

**Kristiina Sau-Ek**  
BA, Tallinna ülikooli haridusuuringute keskuse teadur



# Hiline keelekümblus Eesti koolides

## RESÜMEE

### Hilise keelekümbuse rakendamine koolides ja keelekümbuse mõju. Keelekümbuse õpetajate ja õpilaste arvamused

*Keelekümbuse eesmärk pole mitte ainult keele omandamine, vaid ka paremate võimaluste loomine selleks, et tunneta ühiskonda, kus elatakse, ning vajadust rääkida riigikeelt ja näha end riigi kodanikuna. Artiklis uuritakse hilises keelekümbusprogrammis toimuvat õppimist õpetajate ja õpilaste intervjuudele tuginedes ning keelekümbusprogrammis osalevate õpetajate ja õpilaste hinnanguid*

*keelekümbusprogrammile, samuti selle mõju õpilaste edasisele käekäigule. Õpetajate intervjuudele tuginedes saab välja tuua ka keelekümbusprogrammi rakendamise Eesti koolides ja mõned peamised probleemid, millest õpetajad rakendamisega seoses rääkisid.*

*Uuringus on kasutatud kvalitatiivset meetodit, täpsemalt fenomenoloogilist lähenemist, mis võimaldab uurida nime-*

*tatud küsimusi eelkõige keelekümbuses osalejate vahetu kogemuse kaudu. Empiirilise materjali moodustavad õpetajate ning õpilaste fookusgrupi- ja individuaalintervjuud hiliskeelekümbuskoolides 2007/2008. õppeaastal.*

**Märksõnad:** *hiline keelekümbus, keelekeskkond, õpilaste aineteadmised, fookusgrupiintervjuu, individuaalintervjuu, fenomenoloogiline uurimus.*

## 1. Sissejuhatus

Keelekümbus on olemuselt kakskeelset haridust rikastav õppevorm – üks selle eesmärgi on anda õpilastele võrdselt head oskused nii emakeeles kui ka teises keeles (Lambert ja Tucker 1972; Lyster 2007, 8). Teisisõnu on keelekümbuse abil võimalik lisaks emakeelele omandada ka teise keele ja kultuuri normid ning väärtushoiakud, mille tulemuseks on sotsiolingvistiline pädevus mõlemas kultuuris (Baker 2006, 245; Genesee 1984, 34; Rannut jt 2003).

Eesti haridusametustel on keelekümb-

lusprogrammiga võimalik liituda kolmel tasandil: varase keelekümbusega (edaspidi vkk) kahel viimasel lasteaia-aastal või 1. klassis ja hilise keelekümbusega (edaspidi hkk) 6. klassis. 2003. aastal käivitus hkk Eestis järgmise programmi järgi: 6. klass on üleminekuaste, kus 33% õppetööst toimub eesti keeles; alates 7. klassist suureneb eesti keeles õpetatavate ainete osakaal 76%-ni õppekavast, 24% ainetest hõlmavad vene keel kui emakeel ja võõrkeel; alates 9. klassist moodustavad eesti keel ja eesti keeles õpitavad ained 60% õppekava mahust (Keelekümbuskeskus 2005).

Antud uurimuse olulisus seisnebki selles, et seni on küll uuritud vkk ja hkk mõju õpilaste õpitulemustele, samuti lapsevanemate ja õpilaste hoiakuid ning rahulolu programmiga, aga seda on tehtud programmi varajases etapis (aastatel 2000–2005) (vt Asser jt 2005). Nüüdseks, kus esimesed hkk õpilased on aastatel 2007–2009 põhikooli lõpetanud, saab uurida, kuidas hkk programm on tegelikult rakendunud ja millised tegurid mõjutavad programmi arengut.

Uurimuse eesmärk on asjaosaliste (õpetajad ja õpilased) arvamuste abil koguda infot keelekümbuse praeguse

olukorra kohta ning saada ülevaade, mida on edaspidi võimalik kasutada programmi arendamiseks. Peamised uurimisküsimused, millele vastuseid otsitakse, on järgmised.

- Kuidas on hkk programm rakendunud ja kuidas keelekeskkond seda mõjutab?
- Missugune on hkk mõju õpilaste aine omandamisele, edasiõppimisvõimalusetele ja tööperspektiividele?

## 2. Keelekeskkond kui keeleõppe tingimus

Keelekeskkonna moodustavad ühest küljest ruumiline keskkond, milleks on linn, küla, kool või klass, ning teisest küljest sotsiaalne keskkond – inimesed kui keele kõnelejad, nt perekond, klassikaaslased jpt. Sellest lähtuvalt võib inimese suhtlusvõrgustiku jagada mikro- ja makrotasandiks. Mikrotasandil on tegemist suhtlemisega lähikeskkonnas (nt sõprade, perekonna, klassikaaslaste, kohalike kogukondadega jne). Makrotasandil suheldakse laiemal tasandil, kus konteksti kuuluvad ka meedia (televisioon, ajakirjandus), meelelahutus jmt (Kim 1998, viidatud Rannut 2005 kaudu).

Mõlemad tasandid on keeleõppes olulised. Kummalgi tasandil võib keelekasutus varieeruda vastavalt individuaalsetele eelistustele (vajadusele), kättesaadavusele ning suhtumisele (Rannut 2005). Või nagu märgib Baker (1995) Inglismaal läbiviitud uurimuse tulemustes, mõjutavad keeleõpet mitmed tegurid, sh nii individuaalsed ja keelelised kui ka sotsiaalsed, kultuurilised ning poliitilised. Näiteks mõjutab keeleõpet keelekeskkond, samuti töökohta ja kooli suhtluskeel või ka teiste institutsioonide (meedia, vaba aja veetmise kohad jpt) olemasolu või puudumine (Baker 2006).

Vähem tähtis ei ole ühes piirkonnas elavate, kuid teist keelt kõnelevate inimeste kontsentratsioon. Mida suurem see on, seda väiksem on nende inimeste soov sulanduda ühiskonda ja õppida ära sihtkeel (vt nt Moldenhawer 1994). Just ühiskonda sulandumise motivatsiooni peetakse sihtkeele omandamise oluliseks komponendiks. Kohanemisteooria ütleb, et mida tugevam on teist keelt kõnelevate inimeste soov kuuluda mingisse sotsiaalsesse rühma, seda kiiremini võetakse omaks vastava rühma kõnestiil; kui aga püütakse erineda, kasutatakse ka erinevat kõnestiili (Beebe

ja Giles 1984). Kui iga päev suheldakse pigem emakeeles, jääb sihtkeele oskuse tase madalaks ja motivatsioon sihtkeeles suhelda on vähene või puudub (Baker 2006; vt ka Housen 2002).

Seega on oluline, et keel oleks kasutuses, sest aktiivse kasutuseta ei anna keeleõpe häid tulemusi. Kõige tulemuslikumaks peetakse keeleoskuse arendamist kooliõppe kaudu, kuna haridussüsteemis on õpe eesmärgistatud ja süstematiseeritud (Asser 2003). Eesti kontekstis on haridussüsteemis keele omandamise ja keelekeskkonna seost uurinud Asser (2003), kes märgib muuhulgas, et kui lastel puudub reaalne keelekeskkond (nt Ida-Virumaal) ja igapäevaselt suheldakse pigem emakeeles, ei suuda ainult kool eesti keelt õpetades keeleoskust tõhusalt mõjutada.

Kui vaadata Eesti eri regioonide, näiteks Narva ja Tallinna eestivenelaste eesti keele oskust, ongi see tallinlastel tunduvalt parem kui narvalastel. Aktiivse eesti keele oskusega eestivenelasi on Tallinnas 48% ja Narvas ainult 12%. Samas on venekeelsete eestivenelaste osakaal Tallinnas 16%, Narvas aga koguni 62%. See näitab, et Tallinnas eksisteerib keelekeskkond, kus on paremad võimalused oma keeleoskust arendada (Integratsiooni monitooring 2005).

Kuid Eesti puhul ei saa rääkida ainult Tallinnast ja Ida-Virumaast. Eesti võib jagada elanikkonna rahvusliku koosseisu alusel neljaks suuremaks regiooniks, mis eristuvad muuhulgas keelekeskkonna poolest. Esiteks, suurlinnad ja selle selgelt eristuvad linnaosad või selle lähiümbruse linnad. Teiseks, Eesti-Vene piiriäärsed alad, kus eestikeelne elanikkond on vähemuses. Kolmandaks, linnad ja asulad maakondades, kus venekeelset elanikkonda on suhteliselt vähe (v.a Harjumaa ja Ida-Virumaa). Neljandaks, maa-asulad ja maakonnalinnad, kus venekeelne elanikkond on hajutatud ja integreeritud põhirahvuse hulka (Rannut 2005).

## 3. Andmekogumise metoodika ja valim

Keelekümbusprogrammi rakendamist ja mõju vaadeldakse siinses artiklis läbi asjaosaliste (õpetajad ja õpilased) prisma. Kasutatakse fenomenoloogilist lähenemist, mis võimaldab esile tuua, analüüsida ja üldistada uuritava nähtuse

eri tahke asjaosaliste kogemuse kirjelduste kaudu (Cohen jt 2007; Laherand 2008, 87; Metsämuuronen 2002).

Andmekogumismeetodina on kasutatud peamiselt fookusgruupiintervjuusid ja üksikutel juhtudel individuaalintervjuusid, mis viidi läbi 2008. aasta märtsis.

Valimis osalenud koolid olid Eesti kolmest keelekeskkonnast: Tallinn, Ida-Virumaa ja muu Eesti. Valimi moodustasid hkk I kohordi (liitusid programmiga 2003/2004. õppeaastal) ja II kohordi (liitusid 2004/2005. õppeaastal) keelekümbusõpetajad ja õpilased. Kokku intervjueriti 23 õpetajat ja 32 õpilast.

Valimis olid esindatud eri ainete õpetajad ja keelekümbusklasside klassijuhatajad. Paljud õpetajad õpetasid hkk programmis algusest peale, st aastast, mil kool programmiga liitus (ehk siis kõige kauem neli aastat). Õpetajate üldine pedagoogiline staaž oli tunduvalt pikem.

Lisaks eestikeelsetele fookusgruupiintervjuudele tehti kaks venekeelset individuaalintervjuud, sest hoolimata hkk-s osalemisest ja õpetamisest, oli kahel õpetajal raske anda intervjuud eesti keeles.

Õpilased valiti intervjuule klassinimekirjade kaudu, peamine kriteerium oli hea suhtlemisoskus (võimalusel eesti keeles). Neli fookusgruupiintervjuud õpilastega olid tehtud vene ja kolm eesti keeles.

## 4. Hilise keelekümbusprogrammi rakendamine koolides

Õpetajate ütluste põhjal võib koolid programmi rakendamise alusel jagada kolme rühma.

Esiteks koolid, kus õpetajad arvasid, et programm on rakendunud hästi ja programmi nõudeid ületatakse. *.../ ma isegi ütleks, et me ületame hkk programmi nõudeid, sest meil ei ole õpetajate puudust ja venekeelseks on jäänud ainult füüsika. Kõik teised ained on eesti keeles* (õpetaja14, Tallinn). *.../ arvan, et programm on rakendunud hästi, meil hakkavad tulema ka paralleelklassid, mis on keelekümbusklassid, näiteks 6. ja 7. klassi on meil kaks komplekti* (õpetaja9, Tallinn). Samuti koolid, kus juba esimesest klassist peale toimis nn eestikeelse õppe eriprogramm, mis omakorda toetas keelekümbusprogrammi. *.../ meil on koolis eriprogramm, eesti keele süvaõpe, mis toetab keelekümbust, ja võime öelda, et meil toimib hkk hästi* (õpetaja10, Tallinn). *.../ meil on algkoo-*

lis eesti keele süvaõppeklass ja seal edasi lähevad nad [õpilased] keelekümblusklassi (õpetaja4, Tallinn).

Teiseks oli koole, kus keelekümblusprogrammi ei rakendatud päris nii, nagu alguses plaaniti, kuna tunnid olid eesti keeles vaid osaliselt. *.../ ma ei saa öelda, et tund tervikuna on eesti keeles, seal on ainult fragmendid. Ma seletan teooriat vene keeles ja teine õpetaja teeb harjutusi eesti keeles. Ehk venekeelse seletuse baasil teeme eestikeelseid harjutusi (õpetaja6, Ida-Virumaa). .../ minu aines on nii, et kui õpilastel on vaja mingisugust ülesannet lugeda, siis nad tõlgivad selle kohe vene keelde. Õpilased valdavad eesti keeles küll terminoloogiat, aga ülesandeid lahendavad vene keeles (õpetaja1, Ida-Virumaa).*

Kolmandana eristus kool, kus ületati keelekümblusprogrammi nõudeid nii kooli kui osaliselt ka lapsevanemate nõudmisel. *.../ 9. klassis on meil kõik ained eesti keeles, hkk programm näeb küll ette, et vahepeal peab osa aineid uuesti venekeelseks minema, aga meie seda ei soovinud, sest venekeelne õpe tekitab pigem segadust. Ja lapsevanemad olid ka selle vastu (õpetaja2, muu Eesti).*

Õpetajad rääkisid veel mitmest aspektist, mis mõjutasid programmi korraldamist koolides, ning tõid välja järgmised tegurid: õpetajate ettevalmistus, kooli toetus ja suhtumine, eri tasemega õpilased, keeleõppe järjepidevus ja keelekümbluse mõju.

#### 4.1. Õpetajate ettevalmistus

Hkk koolides varieerus õpetajate ettevalmistus suuresti. Esiteks olid hea ettevalmistusega õpetajad, kellel oli olnud võimalus käia Kanadas, kus keelekümblusprogrammil on väga pikad traditsioonid. *.../ mina olin Kanadas ja sain seal koolitust ja samuti kui Kanada koolitajad olid siin Eestis, siis kaks suve olid koolitused, kokku üle 600 tunni (õpetaja2, muu Eesti). .../ aga üldiselt koolitus oli nii hea, mida anti pilootkoolidele, et pärast pole sellist saanudki. Käisime tundides Kanadas ja õppisime seal nende kogemuse pealt (õpetaja2, Tallinn).*

Teiseks keskmise ettevalmistusega õpetajad, kes polnud saanud nii põhjalikku koolitust kui esimese rühma õpetajad. *.../ mina olen käinud ainult ühtedel keelekümbluse kursustel (õpetaja1, Ida-Virumaa). .../ mina käisin täiendkoolitu-*

*sel, kuid koolitus ei olnud piisav. Ma ei oska öelda, mida ma peaksin õpetama eesti keeles, mis termineid või kuidas, nii et lapsed aine omandaksid (õpetaja1, Tallinn).*

Kolmandaks ettevalmistuseta töötavad õpetajad, kes ei olnud läbinud ühtegi keelekümbluse koolitust. *.../ minul on esimene aasta keelekümblusklassis õpetaja olla. Läheksin hea meelega kursustele, eriti pärast seda aastat, huvitav on. Minu eesti keele tase ei ole muidugi piisav. Aga terminoloogiliselt saan hakkama. Läheksin õppima just sõnavara ja õpetamise metoodikat (õpetaja3, Ida-Virumaa). .../ mul on niipalju teadmisi, et mida teised on rääkinud, aga ise ei ole küll kursis. Pole koolitustel käinud (õpetaja1, muu Eesti).*

Kuid selle teema puhul rääkisid õpetajad ka õpetajate puudusest (just struktuursest puudusest, st ei olnud vastava aine õpetajaid), mis ei ole muidugi ainult keelekümbluskoolide, vaid ka tavakoolide probleem.

Näited intervjuudest: *.../ ained on õpetaja järgi. Alguses oli meil bioloogia ja loodusõpetus, aga nüüd enam ei ole. Alguses oli ka ajaloo õpetaja, kes lahkus, sest ikka väga raske oli (õpetaja2, Tallinn). Oli ka koole, kus programm püsis ainult ühe õpetaja õlul. .../ eelmisel aastal oli palju parem, meil kõik toimis, aga sel aastal läks õpetaja ära ja nüüd vot me oleme üksi, meil on probleemid (õpetaja3, Ida-Virumaa).*

#### 4.2. Kooli toetus programmile

Kuid õpetajad arvasid, et keelekümblusprogrammi edu sõltub suuresti ka kooli juhtkonna toetusest nii programmile kui ka õpetajatele. *.../ hea oleks, kui oleks koolipoolne konkreetne ja täpne programm. Ma ei räägi praegu ministeeriumist. Oleksid näiteks kindlad nõudmised, et külastada kord aastas eesti teatrit, muuseumi, teha ekskursioone, õpilaste vahetusi jne. Meil see nii ei ole (õpetaja4, Tallinn). .../ las direktorid tunnevad rohkem huvi, mida nende õpetajad teevad, mitte ainult õppenõukogu ajal, või kui on, siis midagi negatiivset. See tagasiside on ju väga oluline, tulla kas või klassi ja vaadata, kuidas tund on (õpetaja3, muu Eesti).*

#### 4.3. Erinevad lapsed

Lisaks raskendas õpetajate arvates programmi läbiviimist väga erineva ta-

semega laste paigutamine ühte keelekümblusklassi. *.../ see Kanada värk, jah, meile ei sobinud, ikkagi üle võtta on väga keeruline. Tegelikult peab selle ikka mugandama meie oludele. Vastavalt lastele ka. Et kui Kanadas valiti lapsed sinna klassidesse, siis meie koolis näiteks oli ikkagi tavaklass, mingit valikut ei toimunud. Ei olnud nn eliitlapsed, vähemalt eesti keele osas (õpetaja5, Ida-Virumaa). .../ alguses, jah, ei läinud kõik nii libedalt. Ja meil polnud ju valida õpilasi, üks klass oli. Keelekümblusklassi tulid kõik õpilased, isegi need, kes ei tahtnud. Neil ei olnud kuskile mujale minna (õpetaja2, muu Eesti). .../ jah, eelislokkorras on kindlasti koolid, mis on lävendipõhise vastuvõtuga, neil on valikuvõimalus ja lapse motivatsioon vanemate abiga palju suurem (õpetaja10, Tallinn).*

#### 4.4. Järjepidevus keeleõppel

Toodi välja arvamus, et kuna keeleõppes on kõige olulisem järjepidevus, ei tohiks olla mitte vkk ja hkk, vaid keelekümblus esimesest klassist gümnaasiumi lõpuni. Praegust programmi peeti hakituks. *.../ me peaksime planeerima kakskeelse kooli formaliseerumist, siis niimoodi, et töö hakkaks juba algklassidest peale ja läheks sujuvalt kuni gümnaasiumi lõpuni välja. Mitte nii, et järsku hopsti! 6. klassis on meil hkk. Lasteaias ju on juba vkk, miks ei võiks see edasi minna kohe esimesest klassist kõikides koolides? Sest praegu on hkk 6.–9. klass, mis on ju kõige raskem iga, need lapsed ei õpi ei eesti ei vene koolides. Asi peaks minema järjepidevuse peale. Me justkui teeme siin keelekeskkonda, aga tegelikult eksisteerib ka teine keskkond ja ikkagi ei sulanduta eesti keskkonda sisse (õpetaja10, Tallinn).*

#### 4.5. Keelekümbluse mõju

Mitu Ida-Virumaa õpetajat rõhutas, et keelekümblusprogramm peaks toetama integratsiooni, kuid avaldati ka arvamust, et see siiski ei toimi nii nagu vaja. *.../ kõik oleme põhjalikult koolitatud ja läbi teinud kõik need kultuurilõimumiste ideed, aga jah, kuskil Soomes või Kanadas võib see ju toimida, aga meil mitte. Meil ei ole siin mingisugust keelekeskkonda. Neile (ennekõike õpilaste vanematele) peaks selgeks tegema, et Eestimaal on eesti keelt vaja, aga neil ei ole seda arusaamist (õpetaja5, Ida-Virumaa). .../ on kaks ise asja, kas me tahame keele selgeks teha või tahame, et*



ta sulanduks siia ühiskonda, et ta ei va-  
hiks suu ammuli vene meediat ja tun-  
neks ennast ikkagi kodanikuna. Sulan-  
duks siia ühiskonda, et see oleks tule-  
muslik (õpetaja4, Ida-Virumaa).

Kuigi intervjuude põhjal võib tõdeda,  
et Ida-Virumaal oli probleeme (väikse-  
mad võimalused õpetajaid valida, vä-  
hem koolitust saanud õpetajad ja eesti  
keelekeskkonnast või õigemini selle  
puudumisest tulenevad probleemid)  
mõnevõrra rohkem kui Tallinnas ja mujal  
Eestis, oli iga kool oma võimaluste pii-  
res püüdnud keelekümbelprogrammi  
ga võimalikult hästi kohaneda.

## **5. Keelekümbeluse laiem ühiskondlik tähendus: õpetajate ja õpilaste arvamused**

Antud osas analüüsitakse õpetajate  
arvamustele tuginedes, kuidas mõjutab  
keelekümbeluse õpilaste aineteadmisi  
ning mida annab õpilastele keelekümbel-  
lusprogrammis õppimine. Samuti vaa-  
deldakse, kuidas aitab programm kaasa  
õpilaste eeldatavale hakkamasaamisele  
edasises (haridus)elus. Õpilaste arva-  
muste põhjal tuuakse välja nende hoiakud  
keelekümbelusprogrammi suhtes ja  
vaated oma tulevikule.

### **5.1. Õpetajate arvamused keelekümbel- luse mõju kohta õpilaste ainetead- mistele ja eesti keeles toimetulekule**

Vastates küsimusele, kas ainetead-  
mised kannatavad, arvasid õpetajad, et ot-  
seselt ei kannata, sest õppimine on  
paljuski õpilasest. *.../ see, et laps peab  
hakkama saama nii aines kui ka keele-  
õppes, paneb lapsele peale topeltkoo-  
muse, aga mõlemad pooled on olulised*  
(õpetaja11, Tallinn). *.../ mul on näiteks  
tavaklass ka, kus on viis õpilast, kes on  
väga püüdlilikud ja teevad eesti keeles  
kõik viitele, aga keelekümbelklassis  
viisi ei ole* (õpetaja3, Ida-Virumaa). Sa-  
mas tõdeti, et täit pilti, võrdlusmomenti  
ikkagi ei ole. *.../ ma arvan, et lapsed on  
võrdsed, aga võrrelda mul pole. Eesti  
kooliga ei saa ma ju tegelikult võrrelda.*  
*Samas läheb neil eesti keeles hästi.* 6.  
*klassis on vahe kindlasti olemas, aga  
hilisemates klassides see tasandub*  
(õpetaja2, muu Eesti). Ja rõhutati, et kui  
rääkida keeleõppes üldse, siis viimane  
sõltub omakorda lapse individuaalsetest  
võimetest. *.../ kui rääkida puht keele-  
õppes, siis teisalt ei ole ka eesti koolis  
kõikidel õpilastel eesti keele hinne 5.*

*Lapsed on ikkagi väga erinevad, kes os-  
kavad, kes ei, lapsed on erineva keele-  
vaistuga* (õpetaja14, Tallinn).

Mõned õpetajad arvasid siiski, et  
aineteadmised kannatavad, sest keele-  
kümbelõpilastel on mingis mõttes kõik  
segamini. *.../ ei tea, kas täielikult eesti  
keeles õppimine oleks kõige parem.*  
*Sest ühtede teadmiste omandamine  
käib teiste teadmiste arvelt* (õpetaja14,  
Tallinn). *.../ mina arvan, et nad õpivad  
küll ära terminoloogilised väljendid, aga  
aine sisuni jõudmine pole nii hea, kui  
peaks. Neil ei teki seda loomulikku  
seost* (õpetaja1, muu Eesti).

Keelekümbeluse mõju õpilastele nägid  
õpetajad ennekõike selles, et programm  
mitmekesistab lapse (keelelist ja kultuu-  
rulist) arengut ning annab vajaliku julgu-  
se ja motivatsiooni eesti keeles suhelda.  
*.../ nad [õpilased] on igatpidi motiveeri-  
tud ja julgemad, mitte ainult suhtlemises*  
(õpetaja3, Tallinn). *.../ jah, see on ju kõi-  
ge tulemuslikum, et on ära läinud see  
kartus vestelda, ja see on saavutus  
omaette!* (õpetaja13, Tallinn).

Olulise aspektina tõid õpetajad välja  
selle, et lapsed tunnetavad keelekümbel-  
luse (parema keeleoskuse) tõttu oma  
vajalikkust ühiskonnale. *.../ anda laste-  
le teadmisi edasi teises keeles ja kui  
lapsed õpivad kasutama teist keelt, siis  
tuleb ka kohanemine teise keelega.*  
*Tunnetatakse, et ollakse ühiskonnale  
vajalikud ja saadakse oma keeleosku-  
sega hakkama, ükskõik siis, kas poes  
või teeninduses ja kus ja millal iganes*  
(õpetaja3, muu Eesti).

Keelekümbelusprogrammi kaudu anta-  
vas keeleoskuses nähti ka õpilase pare-  
maid võimalusi tulevikus, näiteks töö-  
turul ja edasiõppimisel. *.../ arvan, et  
keelekümbelõpilane, isegi siis, kui ta  
on nõrk, suudab keele omandada selli-  
sel tasemel, et saab hakkama tööturul*  
(õpetaja1, Ida-Virumaa). *.../ kui laste  
käest küsida, siis nad tahavad ju Ees-  
tisse jääda, keeleliselt on neil lihtsam,  
nad saavad edukalt tööle minna* (õpe-  
taja9, Tallinn). Samuti annab keelekümbel-  
lusprogrammis õppimine õpilastele nii  
palju parema keeleoskuse, et ülikoolis  
on neil edaspidi lihtsam. *.../ no mina ar-  
van, et kui nad gümnaasiumi lõpetavad,  
on neil keeleliselt lihtsam, selle kada-  
lipu, mis keelekümbeluse lapsed siin läbi  
teevad, teevad teised ülikooli I kursusel*  
(õpetaja14, Tallinn).

Seega arvasid õpetajad, et õpilaste  
osalemine keelekümbelusprogrammis ei  
vähenda nende aineteadmisi nii suurel  
määral, et sellest hiljem kahju oleks. Pi-  
gem vastupidi, programmis osalemine  
annab õpilastele võimaluse omandada  
lisaks emakeelele ka parem eesti keele  
oskus, julgus ja motivatsioon eesti keeles  
suhelda. Samuti võimaldab parem kee-  
leoskus edukamalt siseneda tööturule ja  
abistab edasiõppimisvõimaluste valikul.

### **5.2. Õpetajate arvamused õpilaste hak- kamasaamisele edasises hariduses**

Tallinna õpetajad ei kahelnud õpilaste  
võimaluses õppida (pärast gümnaasiumi)  
edasi eestikeelses ülikoolis. Ida-Vi-  
rumaa õpetajad nägid aga puudulikus  
keelepraktikas probleemi. Arvati, et kui  
lapsed satuvad pärast keelekümbel-  
programmi, st pärast põhikooli lõppu ees-  
tikeelsesse gümnaasiumi, aitaks sealne  
keelekeskkond neil keelt säilitada, nii et  
keeleoskus ei kaoks. *.../ kui näiteks V.  
või D. satuksid keelekeskkonda suhtle-  
ma, saaksid nad hakkama küll* (õpe-  
taja5, Ida-Virumaa). Kuigi tõdeti, et see  
võimalus oleks ikkagi ainult tublimatele.  
*.../ ma ütlen, et siin meil on raske, ja  
nüüd need lapsed peavad minema (või-  
vad edasi minna) eestikeelsesse güm-  
naasiumisse, aga neil ei ole praktikat.*  
*Jah, raske on, siin saavad hakkama  
võib-olla kõige püüdlikumad* (õpetaja3,  
Ida-Virumaa). *.../ suhtlemine on prob-  
leem. Kõik kohalikud eestlased oskavad  
ju vene keelt ja eesti keeles ei ole kuskil  
mujal suhelda kui siin koolis (tunnis), mu-  
jal pole keelekeskkonda, sest ka siin va-  
hetunnis räägivad lapsed ju omavahel ik-  
ka vene keeles* (õpetaja2, Ida-Virumaa).

Kuigi keelekeskkonna puudumisest ja  
sellega kaasnevatest raskustest keele-  
õppel oldi Ida-Virumaa õpetajate hulgas  
teadlikud, ei peetud ka väga aktiivset kee-  
lekeskkonda parimaks variandiks. *.../ kui  
ma mõtlen siinseid iseärasusi, siis täielik-  
ku keelekümbelust siin anda ei tohi. Nad  
[õpilased] on keelekeskkonnast ära löi-  
gatud, halastav režiim peab olema* (õpe-  
taja1, Ida-Virumaa). *.../ ei tohiks nii ran-  
gelt reglementeerida, et keel kolme aas-  
taga selgeks, tegelikult on väga raske  
keelt kolme aastaga rääkima saada, eriti  
kui keelekeskkonda ei ole. Võib-olla Tar-  
tus ja Tallinnas on kergem, aga siin küll  
nii ei ole* (õpetaja5, Ida-Virumaa).

Ja isegi Tallinna õpetajad, kes keele-  
keskkonna puudumisest üldiselt prob-

leemi ei näinud, tõdesid, et õpilane valib kahest keelekeskkonnast endale muga- vama, samas on tal võimalik ka teises keskkonnas suhelda. *.../ nüüd, kus õpilane läheb sellest eestikeelsest keskkonnast (tunnist/koolist) välja, on ta jälle oma emakeele peal, me püüame kõigest väest seda keskkonda koolis luua ja siin tekivad käärid (õpetaja10, Tallinn). .../ jah, väga paljud lapsed teadvustavad endale seda, et vene keel on nende emakeel, ja kui nad tahavad selles keeles õppida, siis ei saa me neile ju seda keelata (õpetaja12, Tallinn).*

Samas kinnitasid õpilaste head keeleoskust ja hakkamasaamist õpetajate toodud näited, kus õpilased olid osale- nud eesti koolides vahetusõpilastena või isegi gümnaasiumi edasi õppima läi- nud ja neil läks seal väga hästi. *.../ meil on praegu keelekümbusklass ja nende- ga ma tegin õpilaste vahetust eesti koo- liga. Nad õppisid seal nädal aega ja probleeme tekkis ainult füüsika termino- loogiaga, mis näitab, et keel on ikka omandatud (õpetaja12, Tallinn). .../ meil on siit läinud lapsed eesti koolidesse ja hästi õpivad (õpetaja2, muu Eesti).*

Kuid hoolimata keelekeskkonna puu- dumisest ja raskustest keeleõppel, ei maininud Ida-Virumaa õpetajad kordagi õpilaste halba suhtumist programmi, vastupidi: õpetajate arvamuste järgi suhtus enamik õpilasi programmi posi- tiivselt, mida kinnitavad järgnevalt ka õpilaste fookusgrupiintervjuud.

### 5.3. Õpilaste hoiakud keelekümbusklassi suhtes

Õpilaste intervjuudest selgus, et Ida-Vi- rumaa ja Tallinna ning muu Eesti õpilaste arvamused erinesid mõnevõrra. Ja kuigi Ida-Virumaa õpilaste hoiakud ei ol- nud otseselt negatiivsed, ei olnud keele- kümbusklassi kasutegur nende jaoks võib- olla nii suur kui Tallinna või muu Eesti õpilaste jaoks: Ida-Virumaa keelekasutu- se võimalused on ju teada, nagu ka see, et keeleoskuse arenguks on vaja reaalselt keelekeskkonda. *.../ ei oska midagi eriti arvata, sest meil oli alguses täiesti tavaline klass, vene keeles, ja siis paku- ti vanematele, et teeme keelekümbusklassi – ja äkki oli kõik eesti keeles, see oli 6. klassis (õpilane5, Ida-Virumaa).*

Tallinna ja muu Eesti õpilased rõhuta- sid, et kui elatakse Eestis, on kindlasti vaja keelt osata. Ja õpilased suhtusid õp-

pimisse keelekümbusklassis igati pool- davalt. *.../ mina võin ennast pidada täie- likuks keelekümbusklassi „katsejäneseks”, aga see rõõmustab mind, sest saan su- helda nii eesti- kui ka venekeelsete ini- mestega (õpilane7, Tallinn). .../ olen vä- ga rahul kooliga ja klassiga, mulle väga meeldivad õpetajad, tunnid viiakse läbi vabas vormis, pinget ei ole (õpilane20, Tallinn). .../ mulle meeldib keelekümb- lus, hea, et see tehti (õpilane11, Tallinn).*

Õpilased olid motiveeritud keelt rääki- ma ja seostasid oma tuleviku Eestiga. *.../ kui see on sinu riigikeel, siis on keelekümbusklassiga hea võimalus see ära õppida (õpilane16, Tallinn). .../ juba lap- sepõlvest on isa öelnud mulle, et kui elad Eesti vabariigis ja kui sa käid näiteks poes, siis sa pead eesti keeles rääkima (õpilane6, Tallinn). .../ arvan, et Eestis elades peab oskama eesti keelt, nii on võimalus suhelda ja teisi võimalusi on ka, praegu ja ka tulevikus (õpilane8, Tallinn). .../ kui sa tahad jääda siia Ees- tisse, siis sul ei ole siin midagi teha, kui sa keelt ei valda (õpilane1, muu Eesti).*

Samas ei saa öelda, et Ida-Virumaa õpilased, võrreldes Tallinna õpilastega, oleksid olnud sama motiveeritud suhtle- ma eesti keeles ja otsima selleks ka ise võimalusi. Kui õpilastel paluti rääkida oma meediakanalite kasutamise igapäe- vastest harjumusest, vastasid Ida-Vi- rumaa õpilased järgmist: *.../ ma ei huvitu (õpilane1, Ida-Virumaa). .../ mina vaa- tan vene kanaleid, eesti asjadega ei ole kursis (õpilane3, Ida-Virumaa). Seevastu Tallinna õpilased olid Eesti asjadega päris hästi kursis, jälgisid ka eri meedia- kanaleid ja lugesid ajalehti. .../ vaatan Internetist ja Eesti TV-st asju, nii maail- ma kui ka Eesti omi (õpilane7, Tallinn).*

Kuid meediakanalitest saadakse in- formatsioonist enamasti – omandatakse ka teadmised teisest kultuurist, maail- mapildist, väärtushinnangutest jms. Ühest küljest mõjutab eestikeelse mee- dia jälgimist kindlasti keeleoskus, mis Ida-Virumaa õpilastel pole vahest nii hea kui Tallinna omadel. Kuid teisalt on siin küsimus ka motivatsioonis ja oma tulevikuplaanides (nt edasiõppimise või- malustes), mida mõjutab ühest küljest keeleoskus, aga olukorras, kus õpilased olid alles lõpetamas põhikooli, kindlasti ka vanus, sest kõike tulevikuga seondu- vat ei teadvustata veel täiel määral.

Intervjuude põhjal võib ka öelda, et

keeleõppe peamised motiivid olid nii instrumentaalset kui ka integratiivset laadi ehk ühest küljest nn majandusli- kud (edasiõppimine ja paremad võima- lused tööturul), teisalt aga tulenesid soovist suhelda sihtkeele kõnelejatega. Näited intervjuudest.

Paremad edasiõppimisvõimalused. *.../ kui pärast lähed õppima ülikooli, siis on keelt vaja, sa võid valida, kas õpid eesti või vene keeles (õpilane7, Ida-Vi- rumaa). .../ sul on nagu kindlam, kui tead, et saad eesti keeles õppida (õpi- lane21, Tallinn).*

Kindlamad võimalused tööturul. *.../ pärast on kergem tööd otsida ja pare- mad võimalused saada tööd, kui valdad rohkem keeli kui ainult emakeelt (õpi- lane6, Ida-Virumaa). .../ vene keele või- malused kogu aeg Eestis vähenevad, tuleb osata eesti keelt, kui tööd otsida (õpilane1, Tallinn). .../ tulevikus on ikka paremad võimalused, kui eesti keelt õp- pida (õpilane3, muu Eesti).*

Tallinna õpilastel oli võimalik arenda- da oma keeleoskust igapäevasel suhtle- misel (koolivälise keelekeskkond). *.../ mulle meeldib, et saan suhelda inimes- tega igapäevaselt (õpilane6, Tallinn). .../ mina võin öelda, et õpingi eesti keelt kooliväliselt, st tööl, ja suhtlen sõprade- ga, mul on keskkond, kus suhelda (õpi- lane4, Tallinn).*

Soov suhelda sõpradega või tegelda hobidega. *.../ mul on palju tuttavaid eestlasi, mina suhelda ei karda, siis nad parandavad mind, kui midagi on (õpi- lane3, Tallinn). .../ mina läksin ka tenni- ses eesti klubisse ja seal on treenerid ja palju sõpru on tulnud sealt (eestlasi) (õpilane17, Tallinn). .../ kui tahad spor- diklubi valida, siis võib juhtuda, et vene- keelset pole ja sul on võimalus valida eesti klubi, mis sulle sobib, keel annab sulle selle eelise (õpilane7, Tallinn).*

Õpilaste hinnangud lahknesidki pea- miselt keelekasutuse võimaluste hinda- misel (keelepraktika) ja vähesest kasu- tusvõimalusest tulenes ka mõnevõrra madalam huvi Eesti ühiskonnas toimu- va vastu ning motivatsioon rääkida eesti keelt. Nii märkisid mitmed Ida-Virumaa õpilased, et suhelda ju pole kuskil ja selline olukord ei soodusta ka keele- õpet. *.../ siin on see raske, kui Tallinnas elad, siis on sul võimalus eestlastega suhelda. Meie aga suhtleme ainult tun- dides ja praktikat üldse ei ole. Tuleb ka*

arvestada, et kõnekeel erineb sellest keelest, mida me koolis räägime (õpilane4, Ida-Virumaa). /.../ siin kõik eestlased oskavad vene keelt ja saavad aru. Pole kuskil suhelda, kõik huviringid on siin vene keeles. Eestlased on siin haruldane nähtus, kui nii saab öelda (õpilane5, Ida-Virumaa).

## 6. Arutelu ja kokkuvõte

Nagu juba eespool mainitud, polnud antud uurimuse peamine eesmärk mitte niivõrd konkreetsete probleemide otsimine ja neile vastuste leidmine, kuivõrd ülevaate saamine hkk maastikul toimuvast.

Intervjuudest selgus, et keelekümb-lusprogramm rakendub üpris mitmekeel-siselt. Samas ei saa öelda, et näiteks Ida-Virumaa koolides on esile kerkinud üks ja Tallinna koolides teine mudel. Pigem oli iga kool omaette üksus, kes erisugustest probleemidest hoolimata püüdis programmi võimalikult hästi rakendada. Probleemid olid keelekümb-lusmaastikul aga peamiselt ühed: õpe-tajate puudus (just mitme aine õpetajate vähesus); õpetajate erinev ettevalmistus asuda tööle keelekümb-lusprogram-mis; kolleegide suhtumine; eestikeel-sest keskkonnast või õigemini selle puu-dumisest tulenevad probleemid (peami-selt küll Ida-Virumaal) ja edasijõudmine õppeainetes.

Õpilaste fookusgruupintervjuudest jäi kõlama, et ollakse rahul oma õpingute-ga keelekümb-lusklassis ning nähakse keelekümb-luses üht võimalust kindlus-tada oma tulevikku Eestis. Õpilased rõ-hutasid, et kui elatakse Eestis, on kind-lasti vaja eesti keelt osata, ja keele-kümb-lusklassis õppimine selle võimalu-se annab. Samas peeti õpilaste hulgas oluliseks reaalse keelekeskkonna ole-masolu (igapäevast suhtlemist). Muret väljendasid Ida-Virumaa koolide õpila-sed, kellel ei ole võimalik igapäevaselt eesti keeles suhelda, nad nentisid, et ainult koolitundides õpitust kipub hea keeleoskuse saavutamiseks väheseks jääma. Et keelekeskkonna puudumine Ida-Virumaal on probleem, on kinnita-nud teisedki uurijad (vt nt Asser 2003).

Vähesed võimalused lävida eestikeel-ses keskkonnas tingisid ka Ida-Virumaa õpilaste suurema huvi Venemaa ja Ve-nemaal õppimise vastu. Tallinna õpila-sed olid rohkem Eestile orienteeritud. Samas ei saa otseselt rääkida motivat-

siooni puudumisest Ida-Virumaa õpi-laste keeleõppes, kuid keelekeskkonna puudumise tõttu oli keelekasutus üsna tagasihoidlik. Seega leidis kinnitust hü-potees, et kui õpilastel ei ole reaalseid keelekontakte, ei suuda ainult kool keeleõpet tõhusalt mõjutada.

Kui Ida-Virumaal tõdeti, et eesti kee-lekeskkonda ei ole kusagilt võtta, siis Tallinna õpetajad ja õpilased keelekesk-konna puudumise üle ei kurtanud. Õpeta-jad nägid õpilaste keelekeskkonna säili-tamise võimalusena õpingute jätkamist eestikeelses gümnaasiumis. Kuid aval-dati ka arvamust, et kui kümb-lusprog-ramm on „leebe“ (eesti keeles õpetatak-se põhiliselt terminoloogiat), saaksid vaid vähesed õpilased eestikeelses gümnaasiumis hakkama.

Lõpetuseks võib öelda, et kuigi koolid viivad programmi ellu erinevalt, ei saa rääkida ebaõnnestumisest. Valdav osa probleeme oli koolides ikkagi sama. Eri-nevused väljendusid peamiselt kaadri vähesusest tingitud õppeprotsessis (ai-neõpetus oli ainult osaliselt eesti kee-les), õpetajate erinevas ettevalmistuses (koolitused) asuda tööle keelekümb-lus-õpetajana ja keelekeskkonna erinevus-tes (kooliprogramm ei suuda tõhusalt mõjutada vaid tunnis eesti keelt kuulvate õpilaste keeleõpet). Raskustest hooli-mata püüdis iga kool anda oma parima, et programm rakenduks, jätkuks ja ava-taks uusi klasse. Tasapisi peaks hak-kama juurde tulema uusi keelekümb-lus-koolituse läbinud õpetajaid, kellest saa-vad kogu programmi alustalad.

### Kirjandus

- Asser, H.** (2003) *Varajane osaline ja täielik keeleimmersion Eesti muukeelse hariduse mudelina*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Asser, H., Küppar, M. ja Kolk, P.** (2005) *Keelekümb-lusõpilaste õpitulemuste ja lapsevanemate hinnangute uuring*. www.kke.ee, külastus 20.09.2009.
- Baker, C.** (1995) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 48–75; 97–99.
- Baker, C.** (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 245–250.
- Beebe, L. ja Giles, H.** (1984) Accommodation theory: a discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language* 46, 5–32.
- Cohen, L., Manion, L. ja Morriison, K.** (2007) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

**Genesee, F.** (1984) French Immersion Programs. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. *Multilingual Matters* 15. Toim Shapson, S. ja D'Oley, V. Clevedon: Multilingual Matters, 33–35.

**Housen, A.** (2002) Contextual, Output and Operational Variables in Bilingual Education in Latvia. *Intercultural Education* 13 (4), 391–408.

**Integratsiooni monitooring 2005. Uuringu aruanne.** TLÜ Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut.

**Keelekümb-luskeskus: viie aasta jagu saavutusi.** (2005) [http://kke.ee/index\\_bin.php?action=REF&name=658\\_AR\\_2005\\_1-80.pdf](http://kke.ee/index_bin.php?action=REF&name=658_AR_2005_1-80.pdf), külastus 5.05.2009.

**Kim, Y. Y.** (1988) *Communication and Cross-Cultural Adaption: An Integrative Theory*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

**Laherand, M.-L.** (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn, 87–102.

**Lambert, W. E. ja Tucker, G. R.** (1972) *The Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.

**Lyster, R.** (2007) Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach. *Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 18, 8–12.

**Metsämuuronen, J.** (2002) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

**Moldenhawer, B.** (1994) The Ethnic Minority Group of Turkish and Kurdish Origin: Schooling Strategies and Structural Integration. *Multiculturalism in the Nordic societies: proceedings of the 9th Nordic seminar for researchers on migration and ethnic relations: final report*. Toim Hjarnø, J., 274–286.

**Rannut, M., Rannut, Ü. ja Verschik, A.** (2003) *Keel. Võim. Ühiskond*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

**Rannut, Ü.** (2005) *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

\*

*Autor tänab haridus- ja teadusminis-teriumi, kes toetas ja rahastas artikli aluseks olevat keelekümb-luse 2007.–2008. aasta uurimust.*