

Diskussioon kakskeelsest haridusest: teadusuuringud ja Eesti mudelid*



KRISTINA KALLAS

Tartu Ülikooli Narva Kolledži
mitmekeelse hariduse teadur,
erakonna Eesti 200 esimees



ELVIRA KÜÜN

Tartu Ülikooli Narva Kolledži
eesti keele assistent

Kui otsustame kakskeelse hariduse üle vaid poliitilise kokkuleppe, isikliku tunnetuse või siira hea tahte põhjal, võime me teha vigu, mida ei ole võimalik tagasi pöörata.

Õppekeele küsimus Eesti vene õppekeele koolides on olnud poliitiliste ja ühiskondlike debattide keskpunktis viimased kolm kümnendit. On katsetatud mitmesuguseid käsitlusi alates eesti keele tundide hulga suurendamisest, osaliselt eesti keeles õpetamisest varajase ja hilise keelekümbluse programmi rakendamiseni. Nüüdseks on olude sunnil mõnes omavalitsuses kahe erineva õppekeele koolid kokku pandud ning loodud ka eesti ja muu kodukeele lastele ühiseid gümnaasiume, milles on katse-eksitusmeetodil

otsitud sobilikku keelelise ja kultuurilise koostoimimise mudelit. Viimastel aastatel on ühiskondlikku debatti tulnud intensiivselt arutelu aga täielikust üleminekust ainult eestikeelsele õppele. Samas napib Eestis võrdlevatel uuringutel või andmete analüüsidel põhinevaid teadmisi, mille alusel saaks teha järeldusi ühe või teise õppekeele mudeli tulemuslikkuse kohta. Kui keelekümbluse programm välja arvata, ei põhine suur osa rakendatud õppekeele mudelid ja õpetamise praktikaid koolides analüütiliselt läbi töötatud ja uuritud raamistikel, meetoodiliselt mõõdetud mõju tulemustel ega ka hästi välja kujunenud rahvusvahelistel praktikatel.

Käesoleva artikli eesmärk on anda ülevaade kakskeelse hariduse¹ mudelitest ja programmide ning nende tulemuslikkusest, aluseks praegune teadmine kogu maailmas ja sellel baseeruv akadeemiline debatt. Samuti teeme me artiklis esimese tagasihoidliku katse kirjeldada võimalikke õppekeele mudelid Eesti koolidele, kus suure osa õpilaste emakeel ei ole eesti keel. Eesti oludele kohaste õppekeele mudelite loomisel on aluseks võetud teadlaste seas levinud kakskeelsete mudelite

¹ Artiklis kasutame mõistet „kakskeelne haridus“ märkimaks haridust, mida antakse enamas kui vaid ühes keeles (vastandina ükskeelsele haridusele). Kuigi kõige tüüpilisemad ongi just kahes erinevas keeles õpetamise mudelid ja programmid, eksisteerivad siiski ka kolmes ja enamas keeles õpetamist võimaldavad mudelid ja programmid. Debati põhjargumentide selgena hoidmiseks ei erista me käesolevas tekstis kahes või enamas keeles õpetamise mudelid ja programme üksteisest.

* Eelretsenseeritud artikkel.

tüpoloogia ning Thomase ja Collieri (1997) kontseptuaalne raamistik.

MIS ON KAKSKEELNE HARIDUS?

Kakskeelse hariduse osas on nii akadeemilises maailmas kui ka ühiskondlikus ja poliitilises debatis sagedased polariseeritud positsioonid (May 2017, 2), mis ilmestavad seda, kuid võrd erinevad on arusaamad sellest, mida endast kujutab kakskeelne haridus. On tehtud mitmeid kakskeelse hariduse filosoofiat, tüpoloogiaid ja eesmärke käsitlevaid uurimistöid, kuid samas on saadud küllaltki erinevaid tulemusi, mis sõltuvad nii uurimisküsimustest kui ka üsnagi erinevatest lähtepunktidest kakskeelse hariduse defineerimisel (*ibid.*).

Kakskeelne õpe on õpetamine kahes keeles, nii et mõlemad keeled oleksid kasutuses õppekava sisu edastamiseks.

Ainuüksi õpetamise süsteeme, kus eri emakeelega õpilased õpivad ühes klassis ja koolis, on nimetatud kakskeelseks hariduseks (vt nt Baker, de Kanter 1981). Siiski on teaduslikes diskussioonides lähtunud Andersson ja Boyeri (1970) definitsioonist, mille kohaselt „kakskeelne õpe on *õpetamine* kahes keeles (rõhuasetus originaalis) ning nende keele kasutamine õppekeeltena ühe osa või kogu õppekava ulatuses“ (*ibid.*, 12). Ehk siis kakskeelne õpe tähendab õpetamist kahes keeles (vaata ka Baker, Prys Jones 1998; Cummins 2010; Hamers, Blanc 2000) ning on oluline, et mõlemad keeled oleksid esindatud kui õppevahendid õppekava sisu edastamiseks. See definitsioon välistab kõik need koolid, kus küll õpivad erineva emakeelega õpilased, kuid kogu õppetöö toimub vaid ühes keeles või kus teist keelt

õpetatakse õppeainena.² Eesti kontekstis ei saa seega defineerida kakskeelseks kooliks selliseid koole, kus küll õpivad muu emakeelega lapsed, kuid kogu õpe toimub eesti keeles (või vene keeles) ning muu emakeelega laste emakeelt õpitakse eraldi ainetunnis.

Kakskeelse hariduse variatsioone on omakorda mitu. Eristatakse tugevaid ja nõrku kakskeelseid õppeprogramme (nt Baker 2011; Cummins 2010; Skutnabb-Kangas 2000) või programme, mille eesmärgiks on kakskeelsusest väljumine ja mille tulemuseks on nn vähenev kakskeelsus (*subtractive bilingualism*) vastandina nendele programmidele, mille eesmärgiks on kakskeelsuse arendamine ning mille tulemuseks on nn lisanduv kakskeelsus (*additive bilingualism*) (vt Lambert 1974). Kakskeelse hariduse variatsioone saabki tüpologiseerida eesmärgi tasandi kaudu – kas programmi eesmärgiks on bilingvaalsus kakskeelsust edendades või monolingvaalsus kakskeelsusest väljumisega. Allpool arutledes Eesti kakskeelse hariduse võimalike mudelite üle, lähtume samamoodi kooli või õppekava eesmärgi tasandist ning eristame neid mudeleid, mille eesmärgiks on kakskeelsuse edendamine nendest mudelitest, mis on suunatud ükskeelsusele ja õpilaste kakskeelsusest väljumisele.

Lähtuvalt kooli või õppekava keelelisest ja hariduslikust eesmärgist joonistuvad välja kakskeelse hariduse mudelid. Freemani järgi on mudelid eristatavad lähtuvalt „nende keele planeerimise eesmärkidest ja ideoloogilisest orientatsioonist

² Artiklis kasutatud kakskeelse hariduse definitsiooni kohaselt ei klassifitseeru selliseks kooliks ühtne Eesti kool nii, nagu see on defineeritud RITA rändeprojekti. See projekt defineerib ühtse Eesti kooli järgmiselt: „Ühtseks Eesti kooliks nimetame kooli, kus õpivad koos erineva keele- ja/või kultuuritaustaga õpilased, kellele tagatakse nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuv peamiselt eestikeelne õpe, mis toetab Eesti riigidentiteedi kujunemist ja eneseteostust ühiskonnas, väärtustades õpilaste kultuurilist identiteeti.“ (Pedaste *et al.* 2019). Seega on selle definitsiooni põhjal ühtse Eesti kooli puhul tegemist kooliga, mis on küll õpilaste koduste keelte paljususe tõttu kaks- või enamkeelne, kuid kuna selles koolis toimub õpe valdavalt eesti keeles, siis ei ole tegemist Andersson ja Boyer (1970) definitsiooni kohaselt kakskeelse kooliga.

ühiskonnas valitseva keelelise ja kultuurilise mitmekesisuse suhtes“ (Freeman 1998, 3). Mudeleid, mida akadeemilises debatis sageli kasutatakse erinevate kakskeelse hariduse variatsioonide klassifitseerimiseks, on kolm: ülemineku mudel, säilitamise mudel ja rikastamise mudel (May 2017, 5). Siinkohal on oluline märkida, et mudelitesse tuleb suhtuda kui laiadesse kategooriatesse, mis võimaldavad eristada kakskeelse hariduse variatsioone väga üldisel tasandil ning paratamatult on nad väga suure üldistustasemega.

Ülemineku mudelis rakendatakse muu emakeelega laste emakeelset õpet (K1 õpet) vaid hariduse algfaasis ning eesmärgiks on viia õpilased õppima enamusgrupi keeles (K2 õpe) nii ruttu kui võimalik. Teisisõnu, K1-t kasutatakse vaid nii palju, kui võrd on see vajalik üleminekuks õppimisele K2-s. Selles mudelis ei ole kakskeelsus ja kakskeelne kirjaoskus seatud eesmärgiks omaette ning seda ei nähta kui kasulikku arengut ei indiviidile ega ühiskonnale tervikuna. Ülemineku mudeli puhul on sageli tulemuseks vähemuste keele atrofeerumine ning vähenev kakskeelsus ehk liikumine ükskeelsuse suunas. Seda mudelit on nimetatud ka nõrgaks kakskeelseks mudeliks (Crawford 2008; Cummins 2010) või vähendavaks subtraktiivseks keeleõppesituatsiooniks (vt Rannut 2005). Kakskeelse hariduse ülemineku mudeli näited Eestis oleksid eesti õppekeelega koolid, kus algastmes võib õpe muukeelsetele õpilastele toimuda osaliselt veel nende emakeeles, kuid kus eesti keele erioppe programmide kaudu on eesmärgiks viia muukeelsete õpilaste eesti keele oskuse võrdväärsele tasemele eesti emakeelega õpilaste omaga ning sujuvalt minna muukeelsete õpilastega üle vaid eestikeelsele õppele.

Säilitamise mudel erineb üsna märkimisväärselt ülemineku mudelist, sest selle mudeli puhul on keeleliseks ja hariduslikuks eesmärgiks vähemusgruppide

õpilaste emakeele oskuse säilitamine, nende keelelise identiteedi tugevdamine ning nende kollektiivsete etnolingvistiliste õiguste kinnitamine hariduse kaudu. Säilitamise mudel on selgelt lisanduva kakskeelsuse ehk tugeva kakskeelsuse mudel. Tüüpiline säilitamise mudeli õpilane on keelelise vähemusgruppi kuuluv õpilane (näiteks weilslased Suurbritannias, katalaanid Hispaanias, frankofoonid Kanadas, venekeelsed Eestis ja Lätis), kelle emakeele oskus on juba arenenud eale vastavale tasemele ning õppekeeleks on kas K1 või võrdselt K1 ja K2, milles K1 osakaal on vähemalt 50 protsenti. Eestis sobituvad sellesse mudelisse varajase ja hilise ühesuunalise keelekümbluse programmid.

Rikastamise mudel, mille tähenduse kirjeldas esimest korda lahti Fishman (1976), on lähedane säilitamise mudelile, kuid erineb selle poolest, et lisaks keelelise vähemusgrupi õpilastele õpivad võrdselt K1-s ja K2-s ka keelelise enamusgrupi õpilased. Sarnaselt säilitamise mudeliga ei ole siin eesmärgiks üksnes õpilase kakskeelsuse ja kakskeelse kirjaoskuse saavutamine, vaid ka vähemuste keelte säilitamine ühiskonnas laiemalt. Nagu Hornberger väidab, on rikastamise mudelite eesmärgiks ka keelelise ja kultuurilise pluralismi säilitamine ühiskonnas (1991, 22). Kõige enam tähelepanu saanud rikastamise mudelid on prantsuskeelsed keelekümbluse programmid ingliskeelsetele õpilastele Kanadas ning weilsikeelsed koolid Suurbritannias, kus õpivad ka inglise emakeelega õpilased. Eestis sobituvad sellesse mudelisse kahe-suunalise keelekümblusega lasteaiad ja koolid, kus lisaks eestikeelsele keelekümblusele vene emakeelega lastele toimub ka venekeelne keelekümblus eesti kodukeelega lastele.³

³ Artikli kirjutamise hetkeks oli teada kaks kooli, kes Eestis rakendavad kahe-suunalist keelekümblust, mõlemad asuvad Tallinnas: Avatud Kool Kalamajas ja Tallinna Kunstigümnaasium Koplis.

Lisaks on kakskeelset haridust võimalik vaadelda ka programmi tasandil, mis on kõige komplekssem ja hajusam. Programmi tasandil on võimalik õppekavasid eristada üks teisest täpsemini kui mudelite tasandil ning neid saab kategoriseerida kontekstiliste ja struktuuriliste karakteristikute kaudu (Hornberger 1991). Tulenevalt käesoleva artikli eesmärgist diskuteerida kakskeelse hariduse mudelite üle, ei lasku me siinkohal kakskeelsete programmide variatsioonide ja nende tulemuslikkuse omavahelise võrdluse analüüsi. Siiski peame oluliseks esitada allpool ülevaade sellest, milliseid tulemusi on andnud erinevate kakskeelsete programmide tulemuslikkuse mõõtmised võrrelduna ükskeelsete või üleminekuprogrammidega.

KAS KAKSKEELNE VÕI ÜKSKEELNE HARIDUS? MIDA NÄITAVAD

UURINGUD? Kakskeelse hariduse erilaadseid mudeleid, programme ning üldist filosoofiat käsitlevaid uurimistöid, sealhulgas ka võrdlevaid uuringuid, on tehtud palju, kuid samas on saadud küllaltki erinevaid tulemusi, mis sõltuvad nii uurimisküsimustest kui ka üsnagi erisugustest lähtepunktidest. Kakskeelsete programmide tüüpide keerukus ja erinevad arusaamad sellest, mis on ja mis ei ole kakskeelne haridus, avaldavad ka teaduskirjanduses märkimisväärset mõju nende programmide tõhususe hindamisele. Samas on teaduslike meetoditega läbi viidud uuringud üliolulised, kuna saadud tõendusmaterjal määrab omakorda selle, kui teadlik on hilisem hariduspoliitika ja -praktika kakskeelse hariduse osas (May 2017, 9). Mõned kakskeelseid programme käsitlevad uuringud on üldsusele kättesaadavamad ja informatiivsemad kui teised (vt nt Cummins 2010; Genesee *et al.* 2006; Hornberger 1991; Skutnabb-Kangas 2000) ning nende seas leidub ka uuemaid põhjalikke ülevaateid (vt nt Baker 2011; García 2009; May, Dam 2014).

Bakeri ja de Kanteri uurimused, mis viidi läbi USA valitsuse tellimusel 1970. aastatel (1981; vt ka Rossell, Baker 1996)

jõudsid järeldusele, et kakskeelsete programmide järgi õppivatel vähemusgruppi kuuluvatel õpilastel ei tekkinud selgelt eristatavaid hariduslikke eeliseid puhtalt ingliskeelsetes programmides õppivate vähemusgrupi õpilaste ees. Baker ja de Kanter järeldasid, et vähemuste hariduslike tulemuste edendamine sel viisil – kakskeelsete programmide kaudu – ei kandnud üldjoontes vilja. Hilisemad uuringud ja ka Bakeri ja de Kanteri andmete hilisem meta-analüüs toovad siiski välja uurimuses kasutatud metoodikaga seotud probleemid (Crawford 1989; Cummins 1996; Willig 1987). Näiteks ei võtnud nad arvesse asjaolu, et kaks kolmandikku ainult ingliskeelsetes haridusprogrammides olnud võrdlusrühmast oli varem osalenud kakskeelsetes õppeprogrammides, millest võib eeldada, et neil oli olnud sellest keele omandamisel kasu (Crawford 1989). Lisaks ei teinud uuring vahet sellel, kas kakskeelsed programmid põhinesid kakskeelsust rikastaval või vähendaval lähenemisel, lükates mõlemat tüüpi programmid kakskeelse hariduse programmide kategooriasse (Cummins 1996). Willigi tehtud meta-analüüs (1987) aga märkis, et Baker ja de Kanter ei võtnud arvesse väga suurt hulka muutujaid, mille tõttu võib oletada, et uurimistulemused olid – pidades silmas ka tollast skeptilist poliitilist trendi keeleõppe sfääris – ilmselt teatud ulatuses kallutatud (May 2017, 10).

Viimase 40 aasta uuringud on siiski valdavas enamuses ja järjekindlalt näidanud, et need programmid, mis aitavad õppijatel kõige tõenäolisemalt saavutada kakskeelsuse ja kakskeelse kirjaoskuse ehk lisanduva kakskeelsuse programmid, on ka need, mille õpilased kõige tõenäolisemalt on hariduse vallas edukad (Ramírez *et al.* 1991; Thomas, Collier 1997, 2002; Hakuta *et al.* 2000). Ka viimasel kümnendil tehtud uuringud näitavad, et kahesuunalises keelekümbluses õppivate muukeelsete õpilaste akadeemilised tulemused on paremad kui ainult teises keeles või üleminekuprogrammides

õppivate muukeelsete õpilaste omad (Lindholm-Leary, Block 2010; Marian *et al.* 2013; Umansky, Reardon 2014; Valentino, Reardon 2015). Seevastu ükskeelsete ehk kakskeelsusest väljuvate õppekavade ja -programmide korral nähakse seda, et need mitte üksnes ei hävita õpilaste võimalikku juba olemasolevat kakskeelsust, vaid õpilased on ka vähem edukad hariduse vallas, eelkõige pikas ajaperspektiivis (vt Baker 2011; Cummins 2000; Genesee *et al.* 2006; Thomas, Collier 2002; Crawford 2008; González 2012).

Ramíreze ja ta kolleegide (1991) võrdlev uuring näitas, et õpilased, kes olid saanud õppida vähemalt kuni 6. klassini paralleelselt oma emakeeles, saavutasid oluliselt paremaid akadeemilisi tulemusi kui need, kes olid varakult üle viidud täielikult ingliskeelsele õppele (K2). Täpsemalt järel- das Ramírez kolleegidega oma uuringu- tulemustest seda, et õpilased, kellele pakuti järjepidevat emakeele arendamise programmi, saavutasid matemaatikas paremaid tulemusi kui teine, vaid teises keeles (inglise keeles) õppiv võrdlusgrupp ning õppisid samal ajal ka inglise keeles kiiremini lugema (Ramírez *et al.* 1991, 38–39). Ramírezi ja kolleegide pikilõikeline uuring (ehk longituuduuring) tõi välja tendentsi, kus rahvusvähemustest õpilasi, kelle kodukeeleks on enamuskeelest erinev keel, kuid kes saavad suurema osa oma haridusest inglise keeles, mitte oma päritolukeeles (valdavalt oli selleks hispaania keel), ähvardab suurem oht jääda õpingutes eakaaslastest maha ja langeda koolist välja (Ramírez *et al.* 1991, 39).

Suurimas seni läbi viidud longituuduuringus jõudsid Thomas ja Collier (2002) samadele järeldustele. Thomas ja Collier analüüsisid USA riigikoolides pakutavat õpet enam kui 210 000 vähemusrahvusest õpilasele erinevates üks- ja kakskeelsetes programmides ja nende õpilaste akadeemilisi saavutusi pikas vaates, mitte üksnes ühe või paari õppeaasta jooksul (Thomas, Collier 2002). Kindlasti tuleks lisada, et nende uuring ei mõõda seda, mis saab

nendest lastest pärast kooli – tööturul või ühiskonnas. Uuringusse kaasatud kakskeelsed programmid varieeruvad nõrkadest tugevate programmideni, sisaldades ülemineku mudeli programme ja ka ühe- ning kahe-suunalisi keelekümblusprogramme. Nagu ka Ramírezi ja kolleegide uuring, leidsid Thomas ja Collier põhiuuringus, et kõige tõhusamad programmid akadeemilise edu saavutamiseks vähemusgruppidesse kuuluvate õpilaste jaoks on kakskeelsed rikastusprogrammid – tulemuseks olid õpilaste paremad tulemused õppetöös eri ainetes võrrelduna nende ükskeelsete eakaaslaste tasemega üldklassides (Thomas, Collier 2002, 7). Uuringutulemustest nähtus, et kõige vähem oli koolist väljalangejaid just nende õppijate seas, kes õppisid kahe-suunaliste keelekümblusprogrammide järgi (Thomas, Collier 2002, 7).

Ramírezi ja ta kolleegide ning Thomase ja Collieri järeldusi on kinnitanud ka uuemad uuringud, näiteks toovad Callahan ja Gándara (2014) välja positiivse seose kakskeelsuse ning sotsiaalse ja majandusliku kasu vahel USAs. Cummins (2000) ning Genesee ja ta kolleegid (2006) pakuvad kasulikke ülevaateid peamiste uurimistulemuste kohta kakskeelsete programmide ja akadeemilise edu vahel. Uuemad uuringud toetavad samuti sisu ja keeleõppe tõhusust lõimitud keeleõppes (lõimitud aine- ja keeleõpe, *content and language integrated learning*), kus konkreetseid sisuvaldkondi õpetatakse teise keele vahendusel (vt nt Cenoz *et al.* 2014). Samal ajal aga ei ole kõigis USAs tehtud empiirilistes (ka pikilõikelistes) uuringutes saadud tulemused siiski alati üheselt positiivsed (vt nt Steele *et al.* 2015). Steele ja kolleegide tehtud mõõtmised näitasid, et keelekümblusprogrammides õppivad õpilased on edukamad vaid teises keeles õppivatest kaaslastest lugemises, kuid matemaatika ja teiste reaalinete mõõtmised ei näita kakskeelsete õppeprogrammide edumaad, kuigi ka mitte negatiivset mõju (Steele *et al.* 2015, 25). Ka ei ole senised uuringud

suutnud vältida eelvaliku mõju tulemus-tele, st arvestada seda, kui suurt mõju kakskeelsete programmide edule omab see, et neid programme valivad hariduslikult teadlikumaid valikuid tegevad lapsevanemad (Steele *et al.* 2015, 9).

Eestis ei ole võrdlevalt õpilase õpitee põhjal uuritud kakskeelse õppe mudelite ja programmide tulemuslikkust.

Eestis on erinevate koolimudelite ja õppeprogrammide tulemuslikkuse hindamisel lähtunud valdavalt põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemustest, kusjuures kakskeelse õppe programmidele hinnangu andmisel (kas varajane ja hiline keelekümblus või siis 60/40 kakskeelne õpe gümnaasiumis) on lähtunud vaid eesti keele kui teise keele eksami tulemustest. Eestis ei ole võrdlevalt ega pikilõikeliselt (õpilase õpitee põhjal) uuritud kakskeelse õppe mudelite ja programmide tulemuslikkust. On üksikud uuringud ja analüüsid, mis heidavad veidi valgust eri õppekeele koolide ja õpilaste hakkamasaamisele ja õpiedukusele. Rootamm-Valter uuris koos kolleegidega (2018) liitgümnaasiumides õppivate eesti ja vene kodukeelega õpilaste hakkamasaamise strateegiaid kakskeelses koolis ning leidis, et liitgümnaasiumides on kõrge õpimotivatsioon, väike väljalangevus ning kinnistub ka õppurite oma kultuuriline identiteet. Samas oli see uuring kvalitatiivne ega mõõtnud eri kodukeele ja erinevates kakskeelse õppega programmides õppivate õppurite õppeedukust ega ka arengut keeleliselt, kognitiivselt ega akadeemiliselt.

Teine suurem andmekogu, mis võimaldab võrrelda eri õppekeele koolides õppivate õpilaste õpiedukust, on PISA uuring. Kõigil aastatel, mil Eesti on osalenud PISA uuringus (2006, 2009, 2012 ja 2015), on kõigis kolmes valdkonnas – matemaatikas, loodusteadustes ja funktsionaalses lugemises – eesti õppekeele koolide õpilased saanud oluliselt paremaid tulemusi kui vene õppekeele koolide õpilased (Tire *et al.* 2016). Sellest tulenevalt on levinud Eesti avalikkuses arvamus, et muu emakeelega õpilaste puhul viib vaid oma emakeeles õppimine nõrgemate õpitulemusteni ja seetõttu on ka takistuseks edasijõudmisel edasises elus. 2018. aastal Tartu Ülikooli uurimiserühma läbi viidud PISA 2015 andmete analüüs aga näitas, et õpitulemuste erinevus ei tulene mitte niivõrd õppekeele erinevusest, kui sotsiaalmajanduslikust taustast, kusjuures PISA tulemust ei mõjuta ainult õpilase enda sotsiaalmajanduslik taust, vaid ka kogu kooli õpilaste keskmine sotsiaalmajanduslik taust (Täht *et al.* 2018, 49). Lisaks näitas analüüs, et nii vene- kui ka keelekümblusprogrammis õppivate õpilaste tulemused olid kõikides testitavates valdkondades sarnased (*ibid.*, 23) ning ka eestikeelses koolis õppiv vene emakeelega laps ei saavuta sama tulemust nagu eesti emakeelega õpilased (*ibid.*, 49). Samas ei võimalda sellel moel läbi viidud andmete analüüs teha järeldusi erinevate kakskeelsete või ükskeelsete õppeprogrammide tulemuslikkuse kohta muukeelsete õpilaste puhul, kuna omavahel ei võrreldud mitte õppeprogramme (ükskeelne, kakskeelne, varajane ja hiline keelekümblus), vaid koole, mille sees võis olla üsnagi erinevaid õppeprogramme. PISA andmete põhjal ei ole võimalik eristada 15aastaseid, kes alustasid varajase keelekümblusega neist, kes õpivad hilise keelekümblusega programmides. Ka ei võimalda PISA andmed eristada õpilasi õpitee põhjal ja nii näiteks satuvad valimisse nii need venekeelsed õpilased, kes on 1. klassist peale õppinud eestikeelses koolis kui ka need,

kes on liitunud eestikeelse kooliga alles viimasel aastal. PISA tulemuste võrdlev analüüs selgitas, miks vene kodukeelega õpilane ei saavuta võrdväärset õpiedukust eesti kodukeelega lastega sõltumata sellest, kas ta õpib eestikeelses, venekeelses või keelekümb-luskoolis – koolitüüpide vahelisi erinevusi loodusteaduste testi tulemustes saab seletada peamiselt kodu sotsiaalmajandusliku taustaga ja vanemate haridustasemega ning õpilaste hoiakute ja uskumustega õppimisest (Täht *et al.* 2018, 2). Kuid PISA andmete analüüs ei võimalda võrrelda erinevate koolimudelite ja õppeprogrammide tulemuslikkust, selleks on vaja jälgida erinevaid õppeprogramme ja mõjusid pikaajaliselt, mõttes iga õpilase õpiteed.

ÕPETAMISSTRATEEGIADE PIKA VAATE TULEMUS. Teaduslikud uuringud kinnitavad, et teise keele (või võõrkeele) omandamise protsess ning selles keeles kognitiivsete oskuste ja akadeemiliste teadmiste arendamine on pikaajaline ja kompleksne. Nii Eestis kui ka teistes riikides on aga samas olnud tavaks mõõta teise keele omandamise tulemust ja kakskeelsuse arengut ühes ajahetkes (testi või eksami tegemise hetkel) või siis teha ristilõikeline uuring ühel konkreetsel momendil. Selliste mõõtmiste juures nähakse küll kõikide õppurite keeleoskuse olukorda momendil X, kuid jääb puudu arusaam sellest, kuidas selle momendini on jõutud. Ka ei võimalda selline ristilõikeline uuring või testi tulemuste analüüs hinnata õppestrateegiate mõju tulemustele ning testida hüpoteese erinevate strateegiate tulemuslikkusest. Momendil X testi teinud õpilaste õpiteed on olnud väga erinevad – nende hulgas on õpilasi, kes on õppinud emakeeles ja läinud üle seejärel teises keeles õppimisele (näiteks liikunud venekeelsest koolist eestikeelsesse), neid, kes on õppinud teises keeles algusest peale (venekeelne laps 1. klassist eestikeelses koolis), neid, kes on vahetanud erinevaid kakskeelseid

programme (hiline ja varajane keelekümb-lus). Nii satuvad testi koondtulemusse erinevate õpiteedega õpilased, mistõttu ei saa nende andmete põhjal teha järeldusi ühe või teise õppeprogrammi tulemuslikkuse kohta.

Nendest puudustest lähtuvalt on kakskeelse õppe tõhususe ja teise keele omandamise uurimisel liigutud testide ja ristilõikeliste uuringute juurest pikilõikeliste (longituud)uuringute meetodi juurde (Ortega, Ibarra-Shea 2005). Pikilõikelised uuringud vaatlevad õpilase kogu õpitee kulgemist, eristades valimis üksteisest erisuguste õpiteedega õppurid. Seni üheks kõikehaaravamaks longituuduuringuks on jäänud juba eespool mainitud Thomase ja Collieri (1997, 2002) makrouurimus, mis mõõdab kvantitatiivselt Ameerika Ühendriikide viies geograafiliselt hajutatud piirkonnas keeleliselt vähe-musgruppi kuuluvate õpilaste õpetamisel

Teise keele ja selles keeles kognitiivsete oskuste ja akadeemiliste teadmiste omandamine on pikaajaline protsess.

kasutatavate strateegiate mõju pikas perspektiivis. Uuring viidi läbi aastatel 1982–1996 ning selles osales ligikaudu 700 000 õpilast. Oluline on just see aspekt, et antud uurimus on pikilõikeline, st annab andmeid keeleõppestrateegiate pikaajalise mõju kohta. Mitmed uuringud (vt Cummins 1981) näitavad, et alguses, sisenedes õppesse tugiprogrammide abil (eraldi keeletunnid või keeleõppe tugi mingil muul moel), teevad muukeelsed õpilased läbi kiire arengu ja see viib sageli eksiarvamusele, et samasugune arengu tempo jätkub ka edaspidi. Thomase ja Collieri mõõtmised näitavad, et niipea,

kui keeleliselt edusamme saavutanud õppurid võetakse eriprogrammidest välja ja suunatakse tavaõppesse, hakkavad nende tulemused langema keskmiselt 1–4 punkti võrra aastas, kumuleerudes kooli lõpetamisel 15–26punktiseks mahajäämuseks emakeelsetest õpilastest (Thomas, Collier 1997, 34). Seega, K2-s õppivate muukeelsete õpilaste edusammud muutuvad aina aeglasemaks iga õppeastmega, kui nad liiguvad kognitiivselt nõudlikuma ja keerulisema õppetöö suunas.

Collier (1987) ning Thomas ja Collier (1997) on mõõtnud oma uuringutes, et isegi sotsiokultuuriliselt rikastunud koolikeskkonnas võtab muukeelset õpilasel K2-s õppides keskmiselt 5–6 aastat aega, et jõuda emakeelse õpilasega võrdväärsele tasemele kõikides õppeainetes. Ka Cummins (1981) on tõestanud oma mõõtmistega, et muukeelset õpilasel võtab keskmiselt 5–7 aastat aega, et jõuda emakeelse õpilasega võrdväärsele tasemele. Cummins (1996) eristab K2 kõnekeele arengut (kontekstipõhine), mis areneb välja 2–3 aastaga ning K2 akadeemilise keele arengut (kognitiivselt nõudlikum ja kontekstist sõltumatu), mis areneb välja 5–7 aastaga.

Keel on tunnetusliku kommunikatsiooni vahend ja vedur.

Oma suure valimi pealt tehtud pikaajaliste mõõtmiste tulemustest teevad Thomas ja Collier järgmise peamise järelduse: kõik muukeelsed õpilased sõltumata nende emakeelest võivad märkimisväärselt pikas perspektiivis, kui neil on võimalus õppida oma eale ja klassitasemele vastavalt oma emakeeles (K1). Mida enam lapsed arenevad emakeeles (K1) akadeemiliselt ja kognitiivselt eale vastaval tasemel, seda edukamad on nad akadeemilistes tulemustes teises

keeles (K2) kooliea lõpuks (Thomas, Collier 1997, 49). Igasugune emakeelne areng on kasulik, kuid selleks, et omandada kogu potentsiaal akadeemilises arengus, on oluline, et neil oleksid ka oma emakeeles akadeemilised väljakutsed kogu õppekava raames. Koolide õppekavade erinevus ehk siis see, kui suures mahus on õppuril võimaldatud õppida oma emakeeles, on tugevama selgitusjõuga tegur kui õppurite sotsiaalmajanduslikud mõjutegurid – kõige efektiivsemate õppekeele meetodite valik suurendab madala sotsiaalmajandusliku taustaga õppurite õpitulemusi K2-s ja K1-s. On oluline ära märkida, et ka mitte kõik kakskeelsed programmid ei ole edukamad kui väga heal tasemel ükskeelsed teises keeles õpetatavad programmid. Thomas ja Collier rõhutavad just täiemahulist lisanduva kakskeelsusega keelekümblust (nii ühe- kui kahe-suunaline) kui kõige paremaid tulemusi näitavat programmi.

Cummins (2000) ning Thomas ja Collier (1997) rõhutavad, et neid lapsi, kes pole saanud enne teises keeles õppimist piisavalt võimalusi arendada kognitiivseid oskusi enda emakeeles, ohustab akadeemiliste oskuste ja võimete hilisem areng kui nende eakaaslastel, kellel on olnud võimalus arendada ja kasutada õppeks oma emakeelt (Cummins 2000: 47; Thomas, Collier 1997, 32). Teine oluline põhjus emakeele arendamiseks ja jätkuvaks kasutamiseks on muu hulgas kultuurilise järjepidevuse tagamine nii perekonna sees kui ka laiemalt keelekogukonnas ning ka õpilaste kognitiivsete oskuste arendamine (Goldenberg *et al.* 2006, 303).

KUIDAS KUJUNDADA JA MÕÕTA KAKSKEELSET ÕPPEPROGRAMMI?

Prisma mudel. Pikka aega on muukeelsete õpilaste õppekeele arengu puhul mõõdetud K2 oskuse arengut, ka Eestis, jättes tähelepanuta, et keele omandamine on vaid üks paljudest õppeprotsessidest, mis koolis õpilasega toimub. Keeleline ja kognitiivne ehk tunnetuslik areng on kaks peamist arenguprotsessi, mis lastega koolis

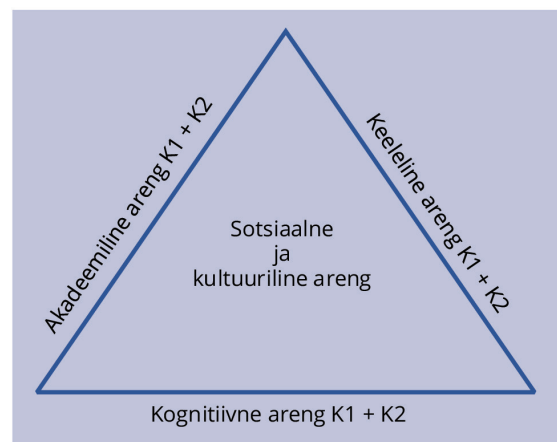
toimuvad ning need arenevad käsikäes – keel on kognitiivse kommunikatsiooni vahend ja vedur. Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu mitte üksnes keele- oskuse arengule, vaid ka kognitiivsele ja akadeemilisele arengule. Tuginedes oma pikilõikelise uuringu tulemustele, pakuvad Thomas ja Collier välja kakskeelse hariduse prisma mudeli, mis integreerib kaks või enam keelt ühtsesse kontseptuaalsesse arengu raamistikku, mõttes mitte üksnes keelelist, vaid ka kognitiivset ja akadeemilist arengut. Mudel lähtub seisukohast, et arenguprotsessides on indiviidi jaoks kõige tähtsam tema esimene keel (K1), mille baasile saab ehitada teise keele, ühiskonnas kasutusel oleva enamuskeele (K2), juhul, kui see erineb esimesest keelest.⁴ Prisma mudel koosneb neljast komponendist: sotsiokultuuriline, akadeemiline, kognitiivne ja keeleline areng – need on areneval isiksusel alati tugevalt vastastikku sõltuvad ning neid ei saa seepärast vaadelda üksteisest lahusolevana. Siinkohal olgu lisatud, et sotsiokultuurilise protsessi all ei peeta käesolevas artiklis silmas mitte laiemalt ühiskonna oma või ka indiviidi tausta, vaid ikkagi üksnes koolis loodud keskkonda. Need neli arenguprotsessi on vastastikku sõltuvad ja vastastikuste komplekssete mõjudega (joonis 1).

Sotsiokultuuriline protsess. Õpilase keele omandamise protsessi keskmes on kõik ümbritsevad sotsiaalsed ja kultuurilised protsessid, mis toimuvad igapäevaselt õppuri minevikus, olevikus ja tulevikus kõikides kontekstides – kodus, koolis, kogukonnas ja laiemas ühiskonnas. Thomase ja Collieri mudeli

⁴ Thomas ja Collier on veendunud kahesuunalise või kakskeelse õppe propageerijad, nende viimane artikkel sellel teemal on ilmunud 2019. a kogumikus „Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages“. Selles võetakse kokku ühe- ja kahesuunalise keeleõppe põhilised näitajad ja uurimise platvorm ning võrreldakse seda kakskeelse hariduse lühiajalise vormi tunnustega kakskeelse koolihariduses. Kakskeelne haridus on õppekava, mida õpetatakse kahe keele kaudu, mis on mõeldud kõigile õpilastele ning see toimib rikastamismudelina (Thomas, Collier 2019).

puhul piirdatakse siiski vaid koolis toimiva sotsiokultuurilise keskkonnaga ja selle mõjuga lapse kakskeelsuse ja kakskeelse kirjaoskuse arengule. Näiteks koolis võivad õpetamise õhkkond klassis (gruppide vastandamine üksteisele) või administratiivne õppekava struktuur (eraldi tunnid jne) tekitada sotsiaalse ja psühholoogilise distantsi rühmade vahel. Kogukondlikud või ühiskondlikud mõjurid nagu eelarvamused ning kogetud diskrimineerimine tulevad koos lastega kooli ning võivad mõjutada keele omandamist koolis. Samamoodi mõjutavad õppe tulemuslikkust sellised sotsiaalsed mustrid nagu näiteks keelevähemuse alamuslik staatus või akulturatsiooni või assimilatsiooni surve vähemusele. Need tegurid võivad omada märkimisväärset mõju õppuri keele omandamisele, mõjutades seda positiivselt juhtudel, kui õppur on sotsiokultuuriliselt positiivses õhustikus.

Keele areng. Keele areng – mudeli teine komponent – sisaldab keele arengu alateadvuslikke komponente, aga ka metalingvistilisi, teadlikke ja formaalseid keele õppimise ja õpetamise protsesse koolis ning keele kirjaliku süsteemi omandamist. Keele areng sisaldab õppuri *mõlema*, K1 ja K2 suulise ja kirjaliku



JOONIS 1. Kakskeelse hariduse prisma mudel. Allikas: Thomas, Collier (1997)

süsteemi omandamist kogu keele reper-
tuaaris alates fonoloogiast, sõnavarast,
süntaksist ja morfoloogiast, lõpetades
semantika, diskursuse ja paralingvistiliste
elementidega.

Kooli sotsiokultuuriline keskkond mõjutab kas stimuleerides või pidurdades õppuri tunnetuslikku, keelelist ja akadeemilist arengut.

Akadeemiline areng. Akadeemiline
komponent sisaldab kogu ainealaste
teadmiste omandamise protsessi: keele,
matemaatika, täppis- ja loodusteaduste
ning sotsiaalteaduste ainete omandamist
igal õppeastmel. Iga järgmise õppeastmega
suurendab akadeemiline areng drastiliselt
sõnavara, sotsiolingvistilist ja diskursiivset
keele elementi kõrgemale kognitiivsele
tasemele.

Kognitiivne areng. Kognitiivne areng
on loomulik, alateadvuslik protsess, mis
toimub sünni hetkest alates koolihariduse
omandamise kaudu ja sealt edasi. Imik
omandab mõtteprotsessi suhtluse kaudu
oma lähedastega koduses keeles. See on
oluline alusaste, millelt kognitiivne areng
jätkub. Thomas ja Collier väidavad, et on
äärmiselt oluline, et kognitiivne areng
lapse emakeeles (või koduses keeles)
jätkuks vähemalt läbi algkooli, kuna
uuringud on näidanud, et lapsed, kes
saavutavad täieliku kognitiivse arengu
kahes keeles (reeglina jõudes vanusesse
11–12 aastat), omavad kognitiivseid
eeliseid ükskeelsete laste ees. Mitmekeelse
lapse kognitiivne areng paralleelselt kahes
keeles kipub jääma tagaplaanile õppepro-
tesside kujundamisel koolides.

Kõik neli komponenti on omavahelises
vastastikus sõltuvuses ja mõjutuses.
Arendades vaid ühte neist teiste arvelt,
võib see mõjutada negatiivselt õppuri
üldist arengut. Akadeemilist, kognitiivset
ja keelelist komponenti tuleb vaadelda
kui arenguprotsessi – lapse, teismelise
või nooruki jaoks on neist iga elemendi
arendamine kriitilises sõltuvuses kahe
teise komponendi samaaegsest arengust
nii K1-s kui ka K2-s. Sotsiokultuuriline
keskkond mõjutab kas stimuleerides või
siis pidurdades õppuri tunnetuslikku,
keelelist ja akadeemilist arengut.

Prisma mudeli puhul ei ole tegemist
teoreetilise konstruktsiooniga ehk siis
see mudel ei selgita nende komponentide
vastastikuse mõju ulatust ega oma muud
selgitavat teoreetilist tähendust. Prisma
mudel on raamistik, mille abil vaadelda ja
mõõta õppuriga toimuvat arengut koolis,
kus kakskeelne haridus on seatud ees-
märgiks (lisanduv kakskeelsus), pöörates
tähelepanu eriti just õppekeelele. Sellest
tulenevalt on mudel heaks abimeheks
eeskätt poliitika kujundajatele ja hariduse
valdkonna otsustajatele, kuna võimaldab
luua töövahendeid muu emakeelega
õpilastele suunatud õppekavade ja -stratee-
giate tulemuslikkuse mõõtmisel.

Oluline on rõhutada, et küsimus,
millele õppekeele õppekorralduses tuleks
otsida vastust, ei ole „Milline üks- või
kakskeelne meetod või programm on
kõige parem?“, vaid: „Millised kogu koolis
toimuva õppetöö ja kooli õpikeskkonna
õppekorralduslikud ja õpetamise meetodid
ning praktikate kogum võimaldavad
muukeelsetel õpilastel saavutada haridus-
likult võrdväärse tulemuse kogu õppekava
ulatuses emakeelsete õpilastega võrrel-
daval tasemel?“

DISKUSSIOON KAKSKEELSE HARIDUSE MUDELITEST EESTI

OLUDES. Eestis on viimasel kahel
kümnendil õppekeele valdkonnas
tehtud mitmeid otsuseid, millest osa
on viinud ka suuremate või väiksemate

poliitiliste vastasseisudeni. Kohalikud ja riikliku tasandi otsustajad saavad aga vähe juhendada teadmistel põhinevatest uuringutest ja analüüsides õppekeele kohta. Õppekavade ja õppekorralduse alased otsused on sageli tehtud, lähtudes heast tahtest, oma professionaalsest intuitsioonist ning isiklikust kogemusest, sageli ka vastates eri valdkondade huvigruppide politiseeritud survele. Kuna Eestis ei ole tänapäeval läbi viidud pikilõikelisi kakskeelse või ükskeelse õppe programmide võrdlevaid uuringuid, siis lähtume võimalike Eesti oludesse sobivate mudelite kirjeldamisel mujal maailmas läbi viidud uuringutest.

Allpool esitleme kolme kooli õppekeele mudelit, lähtudes Eesti keelelisest ja kultuurilisest kontekstist, võttes eeskju nii teaduskirjanduses levinud kakskeelsete koolide mudelist (kirjeldatud eespool) kui ka Thomase ja Collieri prisma mudelist. Tegemist on lihtsustatud mudelitega, mis ei pruugi võtta arvesse kõiki nüansse ja praktikate erinevusi programmilisel tasandil, mis Eesti koolides on juba rakendatud. Ka ei saa anda käesolevas artiklis hinnanguid ühe või teise mudeli tulemuslikkuse kohta, kuna ühelt poolt sõltub selline hinnangu andmine sellest, millised eesmärgid hariduspoliitikas seatakse (kas ainult ükskeelne haridus, kakskeelne või muu kolmas tee), aga ka seetõttu, et nende mudelite toimimise mehhanisme ja nende tulemuslikkust ei ole Eestis mõõdetud. Nii me tegelikult ei tea päris täpselt, kas venekeelse lapse jaoks on tulemuslikum tema hariduslike eesmärkide (ja mitte ainult keeleliste) saavutamiseks õppida vaid eesti keeles, ülemineku mudeli järgi, kakskeelses programmis või keelekõmb-luse meetodika järgi, kas ainult eestlastega ühes koolis, segakoolis või eraldi venekeelsete lastega koolis.

Kakskeelse hariduse puhul ei ole oluline üksnes õppekeelte tasakaalu väljatöötamine. Läbi tuleks mõelda ka hindamissüsteem, sest kui kakskeelses õppes osalevate õppijate õppetulemusi

hinnatakse regulaarselt nii, nagu oleksid nad ükskeelsed lapsed, võib see kakskeelsetele lastele kahjulikuks osutada (vt nt Extra *et al.* 2009). García, Flores (2014) soovivad näiteks kakskeelses õppes osalevate õppijate puhul kasutada kirjalike tööde hindamiseks paindlikku hindamist, mis võimaldab hinnata õpilaste oskusi nii K1-s kui ka K2-s (vt ka Leung 2014).

Kolme esitletava mudeli puhul on eelduseks võetud olukord, kus vähemuskeelsed õppurid ei õpi eraldi koolides (nn venekeelsed koolid), vaid on eestlastega ühisel koolis. Seetõttu ei ole kirjeldatud mudelite hulgas mudelit, mis toimib üksnes vähemuse keeles. Mudelid moodustasime lähtuvalt sellest, milliseid keelelisi ja hariduslikke eesmäärke mudel seab – kas õppeprotsessi tulemusena peab õppur olema keeleliselt, kognitiivselt ja akadeemiliselt arenenud ühes (emakeeles) või kahes ja/või enamas keeles, st kas mudel on kakskeelsust vähendav (*subtractive*) või lisanduva kakskeelsusega (*additive*).

Eestis juba rakendatakse igale ideaalmudelile lähedasi õppekorralduslikke ja/või -metoodilisi praktikaid. Kuid nagu eespool mainitud, ei ole neid rakendusi empiiriliselt uuritud. Samuti ei lähtu suur osa rakendatud praktikaid mitte kontseptuaalsest lähenemisest, teadmispõhisest praktikast või empiirilisest teadmisest, vaid on valdavalt sündinud kas olude sunnil või poliitilise kokkuleppe tulemusena. Kui on kohane, viitame ideaalmudelite juures sarnaste praktikatega koolidele Eestis, jättes siiski samal ajal kinnitamata nende praktikate täieliku vastavuse ideaalmudelis kirjeldatule.

Mudel 1: Monolingvistiline eesti-keelne kool ehk ülemineku mudeliga kool. Täismahus eesti keeles toimiv ja õpetav kool (edaspidi eestikeelne kool). Selles mudelis toimub kogu õpe algusest lõpuni eesti keeles, olenemata õppuri kodusest keelest või emakeelest. Selles mudelis ei eristata neid, kelle jaoks eesti keel on K1 ja teisi, kelle jaoks see on K2.

Osali juhtudel on eraldi eesti keele kui teise keele tunnid, mille eesmärgiks on keelelise oskuse arendamine emakeele kõnelejatega võrdselt tasemele ning tulemusena mõõdetakse keelelist arengut K2-s. Kooli õpiväljunditena mõõdetakse keelelist, kognitiivset ja akadeemilist arengut eesti keeles, kuid mitte õppuri emakeeles ehk monolingvistilist arengut. Muu emakeelega õpilaste emakeele arengule kooli tähelepanu ei pööra ning arengut selles keeles ei mõõda. Tegemist on ülemineku mudeliga, kus toimib kakskeelsust vähendav ehk subraktiivne keeleõppe olukord (vt Rannut 2005).

Selle mudeli tüüpikoolid tegutsevad valdavalt eestikeelsetes piirkondades, kus elab ka venekeelne vähemus ning kus igas klassis on väike hulk muu emakeelega õpilasi. Selle mudeli järgi toimivad ka valdavalt venekeelses keskkonnas töötavad eesti õppekeelega koolid.

Mudel 2: Kakskeelne kool ehk säilitamise mudeliga kool, kus eesti emakeelega lastele toimub õpe eranditeta eesti keeles, samas kui muu emakeelega (valdavalt Eesti kontekstis vene emakeelega) õpilaste jaoks toimub õpe nii K1-s kui ka K2-s. Selles mudelis on õppekorralduslikult tagatud ning mõõdetakse muukeelsete õpilaste keelelist, akadeemilist ja kognitiivset arengut nii eesti keeles (K2) kui ka nende emakeeles (K1) ehk tegemist on säilitava kakskeelse hariduse mudeliga. Ka kooli sotsiokultuuriline keskkond pöörab tähelepanu nii K1 kui ka K2 arengu toetamisele muukeelsetes õpilastes. Õppekorralduslikult võib see tähendada nii eraldi õppekavasid kui ka eraldi õppeaineid/tunde muukeelsetele õpilastele. Kooli õpiväljundina nähakse ja mõõdetakse eestikeelsete laste monolingvistilist arengut ja muu kodukeelega laste kakskeelset arengut.

Selle mudeli üks alamudeleid on keelekümblusõppega koolid, kus samamoodi toimub muukeelse lapse keeleline, kognitiivne ja akadeemiline areng nii K1

kui ka K2-s ning kus eesmärgiks on õpilase emakeele arendamine. Keelekümbluskooli alamudeli erinevus põhimudelist seisneb selles, et selles koolis ei ole reeglina eraldi täiendava eestikeelse õppega osa ega ka eesti kodukeelega õpilasi. Väikeste eranditega toimivad kõik keelekümblusõppega klassid Eestis venekeelsetes koolides. Ülle Rannut on välja toonud, et eesti keele kui emakeele kõnelejate puudumine on tegur, mis tekitab segregatiivsetes klassides õppivate keelekümblusõpilaste teise keele õppes madalamad tulemused, kui muidu võiks eeldada (Rannut 2005, 13).

Eestis on viimasel kümnel aastal kujunenud rida kakskeelseid koole, kus eesti ja muu kodukeelega lapsed õpivad koos, kuid samas on tagatud muukeelsete laste osaline emakeelne õpe. Riigigümnaasiumid piirkondades, kus elavad ka vene kodukeelega lapsed, on mitmekeelsed ühendkoolid, kus muukeelsete laste jaoks on eraldi 60/40 proportsioonidega õppekava. Samamoodi on mitmes omavalitsuses laste arvu vähenemise tõttu kokku viidud kas põhikool või gümnaasium. Koolide kokkuliitmisel on omavalitsused valinud erinevad mudelid – on nii ülemineku mudeliga koole kui ka säilitava mudeliga koole. Selleks, et anda hinnanguid säilitava mudeli tulemuslikkusele Eesti kontekstis, on vaja läbi viia pikilõikelisi uuringuid ning võrrelda ülemineku mudeli, keelekümbluse kui ka säilitava mudeli õppeprogrammide tulemuslikkust.

Mudel 3: Kahesuunalise keelekümblusega kool ehk rikastava mudeliga kool, kus nii eesti kui ka muu emakeelega laste õpe toimub üheaegselt nii K1-s kui ka K2-s ehk teisisõnu eestlased ja venelased õpivad nii eesti kui ka vene keeles. Selles mudelis on õppekorralduslikult tagatud ning mõõdetakse kõikide õpilaste keelelist, akadeemilist ja kognitiivset arengut nii K1-s kui ka K2-s. Sageli lisandub ka kolmas keel, võõrkeel. Selles mudelis on õppekorralduslikult kesksel kohal koolikeskkonnas toimiv sotsiokultuuriline protsess

tagamaks võrdväärne ja vastastikku mõjutav tugi nii K1 kui ka K2 mõlemale keelegrupile. Eestis on praegu vaid üks tervenisti kahe-suunalise keelekümblusega toimiv kool – Avatud kool Tallinnas Kalamajas (lasteaedasad on siiski rohkem). Osaliselt, st vaid osale õpilastele rakendab kahe-suunalise keelekümbluse õpet ka Tallinna Kunstigümnaasium.

Lähtudes Thomase ja Collieri USA mõõtmiste tulemustest on kõige tulemuslikumad mudelid 2 (kakskeelne kool/ ühesuunaline keelekümblus) ning 3 (kahe-suunaline keelekümblus). Samas nende uuring põhineb sisserännanud lastel, kes kolivad Ameerika Ühendriikidesse teisest hariduslikust ja kultuurilisest keskkonnast, mis erineb oluliselt eesti-vene õppekeele ja kultuuri kontekstist Eestis. Eestivenelased on Eestis sündinud ning kohanenud sünnihetkest alates kohaliku haridusliku ja kultuurilise kontekstiga, mistõttu võib ka puhtalt vaid monolingvistilise eestikeelse õppe läbimine olla akadeemiliselt ja kognitiivselt tulemuslik. Seniks, kuni Eestis ei ole tehtud võrdlevaid pikilõikelisi mõõtmisi kolme erineva mudeli põhjal, on aga raske selle hüpoteesi paikapidavust kinnitada.

KOKKUVÕTE. Kakskeelse hariduse mudelite ja programmidega seotud kitsaskohad hõlmavad kakskeelse hariduse määratluste paljusust ning mõnikord ka vastuolulisust. Lisaks, tulenevalt erinevatest lähte-positioonidest ja sellest, kuidas on kategoriseeritud kakskeelse hariduse

programmid, on uuringutes mõõdetud erinevaid nähtusi ning ka tulemused on sageli olnud ükssteisele vasturääkivad. Siiski on valdkonda uurivate teadlaste hulgas dominante seisukoht praeguseks välja kujunenud ja see kinnitab kakskeelse hariduse eeliseid ja tulemuslikkust võrreldes ükskeelse või ülemineku mudelitega (May 2017, 2).

Samas tuleks avalikkuses ja ka poliitikakujundajate seas diskuteerida rohkem kakskeelsete õppeprogrammide haridusliku tõhususe teemal ning võtta arvesse kakskeelse hariduse lähenemisviiside rakendamist praktikas. Eesti otsustajate jaoks on oluline võrdlevate pikilõikeuuringute läbiviimine kolme ülalkirjeldatud laia mudeli osas selleks, et omada andmetepõhist teadmist ühe või teise mudeli tulemuslikkuse kohta lapse akadeemilisele, keelelisele ja kognitiivsele arengule. Otsuste tegemisel vaid poliitilise kokkuleppe, isikliku tunnetuse või ka siira hea tahte põhjal võime me teha vigu, mida ei ole võimalik tagasi pöörata. Nagu juba mainitud, on ülalkirjeldatud mudelite tulemuslikkuse hindamiseks ja parimate mudelite rakenduse jaoks väljavalimiseks vaja Eestis läbi viia suure valimiga longituuduuring, mis mõõdab eri koolimudelite õpilaste akadeemilist, keelelist ja kognitiivset arengut läbi kõikide kooliastmete. Kuna Eestis on praegu juba koole, mis esindavad kõiki kolme mudelit, on taolise suuremahulise võrdleva mõõtmise tegemiseks aeg küps.

KASUTATUD ALLIKAD

ANDERSSON, T., BOYER, M. (1970). *Bilingual Schooling in the United States*, 1. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

BAKER, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th ed. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, K., DE KANTER, A. (1981). *Effectiveness of Bilingual Education: A Review of the Literature*. Washington, DC: US Department of Education.

BAKER, C., PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- CALLAHAN, R., GÁNDARA, P. (Eds.) (2014). *The Bilingual Advantage: Language, Literacy and the US Labour Market*. Bristol: Multilingual Matters.
- CENOZ, J., GENESEE, F., GORTER, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. – *Applied Linguistics*, 35, 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011.
- COLLIER, V. P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. – *TESOL Quarterly*, 21, 617–641. DOI: 10.2307/3586986.
- CRAWFORD, J. (1989). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Trenton: Crane Publishing.
- CRAWFORD, J. (2008). *Advocating for English Learners: Selected Essays*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. – *Applied Linguistics*, 11(2), 132–149. DOI: 10.1093/applin/2.2.132.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. – *Bilingual Education and Bilingualism*, 23. Clevedon, Philadelphia; Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- CUMMINS, J. (2010). Bilingual and Immersion Programs. – M. Long, C. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley Blackwell, 161–181.
- EXTRA, G., SPOTTI, M., AVERMAET, P. (Eds.) (2009). *Language Testing, Migration and Citizenship: Cross-National Perspectives on Integration Regimes*. London: Continuum.
- FISHMAN, J. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House.
- FREEMAN R. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCIA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- GARCIA, O., FLORES, N. (2014). Multilingualism and Common Core Standards in the United States. – S. May (Ed.). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, 147–166.
- GENESE, F., LINDHOLM-LEARY, K., SAUNDERS, W., CHRISTIAN, D. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. New York: Cambridge University Press. – http://medicine.kaums.ac.ir/uploadedfiles/files/educating_english_language_learners.pdf.
- GOLDENBERG, C., RUEDA, R. S., AUGUST, D. (2006). Sociocultural Influences on the Literacy Development. – D. August, T. Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in Second-language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Center for Applied Linguistic.
- GONZÁLEZ, V. (2012). Assessment of Bilingual/Multilingual Pre-K-Grade 12 Students: A Critical Discussion of Past, Present, and Future Issues. – *Theory into Practice*, 51(4), 290–296. DOI: 10.1080/00405841.2012.726058.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G., WITT, D. (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HAMERS, J., BLANC, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- HORNBERGER, N. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. – O. García (Ed.). *Bilingual Education: Focusschrift in Honour of Joshua A. Fishman*. Amsterdam: John Benjamins.
- LAMBERT, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. – F. E. Aboud, R. D. Meade (Eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College, 214–229.
- LEUNG, C. (2014). Communication and Participatory Involvement in Linguistically Diverse Classrooms. – *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, 123–146.
- LINDHOLM-LEARY, K. J., BLOCK, N. (2010). Achievement in Predominantly Low SES/Hispanic Dual Language Schools. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43–60. DOI: 10.1080/13670050902777546.
- MARIAN, V., SHOOK, A., SCHROEDER, S. R. (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. – *Bilingual Research Journal*, 36, 167–186. DOI: 10.1080/15235882.2013.818075.
- MAY, S. (2017). Bilingual Education: What the Research Tells Us. – O. García et al. (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing Switzerland.
- MAY, S., DAM, L. (2014). *Bilingual Education and Bilingualism*. Oxford Bibliographies. New York: Oxford University Press. – <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0109.xml>.
- ORTEGA, L., IBERRI-SHEA, G. (2005). Longitudinal Research in Second Language Acquisition: Recent Trends and Future Directions. – *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26–45. DOI: 10.1017/S0267190505000024.
- PEDASTE, M., KIRSS, L., KITSNIK, M. (2019). Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku Eesti koolist. RITA Ränne projekt. – https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teamakokkuvote_uhtnekool_28_03_2019.pdf.
- RAMÍREZ, J. D., YUEN, S., RAMEY, D. (1991). *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*. San Mateo: Aguirre International.

- RANNUT, Ü. (2005). Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- ROOTAMM-VALTER, J., KALLAS, K., LAHI, H., ŠUVALOV, A. (2018). Kuidas õppida koos? Liitgümnaasiumide õpilaste väärtushinnangud, hoiakud ja hakkamasaamise strateegiad mitmekeelses ja mitmekultuurilises koolis. Tartu Ülikooli Narva kolledž, Haridus- ja Teadusministeerium.
- ROSSELL, C., BAKER, K. (1996). The Effectiveness of Bilingual Education. – *Research in the Teaching of English*, 30(1), 7–74. – <https://www.jstor.org/stable/40171543>.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEELE, J. L., SLATER, R. O., ZAMARRO, G., MILLER, T., LI, J., BURKHAUSER, S., BACON, M. (2015). Effects of Dual-Language Immersion on Students' Academic Performance. – *EDRE Working Paper*, No 9. – <https://sole-jole.org/16111.pdf>.
- THOMAS, W. P., COLLIER, V. P. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington.
- THOMAS, W., COLLIER, V. P. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).
- THOMAS, W. P., COLLIER, V. P. (2019). Dual Language Education for All. – D. E. DeMatthews, E. Izquierdo (Eds.). *Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model*. LAPO, 18, 91–105.
- TIRE, G., HENNO, I., SOOBARD, R., PUKSAND, H., LEPMANN, T., JUKK, H., LINDEMANN, K., KITSING, M., TÄHT, K. (2016). PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. Innove. – https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2015_final_veebivaatamiseks_0.pdf.
- TÄHT, K., KONSTABEL, K., KASK, K., RANNIKMÄE, M., ROZGONJUK, D., SCHULTS, A., SOOBARD, R., TÕUGU, P., VAINO, K. (2018). Eesti ja vene õppekeele koolide 15aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevuse põhjuste analüüs. Tartu Ülikool.
- UMANSKY, I. M., REARDON, S. F. (2014). Reclassification Patterns among Latino English Learner Students in Bilingual, Dual Immersion, and English Immersion Classrooms. – *American Educational Research Journal*, 51(5), 879–912. DOI: 10.3102/0002831214545110.
- VALENTINO, R. A., REARDON, S. F. (2015). Effectiveness of Four Instructional Programs Designed to Serve English Learners: Variations by Ethnicity and Initial English Proficiency. – *Educational Evaluation and Policy Analysis*. DOI: 10.3102/0162373715573310.
- WILLIG, A. (1987). Examining Bilingual Education Research through Meta-Analysis and Narrative Review: A Response to Baker. – *Review of Educational Research*, 57, 363–376. DOI: 10.2307/1170465.