saada ülevaadet integratsiooni mõjutavatest protsessidest Eesti ühiskonnas ja erinevate tegurite koosmõju tagajärgedest, mida on võimalik vaadelda nii ühiskonna kui ka kooli tasandil. Haridusprogrammide kavandamisel tõstab selline teadmine haridustöötajate tegevuse efektiivsust ja viib otsuste langetamise teaduslikele alustele. Uurimuses saadud tulemused peaksid aitama senist integratsiooni ja keeleõppe kavandamist efektiivsemaks muuta ning samuti ümber hinnata eesti kooli kui riigikeelse hariduse andja rolli meie muutunud vajadustega ühiskonnas.

1.2. IMMIGRANTIDE KONTSENTRATSIOONI MÕJU SIHTKEELE OMANDAMISELE JA INTEGRATSIOONILE

1.2.1. Keelekeskkonna mõiste

Käesolevas uurimistöös mõistetakse keelekeskkonna all eelkõige sotsiolingvistilist konteksti, milles toimub sihtkeele omandamine ja kasutamine (Spolsky 1989: 3). Siinjuures vaadeldakse keelekeskkonda ühest küljest ühiskonna tasandil kui sotsiolingvistilist keskkonda või teatud kahe keele kooseksisteerimise situatsiooni, teisest küljest aga kui immigrandi keele arenguks vajalikku sotsiaalset konteksti, milles toimub teise keele omandamine (Kim 1988: 106).

Keelekeskkonna moodustavad ühest küljest reaalne keskkond, milleks on linn, küla, kool või klass, ning teisest küljest inimesed kui keele kõnelejad (nt perekond, sugulased, naabrid, teenidajad, inimesed tänaval, klassikaaslased, õpetajad, ametnikud). Seega on meil tegemist suhtlusvõrgustiku kujunemisega kahel tasandil (Kim 1988: 106) – mikro- ja makrotasandil.

- Mikrotasandil on tegemist isikutevahelise kommunikatsiooni ehk kitsama suhtlusvõrgustikuga, mis kujutab endast suhtlust sõprade, perekonna, naabrite või klassikaaslastega ning kus keskkonnaks on alati lähem ümbrus (kodu, klass, kogukonna või sõprade koosviibimine vmt).
- Makrotasandil toimub massikommunikatsioon, mis hõlmab laiemat suhtlusvõrgustikku, kus kontekstiks on ajalehed, televisioon, filmid jmt.

Nii inimestevahelise suhtluse kui ka massikommunikatsiooni vahendusel saab immigrant teadmisi ja kogemusi ehk sisendeid sihtkeelest ja -kultuurist, mis loovad aluse uues keskkonnas kohanemiseks. Samas võib see mõlemal tasandil erinevates kontekstides tähendada ka immigrandi emakeelset või lähtemaal õpitud-kasutatud keeles toimuvat suhtlust. Fishmani (1972; vt ka Baker 1995; Rannut 2003a) järgi võivad kõrge ja madala staatusega keeled ühiskonnas erinevates funktsioonides varieeruda, seega võib immigrant kasutada kõrge staatusega riigikeelt tööl, ametiasutustes või koolis ning emakeelt kodus või sama keelt kõnelevate teiste immigrantidega suheldes. Ka makrotasandil võib keelekasutus erineda vastavalt individuaalsetele eelistustele, kättesaadavusele ning suhtumistele (nt meediakeele valikul). Nii keelekasutus kui ka sihtkeele õppimine toimub seega sotsiaalsetes kontekstides, mis erinevad üksteisest ulatuse, suhtumiste ja eesmärkide poolest (vt ka Baker 1995: 239; Rannut 2003a: 13).

Esimene vaadeldav tasand käesolevas töös on ühiskonna ja lapse emakeelse kogukonna keelelised suhted, mis on tingitud keele ja võimu suhetest ühiskonnas: kas on tegemist rahvusriigiga või multikultuurse ühiskonnaga; missugune on diglossiasituatsioon; mis on ühiskonna eesmärgid immigrantide suhtes (assimilatsioon, integratsioon, separatsioon); kuidas suhtub ühiskonna põhi-vool ehk enamus (*mainstream*) keelelistesse ja kultuurilistesse erinevustesse jmt.

Teiseks tasandiks on keelekasutus ja keelelised hoiakud lapse perekonnas ja lähemas suhtlusringkonnas: mis on kodune keel; millises ulatuses on lapsevanemad kakskeelsed ja kakskultuurilised; kuidas nad suhtuvad kakskeelsusse ja kakskeelsesse haridusse ning sihtkultuuri ja sihtkeele kõnelejatesse; mil määral väärtustatakse oma emakeelt ja kultuuri ning missugused on suhted oma emakeelse ja sihtkeelse kogukonnaga; missugune on nende sotsiaalne taust.

Kolmas keelekeskkonna tasand on keelekasutus koolis ja klassis, mis väljendab ühelt poolt keele ja võimu suhteid ühiskonnas ning teisalt lapsevanemate suhtumist oma emakeelde ja sihtkeelde: missuguse koolivalikuga on tegemist ning mis on kooli õppekeel; kuidas suhtutakse muukeelsete õpilaste emakeelde ja kultuuri; kas õppekava eesmärk on ükskeelsus ja -kultuurilisus või kakskeelsus ja -kultuurilisus; kas on tegemist homogeense või multikultuurilise klassiga, aditiivse ehk rikastava või subtraktiivse ehk emakeelt väljatõrjuva keeleõppesituatsiooniga (Rannut 2004: 13–94, 113).

Lisaks moodustab keelekeskkonna ühe olulise komponendi ka meediakeel ehk keelekeskkond, milleks on ajalehed, ajakirjad, raadio, televisioon ja internet. Siin on keelelised eelistused määratletud keelekeskkonnas kasutatavate keelte staatusega, oluline osa keele valikul on ka perekonna eelistustel ja lapse kooli õppekeele valikul.

1.2.2. Hajutamine ja segregatsioon

Young Yun Kim (1988: 128–131) on rääkinud mitmetest keelekeskkonna tingimustest, mis mõjutavad immigrandi integratsiooni ja sihtkeele omandamist. Esimene tingimus ühiskonna valmisolek immigrante vastu võtta. Reaalne elu näitab, et hoolimata samasugustest probleemidest immigrantide lõimimisel, ei ole Euroopa maades ühtset immigratsiooni- ja integratsioonipoliitikat. Eri maad on välja arendanud omaenda poliitika, mis põhineb nende immigrante puudutavatel vaadetel, uskumustel ja suhtumistel – need ulatuvad assimilatsioonist (igatsusest, soovist, tungivast nõudest või sunnist, et immigrandid võtaks täielikult omaks vastuvõtva maa kultuuri ja kohaldaks ennast sellele) pluralismini (uutele rahvastikurühmadele antud vabaduseni säilitada nende enda kultuur). Ühiskonnad ja rühmad erinevad suhtumistelt immigrantidesse, andes neile või võttes neilt võimaluse ühiskonnas integreerumiseks. See avaldub interaktsioonipotentsiaalina (Kim 1988: 129) mikro- ja makrotasandil toimivas verbaalses ja mitteverbaalses suhtluskäitumises. Seetõttu saab vastuvõtlikkust vaadelda kui suhtumisi ja hoiakuid, mida väljendatakse sõnades – eksplitsiitselt, kuid samas võidakse negatiivset suhtumist väljendada ka implitsiitselt kehakeele või paralingvistiliste märkide abil (nt eemaletõmbumine, pea ärapäöramine, põlglik hääletoon või näoilme jmt).

Ühiskonna tolerantsus ja valmisolek immigrante aktsepteerida sõltub suures osas piirkonnast, kuhu immigrandid elama asuvad. Suurlinnad on tavaliselt tolerantsemad ja kultuurilisele mitmekesisusele vastuvõtlikumad kui maa-asulad, samas põhjustab immigrantide suunamine suurlinnadesse nende suurt kontsentratsiooni ja teatud piirkondade getostumist. Ühelt poolt takistab immigrantide suur kontsentratsioon nende lõimumist ja sihtkeele omandamist, teisalt on see vastavale piirkonnale rahaliseks ja sotsiaalseks koormaks (Damm, Rosholm 2003). Seetõttu on Euroopas (nt Saksamaal, Taanis, Norras, Hollandis, Soomes) pööratud viimasel aastakümnel palju tähelepanu hajutamispoliitika (*dispersal policy*) (Damm, Rosholm 2003; Liebkind 1995: 264) rakendamisele uute immigrantide vastuvõtmisel, mis avaldub nende suunamises vastuvõtval maal väiksema immigrantide arvuga piirkondadesse.

1.2.3. Vene elanikkonna kontsentratsioon ja probleemistiku aktuaalsus Eestis

Vastavalt 2000. aasta rahva- ja eluruumide loendusele moodustab ligi ühe kolmandiku (31,2%) Eesti elanikkonnast venekeelne kogukond, kellest umbes neljandik (25,6%) on vene rahvusest. Valdav enamik neist või nende vanematest on sündinud väljaspool Eestit. Seega moodustavad nad kõige suurema immigrantide rühma Eestis, kelle integreerimisega on tegeldud Eesti iseseisvumisest alates. Üheks nende lõimimise avaldumisvormiks on järjest kasvaval eesti õppekeelega keelekümbelklasside avamine Ida-Virumaa ja Tallinna vene koolides. Nendes piirkondadesse on Statistikaameti andmetel (2001) koondunud põhiosa venekeelsest elanikkonnast (Harjumaal ja Tallinnas elab 49% ja Ida-Virumaal 36% üldse Eestis elavatest venelastest). Hoolimata järjest kasvavast õpilaste arvust vene kooli eesti õppekeelega keelekümbelklassides, on Silvi Vare (2004: 15–17) sõnul olnud edasimineku vene elanikkonna integreerimisel aeglane, sest umbes kaks kolmandikku praegustest vene põhikooli ja gümnaasiumi lõpetajaist ei oska enda hinnangul Eestis toimetulekuks vajalikul määral eesti keelt. Eesti Inimarengu Aruande 2001. aasta raportis (Phare 2002) väidetakse, et ebapiisava eesti keele oskuse tõttu on mitte-eestlastel võrreldes eestlastega väiksemad šansid läbi lüüa (Vare 2004: 17).

Statistika näitab, et vene elanikkonna eesti keele oskus on otseselt seotud nende elus edasijõudmisega. Probleemiks on seega vene elanikkonna suur kontsentratsioon teatud piirkondades, mis mõjutab suhtumisi ja keeleoskust. Kuigi Eesti Inimarengu Aruandes (Phare 2002) tuuakse integratsiooni takistava haridustegurina esile eesti keele õppe ebarahuldavat olukorda venekeelses põhikoolis ja emakeelekõnelejatega suhtlusvõimaluse puudumist Narvas (Vare 2004: 16), toimub vene õpilaste integreerimine siiski segregatiivsete haridusmudelite abil, kus nad on eraldatud eesti keelt emakeelena kõnelejatest. See puudutab ka keelekümblusklasse, mis on rajatud vene koolidesse ja koosnevad ainult vene õpilastest, kes siis omavahel eesti keeles suhtlevad. Niisiis võib Eesti ühiskonnas täheldada venekeelse elanikkonna segregatsiooni nii ühiskonna kui ka koolivaliku tasandil, mis aitab neil küll vene keelt säilitada, kuid ei soodusta nende eestikeelses ühiskonda lõimumist.

Samas on Eestis piirkondi, kus venekeelne elanikkond on hajutatud põhirahvuse sekka. Karmela Liebkind (1995: 261–264) ütleb, et hajutamispoliitika aitab küll immigrante paremini lõimida, suurendades nende integratiivset motivatsiooni ehk siis vajadust suhelda sihtkeele kõnelejatega ja samastuda põhivooluga, kuid toob samas kaasa mitmeid teisi probleeme, mis on seotud ümbritseva keskkonna suhtumisega immigrantidesse (nt ksenofoobia, rassism) ja isoleeritusega, mida inimene ei taju nii teravalt suurlinnas elades. Young Yun Kimi (1988: 130) järgi avaldavad suhteliselt homogeensed ja kontrolli all olevad ühiskonnad (näiteks väikeasulad) võõrastele kohandumissurvet (*conformity pressure*), et nad järgiksid ühiskonna ideoloogiat, usku, väärtusi, keelt ja ka käitumisnorme. Kui suurlinnades võimaldab sotsiaalne struktuur suuremat erisuste ja uute elementide vabadust, siis küldes langevad võõrad suure huvi ja hoolika jälgimise alla, tuues kaasa ka suurema akulturaalset stressi ja tõrjutuse tunde (Laumann 1973; Wellmann 1982; Liebkind 1995). Seega mõjutab sihtmaa keelekeskkonda immigrantide arv ning keeleline, kultuuriline ja sotsiaalne kooslus, teisalt mõjutab kujunenud keelekeskkond omakorda immigrandi integratsioonivõimalusi, sihtkeele omandamist ning emakeele ja kultuuri säilitamist.

Sotsiolingvistiline keskkond, milles immigrandid elavad, mõjutab paratamatult nende integratsioonimotivatsiooni – see omakorda määrab aga ära sihtkeele oskuse. Kuna kõik, mis mõjutab keelekeskkonda, mõjutab paratamatult ka indiviidi – antud juhul Eestis elava vene õpilase eesti keele omandamist ja arengut –, on keelekeskkonna kujunemise ja mõju määramine ühiskonnas oluline nii integratsiooniprotsessi kui ka üldse keeleõppekorralduse seisukohalt. Venekeelse elanikkonna kontsentratsiooni ja integratsiooni seosele on Eestis siiski oma sotsioloogilistes uuringutes tähelepanu juhtinud Jüri Tammaru (1997). Vene lapsevanemate kooli õppekeele valiku motivatsioone erinevates keelekeskkondades on koostöös käesoleva väitekirja autoriga uurinud Raija Kempainen (Kempainen, Ferrin 2002; Kempainen, Ferrin, Ward, Hite 2004). Seost immigrantide kontsentratsiooni, integratiivse motivatsiooni kujunemise ja keelearengu vahel ei ole peale väitekirja autori (Rannut 2002a,b,c; Rannut 2003 a,b,c) varem Eestis uuritud. Kuna tegemist on haridusprogrammide kavandamise seisukohalt kahtlemata olulise küsimusega, on otsustavalt vaja välja töötada keelekeskkondade mudelid, mis kätkeksid teatud tegurite ehk keeleõppe tingimuste koosmõju, oleksid universaalselt ülekantavad nii ühiskonna kui ka kooli tasandil kõikvõimalikes keeleõppesituatsioonides ning aitaksid prognoosida keeleõppetulemusi.

Integreerumine Euroopasse on lisanud Eesti immigrantide probleematikasse aga veel teisegi aspekti, mis puudutab eelkõige eesti õppekeele kooli rolli ühiskonnas. Uusimmigrantide integreerimine asetab eesti kooli, mis senini on olnud eestlaste etnilise ja keelelise identiteedi kandja, hoopis uude valgusse. Nimelt on mitmetes rahvusvahelise õiguse dokumentides, sealhulgas Euroopa Liidu direktiivis 77/486/EEC, deklareeritud immigrante vastuvõtva maa kohustus tagada immigrantide lastele riigikeele õpetamine ja riigikeelse hariduse andmine (vt Kroon 2004: 18; Rannut 2004: 86; Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleheküljel www.hm.ee/ võõrtööliste laste hariduskorraldus Eestis). Seega ei saa eesti kooli puhul enam rääkida üksnes etnilistele eestlastele mõeldud koolist, mis peaks säilitama puhast eestikeelsust, vaid kui riigikeelset haridust võimaldavast koolist, mis peaks olema mõeldud ja kättesaadav igale õpilasele sõltumata rahvusest, keelest, usulistest tõekspidamistest ja rassist.

1.2.4. Integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooni seos keeleõppetulemustega

Mitmed Ameerika Ühendriikide ja Euroopa uurijad on juhtinud tähelepanu tõsiasjale, et immigrantide suur kontsentratsioon piirkonnas vähendab nende soovi integreeruda ja keelt ära õppida (nt Moldenhawer 1995; Ogbu 1987). Suure immigrantide kontsentratsiooniga piirkondades kujunevad sageli integratiivselt vastanduvad ehk opositsioonilised hoiakud, mis väljenduvad enda vastandamises sihtkeelt emakeelena kõnelevale põhivoolule ehk domineerivale rühmale ühiskonnas.

Howard Gilesi kohanemisteooria (*accommodation theory*, Beebe, Giles 1984: 5–32) näitab, et soov samastada end mingi sotsiaalse rühmaga mõjutab immigrantide sihtkeele arengut. Gilesi järgi võtavad inimesed, kes soovivad mingisse rühma sulanduda, omaks vastava rühma kõnestiili; kui nad aga püüavad erineda, kasutavad nad ka erinevat keelt või kõnestiili. Selleks, et samastuda mingi kultuurikogukonnaga, sotsiaalse rühmaga, tuleb tunda selle rühma interaktsiooni- ehk suhtlusnorme ning osata käituda neile vastavalt. Young Yun Kim (1988: 85–92) nimetab seda kommunikatiivseks pädevuseks, mida immigrantid sihtmaal integreerumiseks vajavad. Kui immigrant soovib samastuda põhivooluga, omandab ta emakeelekõnelejatega suheldes vastava kommunikatiivse pädevuse; kui ta soovib aga erineda või vastanduda, rahuldub ta teiste immigrantide eeskujul madalatasemelise vahekeelega, mis aegamööda kivistub nagu pidžin (Schumann 1978: 80–81). Seda kinnitavad ka mitmed teised uuringud, millest mainiksin Stephen Krasheni afektiivse filtri hüpoteesi. Krashen (1982: 28) kirjutab afektiivsete tegurite ja integratiivse motivatsiooni mõjust keeleõppetulemustele ning leiab, et teise keele omandamisel on keelelistest ja pedagoogilistest mõjuritest olulisem soov integreeruda ja suhtumine sihtkeele kõnelejaesse. Seega mõjutab keele omandamist ühelt poolt sama keelt kõnelevate immigrantide kontsentratsioon ja teisalt suhtumiste kujunemine.

John Schumanni akulturatsioonimudeli järgi (Schumann 1978: 34) sõltub teise keele omandamise tase akulturatsiooni astmest, integratsioonimotivatsioonist ja kontaktist sihtkeele kui emakeele kõnelejatega. Immigrantid, kes ei suuda integreeruda ega tule toime kontaktide loomisel emakeelekõnelejatega, rahuldavad kohaliku keele õppimisel väga madala tasemega, mis aegamööda fossiliseerub ehk kivistub antud segregatiivses ringkonnas või klassis kõneldavaks pidžiniks. Schumann (1978: 80–81) uuris 33-aastase ladina-ameeriklase Alberto inglise keele arengut, mis näitas, et Alberto inglise keel oli kivistunud üsna madalal vahekeele astmel. Uurides Alberto ja teiste immigrantide inglise keele pidžiniseerumise põhjuseid, jõudis Schumann järeldusele, et see oli tingitud emakeelekõnelejatega suhtlemise ehk teisisõnu integratiivse motivatsiooni puudumisest. Albertol oli keeleõppeks üksnes instrumentaalne motivatsioon, mistõttu ta kontakteerus ainult samast sotsiolingvistilisest keskkonnast pärit, inglise keelt teise keelena kõnelevate immigrantidega. Kuna keegi tema vestluspartneritest ei rääkinud inglise keelt emakeelena, rahuldus ka Alberto ingliskeelses suhtluses väga madala vahekeele tasemega, mis aegamööda kivistus pidžiniks (vt ka Ellis 1997; Rannut 2003a). Samasuguse tulemuseni jõudis oma kohanemisteoorias (*accommodation theory*) ka Howard Giles (Beebe, Giles 1984: 5–32), kelle järgi soov samastada end mingi sotsiaalse rühmaga mõjutab inimeste keelekasutust.

Vahekeele (*interlanguage*) mõiste pärineb Ameerika lingvistilt Larry Selinkerilt (1972) ning tähendab teise keele õppija poolt konstrueeritud lingvistilist süsteemi (vt Rannut 2003a: 26). Kivistunud ehk fossiliseerunud vahekeel on Rod Ellise (1997: 40) ja mitmete teiste sotsiolingvistide (nt Schumann 1978: 80–81) sõnul nagu pidžin, mida defineeritakse kui teise keele lihtsustatud vormi ja mis harilikult sisaldab kõneleja enda poolt konstrueeritud ning interferentsinähtustest ja madalast keeleoskusest tingitud teise keele reegleid ja kasutusnorme (Mesthrie, Swann, Deumert, Leap 2000: 280; Rannut 2003a: 27). Võõrtöölise kõneldavale pidžiniseerunud vahekeelele on juhtinud tähelepanu ka Blackshire-Belay (1993) Saksamaal, kelle väitel kõnelevad türgi immigrantid grammatiliselt lihtsustatud ja piiratud sõnavaraga saksa keelt (*Gastarbeiterdeutsch*'i), mis kannab pidžinile iseloomulikke jooni (vt Mesthrie, Swann, Deumert, Leap 2000: 293). Rod Ellis (1997) on toonud sama nähtuse immigrantide sihtkeele arengu probleemina esile ka koolis.

Krashen (1982: 28) leiab, et instrumentaalne motivatsioon võib olla keeleõppe alusena edukas vaid juhtudel, kus suhtlus sihtkeelt emakeelena kõnelejatega on möödapääsmatu. Kui aga suhtlust emakeelekõnelejatega ei toimu, annab keeleõpe vähe tulemusi. Gardner ja Lambert (1972) jõudsid sellisele järeldusele Filipiinidel inglise keele kui teise keele omandamise uurimisel. Filipiinidel on inglise keel hariduse ja äri keeleks, mis tagab selle keele kõrge staatuse, kuid kodus kasutatakse seda harva. Gardner ja Lambert (1972) leidsid, et domineeriv inglise keele õppimise motivatsioon sellises keskkonnas oli instrumentaalne motivatsioon, mis avaldus küll soovis keelt õppida, kuid mitte selle keele kõnelejatega suhelda. Kuna instrumentaalne motivatsioon ei saa tagada häid keeleõppetulemusi, oli tagajärjeks sealse elanikkonna madal inglise keele oskus.

Teise keele õppes peetakse oluliseks just integratiivset motivatsiooni. Gardner ja Lambert (1972) uurisid Montreals abiturientide keeleõppemotivatsiooni ja keeleõppetulemuste seotust, mis näitas, et integratiivne motivatsioon on prantsuse keele omandamisel instrumentaalsest olulisem. Seejuures leidis Gardner (1983, 1985), et integratiivne motivatsioon on eriti oluline suhtluskeele arengus. Spolsky (1972: 409) määratles integratiivset motivatsiooni kui ühildumismäära subjekti enda kohta käivate arusaamade ja tema poolt sihtkeele kõnelejate iseloomustamise vahel. Kui immigrandid suhtuvad sihtkeele kõnelejatesse negatiivselt, siis nad ka iseloomustavad neid reeglina negatiivselt (ebasõbralik, pahatahtlik, salalik jmt). Krasheni (1982: 27) arvates on selline kaudne integratiivse motivatsiooni määratlemine osutunud edukaks, kuna uurimistulemuste kohaselt on olemas tugev korrelatsioon inglise keele oskuse ja integratiivse motivatsiooni vahel. Immigrandid, kes suhtuvad sihtkeele kõnelejatesse positiivselt, saavutavad reeglina ka paremaid tulemusi keeleõppes.

Dulay ja Burt (1977) on selgitanud integratiivse motivatsiooni mõju keele omandamisele afektiivse filtri hüpoteesi kaudu (*Affective Filter Hypothesis*; vt ka Krashen 1982; Rannut 2003c,d). Afektiivne filter koosneb afektiivsetest mõjuritest, milleks on keeleõppemotivatsioon, suhtumine sihtkeelde ja sihtkeele kõnelejatesse, enesekindlus ja enesega rahulolu, kartused ja hirmud. Afektiivsed mõjurid võivad negatiivse suhtumise korral moodustada tiheda filtri, mis kujundab tõrjuva hoiaku sihtkeele kõnelejate suhtes ega võimalda teist keelt omandada. Selle hüpoteesi järgi omandavad need õpilased, kes suhtuvad sihtkeelde ja selle kõnelejatesse positiivselt ning on enesekindlad, ka teise keele kiiremini ja paremini (vt ka Baker 1992: 10–11; Rannut 2003c: 21–24).

Stephen Krashen (1982) on uurinud ja kirjutanud afektiivse filtri mõjust keeleõppetulemustele nii väikelaste kui ka täiskasvanute keele arengus. Tema sõnul takistab afektiivne filter keelesisendi vastuvõttu, mis tähendab, et motivatsioon ja suhtumine on puhtkeelelistest mõjuritest olulisemad. Kui afektiivne filter on ees, siis hoolimata vastuvõtu organiseerimise kvaliteedist ning ülesande mõtestatusest ja kommunikatiivsusest, omandatakse keelt vähe või üldse mitte (Krashen 1982: 101). Samuti kuuluvad siia keele omandamist mõjutavad suhtumiskõnelejal kasutada juba kuulnud keelt. Lihtsalt keele kuulamine ja sellest arusaamine on keele omandamiseks küll vajalik, kuid mitte piisav. Õppija peab lisaks õpitavast arusaamisele olema ka valmis seda vastu võtma ja kasutama.

1.3. SOTSIOLINGVISTILISE KESKKONNA MÕJU TEISES KEELES ÕPPIVA LAPSE SIHTKEELE SÕNAVARA ARENGULE

1.3.1. Senised uuringud ja probleemistik Eestis

Eelpool käsitletud probleemistiku põhjal võib eeldada, et kui immigrandid, kes ei tule toime kontaktide loomisel emakeelekõnelejatega, rahulduvad sihtkeele omandamisel madalatasemelise vahekeelega, siis peaks samasugune nähtus iseloomustama ka Eesti vene õpilaste eesti keele omandamist. Seega peaks eesti koolis õppivate vene laste eesti keel erinema nende vene õpilaste eesti keelest, kes seda küll igapäevases õppetöös kasutavad, kuid suhtlevad ainult vene rahvusest klassikaaslastega ehk eesti keelt teise keelena kõnelejatega.

Eestis on immigrantide integreerimisel keskendunud peamiselt keeleõppe mahule õppekavas (kes õpib, mis keelt, kui palju) ja unustatud, missugustel tingimustel seda keelt omandatakse. Seetõttu ei ole pööratud tähelepanu ka sellele, kas eesti keeles kui riigikeeles kommunikatiivse pädevuse omandamiseks piisab lihtsalt eesti keele tundide arvu suurendamisest, kui õppijatel puudub tegelikult soov eestlastega eesti keeles suhelda. Samuti ei ole mõeldud ka sellele, kas keeleõppeprogramme ühest keskkonnast teise üle kandes on võimalik saada samasuguseid tulemusi. Eeldatavasti mõjutab ka Eestis sotsiolingvistiline keskkond keeleõppetulemusi rohkem kui keeletundide maht õppekavas, mistõttu võib saavutada erinevas keskkonnas täiesti erinevaid tulemusi ka sama keeletundide arvu või keeleõppeprogrammi rakendamise korral.

Vene õpilasi eesti koolis on intervjuerinud ja nende integratsiooni analüüsinud Triin Vihalemm (1998), kes ei ole siiski võrrelnud eesti ja vene koolis õppivate laste keeleõppetulemusi. Käesoleva väitekirja seisukohalt pean oluliseks 1993. ja 1999. aastal Hiie Asseri poolt Eesti eri piirkondades läbi viidud ulatuslikku vene õpilaste eesti keele sõnavara omandamise uuringut, mille eesmärk oli hinnata põhikooli 5.–9. klassi õpilaste eesti keele sõnavara ja suhtlusoskuste arengut. Kuigi aluseks oli siin õpilaste endi hinnang oma keeleoskusele, mitte nende kasutatud sõnavara analüüs, andis see ülevaate Eesti eri piirkondade keelekeskkondade ning keeleõppeprogrammide mõjust vene kooli õpilaste eesti keele omandamisele (Asser 1997; vt ka Vare 2003). Hiie Asser jt (Asser 2002; Asser, Küppar, Kolk 2004) on läbi viinud ka ulatuslikke kvantitatiivseid uuringuid, kus võrreldakse keelekümbelusõpilaste ja eesti kooli õpilaste eesti keele arengut. Selle uurimuse järgi eristas keelekümbelusõpilasi emakeelekõnelejatest eelkõige madalam õigekirja ja eneseväljenduse tase, millest järeldati, et ka nende sõnavara haare on väiksem kui eesti kooli õpilastel (Asser jt 2004). Siinjuures ei võrreldud erinevas keskkonnas õppivaid vene lapsi ega testitud õpilaste suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arengut, mistõttu ei ole võimalik teha järeldusi nende sõnavara ja väljendusoskuse arengu kohta.

Niisiis ei ole koolivaliku ja suhtluskeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele arengule uuritud ning ainsana on sellele Eestis tähelepanu pööranud väitekirja autor (Rannut 2002a,b,c; 2003a,b; 2004a). Seetõttu toetutakse käesolevas väitekirjas peamiselt mujal maailmas tehtud teise keele omandamise uuringutele, mis on näidanud, et emakeelekõnelejatega suhtlemine mõjutab positiivselt keeleõppetulemusi (Hirschler 1994; Wong-Fillmore 1985, 1991; Schumann 1978; Spolsky 1989; Krashen 1982).

1.3.2. Lapse sõnavara suurus ja areng esimese keele omandamisel

Andrew Biemilleri järgi omandab laps kuni kaheksanda eluaastani keskmiselt 2,2 ja üheksandast kaheteistkümnenda eluaastani 2,4 uut sõna päevas (Biemiller, Slonim 2001; vt ka Biemiller 2003: 326). Teisisõnu omandab keskmine laps aastas umbes 800 kuni 900 erinevat sõna. Sauli Takala (1984: 50) võrdles Kirkpatricku, Termani ja Childs'i uuringutele toetudes laste sõnavara suurust, saades kümne- kuni üheteistaastase lapse keskmiseks sõnavaraks 6000–7860 erinevat sõna ehk lekseemi. Biemilleri uuringus (2003: 326; Biemiller, Slonim 2001) oli kõige võimekamate

(uuringu kõige ülemise kvartiili) õpilaste sõnavara hulk juba teiseks klassiks 7100 erinevat sõna. Seevastu kõige vähemvõimekate (alumise kvartiili) õpilaste keskmine sõnavara hulk ulatus 3000 sõnani. Kõige rikkama sõnavaraga lapsed omandasid esimesest kolmanda eluaastani keskmiselt 3, keskmise keelearenguga lapsed 2 ja kõige piiratuma sõnavaraga lapsed vaid 1 uue sõna päevas, mistõttu piiratud keelearenguga laste sõnavara hulk jäi neljandas klassis 2000 sõna võrra maha keskmistest ning 4000 sõna võrra maha kõige võimekamatest õpilastest. Biemilleri ja Slonimi järgi ei omanda need õpilased isegi viiendaks klassiks sama suurt sõnavara (s.o 7100 sõna), kui suure sõnavara hulgaga lapsed olid omandanud juba teises klassis, sest erinevus sõnavara arengus hakkab kumulatiivselt suurenema (Biemiller, Slonim 2001).

Eestis taolised uuringud puuduvad, mistõttu ei saa ka öelda, kui suur on selles vanuses eesti keelt emakeelena kõneleva lapse või eesti keelt teise keelena omandava lapse keskmine sõnavara. Vene keelt emakeelena kõnelevate 11–14-aastaste laste kirjaliku keelekasutuse sõnavara suurust on uuritud Tšehhis (Malir 1972), saades kokku 2743 erinevat sõna. Tuleb täheldada, et erinevas keelekeskkonnas teist keelt omandavate sama emakeelega laste sõnavara ei ole maailmas üldse eriti palju võrreldud. Siiski olen leidnud mitmeid ligilähedasi uuringuid, mis annavad piisava aluse käesoleva uurimistöö läbiviimiseks.

1.3.3. Teises keeles õppivate laste sõnavara arengu seos sotsiolingvistikulise keskkonnaga

Biemilleri (2003: 326) sõnul saab keel areneda üksnes suhtluses inimeste ja tekstidega, kelle ja mille abil omandatakse uut sõnavara, mõisteid ja keelestruktuure. Sageli arvatakse, et just lugemine mõjutab eelkõige sõnavara ja arusaamisoskuse arengut, kuid esimesest kolmanda klassini on lapse lugemisoskus veel kaugel maas tema kuulamisoskusest (Biemiller 2003: 326), mistõttu mõjutab selles vanuses laste keelearengut raamatute lugemisest tunduvalt rohkem suhtlemine. Lapse keelt uurivad teadlased on leidnud, et laste sõnavara areng on tihedalt seotud neid ümbritseva sotsiolingvistikulise keskkonnaga, kus sotsiaalsed tegurid on seotud lapse sõnavara arenguga (Biemiller 1999; Biemiller, Slonim 2001; Nunberg 2002; Hart, Risley 1995).

Enamasti kuuluvad piiratud sõnavaraga õpilaste hulka just madalamast sotsiaalsest kihist pärit lapsed, kellest suurem osa on immigrandid ja vähemused. Willem Wiczerkowski ja Bengt Søndergaard uurisid Taani ja Saksamaa piirialal elavate neljanda-viienda klassi ükskeelsete ja kakskeelsete õpilaste sõnavara ning leidsid, et kakskeelsete õpilaste sõnavara oli ükskeelsete omaga võrreldes mõlemas keeles piiratum. Sydschleswigis (Lõuna-Jüütimaal) moodustas kakskeelsete õpilaste sõnavara saksa keelt emakeelena kõnelevate õpilaste sõnavarast 79% ja taani keelt emakeelena kõnelevate õpilaste sõnavarast 85%. Seega oli nende sõnavara ükskeelsetega võrreldes 15–20% väiksem, kusjuures veidi väiksem oli see just nende emakeeles ja suurem teises keeles, mis oli nende igapäevane suhtluskeel taani keelt emakeelena kõnelejatega (Søndergaard 1993: 80–81).

Kenji Hakuta, Yuko Goto Butleri ja Daria Witt (1999: 9–15) andmeil saavutavad USA ja Kanada immigrantõpilased inglise keele suulise väljendusoskuse, mis ei erine enam emakeelekõnelejate omast, keskmiselt kahe kuni viie aasta jooksul; kirjaoskuses samale tasemele jõudmine võtab neli kuni seitse aastat. Hakuta jt (1999: 9) poolt mitmetes USA osariikides läbi viidud uuringute tulemused näitasid, et immigrantõpilastel kulub viis aastat, kuni nad jõuavad sõnavara tundmises emakeelekõnelejate tasemele (vt ka Cummins 2000: 34). Pärast viiendat õppeaastat oli 90%-l õpilastest, kes olid eelnevalt käinud ingliskeelses lasteaias, suulise kõne tase emakeelekõnelejatega ühtlustunud. Seega peaks ka neljanda klassi vene õpilaste eesti keele oskus olema enamjaolt vastav emakeelekõnelejate omale: nad peaksid olema võimelised aru saama keskmiselt 6000–7000 erinevast sõnast ning oskama neid vajadusel ka sobivas kontekstis ja keelenormidele vastavalt kasutada.

Mitmed teadlased (nt Thompson 2000; Simard 1981; Kim 1988) on näidanud, et erinevas vanuses immigrandid leiavad kõigepealt kontakti neile keeleliselt ja kultuuriliselt lähedaste kaaslastega ning selle tulemusena kujuneb tihe sotsiaalne võrgustik, mis hakkab mõjutama nende sihtkeele arengut ja integratsiooni. Young Yun Kimi (1988: 110) uurimus näitas, et erinevast rahvusest üliõpilaste vahel võtab suhete kujunemine kauem aega, näiteks esimesed sõprussuhted korea ja ameerika üliõpilaste vahel kujunesid alles poole kuni aasta möödudes.

Teise keele arenguks on niisiis vaja suhtlust emakeelekõnelejatega. Emakeelekõnelejatega suhtlemise tähtsust keeleõppeprotsessis on rõhutanud mitmed immigrante uurinud teadlased (Hirschler 1994; Wong-Fillmore 1985, 1991; Schumann 1978). Lily Wong-Fillmore (1985, 1991) leidis, et USA immigrantide laste inglise keele areng sõltus otseselt nende suhtlemisest emakeelekõnelejatega. Ka Julie Hirschler (1994), kes uuris Maroko immigrantide lapsi USA lasteaias, jõudis tulemuseni, et nende inglise keele areng oli otseses sõltuvuses sellest, kui kaua aega nad veetsid emakeelekõnelejatega suheldes.

1.3.4. Teises keeles õppivate laste sõnavara areng keelekümbklusklassis

Keelekümbklusklassis toimub kümbluskeele omandamine samal põhimõttel kui loomulikus keelekeskkonnaski. Selleks luuakse sotsiaalne keskkond, kus lapsel on motivatsioon õppida ja kasutada sihtkeelt (Genesee 1984; Rannut 2001; Snow 1982). Peamine erinevus tavakoolis õppivate immigrantidega on aga suhtluskeskkonna piiratus. Esiteks moodustatakse kümbklusklassid keelelise ja sotsiaalse homogeensuse põhimõttel, mistõttu ka kõik õpilased on võrdselt sihtkeelt mitteoskavad (Genesee 1994; Rannut 1992, 2000; Snow 1982). Teiseks on nende keele areng piiratud klassi sotsiolingvistilise keskkonnaga. Roy Lyster (1999b: 100) kirjutab, et kümbklusõpilased omandavad seetõttu ainult ühe sotsiolingvistilise registri. Nende keelekasutus on määratud ühelt poolt õppesisu ning teisalt õpetaja ja klassikaaslaste näol olemas oleva suhtluskeskkonnaga. Seetõttu ei saa nad omandada samasugust keelelist rikkust kui need õpilased, kes saavad iga päev emakeelekõnelejatega erinevates sotsiaalsetes kontekstides suhelda.

Keelekümbklusuurijad on korduvalt juhtinud avalikkuse tähelepanu uurimistulemustele, mis osutavad kümbklusklassi keskkonnast tulenevatele vahekeele fossiliseerumise märkidele. Näiteks on Roy Lyster (1987; 1999a) öelnud, et prantsuse keelekümbklusõpilased räägivad "prantsuse immersiooni" – pidžinistaolist prantsuse dialekti, mis avaldub eelkõige interferentsinähtustest läbipõimunud grammatikaoskustes ja väga piiratud sõnavaras. Seejuures toetub ta arvukatele kümbklusuuringutele, mis seda kinnitavad (Canale, Swain 1980; Cummins 2000b; Genesee 1994; Harley 1992; Harley, Swain 1984; Harley, Cummins, Swain 1990; Harley, King 1989). Jim Cummins (1995: 161; 2000b) on kirjutanud, et erinevused kümbklusõpilaste retseptiivsetes ja produktiivsetes oskustes on seletatavad emakeelekõnelejatega kontaktide puudumise ning vähese keelekasutusvõimalusega klassitöös.¹ Ka Genesee (1987, 1994; vt ka Lengyel, Genesee 1975) jõudis samale tulemusle mitmetes kümbklusõpilaste keelearengut mõjutavates uuringutes, mis näitasid, et kahepoolses keelekümbklusprogrammis (*two-way immersion program*) emakeelekõnelejatega koos õppides saavutasid kümbklusõpilased keeleõppes kiiremaid ja paremaid tulemusi kui segregatiivses klassis õppides². Samuti on kümbklusuurijad väitnud, et segregatiivsetes klassides õppivate kümbklusõpilaste grammatikavead kipuvad kivistuma ja korduma aastast aastasse (Spilka 1976) ning kestavad mõnikord isegi keskkooli lõpuni välja (Salomone 1992).

¹ Cummins (1995: 161). Differences between students' receptive and expressive skills can be understood in the context of the lack of interaction with native francophone students and the paucity of classroom opportunities to use French.

² Genesee (1987). Research has shown that immersion students in classes with native French-speaking classmates attain higher levels of oral French proficiency than comparable students in classes without French-speaking peers.

Harley (1992; vt ka Harley, King 1989) uuris 1., 3., 4., 6. ja 10. klassi keelekümbelõpilaste sõnavara arengut ning võrdles tulemusi sihtkeelt emakeelena kõnelejate omadega. Tulemused näitasid kümbelõpilaste inglise keele interferentsinähtusi sõnade kasutuses ning sõnavara üldist piiratust, mis avaldus näiteks selles, et nad kasutasid emakeelekõnelejatega võrreldes vähem tuletatud ning ühend- ja väljendteguõnu ning rohkem sagedamini esinevaid lihtverbe ja inglise keelest laenatud või tuletatud sõnu. Suulised intervjuud (Harley 1992) näitasid, et nooremas vanuses õpilased (kuni 6. klass) olid omandanud mitmesuguseid kompenseerivaid strateegiaid, mis aitasid neil piiratud sõnavaraga toime tulla, näiteks sagedamini esinevate sõnade liigkasutuse ja nende tähenduse semantilise laienduse abil³ (vt strateegiaid lähemalt peatükist 1.3.5). Vahel põhjustasid need strateegiad aga hoopis vigade arvu suurenemist, sest piiratud sõnavara ei võimalda alati teksti sisu õigesti edasi anda ning emakeelest laenatud sõnad võivad olla sihtkeeles teise tähendusega või lihtsalt antud kontekstis kasutamiseks sobimatud.

Harley uurimistulemused kinnitasid eelpool väidetud seisukohti ja teooriaid, mille kohaselt on keelekümbelõpilaste produktiivsed oskused sihtkeeles vähe arenenud, keel on läbi põimunud interferentsinähtustest ja sõnavara on väga piiratud isegi veel kuendas klassis (Lyster 1999a; Canale, Swain 1980; Cummins 2003; Genesee 1994; Harley, Swain 1984; Harley, Cummins, Swain 1990). Seetõttu ei saa me väita, et teises keeles õppivad lapsed saavutavad alati sõnavara omandamisel emakeelekõnelejate taseme viie aasta jooksul, sest see sõltub suurel määral keele omandamise tingimustest.

1.3.5. Sõnavara lünkade ületamise strateegiad vahekeeles ja pidžinkeeles

Kui inimene peab väljendama end teises keeles, kus tema sõnavara on liiga piiratud selleks, et oma mõtteid edasi anda nii nagu emakeeles, kasutab ta mitmesuguseid strateegiaid. Ta võib väljendusraskustest üle saada lihtsalt vaikides, lastes kellelgi oma mõtteid tõlkida või kompenseerides sõnavara piiratust mõnel muul viisil. Strateegiaid, kuidas kõneleja kompenseerib erinevusi selle vahel, mida ta soovib edastada ja mida tema keelelised oskused võimaldavad, nimetatakse suhtlusstrateegiateks (*communication strategies*) (Faucette 2001: 1; Dörnyei, Scott 1997; Ellis, Sinclair 1989; Kenny, Woo 2000). Helina Koivisto (1994: 24–26) nimetab neid vahekeelestrateegiateks (*välivaihekielen strategiat*), kuna tegemist on just vahekeeles ilmnevate kommunikatsiooniraskustega. Dörnyei ja Thurrelli (1992) järgi on kõige üldisemad kommunikatsiooniraskuste korral kasutatavad strateegiad järgmised (vt ka Faucette 2001: 16–20): ümberütlemine ehk parafraseerimine (*circumlocution/paraphrase*), abiotsimine (*appeal for assistance*), ajavõitmine (*time-stalling devices*) ja loobumine (*abandonment*).

Eestis on võõrkeeleõppijate vahekeeles esinevate suhtlusstrateegiatega tegelenud mitmed uurijad (Hennoste, Vihalemm 1999: 1592; Kikerpill, Pool 2002: 88–92). Võttes aluseks eesti uurijate nimetatud strateegiad, mis eelnevalt mainitute suures osas kattuvad, võiks vahekeelestrateegiate loetelu laiendada järgmiselt:

- 1) ajavõitmine hesitatsioonipauside, kordamise (sama sõna korrates võidetakse aega), üneemide (mm, ee) ja täitepartiklitega (no, nu);
- 2) teadlik või ebateadlik emakeele kasutamine (sihtkeelne sõna asendatakse emakeelsega);
- 3) verbaalselt ja mitteverbaalselt väljendatud abiotsimine (nt küsimine, küsiv ilme);
- 4) täpsustamine (abstraktsem sõna asendatakse konkreetsemaga);
- 5) parandamine (enesekorrigeerimine) ja reformuleerimine (õeldud teksti ümbersõnastamine, nt üle-ülikool);
- 6) parafraseerimine, kus sõna, mis ei tule meelde, kompenseeritakse pikema selgitusega;
- 7) suhtlusprobleemi vältimine ja loobumine.

³ Students in early immersion quickly developed effective strategies for stretching their limited verb vocabulary to cover for situations where more specific verbs would be selected by native speakers (Harley 1992).

Ülaltoodud loetelu sisaldab peamisi strateegiaid, mida vahekeelekõnelejad piiratud sõnavara korral kasutavad. Helina Koivisto (1994: 37–61) on käsitlenud seda valdkonda tunduvalt põhjalikumalt. Tema kirjeldatud vahekeelestrateegiad langevad kokku ka eelmises peatükis Harley (1992) kümbelusõnaste sihtkeele sõnavara uuringus esiletoodud nähtustega. Samuti leidub siin mitmeid strateegiaid, mis võivad olla aluseks hilisemale pidžinkeele sõnavara formeerumisele. Alljärgnevalt tutvustan nendest mõningaid lähemalt.

Sõna tähenduse laiendamine ning sõnade liigkasutus ja kordus (Koivisto 1994: 39) või venitamine (*stretching*, Harley 1992) on samuti vahekeeles sageli ilmnev ümberütlemise vorm. Sellist strateegiat kasutavad ka väikesed lapsed oma emakeeles, mida sel juhul nimetatakse üldistamiseks ehk ühe sõna tähenduse ülekandmiseks teistele sarnastele juhtudele. Nii Koivisto (1994: 41) kui ka Harley (1992) sõnul kalduvad vahekeelekõnelejad liialdama sagedamini esinevate verbidega (nt *tulema*, *minema* jmt), mis asendavad mitmeid teisi verbe üsnagi erinevates kontekstides (nt *Alrington tuli Virginiasse tagasi pro Alrington liideti uuesti Virginiaga; klooster tuli (= muudeti) vanglaks; suvi tuleb (= kestab) Soomes vaid paar kuud*). Sõnade liigkasutus ja kordamine on sõnavara piiratusest tingitud nähtus, kus keeleõppija kasutab vaid ühte sõna, kuigi sihtkeeles on selle mõtte edasiandmiseks olemas mitmeid sünonüümseid väljendeid. See võib avalduda ka näiteks kvantiteediadverbide kasutuses, kus *palju* hakkab tähistama kõike, mida on rohkesti, ja *natukene* kõike, mida on vähe (nt *kuljetaja oli paljon vihainen [juht oli palju (=väga) vihane]*, Koivisto 1994: 54). Seda võib märgata ka eesti keele õppijate puhul, kus sihtkeelset lekseemi kasutatakse uues või laiendatud tähenduses (nt *tore limonaad*; Rannut 2003a: 25–26).

Ka pidžinkeeltes, mis kujunevad vahekeelekõnelejade omavahelises suhtluses, võib märgata samasuguste sõnavara lünkade ületamise strateegiate kasutust (Mesthrie jt 2000: 290–291). Näiteks on paljud pidžinkeele sõnad polüseemsed ja nende tähendus tuleb esile alles kontekstis. Kameruni inglise pidžinkeeles tähendab *water* nii vett ‘*water*’, järve ‘*lake*’, jõge ‘*river*’, allikat ‘*spring*’ kui ka pisarat ‘*tear*’. Samuti on pidžinkeelte sõnavara kasutust iseloomustav multifunktsionaalsus vahekeelekõnelejade piiratud sõnavarast tulenev sõnade liigkasutuse strateegia, kus sama sõna võib esineda erinevates kategooriates, näiteks nii substantiivina kui ka adjektiivina. Papua Uus Ginea inglise pidžinkeeles – tok pisin –, esineb näiteks sõna *sik* ‘haige’ adjektiivina lauses *Mi sik (I am sick ‘Ma olen haige’)* ning substantiivina lauses *Em i gat bigpela sik (He has got a terrible disease ‘Tal on kohutav haigus’)*.

Kui keeleõppijal ei tule sõna meelde, võib ta kasutada sünonüümset väljendit või sõna pikema selgitusega ümber öelda (parafraaseerimine). Selline strateegia eeldab aga piisavalt suure sõnavara olemasolu, mistõttu kohtab seda piiratud sõnavaraga vahekeelekõnelejal harvem (Dörnyei, Thurrell 1992: 68–70). Vahekeelestrateegiates kirjeldatud mitme sõnaga ümberütlemine või parafraaseerimine avaldub pidžinkeeles ühesõnaliste mõistete väljendamises mitme sõna abil ümberütlemise teel. Näiteks Papua Uus Ginea inglise pidžinkeeles on *gras bilong fes* ‘rohi, mis kuulub näo juurde = habe’, *gras bilong hed* ‘rohi, mis kuulub pea juurde = juuksed’, *gras bilong ai* ‘rohi, mis kuulub silma juurde = kulmud’.

Sõnavara lünki aitab ületada ka tähenduslikult või kõlaliselt lähima sõna kasutamine ning uute sõnaühendite moodustamine. Sellist uute mõistete moodustamist kahe olemasoleva sõna liitmise teel kohtab nii vahekeeles kui ka pidžinkeeles. Näiteks Papua Uus Ginea inglise pidžinkeeles tähendab *hos man* ‘täkk’, *hos meri* ‘mära’. Samuti esineb nii vahekeele kui ka pidžini kõnelejal reduplikatsiooni (nt tüvisõna kordamist), mida kasutatakse tähenduse intensiivsuse tugevdamiseks (kestus, mitmus, sagedus jmt). Kameruni inglise pidžinkeeles tähendab *big big* (*very big* ‘väga suur’), *fain fain* (*really lovely* ‘tõeliselt armas’) ja *tok tok* (*to talk all the time* ‘vahetpidamata rääkima’).

Täenduslikult või kõlaliselt lähima sõna kasutamine on tuntud ka parafaasia ja kontaminatsiooni nähtustes. Esimesel juhul tähendab see seda, et keeleõppija valib esimese kõlalt sarnase sõna, mis meelde tuleb, olgugi et selle tähendus on täiesti erinev (nt *hinne: hinde – hind: hinna*, Metslang jt 2003: 69); teisel juhul on tegemist aga tähenduslikult ja kõlaliselt lähedaste sõnade ristandiga, mille tulemuseks võib olla õppija enda tuletatud ja ühest sõnaliigist teise ülekantud sõna (nt noomenist *polkupyörä* ‘jalgratas’ moodustatud verbivorm *polkupyöräilivät* pro *pyöräilivät*, Koivisto 1994: 37; *kui hoone vundament on tugev, püsib hoone kaua vastu* pro *peab vastu = püsib*, Metslang jt 2003: 68).

Nii nagu keelekeskkond ja integratiivne motivatsioon mõjutavad sõnavara arengut, mõjutavad need ka suhtlusstrateegiade valikut ja kujunemist. Kui immigrandid suhtlevad sihtkeelt emakeelena kõnelejatega, võtavad nad järjest enam üle sihtkultuuri suhtlusstrateegiaid ja käitumisnorme; mida enam suheldakse, seda harvemaks jäävad vahekeelenähtused ja väiksemaks kultuuri-erinevused. Samas nägime, et vahekeelenähtused (seega ka sõnavara kasutus ja sõnavara lünkade ületamise strateegiad) võivad suhtluse käigus hoopis kivistuda (pidžiniseeruda), kui sihtkeelne suhtlus toimub üksnes piiratud keeleoskusega inimeste vahel ja puudub soov sihtkeelt emakeelena kõnelejatega samastuda. Seega võib oletada, et ka eesti koolis ja vene kooli keelekümblusklassis õppivate vene emakeelega õpilaste suulises väljendusoskuses peaks esinema märkimisväärsed erinevusi.

2. UURIMISMATERJAL, MEETODID JA ÜLESEHITUS

2.1. EESMÄRK JA HÜPOTEESID

Doktoritöö eesmärk on kirjeldada ja analüüsida erineva sotsiolingvistilise keskkonna mõju vene õpilaste eesti keele kasutusele ja arengule ning näidata integratiivse motivatsiooni ja sihtkeelt emakeelena kõnelejatega suhtlemise olulisust teise keele omandamisel. Keelekeskkonda käsitlen eelkõige kui lapse keele arenguks vajalikku sotsiaalset keskkonda või konteksti, milles toimub teise keele omandamine. Seejuures vaatlen õpilast ümbritsevat sotsiolingvistilist keskkonda ühest küljest ühiskonna ja kodu tasandil ning teisalt koolivaliku tasandil. Mõlemas kontekstis on vaatluse all ka suhtumised ja hoiakud kui keeleõppetulemusi mõjutavad afektiivsed tegurid.

Sellega seoses uurin järgmisi küsimusi:

- missugused seosed valitsevad vene õpilaste ja nende vanemate eesti keele kasutuse ning suhtumiste (eelkõige integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooni) kujunemise vahel erineva suurusega venekeelse kogukonnaga piirkondades (erinevates keelekeskkondades);
- kuidas on eesti õppekeelega kooli ja vene kooli keelekümblusklassi valik seotud vene lapsevanemate keelekasutuse ning integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooniga;
- kuidas mõjutab koolivalik vene õpilaste suhtluskeskkonna kujunemist, keelevalikut ja eesti keele arengut (sõnavara rikkust ja selle piiratuse korral kasutatavaid strateegiaid).

Töö on jaotatud kolmeks osaks. Esimeses peatükis käsitlen uurimuse aluseks olevaid USA, Kanada ja Euroopa teadlaste uuringuid ja teooriaid, millele toetudes olen välja töötanud peamised hüpoteesid. Need on järgmised:

1. Suhtlemine sihtkeelt emakeelena kõnelejatega mõjutab positiivselt keeleõppetulemusi. Keelekümblusklassis, kus emakeelekõnelejatega suhtlusvõimalus puudub, on õpilaste sihtkeele sõnavara ka piiratud, mistõttu väljendusraskuste korral kasutatakse rohkem madalatasemelise vahekeele strateegiaid. Sihtkeelt emakeelena kõnelevate lastega koos õppivad vene lapsed saavutavad emakeelekõneleja sõnavara taseme ja kasutusoskuse viiendaks klassiks.
2. Integratiivse motivatsiooni olemasolu viib paremate keeleõppetulemusteni kui instrumentaalne motivatsioon, kuna esimene on seotud positiivse suhtumisega sihtkeelde ja selle kõnelejatesse ning sooviga suhelda.

3. Immigrantide suur kontsentratsioon piirkonnas mõjutab integratsioonimotivatsiooni kujunemist ning sellest lähtuvalt sihtkeele omandamisel saavutatavat taset.

Teises peatükis kirjeldan hüpoteeside kontrollimiseks läbi viidud uuringu tulemusi etappide kaupa. Alguses esitan Eesti keelekeskkondade mudelid, mis on välja töötatud teiste maade keelekeskkondi ja Eesti statistilisi andmeid aluseks võttes. Seejärel kirjeldan keelekeskkondade kaupa õpilaste ja nende vanemate integratiivse motivatsiooni kujunemist ja mõju keeleoskusele ja -kasutusele.

Kolmandas peatükis analüüsin kooli keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele arengule, võttes vaatluse alla samavanuste Tallinna vene kooli keelekümblusõpilaste ja eesti koolide vene õpilaste intervjuudest kogutud sõnavara.

2.2. UURIMISMATERJAL

Oma uurimuses lähtun USA, Põhjamaade ja Eesti senistest integratsiooniuuringutest. Uurimismaterjal on kogutud vastavalt keelekeskkondade mudelitele Eestimaa eri piirkondadest. Selleks intervjueriti eesti (164) ja vene (60) koolide vene õpilasi, nende vanemaid (178) ja õpetajaid (32) kokku viiekümne viiest koolist. Peamiseks uurimisobjektiks olid erinevas keelekeskkonnas eesti koolides õppivad vene lapsed 2. kuni 12. klassini. Võrdluseks küsitleti vene koolide õpilasi eesti (keelekümblus-) ja vene õppekeele klassides. Taustainformatsiooni saamiseks küsitlesin kolmes koolis vene õpilaste eesti keelt emakeelena kõnelevaid klassikaaslasi (kokku 32 õpilast). Osa küsitlusi viidi läbi kirjalikult, kuna kõiki lapsevanemaid ei olnud võimalik suuliselt intervjuerida. Kirjalikku küsitlust kasutasin ka siis, kui samast koolist oli vaja saada lisaks suuliselt intervjueritutele suuremat õpilaste arvu. Valimi suurus on määratud uurimismeetodile vastavalt saturatsiooni põhimõttel, mis suurenes, kuni see tulemuste erinevust enam ei mõjutanud (Milroy, Gordon 2003). Ülevaate informantidest annab tabel 1.

Tabel 1. Ülevaate informantidest

Küsitletud	1. mudel	2. mudel	3. ja 4. mudel	Kokku
Eesti kooli vene õpilasi	54	54	56	164
Vene kooli vene õpilasi, s.h kümblusõpilasi	23 (14)	25 (7)	12 (1)	60 (22)
Lapsevanemaid, s.h eesti koolist	46 (23)	73 (35)	59 (47)	178 (105)
Koole	30	7	18	55
Õpetajaid	12 eesti 10 vene	4	6	32

Keelekeskkondade mudeleid välja töötades toetusin Statistikaameti rahvaloenduse andmetele (2002) ning AS Andmevara (2005) ja SA Innove andmekogudele (2005). Mudelite koostamiseks võtsin vaatluse alla võimalikult suure hulga erinevaid keelekeskkondi, koole ja õpilasi, et tagada väljatöötatud mudelite ja teiste uurimistulemuste usutavus. Intervjuud on läbi viidud aastast 2001 kuni aastani 2004 (Rannut 2002a,b,c; 2003a,b,c; 2004a,b), mistõttu on mõnda õpilast intervjueritud kaks korda erineval ajal (näiteks kattuvad mõned 2. ja 4. klassi keelekümblusõpilased). Usutavuse suurendamiseks kasutasin tulemuste võrdlusel ka teisi Eestis läbi viidud kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete uuringute andmeid. Nendest tõstaksin esile Tammaru (1997) ja Pavelsoni (1998; 2002), Vassiltšenko, Pedastsaare, Solli, Kala ja Kera (1998), Asseri (1997; Asser, Küppar, Kolk 2002, 2004), Vare (2004), M. Rannuti (2002; 2005), Vihalemma (1998) ja Kempaise (Kempainen, Ferrin 2002) uuringuid ja artikleid.

2.3. INTERVJUU KÜSIMUSTIKU KOOSTAMINE, LÄBIVIIMINE JA ANDMETÖÖTLUS

Uurimismeetodina kasutasin intervjuud kui sotsiolingvistilise uuringu läbiviimiseks sobivat andmekogumismeetodit (Selltiz, Wrightsman, Cook 1976; Milroy, Gordon 2003). Intervjuu struktureeriti teemavaldkonnadena, mis sisaldasid uurimuse seisukohalt olulisi teemasid ja võimaldasid luua teemadevahelisi seoseid (Milroy, Gordon 2003: 58–59).

Teemavaldkonnad:

- etniline ja keeleline taust, keelekasutus kodus, koolis, tööl ja koduümbruses (küsimused hõlmasid nii ema-isa, õdesid-vendi, vanaemasid-vanaisasid kui ka naabreid, tuttavaid, sõpru ja klassikaaslast);
- suhtumine eesti keelde ja eestlastesse, emakeelde ja kultuuri, koolivaliku motivatsioon;
- koolieelne ettevalmistus, koolivalikuga rahulolu, enesehinnang ja toimetulek, suhted klassikaaslastega;
- lugemisharjumused ja meediakeel, ema- ja sihtkultuuri tundmine.

Küsimustike koostamisel võtsin aluseks struktureeritud intervjuu. Küsimuste esitamine täpselt samas järjekorras ja sõnastuses võimaldas vastuseid paremini liigendada ja võrrelda. Küsimustike koostamisel lähtusin teemamoodulitest ja alljärgnevatest põhimõtetest:

- küsimused pidid olema formuleeritud lühidalt ja selgelt, et vajadusel parafraseerida suurema selguse huvides;
- eelmise mooduli viimane küsimus juhatas sisse uue mooduli teema;
- küsimustega loodi moodulitevahelisi seoseid, liikudes moodulite vahel edasi-tagasi, kontrollides ja täiendades teistes moodulites öeldut;
- küsimused võisid intervjuueeritavate puhul erineda vastavalt esilekerkivate teemade olulisusele. Keele analüüsiks kasutatavates intervjuudes asetati suurt rõhku õpilase iseseisva jutustuse stimuleerimisele, ergutades teda mitmesuguste küsimustega oma lugusid jutustama või raamatutest loetut kirjeldama;
- suurt tähelepanu pöörati avatud küsimustele, kus vastaja pidi selgitama või põhjendama öeldut, näiteks miks ta üht- või teistmoodi arvab või tunneb. Sellega suurendati andmete ehtsust⁴ ning välditi tõlgenduse võimalikku subjektiivsust olukorras, kus vastus oli ühesõnaline.

Kuna lapsevanemad võivad anda unikaalset informatsiooni lapse arengu ja käitumise ning seda mõjutavate tegurite kohta, mis ei tule esile lapse ja õpetaja intervjuus ega tunnivaatluses (nt suhtumiste mõju lapse keele arengule) (Dinnebeil, Rule 1994), viisin läbi ka küsitluse lapsevanemate seas. Kombineerides lapsevanemate küsitluse laste arengu uurimisega, suurendasin uurimisprotsessi efektiivsust, saades rohkem informatsiooni perekonna sotsiaalse tausta, keelekasutuse, väärtushinnangute ning teiste võimalike lapse keelearengut mõjutavate tegurite kohta. Kuna kõiki lapsevanemaid ei olnud siiski võimalik individuaalselt intervjuerida, koostasid intervjuu eeskujul vastava kirjaliku küsimustiku, kus neil oli võimalus end ka pikemalt väljendada ja oma seisukohti põhjendada. Nii õpilase kui ka lapsevanema küsimustiku ülesehitus pidi andma võrreldavaid tulemusi erinevate keelekeskkondade ja koolivalikute korral, et määratleda erineva sotsiolingvistilise keskkonna ja suhtumiste ehk laiemalt võttes afektiivsete tegurite mõju lapse eesti keele arengule. Intervjuu küsimustik koostati lapsevanemate jaoks vene keeles. Vene koolide õpilaste jaoks tõlgiti intervjuud vene keelde, eesti kooli vene õpilasi ja vene koolide keelekümbulusklasside õpilasi küsitleti vastavalt õppekeelele eesti keeles. Kuna tegemist oli intervjuu, mitte ankeetküsitlusega, pidid küsimused olema identsed ja võrreldavad sisuliselt, mitte keeleliselt.

⁴ Ehtsus näitab, kas uurija on uuritavate vaatlemisel erapooletu, kas andmete kogumisel ja uurimistulemuste tõlgendamisel on arvestatud kõikide uuritavate erinevaid vaatenurki.

Õpetajad osalesid kirjalikes ankeetküsitlustes ja vabas vormis intervjuudes erineval teemal, andes vajalikku taustainformatsiooni kooli ja uuritavate õpilaste kohta. Õpetajate küsitlus oli koostatud eelkõige eesti koolidele ning seal keskenduti järgmistele küsimustele:

- õpetaja hinnag keelekeskkonnale ja seda mõjutavatele teguritele koolis ja väljaspool kooli;
- õpetaja suhtumine sellesse, et vene lapsed õpivad eesti koolis;
- eesti kooli astuvate vene laste ettevalmistamine: ettevalmistusprogrammid, vastuvõtukatsed;
- eesti koolis õppivate vene laste toimetulek eesti keeles õppides, võrdlus emakeeles õppivate klassikaaslastega;
- õpetajate ja klassikaaslaste suhtumine muukeelsetesse õpilastesse, muukeelsete õpilaste enesehinnang ja rahulolu.

Kood

Intervjuud translitereeriti, märkides ära ka olulisemad mitteverbaalsed tegurid ja õpetajatelt saadud taustainformatsiooni. Iga intervjuueeritavat tähistas kood, mis sisaldas keelekeskkonna numbrit ja tunnuseid (nt 1TA–Tallinn, 2NA–Narva, 3SI–Sindi), kooli õppekeele tunnust (V–vene, E–eesti, K–keelekümbelus), klassi, sugu ja järjekorranumbrit. Seega sai näiteks esimesena intervjuueeritud Tallinna vene kooli neljandas keelekümbelusklassis õppiv tütarlaps tunnuseks (1TAK4T-1). Eesti kooli vene õpilaste eestlastest klassikaaslastele on koodi lisatud täiendav E-täht, et eristada neid eesti kooli vene õpilastest (nt 1TAE4T-5); teistest rahvustest, kuid eesti keelt ühe emakeelena kõnelevatele uusimmigrantidele on lisatud vastav tähis UI (1TAE4T-1UI). Lapsevanemate ja pedagoogide kood sisaldas sarnaselt õpilastele keelekeskkonna tunnuseid, kooli õppekeele tähist, järjekorranumbrit ja vajadusel sulgudes märgitud tunnust (lapsevanem või pedagoog), mistõttu näiteks Maardus asuva Kallavere Keskkooli direktori kood on 1MAE-1, millele on sulgudes lisatud (pedagoog) vaid juhul, kui tekstis selle kohta selgitus puudub.

Intervjuude töötlus toimus Exceli abil, mis võimaldas õpilaste vastustesse individuaalselt süveneda ja neid teemade ja küsimuste kaupa liigitada. Vastuste kategoriseerimisel lähtus autor küsimuse esituse vormist ja vastuse tähendusest antud kontekstis. Sorteeritud andmed on esitatud töös erinevate tabelite ja diagrammide kujul. Küsimuste korral, kus intervjuueeritav jäi vastuse võlgu või vastus ei sisaldanud vajalikku informatsiooni, märgiti see eraldi vastuse puudumisena.

Sõnavara uuring ja andmetöötlus

Sõnavara võrdluse aluseks valisin välja 8 eesti kooli vene õpilase ja 8 keelekümbelusõpilase intervjuud (kokku 16 intervjuud). Valitud intervjuudest selekteerisin välja keskmiselt 25–30 lauset intervjuu kohta vastavalt õpilaste jutukusele. Lausete arvu määras sõnavara hulk lauses, mis pidi andma mõlema rühma uuritavaks sõnavarahulgaks 2500 sõna ja sõnavormi (kokku 5000). Kui arvestada, et Kirkpatricki, Termani ja Childes'i järgi peaks lapse sõnavara emakeeles ulatuma 6000–7000 sõnani (Takala 1984: 50) ja Maliri (1972) järgi oli vene õpilastel kokku 2743 erinevat sõna, katab uuritav sõnavara hulk peamise osa selle vanuse õpilase keskmisest sõnavarast. Lisaks moodustab Paul Nationi (2001: 11) järgi 2000 sagedamini esinevat sõna 80% kasutatavast sõnavarast. Sõnavara analüüsiks ja statistiliseks töötluseks kasutasin abivahenditena vastavalt WordSmithi ja Excelit. Erinevate sõnade liigituse aluseks oli nende sõnaliigiline kuuluvus lausekontekstis, milles toetusin Paul Nationi (2001: 7) eeskujule⁵.

⁵ "If we see the same word again we do not count it again. So the sentence of 8 tokens "It is not easy to say it correctly" consists 7 different words. The same form used as a different part of speech (e.g. *walk* as a noun and *walk* as a verb) are not included as part of the same lemma but as two different words.

Vaatlusinfo

Nii koolis kui ka lasteaedades kasutati uurimismeetodina ka vaatlust, mis võimaldas koguda andmeid lapse keelearengut mõjutava keskkonna kohta ja saada vajalikku lisainformatsiooni, mis ei tulnud esile intervjuudes (Miller 1996: 402–403). Eesti ja vene lasteaedades vaatlusid üliõpilased autori juhendamisel vene lapsi kokku kuueteistkümnes rühmas. Lasteaiad asusid erinevates keelekeskkondades (Tallinnas, Kohtla-Järvel, Narvas, Toilas ja Viljandis), mis võimaldas teha tähelepanekuid ka vene elanikkonna kontsentratsiooni mõjust antud piirkonnas. Eesti lasteaia rühmad sisaldasid erineval arvul vene lapsi, mis võimaldas uurida suhtlusvõrgustiku ja integratiivse motivatsiooni kujunemist rühmas. Igas rühmas vaadeldi nii õpetajaid kui ka mitte-eestlastest lapsi (1–2 last igast rühmast), keda jälgiti kolme tunni jooksul (kokku 48 vaatlustundi). Täpsemad loetelud ja nimekirjad on toodud Lisas 3, vaatlustulemusi on eelnevalt käsitletud eraldi artiklis (Rannut 2004a).

Kümnes eesti õppekeeleka koolis vaadeldi kokku 38 ainetundi ja üheteistkümnes vene koolis 33 tundi, mis toimusid keelekümbelklassides. Vaatlejateks olid töö autor Ülle Rannut, dotsent Mart Rannut ja nende juhendatud eesti keele kui võõrkeele üliõpilased ja kraadiõppurid. Vaatlejad pöörasid tähelepanu ka õpilaste keelekasutusele mitteformaalsetes tunnivälistes situatsioonides, märkides üles õpilaste omavahelise keelekasutuse jmt. Tunnivaatlused lindistati ja osaliselt ka filmiti (1 eesti koolis, 1 eesti lasteaias, 2 keelekümbelklassis), mis võimaldas koguda informatsiooni õpetaja ja õpilaste kohta väljaspool intervjuud toimuvates tegevustes. Tunnivaatlusi töös eraldi ei analüüsita. Kuna nende eesmärk oli pakkuda lisainformatsiooni lapse keele arengut mõjutavatest teguritest, kasutatakse neid vaid vajadusel täiendava materjalina.

3. UURIMISTULEMUSED

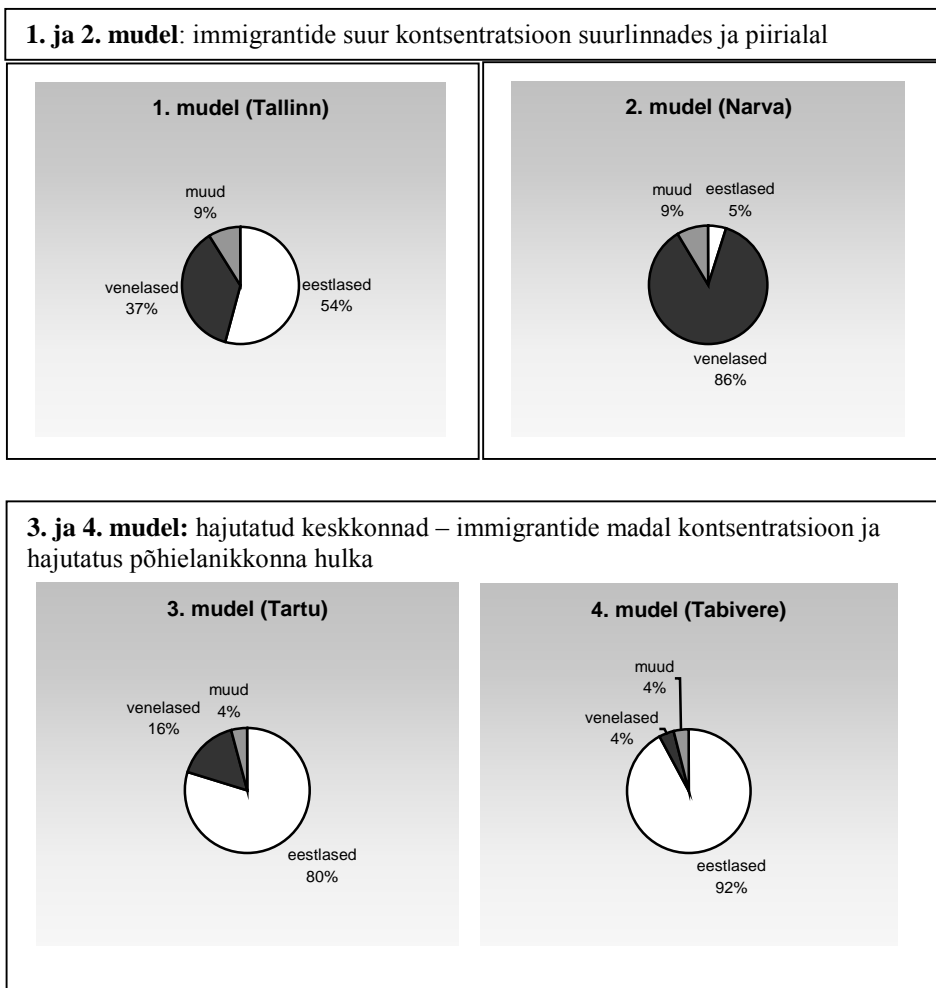
3.1. EESTI KEELEKESKKONDADE VÕRDLUS

Eesti keelekeskkonnad võib koondada kaheks eraldatud (segregatsiooni) ja kaheks hajutatud (dispersiooni) piirkonnaks, kus keskkonnal on erinev mõju nii vene õpilaste integratsioonimotivatsiooni kui ka keelekasutuse ja -oskuse kujunemisele.

3.1.1. Eesti keelekeskkondade mudelid

Sarnaselt Taanile ja teistele sisserändemaadele Euroopas elab põhiosa (91%) immigrantidest Eesti suurlinnades. Juba Nõukogude perioodil koondusid Venemaalt ja teistest Nõukogude Liidu piirkondadest sisse rännanud ja omavahelise suhtluskeelena vene keelt kasutanud immigrantid peamiselt suurlinnade läheduses asuvatesse tööstuspiirkondadesse ja sõjaväebaasidesse, moodustades 45% linnarahvast. Tänapäeval on vene keelt kõnelevate immigrantide osakaal linnarahvastikust seoses vene erusõjaväelaste väljarändega kahanenud 37–38%-ni, kuid põhiosa venekeelsest elanikkonnast on endiselt koondunud suurematesse linnadesse, mistõttu maa-asulates elab neist vaid marginaalne osa (7,22%). Arvuliselt kõige suurem osa neist elab Tallinnas (146 208), Narvas (58 702) ja Kohtla-Järvel (32 843) ning nimetatud linnade ümbruses. Seega paikneb 85% vene elanikkonnast peamiselt kahes maakonnas ja kolmes linnas (67,7%), ülejäänud 16% elab hajutatult 13 maakonnas (Statistikaamet 2000; Rannut 2002a,b; 2003a). Keelekeskkondadest annab üsna ülevaatliku pildi ka üldhariduskoolide õppekeele jaotuvus piirkonniti, mille kohaselt pooled vene koolid (51,7%) asuvad Tallinnas ja selle ümbruses, kolmandik (31,5%) Ida-Virumaal ja ülejäänud 16,8% jaotuvad 13 maakonna vahel, kus toimub omakorda jagunemine vastavalt sellele, kus vene kool on veel olemas (4 maakonda) ja kus see üldse puudub (3 maakonda).

Võrreldes venekeelse elanikkonna paiknemist Eesti territooriumil, võib eristada piirkondi, mida iseloomustab suur immigrantide kontsentratsioon, ja piirkondi, millele on iseloomulik immigrantide hajutatud põhivoolu sekka. Seega võiks Eestis teiste Euroopa maade eeskujul esile tuua neli erineva keelekeskkonna mudelit, mis võiksid olla aluseks vene õpilaste integratsiooni ja eesti keele omandamise uuringule.



Joonis 1. Segregatiivsete ja hajutatud keskkondade mudelid Eestis

1. Esimeses mudelis on sarnaselt Põhjamaadele muukeelse elanikkonna arvukuse tõttu moodustunud suurlinnade ümber tugevad segregatiivsed linnaosad, kus venekeelse elanikkonna osatähtsus ületab 30% piiri ja hakkab toimima niinimetatud külma tuule indeks (mõned piirkonnad Tallinnas ja selle ümber). Kuna eestlased kipuvad teiste maade (nt Rootsi, Taani) eeskujul immigrantide poolt asustatud rajoonidest välja kolima, on põhirahvus jäänud mõnes kohas isegi vähemusse (nt Tallinnas Lasnamäel on eestlasi 34,7%, Maardus 19,9%, Paldiskis 29,7%).
2. Teise piirkonna moodustavad Eesti-Vene piiräärsed alad, kus muukeelne elanikkond on põhirahvuse praktiliselt välja tõrjunud (nt Ida-Virumaal Sillamäel on eestlasi 4,2%, Narvas 4,9%, Peipsi ääres 8,7%), eesti keele oskus on väga madal ning põhiline suhtluskeel on vene keel, mida oskavad nii eestlased kui venelased. Seetõttu on taolistes piirkondades ka integratsioonimotivatsioon madal.

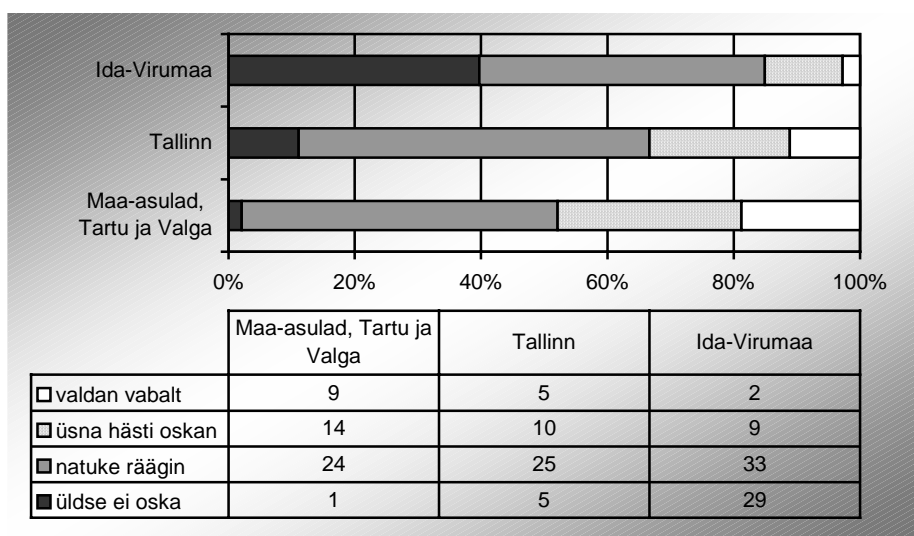
3. Kolmanda piirkonna moodustavad linnad ja asulad ülejäänud 13 maakonnas (peale Harjumaa ja Ida-Virumaa), kus venekeelne kogukond on segregatsioonis elamiseks liiga väike, jäädes enamasti alla 20% (nt Tartus 16,1%, Pärnus 15,3%, Sindis 15,7%).
4. Viimase piirkonna moodustavad maa-asulad või maakonnalinnad, mis sarnanevad Põhja-maades rakendatavale hajutamistrateegiale, kus immigrandid on hajutatud ning integreeritud põhirahvuse hulka. Sellistes piirkondades moodustab venekeelne kogukond 1–5% elanikkonnast (nt Kuressaares 1,4%, Viljandis 3,6%, Tabiveres 4,1%), mis võib mõnikord tähendada vaid üksikute teiskeelsete perekondade olemasolu. Kuna seetõttu on ka vene õpilaste arv väike, puuduvad sellistes piirkondades enamasti vene õppekeele koolid.

Kolmandat ja neljandat piirkonda on raske eristada, sest teatud erinevused tulevad esile vaid nimetatud kolmeteistkümneme maakonna suuremates linnades, kuna seal moodustavad venelased ka väikese protsentuaalse osatähtsuse korral arvuliselt suurema kogukonna, mis võimaldab neil vene õppekeelega koole säilitada. Seetõttu erinevad nad teatud määral neljandast keskkonnast, kus venekeelsest kogukonnast enam rääkida ei saa. Kuna aga iga maakonnalinn on paratamatult mõjutatud ümbritsevast keelekeskkonnast maa-asulates, on otstarbekam neid ka koos vaadelda.

Et teada saada esitatud mudelite ülekantavust teistesse sarnastesse situatsioonidesse, on võetud vaatluse alla väga paljud erinevad piirkonnad, kusjuures mudeleid vaadeldakse nii ühiskonna kui ka kooli õppekeele ja klassi keelekeskkonna tasandil.

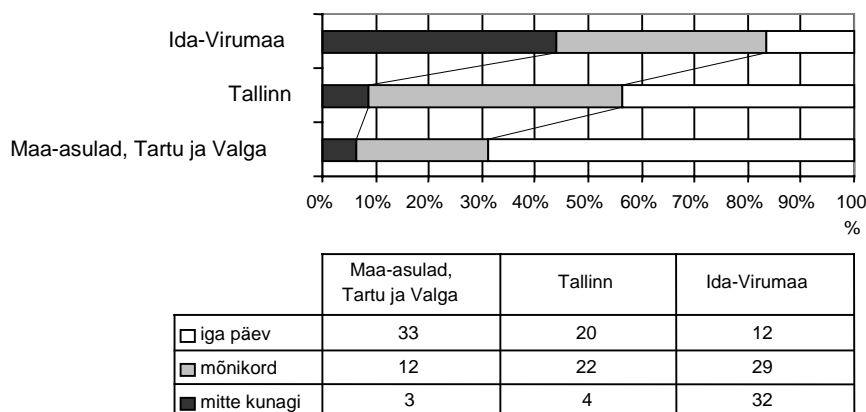
3.1.2. Lapsevanemate keelekasutus ja integratiivse motivatsiooni kujunemine

Uurimistulemused näitasid, et kõige madalam oli lapsevanemate eesti keele oskus Ida-Virumaal (2. keelekeskkond), kus 40% vene lapsevanematest ei osanud üldse eesti keelt, ülejäänud 60%-st arvas valdav enam, et oskab natuke. Tallinnas ei osanud üldse eesti keelt 10% lapsevanematest ning valdav enam leidis, et oskab natuke. Eesti keelt vabalt valdavad lapsevanemad olid tegelikult rahvuselt eestlased, Tallinnas oli paar lapsevanemat ka lihtsalt Tartu Ülikoolis õppinud ja seal eesti keele omandanud. 3. ja 4. piirkonnas leidis vaid üks eesti keelt üldse mitte oskav lapsevanem endiste sõjaväelaste seas, pooled lapsevanematest rääkisid natuke ning ülejäänud arvasid, et räägivad eesti keelt üsna hästi või valdavad vabalt. Vabalt eesti keelt valdavaid lapsevanemaid leidis isegi uusimmigrantide seas, kuid sel juhul elasid nad alati maa-asulates, kus mõnikord ei olnud üldse vene keelt kõnelevaid inimesi.



Joonis 2. Vene lapsevanemate eesti keele oskus erinevates keelekeskkondades

Keskkonnas, kus venekeelsel elanikkonnal olid üksnes instrumentaalsed põhjused eesti keele õppimiseks, oli keeleoskus ka vastavalt madalam. Soov või soovimatus samastada end eestlastega mõjutas venekeelse elanikkonna keelekasutust, mis erines sõltuvalt ümbritsevast keelekeskkonnast. Näiteks (vt joonist 3) ei kasutanud 2. keelekeskkonnas ligi pooled vene lapsevanematest eesti keelt üldse isegi eestlastega suheldes. Iga päev kasutasid eesti keelt vaid need, kes tegelikult olidki eestlased, kuid olid kunagi koduseks keeleks valinud vene keele ja hakkasid nüüd pärast Eesti taasiseseisvumist eesti koolis käivate lastega jälle eesti keeles suhtlema.



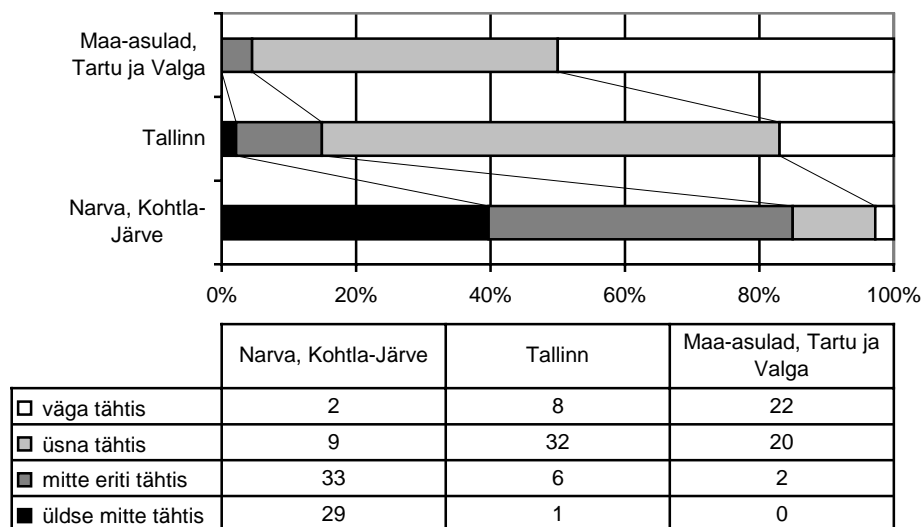
Joonis 3. Vene lapsevanemate eesti keele kasutus erinevates piirkondades

Tallinnas oli eesti keelt üldse mitte kasutavaid lapsevanemaid alla 10% (vene koolide lapsevanemad). Uurimistulemused näitasid väga suuri erinevusi vene ja eesti kooli lapsevanemate keelekasutuse vahel, näiteks leidis vene kooli lapsevanemate seas poole vähem neid, kes kasutasid eesti keelt iga päev. Valdav osa iga päev eesti keelt kasutavatest lapsevanematest oli pannud oma lapsed eesti kooli.

3. ja 4. keelekeskkonnas leidis lapsevanemaid, kes eesti keelt üldse ei kasutanud, üksnes suurema vene kogukonnaga piirkondades (Tartu, Valga, Haapsalu) elavate erusõjaväelaste hulgas. Eesti keele mittekasutamine tähendas siin enamasti seda, et saadi küll eesti keelest aru, kuid keelduti seda ise kasutamast. 70% lapsevanematest kasutas eesti keelt iga päev, sest nende sõnul tuli sellises keelekeskkonnas eesti keelt igal pool kasutada (vt joonis 3). Seetõttu ei olnud lapsevanematel ka tõrget eesti keele suhtes ja neid oli võimalik isegi eesti keeles intervjuuerida.

3.1.3. Suhtumine eesti keelde ja koolivaliku motivatsioon

Eesti keele oskus ja kasutus on otseselt seotud integratiivse motivatsiooni kujunemise ja koolivalikuga. Suhtumised ja hoiakud sõltuvad sama keelt kõnelevate immigrantide osatähtsusest antud piirkonnas ning eesti keele oskuse ja kasutuse vajaduse tunnetamisest. Kõige negatiivsem oli suhtumine eesti keelde Ida-Virumaal, kus seda kõige vähem kasutati ja väärtustati. Vene lapsevanemate küsitlusest selgus, et üksnes 15% neist pidas eesti keelt üsna või väga tähtsaks. Oldi seisukohal, et siin elab väga palju vene rahvast ja nad ei saa õppida eesti keelt ära, inimesed ei ole süüdi, et kunagi siia sattusid elama.



Joonis 4. Vene lapsevanemate suhtumine eesti keelde erinevates keelekeskkondades

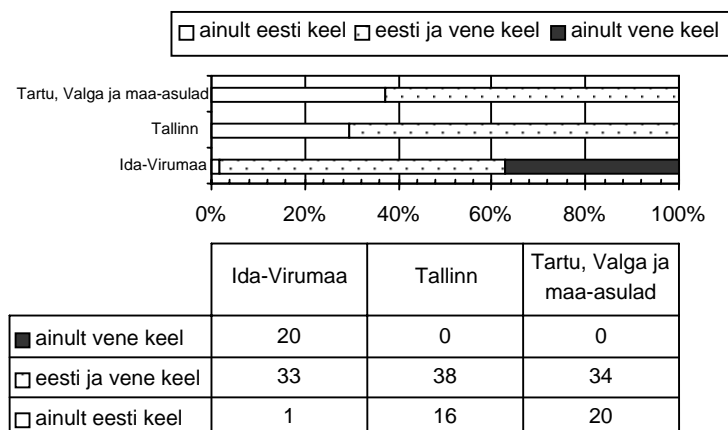
Segregatiivsed venekeelsed elamurajoonid Tallinnas ja selle ümbruses on hea näide külma tuule indeksist, kus venelased ei taju sageli üldse, et nende kõrval elavad eestlased. "Siin ei olegi eestlasi," on 40 000 eestlasega Lasnamäel üsna sagedane vastus. Seetõttu ei ole nii lapsevanematel, lastel kui ka õpetajatel enda sõnul kellegagi eesti keeles suhelda. Sellises keskkonnas puudub venekeelsel elanikkonnal reeglina integratiivne motivatsioon, eesti keelt on küll vaja, kuid mitte eestlastega eesti keeles suhtlemiseks. "Ema ütles, ma et mina õppisi eesti keel sellepärast, et eesti keel on государственный язык", ütleb keelekümblusklassi õpilane. Umbes üks kolmandik (33%) eesti kooli vene lapsevanematest pidas eesti keelt väga tähtsaks, samal ajal ei leidunud aga vene koolis ühtegi sellist lapsevanemat, kes oleks eesti keelt nii kõrgelt hinnanud. Vene koolis leidis tervelt kuus lapsevanemat (26%), kes eesti keelt ei väärtustanud, samal ajal oli vaid üks selline lapsevanem eesti koolis, kuid ka tema ei öelnud, et eesti keelt poleks üldse vaja. Seega ei pane sellised vanemad, kes eesti keelt üldse ei väärtusta, oma lapsi ka eesti kooli.

Eesti koolis niisiis selliseid lapsevanemaid ei ole, kes eesti keelt üldse tähtsaks ei pea, sest muidu ei oleks nad oma lapsi ka sinna pannud. Koolivaliku motivatsioonid erinesid üsna tugevalt isegi segregatiivsetes piirkondades, kuigi nii Tallinnas kui ka Ida-Virumaal domineerib instrumentaalne motivatsioon ning eesti kooli vastuvõtmisel on nõutav eelnev ettevalmistus eesti lasteaias. Tallinnas olid peamised eesti õppekeelega kooli valiku põhjused kooli tase, kallak ja asukoht. Ida-Virumaal, kus heal juhul leidubki lähikonnas vaid üks eesti kool, oli motivatsiooniks eestikeelne keskkond ning muretseti peajasjalikult tuleviku, töökoha ja edasiõppimisvõimaluste pärast, mida rõhutasid nii lapsevanemad kui ka lapsed (eriti keelekümblusklassis).

3. ja 4. keelekeskkonnas valiti eesti kool enamasti seetõttu, et lapse elukohas ei olnudki teist võimalust ja motivatsiooniks oli sel juhul kooli asukoht. Erinevalt iseseisvuseelsest perioodist ei hakanud ükski vene lapsevanem enam oma last mitmekümne kilomeetri kaugusele vene kooli viima. Õppekeelt või kooli vahetati ka vene koolide või osakondade sulgemise tõttu, mis oli teine eesti kooli valiku põhjus. Lapsevanemad pidasid vene kooli perspektiivituks ning eelistasid oma lapsi juba sõimeeas eestikeelsetesse rühmadesse panna, et neid paremini kooliks ette valmistada. Siiski ei mänginud koolieelne ettevalmistus sellises keskkonnas enam erilist rolli, sest vastu võeti eranditult kõik kohalikud lapsed.

3.1.4. Laste keelekasutus ja integratsioon

Lapsevanemate suhtumine eesti keelde kandub koolivaliku kaudu üle ka lastele, soodustades või pärssides nende integratsiooni. Koolivalik mõjutab otseselt sotsiolingvistilist keskkonda, mis hakkab last kogu kooliaja vältel ümbritsema. Peamised sõbrussidemed kujunevad just klassikaaslastega, mis määrab ära edaspidise keelekasutuse, keeleoskuse ja väärtushinnangud. Samas mõjutab õpilaste omavahelist suhtluskeelt ja isegi keelekeskkonda klassis ka last väljaspool kooli ümbritsev sotsiolingvistiline keskkond (sõltuvalt piirkonnast ehk keelekeskkonna mudelist).

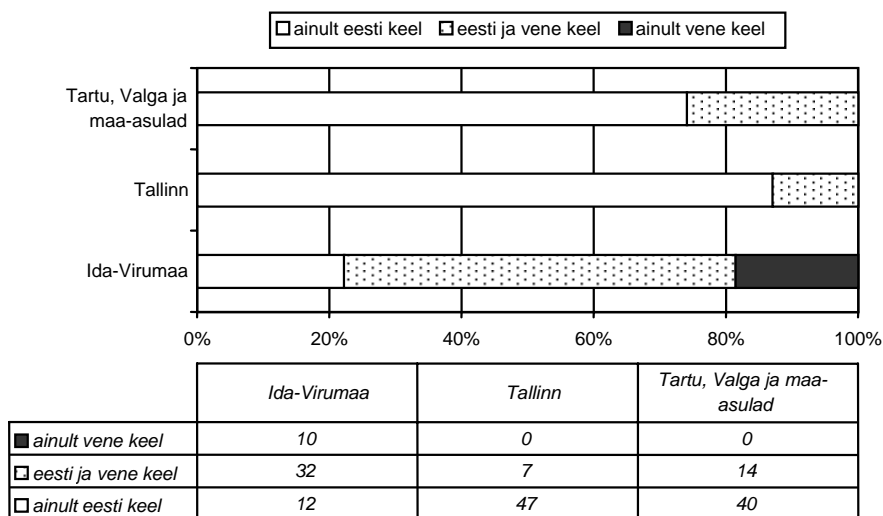


Joonis 5. Eesti kooli vene õpilaste keelekasutus väljaspool kooli Tallinnas, Ida-Virumaal ning maakonnalinnades ja maa-asulates

Joonisel 5 on näha erinevused eesti koolide vene õpilaste keelekasutuses sõltuvalt keskkonnast. Kui Ida-Virumaal kasutab peaaegu 40% vene õpilastest väljaspool kooli vene keelt isegi siis, kui suheldakse eestlastega, siis maa-asulates kasutab umbes samapalju vene õpilasi eesti keelt isegi siis, kui suhtlus toimub vene õpilaste vahel.

Uurimus näitas, et vene kooli õpilane hakkab eestlastega eesti keeles suhtlema vaid siis, kui ta käib väljaspool kooli näiteks eestikeelses trennis või muusikakoolis. Siinjuures mõjutab laste eesti keele arengut huviringide õpetajate vene keele oskus, sest enamasti on erialaõpetajad kas lausa vene emakeelega või siis eestlased, kes püüdlukult vene keelt pursivad, arvates, et nad teevad sellega lapsele teene ja laps saab siis paremini aru (autori suulised vestlused muusikakoolide õpetajatega). Kümblusklassides tundus olevat prestiižne omada eestlastest sõpru, kuid need olid sel juhul väljaspool kooli, osutudes mõnikord ka vene keelt kõnelevateks eestlasteks. Peamised sõbrad on ikkagi venelastest klassikaaslased, kellega suheldakse nii vene kui ka eesti keeles. Seega tekib siin Schumanni Alberto sündroom (1978), kus sihtkeelt omandatakse üksnes teise keele kõnelejatega suheldes.

Maa-asulates on nii koolis kui ka väljaspool kooli peamine suhtluskeel eesti keel. Erandiks on suuremate vene kogukondadega maakonnalinnad (nt Tartu, Pärnu, Valga), kus vene õpilased kasutavad väljaspool kooli omavahel suheldes ka vene keelt. Kuna küsitletutest pooled olid pärit Valgast, Sindist ja Tartust, siis on loomulik, et keelekeskkonna erinevused ei olnud eesti koolis õppivate vene laste võrdlemisel suured (vt joonis 6). Tallinna eesti koolides kasutas seitse õpilast vahel ka vene keelt ja nemadki olid pärit Ida-Virumaalt.



Joonis 6. Eesti kooli vene õpilaste keelekasutus koolis Tallinnas, Ida-Virumaal ning maakonnalinnades ja maa-asulates

Koolis mõjutab keelekeskkonda vene õpilaste osatähtsus klassis, mistõttu Valgas ja Sindis kasutavad vene õpilased omavahel suheldes ka vene keelt. Venelastest sõpru leidub suurema venelaste kogukonnaga piirkondades neil õpilastel, kes on eelnevalt käinud vene koolis, kuid mitte alati ei räägita sel juhul omavahel vene keelt. Täiesti eraldi rühma moodustavad maa-asulates elavad vene lapsed, kellel venelastest sõbrad puuduvad või elavad need Tallinnas. Kasvamine eesti kultuurikeskkonnas on lähendanud selliseid õpilasi tunduvalt rohkem eesti kui vene kultuurile, mistõttu nad tunnevad end paremini eestikeelses keskkonnas, pidades venelasi agressiivseteks.

Ida-Virumaa eesti koolid erinevad teistest keelekeskkondadest nii keelekasutuse kui ka suhtumiste osas. Nii nagu täiskasvanute puhul, domineeris ka vene laste keelekasutuses vene keel igas valdkonnas, isegi eesti koolis eestlastega suheldes. Õpilaste intervjuudest tulid selgelt esile etnilised konfliktid ja väga teravad vastasseisud: ühed leidsid, et vanad ajad on möödas ja nüüd tuleb eesti keelt õppida, teised jälle, et venelasi ei saa sundida eesti keelt õppima. Mõned vene õpilased teatasid isegi, et nad ei soovi eestlastega suhelda ega ka eesti keelt rääkida ja venelaste õppimine eesti koolis võiks aidata pigem eestlastel paremini vene keelt selgeks saada. Samuti toonitati ka Venemaa suurust ja tähtsust Eesti partnerina. Seega oli märgata, et Ida-Virumaal ei olda veel üle saadud suhtumisviivest ja integratiivne vastandumine on üsna tugev isegi eesti koolis õppivate venelaste seas. Seetõttu peeti venelaste ja eestlaste koosõppimist eesti koolis heaks just vastastikuse mõistmise suurendamise ja konfliktide vähendamise huvides. See oli ainus keskkond, kus koosõppimises nähti vastastikust integratsiooni ja toonitati vajadust mõlema keele õppimise ja kultuuri mõistmise järele.

Keelekeskkonna ja motivatsiooni kujunemine oleneb sellest, kui palju vene lapsi õpib eesti õppekeele klassis ja missugune on nende motivatsioon. Kui klassi dominandid on segaperest, kus õpilastel on võib-olla eesti keelega probleeme ja kes ei vaevu eesti keelt rääkima või kellel on mingi muu motivatsioon, siis see klass räägib õpetajate sõnul vene keelt ja nendega on raske toime tulla. Kuna samasugust nähtust märkasime ka Tallinnas suurema vene õpilaste arvuga klassides ja rühmades, võib öelda, et keelekeskkonna mudelitele iseloomulikud nähtused leiavad aset nii ühiskonna kui ka koolivaliku tasandil.

3.2. KOOLI KEELEKESKKONNA MÕJU VENE ÕPILASTE EESTI KEELE SÕNAVARA ARENGULE

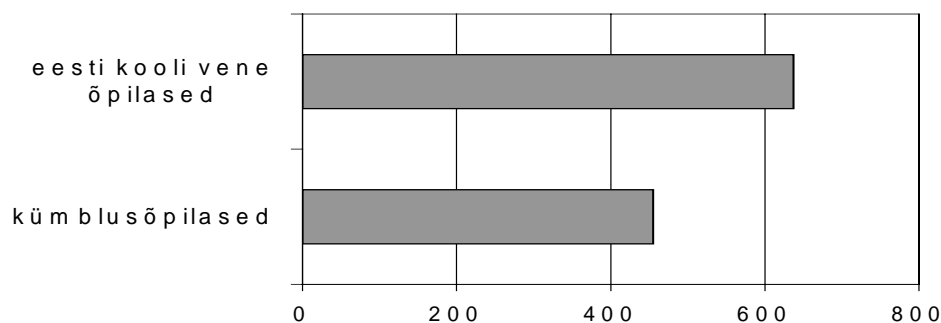
Et selgitada segregatiivse ja hajutatud keskkonna mõju õpilase keele arengule kooli keskkonnas, on võrreldud kahte samast piirkonnast ja sama õppekeelega, kuid erineva suhtluskeskkonnaga vene õpilaste rühma. Eesti kooli rühmas õpivad vene lapsed eesti keeles (K2) koos sihtkeelt emakeelena kõnelejatega (hajutatud keskkond), teises rühmas ehk keelekümblusklassis õpivad vene lapsed eesti keeles koos vene keele kõnelejate ehk siis sihtkeelt teise keelena kõnelejatega (segregatiivne keskkond).

3.2.1. Sõnavara võrdlus

Kahe samast piirkonnast ja sama õppekeelega, kuid erineva suhtluskeskkonnaga vene õpilaste rühma eesti keele sõnavara võrdlus näitas, et kümblusõpilaste sõnavara oli eesti kooli vene õpilaste omast ligi kolmandiku võrra väiksem (182 sõna = 29%). Seega oli eesti kooli vene õpilaste sõnavara suurem nii substantiivide (33%), verbide (21%), adjektiivide (51%) kui ka adverbide ja adpositsioonide (39%) osas. Kõige suuremad olid erinevused adjektiivides, kus kümblusõpilaste sõnavara hulk moodustas alla poole (49%) eesti kooli õpilaste sõnavarast. Samuti oli kümblusõpilaste sõnavara oluliselt piiratum substantiivide ja adverbide osas. Silma torkas ka kümblusõpilaste väike afiksaaladverbide arv, mis oli seotud ühendverbide märkimisväärse vähesusega. Kümblusõpilased kasutasid üldarvult rohkem pronoomeneid, numeraale ja interjektsioone, millega asendati puudujääke teistes sõnaliikides. Erinevaid sõnu leidis siiski ka neis rühmades vähem.

Tabel 2. Keelekümblusklassi ja eesti kooli vene õpilaste sõnavara võrdlus

Sõnaliigid	Keelekümblusõpilased (2500 sõna)		Eesti kooli vene õpilased (2500 sõna)		EK õpilastel rohkem sõnu
	Kokku	Erinevaid	Kokku	Erinevaid	Erinevaid
Substantiivid	463	152 (33%)	513	226 (44%)	74 (33%)
Pronoomenid	515	70 (14%)	442	77 (17%)	7 (9%)
Verbid	580	101 (17%)	595	128 (22%)	27 (21%)
Adverbid, adpositsioonid	418	62 (15%)	458	101 (22%)	39 (39%)
Adjektiivid	112	32 (29%)	137	65 (47%)	33 (51%)
Konjunktiivid, interjektsioonid	339	21 (6%)	310	22 (7%)	1 (5%)
Numeraalid	73	16 (22%)	45	18 (40%)	2 (11%)
Kokku	2500	455 (18%)	2 500	637 (25%)	182 (29%)



Joonis 7. Erinevate sõnade hulk kümblusõpilaste ja eesti kooli vene õpilaste rühmas

Kümblusõpilaste sõnavara lüngad tingisid asendusstrateegiatega rohke kasutuse, sagedamini esinevate sõnade kordamise ning pronoomenite, interjektsioonide ja numeraalidega liialdamise, millega püüti kompenseerida puudujääke teistes sõnaliikides. Näiteks asendati substantiive pronoomenitega, adverbide numeraalidega ja adjektiivide lihtverbidega. Kümblusõpilased kasutasid sageli ka vene keele interferentsist tingitud interjektsioone ja adjektiive, kuid interferentsi esines ka teistes sõnaliikides. Lisaks oli neil rohkem agressiivsust väljendavaid sõnu sagedamini esinevate sõnade hulgas, mida kasutati koolielust, filmidest, arvutimängudest ja isegi raamatutest jutustades. Samal ajal võimaldas sõnavara rikkus eesti kooli vene õpilastel väljendusstiili valida, mitmel erineval viisil oma mõtteid parafraseerida ja isegi agressiivsetest mängudest ja sündmustest hoolikalt sõnu valides neutraalselt jutustada.

3.2.2. Sõnavara lünkade ületamise strateegiad

Erinevused sõnavaras tingisid ka mõlema rühma poolt vestluses ja jutustamisel kasutatavate strateegiatega erinevusi. Kuna eesti kooli vene õpilaste sõnavara oli rikkalik ja jutustamisoskus ladus, ei vajanud nad intervjuueerija abi. Kui sobiv sõna ei tulnud meelde, oli enamkasutatavaks strateegiaks parafraseerimine, kus sama lause öeldi pikema selgitusega ümber. Reformuleerimise eesmärk oli pigem mõtte võimalikult täpne edastamine ja suurema selguse toomine, kui õpilane ei olnud kindel, et kuulaja tema mõttest õigesti aru sai. Sel juhul täiendati mõtet sünonüümsete väljenditega, mida võimaldas üsna rikkalik sõnavara. Esitati ka täpsustavaid küsimusi, kui küsimus ebaselgeks jäi.

Kui kümblusõpilastel ei tulnud sõna meelde, kasutasid nad mitmesuguseid kompenseerivaid, asendavaid ja ajavõitmisstrateegiaid sõltuvalt sõnaliigist, mis raskusi valmistas. Peamised strateegiad, mida kasutati, olid sõnade liigkasutus ja kordamine, sagedamini esinevate sõnade tähenduse laiendamine, reformuleerimine ja parafraseerimine, asendamine teiste sõnaliikide, tähendusliku ja kõlalise sarnasuse põhjal valitud sõnade või moodustatud sõnatuletistega, laenamine emakeelest, ajavõitmine hesitatsioonipauside, täiepartiklite ja sõnakorduste abil, huupi vastamine, teema vältimine või vastamisest loobumine.

- Substantiivide rühmas põhjustas sõnavara piiratus pronoomenite liigkasutust, hesitatsioonipauside ja täiepartiklitega ajavõitmist, emakeelest sõnade laenamist, kõlalisel ja tähenduslikul assotsiatsioonil põhinevat tuletamist või üldse vastamisest loobumist.
- Adjektiivide vähesus takistas kümblusõpilastel sündmusi ja tegelasi kirjeldamast, põhjustades samade adjektiivide kordamist või kirjeldusest loobumist.
- Ka adverbide piiratus põhjustas sõnade liigkasutust ja asendamist, mida omakorda suurendas emakeele interferents.

- Abimäärsõnade vähesus oli seotud ühendtepusõnade vähesusega, mis omakorda tingis sagedamini esinevate lihtverbide kordamist ja nende tähenduse laiendamist isegi sel määral, et mõnikord ei olnud võimalik lausest enam ilma täpsustavate küsimusteta aru saada.
- Kümblusõpilased ei kasutanud parafraseerimist rohkem kui paaril korral, kus see ei olnud edukas ega aidanud soovitud mõtet edasi anda. Sageli esines reformuleerimist, mis ei toonud kaasa enese korrigeerimist ja suuremat selgust, vaid suurendas hoopiski vigaste sõnavormide arvu.
- Kohati esines vajaliku sõna puudumise tõttu vastamise vältimist ja loobumist, täpsustavaid küsimusi abiotsimise eesmärgil ei esitatud, pigem jäädi ootama intervjuueerija abi pakkumist. Pakkumiste korral vastati huupi ja nõustuti vale variandiga, mis tegelikult ei andnud soovitud mõtet õigesti edasi. Nagu ütlevad Færch ja Kasper (1983), on vältimine ja loobumine ainus strateegia, mida ei saa nimetada keele omandamiseks, kuna see ei too kaasa õppimist ega arenemist. Samuti ei saaks nimetada keelt arendavaks ka selliseid strateegiaid, kus õpilane kinnitab huupi pakutud varianti või vastab huupi küsimusele. Keeleoskust arendaks tõhusamalt õpilasepoolne täpsustuse küsimine ja oma mõtete parafraseerimine, kuid seda tegemast takistas piiratud sõnavara ja ilmselt kartus arusaamis- ja väljendusraskusi tunnistada.

Kümblusõpilastele sarnaseid strateegiaid kasutas ka üks teistest nõrgema eesti keele oskusega eesti kooli vene õpilane: ka tema intervjuus leidis rohkem pause, reformuleerimist, interferentsi ja kordamist. Tema keelekasutuse lähemal analüüsimisel aga selgus, et nende strateegiate kasutamine oli tingitud pigem sellistest afektiivsetest teguritest nagu ebakindlus ja kartus vigu teha kui sõnavara piiratusest, sest parafraseerides kasutas ta mitmeid erinevate sünonüümide abil ümberütlemise viise, mis viitas tegelikult sõnavara rikkusele.

Seega võib uurimistulemuste põhjal öelda, et klassi keelekeskkond ja suhtlemine eesti keelt emakeelena kõnelejatega avaldas mõju õpilaste eesti keele sõnavara arengule. Segregatiivses keskkonnas õppivate kümblusõpilaste sõnavara oli märkimisväärselt piiratum kui eesti kooli vene õpilastel, samuti esines neil märkimisväärselt palju mitmesuguseid sõnavara lünkade ületamiseks kasutatavaid vahekeelestrateegiaid (nt sõnade liigkasutus, asendamine ja sõna tähenduse laiendamine), mis kivistudes võivad viia keele pidžiniseerumiseni.

3.3. UURIMISTULEMUSTE KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Doktoritöö eesmärk oli analüüsida ja kirjeldada erineva sotsiolingvistilise keskkonna mõju vene õpilaste eesti keele kasutusele ja arengule ning näidata integratiivse motivatsiooni ja sihtkeelt emakeelena kõnelejatega suhtlemise olulisust teise keele omandamisel. Seejuures vaadeldi õpilast ümbritsevat sotsiolingvistilist keskkonda ühest küljest ühiskonna ja kodu ning teisalt koolivaliku tasandil.

Töö käigus töötati välja Eesti venekeelsete kogukondade integratsiooni mõjutavate sotsiolingvistiliste keskkondade mudelid, mis koondusid kaheks segregatiivseks ehk kõrge immigrantide kontsentratsiooniga ja kaheks hajutatud ehk madala immigrantide kontsentratsiooniga keskkonnaks. Nimetatud keskkondi analüüsides ilmnisid keskkonna mõju erinevused nii vene õpilaste integratsioonimotivatsiooni kui ka keelekasutuse ja -oskuse kujunemisele.

Uurimus aitas teadvustada ka immigrantide kahe erineva sihtkeele omandamise motivatsiooni kujunemist, olemust ja mõju keeleõppetulemustele. Uurimusest järeldus, et segregatiivses keskkonnas, kus domineeris instrumentaalne motivatsioon, oli nii lapsevanemate kui ka laste keeleõppemotivatsioon ja soov eestlastega suhelda väiksem, mille tulemusena oli ka nende eesti keele oskus madalam kui hajutatud piirkonnas, kus eesti keele omandamise aluseks oli integratiivne motivatsioon. Seega leidsid siin kinnitust teoreetilises peatükis ja sissejuhatuses käsitletud Stephen Krasheni ja teiste uurijate teooriad, mis taolist sõltuvust rõhutasid.

Suure venekeelse elanikkonna arvuga piirkondades puudus motivatsioon eesti keele kasutuseks ja eestlastega suhtlemiseks, eesti keelt õpiti eelkõige töökoha saamise ja edasiõppimise võimaluste pärast. Suhted eestlaste ja venelaste vahel olid negatiivsemad. Ida-Virumaal kandusid keelelised hoiakud ja suhtumised üle ka eesti kooli, mis mõjutas keelekasutust ja -keskkonda klassis. Kõige paremad olid suhted eestlaste ja venelaste vahel piirkondades, kus vene keele kõnelejate arv jäi alla 5%. Sellistes piirkondades omandati eesti keel igapäevases suhtluses eestlastega, mitte niivõrd keelekursustel käies. Seetõttu ei olnud ka lapsevanematel hirmu eesti keele kasutuse ees.

Lapsevanemate eesti keele kasutus ja integratsioonimotivatsioon erines vastavalt nende laste koolivalikule, sest need, kes ise eesti keelt ei väärtustanud, ei pannud ka oma lapsi eesti kooli. Laste keeleoskust ja -kasutust mõjutas samuti eelkõige koolivalik, sest parimad sõbrad, kellega iga päev suheldi, olid ikkagi klassikaaslased. Kui klassikaaslased olid eesti keelt emakeelena kõnelejad, oli domineeriv suhtluskeel sõpradega eesti keel, mis peegeldus selgelt laste eesti keele oskuse tasemes ja selle omandamise kiiruses.

Kümblusklasside ja eesti koolis õppivate vene laste võrdlev sõnavarauuring näitas, et keeleõppetundide mahust tunduvalt olulisem on integratiivne motivatsioon, mis tähendab soovi ja võimalust eestlastega suhelda. Suhtlemine sihtkeelt emakeelena kõnelejatega mõjutas positiivselt keeleõppetulemusi, mistõttu eesti keelt emakeelena kõnelevate lastega koos õppivad vene lapsed saavutasid emakeelekõneleja sõnavara taseme ja kasutusoskuse enamasti juba enne viiendat klassi. Kümblusklassis, kus õppetöö toimub küll eesti keeles, kuid emakeelekõnelejatega suhtlusvõimalus puudub, on õpilaste eesti keele sõnavara tunduvalt piiratum, mistõttu kasutatakse mitmesuguseid kompenseerivaid vahekeelestrateegiaid, et väljendusraskustest üle saada. Samuti kohtas kümblusõpilastel märkimisväärselt palju interferentsinähtusi, mida eesti koolis õppijatel ei täheldanud. Sellises keeleomandamise staadiumis ei ole siiski veel põhjust rääkida keele pidžini-seerumisest, mis sõltub eelkõige sellest, kas ja millal hakkab toimuma integratsioon eestikeelses ühiskonda. See oleks aga huvitav ja oluline teema edasiseks uuringuks, kuna vene õpilaste edaspidist keelekasutust ja eesti keele arengut mõjutab eelkõige keskkond, milles eestikeelne suhtlus toimub.

Uurimistulemusi kokku võttes võib väita, et Schumanni, Gilesi ning teiste USA ja Euroopa teadlaste teooriad, mille kohaselt ümbritsev sotsiolingvistiline keskkond mõjutab integratiivse motivatsiooni kujunemist ning sellest tulenevalt sihtkeele kõnelejatega suhtlemist ja sihtkeele omandamist, leidsid ka Eesti kontekstis tõestust, andes teadusliku aluse väitele, et immigrantide suur kontsentratsioon piirkonnas ja sellest tulenev segregatiivse keskkonna tekkimine soodustab instrumentaalse motivatsiooni domineerimist sihtkeele õppes ja pidurdab sellest tulenevalt sihtkeele omandamist. Hajutatud keskkond aga soodustab integratiivse motivatsiooni kujunemist ning viib paremate keeleõppetulemusteni, olles seotud positiivse suhtumisega sihtkeelde ja selle kõnelejatesse ning tuues kaasa igapäevase suhtluse sihtkeelt emakeelena kõnelejatega.

Sõnavarauuring näitas veenvalt eesti õppekeele kooli märkimisväärset rolli Eesti integratsiooniprotsessis. Eesti koolil on riigikeelse haridusasutusena ühiskonnas hoopis tähtsam ülesanne kui lihtsalt eestlaste etnilise ja keelelise identiteedi säilitamine. Viimane seisukoht on kitsas ja vajab korrigeerimist, mida haridus- ja teadusministeerium on ka võrdtöölise laste hariduskorralduslike muudatuste näol asunud tegema. Eestikeelne haridussüsteem ei tohiks ühelgi tasandil olla suletud ka vene lastele, sest vastavalt mitmetele rahvusvahelise õiguse dokumentidele, sealhulgas Euroopa Liidu direktiivile 77/486/EEC, kuulub immigrantide laste inimõiguste hulka ka õigus vastuvõtva maa riigikeelsele haridusele. Seega on eesti õppekeele kooli puhul tegemist riigikeelse haridusasutusega, mis peaks olema avatud ja kättesaadav igale õpilasele, sõltumata rahvusest, keelest, usulistest tõekspidamistest ja nahavärvist. Ka vene keelt kõnelevate immigrantide emakeele säilitamise ja riigikeelse hariduse omandamisel võrdsete võimaluste tagamise küsimuses tuleks seetõttu senisest enam toetada eesti õppekeele kooli integreerivat rolli.

4. IMPACT OF THE LANGUAGE ENVIRONMENT ON INTEGRATION AND ESTONIAN LANGUAGE ACQUISITION OF RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN IN ESTONIA

Summary

The purpose of the current research is to investigate the impact of the language environment on integration and Estonian language acquisition of Russian-speaking children in Estonia. The importance of this study derives from the fact that though many Estonian teachers as well as researchers outside Estonia have drawn our attention to the impact of language environment on the linguistic development and integration of immigrant children, it has not yet received deserved attention in implementation of language teaching programs for immigrant students.

Many researchers have found integrative motivation to be a stronger predictor of second language achievement than instrumental motivation. According to Schumann's acculturation model (1978), performance in learning a second language is affected by integrative motivation and attitude towards the local language. Research has also revealed that the cause of the modest progress of immigrant students at school is due to low integrative motivation in the areas with a large concentration of immigrants and lack of social contacts and language interaction between second language learners and native speakers. The same idea is reiterated in the hypothesis of the current research when studying the Estonian language acquisition of Russian children in different language environments and the distribution of Russians in Estonia. In the first part of the current research different social environments have been observed and the impact of segregation and dispersal policy on the integration of immigrants described. Followed by that four language environment models have been proposed affecting the integrative motivation and language acquisition of Russian-speaking children in Estonia: two environments where Russian immigrants live separately, and two, where they are dispersed among mainstream population.

Stephen Krashen (1982: 28) claimed that the integrative motivation has been found to relate to second language proficiency in second language acquisition situations where intake is available outside the classroom. John Schumann (1978: 80–81) proposed that pidginization in second language acquisition results when learners fail to acculturate to the target language group because of the social distance and lack of intake. According to Giles' accommodation theory, if the learner becomes a member of the target language group and is willing to adopt and communicate with native speakers, they try to make their speech similar to that of the addressee in order to emphasize social cohesiveness (Beebe, Giles 1984: 5–32). As there is no research available in Estonia concerning the impact of language environment and integrative motivation on the second language acquisition up till now, it was also important to study the communication skills of Russian children acquiring Estonian as a second language in different language environments outside school (in Tallinn) as well as at school. Therefore, in the second part of current research the main focus was on the vocabulary development reflecting communication differences between segregated environment (immersion classes in Russian school which contains only second language speakers, although the language of instruction is Estonian), and dispersed environment (Estonian school where Russian children are surrounded by the native speakers).

The research is based on the framework of the previously conducted research on integration issues in the USA, Nordic countries and in Estonia, as well as on my own collected data based on 434 interviews with Russian students (224), their parents (178) and teachers (32) from 55 Estonian and Russian schools in different language environments in Estonia (Narva, Kohtla Järve, Tallinn, Maardu, Tartu, Valga, Sindi, etc.). The main focus of investigation fell on Russian students from grades 2 to 12, studying in Estonian schools (164 respondents) in various language environments. By way of comparison, students from Russian schools (60 respondents) as well as native Estonian language-speaking classmates of the focus group (32 respondents) were analyzed.

According to the census of population and residential premises of 2000, Estonia is home to predominantly (91%) urbanized Russians who constitute 25,6% of the total population. There are altogether 15 counties in Estonia, whereas 85% of the Russian population is residing in two counties and, to be more precise, 68% of them live in three towns in these counties. Based on the population data, 2 segregated and 2 dispersed sociolinguistic environment models are proposed, having different impact on the motivation for integration and the Estonian language acquisition of Russian immigrants. Language environments differ also according to the distribution of students with different languages of education, 51,7% of Russian schools are situated in and around Tallinn (1st model), almost a third (31,5%) in North-East Estonia (2nd model) and the rest 16,9% are dispersed between the other 13 counties (3rd and 4th model).

The current research has revealed that the lowest motivation and the Estonian language acquisition level is in the second district which is made up of the Eastern border areas North-East Estonia (2nd model), where the Russian-speaking population has almost ousted the native population (e.g. in Ida-Virumaa, Sillamäe there are 4,2% Estonians, in Narva 4,9%). In this model, 40% of the Russian parents questioned did not know Estonian at all, of the remaining 60%, a vast majority could speak on a minimal level. The Estonian language skills of Russians in this district are 5 times lower than in Tallinn, the basic language of communication being Russian, in which both Russians and Estonians are fluent. As a result, in such areas integrative motivation is low. For example, in the 2nd model almost half of the parents never use Estonian. Everyday users are ethnic Estonians, who have shifted to Russian at home for various reasons. After Estonia regained its independence, they try to switch to Estonian as a home language again and start to communicate in it to their children. Interviews with Russian parents, children and teachers give a clear picture of the language situation in this district. They all confirm that there is no need to use Estonian in daily communication: No need to talk. Not in my daily life.

The first model (Tallinn with the surrounding areas), where due to high numbers of immigrants (37% Russians, 9% others), immigrant-dense areas have formed developing the feeling that the neighbourhood consists almost completely of Russian-speakers (characterised by the term "wind chill index"), whereas in reality there are over 200 000 (53,7%) Estonians living there. Thus the Estonian language is not valued among Russians in daily life, but rather as a vehicle of promotion and higher income. As the motivation for Estonian language acquisition is mostly instrumental, it is obvious that Russian parents prefer their children to learn Estonian in separation in Russian school. The link between Russian parents' language use and the choice of the child's school was in Tallinn most evident. Though Russian parents of children attending Estonian schools communicated with neighbours and acquaintances mostly in Russian, the number of daily users of Estonian were 30% higher than in Russian school, and only 10% of Russian parents didn't use Estonian at all. In Russian school there were 50% of the respondents among Russian parents, who claimed that there is no need to use Estonian, 38% of them used it only sometimes when talking to Estonians, and only 12% used it often or every day. About one third (33%) of the Russian parents of Estonian schools considered the Estonian language very important, while there was no parent from Russian schools with the same high opinion on the Estonian language. There were 6 respondents (26%) among parents from Russian schools, who declared that Estonian was of no value, while there was only 1 parent with a similar opinion in Estonian school, however, he did not declare that explicitly. Thus, the parents who don't value the Estonian language, as a rule, don't place their children in Estonian schools.

The last two models (3rd and 4th model) characterize towns, townships or rural settlements, where the number of Russian-speakers is too small for establishing segregated community or they have been dispersed and gradually integrated into the Estonian-speaking mainstream. In the third language environment (like Tartu, Pärnu or Valga) the number of Russian-speakers is high, but the share of the total population is quite low (15–25%). Thus the Estonian language is needed everywhere, and sometimes children acquire Estonian already before the school communicating

with Estonians on the playground and speaking without any accent. Although the Estonian language is highly valued and used in everyday situations, there are the same school differences we saw in 1st language environment (in Tallinn). If the child attends Russian school, she or he communicates mostly with Russians in Russian and doesn't have usually friends among Estonians. Thus a Russian child learning in Russian school can have quite low proficiency in Estonian although the language environment supports the integrative motivation and intake is outside the school available.

As the number of Russian schools is very limited in most of these 13 counties (4th model), it is often the case that the child must switch the school because of the lack of Russian students and attend the Estonian school, which reduces social distance and leads to the high integrative motivation. The impact of the dispersed environment to integrative motivation and proficiency in Estonian of the local Russian-speaking community is most evident in rural settlements. Here, the Estonian language is acquired, as a rule, through communication with native speakers (e.g. neighbours), rather than by learning it on language courses (like in Narva and Tallinn). In the 4th model just few cases of non-knowledge of Estonian could be recorded, where the parents (fathers) concerned were retired Soviet officers. In this case non-proficiency means that one comprehends Estonian, but responds in Russian. Half of the parents considered their language skills to be satisfactory, the other half considered it to be either good or fluent. There were fluent Estonian-speaking parents even among recent immigrants, but only when residing in rural settlements (4th model), where there were only few or no other Russian-speakers around. The parents living in this type of environment admit the need to use Estonian in daily life, therefore almost 70% of the parents were daily users of Estonian, which caused further integrative motivation. Children explain that they themselves as well as their parents speak Estonian with everyone, as often there is nobody to speak Russian to and all their friends are Estonians. This turned out to be the sole language environment where Russian parents were interviewed in Estonian. In such language environments, the schools with Russian as the language of instruction, and the Russian kindergartens tend not to be available. Therefore, the children are sent to the Estonian speaking groups already in nursery, where they are generally looked after by bilingual educators. Such language environment will create high motivation for acquiring the Estonian language and for integration. A survey of the nursery school teachers revealed that some Russian-speaking children had mastered the Estonian language even before coming to the Estonian kindergarten. However, children in this environment do not need previous knowledge of Estonian before attending Estonian school, all local children are accepted. Estonian was sometimes used even when communicating in the family (e.g. between brothers and sisters), thus Estonian in rural settlements had become the dominant language for Russian children. For example in Estonian schools at Ida-Virumaa, almost 40% of Russian-speakers used Russian entirely outside school even when communicating with Estonians, in rural settlements almost 40% of Russian-speakers used Estonian entirely outside school even when communicating with each other. There were also evidence that sometimes relationships with local Estonians, friends or classmates were even better than with Russians from separated environments. These children had adapted to Estonian culture and perceived sometimes other Russians in Russian schools to be aggressive. According to Karmela Liebkind's (1995) research (1995) the dispersal policy may cause feeling of isolation among immigrants, it may also lead to negative attitudes of the host population toward them. This research did not reveal the feeling of isolation or xenophobia in dispersed environment, instead, we found signs of assimilation which might result in language shift in the next generation. Current research on attitudinal differences of Russian children living separately from the mainstream population (like in Ida-Virumaa or Harjumaa) versus dispersed among the host population (like in other 13 counties of Estonia) seems to support rather the positive impact of dispersal policy showing that intergroup relations and attitudes towards Estonians were in these environments much better compared to the others (e.g. North-East Estonia).

Thus attitudes and language behaviour depend on the share of immigrants in the region concerned, as well as on the school choice and need for communication with Estonians. Over 80% of the parents from North-East Estonia did not consider the knowledge of Estonian important, while 40% found no need for it. In Tallinn such parents formed less than 20 %, and in 3rd and 4th models there was no one questioning the need for Estonian, only 2 parents considered Estonian rather unimportant. The number of parents considering Estonian very important grew to the same extent. Attitudes of parents are transferred to their children and reflected in children's interviews, school choices and language behaviour at school as well as outside school. In all language environments Estonian language proficiency and use among children is directly connected to the choice of school (either Russian or Estonian) and integrative motivation deriving from it. Learning together with native speakers of Estonian is important, rather than the language of instruction of the school concerned. The research has shown that strong and continuous friendship is formed between classmates, therefore the Estonian language used in language immersion classes stays just in the role of the class-interaction among second language speakers (Russians) at school. In Estonian school however, the language environment has a certain impact on Russian students' language choices at school as well as outside when talking to their friends. For example, in Estonian schools in Ida-Virumaa, almost 40% of Russian students use Russian entirely outside school and almost 20% even when talking to Estonian classmates at school. In other language environments there was no one using entirely Russian, in Tallinn nearly 70% of the Russians learning in Estonian school used both Russian and Estonian when communicating with their friends outside school, while the rest used only Estonian, as they had no friends among Russians. In Estonian schools in Tallinn, Russian was never used in students' in-group interaction, there were only rare exceptions when Russian language was used by secondary school students who had come to study in Tallinn from Ida-Virumaa. However, a rapid shift of the language environment was witnessed in their case, revealing efficient Estonian language acquisition already during the first year.

The second part of the current research compares the vocabulary development and inter-language strategies used by 10–11 years old Russian children with the same ethnic and sociolinguistic background in Tallinn acquiring Estonian however, in different school language environments. One group of respondents (8 children) was selected from 6 Estonian schools where the target language was acquired in social interaction with Estonian as a native language speaking peers (dispersed environment), and the other group (8 children) was selected from language immersion classes (2 schools) which contained only the Estonian as a second language speaking Russian children (segregated environment). The research was based on 16 interviews (containing altogether 5000 words), new informants were included on the principle of saturation and stopped when it didn't affect the results (vocabulary size differences) any more.

As informants most talkative children were selected from language immersion classrooms by their teachers, while from Estonian schools children with different Estonian language performance were included. According to the interviews with teachers, Russian children in Estonian schools acquire native-like proficiency in oral production in two years, however, children said that they had comprehension difficulties up to the fourth grade. There were several respondents in this age we couldn't include to this part of research, because there were no differences in their vocabulary skills compared to their Estonian peers. Thus, we selected average or below average children from Estonian schools, while we did exactly vice versa in language immersion classes. The reason was that they were more comparable to respondents from language immersion classes, and the classroom observations showed that it would not be possible to record other children and collect data in the classroom either, as those respondents we had interviewed were also most talkative in the classroom.

The main focus in this research was on the lexical richness (vocabulary size) and inter-language strategies used by respondents in different word classes. For this purpose longer sentences and narratives were selected (2500 words from each group). According to Nation (2001: 7) only different words were counted (not tokens), the same form used as a different part of speech (e.g. walk as a noun and walk as a verb) was not included as part of the same lemma but as two different words. The results of the vocabulary use and size of informants was compared to that of the Russian and Estonian as native speakers in their mother tongue. In addition children were also in the classrooms observed to collect data about possible influencing factors and language behaviour in more natural environment.

The research revealed that language environment where Estonian was acquired, produced qualitative differences in SL performance. Due to the lack of native speakers, language immersion students had developed 29% more limited vocabulary (182 different words less). The analysis showed to some extent similar results to the Harley (1992) that the language immersion students made greater use of high-frequency verbs (e.g. they didn't use phrasal verbs nor more specific vocabulary) where they used 27% less different verbs compared to their peers who attended Estonian schools. They also had more limited number of nouns (33% less), adjectives (51% less) and adverbs (39% less). In order to compensate for their restricted vocabulary, various word repeating, substituting and semantic extension strategies were used which increased the number of pronouns (as substitute for nouns), numerals (as substitute for other word classes), and Russian interjections and conjunctions (used and repeated as time-stalling devices) which foremost increased their vocabulary size. Very often semantic extension similar and characteristic to the pidgin lexical strategies (like polysemy and multifunctionality) were used. However, as there were no signs of fossilization of immersion students' interlanguage, this should not be interpreted as language pidginization. Considerably more interference phenomena were traced in the speech of language immersion students, having almost no parallel to those studying at Estonian school. Russian children from Estonian school had more synonyms and much richer vocabulary (especially adjectives, adverbs, verbs and nouns) which enabled them to paraphrase and reformulate their thoughts even when they did not know the right word. They also asked sometimes for clarification of the questions because it seemed to be very important for them to express themselves very clearly and to say exactly what they mean. Immersion students never appealed for verbal assistance. In the case they did not understand or knew the right word they just stopped speaking, or avoided communication difficulties by agreeing with false statements offered mistakenly by interviewer or answering simply yes for question which asked for explanation. Another difference was the aggressive vocabulary of immersion children, which wasn't recorded in Estonian school, even when boys were telling about computer games or girls telling about boys' behavior. This is partly explained by the restricted vocabulary and limited stylistic choices of immersion children and stylistic and lexical richness of compared group (Russians in Estonian school), who had more possibilities to select stylistically appropriate words and aggressiveness was deliberately avoided. The second reason is the school culture, because children in immersion classes which is situated in Russian schools and contains only Russian children told about aggressive behavior of their classmates, which was also repeatedly mentioned in different interviews concerning the school choice.

In conclusion, it may be stated that the theories by Schumann, Giles and other researchers from the USA and Europe, according to which surrounding sociolinguistic environment influences the formation of integrative motivation and consequently, communication with the speakers of the target language and acquisition of that, proved to be correct in the case of Estonia, providing scientific basis for the statement that high concentration of immigrants and consequent formation of segregative environment leads to the domination of instrumental motivation in learning the target language, resulting in low performance in language acquisition. On the contrary, a dispersed environment leads to formation of integrative motivation resulting in high performance in

language acquisition, as this is connected to positive attitudes towards the language and its speakers as well as to practical daily communication with them. Secondly, the study explicitly revealed the leading role of the Estonian school in the process of integration in Estonia, having much wider task in society than just maintaining the Estonians' ethnic and linguistic identity. The last point of view is clearly outdated and needs rearrangement, the work upon which has been already initiated by the Ministry of Education and Research in the domain of educational management of recent immigrant children. The Estonian-medium educational system must not be closed for Russian children, as according to various instruments of international law, including the European Union Directive 77/486/EEC, immigrant children have the right to education in the official language of the receiving country. This obliges Estonian school to be open and available to any student regardless of his/her ethnicity, language, religious beliefs and race. In order to provide equal opportunities also to Russian-speakers in the domain education, Estonian school should be developed and "upgraded" instead of maintaining segregative educational programmes that hinder the socialisation of Russian-speaking population in Estonia.

ANALÜÜTILISES ÜLEVAATES VIIDATUD KIRJANDUS

1. AS ANDMEVARA, w3.andmevara.ee. *Üldhariduskoolide õpilaste arv kodukeele järgi klassiti* (26.01.2005).
2. ASSER, H. 1997. Vene koolide õpilaste eesti keele sõnavara tundmine. – P. Järve (koost). *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik*. Projekt VERA. Tartu: Avita, 271–276.
3. ASSER, H., KÜPPAR, M., KOLK, P. 2002. *Keelekümbelus vene kooli mudelina: kuidas edeneb õppimine?* Ettekanne konverentsil "Keelekümbelus – meie kõigi teha", 12. juuni 2002. Tallinn.
4. ASSER, H., KÜPPAR, M., KOLK, P. 2004. *Keelekümbeluse õpitulemuste uuring*. Uurimiserühma aruanne (2003/04). Vt <http://www.kke.ee>. Tartu.
5. BAKER, C. 1995. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
6. BEEBE, L., GILES, H. 1984. Accommodation theory: a discussion in terms of second language acquisition. – *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5–32.
7. BIEMILLER, A. 1999b. *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
8. BIEMILLER, A. 2003. Vocabulary: needed if more children are to read well. – *Reading Psychology*, 24, 323–335.
9. BIEMILLER, A., SLONIM, N. 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. – *Journal of Educational Psychology*, 93, 498–520.
10. BLACKSHIRE-BELAY, C. 1993. Foreign workers' German: is it a pidgin? – F. Byrne, J. Holm (eds). *Atlantic Meets Pacific: A Global View of Pidginization and Creolization*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 431–440.
11. CANALE, M., SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics* 1, 1–47.
12. CUMMINS, J. 1995. The European School Model in relation to French Immersion Programs in Canada. – T. Skutnabb-Kangas (ed). *Multilingualism for all*. Denmark: Roskilde University, Swets & Zeitlinger, 159–168.
13. CUMMINS, J. 2000a. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

14. CUMMINS, J. 2000b. *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion*.
<<http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>>
15. DAMM, A. P., ROSHOLM, M. 2003. *Employment Effects of Dispersal Policies on Refugee Immigrants*, IZA DP No 925. Institute for the Study of Labor.
16. DINNEBEIL, L., RULE, S. 1994. Congruence between parents' and professionals' judgements about the development of young children. – *Topics in Early Childhood Special Education*, 14 (1), 1–25.
17. DULAY, H. C., BURT, M. K. 1977. Remarks on creativity in language acquisition. – H. C. Dulay, M. K. Burt, M. Finocchiaro (eds). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.
18. DÖRNYEI, Z., THURRELL, S. 1992. *Conversation and dialogues in action*. New York: Prentice Hall.
19. DÖRNYEI, Z., SCOTT, M. L. 1997. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. – *Language Learning*, 47 (1), 173–209.
20. ELLIS, R. 1997. Second language Acquisition. – G. H. Widdowson (ed). *Oxford Introduction to Language Study*. Oxford University Press.
21. ELLIS, G., SINCLAIR, B. 1989. *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. FAUCETTE, P. 2001. A Pedagogical perspective on communication strategies: benefits of training and analysis of English language teaching materials. – *Second Language Studies*, 19 (2), 2001, 1–40.
23. FÆRCH, C., KASPER, G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. – C. Færch, G. Kasper (eds). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 20–60.
24. FISHMAN, J. A. 1972. *The Sociology of Language*. Rowley: Newbury House.
25. GARDNER, R. C. 1983. Learning another Language: A true social psychological experiment. – *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219–239.
26. GARDNER, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: E. Arnold.
27. GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, M. A: Newbury House.
28. GENESEE, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
29. GENESEE, F. 1994. *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Educational Practice Report 11. <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr11.htm>>
30. HAKUTA, K., BUTLER, Y. G., WITT, D. 1999. *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1.
31. HARLEY, B. 1992. Patterns of second language development in French immersion. – *French Language Studies*, 2, 159–183.
32. HARLEY, B. 2000. After immersion: maintaining the monument. – P. W. Thomas, J. Mathias (eds). *Developing minority languages. The Proceedings of the Fifth International Conference on Minority Languages*. Cardiff: Department of Welsh, Cardiff University, 258–273.

33. HARLEY, B., SWAIN, M. 1984. The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching. – A. Davis, C. Criper, A. Howatt (eds). *Interlanguage*. Edinburgh University Press, 291–311.
34. HARLEY, B., KING, M. L. 1989. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. – *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 415–439.
35. HARLEY, B., CUMMINS, J., SWAIN, M. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
36. HART, B., RISLEY, T. R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul Brookes.
37. HENNOSTE, T., VIHALEMM, T. 1998. Vene noorte toimetulek spontaanses argivestluses eesti eakaaslastega: sissejuhatus probleemistikku. – *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Projekt VERA II. Tartu Ülikool, 249–278.
38. HENNOSTE, T., VIHALEMM, T. 1999. Võõrkeele suhtlusstrateegiad. – *Akadeemia*, 8, 1571–1607.
39. HIRSCHLER, J. A. 1994. Preschool Children's Help to Second Language Learners. – *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, VI4. The Bilingual Education Teacher Preparation Program: Boise, ID. <<http://128.174.128.220/cgi-bin/clasSearch/viewitem.cgi?id=1305>>
40. KEMPPAINEN, R., FERRIN, S. E. 2002. Parental choice and language-of-instruction policies and practices in Estonia. – *Education and Urban Society*, 35 (1), 76–99.
41. KEMPPAINEN, R., FERRIN, S. E., WARD, J. C., HITE, J. M. 2004. One Should Not Forget One's Mother Tongue: Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction in Estonia. – *Bilingual Research Journal*, 28 (2). NABE: National Association for Bilingual Education, 207–229.
42. KENNY, T., WOO, L. 2000. *Nice talking with you*. Tokyo: Macmillan. Marco, M. J. L. (1999). Procedural vocabulary: Lexical signaling of conceptual relations in discourse. – *Applied Linguistics*, 20, 1–21.
43. KIKERPILL, T., POOL, R. 2002. Soome-ugri üliõpilaste eesti keele suhtlusstrateegiad. – *Emakeel ja teised keeled III*. Tartu: Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised, 81–98.
44. KIM, Y. Y. 1988. *Communication and Cross-Cultural Adaption: An Integrative Theory*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
45. KOIVISTO, H. 1994. *Ulkomaalaisuomen syntaksia*. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitiedien laitoksen julkaisuja 17. Folia Fennistica & Linguistica. Tampere: Tampereen Yliopisto.
46. KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
47. KROON, S. 2004. Keelepoliitika ja keelekorraldus uusimmigrantide laste jaoks Eestis. – Ü. Rannut (koost). *Käsiraamat eesti õppekeelega kooli õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusametnikele*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Ilo, 15–20.
48. LENGYEL, C., GENESEE, F. 1975. *A case study of early second language reaming through immersion*. McGill University, Montreal. [Unpublished bachelor's thesis.]
49. LIEBKIND, K. 1995. Dispersal, Xenophobia and Acculturative Stress – J. Hjernø (ed). Refugees in Finland. *Multiculturalism in the Nordic Societies: ThemaNord*, 516, 261–273.
50. LYSTER, R. 1987. *Speaking Immersion*. The Canadian Modern Language Review, 43 (4), 701–717.

51. LYSTER, R. 1999a. Analytic Language Teaching in Immersion. – Ch. Laurén (ed). *Language Acquisition at Kindergarten and School*. Publ. 2. Vasa universitet: Fortbildningscentralen, 93–98.
52. LYSTER, R. 1999b. Sociolinguistic Competence of Immersion Students. – *Language Acquisition at Kindergarten and School*. Publ. 2. Vasa universitet: Fortbildningscentralen, 99–102.
53. MALIR, F. 1972. *Voprosy tematiki i leksiki pisem sovetskih uchenikov srednego skolnogo vozrasta*. Prague: Sbornik Pedagogicheko Institutu v Usti nad Labem.
54. MESTHRIE, R., SWANN, J., DEUMERT, A., LEAP, W. L. 2000. *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
55. METSLANG, H., KRALL, I., PAJUSALU, R., SAARSO, K., SÕRMUS, E., VARE, S. 2003. *Keelehärm. Eesti keele probleemseid piirkondi*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
56. MILLER, R. 1996. *The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education*. Albany, New York: Delmar Publishers.
57. MILROY, L., GORDON, M. 2003. *Sociolinguistics. Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
58. MOLDENHAWER, B. 1995. The Ethnic Minority Group of Turkish and Kurdish Origin: Schooling Strategies and Structural Integration. – J. Hjernø (ed). *Multiculturalism in the Nordic Societies: ThemaNord*, 516, 274–286.
59. NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
60. NUNBERG, G. 2002. *A Loss for Words*. "Fresh Air" commentary, Sept. 3, 2002. <<http://www-csli.stanford.edu/~nunberg/vocabulary.html>>
61. OGBU, J. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. – *Antropology & Education Quaterly*. Vol. 18, 312–335.
62. PAVELSON, M. 1998. Mitte-eestlased Eesti tööturul. – P. Järve (koost). *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik*. Projekt VERA. Tartu, 183–196.
63. PAVELSON, M. 2002. *Work, Income and Coping: Socio-economic Background of Integration*. Proceedings of Conference "Multicultural Estonia", October 24–25, 2002. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, 88–102.
64. PHARE-2002. *Muukeelse elanikkonna eesti keele õppe vajadusuuring. Sihtrühma ootused ja eelarvamused uue eksamisüsteemi suhtes. Soovitused kommunikatsiooniprogrammi arendamiseks*. Euroopa Liidu Phare eesti keele õppe programm, 10–11. <http://www.meis.ee/phare/new/ktmp/keeleeppe_aruanne_fin.pdf>
65. RANNUT, M. 2002. *Eesti keelekeskkonna kirjeldus olemasolevate uuringute põhjal*. Eesti keelestrateegia projekt. Eesti keelenõukogu, Haridusministeerium.
66. RANNUT, M. 2005. *Eesti keel arvudes*. Tallinn (ilmumas).
67. RANNUT, Ü. 1992. *Keelekiimblus*. Keeleameti toimetised 3. Tallinn.
68. RANNUT, Ü. 2000. *Eesti keele kiimblus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis*. Projekti "Keelekiimblus kui integratsiooni võti" väljaanne. Tallinn: Haridusministeerium.
69. RANNUT, Ü. 2002a. Keelekeskkonna mõju muukeelsete õpilaste integratsioonile. – *Keel ja Kirjandus*, 5, 342–358.
70. RANNUT, Ü. 2002b. Keelekeskkonna ja koolivaliku mõju muukeelse õpilase eesti keele arengule ja integratsioonile. – *Emakeel ja teised keeled III*. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised. Tartu, 155–175.

71. RANNUT, Ü. 2002c. *Impact of the Language Environment on Integration and the Estonian Language Acquisition*. Proceedings of Conference "Multicultural Estonia", October 24–25, 2002. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, 125–137.
72. RANNUT, Ü. 2002d. *Muukeelsete õpilaste integratsioon eesti koolis*. Kohtla-Järvel, Tallinnas, Valgas ja Sindis muukeelsete õpilastega töötavate õpetajate, muukeelsete õpilaste ja nende vanematega läbi viidud uuringu tulemused 20.03.–08.05.2002. Tallinn. [Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammid].
73. RANNUT, Ü. 2003a. *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ kirjastus.
74. RANNUT, Ü. 2003b. *Suhtumiste ja hoiakute mõju muukeelsete laste integratsioonile. Toimiv keel I. Töid rakenduslingvistika alalt*. Eesti Keele Instituudi toimetised 12. Tallinna Pedagoogikaülikool, Eesti Keele Instituut. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 216–239.
75. RANNUT, Ü. 2003c. *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
76. RANNUT, Ü. 2004a. *Muukeelsete laste integratsioon ja eesti keele omandamine lasteaias*. – M. Rannut, M. Kõivupuu, T. Päeva (toim). *Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks*. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 1, 59–90.
77. RANNUT, Ü. 2004b. *Astu sisse! Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis*. Käsiraamat eesti õppekeele kooli õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusametnikele. Haridus- ja Teadusministeerium. Tallinn: Ilo.
78. SA INNOVE hariduse ja tööhõive seirekeskus. *Üldhariduslike päevase õppevormiga koolide arv kooli tüüpide ja õppekeele lõikes 2002/2003*. [26.01.2005] <<http://www.innove.ee/>>
79. SALOMONE, A. 1992. Student-Teacher Interactions in Selected French Immersion Classrooms. – E. B. Bernhardt (ed). *Life in Language Immersion Classrooms*. Multilingual Matters 86. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 97–112.
80. SCHUMANN, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
81. SELINKER, L. 1972. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics 10, 209–231.
82. SELTZER, C., WRIGHTSMAN, L. S., COOK, S. W. 1976. *Research Methods in Social Relations*. 3rd Edition. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto: Holt, Reinhart & Winston.
83. SILMARD, L. M. 1981. Cross-cultural interaction: Potential invisible barriers. – *Journal of Social Psychology*, 113, 171–192.
84. SNOW, M. A. 1987. *Immersion Teacher's Handbook*. Los Angeles: Center for Language Education and Research.
85. SØNDERGAARD, B. 1993. The Problem of Pedagogy versus Ideology: The Case of a Danish-German Bilingual School-Type. – H. B. Beardsmore (ed). *European Models of Bilingual Education*. Multilingual Matters 92. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 66–85.
86. SPILKA, L. 1976. *Assessment of second language performance in immersion programs*. Canadian Modern Language Review 32, 543–540.
87. SPOLSKY, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
88. STATISTIKAAMET-2001. *2000. aasta rahva- ja eluruumide loendus. Kodakondsus, rahvus, emakeel ja võõrkeelte oskus*. Tallinn: EV Statistikaamet.

89. TAKALA, S. 1984. *Evaluation of Students' Knowledge of English Vocabulary in the Finnish Comprehensive School*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 350/1984. Jyväskylän Yliopisto. Urbana, Illinois: University of Illinois.
90. TAMMARU, T. 1997. Venelaste kohanemise regionaalsed erisused: Lasnamäe, Tartu ja Pärnu venelaste võrdlus. – P. Järve (koost). *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik*. Tartu: Projekt VERA, 213–218.
91. THOMPSON, L. 2000. *The Cleveland Project: a study of bilingual children in a nursery school. Developing minority languages*. The Proceedings of the Fifth International Conference on Minority Languages. Cardiff: Department of Welsh, Cardiff University, 304–319.
92. VARE, S. 2004. *Eesti keel vene koolis*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
93. VASSILTŠENKO, L., PEDASTSAAR, T., SOLL, M., KALA, U., KERA, S. 1998. Venekeelse kooli erinevate mudelitega seotud ootused ja kartused haridussubjektide seas. – M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (toim). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne. Tartu: VERA II, 149–186.
94. VIHALEM, T. 1998. Eesti kool kui vene laste võimalik sotsialiseerumiskeskond. – M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (toim). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Projekt VERA II. Tartu: Tartu Ülikool, 337–399.
95. WONG-FILLMORE, L. 1985. Learning a second language: Chinese children in the American classroom. – J. Alatis, J. Staczek (eds). *Perspectives on bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
96. WONG-FILLMORE, L. 1991. Second-language learning in children: A model of language learning in social context. – E. Bialystock (ed). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.