

Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut

Projekt

Muukeelne laps Eesti koolis
LÕPPARUANNE

.....
Projekti juht: **Aleksander Pulver, PhD**, professor
Projekti peakonsultant: **Aaro Toomela, PhD**, professor
Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut

Tallinn
2012

Sisukord

Projekti üldine kirjeldus	3
UURINGUTULEMUSTEL PÕHINEVAD ÜLDISED HARIDUSPOLIITILISED SOOVITUSED	5
1. Õppekava peaks muutma jõukohaseks	6
2. Õpetajate täiendkoolituse peaks osaliselt tsentraliseerima	7
3. Muukeelseid õpilasi puudutavad hariduspoliitilised otsused peaksid eristama laste tüüpe	8
4. Rahvustevahelist integratsiooni takistab pigem eestlaste suhtumine	8
PROJEKTIS ESITATUD KÜSIMUSTE VASTUSED	9
1. Kooli valiku põhjuste teemalised küsimused	10
2. Muukeelsete laste toimetulek eestikeelses koolis	10
3. Muukeelse lapse toimetuleku toetamine eestikeelses koolis	13
ANALÜÜSIDE LÜHIKOKKUVÕTTED	15
DETAILED ANALÜÜSID KOOS TEOREETILISE TAUSTAGA	32
Analüüs 1. Miks valiti eesti õppekeeleks kool? <i>Hanna Reek</i>	33
Analüüs 2. Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eestikeelsete ja muukeelsete laste võrdlus koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid lapsi. <i>Kristina Seepter</i>	46
Analüüs 3. Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eesti ja vene õppekeeleks koolide võrdlus. <i>Kristina Seepter</i>	61
Analüüs 4. Lapse individuaalsete omaduste ja keelekeskkonna rolli seosed erinevustega õpilaste akadeemilises arengus: mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste võrdlus. <i>Kristina Seepter</i>	73
Analüüs 5. Kakskeelsete õpilaste ja kakskeelsete õpilastega koos õppivate eesti keelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste heaolu eestikeelses õppes. <i>Aivar Ots</i>	81
Analüüs 6. Eesti õppekeeleks koolides õppivate kakskeelsete laste enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini. <i>Aivar Ots</i>	106
Analüüs 7. Eneserefleksioonivõime mitmekeelsetel ja eesti lastel: seosed erinevate kognitiivsete võimete aspektidega. <i>Grete Arro</i>	139
Analüüs 8. 4. klassi õpilaste etnilised stereotüüpsed hoiakud ja nende seosed sotsiaalsete suhetega klassis. <i>Hanna Reek</i>	146
Analüüs 9. Etniliste hoiakute seosed õpilaste omadustega. <i>Hanna Reek</i>	170
Analüüs 10. Laste arusaamine puuetega inimestest. <i>Kirill Maslov</i>	174
Analüüs 11. Kakskeelsete õpilastega koosõppivate ükskeelsete eesti õpilaste akadeemiline areng võrreldes vene õppekeeleks venekeelsete õpilaste arenguga: eksploratiivne jätkuurimus – õppekeskkonna roll õpilaste arengus. <i>Kristina Seepter</i>	181
Analüüs 12. Koolipoolne abi muukeelsele lapsele eesti koolis. <i>Jelizaveta Dulberg</i>	191
Analüüs 13. Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeeleks lapsi – õpetaja perspektiiv. <i>Grete Arro</i>	194
Analüüs 14. Õpetamise meetodite seosed õpilaste akadeemilise arenguga eesti ja vene koolides. <i>Jelizaveta Maystrenko</i>	200
Analüüs 15. õpiabimeetmete seos kakskeelsete matemaatika ja eesti keele edukusega ning üldise enesehinnanguga: eksploratiivne uuring. <i>Kristina Seepter</i>	205
Analüüs 16. Eesti koolis õppivate kakskeelsete ja vene koolis õppivate venekeelsete õpilaste akadeemilise arengu erinevuste seos õpetaja teadmistega laste erivajadustest. <i>Kristina Seepter</i>	211

Projekti üldine kirjeldus

Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeerium toetas aastatel 2009-2011 läbi viidud muukeelsete laste arengu uuringut Eesti põhikoolis. Uuringute eesmärgiks oli eestikeelses koolis õppivate mitteeestikeelsete laste arengut ja toimetulekut puudutavate küsimuste vastamine. Uuringute tulemusena saadi teaduspõhist informatsiooni põhjendatud otsuste tegemiseks erineval tasemel—alates riigi tasemel tehtavatest hariduspoliitilistest otsustest kuni õpilase tasemel tehtavate otsusteni. Käesolevas lõpparuandes kirjeldatakse uuringute tulemusi ja esitatakse vastused lepingus ettenähtud küsimustele. Esmalt tuuakse projekti läbiviimise lühike kirjeldus.

Osalejad

Koolid

Uuringuküsimuste vastamiseks kaasati uuringusse eesti ja vene õppekeelega koolid. Kuna uuringu kesksed küsimused puudutavad eestikeelses koolis õppivate muukeelsete laste toimetulekut koolis, valiti uuringusse esmalt eestikeelsed koolid, kus teadaolevatel andmetel on suhteliselt palju muukeelseid õpilasi. Seejärel valiti uuringusse venekeelsed koolid, mille asukoht ja suurus olid lähedased juba valitud eestikeelsetele koolidele. Uuringusse kaasati 10 eestikeelset ja 9 venekeelset kooli Tallinnast, Tartust, Harjumaalt ning Ida-Virumaalt. Lisaks kasutati võimalusel analüüsides võrdlusmaterjalina ka EV HTM toetatud projekti *Eesti põhikooli efektiivsus (2006-2009)* raames kogutud andmeid.

Õpilased ja uuringu protseduur

Uuringusse kutsuti osalema kõigi osalevate koolide kõik kolmanda klassi õpilased. Uuringus osalesid lapsed vanema nõusolekul. Vanema või lapse soovil ei osalenud uuringus vähem kui 10% uuringusse kutsutud õpilastest. Kokku koguti käesoleva projekti raames andmed 939 õpilase kohta. Lisaks lastele osalesid uuringus kõigi laste vanemad ja õpetajad. Erinevatel põhjustel (koolist puudumine testimise päeval, üksikutele küsimustele mittevastamine jne.) on erinevateks analüüsideks kasutatavate andmete hulk varieeruv, see sõltub konkreetsest mõõtvahendist ja andmekogumise aastast.

Uuring viidi läbi kolm korda. Esimene andmete kogumine toimus 2009. aastal. Samade laste kohta koguti andmed ka neljandas klassis 2010. aastal ja viiendas klassis 2011. aastal. Kõik andmed koguti ajavahemikul septembrist kuni novembri keskpaigani.

Mõõtvahendid

Käesoleva projekti eesmärkide täitmiseks kasutati osaliselt *Eesti põhikooli efektiivsuse* projektiks koostatud mõõtvahendeid. Lisaks koostati mõõtvahendid nende uurimisküsimuste vastamiseks, mis puudutasid eriliselt muukeelseid õpilasi eestikeelses koolis. Kuna uuringus osalesid seekord ka venekeelsed koolid, adapteeriti kõik mõõtvahendid ka vene keelde (lisaks tõlkimisele sisaldab adapteerimine ka eeltestimist ja eesti- ning venekeelsete mõõtvahendite psühhomeetrilise vastavuse kontrollimist).

Projekti eesmärkide saavutamiseks toetuti süsteemse lähenemise põhimõtetele. Selle lähenemise keskseks aluseks on idee, et uuritavat nähtust peab selle mõistmiseks kirjeldama ammendavalt: vaja on kirjeldada uuritava nähtuse eristatavaid komponente ja nende komponentide vahelisi spetsiifilisi seoseid mille tekkimisel moodustub uudsete omadustega tervik—uuritav nähtus. Käesolevas projektis uuriti eelkõige muukeelse lapse arengut koolis. Teoreetiliselt on igasuguste psüühiliste nähtuste areng võimalik ainult indiviidi ja keskkonna vastasmõjus. Vastavalt kasutasime mõõtmisvahendite kogu, milles kirjeldatakse nii indiviidi—uuritava lapse—omadusi kui ka tema keskkonda.

Lastel kirjeldati kognitiivseid protsesse (taju, lühiajaline mälu, pikaajaline mälu, tähelepanu, motivatsioon, mõtlemine ja planeerimine, peenmotoorika, emotsioonid, keel, akadeemilised oskused ja teadmised), väärtusi, hoiakuid, subjektiivset heaolu, enesehinnangut ja isiksust. Lisaks kirjeldati õpilaste sotsiaalseid suhteid klassis.

Laste arengukeskkonda kirjeldati samuti mitmekülgset: uuringus kogusime andmeid õpetajatelt ja lapsevanematelt küsimustike, testide ja intervjuude abil. Samuti kirjeldasime klasse kui õpikeskkondi. Klasside kirjeldused koostasime õpilaste individuaalsete omaduste alusel.

Projekti tulemuste esitamine

Vastavalt lepingule oli uuringu eesmärgiks saada vastuseid järgmistele küsimustele:

- Miks valiti eesti õppekeelega kool?
- Mis oleks vene õppekeelega koolis (emakeelses õppes) teistmoodi (õppeedukus, suhted, vaba aeg jne.)?
- Missuguse valiku teeks praegu? Miks?
- Missugune on õpilase õppeedukus ja rahulolu oma õpitulemustega?
- Kas ja mil viisil õpiedu mõjutab enesehinnangut?
- Missugust tuge pakub kool?
- Kas õppeprotsessis toimetuleku tagamiseks kasutatakse eraõpetaja abi vms?
- Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi?
- Missugused on kooli täiendavad vajadused (õpetajate ettevalmistus, õppevahendid, finantsvahendid, tugistruktuurid)?

Läbiviidud uuring andis väga mitmekülgset informatsiooni muukeelsete laste arengu kohta eestikeelses koolis. Kuna uurimisküsimustele vastamine eeldas lisaks eestikeelses koolis õppivate muukeelsete laste uurimisele ka eestikeelsete laste uuringut koolides, kus õpivad uuringus osalenud muukeelsed lapsed ning vene emakeelelaste arengu uuringut venekeelsetes Eesti koolides, on saadud informatsioon veelgi komplekssem. Läbiviidud uuringute tulemused võimaldavad vastata kõigile esitatud küsimustele. Oluline on märkida, et projekti üks laiemaid eesmärke on hariduspoliitiliste otsuste tegemiseks vajalike teadmiste saamine. Seda eesmärki silmas pidades esitatakse alljärgnevas aruandes kõigepealt mõned üldised hariduspoliitilised soovitusel, mis tulenevad läbiviidud uuringute tulemustest.

Seejärel esitatakse uuringutulemused kolmel viisil. Kõigepealt tuuakse lühidalt vastused kõikidele uuringuküsimustele. Need vastused on koostatud erinevate kitsamate küsimuste detailsete analüüside alusel. Vastavalt tuuakse teiseks detailsete analüüside lühikokkuvõtteid ja seejärel detailsed analüüsid, kus vastatavad küsimused on seotud teoreetilise taustainfoga.

**UURINGUTULEMUSTEL PÕHINEVAD ÜLDISED
HARIDUSPOLIITILISED SOOVITUSED**

Järgnevalt esitatakse mõned uuringutulemustel põhinevad hariduspoliitilised soovitused. Kuna hariduspoliitilised otsused on tavaliselt põhimõttelised, mitte detaile reguleerivad, on ka järgnevad soovitused sellised, mida saab arvesse võtta riiklikul tasemel otsuste tegemiseks.

Esiteks soovitused, mis esitati juba projekti *Eesti põhikooli efektiivsus* tulemuste alusel. Käesoleva projekti raames läbiviidud uuringud lisavad toetus kahele järgnevale soovitusele.

1. Õppekava peaks muutma jõukohaseks

Käesolevas projektis läbiviidud uuringud kinnitavad eelnevat järeldust – õppekava ei ole õpilastele jõukohane. Uued andmed osutavad, et see kehtib, ootuspäraselt, ühtviisi nii eestikeelse kui venekeelse kooli kohta. Õpilastest enamus ei suuda lahendada märkimisväärset osa ülesannetest, mis on koostatud Riikliku Õppekava alusel. See tulemus pole ka üllatav, arvestades, et jõukohasuse uuringuid pole tehtud. Liiga suurte nõudmistega õppekava on kindlasti tõsine probleem. Peamine probleem pole mitte see, et osa oluliseks peetavaid teadmisi jääb omandamata vaid see, et teadmiste puudulik omandamine esimestes klassides takistab järgmistel õppeaastatel nende teadmiste omandamist, mis eeldavad eelnevat teadmisi.

Osaliselt on probleem lahendatav ka ilma jõukohasuse uuringuteta (mis on küll sisuliselt suhteliselt lihtsalt ülesehitatavad kuid tehniliselt keerukad läbi viia). Olemasoleva õppekava analüüs peaks võimaldama eristada need teadmised, mis on vältimatult vajalikud järgnevates õppeastmetes teadmiste omandamiseks. Need teadmised peaks selgelt eristama ja eeldama peaks nende teadmiste täielikku omandamist.

2. Õpetajate täiendkoolituse peaks osaliselt tsentraliseerima; otstarbekas võib olla õpetajate teadmiste ja oskuste sisuline kontrollimine

Käesoleva projekti tulemused osutavad jälle puudustele õpetajate ettevalmistuses. Tihti pole õpetajate teadmised, kasvatusstiilid ja õpetamistegevused nii efektiivsed kui nad võiksid olla. Lisaks varasematele tulemustele, saab käesoleva projekti andmete alusel osutada veel kahele huvipakkuvale järeldusele. Toetudes eelmiste uuringute andmetele, milles avaldusid õpetajate ebapiisavad kutseoskused, võis eeldada, et puudulikud teadmised õpetamisest laienevad ka muukeelsete laste õpetamisele. Tõepoolest selgus, et õpetajad ei valda muukeelsete laste arengut toetavaid õpetamise meetodeid. Veelgi enam, õpetajad leiavad puudusi muukeelsete laste õpetamises kõikjal välja arvatud kõige kriitilisemas aspektis – õpetaja enda puudulikud teadmised ja oskused. Õpetajatel puuduvad järelkult tihti ka eneserefleksiooni oskused. Teiselt poolt selgus, et Eesti õpetajate oskused varieeruvad süstemaatiliselt seoses õpetajakoolitusega: venekeelsete koolide õpetajad osutusid näiteks matemaatika õpetamises oluliselt efektiivsemateks kui eestikeelsete koolide õpetajad, vähemalt uuritud 3.-5. klassis. See osutab süstemaatilistele puudustele Eesti õpetajakoolituses.

Probleemi lahendamiseks on vähemalt kolm üksteist täiendavat võimalust. Esiteks osutavad meie uuringute tulemused, et Eesti õpetajakoolituse tase saaks olla parem. Teiseks on otstarbekas ümber kujundada olemasolev õpetajate täiendkoolitus. Selle peaks osaliselt tsentraliseerima – on teadmiste valdkondi, mis puuduvad enamusel varem õpetajakoolituse läbinud õpetajatel. Need teadmised ei ole kõigile õpetajatele kättesaadavad, kui täiendkoolitus jääb jätkuvalt kaootiliseks. Ka ei oska õpetajad ise tihti hinnata, millised on teadmised, mis neil puuduvad. Ja lõpuks, meie kogutud andmed osutavad järjekordselt, et osa õpetajaid kasutab süstemaatiliselt ebaefektiivseid ja õpilasi emotsionaalselt frustrerivaid õpetamise meetodeid ja kasvatusstiile. Õpetajate tegelike teadmiste ja oskuste hindamine võiks olla abiks puudulike teadmiste ja oskustega õpetajate professionaalse arengu toetamiseks.

Käesolevas projektis läbiviidud uuringute alusel saab esitada ka kaks uut soovitusi.

3. Muukeelseid õpilasi puudutavad hariduspoliitilised otsused peaksid eristama laste tüüpe

Sageli sõnastavad mitte ainult poliitikud vaid ka teadlased probleemide võimalikke lahendusi nii nagu oleks võimalik leida üks kindel meetod, mis lahendab mingi kindla probleemi. Näiteks muukeelsete laste õpetamisega seotud probleemi või soolise ja rassilise diskrimineerimise probleemi. Mitte ainult käesoleva projekti vaid tagasivaatavalt ka *Eesti põhikooli efektiivsuse* projekti tulemused osutavad üheselt, et niisuguseid ühte probleemi lahendavaid üksikretsepte ei ole võimalik leida. Õpilased on erinevad ja nende probleemide lahendamise viisid peavad vastavalt ka olema erinevad. Siit ei järeldu, et alternatiiviks on sisuliselt võimatu igale õpilase individuaalse probleemide lahenduse viisi leidmine. Uuringute tulemused osutavad, et õpilasi on võimalik eristada tüüpideks vastavalt nende intellektuaalsetele ja isiksuse omadustele ning arengukeskkonna eripäradele. Erinevat tüüpi õpilastele sobivad erinevad probleemilahendusstrateegiad. Tüpoloogiline lähenemine võimaldab (haridus)poliitiliste otsuste efektiivsust oluliselt tõsta.

4. Rahvustevahelist integratsiooni takistab pigem eestlaste kui mitteeestlaste suhtumine

Meie uuringu tulemustest selgus, et uuritud eesti õpilasi, eriti vaimselt vähem võimekaid, iseloomustab negatiivne suhtumine venelastesse. See suhtumine peegeldub ka sotsiaalsete suhete mustrites. Nii venekeelseid õpilasi venekeelses kui eestikeelses koolis iseloomustab aga valdavalt positiivne suhtumine eestlastesse. Siit järeldub, et integratsioonipoliitika peaks olema rohkem suunatud eestlastele, mitte venelastele. Integratsiooni üks olulisi pidureid on mitte venekeelse elanikkonna soovimatus vaid eestlaste tõrjuv suhtumine.

PROJEKTIS ESITATUD KÜSIMUSTE VASTUSED

Uurimisküsimused saab klassifitseerida kolme rühma: Kooli valiku põhjusi puudutavad küsimused, muukeelsete laste eestikeelses koolis toimetulekut puudutavad küsimused ning muukeelsete laste toimetulekut toetavate tugimeetmete teemalised küsimused. Järgnevalt tuakse kokkuvõtlikult vastused esitatud küsimustele. Oluline on märkida, et need kokkuvõtlikud vastused ei hõlma kogu vastustesse puutuvat informatsiooni. Vastav informatsioon on toodud kõige täpsemalt detailsetes analüüsides. Iga vastuse juures viidatakse detailsetele analüüsidele, mille alusel koondvastused on koostatud.

1. Kooli valiku põhjused

1.1. Miks valiti eesti õppekeelega kool?

Selle uurimisküsimuse vastused on detailsemalt kirjeldatud Analüüsis 1. Uuringu tulemused osutavad sellele, et vanemate koolivaliku motiivid on kompleksed. Käesoleva uuringu kontekstis on olulisemad erinevused mitte-eestikeelsete laste vanemate vahel, kes valisid eestikeelse kooli võrreldes vanematega, kes valisid venekeelse kooli. Üks olulisemaid eestikeelse kooli valiku motiive oli seotud eesti keele parema omandamise ning sisuliselt sellega seotud tulevikus parema töökoha leidmise võimalusega. Samas venekeelse kooli valinud vanematel oli statistiliselt oluliselt sagemini tähtis kooli lähedus elukohale, kooli hea õppetase ning riigieksamite head tulemused. Neist tulemustest järeldub, et eestikeelse kooli valimine on pigem seotud ühiskonda sulandumise kui parema haridustasemega. Samas peab ka arvestama, et paljude lapsevanemate jaoks on ka oluline kooli lähedus elukohale; see võib olla paljude jaoks olulisem tegur kui koolis omandatava hariduse kõrge tase või parem võimalus ühiskonda sulanduda.

1.2. Missuguse valiku teeks praegu? Miks?

Ka selle uurimisküsimuse vastused on samuti toodud Analüüsis 1. Üldiselt on vastus selge – eestikeelse kooli valinud muukeelsete laste vanemad on valitud kooliga rahul ja ei muudaks oma valikut. Üksikutel juhtudel on muukeelsete laste vanemad siiski kaalunud lapse üleviimist venekeelses kooli. Seda eelkõige puuduliku kooli ja kodu vahelise koostöö olukorras, nagu selgub Analüüsis 12.

2. Muukeelsete laste toimetulek eestikeelses koolis

Järgnevate uurimisküsimuste vastuste puhul on oluline tähelepanu juhtida kahele väga olulisele aspektile, mis läbivalt puudutavad kõiki läbiviidud analüüsi ja nende alusel tehtud järeldusi. Nimelt ei ole ühelegi uurimisküsimusele võimalik anda vastust, mis ühtviisi iseloomustaks kõiki muukeelseid lapsi. Kui ka erinevaid grupe võrreldes (eestikeelsed lapsed eestikeelses koolis, muukeelsed lapsed eestikeelses koolis, venekeelsed lapsed venekeelses koolis) avaldusid mingid keskmiste erinevused gruppide tasemel, näitasid detailsemad isikutasemel analüüsid, et need tendentsid ei kirjelda kogu gruppi tervikuna. Veelgi enam, tihti oli võimalik välja tuua süstemaatilisi seoseid erinevate õpilaste karakteristikute ja üldiste tendentside vahel – s.t. igas küsimuses oli võimalik eristada õpilaste grupe, kes vastasid üldisele tendentsile teistest, kelle puhul see üldine tulemus ei kehtinud või isegi avaldus vastupidiselt.

Teine oluline aspekt puudutab mõõtvahendeid. Nimelt selgus mitmetes analüüsides või nende omavahelisel võrdlemisel, et erinevate mõõtvahendite või nende osade (nt erinevate matemaatika testi osade) kasutamisel võivad järeldused olla erinevad. See ei osuta mitte probleemidele uuringus kasutatud mõõtvahendite suhtes vaid, vastupidi, on tulemus mida vähem kompleksse uuringudisaini korral poleks üldse olnud võimalik avastada. Lühidalt,

õpilased ja nende toimetulek on erinevates valdkondades erinev ja eelised ühes valdkonnas kaasnevad mõnigi kord raskustele teises valdkonnas.

2.1. Missugune on õpilase õppeedukus ja rahulolu oma õpitulemustega?

2.2. Kas ja mil viisil õpiedu mõjutab enesehinnangut?

Uuringus mõõdeti lisaks akadeemilisele edukusele, õpitulemustega rahulolule ja enesehinnangule veel tervet rida teisi õpilase psüühilisi omadusi.

Akadeemiline edukus. Analüüsis 2 toodud tulemustest selgub, et üldiselt on muukeelsete õpilaste akadeemiline edukus madalam kui samas õpikeskkonnas õppivatele eestikeelsetel lastel. Erinevused on valdkonnaspetsiifilised. Näiteks matemaatika omandamisel on erinevused väiksemad kui eesti keele omandamisel. Oluline on ka märkida, et akadeemilise edukuse madalam tase ei iseloomusta ühtmoodi kõiki muukeelseid õpilasi. Kõrgema võimekusega muukeelsetel õpilastel on akadeemiline sooritus võrreldav emakeeles õppivate laste edukusega; võimekusele mittevastav madalam akadeemiline tase iseloomustab just keskpärase võimekusega muukeelseid lapsi.

Enesehinnang ja rahulolu. Nende omaduste juures on oluline eristada üldine enesehinnang spetsiifilisest. Üldine enesehinnang on sisuliselt emotsionaalne enesega rahulolu näitaja samas kui spetsiifilised enesehinnangud on ratsionaalsed hinnangud toimetulekule kindlates eluvaldkondades. Spetsiifilise enesehinnangu juures saab ka hinnata, kas hinnang enda võimekusele või toimetulekule on adekvaatne.

Analüüsis 5 selgub, et muukeelsetel lastel ei olnud 3. klassis olulisi erinevusi üldises enesehinnangus ega ka kooliga rahulolus võrreldes teiste lastega. Analüüs 6 aga osutab, et aja jooksul kaldub just muukeelsete laste üldine enesehinnang langema. Ükskeelsetel lastel samal ajal sellist muutust ei esine.

Spetsiifilistes enesehinnangutes, nagu näitab Analüüs 5, ilmnesid erinevused juba 3. klassis. Muukeelsed lapsed eestikeelses koolis on üldiselt oma tulemustele vastava suhteliselt madala akadeemilise enesehinnanguga. Samas nende sotsiaalne enesehinnang võib olla ebaadekvaatselt kõrge. Keelekümbelklassides oli sotsiaalne enesehinnangu tase adekvaatne kuid esines ebaadekvaatselt kõrget akadeemilist enesehinnangut.

Muukeelsetel lastel võib aja jooksul akadeemiline enesehinnang muutuda ebaadekvaatselt madalaks, eriti püsivalt heade akadeemiliste tulemustega lastel, nagu selgus Analüüsis 6.

Sotsiaalsed suhted. Muukeelsete laste sotsiaalsed suhted segaklassis on 3. klassis suhteliselt halvad, 4. klassis hakkab eestlaste otseselt tõrjuv hoiak muukeelsete laste suhtes taanduma asendudes neutraalse, kuid mitte soosiva hinnanguga (Analüüsid 5 ja 6).

Enesepeegeldusvõime. Kakskeelsete laste enesepeegeldusvõime areneb kiiremini kui ükskeelsetel lastel, selgus Analüüsis 7. Kiirem areng ei ole aga iseloomulik kõigile muukeelsetele vaid ainult suhteliselt kõrge vaimse arengupotentsiaali korral. Madalama vaimse võimekusega muukeelsete laste enesepeegeldusvõime areng on aeglane. See võib omakorda takistada akadeemilist ja sotsiaalset arengut selles muukeelsete laste rühmas.

Etnilised hoiakud. Analüüsis 8 selgub, et muukeelsed lapsed eestikeelses koolis hindavad eestlasi kõrgelt, isegi kõrgemini kui oma rahvuskaaslasi venelasi. Ka venekeelsete koolide laste hinnangud eestlastele on kõrged jäädes vaid veidi alla hinnangutele venelaste kohta. Sellel taustal torkab silma eestlaste erakordselt madal hinnang venelastele. Eestlaste hinnang venelastele seostus ka sotsiaalsete suhetega, negatiivsete hoiakutega eesti lapsed kalduvad vene rahvusest lapsi ignoreerima. Analüüsis 9 selgub, et negatiivsed hoiakud venelastesse iseloomustavad eelkõige madala vaimse võimekuse tasemega eestlasi; muukeelsete laste hulgas, vastupidi, seostub madalam hinnang eestlastele pigem kõrgema vaimse võimekusega. Konteksti arvestades osutab see tulemus ilmselt adekvaatsemale

hinnangule eestlaste suhtes. Samale võimalusele osutab ka see, et venekeelsete koolide laste hinnang eestlastele kaldub olema madalam just piirkondades, kus eestlasi elab suhteliselt rohkem. Jälle võib oletada, et suhteliselt madalam (kuigi siiski üldiselt positiivne) hinnang eestlastele kujuneb eestlastega kokkupuutes ja võib olla adekvaatsem kui madalama vaimse võimekusega ja eestlastega vähem kokkupuutuvate laste põhjendamatult kõrge hinnang eestlastele.

Suhtumine puuetega inimestesse. Hoiakud puuetega inimestesse olid sarnased kõikides rühmades. Samas torkab silma, nagu selgub Analüüsis 10, et need hoiakud on ühtviisi ebaadekvaatsed; laste teadmised puuetega inimestest ja nende võimalikest rollidest ühiskonnas on üldiselt väärad ja/või puudulikud.

2.3. Mis oleks vene õppekeelega koolis (emakeelses õppes) teistmoodi (õppeedukus, suhted, vaba aeg jne.)?

Üldiselt osutavad uuringu tulemused, et muukeelsete laste areng emakeelses (venekeelses) koolis oleks teistsugune. Veelgi enam, selgus ka, et akadeemiline edukus võiks olla teistsugune eestikeelses koolis, kui seal *ei* õpiks muukeelseid lapsi. Analüüsis 3 selgus näiteks, et matemaatika omandamine oli keskmiselt kõige nõrgem eestikeelse kooli klassides, kus õppis suhteliselt palju muukeelseid lapsi. Märkimisväärne on ka see, et õpilase arengupotentsiaal seostub erinevates koolides matemaatika omandamise tasemega erinevalt – kõige paremini vastavad akadeemilised tulemused laste võimetele venekeelses koolis, eestikeelses koolis on hulk õpilasi (nii vene- kui eestikeelseid!) kelle õpitulemused on madalamad kui võiks eeldada nende vaimse võimekuse näitajate alusel.

Oluline on märkida, et erinevused muukeelsete laste akadeemilises tasemes eestikeelses õppes väljenduvad nii nende arengu tasemes 3. klassis kui ka arengulistest muutustes. Nagu selgub Analüüsis 4, arenevad erineva võimekuse tasemega venekeelsed õpilased venekeelses koolis pigem ootustele mittevastavalt *kõrgete* tulemustega matemaatikas ja samal ajal samasuguse võimekuse tasemega venekeelsed õpilased eestikeelses koolis kas jäävad samale tasemele või hoopis *langevad* ootuspärase taseme suhtes. Eestikeelne kool *ei toeta* piisavalt muukeelsete laste akadeemilist arengut, vähemalt mitte uuritud 3. ja 4. klassi tasemel.

Märkimisväärsed on siin kontekstis Analüüs 11 tulemused. Selgub, et vähemalt akadeemiline edukus matemaatikas on suhteliselt madal ka eestikeelsetel lastel. Venekeelse kooli õpilaste matemaatiline edukus on kõrgem, eriti keskmise ja madala vaimse võimekusega laste hulgas. Venekeelne kool Eestis õpetab matemaatikat esimeses kooliastmes efektiivsemalt kui eestikeelne kool. Meie uuringu andmed osutavad võimalusele, et koolidevahelised erinevused seostuvad õpetaja kasutatavate õpetamismeetoditega (vrdl Analüüs 14).

Analüüsis 5 selgus, et võõrkeeles õppimise tulemused on erinevad sõltuvalt sellest, kas õpitakse segaklassis või keelekümblusklassis. Keelekümblusklassis õppides olid uuritud lastel akadeemilised tulemused nõrgemad kui segaklassides õppivatel muukeelsetel lastel.

Huvitavad erinevused selgusid ka kodu ja kooli koostöö analüüsil. Analüüsis 3 selgus, et kooli koostöö koduga on positiivselt seotud akadeemilise edukusega matemaatikas venekeelses koolis kuid mitte eestikeelses koolis.

3. Muukeelse lapse toimetuleku toetamine eestikeelses koolis

3.1. Missugust tuge pakub kool?

Täpsem koolipoolse abi kirjeldus on toodud Analüüsis 12. Tervikuna selgub, et ühtset abisüsteemi muukeelsetele lastele ei ole. Samas klassis õppivate laste vanemate koolipoolse abi kirjeldused olid tihti väga erinevad. Osaliselt on see seotud lapsevanemate ja kooli (eelkõige klassijuhataja) vaheliste suhetega; abi tajutakse vähem kui suhted on halvad. Siinjuures on huvitav märkida, et muukeelseid lapsi, kelle arengupotentsiaal on kõrgem kui nende akadeemilised tulemused matemaatikas, iseloomustab muuhulgas nõrk koostöö lapsevanemate ja klassijuhataja vahel (Analüüs 2). Samas on tegemist vanematega, kes toetavad oma lapsi kodus õppetöös. See osutab, et koostööprobleemid ei pruugi tuleneda lapsevanemate ükskõiksusest.

Analüüsis 12 selgus ka, et peamine muukeelsete laste toetaja on klassiõpetaja, teised abimeetmed (logopeed, parandusõpe, pikapäevarühm) on vanemate hinnangul suhteliselt vähemolulised, kuigi tavaliselt kättesaadavad enamuses koolides. Õpetajad osutasid, et tunnevad puudust psühholoogi toest, kes pole paljudes koolides kättesaadav.

3.2. Kas õppeprotsessis toimetuleku tagamiseks kasutatakse eraõpetaja abi vms?

Analüüsid 2 ja 3 selgub, et muukeelsed õpilased kasutavad erinevaid kooliväliseid tugimeetmeid akadeemilise arengu toetamiseks. Oluline on siin aga see, et need meetodid (eraõpetaja tugi, vanemapoolne kontroll ja ühine koduste ülesannete lahendamine) seostuvad muukeelse lapse akadeemilise arenguga erinevalt, sõltuvalt õpilase vaimse võimekuse tasemest. Eriti oluline on kooliväline tugi just keskpärase võimekusega lastele. Võib oletada, et kõrge võimekusega lapsed tulevad võõrkeeles õppimisega seotud kõrgendatud nõudmistega toime ja madala võimekusega lapsed ei tule toime ka abistamise korral.

3.3. Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi?

Eestikeelse kooli probleemid, mis on seotud muukeelsete lastega, on kirjeldatud Analüüsis 13. Õpetajate hinnangul olid probleemid seotud muukeelsete laste puuduliku eesti keele oskusega, raskustega laste koduga koostööd teha, koolikorralduse ja õppevahendite ning laste teistsuguse kultuuritaustaga. Märkimisväärne on see, et õpetajad ennast kui õpetajat probleemiks ei pidanud, näiteks ei osutanud õpetajad koolitusvajadusele.

Lisaks teadvustatud probleemidele on koolides ka teadvustamata probleeme. Nagu juba nimetati eespool, selgus Analüüsis 3, et akadeemiline edukus on keskmisest madalam klassides, kus on suhteliselt palju muukeelseid lapsi. Kuna õpetajatel, kes sellistes klassides õpetavad, puudub tavaliselt võimalus võrrelda enda õpilasi teiste koolide õpilastega, seda probleemi ei märgata.

3.4. Missugused on kooli täiendavad vajadused (õpetajate ettevalmistus, õppevahendid, finantsvahendid, tugistruktuurid)?

Õpetajate hinnangul, nagu selgub Analüüsis 13, oleks koolidele vaja täiendavaid tehnilisi vahendeid, väiksemat klassikomplekti, homogensemajad klasse, muukeelsetele kohandatud õppekava/ kooliprogrammi, täiendavat tugipersonali.

Meie uuringute andmed osutavad, et õpetajate tajutud vajadused pole esmased, peamine probleem paistab olevat õpetajate poolt mittetajutud õpetajate eneste puudulik

ettevalmistus. Sellele osutavad järgmised uuringutulemused: Analüüsis 14 selgub, et eestikeelsete ja venekeelsete koolide õpetajad toetuvad erinevatele õpetamise meetoditele ja kasvatusstiilidele. Lisaks selgub samas analüüsis, et samade meetodite kasutamine võib olla eestikeelses ja venekeelses koolis erinevate tagajärgedega. Eestikeelse kooli õpetajad ilmselt ei oska paindlikult oma õpetamismeetodeid varieerides kohandada neid muukeelsetele õpilastele. Samast analüüsist selgus veel, et nii eesti- kui venekeelsetes koolides on õpetajaid, kes kasutavad väheefektiivseid õpetamismeetodeid.

Sellele, et koolide üks peamisi probleeme muukeelsete (ja mitte ainult muukeelsete) laste õpetamisel on õpetajate puudulikud teadmised ja oskused, osutavad ka Analüüsi 15 tulemused. Eestikeelses koolis on näiteks hulk õpetajaid, kes hindavad muukeelsete õpilaste eesti keele tulemusi leebemalt kui eestikeelsetel lastel. See praktika on seotud halvema eesti keele omandamise tasemega. Lisaks selgus Analüüsis 16, et õpetajad varieeruvad olulisel määral oma teadmistes erivajadustega laste kohta. Õpetajad, kelle teadmised erivajadustega lastest olid oluliselt kõrgemad, oskasid ka toetada õpilaste akadeemilist arengut paremini, eriti keskpärase vaimse võimekusega laste oma. Järelikult on koolides märkimisväärne hulk õpetajaid, kelle teadmised ja nendega seotud õpetamistegevused on ebaefektiivsed.

ANALÜÜSIDE LÜHIKOKKUVÕTTED

ANALÜÜS 1

Miks valiti eesti õppekeelega kool?

Hanna Reek

Tulemustest selgus, et ligi kolm neljandikku muukeelsete laste vanematest eesti koolis ei kaalunudki laps panekut teise õppekeelega kooli. Seega saab öelda, et suurem enamus vanematest tegid oma otsuse ilma kõhklemata. Peaaegu kõik (97%) eesti kooli valinud muukeelsetest vanematest on oma lapse kooliga üldiselt rahul. Peamiseks rahulolematuse põhjuseks olid kooli korraldusliku poolega seotud erinevad tegurid, huviringide puudus jms, kuid peamiseks rahulolu põhjuseks rahulolu klassijuhatajaga ja kooli personaliga. Kõige olulisemateks koolivalikut mõjutanud teguriteks peeti lapse võimalust omandada eesti keele oskus; asjaolu, et elatakse Eestis ning seda, et lapsel oleks paremad võimalused tulevikuks (töö ja haridus).

Lisaks selgus, et muukeelsed vanemad eesti koolis ei erine vene koolide vene vanematest ega ka eesti koolide eesti vanematest vanuse, hariduse ega ka sissetuleku poolest. Seega muukeelsed vanemad, kes valisid lapsele vene õppekeelega kooli asemel eesti õppekeelega kooli ei ole vanemad (ega nooremad), haritumad (või vähem haritud) ega suuremate (või väiksemate) sissetulekutega.

Tulemustest selgus ka, et muukeelsed vanemad, kes panid oma lapsed eesti õppekeelega kooli, peavad kodukoha lähedust, kooli head õppetaset ja riigieksami tulemusi oluliselt vähem tähtsaks, kuid võimalust omandada eesti keele oskus (vene koolis võimalus õppida vene keelt) ja paremaid töövõimalusi tähtsamaks kui need, kes panid lapsed vene kooli. Võrreldi ka muukeelseid ja eestikeelseid vanemaid eesti koolis. Selgus, et eesti vanemad eesti koolis pidasid enam oluliseks kodukoha lähedust. Samuti oli eesti vanematele tähtsamaks teguriks huvitegevused ja muu selline koolis. Seega, võrreldes vene kooli valinutega ning eesti vanematega eesti koolis peeti lisaks keeleõppele väga oluliseks ka paremaid töövõimalusi, mis võib tähendada, et need muukeelsed vanemad leiavad, et heal tasemel eesti keele oskus ja hea töökoht käivad käsikäes.

Seega võib öelda, et muukeelsed vanemad, kes valisid eesti kooli, ei erine vene kooli valinud vanematest demograafiliste näitajate poolest, nad on oma valikuga üldiselt rahul ning võrreldes teiste vanematega peavad olulisemaks lapse võimalust omandada eesti keele oskus ning sellega seoses leida tulevikus ka parem töökoht.

ANALÜÜS 2

Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eestikeelsete ja muukeelsete laste võrdlus koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid õpilasi.

Kristina Seepter

Käesoleva uurimuse üks eesmärk oli analüüsida ühes koolikeskkonnas õppivate eesti- ja muukeelsete õpilaste akadeemilist toimetulekut nende vaimse võimekuse taustal. Selgus, et eesti- ja muukeelsete õpilaste vaimse võimekuse ja õpitulemuste vahel on olulisi erinevusi. Muukeelseid õpilasi iseloomustas asjaolu, et nende akadeemilised tulemused on oluliselt kehvemad kui eestikeelsetel, samas koolikeskkonnas õppivatel lastel. Lisaks näitasid muukeelsed just eesti keeles alla oma võimekuse akadeemilist sooritust, matemaatikas oli sooritus võimetekohane. Lisaks näitasime, et antud väidet ei saa üldistada, vaid just keskpärase võimekusega muukeelsed õpilased olid need, kelle akadeemilised tulemused jäid allapoole võimeid.

Teiseks, soovisime teada saada, kas erineva võimekuse ja toimetulekuga eesti- ja muukeelsetel õpilastel on erinevused nende koduses õpikeskkonnas – vanemate tegevustes ja hoiakutes. Koduse õpikeskkonna teguritena vaatasime kuut vanema käitumise ja hoiakute näitajat: vanema koostöö koduõpetajaga, koostöö klassiõpetajaga, koduse lisaabi vajadust, vanema abi matemaatika / eesti keele kodustes töödes, koduse koolitöö kontroll ja vanema ootused lapse tulevasele haridustasemele.

Analüüside põhjal võime väita, et vanema tegevuse mõju lapse õpitulemustele ei ole nii üheselt võetav nagu arvatakse, vaid koduse õpikeskkonna ja õpilase akadeemilise toimetuleku vahel on keerulisemad seosed. Näiteks selgus, et muukeelsete hulgas on grupp õpilasi – Keskpärane Võimekus, kuid Madal Õpiedukus – kelle puhul muutusid oluliseks kõik koduse õpikeskkonna näitajad, kuid erineval moel. Neid muukeelseid õpilasi iseloomustas järgnev: nad kasutavad toimetulekuks koduõpetaja tugiteenust; nende vanemad ei tee koostööd klassijuhatajaga; nad vajavad kodus täiendavat vanema abi, et õpingutega toime tulla; üldjuhul vanemad abistavad neid igapäevaselt kodustes töödes ja kontrollivad ka igapäevaselt koduseid ülesandeid; ning lisaks nende vanemad usuvad, et need lapsed on võimelised tulevikus saavutama vaid kesk-erihariduse taseme. Seega on näha, et ühelt poolt on nende õpilaste koduses õpikeskkonnas õpiprotsessi soosivat mõju: vanema igapäevane panustamine lapse kooliülesannetesse; koduõpetaja tugiteenuse võimaldamine. Kuid samas on näha ka vanematepoolseid ebasoodsaid tegevusi ja hoiakuid, nagu mittekoostöö klassijuhatajaga ja selgelt madalam ootus lapse tulevikuhariduse suhtes kui lubaksid lapse vaimsed võimed (võrdluseks eestikeelsete hulgas oli keskpärase võimekuse juures tüüpiline vanema ootus kõrgharidusele).

ANALÜÜS 3

Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eesti ja vene õppekeele koolide võrdlus.

Kristina Seepter

Käesoleva uurimuse üks eesmärk oli analüüsida eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste akadeemilist toimetulekut nende vaimse võimekuse taustal.

Tulemused näitasid, et üldiselt analüüsid on eesti ja vene õppekeele koolides matemaatika õpitulemused sarnased, olulisi erinevusi ei esinenud. Samas oli näha, et eesti õppekeele koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid, olid matemaatika tulemused oluliselt nõrgemad võrreldes „puhtalt“ eesti ja vene õppekeele koolidega. Pilt muutus oluliselt huvitavamaks kui lisasime analüüsi laste vaimse võimekuse ja vaatasime, kuidas paistab matemaatika sooritus võrreldes õpilaste vaimse potentsiaaliga. Selgus, et ainsana sooritavad õpilased matemaatikat oma võimetekohaselt muukeelsetega koolides. Eesti õppekeele koolides eristub muster, kus märkimisväärne osa kõrge võimekusega õpilasi ei realiseeri õppeprotsessis oma vaimsest potentsiaali ja sooritab matemaatikatesti keskpäraselt. Samas kui vene õppekeele koolides märkimisväärne osa keskpärase võimekusega õpilasi näitab väga head matemaatika taset.

Teisena soovisime teada saada, kas erineva võimekuse ja toimetulekuga õpilastel on erinevused nende koduses õpikeskkonnas – eesti- ja venekeelsete vanemate tegevustes ja hoiakutes. Koduse õpikeskkonna teguritena vaatasime viit vanema käitumise ja hoiakute näitajat: vanema koostöö koduõpetajaga, koostöö klassiõpetajaga, vanema abi matemaatika kodustes töödes, koduse koolitöö kontroll ja vanema ootused lapse tulevasele haridustasemele.

Eesti õppekeele koolides leidsime, et neid õpilasi, kes on küll kõrge potentsiaaliga, aga keskpärase tulemustega iseloomustab järgnev koduse õpikeskkonna pilt: nende vanemad ei kasuta koduõpetaja tugiteenust; teevad õpiprobleemide puhul koostööd klassijuhatajaga; pakuvad matemaatika kodutöodes abi ja kontrollivad lapse koduseid koolitükke kaks korda nädalas või harvem nagu seda teevad ka Kõrge Võimekus – Kõrge Tulemus Matemaatikas tüüpi õpilaste vanemad; samuti ootavad oma lapsele kõrghariduse taset nagu ka Kõrge Võimekus – Kõrge Toimetulek õpilaste vanemad. Seega saame väita, et nende, Kõrge Võimekus – Keskpärane Toimetulek, õpilaste puhul seos koduse õpikeskkonna ja õpitulemuste vahel ei ilmnenud. See tähendab, et põhjus, miks need lapsed ei realiseeri oma potentsiaali, peitub kusagil mujal kui vanemapoolses tegevuses ja hoiakutes. Näiteks tuleks otsida seoseid kooli õpikeskkonna ja õpitulemuste vahel.

Seevastu vene õppekeele koolides leidsime seoseid õpilaste õpitulemuste ja koduse õpikeskkonna vahel. Nimelt, õpilaste puhul, kel on madalad või keskpärased võimed, aga kelle matemaatika sooritus on väga hea. Nende õpilaste puhul avanes pilt, kus lapse õpitulemustele oli positiivne mõju näha vanema koostööl klassijuhatajaga ning vanema hariduslikul ootusel kõrgharidusele. Teistel vanema tegevustel selge mõju nende õpilaste akadeemilisele toimetulekule ei ilmnenud.

ANALÜÜS 4

Lapse individuaalsete omaduste ja keelekeskkonna rolli seosed erinevustega õpilaste akadeemilises arengus: mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste võrdlus.

Kristina Seepter

Antud uuringu eesmärk oli analüüsida, kuidas arenevad mitmekeelsed eesti õppekeelega koolides, võrreldes venekeelsete õpilaste arenguga vene koolides. Kõigepealt uurisime üldpilti, mil määral on erikeelsetes õpikeskkondades omandatud matemaatika õppekavapõhised teadmised 3. ja 4. klassis. Selgus, et teadmiste omandamiskõverad joonistuvad sarnaselt läbi kõigi keelerühmade: võrreldes 3. klassi matemaatika teadmiste omandamist 4. klassiga teadmiste omandamismääraga, siis näitajad langevad suurel määral. Erinevus mitmekeelsete õpilaste ja vene kooli õpilaste vahel oli järgmine: kui vene koolides suutsid 3. klassis pea kolmveerand õpilastest omandada rohkem kui 70% ulatuses ettenähtud materjalist, siis mitmekeelsete grupis oli neid õpilasi poole jagu. Võrdluseks, 4. klassis kukkusid vastavad näitajad olulisel määral - veerand vene kooli õpilastest ja kümnendik mitmekeelsetest õpilastest olid suutnud omandada materjali rahuldavas mahus. Siinkohal võib oletada, et õppekavas on nõutud teadmisi, mis pole laste arengupotentsiaalile veel sel hetkel kättesaadavad. Samas, on võimalik ka variant, et planeeritud õpetamistempo on liiga kiire ja õpilased ei suuda ettenähtud piiratud aja jooksul antud teadmisi täies mahus omandada.

Järgmisena võrdlesime detailsemalt samade vaimsete võimete tasemega õpilasi - mitmekeelseid eesti koolis ja venekeelseid õpilasi vene koolis ning nende akadeemilist arengut. Tulemused viitasid asjaolule, et kui arvestame õpilase vaimset potentsiaali ja ka tema ainealaseid eelteadmisi, siis ikkagi on oluline, kas ta õpib eesti või venekeelses koolikontekstis. Lisaks, näitas kahe keelerühma vaheline võrdlus, et olenemata sellest, et baasvõimetes oluline erinevus mitmekeelsete ja venekeelsete vahel puudus, olid matemaatika tulemustes vene koolide õpilased olulisel määral paremad. Detailsem analüüs kolme baasvõimekuse rühmas eraldi näitas meile, et vene õppekeelega keskkonnas toimus akadeemiline areng kõigis võimekusegruppides - madala ja keskpärase võimekusega õpilased arenesid ja suutsid matemaatikateadmiste omandamises tõusta järgmise tasemega gruppi ning kõrge võimekusega venekeelsete areng seejuures ei pidurdunud, vaid need õpilased pigem säilitasid oma kõrge akadeemilise taseme. Seevastu, arengutulemused sama võimekusega mitmekeelsete rühmas, kes õpivad eesti õppekeelega keskkonnas, olid märkimisväärselt kehvemad. Nimelt, madala võimekusega õpilaste arengutrajektor jäi ka akadeemilises plaanis madalale tasemele, kõrge võimekusega mitmekeelsete potentsiaal ei realiseerunud õpitulemustes ja keskmise võimekusega õpilased pigem liikusid madala akadeemilise tasemega gruppi.

Kokkuvõttes, lubavad uuringu tulemused väita, et kui mitmekeelne laps õpiks vene koolis, siis tema areng matemaatikas 4. klassiks (klassiõpetaja perioodil) oleks lapse potentsiaali arvestades paremini tagatud kui eestikeelses koolis. Põhjuseid, miks mitmekeelsed eestikeelses õpikeskkonnas oma arengupotentsiaali kehvemini realiseerivad, võib olla erinevaid. Esmalt, võib oletada, et mitmekeelsete õppekeele omandamine 1. kooliastme lõpuks ei pruugi olla veel piisavalt hea, et tagada samade eeldustega eakaaslastega võrreldav akadeemiline toimetulek. Teisalt, võib põhjuseid otsida õpikeskkonnast – võib olla eesti kool ongi klassiõpetaja tasandil arengut mitte nii toetav keskkond võrreldes vene kooliga. Võimalik, et koolikeskkonna erinevuste taga peituvad erinevused klassiõpetaja koolituses – eesti ja vene õpetaja erinevates õpetamismetoodikates, kasvatusstiilides, õpetaja teadmistes; või hoopis erinevates õppematerjalides, mida koolides kasutatakse. Lisaks, võivad olla erinevused ka laste koduses õpikeskkonnas, vanemate hoiakutes ja kasvatusstiilides.

ANALÜÜS 5

Kakskeelsete õpilaste ja kakskeelsete õpilastega koos õppivate eesti keelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste heaolu eestikeelses õppes.

Aivar Ots

Käesolevas uuringus, milles osales 1152 kolmanda klassi õpilast, selgitati kakskeelsete laste heaolu erineval viisil korraldatud eestikeelses õppes (segaklassides ja ainult kakskeelsete lastega klassid, sh keelekümblusklassid). Samuti uuriti nende eesti keelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste heaolu, kes õpivad koos kakskeelsetega. Heaolu hinnati lähtudes üldisest enesehinnangust, akadeemilisest ja sotsiaalsest enesehinnangust ning kooliga rahulolust. Akadeemilist ja sotsiaalset enesehinnangut võrreldi vastavalt õpilase akadeemilise edukusega (matemaatikatesti alusel) ning suhetega klassis (sotsiomeetria põhjal). Sihiks oli täheldada kõrvalekaldeid enesehinnangu adekvaatsuses, mis võivad viidata heaolu ja toimetulekuga seotud probleemidele. Uuringus võrreldi omavahel järgmiste tunnustega õpilaste heaolu: (1) segaklasside ükskeelsed õpilased ja segaklasside kakskeelsed õpilased, (2) kakskeelsed õpilased nende väikese, keskmise ja suure osakaaluga segaklassides, (3) segaklasside kakskeelsed õpilased ning mitte-segaklasside (sh keelekümblusklasside) kakskeelsed õpilased, (4) segaklasside ükskeelsed õpilased ja mitte-segaklasside ükskeelsed õpilased. Nende võrdluste jaoks tehtud analüüside tulemused näitasid, et üdiselt ei ilmne erinevusi üldises enesehinnangus ja kooliga rahulolus. Erinevusi oli spetsiifilistes enesehinnangutes, käitumise tulemustes ja ka spetsiifiliste hinnangute adekvaatsuses.

Uuringus selgus, et segaklasside kakskeelsetele õpilastele oli iseloomulik ükskeelsetest madalam akadeemiline edukus ja negatiivsemad suhtemustrid. Nende hulgas ilmnes tüüpilisena madala edukusega kooskõlaline madal akadeemiline enesehinnang. Neil esines iseloomulikuna ebaadekvaatselt kõrge sotsiaalne enesehinnang ja seda pigem juhul kui kakskeelsete osakaal klassis oli suur. Segaklasside ükskeelsetel õpilastel esines sagedasemaid negatiivseid suhteid ja ebaadekvaatselt kõrge enesehinnang, kuid seda väikese kakskeelsete laste osakaalu puhul. Keskmise kakskeelsete osakaalu puhul olid ükskeelsete hulgas tüüpilised positiivsed suhtemustrid. Selle uuringu raames ei saa selgitada kaaslastega suhete osas enda ülahindamise esinemist. See võib seostuda klassis nt eri keele- (ja kultuuri-) rühmade õpilaste suhetega või ka sellega, et antud vanuses lastele on omane ebaratsionaalselt positiivne suhtumine endasse.

Erinevate eestikeelse õppe võimaluste kõrvutamisel selgus, et segaklasside kakskeelsed õpilased on parema akadeemilise edukusega kui mitte-segaklassides õppivad kakskeelsed. Kõige madalamad tulemused esinesid keelekümblusklassides. Samas puuduvad mitte-segaklasside kakskeelsetel negatiivsed suhtemustrid ning neil ei esinenud põhjendamatult kõrget sotsiaalset enesehinnangut. Küll ilmnes neil üllatavalt sageli kõrge akadeemiline enesehinnang, mida võib seletada neis klassides üldiselt madalate õpitulemustega. See uuring ei luba anda hinnanguid mitte-segaklassides oluliselt madalama õpiedukuse ilmnemisele. Mitte-segaklassides õppivatest ükskeelsetest lastest on segaklasside ükskeelsete õpilaste akadeemiline edukus parem. See viitab, et madalama edukusega segaklasside kakskeelsed lapsed ei ole sattunud üldiselt nõrkadesse klassidesse.

Seega viitavad saadud tulemused, et kakskeelsete õpilaste toimetulek eestikeelses õppes on sageli vähem edukas. Mõistetavam on see ehk segaklassides, kus kakskeelseid lapsi eraldi meetmete abil ei toetada. Mitte-segaklassides on õnnestunud vältida laste halbu suhteid, kuid samas on õpitulemused tagasihoidlikud. Praegu laste üldistes hinnangutes endale ja koolile kehvale toimetulekule vastavaid kõrvalekaldeid ei esinenud. Siiski oli mõningaid viiteid muutustele spetsiifilises enesehinnangus ja selle adekvaatsuses. Võiks oletada, et juhul kui kakskeelsete toimetulek ei parane, võib nende heaolu edaspidi rohkem kannatada saada.

ANALÜÜS 6

Eesti õppkeelegra koolides õppivate kakskeelsete laste enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini

Aivar Ots

Käesolev uuring selgitas laste enesehinnangu muutumist ühe aasta jooksul (3.-4. kl) eesti õppekeelegra klassides, kus koos õpivad eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased koos õpilastega, kes kasutavad eesti keelt lisaks mõnda teist keelt, mida nad igapäevaselt kasutavad. Vaatluse alla võeti õpilaste üldine enesehinnang kui lapse üldise heaolu tunnus. Samuti selgitati spetsiifilise enesehinnangu muutusi ja adekvaatsust koolis toimetulekuga enam seotud valdkondades (akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang).

Saadud tulemused nii üldise kui spetsiifilise enesehinnangu kohta osutavad õpilaste hulgas väga levinud kõrgele enesehinnangule, mis võib paljudel juhtudel osutada ebaadekvaatselt kõrgeks. Spetsiifilise enesehinnangu osas võis täheldada, et aastaga vähenes mõnevõrra akadeemilise enesehinnangu mõõtmisel saadud optimistlike hinnangute osakaal. Ilmnes ka, et antud hinnangud kalduvad siiski sageli olema pigem püsivad – kuigi on märgatav osa õpilasi, kelle enesehinnang teiseb aasta jooksul, ei muuda paljud lapsed on hinnangut. Spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse selgitamine osutas, et valimisse kuulunud laste hinnangud seostusid olulisel määral nende tegelikku toimetulekut neis valdkondades kirjeldanud tunnustega (nt paremat akadeemilist edukust demonstreerinud laste hulgas oli oluliselt sagedamini ka lapsi, kellel oli kõrgem akadeemiline enesehinnang).

Teine uurimisküsimus eeldas vaatluse all olevat tüüpi klassides õppivate kaks- ja ükskeelsete õpilaste enesehinnangu ja selle muutumise võimalike erinevuste selgitamist. Tulemuste põhjal täheldati mitmeid erinevusi, mis kokkuvõttes võiksid viidata kakskeelsete õpilaste ebasoodsamale olukorrale ja kogetava heaolu vähenemisele. Siiski on asjaolusid, mis ei luba ka käesoleva valimi puhul teha päris ühemõtteliselt selliseid järeldusi.

Kolmandas klassis ei eristunud kakskeelset õpilased ükskeelsetest nii üldise kui mõlema uuritud spetsiifilise enesehinnangu osas. Kakskeelsete laste üldine enesehinnang oli neljandas klassis ükskeelsetega võrreldes sagedamini madalam. Aasta jooksul üldise enesehinnangu muutumise analüüs osutas, et kakskeelsete õpilaste jaoks võiks ükskeelsete laste taustal olla iseloomulikum püsiva kõrgema enesehinnangu puudumine kui ka enesehinnangu langemine uuritud ajalõigul. Seega tundub, et uuritavas valimis kaldub kakskeelsete laste rahulolu iseendaga olema nendega samades klassides õppivatest ükskeelsetest lastest sagedamini madalam.

Käsitledes spetsiifilist enesehinnangut selgus, et ka akadeemilise enesehinnangu puhul oli kakskeelsete enesehinnang neljandas klassis sagedamini madalam kui ükskeelsetel õpilastel. Seda nähtust võiks seletada asjaolu, et nii kolmandas kui neljandas klassis esines kakskeelsete hulgas sagedamini madala akadeemilise edukusega õpilasi. Neljandas klassis oli kakskeelsete õpilaste jaoks tüüpiline madalama enesehinnangu ja madalama akadeemilise edukuse koos esinemine. Akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse kujunemise analüüs osutas sellele, et valimi kakskeelsete laste hulgas on ebatavaline püsivalt kõrge enesehinnangu esinemine ühes püsiva parema akadeemilise edukusega.

Erinevalt akadeemilisest enesehinnangust ei täheldatud neljandas klassis sotsiaalse enesehinnangu puhul eri keelerühmale vastavaid erinevusi õpilaste vahel. Samas, võttes vaatluse alla klassikaaslaste suhtumise, selgus, et kakskeelsetesse õpilaste puhul kolmandas klassis oli kaasõpilaste suhtumine sagedamini negatiivsem. Neljandas klassis oli negatiivse suhtumise väljendamine kakskeelsete suhtes muutunud harvemaks, kuid ei olnud asendunud sagedasema positiivse suhtumise väljendamisega.

ANALÜÜS 7

Eneserefleksioonivõime mitmekeelsetel ja eesti lastel: seosed erinevate kognitiivse võimekuse aspektidega

Grete Arro

Mitmekeelne kontekst on kognitiivselt, lingvistiliselt ja sotsiaalselt suurem väljakutse kui keeleliselt homogeenne keskkond. Käesoleva uuringu tulemuste valguses võib oletada, et ilmselt eksponeerib mitmekeelne kontekst last erinevamatele situatsioonidele, “sundides” end erinevamate situatsioonide mõttes reflekteerima. Kuna mitmes keelekontekstis samaaegselt orienteerumine on tavapärasest suurem kognitiivne pingutus, paneb nimetatud keskkond kognitiivselt vähemvõimekatele lastele võib-olla saavutamatu ülesande.

Käesolevas analüüsis selgus, et kakskeelsetel lastel areneb enesepeegeldusvõime oluliselt kiiremini kui samades klassides emakeeles õppivatel ükskeelsetel lastel. Seda tulemust ei saa aga üheselt laiendada kõigile mitmekeelsetele lastele: madalama kognitiivse võimekusega lastel on ka enesepeegelduoskuste areng aeglane. Mitmekeelne kontekst soodustab eelkõige kõrgema vaimse arengupotentsiaaliga laste enesepeegeldusvõime arengut. Seega tuleks arvesse võtta, et lastel, kellel on nõrgem tulemus kognitiivsetes testides ja võimalik, et akadeemilises vallas laiemalt, võib olla ka viletsam võime iseendasse puutuvat informatsiooni töödelda või enesekohaseid mõisteid leida. Seega võib mahajäämus kognitiivses vallas pärssida ka nn. afektiivsete psüühika aspektide arengut, mis võib omakorda vähendada subjektiivset heaolu.

ANALÜÜS 8

4. klassi õpilaste etnilised stereotüüpsed hoiakud ja nende seosed sotsiaalsete suhetega klassis

Hanna Reek

Analüüsi õpilaste hoiakuid erinavatesse rahvustesse. Selgus, üsna ootuspäraselt, et eestikeelsed lapsed hindavad positiivselt eestlasi ja venekeelsed lapsed venelasi. Äärmiselt huvitav on aga kakskeelsete laste hoiakumuster—nemad hindavad eestlasi äärmiselt kõrgelt, isegi kõrgemini kui oma rahvuskaaslasi venelasi. Veelgi enam, andmetest selgub, et üldiselt kalduvad lapsed hindama kõrgelt kõiki rahvusi. Selles mustris on aga üks selge erand—eestikeelsed õpilased hindavad väga madalalt vene rahvusest inimesi kuigi näiteks venekeelsed lapsed hindavad eestlasi suhteliselt positiivselt. See tulemus osutab, et integratsioonipoliitika peab olema olulisel määral suunatud eestlastele, kes oma tõrjuva hoiakuga võivad olla suuremad integratsiooni takistajad kui teiste rahvuste inimesed, kes suhtuvad põhirahvusesse küllaltki positiivselt—eriti positiivselt suhtuvad põhirahvusesse just need, kes tõepoolest integreeruvad Eesti ühiskonda, s.t. kakskeelsed lapsed kes õpivad eestikeelses koolis. Seega saab ka väita, et venekeelsete laste hoiakud omaenda rahvusesse oleksid positiivsemad, kui nad õpiksid emakeelses koolis.

Etnilised hoiakud võivad aga ei pruugi seostuda tegeliku käitumisega. Analüüsides otsiti vastust ka küsimusele, kas etnilised hoiakud on seotud sotsiaalsete suhetega klassis. Selgus, et negatiivsed hoiakud on eelkõige seotud ignoreerimisega ja mitte aktiivse tõrjumisega. Järelikult on eesti õpilaste etnilised stereotüübid tõepoolest seotud integratsiooniprotsesside takistamisega, vähemalt õpilastel uuritud koolides. Väga huvitav on ka see, et kakskeelsete laste negatiivsed hoiakud omaenda rahvusesse seostuvad samuti omaenda rahvuskaaslaste ignoreerimisega klassis. Seega võib väita, et integratsiooniprotsessis peab tähelepanu pöörama ja vältima integreeruvate teisest rahvusest inimeste negatiivsete etniliste hoiakute kujunemist nende enese rahvuse suhtes.

ANALÜÜS 9

Etniliste hoiakute seosed õpilaste omadustega

Hanna Reek

Käesoleva uurimuse tulemusena selgus, et leiduvad mõned grupisisised individuaalsed erinevused hinnangutes eestlastesse/venelastesse:

- eesti kodukeelega õpilaste seas- mida intelligentsem õpilane, seda positiivsem hinnang venelasele; mida sotsiaalsem õpilane, seda kõrgemad hinnangud oma grupile ehk eestlasele; mida parem suhtleja (õpetaja hinnangul), seda positiivsem suhtumine venelastesse
- vene kodukeelega eesti kooli õpilaste seas- mida intelligentsem õpilane, seda madalamalt hinnatakse eestlast
- vene koolide õpilaste seas- mida avatum õpilane, seda paremini suhtutakse oma gruppi ehk venelastesse; vene koolides, mis asuvad piirkonnas, kus on palju eestlasi, suhtutakse eestlastesse negatiivsemalt kui neis vene koolides, kus on ümbruskonnas vähe eestlasi.

ANALÜÜS 10

Laste arusaamine puuetega inimestest

Kirill Maslov

Eesti ühiskonnas on etnilisus oluline ja silmatorkav nähtus. Etnilised hoiakud peegeldavad ühiskonnas toimuvaid ja emotsionaalselt olulisi protsesse. Et mõista paremini hoiakuid erinevatesse nähtustesse, uurisime ka hoiakuid puuetega inimestesse. Analüüsides selgus, esiteks, et hoiakud puuetega inimeste suhtes on üldiselt eestikeelsetes ja venekeelsetes koolides sarnased. Sealjuures osutus aga, et valdavalt on nii eestlaste kui ka mitteestlaste hoiakud ebaadekvaatsed, puuetega inimeste teemalised teadmised on valdavalt väärad ja arusaamad puuetega inimeste võimalikest rollidest ühiskonnas puudulikud.

ANALÜÜS 11

Kakskeelsete õpilastega koosõppivate ükskeelsete eesti õpilaste akadeemiline areng võrreldes vene õppekeelega venekeelsete õpilaste arenguga: eksploratiivne jätku-uurimus - õppekeskkonna roll õpilaste arengus.

Kristina Seepter

Analüüsid 2 ja 3 selgus, et vene õppekeele koolikeskkonnas toimus märkimisväärne akadeemiline areng kõigis võimekusegruppides. Madala ja keskpärase võimekusega venekeelsed õpilased suutsid matemaatikateadmiste omandamises tõusta parema tasemega gruppi. Samas kui kõrge võimekusega venekeelsete õpilaste areng seejuures ei pidurdunud, vaid need õpilased pigem säilitasid oma kõrge akadeemilise taseme. Seevastu, arengutulemused sarnase võimekusega kakskeelsete rühmas, kes õpivad eesti õppekeele koolikeskkonnas, olid märkimisväärselt kehvemad. Nimelt, madala võimekusega kakskeelsete õpilaste arengutrajektor jäi ka akadeemilises plaanis madalale tasemele, kõrge võimekusega kakskeelsete potentsiaal ei realiseerunud õpitulemustes ja keskmise võimekusega kakskeelsed pigem liikusid madala akadeemilise tasemega gruppi. Antud uuringus analüüsisime õppekeele rolli õpilase arengule edasi. Me küsisime, kas kakskeelsetega samas koolikeskkonnas õppivad ükskeelsed eesti lapsed arenevad kakskeelsetest erinevalt võrreldes vene koolikeskkonnas õppivate lastega või on ka eesti õpilaste arengustrites märgata samasuguseid jooni kui kakskeelsetelgi.

Sarnaste võimete tasemega eesti- ja venekeelsete õpilaste võrdlustulemused näitavad, et arengustrid madala ja keskpärase potentsiaaliga eestikeelsete hulgas on sarnased kakskeelsete arengustritega. Nimelt, madala võimekusega õpilaste arengutrajektor ei tõuse ka akadeemilises plaanis ja keskmise võimekusega õpilased pigem liiguvad madala akadeemilise tasemega gruppi. Seevastu vene õppekeele koolides on näha õpilaste akadeemilist arengut nii madala kui ka keskpärase võimekusega gruppides –õpilased suudavad matemaatikateadmiste omandamises tõusta järgmise tasemega gruppi. Kõrge võimekusega õpilaste seas selget arengustrit kummaski keelerühmas ei ilmnenud. Kuid tendentsina oli näha, et pooled neist oma potentsiaali ei realiseeri ja kukuvad matemaatikas keskpärasele tasemele. Seda nii eesti kui ka vene koolides.

Kokkuvõttes, kinnitas antud uuring, et madala ja keskpärase intellektuaalse tasemega õpilaste matemaatika arengus on õppekeskkonnal - erinevad õppekeeled - oluline roll. Nii emakeeles õppivad eesti õpilased kui nendega koosõppivad kakskeelsed arenesid tagasihoidlikumalt võrreldes samalaadse võimekuse tasemega venekeelsete õpilastega vene koolis. Tulemused viitavad sellele, et venekeelses õpikeskkonnas on antud uurimisel ajal ajaperioodil (klassiõpetaja perioodi lõpp) midagi, mis stimuleerib õpilaste arengut sobivamal viisil kui eestikeelses õpikeskkonnas. Näiteks, erineva õpikeskonna taga võivad olla õpetajatevahelised erinevused – nagu erinevused õpetamisstiilides, -metoodikates, teadmistes vms. Õpilaste arengutrajektoride põhjal võib väita, et vene kooli õpetajal õnnestub individuaalne lähenemine paremini kui eesti kooli õpetajal ja seda just madala ja keskpärase võimetega õpilaste puhul.

ANALÜÜS 12

Koolipoolne abi muukeelsele lapsele eesti koolis.

Jelizaveta Dulberg

Andmeid koolipoolse abi kohta saime me vaadata peamiselt lapsevanemate hinnangutest abile, mida pakub kool muukeelsetele lastele ja õpetajate hinnangutest lastele. Neid hinnanguid täpsustavad õpetajatelt saadud andmed. Mõnikord annavad õpetajad ja vanemad vastandlikke vastuseid, ning mõnikord ka lapsevanemate endi vastused olid vastuolulised.

Meie andmetest selgust, et ühtset tugisüsteemi muukeelsetele lastele eesti koolis ei ole, sest tihtipeale ühe klassi lapsevanemad andsid erinevaid vastuseid koolipoolse abi kohta. Vaatasime, miks see nii võiks olla – selleks vaatasime eraldi lapsevanemate gruppi, kes ei taju mingisugust koolipoolset abi samal ajal, kui teised sama klassi lapsevanemad seda näevad.

Tundub, et koolipoolset abi tajutakse läbi seose või koostöö kvaliteeti lapsevanema ja kooli vahel – vanemad, kes ei taju koolipoolset tuge, raporteerivad ka halba sidet ja koostööd kooli ja kodu vahel. Selliste vanemate ja kooli kommunikatsioon esineb rohkem vanemate initsiatiivil, kui kooli initsiatiivil.

Koolipoolne tugi võib nähtamatuks jääda ka selle pärast, et need vanemad peavad ise tegema oma lastega lisatööd kodus. Meie andmetest selgus, et peaaegu kõik vanemad (7/8), kes ei taju koolipoolset abi, aitavad oma lapsi kodus ise. Hinnang, mis antakse kooli tugisüsteemile võib olla mõjutatud ka üldisest rahulolust kooliga. Andmed näitavad, et pooled nendest vanematest, kes ei taju koolipoolset tuge, on kaalunud teise keelega kooli minekut. Koolipoolse abi tajumine ei ole mõjutatud või seotud lapse või vanema läbisaamise kvaliteediga õpetaja või kooliga, kõik need vanem tunnevad, et nemad ja nende lapsed saavad kooliga läbi kas normaalselt või hästi.

Hea side ja koostöö lapsevanema ja koostöö vahel kajastub ka andmetes, mis näitavad, et kõige rohkem tajutakse koolipoolse abina just klassijuhataja abi – mõistvat suhtumist ja koostööd. 2/3 sellist abi liiki tuuakse välja Ida-Virumaa koolide kohta, Narva ja Kohtla-Järve koolid. Järgmisena koolipoolse toena välja toodud parandusõpe ja logopeed ning järeldamine ja pikapäevarühmad. Viimast toodi välja 4 kooli kohta 10-st.

Logopeedi juures saavad käia kõikide koolide lapsed, v.a. üks kool. Muukeelsete laste hulgas vajab logopeedi abi umbes kolmandik kõikidest lastest.

Huvitav on see fakt, et psühholoogilise abi järele tunnevad vajadust mõned õpetajad, kes mainisid seda lisana intervjuudes. Millegi pärast, et tunneta lapsevanemad seda liiki abi – see võib olla seotud sellega, et nii enesehinnanguga kui ka sotsiaalses plaanis on enamusel muukeelsetest lastest ei esine probleeme. Oluline aspekt, miks ei tooda psühholoogilist abi välja võib olla seotud sellega, et sugugi mitte kõikides koolides ei ole koolipsühholoogi, kellega saaks teha koostööd nende laste osas. Seda infot andsid õpetajad oma intervjuudes.

ANALÜÜS 13

Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsed – õpetaja perspektiiv

Grete Arro

Käesoleva ülevaate eesmärk on kirjeldada lastega tegelevate õpetajate perspektiivist, millised probleemid on nendel Eesti koolidel, kus õpib suuremal hulgal õppekeelest erineva emakeelega lapsed. Nende probleemide kirjeldus võib aidata mõista, milliste teguritega on seotud laste parem akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek.

Õpetajate poolt tajutud probleeme uuriti mitmel erineval viisil: kirjalikus vormis avatud vastuseformaadiga küsimuste abil; intervjuu käigus; ning probleemide loetelu vormis, mida sai seostada konkreetsete muukeelsete lastega. Õpetajate vastuste analüüs näitas, et seoses mitmekeelsete klassikomplektidega eristub vähemalt neli probleemide gruppi:

- lapse keeleoskusega seonduv probleem, sh sellest tulenev mahajäämus õppimises (piiratud sõnavara; teksti/juhendite mõistmine; suuline ja kirjalik eneseväljendus; emakeele arengu pidurdumine; aeganõudvam õpiprotsess; kiirem väsimine; võimetus iseseisvaks tööks)
- lapsevanematega seonduv probleem (tõrgetega koostöö koduga ja/või keelebarjäär; sallivus)
- koolikorraldusega seonduv probleem (tehnilised vahendid; klassikomplektide suurus; laste taseme erinevus klassi lõikes; mitmekeelsete jaoks liiga keerukas kooliprogramm; toetava personali kättesaadavus; abi/nõu küsimise võimalus, meeskonnatöö)
- kultuuritausta, temperamendi, kommetega seonduv probleem (nt. vajadus väärtuste või eetika kujundamise järele kooliprogrammi raames, mis ei oleks formaalne, vaid sisuline)

Varasemad mitmekeelse haridusega seotud uurimused keskenduvad suure osas kahele teemade grupile: laste kognitiivse arengu ning sotsiaalse arengu temaatika. Lisaks keskendutakse nendes sageli ka „hea praktika” otsimisele. Käesolevas uurimuses välja toodud probleemide grupid vastavad osaliselt sellele, mida sama teemat käsitlevates varasemates uurimustes on nimetatud. Üsna läbivalt nimetati mitmekeelse klassikomplekti probleemid just õppeprotsessi komplitseerituse mõttes, sh vajadust õpetada selliseid klasse kuidagi „teistmoodi”. Samas ei nimetanud õpetajad kordagi probleemina vastava spetsiifilise koolituse vajadust, olgugi et töötamine võõrkeelsete lastega eeldab teistsuguseid teadmisi kui ühekeelne klass. Ükski õpetaja ei viidanud, et õpetajakoolitus sisulisi toimetulekujuhiseid või „head praktikat” mitmekeelses klassikomplektis laste arengupotentsiaali realiseerimiseks ei anna. Ilmselt ei ole mitmekeelsed klassid globaliseerivas maailmas midagi sellist, millega ei oleks vaja perspektiivis arvestada – kui praegu on meie mitmekeelsed klassid reeglina kahekeelsed, seejuures valdavalt teiseks keeleks vene keel, siis teatud aja pärast võib eri keeltest/ kultuuridest laste õpetamine saada paljude eesti koolides igapäevaseks; ei ole põhjust arvata, et vajadus teada rohkem mitmekeelsete klasside õpetamisest oleks ajutine või teisejärguline. Lisaks võib tänaste muukeelsete laste areng, kelle õpetajad sisuliselt õpivad koos nendega neid õpetama ning leiutavad igaüks toimivat „head praktikat”, olla sellisest olukorrast tingitult pidurdatud – mida osad õpetajad ka ise mainivad.

ANALÜÜS 14

Õpetamismeetodite seosed õpilaste akadeemilise arenguga eesti ja vene koolides

Jelizaveta Maystrenko

Teisekeelsete laste arengu seostamine õppekeelega on äärmiselt komplekne teema. Kui soovime teada, mis oleks võinud olla teisiti, kui mitteemakeeles õppiv laps oleks õppinud emakeelses (meie uuringus—venekeelses) koolis, peame arvesse võtma keerulist mõjurite ringi. Selles kontekstis olulised tulemused ilmsid õpetajate õpetamisstiilide analüüsist. Nimelt selgus, et uuringus osalenud eestikeelsed ja venekeelsed koolid erinevad õpetajate õpetamisstiilide osas. Osa õpetajate tüüpe, mis eristati õpetamisstiilide alusel, esinesid sagemini eestikeelsetes koolides ja teised tüübid venekeelsetes koolides. Äärmiselt huvitavad tulemused selgusid sarnaseid õpetamise stiile kasutavate õpetajate võrdlemisel. Selgus, et samasuguse stiili kasutamine eesti- ja venekeelses koolis on seotud erinevustega õpilaste arengus. Sama stiil ühes koolis võib olla seotud paremate akadeemiliste tulemustega kui teises koolis ja vastupidi. Seega võib väita, et venekeelse õpilase õpetamisel eestikeelses koolis peaks õpetaja kaaluma teistsuguse õpetamise stiili kasutamist kui samas klassis õppivate eestikeelsete laste puhul. Probleemi teeb keerukamaks asjaolu, et mõned õpetamise stiili elemendid (näiteks rühmatöö kasutamine või mittekasutamine) ei ole paralleelselt rakendatavad.

Analüüsist tuleneb ka oluline järeldus, et sõltumata sellest, kas on tegemist eestikeelse või venekeelse kooliga, mõlemal juhul esineb koolides märkimisväärne hulk õpetajaid, kes kasutavad õpilaste arengut suhteliselt vähetõetavat õpetamise stiili. Tõenäoliselt sobivaim probleemi lahenduse viis on sihipärase õpetajate täiendkoolituse korraldamine.

ANALÜÜS 15

Õpiabimeetmete seos kakskeelsete matemaatika ja eesti keele edukusega ning üldise enesehinnanguga: eksploratiivne uuring.

Kristina Seepter

Kokkuvõtteks saame analüüsi tulemuste põhjal öelda, et õpetajapoolsetest tegevustest kakskeelse õpilase akadeemilise arengu toetamisel oli efekti näha eesti keele tulemustele. Nimelt selgus, et mida vähem kasutab õpetaja kakskeelse puhul leebemat hindamist (tema ebapiisava keeleoskuse tõttu), seda paremini omandab õpilane võõrkeelt.

Kakskeelse õpilase kõrgema enesehinnanguga seostus tegevus, mida õpetaja kirjeldas kui vajadust harva sekkuda erikeelsete laste tülidesse või kiusamisjuhtumitesse. Antud tulemus on ka mõistetav, sest viitab sellele, et mida vähem on õpikeskkonnas olukordi, kus õpetajal tuleb sekkuda õpilastevaheliste tülide lahendamisse, seda paremini tunnevad end õpilased sellises keskkonnas.

Vanematepoolse toetustegevusena andis ainukesena efekti koostöö aineõpetajaga, mis seostus õpilase kõrgema enesehinnanguga.

Nende positiivsete seoste kõrval peab aga välja tooma negatiivsed tulemused, kus seoseid õpilaste arengu ja abimeetmete kasutamise osas ei selgunud. Eriti silmatorkav on siin tulemus, et koostöö erinevate spetsialistidega (logopeed, psühholoog, jne.) ei seostu muukeelsete laste akadeemilise arengu ega ka üldise enesehinnanguga. Meie uuringus kogutud andmete alusel otsustades on muukeelsete laste toetamiseks kasutatavad õpiabimeetmed kas väheefektiivsed või hoopis ilma efektita.

ANALÜÜS 16

Eesti koolis õppivate kakskeelsete ja vene koolis õppivate venekeelsete õpilaste akadeemilise arengu erinevuste seos õpetaja teadmistega laste erivajadustest.

Kristina Seepter

Meie varasematest uuringutest (vt. Analüüsid 2, 3 ja 4) selgus, et venekeelses õpikeskkonnas realiseerivad õpilased oma potentsiaali matemaatika tulemustes enam ja arenevad paremini kui nende eakaaslased eestikeelse õppekeelega koolides. Olenemata sellest, kas võrdlus oli kakskeelsete või ükskeelsete eesti õpilastega valimiga, mõlemal juhul ilmnisid venekeelsete õpilaste paremad akadeemilised tulemused. Oletasime, et vene õppekeelega keskkonnas on mingid õpikeskkonna tegurid, mis soosivad õpilaste arengut paremini kui eestikeelses õppekeskkonnas. Kontrollisime, millist mõju avaldavad õpetaja teadmised laste erivajadustest õpilase akadeemilisele arengule erikeelse õppekeelega keskkondades. Eeldasime, et õpetaja väga head teadmised laste erivajadustest on arengut soodustavaks õpikeskkonnaks venekeelsetele õpilastele, kelle akadeemiline sooritus potentsiaaliga võrreldes paraneb; ja vastupidiselt, õpetaja nõrgemad teadmised võivad olla õpilase akadeemilist arengut pärssivaks teguriks eestikeelses keskkonnas kakskeelsete õpilaste seas.

Käesoleva uuringu tulemused lubavad väita üheltpoolt, et antud valdkond – õpetaja teadmised laste erivajadustest – on tõepoolest oluline tegur, mis mõjutab õpilase arengut koolis, olgu tegemist ükskeelse või kakskeelse õpilasega. Kuid teisest küljest selgus meie uuringu põhjal, et õpilase akadeemilise arengu ja õpetaja teadmiste vaheline seos on keerulisem, kui lubavad väita varasemad uuringud. Nimelt võime raporteerida õpetaja teadmiste mõju õpilase arengule just *keskpärase intellektuaalse tasemega* laste grupis. Seal grupis leidis kinnitust fakt, et erivajaduste teemal paremini ettevalmistatud õpetajate õpilased arenevad ja suudavad oma potentsiaaliga võrreldes saavutada kõrgeid akadeemilisi tulemusi matemaatikas. Ja vastupidi, nõrgema erivajaduste alaste teadmistega õpetajad kalduvad olema seotud õpilastega, kes oma potentsiaali akadeemilises plaanis ei realiseeri.

Edaspidi tuleb kontrollida õpetaja teadmisi erinevate õpetamistegevuste ja erinevate tasemega klassikomplektide kontekstis, et analüüsida õpetaja teadmiste kaudse mõju avaldumist õpilase arengule.

**DETAILED ANALÜÜSID KOOS TEOREETILISE
TAUSTAGA**

ANALÜÜS 1

Miks valiti eesti õppekeelega kool?

Hanna Reek

1. Teoreetiline taust

1.1. Eesti muukeelse elanikkonna (vähemuste) eripära

Selleks, et mõista eesti muukeelsete vanemate koolivalikuid ja aru saada, miks nende motiivid võivad erineda mujal maailmas läbiviidud uuringute tulemustest, tuleks esmalt välja tuua Eesti muukeelse elanikkonna eripärad.

Pettai (2002) toob välja, et Eestis juurutatav integratsioonimudel eeldab ühelt poolt seda, et muulased õpivad ära eesti keele ja suudavad võrdväärselt eestlastega osaleda kohalikus kultuuris ja poliitilises elus. Teiselt poolt eeldab integratsioon, et muulased säilitavad oma rahvusliku eripära ja keele. Eesti integratsioonimudel on eripärane ja pakub paljudele Lääne teadlastele ja poliitikutele huvi, kuna immigrantide sissetulek algas Läänes hiljem kui Eestis.

Maailma tippuurija Will Kymlicka (2000, tsit Pettai, 2002) toob välja järgmised venekeelse elanikkonna eripärad eestis:

1. Asudes pärast sõda elama Eestisse, ei pidanud muulased end siin immigrantideks ega rahvusvähemuseks, vaid Nõukogude Liidu kodanikeks, kuna NL oli Eesti okupeeritud. Alles pärast Eesti taasiseseisvumist on nad harjunud mõttega, et neil tuleb Eestis elada rahvusvähemustena. Tavapärane ettekujutus rahvusvähemustest näeb ette, et rahvusvähemus on etniline rühm, kelle ajalooline kodumaa on sunniviisiliselt liidetud teise riigiga. Eestis on olukord vastupidine, kuna Eesti oli sunniviisiliselt ühendatud NL-iga.

2. Mitte-eestlased on elanud Eestis pikema aja vältel kui nn tavaimmigrandid teistes lääneriikides. 96% mitte-eestlaste jaoks on Eesti nende kodu, kust nad ei taha lahkuda ja see on märksa rohkem kui vaid koht, kus ajutiselt töötada, mis on tüüpiline töömigrandi jaoks. Pettai (2002) lisab ka seda, et integratsioon ei ole muulaste ühepoolne kohandumisprotsess vaid kahepoolne- eestlaste ja muulaste vaheline kokkulepe. Kokkuleppe sisuks saab olla muulaste positiivne suhtumine Eesti riiki, eesti kultuuri ja keelde.

1.2 Kodukeelest erineva õppekeelega kooli valiku põhjendused

1.2.1 Põhjendused välismaa näitel

Teiste riikide näitel võib välja tuua, et näiteks USA-s elavate hispaanlastest vanemate, kes panid oma lapsed kakskeelsesse (inglise-hispaania) kooli, motiivid olid erinevad: passiivsed („Kui panime lapse lasteaeda, siis ta pandi kakskeelsesse rühma“), antagonistlikud („Mul ei olnud valikut. Ma ei tahtnud kakskeelsust.“), emotsionaalset laadi („Selleks, et laps oleks üks inimene meie perest, kes oleks kakskeelne ja selle üle uhke“). Mõned vanemad ei olnud teadlikud („Ma ei teadnudki, et tegu on kakskeelse klassiga“), teised aga vägagi teadlikud („Me tegime eelnevat uurimistööd ja leidsime selles variandis erinevaid kasuteguerid“). Mõnikord olid põhjused pragmaatilist laadi („Kahe keele tundmine aitab kaasa probleemilahendusoskuste/võimete arengule), mõnikord aga isikliku tagapõhjaga („Ka mina ise õppisin kakskeelses koolis“) ning mõnikord põhimõttelist laadi („Leiame, et on oluline, et laps ka säilitaks hispaania keele oskuse inglise keele kõrval“). Mõnel perel on kakskeelne kool/klass lihtsalt naabruses, mõned aga viivad oma lapsed spetsiaalselt sellisesse kooli, kus on kakskeelne programm (Taylor & Francis, 2008).

Taylor ja Francis (2008) leidsid enda valimi põhjal, et kakskeelse klassi valinud vanemate seas oli 50% neid, kellel oli keskharidus või sellest madalam haridus, 32,1% neid, kelle oli kõrgharidus ja 17,9% neid, kellel oli akadeemiline kraad. 93,6% vastanutest ütles, et nad valisid kakskeelse programmi seepärast, et nende laps oleks võimeline lugema, kirjutama ja rääkima kahes keeles, millele järgnes see, et olla edukas globaalses ühiskonnas (63,1%), et olla edukam koolis (61,3%) ning et olla edukas erinevate inimestega suheldes (60,7%). Paljudele perekondadele on inglise keele (teise keele) õppimine väga oluline seetõttu, et see on vajalik edasiseks haridusteeks ja lõpuks ka majanduslikuks kasuks (Lindholm Leary, 2001; Monzo', 2005; Shannon & Milian, 2002; Young & Tran, 1999, tsit Taylor & Francis, 2008). Kakskeelsus on atraktiivne ka neile vanemaile, kes usuvad, et sel on kognitiivsed ja akadeemilised kasutegurid (Lao, 2004; Lindholm-Leary, 2001, tsit Taylor & Francis, 2008), enesehinnaguga seotud kasutegurid (Craig, 1996; Lao, 2004, tsit Taylor & Francis, 2008) ning ka majanduslikud eelised (Craig, 1996; Lao, 2004; Lindholm-Leary, 2001, tsit Taylor & Francis, 2008). Kuigi keelelised kasutegurid on pealtnäha domineerivad, ei seleta need kõiki vanemate koolivaliku põhjuseid. Oluline on ka kultuuride vaheline kompetentsus, mille lapsed sellises koolis saavutavad (Craig, 1996; Lindholm-Leary, 2001, tsit Taylor & Francis, 2008) ja võimalus samas oma päritolu säilitada (Kemppainen et al., 2004; Lao, 2004; Lindholm-Leary, 2001; Shannon & Milian, 2002, tsit Taylor & Francis, 2008).

1.2.2 Eesti kooli valimise motiivid eesti vene kogukonnas

Vihalemm (1999) kinnitab seda, mis tuli välja ka eelnevalt kirjeldatud artiklites. Nimelt, et enamus rahvusvähemusi nõuab oma lastele haridust, mis annaks neile tööturul konkureerimiseks vajalikud oskused ja teadmised; samas nõutakse, et haridus peaks aitama väärtustada ja säilitada identsust oma päritolukultuuriga (vt näit Rex 1995). Eesti vene kogukonna püüdlused pole selles kontekstis erandlikud ning kindlasti tähtsustub haridus etniliste diskussioonide objektina lähitulevikus veelgi. Praeguses arengufaasis (artikkel aastast 1999) on vene vanemate haridusorientatsioonid suhteliselt instrumentaalsed-st kõige olulisemaks peetakse tööturul läbilöömiseks vajalike oskuste, eelkõige eesti keele oskuse omandamist (Vihalemm, 1999).

Üks laste tuleviku pärast muretsevate vene vanemate probleemilahendusstrateegia on panna laps eesti lasteaeda või kooli. Kuigi vene vanemate üldine orientatsioon on kakskeelsele õppele, kus lisaks eesti keele tundidele oleks osa aineid samuti eesti keeles, sooviks 20% lapsevanemaist saata oma 1.klassi minev laps võimalusel eesti kooli (Vihalemm, 1999).

Vene kodukeelega laps saadetakse eesti kooli lootuses, et tal on võimalus omandada võõrkeel selle loomuliku kõnelemise kontekstis, st kasutada selle õppimiseks märgatavalt laiemat sotsiaalsete, keeleliste ja kognitiivsete strateegiate ringi () kui emakeelses koolis võõrkeelt aინena õppides (Vihalemm, 1999).

1.3. Teise (eesti) keele omandamise funktsioonid

Tuleb välja, et nii Ameerikas kui Eestis läbiviidud uurimistöodes nimetavad vanemad kõige olulisemaks koolivaliku motiiviks asjaolu, et sel viisil on lapsel võimalik omandada teise keele oskus. Kuid teise keele omandamise soovi taga peituvad omakorda erinevad põhjused. Keelel on erinevaid funktsioone ja sellest tulenevad ka erinevad põhjendused eesti keele oskuse omandamiseks muukeelsetel vanematel Eestis. Keelesotsioloogid viitavad oma töödes keele sümbolilisele ehk integratiivsele ning praktilisele ehk instrumentaalsele tähendusele eri kultuuridesse kuuluvate inimestegruppide vaheliste suhete kujundajana (Vihalemm, 2002). Mitmekultuurilises ühiskonnas võivad keelelise vähemuse liikmed soovida enamuse keelt

teise keelena omandada millegi- näiteks hea töökoha saavutamiseks. Sel juhul on keelel gruppidevahelistes suhetes tugev instrumentaalne väärtus. Teisalt võidakse keeleoskust väärtustada kui sümbolilist „kapitali“, mille abil võib saada (enamus)grupi liikmeks (Edwards, 1985, Gardner, 1985, tsit Vihalemm, 2002).

David Laitin (1998) seob eesti keele omandamise või mitteomandamise küsimuse Eesti venekeelse kooskonna ees seisva individuaalse või kollektiivse adapteerumisstrateegia valiku küsimusega. Individuaalse strateegia valik tähendaks „assimilatsiivse konkurentsi“ käivitumist, milles venekeelse kooskonna liikmed, piltikult öeldes, võistlevad eesti keele kaudu parima ühiskondliku positsiooni eest omavahel. Kollektiivse strateegia valik tähendaks aga seda, et venekeelse kooskonna liikmed tekitavad oma keelilisest erisusest kollektiivse ressursi, mille baasil taastada positiivne mina-pilt ja nõuda erikohtlemist (Laitin, 1998, tsit Vihalemm, 2002). Laitin näeb seega instrumentaalseid ja integratiivseid motiive vastastikku tihedalt seotuna. (Vihalemm, 2002). See valik näitab, kas suhetes Eesti riigi ning eestlastega võetakse omaks kollektiivsed või individuaalsed strateegiad, kuid seda valikut pole Eesti venekeelne elanikkond veel teinud (Vihalemm, 2002).

Uuringud näitavad, et eesti keele instrumentaalne ehk „kasutusväärtus“ on küll võrreldes 1990.aastaga tõusnud, kuid pole siiski selgelt välja kujunenud. Kuigi eesti keel on kehtestatud ametliku keelena, on inimeste argikogemuse järgi eesti keele omandamisele mitmeid alternatiive- näiteks olla hea professionaal, omada tutvusi, kasutada inglise keelt jne. Seega pole eesti keele omandamine sugugi ainus võimalus oma eesmärgi saavutada. Samas on eesti keelel 10 esimese taasiseseisvumisaasta jooksul välja kujunenud ka oma uus sümbolilis-integratiivne väärtus. Eesti keele omandamist mõistetakse kui panust tulevikku, vastastikuse usalduse märki Eesti riigi ja venekeelse kooskonna liikmete vahel. (Vihalemm, 2002).

Suhteliselt suur osa venekeelsest elanikkonnast ei tunneta personaalsel tasandil suurt survet keele omandamiseks ehk eesti keele instrumentaalset väärtust teise keelena võib mitmeti tõlgendada. Samas on nii eestlased kui ka venekeelse kooskonna liikmed teadvustanud, et eesti keele omandamisel on Eesti ühiskonnas selge sümboliline tähendus- see on märk vastastikusest usaldusest. (Vihalemm, 2002).

Eestlaste rahvusliku identiteedi vaatevinklist on emakeel alati etendanud erakordselt olulist rolli. Keele kaudu teadvustatakse ennast kindla kultuurikollektiivi liikmena. Vene rahvusvähemuste puhul peetakse eesti keele ja kultuuri omandamise motivatsiooni seetõttu oluliseks akulturatsiooni mõõdupuuks (Kallas, 2002).

1.4 Eesti kooli valikuga kaasnevad raskused ja riskid

Kui venekeelne laps alustab õpinguid eesti koolis, siis see on risk nii perele kui ka koolile. Vanemad võtavad riski saates lapse eesti õppekeele kooli, nähes ette raskusi, mida saab ületada perekondlike ressursside abiga (emostionaalne kaitse, moraalne toetus, kulutused katmaks lisaabi õpinguteks). Kuid kooli risk on tunduvalt suurem- tema prestiiž, õpetajad ja nende kompetents, organisatoorne stabiilsus ja õppeprotsessi osapoolte sisemine tasakaal- see kõik pannakse proovile. Samal ajal kool, kes võtab riski, on harva eliitkool, vaid pigem kool, mis on mures eesti õpilaste arvukuse langusega. Seetõttu ei ole see kool, mis sellise riski võtab, tihti just kõige parem kool konkreetses piirkonnas. (Marje Pavelson, Triin Vihalemm, 2002, The challenge ..., 15. The russian child in the estonian language school).

Teisalt piirkondades, kus on vähe vene keelt kõnelevaid lapsi, on nende kooli ja edasiste õpingute valik eesti koolis seotud väiksema riskiga, kuna enamus juhtudel sellised lapsed on kohandanud ennast eestikeelse keskkonnaga juba enne kooli. Seetõttu on just piirkondades, kus on kõrge venelaste kontsentratsioon (linnades), kus võib vene laste vastuvõtt eesti kooli osutada problemaatiliseks ja eesti koolid (esiteks ja enamasti just Tallinnas) ei

tegutse vene keelt kõnelevate laste vajadusi arvesse võttes (Marje Pavelson, Triin Vihalemm, 2002, The challenge, 15. The russian child in the estonian language school). Ka meie valimis on kooli nii suurematest kui väiksematest linnadest Eesti eri paigus (Tallinnas, Lõuna-Eestis, Ida-Virumaal) ning nii probleemid kui ka vanemate koolivaliku motiivid võivad seoses sellega olla erinevad.

2. Meetod

2.1 Valim

Uurimuses osalesid 18 kooli 42 kolmanda klassi (neist 18 eesti ja 24 vene õppekeeleaga) lapsed, nende vanemad ja õpetajad. Kõikide analüüsidesse arvestatud laste vanemad andsid eelnevalt sellekohase nõusoleku.

2.2 Mõõtvahendid

Vanema põhjendusi koolivalikule vaadeldi kahe vanematele esitatud ankeedis esitatud küsimuse põhjal: vaba vastusega (vastuse variante ei ole ette antud) küsimus selle kohta, miks vanem valis eesti õppekeeleaga kooli („Miks valisite oma lapse õppekohaks just eesti õppekeeleaga kooli aga mitte vene või muu õppekeeleaga kooli?”); etteantud vastusevariantidega küsimus selle kohta, millised aspektid vanemat koolivalikul mõjutasid („Valige alltoodud loetelu neljateistkümnest variandist ja märkige ristiga ära 3 tegurit, mis lapse kooli valikul Teile kõige olulisemad tundusid.”)

Kooliga rahuolu ning selle põhjuste kohta saadi infot järgmistele küsimustele antud vastuste põhjal: „Kas olete oma lapse kooliga üldiselt rahul?“ (Vastusevariandid jah/ei); „Nimetage kolm kõige olulisemat asja, millega Te oma lapse kooli puhul rahul olete/ei ole.“ (vaba vastusega küsimus).

Alternatiivsete koolivalikute kaalumist uuriti küsimusega „Kas kaalusite lapse panemist ka vene või muu õppekeeleaga kooli?“ (vastusevariandid jah/ei) ning „Juhul kui vastasite jah, siis miks Te eelistasite lapse ikkagi eesti õppekeeleaga kooli panna?“ (vaba vastusega küsimus).

Demograafilised andmed- uuriti ka vanemate demograafilisi andmeid, millest järgnevates analüüsid kasutati vanema vanust, mõlema vanema haridust ja sissetulekut ühe pereliikme kohta.

3. Tulemused

3.1 Muukeelsed eesti õppekeeleaga kooli valinud vanemad: demograafilised näitajad ja võrdlus vene õppekeeleaga kooli valinud ning eestikeelsete vanematega eesti koolis

3.1.1 Vanus

Kõige kõrgem keskmine vanus oli venekeelsetel vanematel vene koolis ($M=36,4$; $SD=7,06$; $N=329$). Veidi madalam keskmine vanus oli eestikeelsetel vanematel eesti koolis ($M=35,98$; $SD=5,5$; $N=134$) ning seejärel muukeelsetel vanematel eesti koolis ($M=34,9$; $SD=5,7$; $N=83$). Kuigi keskmised vanused kolme grupi vahel olid erinevad, ei ole tegu statistiliselt oluliste erinevustega ($F=1,667$; $p=0,19$) ning võib öelda, et olulisi vanuselisi erinevusi kolme grupi vanemate vahel ei ole.

3.1.2 Haridus

Vanematelt küsiti ankeetides nii enda (vastaja) kui ka abikaasa haridustaset (1-põhi, 2-kesk, 3-keskeri, 4-rakenduslik kõrg, 5-kõrgharidus).

Ühe vanema (vastaja) haridus:

Leiti, et eesti koolis õppivate muukeelsete laste vanematel oli enim keskeriharidust ($M_o=3$; $M_e=3$; $M=3,35$; $SD=1,23$; $N=83$). Vene koolide vene vanematel oli samuti enim keskeriharidust ($M_o=3$; $M_e=3$; $M=3,17$; $SD=1,1$; $N=329$). Eesti koolide eesti vanematel oli enim kõrgharidust ($M_o=5$; $M_e=3$; $M=3,57$; $SD=1,26$; $N=133$).

Leiti, et statistiliselt oluline oli erinevus eesti-eesti ja vene-vene grupi vahel ehk eesti vanematel eesti koolis oli statistiliselt oluliselt kõrgem haridus kui vene vanematel vene koolis ($Z=2,9$; $p=0,01$). Siinokohal tuleks lisada, et tegemist ei ole mitte valimi omapäraga, vaid tervet populatsiooni iseloomustava tendentsiga- nimelt 2000. aasta rahvaloenduse andmeil oli 20% mitte-eestlastest ja 26% eestlastest kõrgharidus, st et eestlastel ongi enam kõrgharidust. Samas aga oli 2000.aastal keskeriharidust + kõrgaharidust omavate inimeste osakaal eestlaste ja mitte-eestlaste seas võrdne (46%), kuna mitte-eestlastel on enam kui eestlastel keskeriharidust (26% mitte-eestlastel ja 20% eestlastel). Viide

Vanemate keskmine haridus:

Ankeedis küsiti ka abikaasa haridustaset. Selleks, et arvesse võtta mõlema vanema haridustaset, leiti kahe vanema keskmine haridustase (kui mõlema vanema haridus oli märgitud, siis leiti nende aritmeetiline keskmine, kuid kui ainult ühe vanema, siis arvestati seda keskmisena).

Kahe vanema keskmine haridus muukeelsetel vanematel eesti koolis oli 3,16 ($SD=0,93$; $N=83$), vene vanematel vene koolis 3,1 ($SD=0,96$; $N=332$) ning eesti kooli eesti vanematel 3,38 ($SD=1,15$; $N=133$). Leiti, et statistiliselt oluline erinevus on samade gruppide (eesti vanematel eesti koolis kõrgem haridus kui vene vanematel vene koolis) vahel ($F=5,46$; $p=0,003$; $N=542$).

3.1.3 Sisstulek ühe pereliikme kohta

Küsimis ka pere sissetulekut 1 pereliikme kohta (1- alla 700, 2- 700-1499, 3- 1500-2999, 4- 3000-6000, 5- üle 6000). Leiti, et muukeelsete vanemate (eesti koolis) levinuim vastusevariant oli 4 (3000-6000 krooni pereliikme kohta) ($M_e=3,5$; $M_o=4$. $M=3,39$; $SD=1,17$; $N=72$). Eesti vanematel eesti koolis 4 (3000-6000) ja 5 (üle 6000) ($M_o=4$ ja 5 (mitmene mood), $M_e=4$; $M=3,82$; $SD=1,1$; $N=125$) ning vene vanematel vene koolis samuti 4 (3000-6000) ($M_o=4$; $M_e=3$; $M=3,04$ $SD=1,15$; $N=310$).

Kolme grupi võrdluses leiti, et kuigi keskmised on erinevad kõigi kolme grupi vahel, siis statistiliselt olulised erinevused on vaid kahe grupi vahel: nimelt eestikeelsetel vanematel eesti koolis on sissetulek ühe pereliikme kohta suurem kui venekeelsetel vanematel vene koolis ($Z=5,997$; $p=0,00$). Siinokohal tuleb jällegi märkida, et tegemist on ka üldpopulatsiooni, mitte ainult meie valimit iseloomustava tendentsiga- nimelt 2006. aasta andmeil oli keskmine netosissetulek kuus ühe leibkonnaliikme kohta peamiselt eesti kodukeelega peredes suurem kui muukeelsetes peredes (peamiselt eesti keel- 4584 krooni, peamiselt muu keel- 3797 krooni). Viide.

3.2 Muukeelsed vanemad eesti koolis: põhjendused koolivalikule

3.2.1 Levinuimad vastused vastusevariantideta (lahtisele) küsimusele

Muukeelsetele vanematele eesti koolis esitati ankeedis järgmine küsimus: *Miks valisite oma lapse õppekohaks just eesti õppekeelega kooli aga mitte vene või muu õppekeelega kooli?* Sellel küsimusel etteantud vastusevariandid puudusid, st et vanem vastas selliselt nagu soovis ning tõi välja neid põhjendusi, mis tal meenusid.

Järgnevalt on välja toodud kahanevas järjekorras levinuimad vastused (ja vastuste sagedused) nimetatud küsimusele:

- et laps saaks õppida eesti/riigi keeles, omandaks eesti keele oskuse (et laps oskaks eesti keelt emakeele tasemel) (n=38)
- sest elame eestis, oleme eestlased (n=22)
- et lapsel oleks tulevikus lihtsam/elus kergem, paremad võimalused õppida ja karjääri teha, (et elada, õppida, töötada Eestis) (n=21)
- et lapsel oleks lihtsam eesti/mitmes keeles suhelda, et laps kohaneks siinses ühiskonnas (n=9)
- et laps tunneks eesti kultuuri ja ajalugu (n=5)
- lapse soov (n=4)
- rahul selle kooli õppesüsteemiga/õppekeskonnaga/õppetasemega (n=4)
- kodu lähedus (n=2)

Mõned näited vastustest:

„Sest laps peab teadma keelt. Kui elame Eestis, siis peame õppima ka eesti keeles.“

„Et aidata last koduste ülesannete lahendamisel, et lapsel oleks parem võimalus elus.Eesti keele õppimisega on paremad töövõimalused tulevikus.“

„Kuna meie sünnimaa on eestimaa, siis loomulikult eesti kooli, kus laps saab õppida oma eesti keeles.“

„Soovin, et laps räägiks ja õpiks eesti keeles, tunneks Eesti ajalugu ning kultuuri.“

3.2.2 Levinuimad vastused etteantud vastusevariantidega (kinnisele) küsimusele

Vanematele esitati ka kinnine (etteantud variantidega) küsimus koolivaliku põhjenduse kohta. Vanematel paluti valida ja ära märkida kolm tegurit etteantud neljateistkümnest tegurist, mis lapse kooli valikul kõige olulisemad tundusid.

See küsimus esitati kõigile vanematele, kuid mõned variandid erinesid vene ja eesti koolis õppivate laste vanematel (N. eesti koolis- *Võimalus omandada eesti keele oskus*; vene koolis- *Võimalus õppida vene keelt*).

Järgnevalt on välja toodud vastusevariandid ning see, kui palju (sagedus, protsendid) muukeelsed vanemad eesti koolis mingit varianti valisid:

Nr.	Tegur/põhjused	N	%
1	Kodukoha lähedus	36	43
2	Lapse paremad haridusvõimalused	23	28
3	Kooli hea maine	2	2
4	Võimalus omandada eesti keele oskus	46	55
5	Lapse paremad töövõimalused tulevikus	16	19
6	Kooli sobiv süvaõpe/õppekallak	2	2
7	Sobiv koolikultuur / Meeldis selle kooli keskkond	23	28
8	Hea õppetase	17	20
9	Laps saaks õppida riigikeeles	31	37
10	Üks vanem on kooli õppekeele kõneleja	12	14
11	Kooli riigieksamite tulemuste hea tase	1	1
12	Huvitegevused või muu selline koolis	9	11
13	Mitme erineva keele õpet toetavate tegevuste olemasolu koolis	7	8
14	Laps saab tundma õppida teist kultuuri	20	24

N=83

Tuleb välja, et muukeelsete laste vanemad, kes valisid eesti õppekeele kooli (või keelekümbliklassi), tegid seda eelkõige seetõttu, et see annab lapsele võimaluse omandada eesti keele oskus. Seda põhjust olid vanemad nimetanud ka kõige rohkem lahtise vastusega küsimuse puhul.

Samuti väga oluliseks põhjuseks oli kodukoha lähedus. Seda olid vanemad lahtise küsimuse puhul vähe välja toonud, mis võib tuleneda sellest, et paljude vanemate jaoks on kodukoha lähedus küll väga oluline põhjus, kuid kui küsitakse põhjendust just eesti kooli valikule, siis vastavad ka vastajad seda spetsiifikat arvesse võttes.

Paljud vanemad olid põhjusena välja toonud ka selle, et laps saaks õppida riigikeeles. See vastus oli üpris populaarne ka lahtiste vastuste seas. Samuti populaarsed põhjendused olid lapse paremad haridusvõimalused, mis oli samuti levinud vastus ka lahtisele küsimusele ning sobiv koolikultuur/meeldiv keskkond, mida küll lahtistes vastustes eriti ei nimetatud, kuid mis oli oluline vanemate kooliga rahulolu põhjus (sellest täpsemalt allpool).

Kõige ebaolulisemaks põhjenduseks osutus kooli riigieksamite tulemuste hea tase. Samuti ebaolulised olid kooli hea maine ja sobiv süvaõpe/õppekallak. Nimetatud põhjused olid äärmiselt ebapopulaarsed ka lahtiste vastuste puhul. Põhjus võib seisneda taas küsimuse spetsiifikas, st et nimetatud tegurite ebapopulaarsusest ei peaks järeldama, et muukeelsetele vanematele eesti koolis ei ole nimetatud tegurid olulised. Samas on kooli hea maine, sobiva õppekallaku ja riigieksamite tulemuste hea taseme puhul tegu teguritega, mis võivad muutuda olulisemaks vanematele lastele ja nende vanematele- valimiks on kolmanda klassi lapsed (ja nende vanemad) ning riigieksamiteni on veel aega ning samuti ei pruugi lapse potentsiaal ja eelistused olla veel piisavalt välja kujunenud selleks, et kooli õppekallak jms koolivalikul määravaks saaks.

3.2.3 Vastused etteantud vastusevariantidega (kinnisele) küsimusele: kolme grupi võrdlus

3.2.3.1 Põhjuste võrdlus: Muukeelsed vanemad eesti koolis ja venekeelsed vanemad vene koolis

Mann-Whitney U Test			
	U	Z	p-level
Kodukoha lähedus	10855,00	-2,95619	0,003115
Lapse paremad haridusvõimalused	13333,00	0,41396	0,678905
Kooli hea maine	12324,50	-1,44860	0,147451
Võimalus omandada eesti keele oskus	6663,00	7,25685	0,000000
Lapse paremad töövõimalused tulevikus	11420,50	2,37603	0,017501
Kooli sobiv süvaõpe/õppekallak	12241,50	-1,53375	0,125092
Sobiv koolikultuur / Meeldis selle kooli keskkond	12337,00	1,43578	0,151067
Hea õppetase	8001,00	-5,88416	0,000000
Laps saaks õppida riigikeeles	12808,00	-0,95257	0,340810
Üks vanem on kooli õppekeele kõneleja	13398,50	-0,34676	0,728771
Kooli riigieksamite tulemuste hea tase	11785,50	-2,00157	0,045332
Huvitegevused või muu selline koolis	13367,50	0,37856	0,705012
Mitme erineva keele õpet toetavate tegevuste olemasolu koolis	12986,00	-0,76995	0,441328
Laps saab tunda õppida teist kultuuri	13456,00	0,28777	0,773523

N1=83; N2=331

Tuleb välja, et venekeelsed vanemad, kes panid oma lapsed vene õppekeele kooli, peavad kodukoha lähedust statistiselt oluliselt tähtsamaks kui need muukeelsed vanemad, kes panid oma lapsed eesti kooli. Samuti, need vanemad, kes panid oma lapsed eesti kooli, pidasid statistiselt oluliselt tähtsamaks seda, et lapsel on võimalus omandada eesti keele oskus (vene koolis võimalus õppida vene keelt). Need, kes panid lapse eesti kooli, pidasid ka lapse paremaid töövõimalusi koolivalikul olulisemaks kui need, kes panid lapsed vene kooli. Samas aga tuleb välja, et need, kes panid lapse vene kooli, tõid põhjusena olulisemalt rohkem välja kooli head õppetaset ja häid riigieksami tulemusi. Head õppetaset ja riigieksami tulemuste nimetamine ei olnud seotud vanema enda haridusega- seda pidid oluliseks kõik erineva haridustasemega vene vanemad, kes panid lapsed vene kooli.

3.2.3.2 Põhjuste võrdlus: Muukeelsed vanemad eesti koolis ja eestikeelsed vanemad eesti koolis

Mann-Whitney U Test			
	U	Z	p-level
Kodukoha lähedus	2933,500	-5,78795	0,000000
Lapse paremad haridusvõimalused	4654,000	1,93715	0,052728
Kooli hea maine	4822,500	-1,56001	0,118757
Võimalus omandada eesti keele oskus	3207,500	5,17468	0,000000
Lapse paremad töövõimalused tulevikus	4580,000	2,10277	0,035486
Kooli sobiv süvaõpe/õppekallak	5196,000	-0,72405	0,469034
Sobiv koolikultuur / Meeldis selle kooli keskkond	5430,500	-0,19920	0,842108
Hea õppetase	5363,500	-0,34916	0,726972
Laps saaks õppida riigikeeles	5423,000	-0,21598	0,829000
Üks vanem on kooli õppekeele kõneleja	5427,000	0,20703	0,835985
Kooli riigieksamite tulemuste hea tase	5378,500	-0,31558	0,752318
Huvitegevused või muu selline koolis	4126,000	-3,11891	0,001815
Mitme erineva keele õpet toetavate tegevuste olemasolu koolis	5445,500	-0,16563	0,868452
Laps saab tunda õppida teist kultuuri	4729,000	1,76928	0,076847

N1=83; N2=133

Selgub, et eesti vanemad eesti koolis märkisid statistiselt oluliselt rohkem ära vastust number 1- kodukoha lähedus. See tähendab, et eesti vanematele oli see võrreldes vene vanematega oluliselt tähtsam. Samuti oli eesti vanematele võrreldes vene vanematega oluliselt tähtsamaks teguriks huvitegevused. Vene vanemad pidasid aga märkimisväärselt enam oluliseks võimalust õppida eesti keelt ka paremaid töövõimalusi tulevikus.

3.2.3.3 Põhjuste võrdlus: eestikeelsed vanemad eesti koolis ja venekeelsed vanemad vene koolis

Mann-Whitney U Test			
	U	Z	p-level
Kodukoha lähedus	16316,00	4,36070	0,000013
Lapse paremad haridusvõimalused	19206,50	-2,14762	0,031745
Kooli hea maine	21494,50	0,39584	0,692227
Võimalus omandada eesti keele oskus	19897,00	1,61894	0,105460
Lapse paremad töövõimalused tulevikus	21976,00	-0,02718	0,978316
Kooli sobiv süvaõpe/õppekallak	20906,00	-0,84641	0,397322
Sobiv koolikultuur / Meeldis selle kooli keskkond	19414,00	1,98875	0,046730
Hea õppetase	13443,00	-6,56038	0,000000
Laps saaks õppida riigikeeles	20908,50	-0,84450	0,398390
Üks vanem on kooli õppekeele kõneleja	21101,00	-0,69711	0,485731
Kooli riigieksamite tulemuste hea tase	19447,50	-1,96310	0,049635
Huvitegevused või muu selline koolis	15863,00	4,70753	0,000003
Mitme erineva keele õpet toetavate tegevuste olemasolu koolis	21104,00	-0,69482	0,487170
Laps saab tunda õppida teist kultuuri	19308,50	-2,06952	0,038498

N1=133; N2=331

Selgub, et võrreldes vene vanematega vene koolis on eesti vanematele eesti koolis olulisem kodu lähedus, koolikeskkond ja huvitegevused. Vene vanematele aga on olulisemad paremad haridusvõimalused, õppetase, paremad riigieksamite tulemused ja võimalus säilitada oma kultuuriline identiteet (eesti variandis võimalus tunda õppida teist kultuuri). Kui neid tulemusi omavahel kokkuvõtvalt võrrelda, siis tundub, et vene vanematele on koolivaliku juures olulisemaks see, millise hariduse laps koolist saab, kuid eesti vanemad väärtustavad (võrreldes vene vanematega) enam kooli atmosfääri ja muid võimalusi.

3.3. Muukeelsed vanemad eesti koolis: alternatiivsete valikute kaalumine ja kooliga rahulolu

3.3.1 Alternatiivsete variantide (muu õppekeelega kooli) kaalumine

Vanematele esitati järgmine küsimus: *Kas kaalusite lapse panemist ka vene või muu õppekeelega kooli? (vastusevariandid jah/ei)*. Antud küsimusele vastas 72 muukeelset vanemat. Tulemustest selgus, et ligi kolm neljandikku muukeelsetest vanematest (N=53 (74%)) ei kaalunudki lapse panemist vene või muu õppekeelega kooli. Ligikaudu iga neljas vanem (N=19 (26%)) vastas antud küsimusele jaatavalt.

Seega saab öelda, et suurem enamus vanematest ei kaalunudki lapse panemist teise, näiteks vene õppekeelega kooli, millest võiks järeldada, et need vanemad, kes valisid eesti õppekeelega kooli, tegid oma otsuse ilma kõhklemata.

Järgnevalt küsiti vanematelt lisaks: *Juhul kui vastasite jah, siis miks Te eelistasite lapse ikkagi eesti õppekeelega kooli panna?*

Kuigi paljud vanemad ei olnud oma vastust põhjendanud, saab siiski tuua välja levinumad vastusevariandid ja nende esinemissagedused:

- võimalus õppida eesti keelt (vabaks suhtlemiseks riigikeeles, paremal tasemel eesti keele oskus) (5 korda)
- laps käis eesti lasteaias (kus õppis eesti keelt) (2 korda)
- elame Eestis (2 korda)
- muud põhjendused (N. sest kool on kodule lähedal; paremad haridus- ja töövõimalused, laps tahtis minna ühte kooli koos oma lasteaiakaaslastega; et vanem saaks ise last aidata ja kontrollida; laps ei rääkinud enne kooliminekut eesti keelt, samas kardetakse, et kool ei arenda teadmisi vene keeles)

3.3.2 Kooliga rahulolu

Vanematele esitati küsimus: *Kas olete oma lapse kooliga üldiselt rahul?* (vastusevariandid jah/ei). Antud küsimusele vastas 64 muukeelset vanemat. Tulemustest selgub, et kõigest paar inimest vastasid, et ei ole kooliga rahul (N=2 (3%)) ja jaatavalt vastasid enamust vastajatest (N=64 (97%)). Seega võib öelda, et peaaegu kõik eesti kooli valinud muukeelsed vanemad on oma lapse kooliga üldiselt ka rahul.

Selleks, et saada rohkem informatsiooni vanemate rahulolu- ja olematuse põhjustest, küsiti vanematelt ankeedis ka järgmisi küsimusi: *Nimetage kolm kõige olulisemat asja, millega Te oma lapse kooli puhul rahul ei ole ning Nimetage kolm kõige olulisemat asja, millega Te oma lapse kooli puhul rahul olete.*

3.3.2.1 Rahulolematuse põhjused

Rahulolematuse põhjused olid järgmised (kahanevas järjekorras):

- rahulolematuse koolikorraldusega üldisemalt (N. ebapiisav tähelepanu humanitaarteadustele, liiga palju lapsi ühes klassis, koolivormi puudumine, pikad järjekorrad garderoobis, võõrkeeleõpet võiks olla varem, rohkem, intensiivsemalt, vähe ruumi riide vahetamiseks kehalise kasvatus tunnis, tunniplaanide läbimõtlematus, karjäärinõustaja puudumine, pikapäevärühmad ainult 2 korda nädalas, kooli ja kodu koostöö nõrk) (13 korda)
- rahulolematuse kooli klassijuhatajaga/personaliga (N. sageli muutuvad klassijuhatajad, vähe tähelepanu distsipliinile, ebapädevad spetsialistid, õpetajate ükskõiksus kiusamise suhtes, õpetajate üleolev käitumine, vähe tähelepanu vene perekondadest pärit lastele, liiga suur klassiraha) (10 korda)
- huviringide puudus (5 korda)
- suur koormus/raske seljakott (5 korda)
- rahulolematuse interaktiivse poolega (N. peaaegu kõik teated internetis, teated ei ühti päevikus ja e-koolis, internetis kajastatakse harva koolielu) (3 korda)
- koolisöök/söökla (3 korda)
- kiusamine/laste vaenulikkus üksteise suhtes (3 korda)
- rahulolematuse kooli füüsilise poolega (N. spordiväljaku, ujula puudumine) (3 korda)
- Muud põhjendused (3 korda)

Rahulolematusega seotud põhjuseid oli võrdlemisi vähe välja toodud ja need olid ka võrreldes rahulolu põhjustega varieeruvad. Kõige suuremat rahulolematust tekitavad kooli korraldusliku poolega seotud küsimused, mida toodi välja küll kõige enam, kuid rahulolematuse põhjused/ettepanekud muudatusteks olid üpris erinevad ning pigem vanemate isiklikest eelistustest lähtuvad. Need põhjused, mis on küll järjekorras allpool, on konkreetsamad ja kuna neid on välja toodud suhteliselt tihti (N. huviringide puudus- 5 korda), siis annavad need isegi enam informatsiooni.

3.3.2.2 Rahulolu põhjused

Rahulolu põhjused olid järgmised (kahanevas järjekorras):

- väga hea klassijuhataja/personal (20 korda)
- rahulolu kooli füüsilise poolega (bassein, puhtus, remont, uus hoone) (18 korda)
- hea õppetase (15 korda)
- sõbralik õhkkond/meeldiv keskkond (14 korda)
- õpitakse eesti keeles (11 korda)
- koolikorraldus (N. lapsed on järelvalve all ka peale tundide lõppu/kooliväline töö lastega, asju hoitakse klassis- st koolikott ei ole raske, tugev distsipliin, kooliprogrammi ühtlane jaotus, vähe õpilasi ühes klassis) (11 korda)
- kodu läheduses (10 korda)
- õpetajate hea suhtumine õpilastesse (sõltumata emakeelest)/individuaalne lähenemine (10 korda)
- huvitegevused, spordivõimalused (7 korda)
- hea kool-kodu koostöö (4 korda)
- lapsele meeldib (3 korda)
- hea koolitoit (2 korda)
- toredad klassikaaslased (2 korda)

Vastuste varieeruvus oli väiksem kui vastustes küsimusele, millega rahul ei ole. Samuti oli rohkem vastuseid. Kõige selgemalt eristus ja tuli esile vanemate rahulolu klassijuhatajaga ja kooli personaliga nii professionaalsel kui isiklikul tasandil (N.tore klassijuhataja, pädevad õpetajad). Samuti toodi palju välja rahulolu kooli füüsilise poolega (eriti populaarne oli basseini olemasolu väljatoomine).

3.4 Demograafiliste näitajate ja põhjuste seosed

Uuriti muukeelsete eesti kooli valinud vanemate omaduste/demograafiliste näitajate seoseid erinevate põhjuste märkimisega. Parema ülevaate ja lisainformatsiooni saamiseks on välja toodud ka erinevad statistiliselt olulised seosed eesti vanem eesti koolis ja vene vanem vene koolis valimitel.

3.4.1 Seosed pere elupiirkonnaga

Pere elupiirkonnaga (muukeelsed lapsed eesti koolis) oli seotud ainult esimene tegur-kodu lähedus. Nimelt, võrreldes neid, kes elasid Ida-Virumaal, Lõuna-Eestis ning Tallinnas või selle lähiümbruses, tuli välja, et need, kes elasid Tallinnas pidasid võrreldes Ida-Virumaal elajatega palju olulisemaks kodu lähedust ($Z=3,2$; $p=0,004$).

Võttes valimiks vaid eesti vanemad eesti koolis, ilmnisid statistiliselt olulised erinevused tegurites 2 ja 12. Leiti, et eesti vanemad, kes elasid Tallinnas või selle lähedal, märkisid statistiliselt oluliselt rohkem kui Ida-Virumaa ($Z=2,6$; $p=0,03$) või Lõuna-Eesti vanemad ($Z=2,5$; $p=0,04$) lapse paremaid haridusvõimalusi (tegur 2) kooli valikul oluliseks teguriks. Lisaks leiti ka, et Ida-Virumaa vanemad pidasid Tallinna vanematega võrreldes oluliselt tähtsamaks huvitegevusi koolis (tegur 12) ($Z=2,5$; $p=0,04$).

Võttes analüüsi vaid vene vanemad vene koolis, tuleb välja, et võrreldes Ida-Virumaa vanematega peavad Lõuna-Eesti vanemad olulisemaks 6. tegurit (kooli sobiv süvaõpe/õppekallak) ($Z=2,5$; $p=0,03$) ning Tallinna vanemad olulisemaks 14. tegurit (võimalus säilitada oma kultuuriline identiteet) ($Z=2,5$; $p=0,04$).

3.4.2 Seosed vanema haridusega

Muukeelsetel vanematel eesti koolis ühe vanema (vastaja) hariduse ja erinevate tegurite nimetamise vahel statistiliselt olulised seosed puudusid. Kui aga arvestada mõlema vanema haridust, siis tuleb välja, et mida kõrgem haridus vanematel on, seda olulisemaks peetakse kooli head õppetaset (tegur 8) ($r=0,26$; $p<0,05$). Ilmnes ka seos 12. teguriga- mida kõrgem haridus, seda vähem pidasid vanemad oluliseks huvitegevusi ja muud sellist koolis ($r=-0,29$; $p<0,05$).

Ka eesti vanemate valimis ühe vanema (vastaja) ja erinevate tegurite vahelised seosed puudusid. Kui aga arvestada mõlema vanema haridust, siis ilmnesid seosed teguritega 10 (üks vanem on kooli õppekeele kõneleja) ($r=-0,17$; $p<0,05$) ja 13 (mitme erineva keele õpet toetavate tegevuste olemasolu koolis) ($r=-0,17$; $p<0,05$).

Vene vanemad vene koolis- ühe vanema haridust arvesse võttes ilmnes seos teguriga nr. 10 (üks vanem on kooli õppekeele kõneleja)- võrreldes kõrgharidusega vanematega panid keskharidusega vanemad rohkem seda tegurit oluliseks ($Z=3,0$; $p=0,03$). Kui arvestada mõlema vanema haridust, siis ilmnesid järgmised seosed: kodu lähedus (tegur 1) ($r=-0,21$; $p<0,05$) ehk mida kõrgem haridus, seda vähem märgiti kodu lähedust oluliseks teguriks; võimalus õppida vene keelt (tegur 4) ($r=-0,17$; $p<0,05$) ehk mida kõrgem haridus, seda vähem märgiti oluliseks võimalust õppida vene keelt, üks või mõlemad vanemad valdavad vene keelt (tegur 10) ($r=-0,27$; $p<0,05$) ehk mida kõrgem haridust, seda vähem märgiti oluliseks, et üks või mõlemad vanemad valdavad vene keelt; ning võimalus säilitada kultuuriline identiteet (tegur 14) ($r=0,13$; $p<0,05$) ehk mida kõrgem haridus, seda rohkem märgiti oluliseks lapse võimalust säilitada oma kultuuriline identiteet.

3.4.3 Seosed vanema vanusega

Muukeelne vanem eesti koolis- leiti statistiliselt oluline seos vanema vanuse ja 12. teguri nimetamise vahel- mida vanem vanem, seda vähem peeti oluliseks huvitegevusi ja muud sellist koolis ($r=-0,22$; $p<0,05$).

Eesti vanemate seas vanusega seosed puudusid.

Vene kooli vene vanemate seas ilmnes statistiliselt olulina seos teguriga nr.3 ($r=0,15$; $p<0,05$). Nimelt vanemad vanemad märkisid enam kooli head mainet olulise tegurina.

3.4.4 Seosed sellega, millist haridust vanem lapsele soovib

Muukeelsed vanemad eesti koolis ja eesti vanem eesti koolis valimitel seosed puudusid. Vene vanemad vene koolis- need vanemad, kes soovisid lapsele keskeriharidust, pidasid olulisemaks esimest tegurit (kodu lähedust) kui need, kes soovisid lapsele kõrgemat, rakenduslikku kõrgharidust ($Z=3,1$; $p=0,02$).

Seega saab tuua välja need tunnused, mis iseloomustasid erinevaid tegureid oluliseks/ebaoluliseks pidanud muukeelseid vanemaid eesti koolis:

- Kodu lähedus olulise tegurina: Tallinn või selle lähiümbrus
- Kooli hea õppetase olulise tegurina: kõrgem haridus
- Huvitegevused ebaolulise tegurina: Kõrgem haridus, vanemad vanemad

2.5 Kokkuvõte

Tulemustest selgus, et ligi kolm neljandikku muukeelsetest vanematest eesti koolis ei kaalunudki laps panekut teise õppekeelega kooli. Seega saab öelda, et suurem enamus vanematest tegid oma otsuse ilma kõhklemata. Peaaegu kõik (97%) eesti kooli valinud muukeelsetest vanematest on oma lapse kooliga üldiselt rahul. Peamiseks rahulolematuse põhjuseks olid kooli korraldusliku poolega seotud erinevad tegurid, huviringide puudus jms, kuid peamiseks rahulolu põhjuseks rahulolu klassijuhatajaga ja kooli personaliga. Kõige

olulisemateks koolivalikut mõjutanud teguriteks peeti lapse võimalust omandada eesti keele oskus; asjaolu, et elatakse Eestis ning seda, et lapsel oleks paremad võimalused tulevikuks (töö ja haridus).

Lisaks selgus, et muukeelsed vanemad eesti koolis ei erine vene koolide vene vanematest ega ka eesti koolide eesti vanematest vanuse, hariduse ega ka sissetuleku poolest. Seega muukeelsed vanemad, kes valisid lapsele vene õppekeele kooli asemel eesti õppekeele kooli ei ole vanemad (ega nooremad), haritumad (või vähem haritud) ega suuremate (või väiksemate) sissetulekutega.

Tulemustest selgus ka, et muukeelsed vanemad, kes panid oma lapsed eesti õppekeele kooli, peavad kodukoha lähedust, kooli head õppetaset ja riigieksami tulemusi oluliselt vähem tähtsaks, kuid võimalust omandada eesti keele oskus (vene koolis võimalus õppida vene keelt) ja paremaid töövõimalusi tähtsamaks kui need, kes panid lapsed vene kooli. Võrreldi ka muukeelseid ja eestikeelseid vanemaid eesti koolis. Selgus, et eesti vanemad eesti koolis pidasid enam oluliseks kodukoha lähedust. Samuti oli eesti vanematele tähtsamaks teguriks huvitegevused ja muu selline koolis. Seega, võrreldes vene kooli valinutega ning eesti vanematega eesti koolis peeti lisaks keeleõppele väga oluliseks ka paremaid töövõimalusi, mis võib tähendada, et need muukeelsed vanemad leiavad, et heal tasemel eesti keele oskus ja hea töökoht käivad käsikäes.

Seega võib öelda, et muukeelsed vanemad, kes valisid eesti kooli, ei erine vene kooli valinud vanematest demograafiliste näitajate poolest, nad on oma valikuga üldiselt rahul ning võrreldes teiste vanematega peavad olulisemaks lapse võimalust omandada eesti keele oskus ning sellega seoses leida tulevikus ka parem töökoht.

Kasutatud kirjandus

Valk, A. (2002). *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis : kultuuridevahelisi uurimusi 20. sajandi lõpust*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda

Vihalemm, T. (1999). *Formation of collective identity among russophone population of Estonia*. Tartu: Tartu University Press

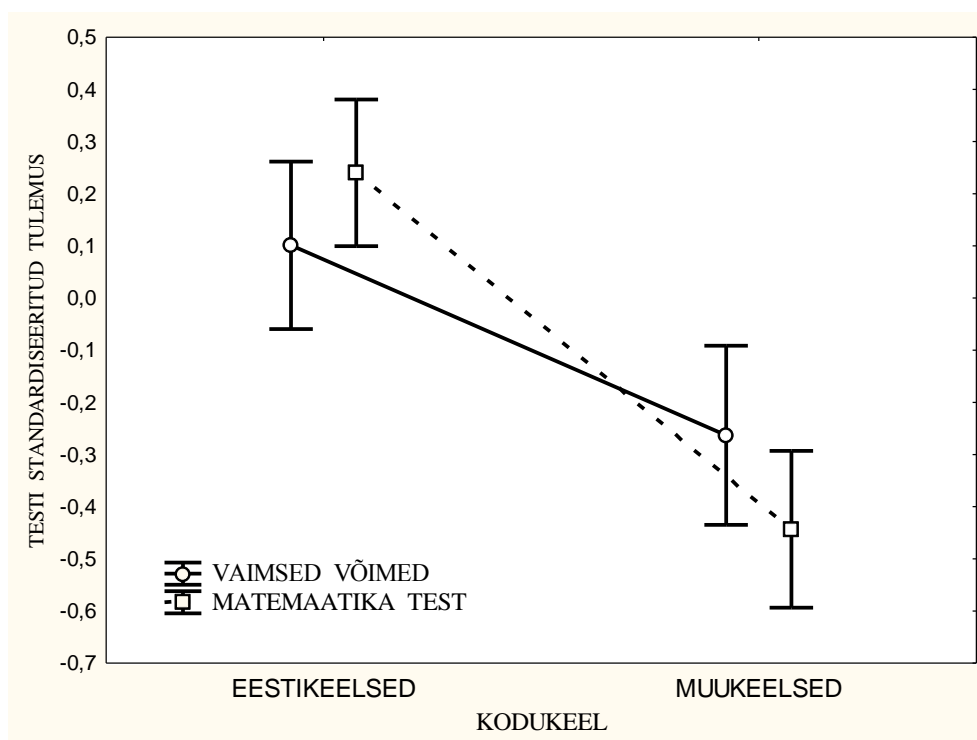
[The challenge of the Russian minority : emerging multicultural democracy in Estonia](#) / edited [and preface] by Marju Lauristin and Mati Heidmets

ANALÜÜS 2

Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eestikeelsete ja muukeelsete laste võrdlus koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid lapsi.

Kristina Seepter

Toimetulek matemaatikas ja seos vaimsete võimetega: muukeelsete ja eestikeelsete õpilaste võrdlus.



Joonis 1. Eestikeelsete ja muukeelsete õpilaste võrdlus eesti õppekeelega koolides: seos vaimse võimekuse ja matemaatika ainetesti soorituse vahel.

Jooniselt 1 on näha, et eestikeelsete õpilaste toimetulek matemaatikas on statistiliselt oluliselt parem kui muukeelsetel lastel ($p < .005$). Samas ka vaimsed võimed on eestikeelsete laste grupis oluliselt kõrgemad võrreldes muukeelse grupiga ($p < .005$). Lisaks saab öelda, et mõlemas grupis sees, nii eesti- kui ka muukeelsete laste puhul, pole üldiselt olulist vahet õpilaste matemaatika soorituse ja vaimse võimekuse vahel ($p > .05$). See tähendab, et üldiselt lahendasid lapsed matemaatika ainetesti vastavalt oma võimetele.

Siiski huvitas meid detailsem pilt, millised on keelegruppide vahelised erinevused madala, keskpärase ja kõrge võimekusega eesti ja muukeelsete õpilaste vahel. Selleks jaotasime lapsed nii vaimsete võimete kui ka matemaatika ainetesti tulemuste alusel 3 gruppi (aluseks: kõrvalekalle keskmisest 1 standardhälbe (SD) võrra): Nõrga (tulemused alla 1 SD keskmisest), Keskmise ($\pm 1 SD$ keskmisest) ja Tugeva (üle 1 SD keskmisest) tulemusega lapsed. Vaatasime sagedusjaotuvust erinevate Võimekuse Gruppide ja Matemaatikas Toimetuleku Gruppide vahel eestikeelsete ja muukeelsete õpilaste seas. Konfiguratsioonilise Sagedusanalüüsi (CFA) tulemused on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika Ainetest ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide kohta eestikeelsete ja muukeelsete õpilaste seas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		KODUKEEL		N
Matemaatika	Vaimsed Võimed	eestikeelsed	muukeelsed	
Madal	Madal	7	23	30
		9.56	8.35	
		<i>n.s</i>	<.0001	
Madal	Keskmine	9	19	28
		17.71	15.48	
		<.02	<i>n.s</i>	
Madal	Kõrge	1	5	6
		6.88	6.01	
		<.008	<i>n.s</i>	
Keskmine	Madal	20	23	43
		25.98	22.71	
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	
Keskmine	Keskmine	64	32	96
		48.15	42.09	
		<.009	<.05	
Keskmine	Kõrge	22	13	35
		18.71	16.35	
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	
Kõrge	Madal	2	0	2
		4.48	3.92	
		<i>n.s</i>	<.02	
Kõrge	Keskmine	7	8	15
		8.30	7.26	
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	
Kõrge	Kõrge	11	2	13
		3.23	2.82	
		<.001	<i>n.s</i>	
Kokku		143	125	268

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtris. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

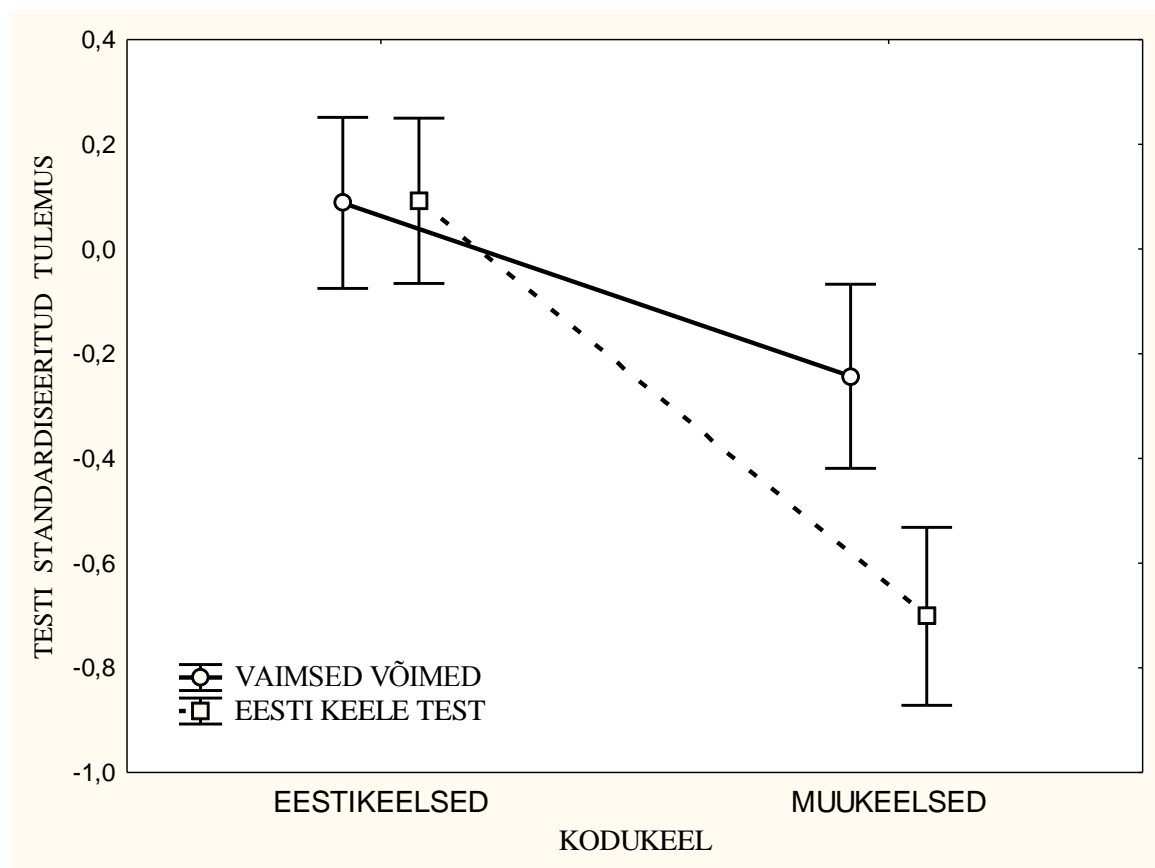
Tabelist on näha seos, et madala võimekusega muukeelsetel õpilastel on tüüpiline (esineb oluliselt sagedamini kui oodatult), et tulemus matemaatikas on samuti madal. Ja ebatüüpiline on olukord, kus madala potentsiaaliga laps näitab matemaatikas väga häid tulemusi. Samas kui madala potentsiaaliga eestikeelsete õpilaste tulemus selget tüüpimustrit matemaatika sooritusel ei andnud – nende hulgas on lapsi, kes saavutasid matemaatikas nii keskpäraseid kui ka tugevaid tulemusi ja ka neid, kes näitavad matemaatikas võimekusega võrreldes sama taset. Kuid süstemaatilist mustrit mingis suunas ei eristunud.

Seevastu kõrge võimekusega eestikeelsete õpilaste hulgas on selgelt tüüpiline muster, et saavutatakse ka kõrgeid tulemusi matemaatikas ja ebatüüpiline on juhtum, kus kõrge

võimekusega õpilane esineb matemaatikas alla oma võimete taset. Muukeelsete grupis jällegi kõrge võimekusega õpilaste puhul ei eristunud selget mustrit matemaatika sooritusel – oli neid, kes näitasid kõrgeid, keskpäraseid kui ka madalaid tulemusi matemaatikas.

Keskpärase võimekusega õpilaste hulgas ilmnedid samuti erinevused eesti ja muukeelsete laste matemaatikatumemuste vahel. Nimelt, tabelist on näha, et eestikeelsete puhul võib väita, et keskpärase võimekusega laps täidab ka matemaatikatesti keskpäraselt – see oli tüüpiline muster. Lisaks, ebatüüpiline on olukord, kus õpilase matemaatika tulemus on madal. Seevastu muukeelsete grupis on ebatüüpiline, et keskpärase võimekusega laps lahendab ka matemaatika ainetesti keskpäraselt. Samas, ei saa väita, et need õpilased kipuksid oluliselt sagedamini matemaatikatestis madalaid tulemusi saama (kuigi tendents oli pigem alla oma võimete suunas).

Toimetulek eesti keeles ja seos vaimsete võimete ja eestikeelsete õpilaste võrdlus.



Joonis 2. Eestikeelsete ja muukeelsete õpilaste võrdlus eesti õppekeele koolides: seos vaimse võimekuse ja eesti keele ainetesti soorituse vahel.

Jooniselt 2 on näha, et muukeelsete laste tulemus eesti keele ainetestis on oluliselt kehvem võrreldes eestikeelsete laste sooritusega ($p < .005$). See tulemus on ka ootuspärane ja põhjendatud, kuna muukeelsele lapsele on eesti keel ikkagi võõrkeel ja lisaks on muukeelsete laste grupp üldiselt madalama vaimse võimekusega võrreldes eestikeelsetega ($p < .005$).

Samas tuleb rõhutada muukeelsete laste puhul, et nende eesti keele ainetesti tulemused on oluliselt kehvemad võrreldes nende vaimse potentsiaaliga ($p < .005$). Seega nad on võimelised eesti keelega veel paremini toime tulema, aga 3. klassi seisuga nad ei realiseeri oma potentsiaali.

Kuna üldiselt gruppide – eestikeelsete ja muukeelsete - akadeemilises toimetulekus oli erinevus, siis järgmisena huvitas meid küsimus: millise võimekusega laste puhul täpsemalt tulevad esile erinevused, kas nõrga, keskmise või tugeva vaimse potentsiaaliga laste vahel? Selleks jaotasime lapsed nii vaimsete võimete kui ka eesti keele ainetesti tulemuste alusel 3 gruppi (aluseks: kõrvalekalle keskmisest 1 standardhälbe võrra): Nõrga (tulemused alla 1 *SD* keskmisest), Keskmise (± 1 *SD* keskmisest) ja Tugeva (üle 1 *SD* keskmisest) tulemusega lapsed. CFA abil vaatasime, millistes võimete ja toimetuleku kombinatsioonides olid erinevused eestikeelsete ja muukeelsete laste vahel. Laste jaotumine erinevate gruppide vahel on toodud tabelis 2.

Tabel 2. Sagedusjaotus õpilase Eesti Keele Ainetesti ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide kohta eestikeelsete ja muukeelsete õpilaste seas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		KODUKEEL		N
Eesti Keel	Vaimsed Võimed	eestikeelsed	muukeelsed	
Madal	Madal	7	17	24
		7.87	6.79	
		<i>n.s</i>	<.0001	
Madal	Keskmine	3	20	23
		14.33	12.37	
		<.001	<.03	
Madal	Kõrge	0	5	5
		5.71	4.93	
		<.004	<i>n.s</i>	
Keskmine	Madal	23	24	47
		24.05	20.76	
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	
Keskmine	Keskmine	53	32	85
		43.82	37.83	
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	
Keskmine	Kõrge	17	10	27
		17.46	15.07	
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	
Kõrge	Madal	0	2	2
		7.26	6.27	
		<.0007	<.05	
Kõrge	Keskmine	19	6	25
		13.23	11.42	
		<i>n.s</i>	=.059	
Kõrge	Kõrge	17	4	21
		5.27	4.55	
		<.0001	<i>n.s</i>	
Kokku		139	120	259

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtris. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Tabelist on näha, et muukeelsete laste hulgas on tüüpiline (st esineb oluliselt sagedamini kui oodatult) muster, kus madala võimekusega õpilane saavutab ka nõrga tulemuse eesti keeles. Samas kui madalama võimekusega eestikeelsete laste grupis selget tüüpjaotuvust esile ei tulnud. Tabeli põhjal saab ainult väita, et ebatüüpiline on juhus, kus madala võimekusega eestikeelne õpilane saab eesti keele testis väga hea tulemuse. Muukeelsete grupis on näha sama tendentsi, kuid selle vahega, et 2 madala võimekusega õpilast siiski on suutnud eesti keele testi sooritada väga kõrgel tasemel.

Kõrge võimekuse õpilaste grupis on näha, et eestikeelsete laste puhul on sagedane kombinatsioon – tugeva potentsiaaliga laps sooritab eesti keele testi samuti väga hästi. Lisaks ükski kõrge võimekusega eestikeelne õpilane ei saanud eesti keele ainetestis madalat tulemust (see osutus ka ebatüüpiliseks kombinatsiooniks). Samas, muukeelsete osas kõrge võimekusega õpilastel selget mustrit eesti keele ainetesti sooritamises esile ei tulnud (nagu matemaatika ainetesti puhul).

Selged gruppidevahelised erinevused ilmnevad aga keskpärase võimekusega laste vahel: nimelt, muukeelsete grupis on tüüpiline, et keskmise võimekusega laps sooritab eesti keele testi nõrgalt. Lisaks ebatüüpiline on kombinatsioon, et keskpärase võimekusega muukeelne laps saab eesti keeles väga häid tulemusi (piiripealne tulemus, kuna olulisuse tõenäosus oli $p = .059$). Samas kui eestikeelsete grupis saab öelda, et keskpärase õpilased alla oma võimete taset eesti keele testi ei soorita (see ebatüüpiline muster).. Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et mitte kõiki lapsi muukeelsete grupis ei iseloomusta alla oma võimete sooritus eesti keeles vaid keskpärase võimekusega õpilased on need, kes kipuvad näitama oma potentsiaaliga võrreldes madalamaid tulemusi eesti keeles.

Koduse õpikeskkonna seos õpitulemustega erineva võimekusega eesti- ja muukeelsetel õpilastel.

Eelnevalt selgus, et eesti- ja muukeelsete õpilaste vaimse võimekuse ja õpitulemuste vahel on olulisi erinevusi. Muukeelseid õpilasi iseloomustas asjaolu, et keskpärase võimekusega lapsed näitasid oma võimekust arvestades madalamat akadeemilist toimetulekut. Järgnevalt analüüsimine, **kas õpilase koduses õpikeskkonnas - vanemate käitumises, hoiakutes - on näha seoseid õpilaste akadeemilise toimetulekuga. Lisaks, kas need seosed on erinevad eesti- ja muukeelsete õpilaste vahel.** Kuna matemaatika ja eesti keele toimetulekus oli muukeelsete õpilaste seas erinev pilt, siis analüüsimine kodukeskkonna tegureid nende kahe aine suhtes eraldi. Koduse õpikeskkonna näitajatena vaatasime kuut vanema käitumise ja hoiakute tegurit: vanema koostöö koduõpetajaga, koostöö klassiõpetajaga, koduse lisaabi vajadust, vanema abi matemaatika / eesti keele kodustes töödes, koduse koolitöö kontroll ja vanema ootused lapse tulevasele haridustasemele.

Vanema koostöö koduõpetajaga

Esimese koduse õpikeskkonna näitajana analüüsisime vanema koostööd koduõpetajaga ja selle erinevust eesti- ja muukeelsete õpilaste vanemate hulgas. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemuste põhjal (tabel 3) võib väita, et üldiselt kasutavad vaid vähesed vanemad koduõpetaja tugiteenust (228-st 10 õpilasel oli koduõpetaja). Lisaks on näha, et muukeelsete õpilaste hulgas on tüüpiline koduõpetaja olemasolu, samas kui eestikeelsete õpilaste puhul on see ebatüüpiline variant (vaid ühel õpilasel vastanutest oli koduõpetaja). Siinkohal tuleb nentida, et sarnane tendents koduõpetaja kasutamise kohta tuli välja vene õppekeele laste hulgas.

Tabel 3. Vanema Koostöö Koduõpetajaga sagedusjaotus eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

KODUKEEL	KOOSTÖÖ KODUÕPETAJAGA		N
	jah	ei	
eestikeelne	1	142	143
	6.27	136.73	
	<.02	<i>n.s.</i>	
muukeelne	9	76	85
	3.73	81.27	
	<.02	<i>n.s.</i>	
Kokku	10	218	228

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtris. *n.s.* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Järgmisena uurisime, kuidas seostub vanema koostöö koduõpetajaga õpilase õpitulemustega, arvestades seejuures õpilase vaimsete võimete taset. Teisisõnu, kas võib väita, et koduõpetajat kasutavad vaid teatud tüüpi õpilased. CFA tulemusel (tabel 4) selgus, et muukeelsetest õpilastest need, kes on Keskpärase Võimekusega, kuid Madala Akadeemilise Toimetulekuga kasutavad tüüpiliselt (st sagedamini kui võiks oodata) koduõpetaja abi. Samas eesti keelega toimetuleku puhul on näha, et nende samade, Keskmise Võimekus – Madal Tulemus Eesti Keeles, õpilaste seas kipub (piiripealne tulemus: $p = .053$) olema tüüpiliseks mustriks ka koduõpetaja abi mittekasutamine. Seega päris selgeid õpilaste gruppe, kes kasutavad tugiteenusena koduõpetajat, välja ei joonistunud, kuigi tendentsina võib öelda, et muukeelsete hulgas leiavad just keskpärase võimete, kuid madala õpitulemusega õpilaste vanemad, et koduõpetaja tugiteenust oleks lapsele vaja ning investeerivad sellesse.

Tabel 4. Vanema Koostöö Koduõpetajaga sagedusjaotus erineva Vaimse Võimekuse ja Erineva Akadeemilise Toimetulekuga õpilastel eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

		KODUKEEL							
		eestikeelsed				muukeelsed			
Akadeemiline tulemus	IQ	KOOSTÖÖ KODUÕPETAJAGA							
		jah	ei	jah	ei	jah	ei	jah	ei
		ÕPILASE AKADEEMILINE TULEMUS ÕPPEAINETI							
		Matemaatika		Eesti keel		Matemaatika		Eesti keel	
Madal	Keskm			3		2		2	10
				8.93		.32		.20	5.53
				<.03		<.05		<.02	=.053
Keskm.	Keskm		57				17		17
			45.17				27.82		24.72
			<.04				<.02		=.54
Kõrge	Kõrge								2
									6.27
									<.05
Kokku		1	124	1	120	7	70	6	69
			125		121		77		75

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Vanema koostöö klassijuhatajaga

Teise vanema tegevuse indikaatorina analüüsisime vanema koostööd klassijuhatajaga. Eeldasime, et vanema-õpetaja koostööl võib olla soosiv mõju õpilase õpitulemustele. Esmalt küsisime, kas vanema koostöö klassijuhatajaga üldiselt erineb eesti- ja muukeelsete hulgas. Konfiguratsiooniline sagedusanalüüs ei näidanud statistiliselt olulist erinevust. See tähendab, et võib väita, et üldine koostöömuster vanema ja klassijuhataja vahel on eestikeelsete ja muukeelsete õpilaste seas sarnane. Nagu tabelist 5 võib näha, raporteerivad vanemad valdavalt, et teevad koostööd klassijuhatajaga õpilase probleemide lahendamisel. Teiseks, analüüsisime täpsemalt, kas teatud tüüpi õpilaste puhul on näha lapsevanema ja õpetaja koostöömustris erinevusi. Detailsem analüüs CFA-ga (tabel 14) näitas erinevusi eesti- ja muukeelsete vahel teatud tüüpi õpilaste puhul.

Nimelt, kui Keskpärase Võimekuse ja Keskpärase Õpitulemustega eestikeelsete laste vanemad tüüpiliselt teevad koostööd klassijuhatajaga, siis sama tüüpi muukeelsete õpilaste vanemate puhul on see ebatüüpiline muster. Lisaks selgus huvitav pilt Keskpärase Võimekuse, kuid Madala Matemaatika Tulemusega muukeelsete õpilaste puhul: nende vanemad raporteerivad tüüpiliselt, et ei tee koostööd klassijuhatajaga. On võimalik, et nende õpilaste puhul võib olla tegu juhtumiga, kus ei vanem ega õpetaja pole suutnud luua neile õpilastele sobivat õpikeskkonda. Selgemast koostöömustrist saame aga rääkida aasta pärast, kui on näha õpilaste areng.

Tabel 5. Vanema Koostöö Klassijuhatajaga sagedusjaotus erineva Vaimse Võimekuse ja Erineva Akadeemilise Toimetulekuga õpilastel eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

Mate- maatika tulemus	IQ	KODUKEEL			
		eestikeelsed		muukeelsed	
		KOOSTÖÖ KLASSIJUHATAJAGA			
		jah	ei	jah	ei
Madal	Keskm				4
					1.15
					<.03
Keskm.	Keskm	50		<i>16</i>	
		40.28		<i>24.81</i>	
		=.055		<i><.04</i>	
Kokku		112	13	61	15

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Vanemapoolse lisaabi vajadus õpingutega toimetulekuks

Kolmanda koduse õpikeskkonna näitajana analüüsisime vanemapoolse täiendava abi vajadust õpingutega toimetulekuks. Kõigepealt vaatasime, kas täiendava abi osas eesti- ja muukeelsete grupp üldiselt erineb. CFA tulemus näitas, et täiendava abi osas statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu. See tähendab, et lisaabi vajajate proportsioonid on üldjoontes nii eestikeelsete kui ka muukeelsete hulgas sarnased. Täpsemalt, eestikeelsete hulgas vajab kodust täiendavat abi 55.6% vastanutest; muukeelsete hulgas oli vastav näitaja aga 69.3%. Küsimusele, millist toetust vanemad oma lapsele pakuvad, vastati enamasti ebamääraselt: näiteks „*koduste kooliülesannete lahendamisel vajab abi*“ ja sageli ei täpsustatudki, millist liiki abi nimelt laps vajab. Seepärast leidsime, et küsimus, kus küsiti täpsemalt abi tihedust erinevate õppeainete puhul, osutus informatiivsemaks ja analüüsisime hoopis abi tihedust nende küsimuste alusel.

Samas, huvitas meid detailsem pilt täiendava abi ja erinevat tüüpi õpilaste vahel. Teisisõnu, kas on näha, et täiendavat abi osutavad vanemad vaid teatud tüüpi õpilaste hulgas. Sagedusanalüüsi (CFA) põhjal (tabel 6) on näha eesti- ja muukeelsete erinevusi õpilaste gruppides (Võimekus - Akadeemiline Toimetulek): Madal-Madal ja Keskmine-Keskmine, kus tüüpiliselt sellist tüüpi muukeelne laps vajab vanema hinnangul täiendavat abi, aga eestikeelse lapse vanemad nii ei arva (ebatüüpiline muster). Samas, huvitav koht on jällegi Keskpärase Võimekusega – Madala Õpiedukusega muukeelsete seas: nimelt, eristub muster, kus just seda tüüpi õpilaste vanemad hindavad täiendava koduse abi vajalikkust.

Tabel 6. Vanemapoolne Lisaabi Kodus sagedusjaotus erineva Vaimse Võimekuse ja Erineva Akadeemilise Toimetulekuga õpilastel eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

Akadeemiline tulemus		KODUKEEL							
		eestikeelsed				muukeelsed			
		LISAABI KODUS							
		vajab	ei vaja	vajab	ei vaja	vajab	ei vaja	vajab	ei vaja
IQ		ÕPILASE AKADEEMILINE TULEMUS ÕPPEAINETI							
		Matemaatika		Eesti keel		Matemaatika		Eesti keel	
Madal	Madal		0		0	8		8	
			4.43		3.36	4.08		3.22	
			<.01		<.04	=.053		<.02	
Madal	Keskm				0	9		9	
					3.36	4.76		3.22	
					<.04	=.051		<.006	
Keskm.	Keskm		26				5		
			18.23				10.85		
			<.05				<.04		
Kõrge	Kõrge				9				
					4.32				
					<.04				
Kokku		70	56	70	53	52	23	51	22
		126		123		75		73	

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Lapsevanema abi matemaatika / eesti keele kodutöodes.

Neljanda vanema tegevuse ja koduse õpikeskkonna näitajana uurisime vanema abi matemaatika ja eesti keele kodutöodes ning selle mõju lapse õpitulemustele. Kõigepealt küsisime üldiselt, kas vanema abi sagedus on erinev eesti- ja muukeelsete õpilaste vahel. CFA tulemused statistiliselt olulisi erinevusi ei näidanud. Seega, võime väita, et vanema abistamise tihedus nii matemaatika kui eesti keele kodutöodes on sarnane eestikeelsete ja muukeelsete vanemate seas. Nimelt, igapäevast abi kodutöodes pakuvad 18.6% eestikeelsete õpilaste vanematest ja 27.6% muukeelsete vanemaid. Vastavalt, 50.8% eesti- ja 38.2% muukeelsetest vanematest osutuvad abi paar korda nädalas. Ning paar korda kuus või harvem abi andmise muster on 30.6% eestikeelsetest ja 34.2% muukeelsetest vanematest.

Järgmisena uurisime juba täpsemalt, milliste õpilastüüpide puhul on vanema abi iseloomulik ja millises sageduses. CFA tulemustes (tabelis 7) on näha nüansse erinevate õpilastüüpide puhul, mis üldises eesti- ja muukeelsete analüüsis välja ei paistnud. Märkimisväärne on jällegi muster, mis iseloomustab Keskmise Võimekuse, kuid Madala Akadeemilise Toimetulekuga muukeelseid õpilasi. Nimelt, nende hulgas tuleb välja vanemate sagedane, igapäevane, abi kodutööde juures. Lisaks selgub veel, et need õpilased moodustavad eesti keele koduste tööde abi saamise sageduses kaks mustrit: lisaks igapäevasele abile on osadel neist õpilastest kodus tüüpiline hoopis harv (vähem kui paar korda kuus) vanemapoolne abi. Kui vaatame neid juhtumeid kvalitatiivselt, leidsime, et neil

juhtudel abi andmine võib jääda ka vanema keeleoskuse taha, kuna antud õpilaste vanemad hindasid oma eesti keele oskust rahuldavaks või allapoole seda. Seega, nende õpilaste puhul võib olla olukord, kus vanem näeb küll abi vajadust, kuid ise ei suuda vastavat täiendavat abi lapsele pakkuda.

Tabel 7. Vanema Abi Matemaatika / Eesti Keele Kodutöodes sagedusjaotus erineva Vaimse Võimekuse ja Erineva Akadeemilise Toimetulekuga õpilastel eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

Akadeemiline tulemus		KODUKEEL											
		eestikeelsed						muukeelsed					
		VANEMA ABI			MATEMAATIKA / EESTI KEELE			KODUTÖÖDES					
		harv	2x N	IP	harv	2x N	IP	harv	2x N	IP	harv	2xN	IP
ÕPILASE AKADEEMILINE TULEMUS ÕPPEAINETI													
		Matemaatika			Eesti keel			Matemaatika			Eesti keel		
Madal	Madal	0			0			8					
		3.30			3.20			3.06					
		<.03			<.04			<.02					
Madal	Keskm	0			0			7			6		
		3.43			3.83			1.82			2.10		
		<.04			<.03			<.01			<.02		
Keskm.	Madal	1			1								
		6.03			7.10								
		<.02			<.01								
Keskm.	Keskm	23			23								
		14.65			14.65								
		<.04			<.04								
Kõrge	Kõrge	7			7								
		1.94			1.94								
		<.01			<.01								
Kokku		36	60	22	45	49	22	26	29	21	24	28	19
		118			116			76			71		

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks. Abi tihedus: 2x N – paar korda nädalas; I P – igapäevane abi. **Tüüp** on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Vanema kontroll koduste koolitööde puhul

Viies vanema tegevuse marker, mida analüüsisime, oli kontrolli sagedus koduste koolitööde osas ja selle mõju õpilase akadeemilisele tulemusele. Esmalt küsisime, kas vanema kontrollimustris on erinevused eestikeelsete ja muukeelsete vanemate vahel. CFA tulemused, tabelis 8, näitavad, et kontrolli sageduses tulevad tõepoolest esile erinevused eesti- ja muukeelsete vanemate vahel. Nimelt, eesti vanemate kontrollitihedus on selles vanuses tüüpiliselt harv st paar korda kuus või vähem. Igapäevane kontroll on küll ebatüüpiline muster, kuid siiski 66 eestikeelset vanemat väitis, et vaatab lapse koolitükke igapäevaselt üle. Seevastu muukeelsete vanemate seas oli levinud muster just igapäevane kontroll ja harvemad kontrollimustrid olid selgelt ebatüüpilised. Sarnane õpilase kodutööde kontrollisagedus tuli

välja ka vene õppekeelega õpilaste vanemate puhul. Nemadki pooldasid veel selles vanuses lapse kodutööde igapäevast ülevaatamist.

Tabel 8. Vanema Kontroll Koolitöodes sagedusjaotus eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

KODUKEEL	VANEMA KONTROLL KOOLITÖÖDES			N
	harv	2x nädalas	iga päev	
eestikeelne	26	48	66	140
	18.92	40.36	80.72	
	=.061	<i>n.s.</i>	<i><.03</i>	
muukeelne	4	16	62	82
	11.08	23.64	47.28	
	<i><.02</i>	<i>=.054</i>	<.02	
Kokku	30	64	128	222

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtris. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Järgmisena tahtsime täpsemalt teada, millist tüüpi õpilaste hulgas tulevad ülalnimetatud üldised vanema kontrollivamustrid esile. Teisisõnu, millist tüüpi muukeelsetele on igapäevane kontrollimuster omane ning milliseid eestikeelseid õpilasi iseloomustab harv vanemapoolne kodutööde kontroll. CFA tulemused (tabelis 9) näitasid, et eestikeelsete õpilaste hulgas on Kõrge Võimekuse ja Akadeemiliselt Edukate ning Keskpärase Võimekuse ja ka Keskpärase või Kõrge Akadeemilise Toimetulekuga õpilased need, kelle kohta käib harv, paarkorda kuus kontrollimuster. Muukeelsete õpilaste seas tuli välja 3 tüüpi õpilasi, kelle kodutöid vanem igapäevaselt kontrollib. Need olid: Madala Võimekusega õpilased, kes näitasid kas Kasinat või Keskpärast Akadeemilist Toimetulekut ja Keskpärase Võimekusega õpilased, kelle Akadeemiline Edukus jäi alla võimete taset – Madalaks. Seega, vanem küll panustab iga päev lapse koolitööde ülevaatamisse, kuid õpilased näitavad seejuures kolme erinevat toimetuleku mustrit: ühel osal läheb õpitulemus paremaks, teisel jääb muutumatuks ja kolmandad sooritavad ainetesti allapoole oma võimekuse taset. Seega, kontrolli sagedus üheselt ei seostu akadeemilise toimetulekuga, vaid selle taga on veel midagi, mis seletab paremini laste erinevusi õpitulemustes. Võib oletada, et siinkohal tuleb arvestada jällegi vanema enda keeleoskuse taset. Samas võib see tulemus aga viidata asjaolule, et hoopis mõni teine õpikeskkonna tegur (nt õpetaja tegevus) mõjutab selgemini õpilaste õpitulemusi.

Tabel 9. Vanema Kontroll Koolitöodes sagedusjaotus erineva Vaimse Võimekuse ja Erineva Akadeemilise Toimetulekuga õpilastel eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

		KODUKEEL														
		eestikeelsed						muukeelsed								
Akadeemiline tulemus	IQ	VANEMA KONTROLL KOOLITÖÖDES														
		harv	2x N	I P	harv	2x N	I P	harv	2x N	I P	harv	2xN	I P			
		ÕPILASE AKADEEMILINE TULEMUS ÕPPEAINETI														
		Matemaatika			Eesti keel			Matemaatika			Eesti keel					
Madal	Madal													8		7
														3.74		3.08
														<.04		<.04
Madal	Keskm													9		10
														4.62		3.30
														<.05		<.01
Keskm.	Madal													12		13
														6.82		7.47
														<.05		<.04
Keskm.	Keskm	11			20		0	3					2			
		5.80			12.14		3.54	8.21					7.45			
		<.04			<.02		<.03	<.04					<.02			
Kõrge	Keskm			1	6											
				4.69	1.70											
				=.05	<.01											
Kõrge	Kõrge	3														
		.78														
		<.05														
Kokku		21	44	58	20	45	54	4	14	57	4	12	51			
		123			119			75			67					

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks. Kontrolli tihedus: 2x N – paar korda nädalas; I P – igapäevane kontroll. **Tüüp** on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Vanema ootus lapse tulevasele haridustasemele.

Kuues vanema karakteristik, mille seost õpilase akadeemilisele tulemuslikkusele me hindasime, oli lapsevanema ootus lapse tulevasele haridustasemele. Kõigepealt analüüsisime erinevusi lastevanemate ootuses eesti- ja muukeelsete vanemate vahel. CFA näitas, et erinevusi eesti- ja muukeelsete vanemate hariduslike ootuste vahel ei ole. Nimelt, kõige sagedamini ootavad vanemad oma lapselt tulevikus kõrgharidust, vastavalt 75.4% ja 68.6% eesti- ja muukeelsete hulgas. Rakenduslikku kõrgharidust soovivad oma järeltulijale 19% eestikeelsetest vanematest ja 21.4% muukeelsete vanematest. Ning kesk-eriharidust prognoositakse 5.6% eestikeelsete ja 10% muukeelsete õpilaste vanemate poolt. Küsisime edasi, kuidas jaotuvad lapsevanema ootused erinevat tüüpi õpilaste puhul – kas on näha vanema ootuste ja õpitulemuste vahelist seost. Konfiguratsiooniline sagedusanalüüs

(tabel 10) näitas, et Madala Võimekusega õpilastelt, kelle Õpitulemused on samuti Madalad ootavad vanemad kesk-eriharidust (seda nii eesti- kui ka muukeelsete hulgas). Eestikeelsete õpilaste hulgas ilmnis tulemus, et Kõrge Võimekusega õpilased, kellel on ka Kõrged Õpitulemused, näevad vanemad tüüpmuustrina kõrgharidust. Sarnane ootus kõrgharidusele tuli välja ka eestikeelsetel õpilastel, kelle Võimekus ja Õpitulemused olid mõlemad Keskpärased. Sama tüüpi võimekuse ja õpitulemustega muukeelsete seas oli vanema ootus kõrgharidusele aga ebatüüpiline muster. Lisaks, ilmnis muukeelsete õpilaste hulgas jällegi huvitav tulemus: nende õpilaste puhul, kes olid Keskpärase Võimekuse, kuid Madala Õpitulemusega ootasid vanemad sarnaselt Madal-Madal tüüpi lastele, kesk-eriharidust. On võimalik, et antud tulemus viitab vanema mõjule õpilase akadeemilisele toimetulekule, kuid seda saame öelda alles aasta pärast kui meil on teada lapse akadeemilise arengu kulg. Samas võib see tähendada oletust, mida kirjeldasime vene õppekeelega vanemate ootuste juures: nimelt, et muukeelsed vanemad võivad ootuse aluseks võtta pigem lapse akadeemilise edukuse mitte niivõrd tema vaimse võimekuse.

Tabel 10. Vanema Ootus Lapse Haridustasemele sagedusjaotus erineva Vaimse Võimekuse ja Erineva Akadeemilise Toimetulekuga õpilastel eesti- ja muukeelsete hulgas: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

		KODUKEEL											
		eestikeelsed					muukeelsed						
Akadeemiline tulemus	IQ	VANEMA OOTUSED LAPSE HARIDUSTASEMELE											
		K-E	RK	Kõrg	K-E	RK	Kõrg	K-E	RK	Kõrg	K-E	RK	Kõrg
		ÕPILASE AKADEEMILINE TULEMUS ÕPPEAINETI											
		Matemaatika			Eesti keel			Matemaatika			Eesti keel		
Madal	Madal	4		2				3				2	
		.75		7.69				.43				.34	
		<.01		<.02				<.01				<.05	
Madal	Keskm										2		
											.34		
											<.05		
Keskm.	Keskm			45							12		
				33.91							19.19		
				<.03							<.05		
Kõrge	Kõrge			10			13						
				5.43			8.08						
				<.05			=.06						
Kokku		7	24	95	7	22	92	7	15	48	7	15	46
		126			121			70			68		

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks. Oodatav haridustase: K-E – kesk-eriharidus; RK – rakenduslik kõrgharidus.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimuse eesmärk oli analüüsida eesti- ja muukeelsete õpilaste akadeemilist toimetulekut nende vaimse võimekuse taustal. Lisaks soovisime teada saada, kas erinevat

tüüpi võimekuse ja toimetulekuga õpilastel on erinevused nende koduses õpikeskkonnas – vanemate tegevustes ja hoiakutes.

Urimusest selgus, et eesti- ja muukeelsete õpilaste vaimse võimekuse ja õpitulemuste vahel on olulisi erinevusi. Muukeelseid õpilasi iseloomustas asjaolu, et nende akadeemilised tulemused on oluliselt kehvemad kui eestikeelsetel, samas koolikeskkonnas õppivatel lastel. Lisaks näitasid muukeelsed just eesti keeles alla oma võimekuse akadeemilist sooritust, matemaatikas oli sooritus võimetekohane. Samas näitasime, et antud väidet ei saa üldistada, vaid just keskpärase võimekusega muukeelsed õpilased olid need, kelle akadeemilised tulemused jäid allapoole võimeid. Lisaks selgus, et muukeelsete hulgas leidub sagedamini Madal Võimekus – Madal Akadeemiline Toimetulek tüüpi õpilasi, samas kui eestikeelsete hulgas oli rohkesti Kõrge Võimekuse ja Akadeemiliselt Edukaid õpilasi ning Keskpärase Võimekuse ja Keskpäraste Õpitulemustega õpilasi.

Järgnevalt küsisime, kas õpilase koduses õpikeskkonnas - vanemate käitumises, hoiakutes - on näha seoseid erinevat tüüpi (võimekus ja akadeemiline toimetulek) õpilaste tulemustega ja kas need seosed on erinevad eesti- ja muukeelsete õpilaste vahel. Koduse õpikeskkonna teguritena vaatasime kuut vanema käitumise ja hoiakute näitajat: vanema koostöö koduõpetajaga, koostöö klassiõpetajaga, koduse lisaabi vajadust, vanema abi matemaatika / eesti keele kodustes töödes, koduse koolitöö kontroll ja vanema ootused lapse tulevasele haridustasemele.

Leidsime, et üldiselt analüüsid on eesti-ja muukeelsete õpilaste vanemate tegevustes erinevusi kahes valdkonnas: esiteks, muukeelsete vanemad kasutavad sagedamini koduõpetaja tugiteenust ja teiseks, koduseid koolitükke vaatavad muukeelsete vanemad üle igapäevaselt, samas kui eestikeelsete õpilaste vanemad kontrollivad harva – paar korda kuus või harvem. Analüüsid koduse õpikeskkonna mõju detailsemalt erineva võimekuse ja toimetulekuga õpilaste hulgas, selgus, et üldiseid seoseid ei saa laiendada kõikidele muukeelsetele, vaid iseloomustavad teatud õpilaste grupe, kelle puhul kasutatakse koduõpetaja abi või kelle puhul saab rääkida igapäevasest kodutööde kontrollist. Nimelt, selgus, et koduõpetaja tugiteenust kasutavad vanemad, kelle laps on Keskpärase Võimekusega, kuid Madalate Õpitulemustega. Vanemate koduste koolitööde igapäevane kontroll on iseloomulik kolme tüüpi Võimekuse ja Õpitulemuse kombinatsiooniga õpilaste hulgas: Madal – Madal, Madal – Keskpärane ja Keskpärane – Madal kombinatsioonide juures. See on märk, et vanema kontrolli tihedus ei anna selget lisapanust õpilase akadeemilisele toimetulekule. Seal taga peab olema veel midagi, miks osadel õpilastel õpitulemused igapäevase kontrolli taustal paranevad, teistel jäävad samaks ja kolmandate akadeemiline toimetulek on hoopis alla oma võimete.

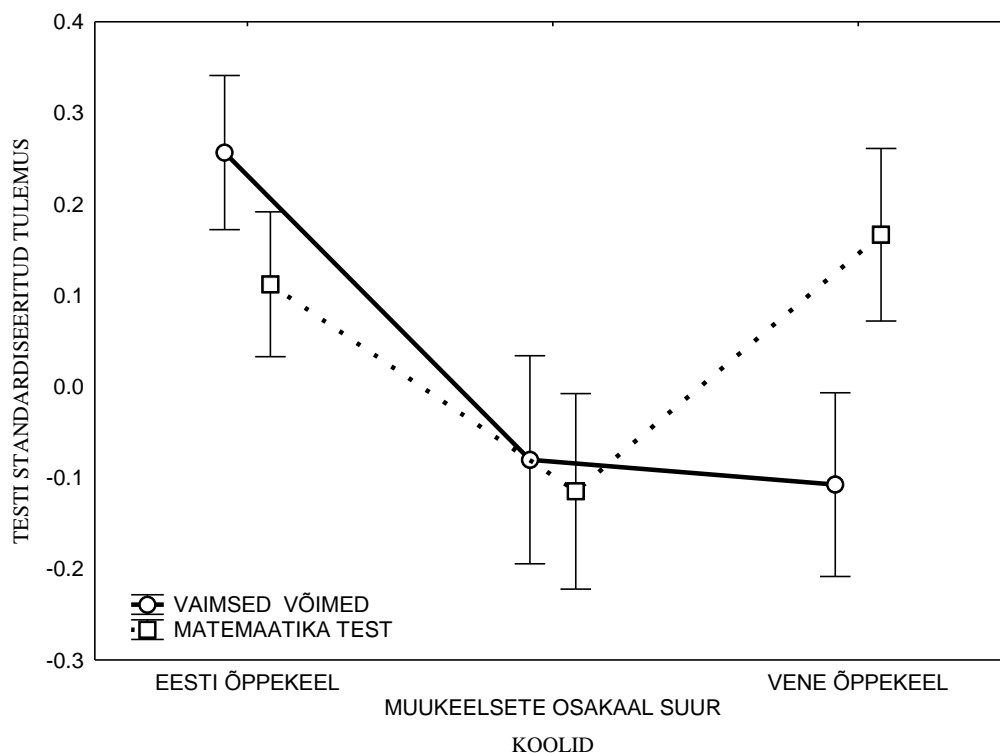
Teise olulise tulemusena selgus, et muukeelsete hulgas on grupp õpilasi – Keskpärane Võimekus, kuid Madal Õpiedukus – kelle puhul muutusid oluliseks kõik koduse õpikeskkonna näitajad, kuid erineval moel. Nende õpilaste võimekus lubaks neil saavutada paremaid õpitulemusi kui nad hetkel demonstreerisid. Seega võime öelda, et nende õpilaste vaimne potentsiaal 3. klassi alguseks on jäänud mingil põhjusel realiseerumata. Uuringu tulemused näitasid, et neid muukeelseid õpilasi iseloomustab kodukeskkonnast järgnev: nad kasutavad toimetulekuks koduõpetaja tugiteenust; nende vanemad ei tee koostööd klassijuhatajaga; nad vajavad kodus täiendavat vanema abi, et õpingutega toime tulla; üldjuhul vanemad abistavad neid igapäevaselt kodustes töödes ja kontrollivad ka igapäevaselt koduseid ülesandeid; ning lisaks nende vanemad usuvad, et need lapsed on võimelised tulevikus saavutama vaid kesk-erihariduse taseme. Seega on näha, et ühelt poolt on nende õpilaste koduses õpikeskkonnas õpiprotsessi soosivat mõju: vanema igapäevane panustamine lapse kooliülesannetesse; koduõpetaja tugiteenuse võimaldamine. Kuid samas on näha ka vanematepoolseid ebasoodsaid tegevusi ja hoiakuid, nagu mittekoostöö klassijuhatajaga ja selgelt madalam ootus lapse tulevikuhariduse suhtes kui lubaksid lapse vaimsed võimed

(võrdluseks eestikeelsete hulgas oli keskpärase võimekuse juures tüüpiline vanema ootus kõrgharidusele). Siinkohal tuleks järgmisena uurida, milline on kooli õpikeskkonna (õpetaja tegevus ja hoiakud ning klassikaaslaste taust) mõju õpilase toimetulekule erineva võimekusega õpilaste hulgas. Viimaks tuleb märkida, et seni kui meil pole teada, kuidas need lapsed arenevad, ei saa ka rääkida selgest kodukeskkonna mõjust lapse õpitulemustele.

ANALÜÜS 3

Koduse õpikeskkonna seos akadeemilise toimetulekuga erineva vaimse võimekusega õpilastel: eesti ja vene õppekeelega koolide võrdlus.

Kristina Seepter



Joonis 1. Seos õpilaste vaimsete võimete ja matemaatika ainetesti soorituse vahel erineva õppekeelega koolides.

Jooniselt on näha, et üldiselt on erineva õppekeelega koolides matemaatika ainetesti soorituse ja vaimse võimekuse vahel statistiliselt olulised erinevused, $F(2,1196) = 16.63$, $p < .0001$. Matemaatika ainetesti tulemused on koolides, kus on muukeelsete osakaal suur oluliselt kehvemad ($p < .05$) kui nn puhtalt eesti või vene õppekeelega koolides. Samas kui vaimsete võimete tase on puhtalt eesti õppekeelega koolides oluliselt kõrgem ($p < .05$) kui vene õppekeelega koolides ja koolides, kus muukeelsete osakaal suur. Kui analüüsida võimete ja matemaatika ainetesti soorituste koosmõju, võib jooniselt näha, et muukeelsetega koolides täidavad õpilased ainsana matemaatika testi oma võimete kohaselt. Seevastu, puhtalt eesti õppekeelega koolides on matemaatika tulemus oluliselt madalam kui lubaks õpilaste vaimne potentsiaal. Ja vastupidiselt, vene õppekeelega koolides on matemaatika testi sooritus võimetele võrreldes oluliselt parem. See tähendab, et eesti õppekeelega koolides oleksid õpilased suutelised veelgi paremini matemaatikatesti sooritama ja nende võimete potentsiaal jääb realiseerimata. Samas kui vene õppekeelega koolides on positiivses mõttes näha üllatavat pilti: olenemata madalamast võimekusest suudavad õpilased matemaatikas näidata sama head taset kui eesti õppekeelega koolidel. Järelikult vene õppekeelega koolides on miskit, mis kompenseerib õpilaste madalama võimekuse – kas on see kooli õpikeskkonnas, õpetaja tegevuses või miskit vanematepoolses tegevuses, hoiakutes või mõlemat.

Kuna koolide vahel üldises plaanis olid erinevused matemaatika soorituse ja vaimsete võimete vahel olemas, siis **järgmisena huvitas meid küsimus: kuidas näevad eri õppekeelega koolide vahelised erinevused välja erineva vaimsete võimete õpilaste seas.** Võib ju oletada, et erinevused tulevad esile mitte kõigi õpilasgruppide puhul, vaid võivad ilmned teatud tüüpi õpilaste puhul. Selleks jaotasime lapsed nii vaimsete võimete kui ka matemaatika ainetesti tulemuste alusel 3 gruppi (aluseks: kõrvalekalle keskmisest 1 standardhälbe (*SD*) võrra): Nõrga (tulemused alla 1 *SD* keskmisest), Keskmise (± 1 *SD* keskmisest) ja Tugeva (üle 1 *SD* keskmisest) tulemusega lapsed. Vaatasime sagedusjaotuvust erinevate Võimekuse Gruppide ja Matemaatikas Toimetuleku Gruppide vahel eri õppekeelega koolides. Konfiguratsioonilise Sagedusanalüüsi (*CFA*) tulemused on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika Ainetesti ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide kohta eri õppekeelega koolides: tegelik ja oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		ÕPPEKEEL KOOLIS			N
Matemaatika	Vaimsed võimed	eesti	palju muukeelseid	vene	
Madal	Madal	35 24.62 <.03	33 13.51 <.0001	34 17.35 <.001	102
Madal	Keskmine	36 47.56 <.05	33 26.10 <i>n.s</i>	27 33.52 <i>n.s</i>	96
Madal	Kõrge	8 23.66 <.001	7 12.99 =.05	3 16.68 <.0001	18
Keskmine	Madal	65 87.65 <.01	46 48.11 <i>n.s</i>	69 61.78 <i>n.s</i>	180
Keskmine	Keskmine	180 169.32 <i>n.s</i>	106 92.94 <i>n.s</i>	112 119.35 <i>n.s</i>	398
Keskmine	Kõrge	118 84.23 <.001	36 46.23 <i>n.s</i>	37 59.38 <.002	191
Kõrge	Madal	6 24.39 <.0001	2 13.39 <.001	18 17.19 <i>n.s</i>	26
Kõrge	Keskmine	38 47.12 <i>n.s</i>	15 25.86 <.02	48 33.21 <.01	101
Kõrge	Kõrge	46 23.44 <.0001	14 12.87 <i>n.s</i>	27 16.52 <.02	87
Kokku		532	292	375	1199

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtris. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Tabelist on näha, et madala võimekusega õpilaste puhul olulisi erinevusi eri õppekeelega koolide vahel pole. Kõikide koolitüüpide puhul on näha, et tüüpiline on muster (st esineb oluliselt sagedamini kui oodatult): madala võimekusega õpilased sooritavad ka matemaatika ainetesti oma võimetekohaselt – madala tulemusega. Siiski puhtalt eesti õppekeelega koolides on näha, et teised mustrid, kus madala võimekusega õpilane näitab matemaatikas üle oma võimete taset, on ebatüüpiline. Samas vene õppekeele ja muukeelsetega koolides sellist selget ebatüüpilist seost ei ilmnenud. See tähendab, et nendes koolides on „madal tase võimetes – keskmine või kõrgem tase matemaatikas“ tüüpi õpilasi selgelt suurem hulk kui eesti õppekeelega koolides (kuid siiski mitte piisav, et antud muster muutuks tüüpiliseks).

Keskmise võimekusega õpilaste puhul tuli eri õppekeelega koolides esile oluline erinevus. Nimelt, neid keskmise võimekusega õpilasi, kes saavutavad matemaatika ainetestis kõrge tulemuse, on vene õppekeelega koolides oluliselt rohkem (seal on antud muster „keskmine võimekus – kõrge tulemus matemaatikas“ tüüpiline). Seevastu, muukeelsetega koolides on ebatüüpiline, et keskpärase võimekusega õpilane näitab kõrgeid tulemusi matemaatikas. Eesti õppekeelega koolides selget seost ei ilmnenud – saab vaid öelda, et pigem keskpärase võimeteiga laps madalaid tulemusi ei saa (see on ebatüüpiline muster).

Kõrgete vaimsete võimeteiga õpilaste puhul olid samuti olulised erinevused eri õppekeelega koolides. Nimelt, vene õppekeelega koolides on näha muster: tüüpiline on, et kõrge võimekusega õpilased saavutavad ka matemaatikas väga häid tulemusi. Lisaks, ebatüüpiline on muster, et need õpilased näitavad matemaatikas madalaimaid tulemusi kui nende võimete tase. Seevastu eesti õppekeelega koolides tuli esile kaks tüüpilist: nimelt, kõrge võimekusega õpilased tulevad matemaatikas oma võimete kohaselt väga hästi toime või hoopiski näitavad keskpärasest tulemust. Lisaks, kõigi koolitüüpide puhul võib öelda, et kõrge võimekusega laps tavapäraselt madalat tulemust matemaatikas ei saa (see oli kõigil koolitüüpidel ebatüüpiline muster).

Kokkuvõtvalt võib väita, et vene õppekeelega koolides on näha positiivset mustrit vaimse võimekuse ja õpitulemuste vahel, kus just keskpärase võimeteiga õpilased on suutelised matemaatikas väga kõrgeid tulemusi näitama. Samas ei kannata mõni teine õpilasgrupp: tugevad (kõrge võimekusega) näitavad võimetekohaselt väga head tulemust matemaatikas. Samas kui eestikeelse õppekeelega koolides eristub muster, kus märkimisväärne osa kõrge võimekusega õpilasi ei realiseeri õppeprotsessis oma vaimsest potentsiaali ja sooritab matemaatikatesti keskpäraselt. Seega domineeriv on muster, et keskpärase õpitulemusega (matemaatikas) õpilasi on eesti õppekeelega koolides rohkem kui teistes koolitüüpides. Muukeelsete koolide puhul väga selgeid mustreid ei eristunud. Neis koolides on mõttekas eraldi vaadata ja analüüsida, muukeelsete ja eestikeelsete õpilaste akadeemilisi tulemusi ja seoseid vaimse võimekusega.

Koduse õpikeskkonna mõju toimetulekule matemaatikas eesti ja vene õppekeelega koolides.

Leidsime, et eesti ja vene õppekeelega koolides on olulised erinevused erineva vaimse võimekusega õpilaste akadeemilises toimetulekus. Ja seda just teatud õpilasgruppide osas.

Küsisime edasi, kas neid erinevusi õpitulemustes saab seostada erinevustega lapsevanemate tegevustes ja hoiakutes. Teisisõnu: kas on mingi erinevus eestikeelsete ja venekeelsete laste koduses õpikeskkonnas, mille mõju on näha ka õpitulemustele? Selleks analüüsisime viit koduse õpikeskkonna näitajat: vanema koostöö koduõpetajaga, koostöö klassiõpetajaga, abi matemaatika kodustes töödes, koduse koolitöö kontroll ja vanema ootused lapse tulevasele haridustasemele.

Vanema koostöö koduõpetajaga

Uurisime vanematelt, kui paljud kasutavad koduõpetaja abi ja analüüsisime, kas see erineb eesti ja vene õppekeelelaste puhul. Sagedusanalüüsi (CFA) tulemused (tabelis 2) näitavad, et vene õppekeelelaste puhul kasutavad vanemad oluliselt sagedamini (13.5% juhtudest) koduõpetaja tugiteenust. Eesti õppekeelelaste hulgas oli vastav protsent – 1.6%. Olgugi, et üldiselt võttes kasutatakse koduõpetaja tugiteenust harvadel juhtudel (900-st õpilasest 54).

Tabel 2. Vanema Koostöö Koduõpetajaga sagedusjaotus eesti ja vene õppekeelelastes: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja p -väärtus.

ÕPPEKEEL KOOLIS	KOOSTÖÖ KODUÕPETAJAGA		N
	jah	ei	
eesti	9 33.38 <.0001 45	558 533.62 =.08 288	567
vene	19.61 <.0001	313.39 <.05	333
Kokku	54	846	900

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja p -väärtus on toodud igas lahtris. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Järgmisena küsisime, kas koduõpetaja abi seostub ka edukusega matemaatikas. Kuna vene õppekeelelastes oli iseloomulik, et märkimisväärne osa keskpärase võimekusega õpilasi on matemaatikas väga edukad, siis võiks oletada, et just nende õpilaste seas on näha koduõpetaja abi mõju akadeemilisele edukusele.

CFA tulemused täielikult antud hüpoteesi ei kinnitanud. Tabelist 3 on näha, et vene lapsevanemad kasutasid koduõpetaja abi kolme tüüpi õpilaste puhul. Esiteks, tugiteenus oli madala võimekusega laste puhul, kelle matemaatika sooritus oli samuti nõrk. Lisaks ilmnesid veel kaks õpilaste gruppi, kelle puhul vanemad kasutavad koduõpetaja abi oluliselt sagedamini: Madal Võimekus – Kõrge tulemus Matemaatikas ja Keskmise Võimekus - Kõrge tulemus Matemaatikas. Samas on nende õpilaste gruppides näha ka tüüpilist mustrit, kus koduõpetaja abi pole märgitud. Seega, antud õpilaste puhul ei saa rääkida ainult koduõpetaja soovivast mõjust matemaatika tulemustele, vaid peab olema veel mingi tegur, mis soosib õpilaste akadeemilist toimetulekut.

Eestikeelsete õpilaste seas tuli esile oluline seos koduõpetaja abi ja matemaatika tulemuste vahel vaid kõrge potentsiaaliga õpilastel, kes näitasid keskpärasest matemaatika sooritust. Nimelt, nende õpilaste hulgas tavaliselt ei kasutata koduõpetaja abi (tüüpiline muster). Samas kui sama taustaga venekeelsete õpilaste seas oli koduõpetaja abi mittekasutamine ebatüüpiline muster.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kuigi vene õppekeelelastes kasutavad vanemad koduõpetaja abi sagedamini, ei ilmne selle selge ühene seos õpilaste matemaatika tulemustega. On võimalik, et antud seos ilmneb teatud ajalise nihkega ja on selgemini näha järgmise aasta matemaatika tulemuste taustal. Samas on võimalik, et lisaks koduõpetaja abile mõjutab laste akadeemilist toimetulekut mingi teine tegur.

Tabel 3. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide ja Vanema Koostöö Koduõpetajaga vahel eri õppekeelega koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja p -väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		ÕPPEKEEL KOOLIS				N
		eesti		vene		
Mate- maatika	IQ	KOOSTÖÖ KODUÕPETAJAGA				
		jah	ei	jah	ei	
Madal	Madal			5		
				1.12		
				<.01		
Keskmine	Kõrge		91		23	
			64.00		39.01	
			<.001		<.004	
Kõrge	Madal			2	13	
				.35	6.27	
				<.05	<.02	
Kõrge	Keskmine			5	33	
				1.34	23.73	
				<.02	<.04	
Kokku		7	436	33	237	713

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja p -väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Vanema koostöö klassijuhatajaga

Teise vanema tegevuse indikaatorina analüüsisime vanema koostööd klassijuhatajaga, kes 3. klassis õpetab muuhulgas ka matemaatikat. Seega eeldasime, et vanema-õpetaja koostööl võib olla soosiv mõju õpilase matemaatika tulemustele. Esmalt küsisime, kas vanema koostöö klassijuhatajaga üldiselt erineb eesti ja vene õppekeelega koolide puhul. Konfiguratsiooniline sagedusanalüüs ei näidanud statistiliselt olulist erinevust. See tähendab, et võib väita, et üldine koostöömuster vanema ja klassijuhataja vahel on eesti ning vene koolides sarnane.

Teiseks, analüüsisime täpsemalt, kas teatud tüüpi õpilaste puhul on näha lapsevanema ja õpetaja koostöömustris erinevusi. Detailsem analüüs CFA-ga (tabel 4) näitas erinevusi eesti ja venekeelega koolide vahel teatud tüüpi õpilaste puhul.

Vene õppekeelega koolides on näha vanema – klassijuhataja koostöö soosivat mõju keskpärase võimekuse ja osade madala võimekusega õpilaste puhul, kuna need õpilased olid võimelised matemaatika ainetesti sooritama mõlemal juhul kõrgel tasemel. Lisaks on näha koostöö mõju ka kõrge võimekusega õpilaste seas. Nimelt nende õpilaste vanemad, kellele on ebatüüpiline koostöö klassijuhatajaga näitavad ka alla oma võimete, keskpärast, sooritud matemaatikas.

Eesti õppekeelega koolides ilmnes koostöömuster vaid ühte tüüpi õpilaste seas. Nimelt, kõrge võimekusega õpilaste vanemad raporteerisid küll koostööd klassijuhatajaga, aga nende laste tulemused matemaatikas olid endiselt alla võimete – keskpärased. Seega, eesti koolides selget mõju koostööl vanema ja klassijuhataja vahel ei ilmnenu.

Kokkuvõtvalt võib analüüsi põhjal väita, et venekeelsetel vanematel on koostöö vorm klassijuhatajaga andnud tulemusi ka akadeemilises plaanis ja seos matemaatika edukusega on

olemas. Seevastu eesti õppekeele koolide puhul ei ilmne vanema ja õpetaja koostöö tulemused õpilaste õpitulemustes vähemalt vahetu mõjuna mitte.

Tabel 4. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide ja Vanema Koostöö Klassijuhatajaga vahel eri õppekeele koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		ÕPPEKEEL KOOLIS				N
		eesti		vene		
Mate- maatika	IQ	KOOSTÖÖ KLASSIJUHATAJAGA				
		jah	ei	jah	ei	
Keskmine	Kõrge	85		23		
		61.40		37.42		
		<.002		<.01		
Kõrge	Madal			13		
				6.02		
				<.01		
Kõrge	Keskmine			34		
				22.77		
				<.02		
Kokku		409	34	250	20	713

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Lapsevanema abi matemaatika kodutöodes.

Kolmanda vanema tegevuse ja koduse õpikeskkonna näitajana uurisime vanema abi matemaatika kodutöodes ja selle mõju lapse tulemusele matemaatikas. Kõigepealt küsisime üldiselt, kas vanema abi sagedus on erinev eesti ja venekeelsete õpilaste vahel. CFA tulemused statistiliselt olulisi erinevusi ei näidanud, mille alusel võime väita, et üldiselt vanema abi tihedus matemaatika kodutöodes on sarnane nii eesti kui ka venekeelsete vanemate seas. Harv, vähem kui paar korda kuus, vanemapoolne abi on iseloomulik 25.3% eestikeelsetele ja 26.9% venekeelsetele õpilastele; paar korda nädalas abistamissagedus on 49.1% eestikeelsetest ja 43.4% venekeelsetest lastest; ja igapäevast abi osutavad vanemad vastavalt 25.6% ja 29.7% juhtudest eesti ja venekeelsete laste seas.

Järgmisena uurisime juba täpsemalt, milliste õpilastüüpide puhul on vanema abi iseloomulik ja millises sageduses. CFA tulemused on toodud tabelis 5.

Detailsem analüüs näitas ootuspäraselt mõlema õppekeele koolide puhul, et Madal Võimekus – Madal Tulemus Matemaatikas õpilased saavad igapäevast abi. Samas kui Kõrge Võimekus – Kõrge Tulemus Matemaatikas õpilased on iseseisvad ja nende puhul on vanema abi harvaesinev. Neid kõrge võimekusega õpilasi, kelle tulemus matemaatikas osutus keskpäraseks, abistatakse tüüpiliselt paar korda nädalas või harvem nagu see on omane teistele kõrge võimekusega õpilastele. Samas venekeelsete hulgas vanemate abistamismuster – paar korda nädalas – osade madala keskpärase võimekusega laste juures andis kõrge õpitulemuse matemaatikas.

Seega vanema abistamistiheduses on nii sarnasusi kui ka erinevusi eesti- ja venekeelsete vanemate hulgas. Samas, selget ja üheselt mõistetavat seost vanema abistamistiheduse ja õpilase akadeemilise tulemuse vahel välja tuua ei saa.

Tabel 5. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide ja Vanema Abi Matemaatika Kodutöodes vahel eri õppekeelega koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		ÕPPEKEEL KOOLIS						N
Mate- maatika	IQ	eesti			vene			
		VANEMA ABI			MATEMAATIKA KODUTÖÖDES			
		harv	2x nädalas	iga päev	harv	2x nädalas	iga päev	
Madal	Madal	1		16			14	
		8.82		8.28			5.23	
		<.002		<.02			<.002	
Keskmine	Kõrge	34	41			9	4	
		17.76	29.12			18.41	10.54	
		<.0004	<.02			<.02	<.03	
Kõrge	Madal					9		
						2.55		
						<.002		
Kõrge	Keskmine					17		
						10.88		
						=.05		
Kõrge	Kõrge	20		1	11			
		9.21		8.64	5.82			
		<.002		<.002	<.04			
Kokku		100	194	101	69	111	76	651

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Vanema kontroll koduste koolitööde puhul

Neljas vanema tegevuse marker, mida analüüsisime, oli kontroll koduste koolitööde osas ja selle mõju õpilase matemaatika tulemusele. Esmalt küsisime, kas vanema kontrollimustris on erinevused eestikeelsete ja venekeelsete vanemate vahel. CFA tulemused, tabelis 6, näitavad, et kontrolli sageduses tulevad üldises plaanis tõepoolest esile erinevused eesti ja venekeelsete vanemate vahel. Nimelt, eesti vanemate kontrollitihedus on tüüpiliselt paar korda nädalas (34.8% õpilastest). Igapäevane kontroll on küll ebatüüpiline muster, kuid siiski 296 (55.3%) vanemat väitis, et kontrollib lapse koolitükke igapäevaselt. Seevastu venekeelsete vanemate seas oli levinud muster just igapäevane kontroll (82.8%) ja harvemad kontrollimustrid olid selgelt ebatüüpilised (vastavalt 13.5% paar korda nädalas ja 3.7% harvem).

Tabel 6. Vanema Kontroll Koolitöodes sagedusjaotus eesti ja vene õppekeele koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPPEKEEL KOOLIS	VANEMA KONTROLL KOOLITÖÖDES			N
	harv	2x nädalas	iga päev	
eesti	53	186	296	535
	46.74	144.72	343.48	
vene	<i>n.s.</i>	<.0003	<.003	326
	12	44	270	
Kokku	28.51	88.19	209.30	861
	<.0005	<.0001	<.0001	
	65	230	566	

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtris. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Järgmisena analüüsisime täpsemalt, milliste õpilaste puhul erinevused kontrollimustris eesti ja vene lastevanemate vahel esile tulevad. CFA tulemused on toodud tabelis 7.

Tabel 7. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika ja Vaimsete Võimete tulemuse kombinatsioonide ja Vanema Kontroll Koolitöodes vahel eri õppekeele koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		ÕPPEKEEL KOOLIS						N
Mate- maatika	IQ	eesti			vene			
		harv	2x nädalas	iga päev	harv	2x nädalas	iga päev	
Madal	Madal						20	686
							13.24	
Keskmine	Kõrge	11	45		0	6	18	686
		5.57	18.70		3.54	11.87	26.67	
		<.03	<.0001		<.03	<.05	<.05	
Kõrge	Madal						9	686
							3.92	
							<.02	
Kõrge	Keskmine						33	686
							15.85	
							<.0002	
Kõrge	Kõrge	10	23	9				686
		3	10.07	22.62				
		<.002	<.001	<.001				
Kokku		40	158	221	11	35	221	

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Tabelist on näha, et eestikeelsete lastevanemate kodutööde kontrollitihedus paar korda nädalas või isegi harvem on tüüpiline kõrge võimekusega õpilaste puhul, kel väga head või keskpärased tulemused matemaatikas. Teiste õpilastüüpide kohta selget kontrollisageduse mustrit välja ei joonistunud. Vanema kontrolli järgi otsustades võime jällegi öelda, et kõrge võimekusega last, kel ei ole võimetekohaselt kõrged akadeemilised tulemused, vaid keskpärased, käsitleb vanem samamoodi kui Kõrge Võimekus – Kõrged Akadeemilised Tulemused last.

Venekeelsete lastevanemate igapäevane kontrollimuster on iseloomulik kolme tüüpi õpilaste puhul: Madala võimekusega õpilastel, kelle matemaatika tulemus on samuti madal või vastupidiselt kõrge ja keskmise võimekusega õpilastel, kes näitavad kõrged tulemusi matemaatikas. Siinkohal on huvitav, et osadel madala võimekusega õpilastel, kel vanem igapäevaselt vaatab üle koolitükkide täitmise, on matemaatika tulemus väga hea, samas kui teisel osal neist õpilastest muutust matemaatikasoorituses pole ja nad saavad võimetekohaselt madala tulemuse.

Seega võib öelda, et vanemate kodutööde kontrollitihedus otseselt ei seostu matemaatika edukusega ei venekeelsete ega ka eestikeelsete õpilaste grupis.

Vanema ootus lapse tulevasele haridustasemele.

Viies vanema karakteristik, mille seost õpilase matemaatika tulemuslikkusele me hindasime, oli lapsevanema ootus lapse tulevasele haridustasemele. Kõigepealt analüüsisime erinevusi lastevanemate ootuses eesti ja venekeelsete vanemate vahel. CFA tulemused (tabelis 8) näitasid, et erinevused eesti- ja venekeelsete vanemate vahel on olemas ja seda just kesk-erihariduse osas. Nimelt, venekeelsed vanemad ootasid oma lapsele tüüpiliselt (sagedamini kui oodatud) kesk-eriharidust (18.7% juhtudes), samas kui eesti vanemate hulgas oli see ebatüüpiline ootus (9.8% vanematest). Teistes haridustasemete ootustes erinevusi ei esinenud ja need jagunesid vastavalt: 19.3% eestikeelsete ja 19.7% venekeelsete vanematest uskusid, et laps omandab tulevikus rakendusliku kõrghariduse. Kõige levinum ootus oli ikkagi kõrgharidusele – nimelt 70.7% eesti- ja 61.6% venekeelsetest vanematest ootas lapse puhul kõrgharidust.

Tabel 8. Vanema Ootus Lapse Haridustasemele sagedusjaotus eesti ja vene õppekeelega koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPPEKEEL KOOLIS	VANEMA OOTUSED LAPSE HARIDUSTASEMELE			N
	kesk-eri	rak. kõrg	kõrg	
eesti	54 68.53 <.04	108 108.47 <i>n.s</i>	391 372.73 <i>n.s</i>	553
vene	59 39.47 <.002	62 62.47 <i>n.s</i>	194 214.62 <i>n.s</i>	315
Kokku	113	170	585	868

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Edasi küsisime, millist tüüpi laste puhul on vanemate ootustes erinevused. Sagedusanalüüsi (CFA) tulemused on toodud tabelis 9.

Tabel 9. Sagedusjaotus õpilase Matemaatika ja Vaimsete Võimete tulemus kombinatsioonide ja Vanema Ootuse Lapse Haridustasemele vahel eri õppekeelega koolides: tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus.

ÕPILASE TULEMUS		ÕPPEKEEL KOOLIS						N
Mate- maatika	IQ	eesti			vene			
		VANEMA OOTUSED LAPSE HARIDUSTASEMELE						
		kesk-eri	rak. kõrg	kõrg	kesk-eri	rak. kõrg	kõrg	
Madal	Madal	11		9				
		3.89		22.54				
		<.003		<.002				
Madal	Keskmine						6	
							13.47	
							<.02	
Madal	Kõrge							
Keskmine	Madal				11			
					4.29			
					<.005			
Keskmine	Keskmine		39		17		46	
			28.30		10.28		59.58	
			<.04		<.04		<.04	
Keskmine	Kõrge	0		77			16	
		7.94		46.03			27.51	
		<.001		<.0001			<.02	
Kõrge	Madal					4	9	
						1.19	4.17	
						<.04	<.03	
Kõrge	Keskmine						29	
							16.32	
							<.003	
Kõrge	Kõrge	0	2	40				
		4.22	6.94	24.44				
		<.02	<.04	<.003				
Kokku		40	85	308	47	46	161	
							687	

Märkus. Tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus on toodud igas lahtrites, mis osutusid statistiliselt oluliseks.

Tüüp on märgitud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Kesk-eriharidust näevad eestikeelsed vanemad oma lastele, kes on madala võimekuse ja ka madala matemaatika tulemusega. Seevastu, venekeelsete vanemate ootus kesk-eriharidusele ilmneb aga Keskpärase Võimekuse ja Keskpärase Matemaatika Tulemustega õpilaste hulgas ning Madal Võimekus – Keskpärase Tulemus Matemaatikas õpilaste puhul. Rakenduslikku kõrgharidust näevad eesti vanemad oma järeltulijatele, kes on nii võimekuselt kui ka matemaatika tulemustelt keskpärased.

Kõrgharidust näevad oma lapse puhul eesti vanemad just lapse kõrge võimekuse puhul olenemata kas matemaatika tulemus on kõrge või keskpärane. Seevastu vene

lapsevanemad ootavad just kõrgete akadeemiliste tulemuste korral kõrgharidust olenemata lapse võimekusest. Akadeemiliste tulemust osatähtsust tulevase haridustaseme juures märgib ka näide, et kõrge võimekuse, kuid keskpäraste matemaatika tulemuste juures on vene vanema puhul ebatüüpiline, et ta ootab lapselt kõrgharidust olgugi, et võimete tase seda igati soosiks. Huvitav on muidugi asjaolu, et nende õpilaste, kes on nii võimekuselt kui ka matemaatika tulemustel väga head, vanemad ei märgi tüüpilise ootusena kõrgharidust.

Kokkuvõtteks, tulemustest oli näha, et vanemate ootustes on tõepoolest erinevusi eesti- ja venekeelsete vahel. Kas vastaval vanema hoiakul on ka mõju õpilase õpitulemustele, saab vastata tulevikus, aasta pärast, kui meil on näha laste akadeemiline areng. Antud analüüsi põhjal võib oletada, et eesti vanemad püstitavad hariduslikke ootusi oma lapsele pigem lapse võimetest lähtuvalt. Samas kui venekeelsed vanemad võtavad aluseks pigem lapse akadeemilise tulemuse. Antud seost saab kontrollida tulevikus, kui meil on olemas nii vanema ootuste kui ka lapse akadeemilise arengu kohta stabiilsuse/muutuse näitaja.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimuse eesmärk oli analüüsida eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste akadeemilist toimetulekut nende vaimse võimekuse taustal. Lisaks soovisime teada saada, kas erinevat tüüpi võimekuse ja toimetulekuga õpilastel on erinevused nende koduses õpikeskkonnas – vanemate tegevustes ja hoiakutes.

Tulemused näitasid, et üldiselt analüüsides on eesti ja vene õppekeelega koolides matemaatika õpitulemused sarnased, olulisi erinevusi ei esinenud. Samas oli näha, et eesti õppekeelega koolides, kus õpib suur hulk muukeelseid, olid matemaatika tulemused oluliselt nõrgemad võrreldes „puhtalt“ eesti ja vene õppekeelega koolidega. Pilt muutus oluliselt huvitavamaks kui lisasime analüüsi laste vaimse võimekuse ja vaatasime, kuidas paistab matemaatika sooritus võrreldes õpilaste vaimse potentsiaaliga. Selgus, et ainsana sooritavad õpilased matemaatikat oma võimetekohaselt muukeelsetega koolides. Eesti õppekeelega koolides avanes üldine pilt, kus õpilaste potentsiaal jäi realiseerimata – nende matemaatikatumemus oli allapoole nende võimete taset. Samas kui vene õppekeelega koolides sooritasid õpilased matemaatikat oma võimetasemest oluliselt paremini. Järgmisena küsisime, kas antud tulemus kehtib üldiselt kõigi õpilaste kohta või pigem on tegu teatud tüüpi õpilastega, kes eesti õppekeelega koolides sooritavad matemaatikat alla oma võimete, vene õppekeelega koolides näitavad matemaatikas võimete võrreldes paremat taset. Detailsem analüüs lubas meil väita, et eesti õppekeelega koolides eristub muster, kus märkimisväärne osa kõrge võimekusega õpilasi ei realiseeri õppeprotsessis oma vaimsest potentsiaali ja sooritab matemaatikatesti keskpärastel. Samas kui vene õppekeelega koolides märkimisväärne osa keskpärase võimekusega õpilasi näitab väga head matemaatika taset.

Edasi uurisime, kas erinevat tüüpi võimekuse ja toimetulekuga eesti ja venekeelsetel õpilastel on erinevused nende koduses õpikeskkonnas – vanemate tegevustes ja hoiakutes. Koduse õpikeskkonna teguritena vaatasime viit vanema käitumise ja hoiakute näitajat: vanema koostöö koduõpetajaga, koostöö klassiõpetajaga, vanema abi matemaatika kodustes töödes, koduse koolitöö kontroll ja vanema ootused lapse tulevasele haridustasemele. Leidsime, et üldiselt analüüsides on eesti ja vene õppekeelega õpilaste vanemate tegevustes / hoiakutes erinevusi kolmes valdkonnas: esiteks, venekeelsete vanemad kasutavad sagedamini koduõpetaja tugiteenust. Teiseks, koduseid koolitükke vaatavad venekeelsete õpilaste vanemad üle igapäevaselt, samas kui eestikeelsete õpilaste vanemad kontrollivad tüüpiliselt paar korda nädalas. Kolmandaks, venekeelsete vanemate seas esines oodatust sagedamini ootust, et laps saavutab tulevikus kesk-erihariduse taseme.

Edasi küsisime, kas nendel erinevustel kodukeskkonnas on seos ka õpilaste akadeemilise toimetulekuga. Eesti õppekeelega koolides leidsime, et neid õpilasi, kes on küll kõrge potentsiaaliga, aga keskpärase tulemustega iseloomustab järgnev koduse õpikeskkonna pilt: nende vanemad ei kasuta koduõpetaja tugiteenust; teevad õpiprobleemide puhul koostööd klassijuhatajaga; pakuvad matemaatika kodutöodes abi ja kontrollivad lapse koduseid koolitükke kaks korda nädalas või harvem nagu seda teevad ka Kõrge Võimekus – Kõrge Tulemus Matemaatikas tüüpi õpilaste vanemad; samuti ootavad oma lapsele kõrghariduse taset nagu ka Kõrge Võimekus – Kõrge Toimetulek õpilaste vanemad. Seega saame väita, et nende, Kõrge Võimekus – Keskpärane Toimetulek, õpilaste puhul seos koduse õpikeskkonna ja õpitulemuste vahel ei ilmnenud. See tähendab, et põhjus, miks need lapsed ei realiseeri oma potentsiaali, peitub kusagil mujal kui vanemapoolses tegevuses ja hoiakutes. Näiteks tuleks otsida seoseid kooli õpikeskkonna ja õpitulemuste vahel. Vähemalt läbilõikelises uuringus kodune õpikeskkond nende õpilaste puhul rolli ei mänginud. See omakorda ei tähenda, et vanemate tegevusel ei oleks mõju nende õpilaste õpitulemustele. Pilt võib muutuda kui me arvestame ka lapse akadeemilist arengut ehk analüüsime sama küsimust uuesti aasta pärast.

Seevastu vene õppekeelega koolides leidsime seoseid õpilaste õpitulemuste ja koduse õpikeskkonna vahel. Nimelt, õpilaste puhul, kel on madalad või keskpäraseid võimesid, aga kelle matemaatika sooritus on väga hea. Nende õpilaste puhul avanes pilt, kus lapse õpitulemustele oli positiivne mõju näha vanema koostööl klassijuhatajaga ning vanema hariduslikul ootusel kõrgharidusele. Tõsi, Madal Võimekus – Kõrge Matemaatika Tulemus õpilastel oli vanemate ootuseks paralleelselt ka rakenduslik kõrghariduse tase. Teistel vanema tegevustel selge mõju nende õpilaste akadeemilisele toimetulekule ei ilmnenud. Nimelt, koduõpetaja tugiteenust osade nende õpilaste puhul kasutati, kuid samas oli märkimisväärne osa sama tüüpi õpilasi, kes antud teenust ei kasutanud. Vanema panus lapse koduste koolitükkide ülevaatamisel oli küll igapäevane, aga samas oli näha igapäevase kontrollimustriga ka madala võimekusega õpilasi, kelle õpitulemus sellest ei paranenud vaid jäi madalaks. Lõpetuseks, järgmisena teemana tuleks analüüsida ka kooli õpikeskkonda (õpetaja tegevusi ja hoiakuid) ja selle seoseid laste õpitulemustega, et võrdluseks kodukeskkonna panusele näha ka koolikeskkonna panust.

ANALÜÜS 4

Lapse individuaalsete omaduste ja keelekeskkonna rolli seosed erinevustega õpilaste akadeemilises arengus: mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste võrdlus.

Kristina Seepter

Antud uurimisraport on jagatud kahte sisulisse blokki. Esmalt, uuritakse üldpilti, mil määral on erikeelsetes õpikeskkondades omandatud matemaatika õppekavapõhised teadmised 3. ja 4. klassis ja seda eesti koolis õppivate eesti laste ja mitmekeelsete õpilaste hulgas ning vene koolis õppivate venekeelsete laste hulgas. Teiseks, analüüsitakse akadeemilise arenguga seostuvaid kahte tüüpi tegureid: esiteks, lapse individuaalseid näitajaid (üldine kognitiivne baasvõimekus ja ainealased eelteadmised); teiseks, õpikeskkonna näitajaid, milleks siinkohal on laiemalt võetud õppekeel – eesti kool ja vene kool mitte-eestikeelse lapse jaoks.

Valim, mõõtmisvahendid ja uuringu protseduur

Longituud-uuringus osales kokku 28 eesti õppekeele kooli üle kogu Eesti, kus õppisid mitmekeelsed õpilased. Mitmekeelseteks õpilasteks on liigitatud lapsed, kelle kodus kõneletakse õppekeelest erinevat keelt (või õppekeelega sama keelt koos mõne teise keelega) ja/või kes valisid kognitiivsete testide täitmiseks venekeelse versiooni. Lisaks valiti uuringusse 9 vene õppekeele kooli, kus õppisid venekeelsed õpilased. Koolid paiknesid Tartus, Tallinnas ja Ida-Virumaal ning Harjumaal.

Esimesel aastal osales uuringus 762 3. klassi õpilast (553 vene õppekeele õpilast ja 209 eesti õppekeele mitmekeelset) ning teisel aastal 759 4. klassi õpilast (549 vene õppekeele õpilast ja 210 eesti õppekeele mitmekeelset). Neid õpilasi, kes täitsid mõlemal aastal matemaatika ainetesti oli 519 (370 venekeelset ja 149 mitmekeelset). Ülejäänud osa lastest ei saanud kaasata arengu-uuringusse erinevatel põhjustel: lapsed, kel puudusid ühe aasta akadeemilised näitajad nt olid meie valimi mõttes uustulnukad või puudusid testimispäeval koolist või lapsed, keda ei lubatud uuringusse kaasata.

Uuring viidi mõlemal aastal läbi perioodil september – detsember. Akadeemilised testid viidi kõikides koolides läbi (klassi)õpetajate poolt pooleteist kuu jooksul (september - 15.oktoober). Ülejäänud andmed koguti kooliga kokkulepitud nädalal uurimisrühma liikmete poolt.

Uuringus kasutatud mõõtmisvahendeid on kirjeldatud Lisas 1.

Õpilaste matemaatika teadmiste omandamine erineva õppekeele koolides.

Esiteks, analüüsisime, milline on üldpilt matemaatika teadmiste omandamisel ja seda eraldi eestikeelsete, mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste rühmas. Teisisõnu, kui suures ulatuses on õppekavapõhine materjal omandatud matemaatikas 3. ja 4. klassis erikeelsetel õpilastel?

Teadmiste omandamise analüüsimiseks tuli esimese sammuna matemaatika ainetestide 3. ja 4. klassi tulemused muuta võrreldavaks, kuna eri aastatel olid ainetestidest saadav maksimaalne võimalik tulemus erinev. Selleks tehti matemaatika tulemuste põhjal indeks, nii et jagati matemaatika ainetestide erineva aasta tulemused läbi antud aasta maksimaalse võimaliku punktide arvuga. Nii saadi mõlema aasta kohta tulemus, mis varieerus 0-1. Näiteks 3. kl matemaatika testi maksimaalne võimalik tulemus oli 15 – nendel lastel, kelle testi toortulemus oli näiteks 14 punkti, said indeksiks $14/15 = .93$ (loe: 0,93). See tähendab, et laps lahendas testis õigesti 93% ülesannetest. Tulemused on toodud tabelis 2.

Tabel 2. 3. ja 4. klassiks omandatud õppekavapõhine ainematerjal eestikeelsete, mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste hulgas.

Omandatud matemaatika teadmised	Matemaatika 3. klass			Matemaatika 4. klass		
	eestikeelsed	mitmekeelsed	venekeelsed	eestikeelsed	mitmekeelsed	venekeelsed
Kuni 50% ulatuses	7.66%	16.76%	6.41%	47.03%	60.23%	36.77%
51-70%	23.21%	34.68%	20.19%	34.04%	31.58%	35.78%
71-90%	48.80%	35.84%	44.66%	16.69%	8.19%	22.55%
91-100%	20.33%	12.72%	28.74%	2.24%	0%	4.90%

Esiteks, võrreldes 3. klassi matemaatika teadmiste omandamist 4. klassiga teadmiste omandamismääraga, on tabelist näha tendentsi, et kõikides keelerühmades tulemuste protsentuaalsed näitajad langevad suurel määral. See tähendab, et olenemata õppekeelest ja keelilisest taustast, on õpilased omandanud 4. klassiks ettenähtud õppekavapõhist ainematerjali oluliselt väiksemal määral. Näiteks, neid eesti õppekeelega õpilasi, kes omandavad kuni poole õppekavas ettenähtud matemaatikateadmistest, on 3. klassis vaid 7.66%, aga 4. klassis juba pea pooled õpilastest (47.03%). Samamoodi on näha, et peaaegu kolmveerand eestikeelsetest õpilastest (69.13%) on 3. klassis omandanud rohkem kui 70% matemaatika teadmistest. Seevastu 4. klassis on neid õpilasi vaid viiendik (18.93%).

Teiseks, kui võrrelda keelerühmi omavahel, võime tabelist näha tendentsi, et vene koolides on matemaatika omandamisnäitajad kõige kõrgemad, ja seda nii 3. klassis kui ka 4. klassis. Näiteks, neid õpilasi, kes 3. klassis on omandanud rohkem kui 70% ettenähtud matemaatika teadmistest, on pea kolmveerand kogu venekeelsete valimist (73.4%) ja veerandi jagu (27.45%) 4. klassis. Võrdluseks eesti õppekeelega monokeelsete rühmas on vastavad näitajad 69.13% 3. klassis ja 18.93% 4. klassis. Kõige väiksemad teadmiste omandamisprotsendid on mitmekeelsete rühmas. Näiteks, suudavad 3. klassis vaid pooled mitmekeelsetest (48.56%) omandada matemaatika rohkem kui 70 % ulatuses. 4. klassis on vastav hulk langenud kümnendikuni (8.19%).

Akadeemiline areng mitmekeelsetel eesti õppekeelega koolides ja venekeelsetel õpilastel vene õppekeelega koolides

Järgnevalt keskendusime mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste rühmale, et analüüsida, kuidas arenevad õpilased venekeelses koolis ja kuidas arenevad mitmekeelsed lapsed eesti koolis. **Kas on erinevusi akadeemilises arengus mitmekeelsetel õpilastel võrreldes venekeelsetega?**

Kõigepealt analüüsisime õpilaste arengut matemaatikas üldiselt ja küsisime: millised on olulised tegurid, mis ennustavad matemaatika edukust 4. klassis. Teadusuuringud on korduvalt kinnitanud, et akadeemiline edukus on suurel määral prognoositav läbi õpilase üldise vaimse võimekuse (Kuusinen, Leskinen, 1988; Rohde & Thompson, 2007). Samas on näidatud ka, et lisaks võimetele prognoosib varasem akadeemiline edukus hästi hilisemat kooliedukust (Tramontana, Hooper & Selzer, 1988). Teisest küljest, kuigi üldised kognitiivsed võimed seletavad suurel määral akadeemilisi tulemusi, pole seletusmäär suurem kui 50% (Rohde & Thompson, 2007). See tähendab, et vähemalt sama suur osakaal jääb teistele teguritele, mis samuti mõjutavad õppetegevust (nt õpikeskkonna erinevad tegurid).

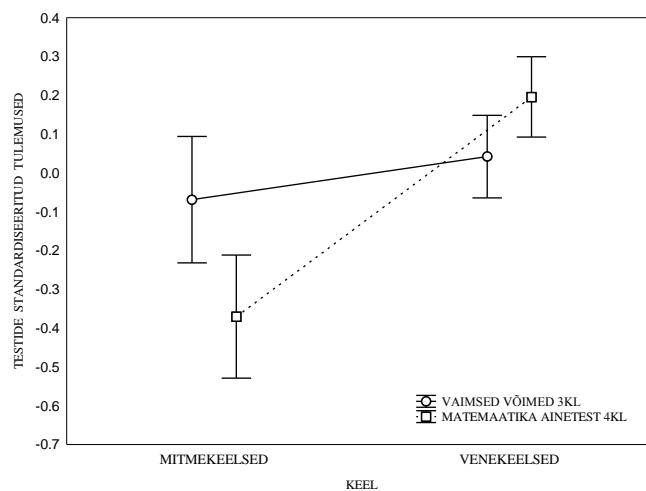
Teooriast johtuvalt koostasime mudeli, kus ennustasime õpilase tulemust 4. klassi matemaatikas läbi kahe individuaalse tunnuse – õpilase baasvõimekuse tase 3. klassis ja baasteadmiste tase matemaatikas (mõõdetuna 3. klassis) - ning läbi ühe õpikeskkonna tunnuse – õppekeele (venekeelne või eestikeelne õpikeskkond). Õppekeele tunnuse kodeerisime 0/1 süsteemi, kus „väärtus 1“ tähistas venekeelset kooli ja „väärtus 0“ eesti õppekeeles õppivaid mitmekeelseid. Mudeli analüüsimiseks kasutasime hulgiregressioonanalüüsi. Tulemused on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Õppekeele, bassvõimete ja baasteadmiste mõju matemaatika edukusele 4. klassis.

Sõltumatud muutujad	Sõltuv muutuja Matemaatika ainetest 4. klass β
Õpikeskkond - keelsus	.11*
Matemaatika baasteadmised - 3. klassi ainetest	.49**
Baasvõimed – 3. klassi tulemus	.21**
<i>N</i>	473
<i>F</i>	100.09**
<i>vabadusastmed</i>	3, 469
R^2	.62
<i>Seletusmäär %</i>	38.64%

Märkus. *- $p < .01$; **- $p < .0001$; *N*- valimi suurus; β - hulgiregressioonikordaja (tõlgendatakse samamoodi kui tavalist korrelatsiooni näitajat); R^2 - terve mudeli seose näitaja arenguga.

Tabelist on näha, et mudel osutus statistiliselt oluliseks, seletades ära 39% ($R=.62$) matemaatika edukusest. See lubab meil teha järeldusi mudeli komponentide kohta. Tabeli põhjal võime väita, et kõik kolm tegurit omavad olulist panust matemaatika edukuse ennustamisel. Teisisõnu, võttes arvesse lapse vaimsed võimed ja tema matemaatikaalased baasteadmised, on antud juhul ka oluline erinevus keskkonnas, kus laps õpib. Tulemused näitavad, et venekeelses õpikeskkonnas arenevad õpilased matemaatikas paremini kui eestikeelses õpikeskkonnas. Ja seda isegi juhul, kui arvesse on võetud õpilase vaimne potentsiaal ja tema ainealaseid eelteadmised.



Joonis 1. Mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste erinevus matemaatika edukuses arvestades nende vaimseid võimeid.

Edasi, soovisime täpsemalt näha keelerühmade vahelisi erinevusi matemaatika edukuses arvestades seejuures õpilaste vaimsete võimete. Analüüsisime andmeid endiselt longituudsel, eeldusel, et õpilase baasvõimed määravad suure osa tema edasisest ainealasest edukusest. Kõigepealt standardiseerisime 3. klassi võimete testi ja 4. klassi matemaatika testi tulemused, et need oleksid omavahel võrreldavad. Seejärel kasutasime dispersioonanalüüsi *ANOVA (Analysis of Variance)*. Tulemus on näha jooniselt 1.

Selgus, et mitmekeelsete ja venekeelsete õpilaste matemaatika tulemustes võttes arvesse nende vaimseid võimeid, on oluline erinevus (efekt: $F(1, 490) = 17.51; p < .0001$). Detailsem gruppidevaheline post-hoc analüüs (*LSD – testiga*) näitas, et kui baasvõimete osas keelerühmade vahel oluline erinevus puudus, siis matemaatika tulemustes oli venekeelsed õpilased mitmekeelsetest olulisel määral edukamad. Lisaks selgus, et mitmekeelsete grupis on matemaatika sooritus oluliselt kehvem vaimsest potentsiaalst, samas kui venekeelsete grupis näitasid õpilased potentsiaaliga võrreldes oluliselt paremat matemaatika tulemust. See viitab asjaolule, et venekeelses õpikeskkonnas on midagi, mis mõjub positiivselt õpilase arengule tervikuna, nii et aasta jooksul on toimunud oluline hüpe ka akadeemiliste teadmiste omandamisel. Seevastu eestikeelses õpikeskkonnas võib oletada arengule pärssivat mõju, nii et mitmekeelsete grupp tervikuna pole oma vaimset potentsiaali akadeemilises plaanis realiseerinud.

Varasemate uuringute kohaselt arenevad lapsed erinevalt: nende arengutrajektor võib kulgeda eakaaslastega võrreldes samal tasemel, kuid areng võib toimuda ka kiiremalt või vastupidiselt, areng võib eakaaslastega võrreldes pidurduda (Belsky ja MacKinnon, 1994). Kui uurida sarnase võimete tasemega lapsi ja nende erinevusi akadeemilises soorituses, siis seda varieeruvust saab seletada erinevustega õpikeskkonnas – õpilase kooli või kodus õpikeskkonnas. Eelpool selgus, et mitmekeelsete ja venekeelsete grupis tervikuna on matemaatika arengus erinevused. Edasi uurisimegi tervikgrupe detailsemalt ja küsisime: **kas samasuguste võimete lastel vene koolis läheb samamoodi, paremini või halvemini kui samade võimete mitmekeelsetel õpilastel eesti koolis?** Teisisõnu, kui me leiame mõlema õppekeelega valimist üles sarnased lapsed omaduse järgi, mida koolis otseselt ei õpetata, siis, kas nende laste akadeemilises arengus on erinevus. Tunnus, mille alusel me sarnaseid lapsi grupeerisime, oli vaimsed võimed, täpsemalt lapse oskus hinnata verbaalselt vahendatud info põhjal objektidevahelisi seoseid (*Kujundi leidmise test*). Uurimaks erineva vaimsete võimete tasemega laste arengut, jaotasime esmalt õpilased 3. klassi vaimse võimekuse skoori alusel kolme enam-vähem võrdsesse gruppi, kasutades tertsiilidega jaotust – madala, keskmise ja kõrge võimete tasemega õpilased. Sama protseduuri viisime läbi õpilase 4. klassi matemaatika ainetesti tulemusega ja õpilased jaotusid matemaatika edukuse järgi madala, keskmise ja kõrge tasemega gruppi. Nende kahe tunnuse järgi tegime 9 arengutrajektoriga mustrit ehk kombinatsiooni lapse 3. klassi vaimse baasvõimekuse grupi ja 4. klassi matemaatika grupi alusel ja tähistasime need järgnevalt: 1 – Madal Võimekus–Madal Edukus; 2 – Madal Võimekus–Keskmine Edukus; 3 – Madal Võimekus–Kõrge Edukus; 4 – Keskmine Võimekus–Madal Edukus; 5 – Keskmine Võimekus–Keskmine Edukus; 6 – Keskmine Võimekus–Kõrge Edukus; 7 – Kõrge Võimekus–Madal Edukus; 8 – Kõrge Võimekus–Keskmine Edukus ja 9 – Kõrge Võimekus–Kõrge Edukus (gruppide suurused keelerühmiti on näha tabelis 4). Seejärel moodustasime risttabeli 9 x 2 (Vaimsete Võimete ja Matemaatika Edukuse Grupi kombinatsiooni ning Õppekeele Grupi vahel) ning analüüsisime tulemusi konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi (*CFA - Configurational Frequency Analysis*) abil (von Eye, 1990), kasutades programmi *SLEIPNER 2.1*. Analüüsimetod võrdleb andmete risttabelis esinevaid jälgitud ehk tegelikke sagedusi oodatud sagedustega ja selle tulemusena saab välja tuua „Tüüpe” (kus andmekombinatsiooni esineb tegelikult oluliselt rohkem kui oodati) ja „Antitüüpe” (kus tegelik sagedus andmekombinatsioonis jääb oodatust oluliselt madalamaks). Selline lähenemine võimaldas meil jälgida iga üksikut andmekombinatsiooni

ehk konfiguratsiooni ja teha järeltusi silmas pidades kõik andmemassiivis esinevaid variante. Tulemused on toodud tabelis 4.

Tabel 4. Tegelik sagedus, oodatud sagedus, ja p -väärtus iga konfiguratsiooni kohta Lapsee Vaimsete Võimete Grupi ja Matemaatika Edukuse Grupi Kombinatsioonide ning Keelerühma vahel.

Õpilase areng Baasvõimend 3.kl → Matemaatika tulemus 4.kl	Keelsus	
	Mitmekeelsed	Venekeelsed
	31	34
Madal → Madal	19.42	45.58
	<.01	<.05
	21	50
Madal → Keskmine	21.21	49.79
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	2	15
Madal → Kõrge	5.08	11.92
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	18	26
Keskmine → Madal	13.15	30.85
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	26	69
Keskmine → Keskmine	28.38	66.62
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	2	34
Keskmine → Kõrge	10.72	25.24
	<.01	=.05
	9	15
Kõrge → Madal	7.17	16.83
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	29	51
Kõrge → Keskmine	23.90	56.10
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	9	51
Kõrge → Kõrge	17.93	42.07
	<.05	<i>n.s</i>
KOKKU	147	345

Märkus. Igas lahtris on toodud tegelik sagedus, oodatud sagedus ja p -väärtus iga konfiguratsiooni kohta. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on toodud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Tulemused lubavad väita, et madala vaimse võimekusega õpilased arenevad venekeelse õppekeelega keskkonnas paremini kui samalaadsed õpilased eesti õppekeelega keskkonnas. Tabelist on näha, et madalate baasvõimendega mitmekeelsete grupis on tüüpiline muster ka madal tulemus matemaatikas. Lisaks on näha suund (pole statistiliselt oluline tulemus), et ebatüüpiline on, et need – madala võimekusega õpilased näitaksid arengut ja liiguksid matemaatika omandamisel keskmise või kõrge edukusega gruppi. Seevastu, vene koolides on ebatüüpiline muster, et madala vaimse potentsiaaliga õpilane jääb matemaatika arengus madalale tasemel, vaid esineb tendents (mitte küll statistiliselt oluline tulemus, kuid

suund), et need õpilased arenevad ja saavutavad akadeemilises plaanis keskpärase või isegi kõrge taseme.

Keskliste vaimsete võimetega õpilaste grupis on samuti näha erinevusi mitmekeelsete ja venekeelsete akadeemilises arengus. Nimelt, keskmise võimekusega mitmekeelsete seas on ebatüüpiline muster, et nad liiguvad akadeemilises arengus kõrge tasemega gruppi. Pigem on tabelist näha tendentsi, et need õpilased oma vaimset potentsiaali ei realiseeri ja nende õpitulemused jäävad madalale tasemele. Samas, venekeelses õpikeskkonnas on keskmise võimekusega õpilaste puhul tüüpiline muster, et nad arenevad akadeemiliselt ja näitavad väga häid tulemusi matemaatikas. Lisaks, võime tulemustest näha tendentsi, et vene koolides on ebatüüpiline muster, kui keskmise võimekusega õpilane omandab matemaatikateadmised madalal tasemel.

Tulemustest selgub, et ka kõrgete vaimsete võimetega mitmekeelsed õpilased erinevad akadeemiliselt arengumustrilt oma samade võimete potentsiaaliga vene koolis õppivatest eakaaslastest. Nimelt, ebatüüpiline on muster, et kõrge potentsiaaliga mitmekeelsed saavutavad eesti õppekeelega keskkonnas kõrgeid tulemusi matemaatikas. Pigem on näha tabelist tendentsi, et kõrgete võimetega mitmekeelsed õpilased liiguvad matemaatika omandamise edukuses keskmiste või isegi madala tulemustega gruppi. Seevastu, vene õppekeelega koolides võib tulemustest näha vastupidist tendentsi (statistiliselt mitteolulised mustrid, kuid suund on siiski) – kõrge võimekusega õpilased kuuluvad pigem ka kõrge matemaatika tulemusiga gruppi ($p = .08$) ja ebatüüpilisem on tendents, et nad liiguvad madalama tasemega õpitulemuste gruppidesse.

Kokkuvõtvalt, lubavad tulemused väita, et vene õppekeelega koolides on näha akadeemilist arengut kõigis õpilaste gruppides – madala ja keskpärase võimekusega õpilased arenevad ja suudavad matemaatikateadmiste omandamises tõusta järgmise tasemega gruppi ning kõrge võimekusega venekeelsete areng seejuures ei pidurdu, vaid need õpilased pigem säilitavad oma kõrge akadeemilise taseme. Seevastu, arengupilt sama võimekusega mitmekeelsete rühmas, kes õpivad eesti õppekeelega keskkonnas, pole nii „ilus“ võrreldes venekeelse kooli eakaaslastega. Nimelt, madala võimekusega õpilaste arengutrajektor jääb ka akadeemilises plaanis madalale tasemele, kõrge võimekusega mitmekeelsete potentsiaal ei realiseeru õpitulemustes ja keskmise võimekusega õpilased pigem liiguvad madala akadeemilise tasemega gruppi.

Kokkuvõetud tulemused ja järeldused

Antud uuringu eesmärk oli analüüsida, kuidas arenevad mitmekeelsed eesti õppekeelega koolides, võrreldes venekeelsete õpilaste arenguga vene koolides. Kõigepealt uurisime üldpilti, mil määral on erikeelsetes õpikeskkondades omandatud matemaatika õppekavapõhised teadmised 3. ja 4. klassis. Selgus, et teadmiste omandamiskõverad joonistuvad sarnaselt läbi kõigi keelerühmade: võrreldes 3. klassi matemaatika teadmiste omandamist 4. klassiga teadmiste omandamismääraga, siis näitajad langevad suurel määral. Erinevus mitmekeelsete õpilaste ja vene kooli õpilaste vahel oli järgmine: kui vene koolides suutsid 3. klassis pea kolmveerand õpilastest omandada rohkem kui 70% ulatuses ettenähtud materjalist, siis mitmekeelsete grupis oli neid õpilasi poole jagu. Võrdluseks, 4. klassis kukkusid vastavad näitajad olulisel määral - veerand vene kooli õpilastest ja kümnendik mitmekeelsetest õpilastest olid suutnud omandada materjali rahuldavas mahus. Siinkohal võib oletada, et õppekavas on nõutud teadmisi, mis pole laste arengupotentsiaalile veel sel hetkel kättesaadavad. Samas, on võimalik ka variant, et planeeritud õpetamistempo on liiga kiire ja õpilased ei suuda ettenähtud piiratud aja jooksul antud teadmisi täies mahus omandada.

Järgmisena võrdlesime detailsemalt samade vaimsete võimete baasiga õpilasi - mitmekeelseid eesti koolis ja venekeelseid õpilasi vene koolis ning nende akadeemilist arengut. Tulemused viitasid asjaolule, et kui arvestame õpilase vaimset potentsiaali ja ka tema

ainealaseid eelteadmisi, siis ikkagi on oluline, kas ta õpib eesti või venekeelses koolikontekstis. Lisaks, näitas kahe keelerühma vaheline võrdlus, et olenemata sellest, et baasvõimetes oluline erinevus mitmekeelsete ja venekeelsete vahel puudus, olid matemaatika tulemustes vene koolide õpilased olulisel määral paremad. Detailsem analüüs kolme baasvõimekuse rühmas eraldi näitas meile, et vene õppekeelega keskkonnas toimus akadeemiline areng kõigis võimekusegruppides - madala ja keskpärase võimekusega õpilased arenesid ja suutsid matemaatikateadmiste omandamises tõusta järgmise tasemega gruppi ning kõrge võimekusega venekeelsete areng seejuures ei pidurdunud, vaid need õpilased pigem säilitasid oma kõrge akadeemilise taseme. Seevastu, arengutulemused sama võimekusega mitmekeelsete rühmas, kes õpivad eesti õppekeelega keskkonnas, olid märkimisväärselt kehvemad. Nimelt, madala võimekusega õpilaste arengutrajektor jäi ka akadeemilises plaanis madalale tasemele, kõrge võimekusega mitmekeelsete potentsiaal ei realiseerunud õpitulemustes ja keskmise võimekusega õpilased pigem liikusid madala akadeemilise tasemega gruppi.

Kokkuvõttes, lubavad uuringu tulemused väita, et kui mitmekeelne laps õpiks vene koolis, siis tema areng matemaatikas 4. klassiks (klassiõpetaja perioodil) oleks lapse potentsiaali arvestades paremini tagatud kui eestikeelses koolis. Põhjuseid, miks mitmekeelsed eestikeelses õpikeskkonnas oma arengupotentsiaali kehvemini realiseerivad, võib olla erinevaid. Esmalt, võib oletada, et mitmekeelsete õppekeele omandamine 1. kooliastme lõpuks ei pruugi olla veel piisavalt hea, et tagada samade eeldustega eakaaslastega võrreldav akadeemiline toimetulek. Teisalt, võib põhjuseid otsida õpikeskkonnast – võib olla eesti kool ongi klassiõpetaja tasandil arengut mitte nii toetav keskkond võrreldes vene kooliga. Võimalik, et koolikeskkonna erinevuste taga peituvad erinevused klassiõpetaja koolituses – eesti ja vene õpetaja erinevates õpetamismetoodikates, kasvatusstiilides, õpetaja teadmistes; või hoopis erinevates õppematerjalides, mida koolides kasutatakse. Lisaks, võivad olla erinevused ka laste kodus õpikeskkonnas, vanemate hoiakutes ja kasvatusstiilides.

Lisa 1. Mõõtmisvahendid

Akadeemiline edukus.

Akadeemilise edukuse mõõtmiseks antud uuringus kasutati matemaatika 3. ja 4. klassi aineteste (autor Anu Palu, TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskond), mis oli koostatud vastavuses antud vanuseastme õppekava nõudmistega (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, 2007). Matemaatika testid võimaldasid hinnata matemaatikaalaseid oskusi TIMMS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study 2007*) järgi kirjeldatud kolmes valdkonnas – teadmised, rakendamine ja järeldamine (Gonzales jt, 2008). Maksimaalne võimalik õigete vastuste arv oli 3. klassis 15 punkti ja 4. klassis 10 punkti. Akadeemilisi teste täideti õppekeeles – mitmekeelsed eesti keeles ja vene koolide õpilased vene keeles.

Tabel 1. Venekeelsete ja mitmekeelsete grupi 3. ja 4. klassi matemaatika ainetestide kirjeldavad statistikud.

Valim	Matemaatika ainetest 3. klass				Matemaatika ainetest 4. klass			
	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
venekeelsed	421	1-15	11.81	1.62	408	0-10	6.08	2.24
mitmekeelsed	173	2-15	10.16	2.74	171	0-9	4.85	1.96
<i>Kokku</i>	594	1-15	11.33	2.75	579	0-10	5.72	2.23

Märkus. *N* – laste arv; *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis (keskmine hajuvus grupi keskmisest).

Matemaatika ainetestide kirjeldavad statistikud – sooritanute arv, tulemuste varieeruvus, keskmine tulemus ja standardhälve – on toodud tabelis 1.

Lapse kognitiivsed võimed.

Lapse üldisi kognitiivseid võimeid mõõdeti 3. klassis *Kujundi leidmise* testiga (Toomela, 2002). Antud test mõõdab keeleliselt vahendatud ruumisuhete hindamist ja see viidi läbi arvutikeskkonnas. Arvutitestis olid valged ja mustad „pallid“ ja „lilled“ paigutatud 4 x 4 maatriksisse. Lapsel paluti arvutiekraanil leida teatud must või valge lill või pall vastavalt ruumilisele paigutusele teiste pallide või lillede suhtes (nt. „Leia must asi, mis ei ole lill“ või „Leia must lill, mis on valge palli kõrval ja teise valge palli all“). Kujundi otsimise testis oli 10 ülesannet. Õigete vastuste arv summeeriti ja edasises analüüsis kasutati testi summaskoori. Oluline on märkida, et mitmekeelsed õpilased said valida testi täitmisel keele, milles nad end kodusemalt tundsid. Nii tagati olukord, et lapse kognitiivsete võimete tulemust ei mõjutanud keelefaktor. Vaimsete võimete näitajaks valiti teadlikult test, mis sisaldas lisaks ka verbaalset komponenti (*Kujundi leidmise test*), et hinnata matemaatika edukuse juures ka keelelist osa.

Kogu valimi osas oli testisooritajate arv 566, tulemused varieerusid 0-10 ($M=5.53$; $SD=2.07$). Venekeelse õppekeelega grupis oli 398 ($M=5.58$; $SD=2.00$) ja mitmekeelsete grupis 168 täitjat ($M=5.40$; $SD=2.24$).

Kasutatud kirjandus

- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119.
- Bergman, L. R. & El-Khoury, B. M. (2002). *SLEIPNER: A statistical package for pattern-oriented analyses. Version 2.1*. Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L. National Center for Education Statistics. (2008). Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context. (ERIC Document Reproduction Service No.: ED 503-625).
- Kuusinen, J., Leskinen, E. (1988). Latent structure analysis of longitudinal data on relations between intellectual abilities and school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 103-118.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2007). Riigi Teataja I 2007, 40, 294. Tallinn: Riigi Teataja kirjastus.
- Rohde, T.E., & Thompson, L.A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83-92.
- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawings in children. *International Journal of Behavioural Development*, 26, 234-247.
- Tramontana, M.G., Hooper, S.R., & Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89-146.

ANALÜÜS 5

Kakskeelsete õpilaste ja kakskeelsete õpilastega koos õppivate eesti keelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste heaolu eestikeelses õppes.

Aivar Ots

Käesolev uuring selgitab kakskeelsete laste poolt kogetavat heaolule eestikeelses õppes. Samuti uuritakse nende eesti keelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste heaolu, kes õpivad koos kakskeelsete õpilastega. Kokku 1152-e uuringus osalenud kolmandate klasside õpilase heaolu selgitati lähtudes nende üldisest ja spetsiifilisest enesehinnangust ning rahulolust oma kooliga. Võimalikke kõrvalekaldeid laste poolt kogetavas heaolus selgitati, võttes vaatluse alla spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse. Selleks kõrvutati laste spetsiifilisemaid hinnanguid endale kui õpilasele ja endale kui kaaslasele vastavates valdkondades nende käitumisele antud hinnangutega (kooliteadmiste tase, sotsiomeetrilise küsimustiku vastused).

Crocker ja Wolfe (2001) on nimetanud inimese enesehinnangut subjektiivse kogemuse ja elukvaliteedi keskseks aspektiks. Enesehinnangu uurijad eristavad üldise ehk globaalse enesehinnangu valdkonna-spetsiifilisest enesehinnangust. Üldist enesehinnangut võib defineerida kui indiviidi positiivsemat või negatiivsemat suhtumist endasse kui tervikusse (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995). Samas annavad inimesed endale ka hinnanguid, lähtudes oma teatud tegevusvaldkonnast (Kui hea lapsevanem ma olen?) või kvaliteedist (Kas mind võiks pidada abivalmiks?). Sellised hinnangud ei ole alati kooskõlas üldise enesehinnanguga ning on võimalik kõneleda erinevatest spetsiifilistest enesehinnangutest. Erinevates uuringutes on täheldatud spetsiifiliste enesehinnangute hierarhilist seost üldise enesehinnanguga – st, et erinevad spetsiifilised hinnangud annavad oma sisendi üldise enesehinnangu kujunemisse (vt Shavelson & Marsh, 1985, Byrne & Gavin, 1996, Byrne & Shavelson, 1996). Rosenberg jt (1995) leidsid, et tegevusvaldkonnale spetsiifilised enesehinnangud on paremini seotud tegelike käitumise tulemustega kui üldised. Seega saab eeldada seoseid teatud valdkonnas tegutsemise tulemuste ja selle valdkonna kohta antud hinnangute vahel ning omakorda teatud valdkonnas antud enesehinnangu ja üldise enesehinnangu vahel. See on kooskõlas arusaamaga, et enesehinnang hõlmab nii afektiivset kui ratsionaalset aspekti. Rohkem käitumisele spetsiifiliste hinnangute puhul on inimesel hõlpsam ratsionaalselt arvestada oma kogemusi ja teadmisi. Üldisemate hinnangute puhul on võib olla olulisemaks sisendiks erinevates valdkondades kogetud afektiivsetel reaktsioonid.

Siiski ei kutsu kõrgem või madalam enesehinnang ühes kindlas valdkonnas tingimata esile muutusi üldises enesehinnangus. Ühelt poolt tuleb arvestada, et valdkondi, milles saadud kogemused võiksid indiviidi endaga rahulolu mõjutada, on tavaliselt palju. Teiselt poolt osutavad Crocker ja Wolfe (2001) sellele, et enesehinnangut mõjutavad enam kogemused sellistes valdkondades, mida inimene väärtustab ja peab enda jaoks asjakohaseks (inimene võib väärtustada kõrgelt nt artisti või sportlase tegevust, kuid enda suutmatust selles vallas edukas olla ei häiri teda – valdkond on oluline, kuid ei ole enda suhtes asjakohane; samas võib teda tugevalt häirida suutmatust tööl oma kolleegidega sammu pidada – valdkond on oluline ning ka enda jaoks asjakohane). Antud juhul on spetsiifilise enesehinnangu osas vaatluse all õpilaste akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang (hinnang endale kui õpilasele ja kui kaaslasele), mis võiksid kajastada koolilaste jaoks igapäevaselt olulisi valdkondi.

Spetsiifiline enesehinnang ei kajasta alati tegelikku käitumise tulemuslikkust – hinnangud võivad olla kõrgemad või madalamad tegelikust sooritustasemest. Sellisel juhul saab kõnelda ebaadekvaatsest enesehinnangust – st enda üle- või alahindamisest. Ebaadekvaatse enesehinnangu ilminguid seostatakse erinevate mina-regulatsiooni funktsioonidega ja indiviidi käitumise eripäradega. Madaldunud enesehinnangut seostatakse nt enda väärtuslikuna kogemise tagamise ja negatiivsete tunnete vältimisega, mille tagajärjel

võib indiviid nii loobuda teatud sooritusest ja püüda vastavast olukorrast eemalduda (nn enesehalvamine) kui ka suurendada oma pingutusi paremate tulemuste saavutamiseks (subjektiivne ülepingutamise, kaitsev pessimism). Samuti on leitud, et enda ülehindamine võiks seostuda madalama sooritusastemega, kuid ka seda, et valdkondades, mis võimaldavad kõrgema enesehinnangu kogemist võiksid inimesed püüda ka rohkem tegutseda. (Crocker & Wolfe, 2001, Norem & Cantor, 1986; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin, 2000, Hacker, Bol, Horgan, & Rakow, 2000). Seega on enesehinnangu alusel indiviidi tegeliku heaolu üle otsustamisel oluline pöörata tähelepanu sellele, milline on vastavas valdkonnas tema käitumise tulemuslikkus. Ilmselt ebaadekvaatse enesehinnangu esinemine võiks osutada sellele, et indiviid püüab ennast kohandada vastava olukorraga ning selliste juhtude ilmnemisel võiks olla põhjendatud täiendava tähelepanu pööramine nii vastavate isikute kui nende keskkonna omadustele, et selgitada ebaadekvaatsuse ilmnemise võimalikke allikaid ka eeldatavat funktsiooni.

Õpilaste enesehinnangu arengulise iseärasused

Inimeste minakontseptsiooni ja enesehinnangu puhul on täheldatud arengulisi muutusi. Ilmneb, et lapsed kalduvad olema endale hinnanguid andes väga optimistlikud – tavaliselt väljendavad nad kõrget enesehinnangut, mis ei vasta tingimata nende tegevuse edukuse tegelikule tasemele. Lähenedes murdeele muutuvad lapsed enda suhtes kriitiliseks ning hakkavad positiivsete tunnuste kõrval osutama ka enda negatiivsetele omadustele. Muutub ka enda kirjeldamise ja sellega seotud hinnangute struktuur. Lapse-east nooruki-ikka jõudmise käigus on täheldatud enda mina kirjeldamise järk-järgulist diferentseerumist ja hinnangute hierarhilise struktuuri selginemist. Uuritava vanuserühma puhul on leitud, et kuigi nende minakontseptsiooni struktuur ei ole nii selge kui vanemates eärühmades, on see nt akadeemilise ja sotsiaalse enesehinnangu osas juba eristuv. Hilises lapseas suudetakse väljendada samas situatsioonis nii enda positiivseid kui negatiivseid omadusi. (Harter, 1999, Byrne & Gavin, 1996, Byrne & Shavelson, 1996)

Seega võiks käesoleva uuringu puhul eeldada, et vastajad kalduvad üldiselt endale andma positiivsemaid hinnanguid ning ilmned võiks ka arengulistest iseärasustest tingitud ebaadekvaatseid hinnanguid. Samas on põhjust eeldada, et selles vanuses lapsed suudavad enda jaoks eristuvalt anda hinnanguid nii õpingutes kui kaaslasega suhetes toimetuleku kohta.

Kakskeelsete õpilaste enesehinnang

Juhul, kui täheldatakse kakskeelsete õpilaste enesehinnangu erinevust nendega koos õppivatest ükskeelsetest lastest, võib see osutada erinevatele asjadele. Esmalt võib tegemist olla sellega, et kakskeelse lapse mõned omadused muudavad tema toimetuleku koolis kaaslase omast erinevaks. Nt on osutatud, et lapsed, kes alles kooli tulles asuvad õppekeelt omandama, peavad õpitava omandamiseks esmalt omandama piisava keeleoskuse ning see takistab neil sel perioodil ükskeelsetega samas tempos edasijõudmist. Ka on väidetud, et küllaldane keeleoskus on vajalik kognitiivse arengu jaoks – madal võimekustase võib omakorda takistada edukat õppimist (on ka osutatud sellele, et kakskeelsetel inimestel võib seoses kakskeelsusega esineda mõnedes valdkondades paremaid kognitiivseid võimeid) (Lazaruk, 2007, Verhoeven, 1990, Cumins, 1983, Cummins, 1977).

Toimetulekut koolis võiks mõjutada ka õpilase ja tema perekonna väärtused ja suhtumine kooli. Näiteks Puhtsog (2000) osutab, et kooli ja kodu erinevad ootused võivad takistada immigrandide laste edukamat õppimist. Ka on osutatud, et kultuuriliste vähemuste pereväärtused ja suhtumine haridusse võib vastupidiselt soodustada paremat õpiedukust (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2001). Krashen (1981) toob esile, et õppimiseks vajaliku keele või

selle teatud aspekti omandamist võib takistada ka õpilase negatiivne emotsioon ehk nn afektiivne filter.

Toodud näited viitavad, et kakskeelsetel lastel võib olla omadusi, mis nii takistavad, aga mõnel juhul ka soodustavad õppimist. Ilmselt võiks kaaslastest madalama sooritustasemega kaasneda üldiselt ka madalam akadeemiline enesehinnang. Teistega võrreldava toimetuleku puhul erinevusi ilmnema ei peaks. Samas võivad kakskeelsete eristuvad tunnused mõjutada ka suhteid kaaslastega. Ilmselt võiks eeldada, et raskuste ilmnemine suhtlemisel või halvad hinded ei soodusta kaaslaste hulgas suurema populaarsuse tekkimist.

Kakskeelsete õpilaste toimetulekut ja selle kaudu enesehinnangut võiks mõjutada ka nende laste keskkonna omadused – nt kuidas kaasinimesed neisse suhtuvad, kuivõrd kohaseid viise kasutatakse nende õppimise ja positiivsete suhete kujunemise toetamiseks. Verkuyten (2005) osutab, et vähemuste esindajad võivad võtta omaks ühiskonnas või neid ümbritsevas kogukonnas levinud negatiivsed suhtumised enda vähemusrühma ning hakata seetõttu endasse ja oma vähemusrühma halvemini suhtuma. Crocker ja Major (1989) leiavad, et stigmatiseeritud rühmade liikmed võivad omada sama kõrget või kõrgemat enesehinnangut kui mitte-stigmatiseeritud rühmade liikmed. Selline nähtus võib kajastada nn kaitsvat enesehinnangut, mille aluseks võib olla nt oma grupile omistatud tunnuste väärtustamine ja üldsuse poolt aktsepteeritud normide eiramine. Siinkohal on tegemist näidetega, mis kajastavad valitseva olukorra kontekstis kas eba-adekvaatselt madala või kõrge enesehinnangu esinemist, mis võiksid olla indiviidi puhul nii heaolu kogemise kui tulemusliku tegevuse seisukohalt problemaatilised nähtused.

Kakskeelsete laste võimalused omandada põhiharidus eesti keeles.

Eesti õppekeelega koolides või klassides õppivad kakskeelsed lapsed on vahel küll võõrtöölise või uusimmigrantide lapsed, kuid sagedamini on tegemist Eestis elavate eesti keelt mitte-kõnelevate või eesti keelele lisaks teist keelt (teisi keeli) kõnelevatest peredest pärit lastega. Üldiselt saab kakskeelsete laste puhul eristada kahte tüüpi eestikeelses õppes osalemise võimalusi. Üsna sageli on tegemist olukorraga, kus laps on asunud õppima tema jaoks võõras või vähetuntud keele- (ja kultuuri-)keskkonnas ilma, et talle või tema vanematele osutataks kooli poolt süstemaatilist abi selles situatsioonis hakkama saamiseks. Tegemist on nn toetamata submersiooni situatsiooniga, kus ilmselt olukorraga seotud inimeste toimetulek (sh kakskeelne laps ise, tema vanemad, kaasõpilased, õpetaja) sõltub suuresti nende endi valmisolekutest ja soovidest.

Teine võimalus on õppimine spetsiaalsetes keelekümblusrühmades, kus sihipäraselt toetatakse lapse kujunemist teises keeles ja kultuurilises kontekstis toimetulevaks isikuks. Käesoleva uuringu mõttes on oluline, et tegemist on klassidega, kus koos õpivad ainult kakskeelsed lapsed, ning erinevalt eelnevalt kirjeldatud õppimisvõimalusest, on olemas meetodika, millega süstemaatiliselt toetatakse kakskeelse õpilase toimetulekut.

Käesolevas uuringus kasutatud valim osutas, et eksisteerivad ka klassid, mis ei ole määratletud keelekümblusrühmadena, kuid milles õpetatakse kakskeelseid lapsi eesti keeles. Seega on tegemist rühmadega, kus kakskeelsete kõrval puuduvad jällegi ükskeelsed õppekeelt kõnelevad õpilased, kuid puuduvad vähemalt ametlikud kakskeelsete õpilaste toimetuleku soodustamisele suunatud meetmed.

Uurimisküsimused

Käesoleva uuringu eesmärk on selgitada kakskeelsete õpilaste heaolu erinevalt korraldatud eestikeelses õppes, lähtudes nende üldisest ja spetsiifilisest enesehinnangust. Kuna enesehinnang kajastab endale suunatud suhtumist, siis sooviti selgitada, kuivõrd rahul on kakskeelsed õpilased ka oma kooliga. Kuna üsna tavapäraselt uuritakse kakskeelsete laste

toimetulekut ükskeelsete õpilaste kontekstis, siis käesoleval juhul keskenduti ka kakskeelsete lastega koos õppivate ükskeelsete laste enesehinnangu võimalikele erinevustele, võrreldes nende heaolu ilma kakskeelsete õpilasteta klassides õppivate ükskeelsete lastega. Nõnda püüti selgitada, milline on kakskeelsete laste võimalik roll nendega koos õppivate ükskeelsete laste heaolu kujunemisel.

Kirjeldatud eemärkidega kooskõlas otsiti uuringus vastuseid küsimustele, kas ja millisel viisil erineb üldine ja spetsiifiline enesehinnang ning kooliga rahulolu

1. ... koos samades klassides õppivate kakskeelsete ja õppekeelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste vahel?
2. ... ükskeelsete õpilastega koos õppivate kakskeelsete õpilaste vahel, lähtudes nende erinevast osakaalust klassis?
3. ... koos ükskeelsete lastega ning eraldi klassides (sh keelekümblusklassides) õppivate kakskeelsete vahel?
4. ... koos kakskeelsete lastega õppivate ja ilma nendeta klassides õppivate ükskeelsete õpilaste vahel?

Ebaadekvaatse enesehinnangu täheldamise võimaldamiseks analüüsitakse igale küsimusele vastamisel ka akadeemilise ja sotsiaalse enesehinnangu vastavust akadeemilise edukuse ning klassikaaslastega suhete iseloomule.

2. Meetodid

2.1 Osalejad

Uuringus osales 1152 kolmandate klasside õpilast, neist 944 õppekeelt kõnelevat ükskeelset last ja 208 kakskeelset last. 340 ükskeelset last õppis klassides, kus ei olnud kakskeelseid lapsi ja 604 ükskeelset õpilast õppis klassides, kus oli kakskeelseid õpilasi (segaklassides). Kakskeelsetest õpilastest õppis segaklassides 102 last ja 106 last (sh 54 keelekümblusklassis õppijat) õppis klassides, kus õppetöö toimus eesti keeles, kuid ükskeelseid õppekeelt kõnelevaid lapsi ei olnud. Vastavalt analüüsi eesmärkidele ja sellele, millisel määral erinevatele testidele on õpilased vastanud, varieerub analüüsides kaasatud juhtumite arv.

Kõigi õpilaste uuringus kaasamise eelduseks oli nende vanemate informeeritud nõusolek. Andmeid koguti kolmanda klassi laste kohta kahel korral – 2007. aasta sügisel ning teist korda 2009. aasta sügisel, kui kaasati täiendavalt kakskeelsete õpilastega segaklasse ja keelekümblusklasse.

2.2. Mõõtvahendid

Kooliga rahulolu. Õpilaste kooliga rahulolu hinnati, küsides õpilaselt, kas Sulle meeldib koolis käia. Positiivsed vastused kodeeriti väärtusega üks ja negatiivsed väärtusega null. 78% küsimusele vastanud õpilastest (N=894) näitas üles rahulolu oma kooliga. Selline vastuste jaotus – vt ka allpool – võiks ilmekalt kajastada vanuserühmale omast optimismi nii keskkonnale kui endale suunatud hinnangutes.

Üldine enesehinnang. Üldist enesehinnangut uuriti, esitades kolmanda klassi õpilastele kaks väidet, mille osas nad pidi otsustama, kas need käivad nende kohta või mitte. Ühte väidetest kasutati enesehinnangu enesehalvustamise aspekti hindamiseks (*Ma tahaksin paljusid asju enda juures muuta*), teist väidet eneseupitamise aspekti hindamiseks (*Mul on palju häid omadusi*). Mõlema väite puhul kodeeriti positiivsed vastused väärtusega üks ja

negatiivsed vastused väärtusega null. Analüüside läbiviimisel kasutati mõlemaid enesehinnangu aspekte kirjeldavaid tunnuseid eraldi. Eneseupitamisele osutavat väidet kinnitas 80% vastanutest (N=830) ning enesehalvustamisele osutavat väidet 65% (N=862). Seega suur hulk õpilasi on osutanud korraka endale antud hinnangutes enesehalvustamisele ja eneseupitamisele – 49% mõlemale küsimusele vastanutest (N=832). Eneseupitamist kinnitas ja enesehalvustamist mitte 30% õpilastest ning enese halvustamisele osutas ilma eneseupitamisele osutamata 15% vastanutest. Kõige vähem oli neid, kes ei kinnitanud kummagi väite kehtivust enda jaoks – 7%.

Valdkonna-spetsiifiline enesehinnang. Spetsiifilise enesehinnangu osas uuriti õpilaste akadeemilist ja sotsiaalset enesehinnangut. Akadeemilise enesehinnangut selgitati, esitades õpilasele väite „*Ma saan õppimisega sama hästi hakkama kui teised õpilased*“, ning paludes tal otsustada, kas see väide käib tema kohta või mitte. Sotsiaalse enesehinnangu mõõtmiseks esitati õpilasele väide „*Ma arvan, et teistel on tore minuga koos olla*“ ning paludes jällegi otsustada, kas see väide käib tema kohta või mitte. Mõlema väite puhul antud positiivsed vastused kodeeriti väärtusega üks ja negatiivsed vastused väärtusega null. Kõrgemale akadeemilisele enesehinnangule osutas 76% vastanud õpilastest ja kõrgemale sotsiaalsele enesehinnangule 85% vastajatest.

Akadeemiline edukus. Õpilaste akadeemilist edukust hinnati käesolevas uuringus Anu Palu poolt koostatud matemaatikatesti tulemuste põhjal. 22 ülesandega matemaatikatest on koostatud vastavalt kehtiva riikliku õppekava matemaatika ainekavale ning selle ülesanded töötati välja, võttes arvesse rahvusvahelises võrdlusuuringus TIMSS kasutatavaid ülesannete tüüpe. Õpilase individuaalne testiskoori määratleti kõigi õigesti lahendatud ülesannete summana.

Õpilase suhted klassikaaslastega. Õpilase suhete iseloomu klassis kirjeldati sotsiomeetrilise ülesande tulemuste põhjal. Nimelt paluti õpilastelt üles kirjutada kolme klassikaaslase nimed, keda nad sooviksid kaasa võtta kui nad peaksid ära kolima, ning kolme klassikaaslase nimed, keda nad kindlasti ei tahaks uude kohta kaasa võtta. Seega iseloomustas iga õpilase *sotsiaalset soovitatavust* oma klassis kaasõpilaste arv, kes avaldasid soovi teda kaasa võtta, ning *sotsiaalset mitte-soovitavust* kaasaõpilaste arv, kes avaldasid soovi, et ta kaasa ei tuleks.

Keelerühm. Käesolevas uuringus on keelerühma kuulumine määratletud lapsevanema poolt määratletud kodus kõneldavate keelte alusel. Kakskeelseteks õpilasteks on liigitatud lapsed, kelle kodus kõneletakse õppekeelest erinevat keelt või õppekeelele sama keelt koos mõne teise keelega.

Klasside tüübid. Käesolevas uuringus on klasse, milles õpivad koos ükskeelsed ja kakskeelsed klassid, nimetatud läbivalt segaklassideks. Mitte-segaklassidena käsitatakse klasse, milles õpivad koos kas ainult ükskeelsed õpilased või ainult kakskeelsed õpilased. Mitte-segaklasside hulgas eristatakse mõnede analüüside puhul neid klasse, kus õppetöö läbiviimine toimub keelekümblusklassi meetoodika alusel.

2.3 Andmete analüüs.

Käesolevas uuringus õpilastevahelisi individuaalseid erinevusi, keskenduda vaadeldud tunnuste kombinatsioonidele iga osalenud õpilase tasemel. Seetõttu on andmetöötlusviisi valikul aluseks võetud *indiviidile orienteeritud lähenemisviis (person oriented approach)*. See

metodoloogiline lähenemine käsitleb indiviidi kui kompleksset dünaamilist süsteemi ning püüab kirjeldada sellega seotud protsesse terviklikult. See lähenemisviis on siinkohal huvipakkuv, sest rühma tasemel analüüside puhul on leitud, et nähtuste mõnedki olulised aspektid võivad jääda uurimisel märkamatuks. Seega peetakse keskendumist indiviidide omaduste unikaalsete kombinatsioonide uurimisele väga oluliseks eelduseks, et mõista indiviidi toimimist. (Bergman & Magnusson, 1997, cf. Molenaar, 2004: idiograafiline teadus)

Selleks, et kogu analüüsi käigus oleks võimalik säilitada individuaalselt erinevad omaduste mustrid, kasutati andmete töötlemisel konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi meetodit (KSA – von Eye, 1990). See meetod võimaldab juhtumite kaupa seostada erinevaid omadusi ilma täiendavat üldistamist kasutamata. KSA võrdleb kategooriliste muutujate alusel moodustatud sagedustabeli iga välja puhul juhtumite oodatud ja ilmnenu sagedusi. Võrdluse eesmärgiks on tuvastada *tüübid* (vaadeldud juhtumeid on oluliselt enam kui oodatud juhtumeid) ja *antitüübid* (vaadeldud juhtumeid on oluliselt vähem kui oodatud juhtumeid). Võrdluste puhul erinevuse olulisuse hindamiseks kasutatakse binominaalset testi. Analüüsid viidi läbi KSA (CFA) mooduliga, mis kuulub statistiliste arvutuste tarkvara paketti SLEIPNER 2.1 (Bergman & El-Khoury, 2002). Kuna kasutati mitmeid kaheväärtuselisi muutujaid, siis nende paaridena analüüsimisel hinnati sagedusjaotuse võimalikku erinevust Hii-ruut testidega.

3. Tulemused

Püstitatud neljale uurimisküsimusele vastamiseks läbiviidud analüüside tulemusi on järgnevalt kolmes osas. Kõigepealt tutvustatakse tulemusi (p 3.1), mis vastavad esimesele ja teisele uurimisküsimusele ning annavad ülevaate segaklassides õppivate kakskeelsete laste heaolust võrreldes samade klasside ükskeelsete õpilastega ning nende heaolu võimalikust varieerumisest vastavuses kakskeelsete õpilaste osakaalule klassis. Järgmises osas (p 3.2) vastatakse kolmandale küsimusele, kas ja millisel viisil erineb kakskeelsete õpilaste heaolu sega- ja mitte-segaklassides (sh keelekümbelklassides). Viimasena (p 3.3) esitatakse tulemused, mis vastavad neljandale küsimusele, osutades, kas ja kuidas kogutud andmete aluse eristub sega- ja mitte-segaklassides õppivate ükskeelsete laste heaolu.

3.1. *Õppekeelt kõnelevate ükskeelsete ja kakskeelsete õpilaste heaolu segaklassides*

Üks- ja kakskeelsete laste heaolu segaklassides käsitletakse esiteks lähtudes õpilaste rahuloluhinnangutest oma koolile ja üldisest enesehinnangust, seejärel lähtudes õpilaste valdkonna-spetsiifilisest enesehinnangust ning viimasena võetakse vaatluse alla spetsiifilise enesehinnangu adekvaatusus, selgitades võimalikke seoseid õpilaste poolt endale antud hinnangute ja samades valdkondades ülesnäidatud käitumise tulemuste vahel. Viimasena selgitatakse, kas saab täheldada kakskeelsetel õpilastel heaolu iseloomustavate tunnuste osas erinevusi lähtudes nende õpilaste osakaalust segaklassides.

Kooliga rahulolu ja üldine enesehinnang

Hii-ruut testide tulemuste alusel ei ilmnenu olulist erinevust üks- ja kakskeelsete laste vahel kooliga rahuolu kohta ning üldisele enesehinnangule nii eneseupitamise kui enesehalvustamise kohta antud hinnangute jaotuses. Seega ei kinnita praegused andmed, et kolmandates klassides, kus õpivad koos ükskeelsed õppekeelt kõnelevad ja kakskeelsed õpilased, oleks eri keelerühma kuuluvate laste üldine heaolu erinev.

Spetsiifiline enesehinnang: akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang

Laste poolt endale kui õppijale antud hinnangute jaotuse analüüs osutas, et selles osas üks- ja kakskeelsed õpilased omavahel ei eristu. Endale kui kaaslaste antud atraktiivsuse

hinnangute puhul ei ilmnenud samuti olulist erinevust, kuid ilmses tendents, et kakskeelsete laste hulgas on ükskeelsetega võrreldes vähem levinud positiivne sotsiaalne enesehinnang ($X^2(1, N=516)=2.89, p<.09$). Seega ka valdkonna-spetsiifilises enesehinnangus olulisi erinevusi ei täheldatud.

Spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsus

Enesehinnangu kõrvalekaldeid, mis võiks kajastada survet indiviidi heaolule, on täheldatavad mitte ainult endale antud hinnangutes, vaid ka selliste hinnangute adekvaatsuse põhjal. Erinevalt üldisest enesehinnangust saab valdkonna-spetsiifilisi enesehinnanguid seostada vastavas valdkonnas kogutud andmetega indiviidi käitumise ja selle tulemuste kohta. Käesolevas uuringus analüüsiti segaklassides õppivate laste akadeemilist enesehinnangu adekvaatsust nende poolt omandatud matemaatikateadmiste alusel ning sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsust sotsiomeetrilise testimise tulemuste põhjal. Esmalt analüüsiti üks- ja kakskeelsete laste võimalikke erinevusi nii akadeemilise edukuse kui klassikaaslastega suhete osas.

Akadeemiline edukus. Akadeemilist edukust, mille alusel akadeemilise enesehinnangu adekvaatsust uuriti, mõõdeti matemaatikate testi tulemuste põhjal. Üle mediaanväärtuse testi tulemustega juhtumeid käsitati kui kõrgema akadeemilise edukusega õpilasi ja alla mediaanväärtusega juhtumeid kui madalama akadeemilise edukusega juhtumeid. Hii-ruut test osutas, et segaklassides on kakskeelsete õpilaste hulgas ükskeelsetest oluliselt sagedamini neid, kellel on madalam akadeemiline edukus ($X^2(1, N=580)=5.79, p<.05$).

Suhted klassikaaslastega. Õpilaste suhteid klassis kirjeldati, kasutades samal situatsioonis põhinevaid, kuid erineva orientatsiooniga sotsiomeetrilisi ülesandid Andmete analüüsimisel käsitleti kõrgema *sotsiaalse soovitatavusega* juhtumitena neid õpilasi, keda olid valitud klassikaaslaste poolt kaasatavaks vähemalt kahel korral, ning kõrgema *sotsiaalse mitte-soovitavus* juhtumitena neid õpilasi, keda ei soovitud kaasata vähemalt kolmel korral. Nende kahe tunnuse koosesinemise uurimiseks erinevates keelerühmades kasutati konfiguratsioonilist sagedusanalüüsi (tabel 1).

Tabel 1. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused. Õpilaste sotsiaalne soovitatavus, sotsiaalne mitte-soovitavus ja keelerühm.

Sotsiaalne soovitatavus	Sotsiaalne mitte-soovitavus	Keelerühm		N
		Ükskeelsed	Kakskeelsed	
+	+	61	7	68
		79.98	13.10	
	-	$p<.05$	$p<.05$	306
		278	28	
-	+	241.38	39.54	100
		$p<.01^*$	$p<.05$	
	-	71	29	201
		64.37	10.54	
Kokku	+	n.s.	$p<.001^*$	675
		170	31	
	-	194.27	31.82	201
		$p<.05$	n.s.	

* - mustri esinemise p-väärtus on oluline (<.05) Bonferroni teisenduse korral

Saadud tulemused osutavad, et samas kui ükskeelsete puhul oli tüüpiline madalama mitte-soovitavuse ja kõrge soovitavuse koosinemine, siis kakskeelsete ilmnis vastupidine tüüp, mis hõlmas madala soovitavuse ja kõrgema mittesoovitavusega juhtumeid. Kõrgema soovitavuse ja madalama mittesoovitavuse muster esines kakskeelsete puhul antitüübina. Need tulemused osutavad, et uuritud kakskeelsete õpilaste jaoks oli sotsiaalsete suhete osas iseloomulik pigem väiksem kaasatus ja suurem tõrjutus. Nende ükskeelsed kaaslastele on pigem iseloomulik suurem kaasatus ja harvem esinev tõrjumine. Juba siinkohal saab osutada, et kuigi spetsiifiliste enesehinnangute osas testimisel kakskeelseid õpilased ei eristunud, erineb nende tegelik toimetulek vastavates valdkondades.

Akadeemilise ja sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsus. Spetsiifiliste enesehinnangute adekvaatsuse selgitamiseks viidi läbi kaks täiendavat konfiguratsioonilist sagedusanalüüsi. Esimeses neist (tabel 2) selgitati seoseid akadeemilise enesehinnangu, akadeemilise edukuse ja keelerühma kuuluvuse vahel. Tulemused osutavad, et ükskeelsete õpilaste hulgas on ootuspärasteks tüüpideks mustrid, milles koos esinevad kas madalam enesehinnang ja madalam tulemuslikkus või kõrgem enesehinnang ja kõrgem tulemuslikkus.

Tabel 2. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused. Akadeemiline enesehinnang, akadeemiline edukus ja keelerühm. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ja *p*-väärtus.

Akadeemiline enesehinnang	Akadeemiline edukus	Keelerühm		N
		Ükskeelsed	Kakskeelsed	
+	+	195	18	213
		171.76	24.25	
+	-	p<.05	n.s.	163
		138	25	
-	+	157.72	22.27	44
		p<.05	n.s.	
-	-	38	6	73
		53.45	7.55	
		61	12	
		49.08	6.93	
		p<.05	p<.05	
Kokku		432	61	493

Mustrid, milles seostuvad eri tunnuste vastandlikud väärtused, ilmnevad antitüüpina. Kakskeelsete õpilaste osas ilmneb tüübina ainul muster madalama enesehinnangu ja madalama tulemuslikkusega. See tulemus võiks osutada, et kuna kakskeelsete hulgas on evinud madalamad akadeemilised tulemused, siis on sellele vastavalt neil juhtudel sagedamini esindatud ka madalam akadeemiline enesehinnang. Käesoleval juhul ei olnud selline jaotuse erinevus ainuüksi õpilaste endale antud hinnangute alusel märgatav – hinnangute uurimine käitumise tulemuste foonil tõi selle esile. Mustrid kõrgemast enesehinnangust ja madalamatest tulemustest ning madalamatest hinnangutest ja kõrgematest tulemustest esinevad mõlema keelerühma liikmetel. Ükskeelsete puhul moodustuvad neist antitüübid, kakskeelsete puhul antitüüpe või tüüpe ei ilmne.

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse selgitamisel kaasati analüüsi sellele tunnusele lisaks sotsiaalse soovitavuse, sotsiaalse mitte-soovitavuse ja keelerühma tunnuse (tabel 3). Tulemused osutava, et ükskeelsete puhul ilmneb ootuspärane tüüp, milles kõrgem enesehinnang seostub suurema soovitavuse ja madalama mittesoovitavusega. Kakskeelsete puhul on sama muster antitüüp. Mõlema keelerühma esindajate puhul ilmneb ootuspärane

tüübina ka muster madalamast enesehinnangust, madalamast soovitatavusest ja kõrgemast mitte-soovitatavusest. Selle analüüsi tulemused osutavad seega suhete valdkonnas ebaadekvaatse enesehinnangu esinemisele: kakskeelsete puhul esineb tüüp, mille liikmeid iseloomustab kõrgem sotsiaalne enesehinnang koos kõrgema mitte-soovitatavuse ja madalama soovitatavusega. Sellise mustri ilmumine võib seletada, kuidas olukorras, kus kakskeelsete puhul ilmnevad oluliselt kehvemad suhted klassikaaslastega, ei ilmne olulist erinevust nende laste sotsiaalses enesehinnangus.

Kokkuvõttes saab osutada, et spetsiifilise enesehinnangu analüüs õpilase tegeliku toimetulekut iseloomustavate tunnuste kontekstis tõi ükskeelsete õpilaste puhul esile ootuspärased kombinatsioonid pigem tüüpidega ning eeldatavalt vastuolulised kombinatsioonid pigem kui antitüübid. Tüübina esinevat ja ebaadekvaatset enesehinnangut kajastavat mustrit täheldati kakskeelsete puhul kui uuriti sotsiaalse enesehinnangu vastavust sotsiomeetrilise testi tulemustele.

Tabel 3. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused. Sotsiaalne enesehinnang, sotsiaalne soovitus, sotsiaalne mitte-soovitus ja keelerühm. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Sotsiaalne enesehinnang	Sotsiaalne soovitus	Sotsiaalne mitte-soovitus	Keelerühm		N
			Ükskeelsed	Kakskeelsed	
			51	4	
		+	63.55	9.34	55
	+		n.s. (<.06)	p<.05	
			208	16	
		-	166.92	24.54	224
			p<.001*	p<.05	
			43	18	
+		+	42.71	6.28	61
			n.s.	p<.001*	
	-		88	14	
		-	112.18	16.49	102
			p<.05	n.s.	
			4	0	
		+	10.50	1.54	4
	+		p<.05	n.s.	
			21	4	
		-	27.57	4.05	25
			n.s.	n.s.	
			17	5	
-		+	7.05	1.04	22
			p<.001*	p<.01	
	-		17	5	
		-	18.53	2.72	22
			n.s.	n.s.	
Kokku			448	63	511

* - mustri esinemise p-väärtus on oluline (<.05) Bonferroni teisenduse korral

Kakskeelsete õpilaste heaolu ja nende osakaal klassis.

Käesolevas uuringus sooviti ka teada, kas kakskeelsete laste heaolu võiks seostuda nende laste osakaaluga segaklassis. Kakskeelsete õpilaste osas läbiviidud konfiguratsioonilised sagedusanalüüside tulemused ei toetanud seisukohta, et lähtudes

kakskeelsete laste osakaalust klassis (väike – kuni 10% klassi õpilastest, keskmine – 10-33%, suur – üle 33%) oleks võimalik osutada kakskeelsete laste vahel erinevustele nende kooliga rahulolus, üldise enesehinnangu erinevates aspektides ning sotsiaalses ja akadeemilises enesehinnangus.

Samuti ei toetanud analüüside tulemused kakskeelsete õpilaste osakaalu seost nende sotsiaalse soovitatavuse, sotsiaalse mitte-soovitatavuse ja akadeemilise edukuse tasemega. Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse selgitamine konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi abil, kuhu kaasati muutujatena akadeemiline enesehinnang, akadeemiline edukus ja kakskeelsete laste osakaal, ei osutanud antud uuringu kontekstis huvipakkuvatele tüüpide ja antitüüpide ilmnemisele.

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse selgitamisel läbiviidud konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, milles kaasati lisaks kakskeelsete osakaalule ja sotsiaalsele enesehinnangule nii sotsiaalse soovitatavuse kui mitte-soovitatavuse tunnuse, tõi esile ühe antitüübi, milleks osutus muster kõrgemast enesehinnangust, kõrgemast sotsiaalsest soovitatavusest ja kõrgemast mitte-soovitatavusest keskmise kakskeelsete osakaaluga klassis ($X^2=3.16$, $p<.05$, $N=0$). Lisaks ilmnes suure kakskeelsete osakaalu puhul ühel juhul tendents antitüübi moodustumise suunas – enam ebatõenäoliseks osutus kombinatsioon kõrgemast sotsiaalsest enesehinnangust ning nii madalamal tasemel esinenud sotsiaalsest soovitatavusest kui mitte-soovitatavusest ($X^2=2.62$, $p<.06$, $N=3$) –, ning ühel juhul tüübi moodustumise suunas – sel puhul esinesid muustris koos kõrgem enesehinnang, madal soovitatavuse tase ja kõrge mitte-soovitatavuse tase ($X^2=2.92$, $p<.07$, $N=9$). Juhul, kui suurema kakskeelsete osakaaluga klassides peaks õpilase suhete iseloom seostuma enam kultuurilistest või keelelistest tunnustest lähtuva õpilasarühmade eristamise ning sellest lähtuva klassikaaslaste eiramise või tõrjumisega, siis võiksid sellised suundumused viidata ühelt poolt, et vähemalt kakskeelsete õpilaste jaoks on madalam mitte-soovitatavuse tase ebatavalisem. Teiselt poolt võiks siin ka peituda viide sellele, et sõltumata kõrgemast mitte-soovitatavuse tasemest võidakse säilitada kõrge sotsiaalne enesehinnang pigem just suurema kakskeelsete osakaaluga klassides. See tähendab, et varem kakskeelsete õpilaste puhul segaklassides osutatud ebaadekvaatne sotsiaalne enesehinnang võiks ilmneda pigem neis klassides, kus kakskeelseid on suuremal hulgal.

Kokkuvõttes saab osutada, et üldiste heaolu tunnuste alusel ei leitud erinevusi segaklassides üks- ja kakskeelsete õpilaste vahel. Ka spetsiifilise enesehinnangu puhul ilmes ainult tendents kakskeelsete õpilaste madalama sotsiaalse enesehinnangu suunas. Spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse uurimine osutas esmalt, et kakskeelsete õpilaste õppimise tulemused on oluliselt nõrgemad ükskeelsete laste omadest. Sellele vastavalt on nende puhul ka tüüpiline madalama – ning seega adekvaatse – akadeemilise enesehinnangu koosesinemine madala akadeemilise enesehinnanguga. Suhete osas on kakskeelsetele pigem iseloomulik väiksemal arvul positiivsete ja suuremal arvul negatiivsete suhete omamine oma klassis. Ükskeelsete jaoks on sealjuures iseloomulik suurema arvu positiivsete suhete ja väiksema arvu negatiivsete suhete esinemine. Selles olukorras tundub, et ilmnenu tendents negatiivsema sotsiaalse enesehinnangu suunas on kakskeelsete õpilaste puhul ootuspärane. Siiski erinevat laadi suhete ja enesehinnangu koosesinemise analüüs osutas, et kakskeelsete puhul saab olla iseloomulik ebaadekvaatne kõrgem enesehinnang (kõrgem sotsiaalne enesehinnang esineb koos madala sotsiaalse soovitatavuse ja kõrge mitte-soovitatavusega) ja vähetõenäoline on adekvaatse kõrge enesehinnangu esinemine. Vastukaaluks saab osutada ükskeelsete hulgas tüüpilisele adekvaatsele kõrgele enesehinnangule.

Vaadeldes kakskeelsete laste heaolu, lähtudes nende osakaalust klassis, siis jällegi ei ole märgata erinevust üldise kooliga rahulolu ja üldise enesehinnangu tunnuste osas. Ka spetsiifiline enesehinnang ei varieeru lähtudes kakskeelsete laste osakaalust. Kakskeelsete laste spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse analüüsimisel leidsime viiteid sellele, et nende

hulgas tüüpilisena esinenud ebaadekvaatne enesehinnangu muster, kus koos kõrgem sotsiaalne enesehinnang seostub kaaslaste hulgas madalama sotsiaalse soovitatavuse ja kõrgema mitte-soovitatavusega, võiks olla iseloomulikum klassides, kus ka kakskeelsete osakaal on suurem.

3.2 Kakskeelsete õpilaste heaolu erinevat tüüpi eesti õppekeele klassides.

Käesolevas uuringus on kokku vaatluse all kolme tüüpi eesti õppekeele klassid, milles kakskeelsed õpilased õpivad. Esiteks on tegemist *segaklassidega*, kus ükskeelsele õppele orienteeritud rühmas õpib lisaks kakskeelseid lapsi. Teiseks tüübiks on *mitte-segaklassid*, kus õppetöö toimub küll eesti keeles, kuid kõik õpilased on kakskeelsed lapsed. Kolmandaks on vaatluse all lapsed, kes õpivad *keelekümblusklassides* – ka nendes klassides õpitakse eesti keeles, kuid õpilaste toimetulekut toetatakse neis rühmades spetsiaalset metoodikat kasutades. Selles osauuringus on vaatluse all seega kolme rühma kuuluvad kakskeelsed lapsed: 102 kakskeelset, kes õpivad segaklassis, 52 kakskeelset mitte-segaklassidest ning 54 keelekümblsruhmades osalevat last.

Ka nende laste heaolu selgitati esmalt, uurides nende laste üldist enesehinnangut ja kooliga rahulolu. Seejärel uuriti nende spetsiifilisemaid hinnanguid endale kui õppijale (akadeemiline enesehinnang) ja kaaslasele (sotsiaalne enesehinnang). Valdakonna-spetsiifilist enesehinnangut uuriti ka vastavates valdkondades õpilase tegevuse tulemuslikkuse kontekstis.

Üldine kooliga rahulolu ja üldine enesehinnang

Uuritud kakskeelsed lapsed sega-, mitte-sega- ja keelekümblusklassidest ei eristunud omavahel kooliga rahulolu ja üldise enesehinnangu (nii enesehalvustamise kui eneseupitamise aspektis) osas.

Spetsiifiline enesehinnang

Sotsiaalse enesehinnangu puhul ei ilmnenu erinevust kui kõrvutati segaklasside õpilasi mitte-segaklasside õpilastega. Samas ilmnis Yates'i korrektsiooni puhul tendents, et keelekümblusklasside õpilaste hulgas on võrreldes segaklassidega sagedamini kakskeelseid lapsi, kellel on pigem madalam sotsiaalne enesehinnang ($X^2(1, N=87)=4.60, p<.07$).

Akadeemilise enesehinnangu puhul ilmnis Yates'i korrektsiooni arvestades tendents, et segaklasside õpilastel, võrreldes sellist tüüpi klassidega, kus õpivad ainult kakskeelsed lapsed, esineb harvemini kõrgem akadeemiline enesehinnang ($X^2(1, N=122)=2.98, p<.1$). Siinjuures eristuvad segaklasside lastest selgemalt oma sagedasemate optimistlike hinnangutega keelekümblusklasside õpilased ($X^2(1, N=85)=4.16, p<.05$).

Antud hinnangute põhjal võiks jääda mulje, et kakskeelsetel lastel on ehk ainult teiste kakskeelsete keskel kuidagi sotsiaalselt ebamugavam ja samas akadeemilises mõttes parem – ning seda just keelekümblusklassides. Siiski vajab täpsem spetsiifilise enesehinnangu tõlgendus tähelepanu pööramist laste käitumise tegelikele tulemustele. Seega uuriti laste sotsiaalseid suhteid oma klassis ning akadeemilist edukust, tuginedes samadele tunnustele, mida kasutati eelpool kirjeldatud osauuringutes.

Suhted klassikaaslastega. Selleks, et selgitada erinevat tüüpi klassides õppivate kakskeelsete laste suhete iseloomu oma klassis, viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, kus kaasati õpilasi kirjeldavate tunnustena sotsiaalne soovitatavus ja mitte-soovitatavus ning kuuluvus erinevat tüüpi klassidesse (tabel 4). Segaklassides õppivate kakskeelsete laste osas tuleb esile juba eelnevatest analüüsides teadaolev asjaolu, et nende puhul on tüüpiline madalama sotsiaalse soovitatavuse ja kõrgema mitte-soovitatavuse koosinemine. Teist laadi klasside puhul, kus õpivad ainult kakskeelsed lapsed, sellist tüüpi ei ilmnenu, ning keelekümblusklasside puhul on selline muster antitüüp.

Neisse klassidesse kuuluvate kakskeelsete laste andmete analüüs osutab, et madalam sotsiaalne soovitus koos madalama mitte-soovitavusega on ebatavaline segaklassides, kuid tüüpiline keelekümblusklassis. Selliste tulemuste tähendus ei ole selge. Ühelt poolt võib oletada, et segaklassis kaasneb kakskeelsetel lastel sagedamini väiksema populaarsusega ka teatav tõrjumine. Teiselt poolt ei pea tingimata suurema sotsiaalse heaolu jaoks olema vajalik suurel arvul suhete omamine – mitmetele õpilastele võib olla piisav ühe hea sõbra olemasolu, eriti kui selle kõrval ei esine tõrjumist.

Akadeemiline edukus. Akadeemilise edukuse võimalikke erinevusi analüüsiti tuginedes matemaatikatesti tulemustele.

Tabel 4. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: õpilase sotsiaalne soovitus ja mitte-soovitus klassikaaslaste hulgas ning eesti õppekeele klasside tüübid, milles kakskeelsed lapsed õpivad. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedused ja p-väärtus.

Sotsiaalne soovitus	Sotsiaalne mitte-soovitus	Eesti õppekeele klassi tüüp, milles kakskeelne laps õpib			N
		Segaklass	Mitte-segaklass	Keelekümblus-klass	
Kõrgem	Kõrgem	7	2	2	11
		7.68	4.20	4.04	
	n.s.	n.s.	n.s.		
	28	14	11		
Madalam	Madalam	23.19	12.69	12.20	53
		n.s.	n.s.	n.s.	
	29	7	2		
	Kõrgem	15.95	8.73	8.40	
Madalam	Kõrgem	p<.01*	n.s.	<i>p<.01</i>	38
		31	29	35	
	Madalam	48.18	26.37	25.36	
	<i>p<.05</i>	n.s.	p<.05		
Kokku		95	52	50	197

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

* - Mustri p-väärtus on oluline (<.05) Bonferroni teisenduse korral.

Erinevatesse klassidesse kuuluvate laste edasijõudmise selgitamiseks viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, milles kaasati tunnustena akadeemiline edukus matemaatika testi alusel ning õpilase kuuluvus erinevat tüüpi klassidesse (tabel 5). Saadud tulemused osutavad, et kõrvutuses teist tüüpi klassidega on segaklassides õpilaste puhul tüüpiline kõrgem akadeemiline edukus ja ebatüüpiline madalam edukus. Mitte-segaklassi õpilaste puhul ilmneb tendents selles suunas, et paremad õpitulemuste esinemine on ebatüüpiline. Keelekümblusklasside õpilaste puhul ilmneb muster parema akadeemilise edukusega antitüübina. Nende tulemuste puhul tuleb arvestada, et võrreldes segaklasside ükskeelsete õppekeelt kõnelevate lastega, olid sama tüüpi klasside kakskeelsete õpilaste akadeemiline edukus madalam. Ent veelgi sagedamini tunduvad ilmnevat madalamad tulemused mitte-segaklassides ja keelekümblusklassides.

Tabel 5. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: Akadeemiline edukus matemaatikatesti tulemuste alusel ja kakskeelsete laste jaotus vastavalt eesti õppekeele klassi tüübile, milles nad õpivad. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedused ja p-väärtus.

Akadeemiline edukus	Kakskeelsed õpilased eesti õppekeele klassides			N
	Segaklass	Mitte-segaklass	Keelekümblusklass	
	32	7	4	
Kõrgem	20.13	11.93	10.94	43
	p<.01*	n.s.(.<.1)	p<.05	
	49	41	40	
Madalam	60.87	36.07	33.06	130
	p<.05	n.s.	n.s.	
Kokku	81	48	44	173

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

Kakskeelsete laste käitumise tulemusi või neile antud hinnanguid arvestades saab osutada, et segaklasside puhul ilmnevad neil tüüpilisena pigem negatiivsed suhted klassikaaslastega, kuid võrreldes teist tüüpi õppimisvõimalustega on nende õppimise resultaadid sagedamini paremad. Neis klassides, kus õpivad ainult kakskeelsed lapsed, ei ilmne tüüpilisena tõrjumisele viitavaid suhte mustreid. Samas on aga suurem osakaal õpilastest madalama akadeemilise edukusega.

Kakskeelsete õpilaste sotsiaalse ja akadeemilise enesehinnangu adekvaatsus. Erinevat tüüpi klassides õppivate kakskeelsete õpilaste spetsiifiliste enesehinnangute adekvaatsuse uurimiseks viidi läbi kaks täiendavat konfiguratsioonilist sagedusanalüüsi. Esimene keskendus neist sotsiaalsele enesehinnangule ning analüüsis kaasati lisaks sellele muutujale veel sotsiaalse soovitatavuse, sotsiaalse mitte-soovitatavuse ning teatud tüüpi klassi kuuluvuse tunnused. Analüüsimisel ei eristatud antud juhul keelekümblusklasside õpilasi – neid vaadeldi sama rühmana mitte-segaklasside õpilastega. Sellise jaotuse puhul ei eristunud omavahel sega- ja mitte-segaklasside kakskeelsed lapsed sotsiaalse soovitatavuse, küll aga sotsiaalse mitte-soovitatavuse osas, mille kõrgemat taset esineb mitte-segaklassides oluliselt harvem ($X^2(1, N=197)=16,65, p<.001$).

Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused on esitatud tabelis 6. Mitte-segaklasside õpilaste kontekstis esineb tüübina muster segaklasside kakskeelsetest õpilastest, kellel on kõrgem sotsiaalne enesehinnanguid koos madala sotsiaalse soovitatavuse ja kõrgema mitte-soovitatavusega.

Ootuspärast tüüpe, milles koos esinevad kõrge sotsiaalne enesehinnang, kõrge sotsiaalse soovitatavuse tase ja madal mitte-soovitatavuse tase, ei ilmnenu. Samuti ei moodustunud tüüpe madalast enesehinnangust, madalast soovitatavusest ja kõrgest mitte-soovitatavusest kaaslaste hulgas. Mõlemat tüüpi klassidest õpilaste puhul oli nende mustrite korral esinenud juhtumeid oodatutest enam, kuid see erinevus ei olnud oluline. Mitte-segaklasside puhul võis täheldada trendi ebaadekvaatset enesehinnangut kajastava mustri, milles kõrge enesehinnang esineb koos madala soovitatavuse ja kõrge mitte-soovitatavusega, antitüübina esinemise suunas.

Kokkuvõttes saab sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse osas märkida, et ebaadekvaatselt kõrge enesehinnang, mida täheldati juba segaklasside kakskeelsetel õpilastel ükskeelsete klassikaaslastega võrreldes, on jälgitav ka kõrvutamisel mitte-segaklassides õppivate kakskeelsete õpilastega. Samas ei ilmnenu adekvaatsele enesehinnangule viitavaid tüüpe, mida kirjeldati seoses segaklasside õppekeelt kõnelevate ükskeelsete laste korral (vt tabel 3).

Akadeemilise enesehinnangu analüüsimiseks läbiviidud konfiguratsioonilises sagedusanalüüsis kaasati lisaks sellele muutujale ka muutujad, mis iseloomustavad õpilase akadeemilist edukust (matemaatikatesti tulemuste alusel) ja kuulumist erinevat tüüpi klassidesse. Ka selles analüüsis vaadeldi mitte-segaklasside ja keelekümblusklasside õpilasi samasse rühma kuuluvana. Ka klasside sellise liigituse korral oli jälgitav oluline õppimise tulemuste erinevus segaklassides õppivate laste kasuks ($X^2(1, N=173)=17,50, p<.001$).

Analüüsi tulemused, mis on esitatud tabelis 7, näitavad, et mitte-segaklasside õpilaste puhul ilmneb tüübina muster kõrgemast akadeemilisest enesehinnangust koos madalamate tulemustega. Samas on selline muster antitüüp segaklasside kakskeelsete õpilaste korral. Ilmselt ei pea mustri tüübina ilmumine mitte-segaklassidest laste puhul osutama akadeemilise enesehinnangu ebaadekvaatsusele, sest neis uuringus kaasatud klassides on üldiselt madalam õpiedukus ning laste enesehinnang võib oma rühma kontekstis olla pigem adekvaatne. Seda tõlgendust võiks isegi toetada mitte-segaklasside õpilaste puhul ilmnev tendents antitüübi moodustumiseks, mis sisaldab kõrgemat akadeemilist enesehinnangut ja kõrgemat õppimise tulemuste taset.

Tabel 6. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: sotsiaalne enesehinnang, sotsiaalne soovitus, sotsiaalne mitte-soovitus ning kakskeelsete laste jaotus vastavalt eesti õppekeele klassi tüübile, milles nad õpivad.

Sotsiaalne enesehinnang	Sotsiaalne soovitus	Sotsiaalne mitte-soovitus	Eesti õppekeele klassi tüüp, milles kakskeelne laps õpib		N	
			Segaklass	Mitte-segaklass (sh keelekümblusklass)		
Kõrgem	Kõrgem	Kõrgem	4	1	5	
			5.25	4.21		
			n.s.	n.s. (<.1)		
	Madalam	Madalam	Madalam	16	13	29
				12.59	10.11	
				n.s.	n.s.	
Madalam	Kõrgem	Kõrgem	18	3	21	
			9.27	7.45		
			p<.01	n.s.(<.06)		
Madalam	Kõrgem	Kõrgem	14	20	34	
			22.25	17.87		
			p<.05	n.s.		
	Madalam	Kõrgem	Kõrgem	0	2	2
				1.77	1.42	
				n.s.	n.s.	
Madalam	Madalam	Madalam	4	3	7	
			4.24	3.41		
			n.s.	n.s.		
Madalam	Madalam	Madalam	5	2	7	
			3.13	2.51		
			n.s.	n.s.		
Kokku	Kõrgem	Kõrgem	5	9	14	
			7.50	6.02		
			n.s.	n.s.		
Kokku			66	53	119	

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

Saadud tulemusi kokkuvõttes saab märkida, et kakskeelsete laste heaolu ei ole üldise enesehinnangu ja kooliga rahulolu osas eristatav, võttes aluseks erinevad klassi tüübid, kus kakskeelsed lapsed eesti keeles õpivad. Spetsiifiliste enesehinnangute puhul on mõningaid märke, et koos õppekeelt kõnelevate ükskeelsete õpilastega õppivate kakskeelsete laste hinnangud võiksid olla erinevad kakskeelsetest moodustatud klassides õppivatest lastest. Vastavad erinevused on selgemini täheldatavad segaklasside õpilaste kõrvutamisel keelekümblusklasside omadega, kes olid neist sotsiaalse enesehinnangu väljendamisel skeptilisemad ja akadeemilise enesehinnangu osas optimistlikumad.

Kakskeelsete laste tegevuse tulemuslikkuse uurimine osutab, et segaklassides õppivad kakskeelsed (kes sellistes klassides õppivatest ükskeelsetest ja õppekeelt kõnelevatest lastest on üldiselt nõrgemate tulemustega) on saavutanud õppimisel paremaid tulemusi kui mitte-segaklasside ja keelekümblusklasside õpilased. Samas osutavad saadud tulemused, et nende suhted oma klassides kipuvad sagedamini kujunema ebameeldivas suunas – klassikaaslased suhtuvad neisse harvem positiivselt ja samas sagedamini negatiivselt. Neis klassides, kus õpivad ainult kakskeelsed, selliseid halbadele suhetele viitavaid mustreid tüüpilisena ei esinenud. Kasutatud valimisse kuulunud laste puhul võiks seega oletada, et akadeemilise edukuse mõttes antud vanuses on kakskeelsete laste õppimine segaklassides olnud nende jaoks üldiselt tulemuslikum, kuid õppimine ainult kakskeelsete lastega klassides on pakkunud võimaluse kogeda paremaid sotsiaalseid suhteid.

Tabel 7. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: akadeemiline enesehinnang, akadeemiline edukus matemaatikatesti tulemuste alusel ning kakskeelsete laste jaotus vastavalt eesti õppekeele klassi tüübile, milles nad õpivad. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedused ja p-väärtus.

Akadeemiline enesehinnang	Akadeemiline edukus	Eesti õppekeele klassi tüüp, milles kakskeelne laps õpib		N
		Segaklass	Mitte-segaklass (sh keelekümblusklass)	
Kõrgem	Kõrgem	18	7	25
		13.31	12.00	
	n.s.	n.s. (<.1)	39	
	25	30.19		
Madalam	Madalam	33.49	30.19	64
		p<.05	p<.05	
Madalam	Kõrgem	6	2	8
		4.04	3.64	
	n.s.	n.s.	19	
	12	7		
Madalam	Madalam	10.16	9.16	19
		n.s.	n.s.	
Kokku		61	55	116

Tüübid on rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

Tegevuse tulemuslikkuse kontekstis täheldati kahel korral võimalikku eba-adekvaatse enesehinnangu esinemist. Ühel juhul oli tegemist segaklassis õppivate lastega, kelle optimism enda kui kaaslase suhtes ilmnis vastuolus nendesse kaaslaste poolt suhtumise iseloomuga. Teine juhtum puudutas kõrgema akadeemilise enesehinnangu koosinemist madalama tulemuslikkusega kakskeelsete õpilaste klassi puhul. Arvestades nende klasside tulemuste üldist madalamat taset võiks põhjendatud olla siiski ainult segaklassis õppivate kakskeelsete

laste puhul oletada ebaadekvaatse enesehinnangu esinemist, mida varasemates analüüsid on ka seostatud pigem nende segaklassidega, kus kakskeelsete osakaal on suur.

3.3 Õppekeelt kõnelevate ükskeelsete laste heaolu sega- ja mitte-segaklassides

Üldine ja spetsiifiline enesehinnang ning rahulolu oma kooliga

Eelnevates analüüsid keskenduti kakskeelsete laste heaolu eripäradele nende ükskeelsete kaaslaste taustal. Ent samavõrd väärib segaklasside puhul tähelepanu, kas ja kuidas võiks seostuda kakskeelsete klassikaaslaste omamine ükskeelsete õpilaste heaoluga. Nende küsimuste uurimiseks võrreldi segaklassides õppivaid ja ainult eesti keelt kõnelevaid õpilasi nende eesti keelt kõnelevate õpilastega, kelle klassides puuduvad kakskeelsed õpilased (mitte-segaklassid). Samuti nagu eelnevates analüüsid, võeti vaatluse alla õpilaste üldine enesehinnang ja oma kooliga rahulolu, spetsiifiline enesehinnang kaaslastega suhete ja õppimisega toimetuleku osas ning spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsus käitumise tulemuslikkust iseloomustavate tunnuste kontekstis.

Kooliga rahulolu, üldine – ja spetsiifiline enesehinnang

Hii-ruut testi alusel ei eristunud sega- ja mitte-segaklassides õppivad ükskeelseid õpilased üksteisest ei üldise enesehinnangu eneseupitamise ega enesehalvustamise aspektis. Ka spetsiifiliste enesehinnangute (akadeemiline – ja sotsiaalne enesehinnang) osas ei erinenud need õpilased omavahel. Marginaalne erinevus ilmnes, kui testiti kooliga rahulolu kohta antud hinnangute jaotumist – segaklasside puhul võis osutada tendentsile, et sagedamini esineb õpilasi, kes pigem ei ole rahul oma kooliga ($X^2(1, N=745)=3,81, p<.06$). Sellisel viisil määratletud klassi liikide alusel olulist erinevust siiski õpilaste hinnangutest ei täheldatud.

Spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsus

Akadeemiline edukus sega- ja mitte-segaklasside ükskeelsetel õpilastel. Hii-ruut testi tulemused osutavad, et õppekeelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste akadeemiline edukus on segaklassis õppimise puhul oluliselt sagedamini parem, võrreldes mitte-segaklassis õppimisega ($X^2(1, N=773)=8.86, p<.01$). Siinjuures on samad segaklasside ükskeelsed õpilased akadeemiliselt edukamad ka oma kakskeelsetest klassikaaslastest. Seega ei ole kakskeelsed lapsed sattunud õppima üldiselt võttes nõrgemates klassides.

Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsus. Ükskeelsete õpilaste akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse (matemaatikatesti tulemuste jaotamisel tertsiilide alusel määratletud madalam, keskmine ja kõrgem õpiedukuse tase) seoste uurimine konfiguratsioonilise sagedusanalüüsiga osutas, et nii sega kui mitte-segaklassides ei saa täheldada tüüpide moodustumist ebaadekvaatseid, ning antitüüpide moodustumist adekvaatseid hinnanguid andnud juhtumitest. Antud uuringu kontekstis huvipakkuvaid tulemusi analüüsis ei saadud.

Sega ja mitte-segaklasside ükskeelsete õpilaste suhted oma klassis. Klassikaaslastega suhete analüüsimisel – nii sotsiaalse soovitatavuse kui mitte-soovitatavuse osas – ei olnud Hii-ruut testi abil võimalik mitte-sega- ja segaklasside ükskeelseid õpilasi omavahel eristada. Vaadeldes kaaslaste poolt väljendatud suhtumise mõlemat aspekti koos konfiguratsioonilises sagedusanalüüsis (tabel 8), selgub, et erinevate mustrite ilmnenud ja oodatud esinemissageduste vahetõrge on eri tüüpi klassides samasuunaline. Teatav erinevus ilmneb kui vaadata lapsi, kellele on omane nii madalam soovitatavus kui ka madalam mitte-soovitatavus. Mitte-segaklassides on nende esinemine ebatüüpiline (esineb antitüüp), segaklasside puhul aga analüüsi tulemused sellele ei osuta.

Mõlema uuritud rühma õpilaste puhul esineb tüüp madalast sotsiaalsest soovitatavusest ja kõrgeist mitte-soovitatavusest. Samas kõrgeist soovitatavuse ja madalamat mitte-soovitatavuse

taset kajastav muster osutab tendentsile tüüpi suunas mitte-segaklasside puhul, kuid segaklassi õpilaste puhul mitte. Samad segaklasside kõrge soovitatavuse ja madala mitte-soovitatavusega ükskeelsete lapsed moodustavad aga olulise tüüpi kõrvutuses samuti segaklassides õppivate kakskeelsete lastega, kelle puhul see muster ilmneb antitüübina (vt tabel 1).

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsus. Ükskeelsete õppekeelt kõnelevate laste sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse hindamiseks viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, milles kaasati muutujatena veel õpilase sotsiaalne soovitus, sotsiaalne mitte-soovitus ning kuuluvus sega või mitte-segaklassi (tabel 9). Ka selle analüüsi puhul saab täheldada, et üldiselt on mõlemat tüüpi klassis õppivate ükskeelsete laste sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsust iseloomustavate mustrite ilmnenu ja oodatud esinemissageduste vahekorrad samasuunalised.

Ootuspärasel moodustub tüüp kõrgemast enesehinnangust, suuremast soovitatavusest ja madalast mitte-soovitatavusest mitte-segaklassiõpilaste hulgas, samasugune tendents on märgatav segaklasside ükskeelsetel lastel. Sellega on kooskõlas tüüpide moodustumine madalama enesehinnangu, madalama soovitatavuse ja suurema mitte-soovitatavusega õpilastest mõlemat laadi klassides.

Tabel 8. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused. *Õppekeelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste sotsiaalne soovitus, sotsiaalne mitte-soovitus ja kuuluvus sega- või mitte-segaklassi.*

Sotsiaalne soovitus	Sotsiaalne mitte-soovitus	Õppekeelt kõnelevad ükskeelsed õpilased		N
		Mitte-segaklass	Segaklass	
+	+	32	61	93
		46.65	81.74	
+	-	<i>p<.05</i>	<i>p<.01</i>	446
		168	278	
-	+	149.19	261.42	124
		n.s. (<.06)	n.s.	
-	-	53	71	248
		32.20	56.41	
-	-	p<.001*	p<.05	248
		78	170	
Kokku		102.97	180.42	911
		<i>p<.01*</i>	n.s.	
Kokku		331	580	911

* - mustri esinemise p-väärtus on oluline (<.05) Bonferroni teisenduse korral

Kõrgem enesehinnanguga lapsi, kuigi neid iseloomustab samas madalam soovitus ja kõrgem mitte-soovitus kaaslaste hulgas, esineb mõnevõrra sagedamini kui oodatud - seda nii sega- kui mittesegaklassides. Segaklasside puhul ilmneb isegi tendents tüübina esinemise suunas. Varem täheldati selliste omaduste kombinatsioonist tüüpi näiteks ka segaklasside kakskeelsetel õpilastel. Seega võiks arvata, et teatav ebaadekvaatsus oma suhete hindamisel on antud vanuses laste hulgas levinud. Samas on käesolev uuring osutanud, et seda ebaadekvaatsele enesehinnangule viitavat tunnuste mustrit võiks oluliselt sagedamini esineda segaklassides kakskeelsetel õpilastel ning juhul kui kakskeelsete laste osakaal klassis on küllalt suur. Sellise nähtuse esinemise tagamaade kohta ei luba veel käesoleva uuringu tulemused hinnanguid andma.

Ükskeelsete õpilaste heaolu erineva kakskeelsete õpilaste osakaaluga klassides

Samal viisil nagu analüüsiti segaklasside kakskeelsete õpilaste heaolu võimalikke seoseid nende osakaaluga klassis, analüüsiti seda sellistes klassides õppivate ükskeelsete õpilaste puhul. Lähtudes kakskeelsete laste osakaalust klassis ei täheldatud erinevusi ükskeelsete laste kooliga rahulolus ning üldise enesehinnangu eneseupitamise ja enesehalvustamise aspektis. Samuti ei ilmnenud erinevust akadeemilise ja sotsiaalse enesehinnangu kohta väljendatud seisukohtade jaotuses.

Akadeemilise ja sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse hindamisel analüüsiti esmalt mõlemas valdkonnas õpilaste toimetulekut. Akadeemilise edukuse puhul ei ilmnenud klassides kakskeelsete osakaalu varieerumisele vastavaid erinevusi õpilaste vahel. Sotsiaalsete suhete iseloomustamiseks kasutatud sotsiomeetriliste ülesannete tulemustega läbiviidud konfiguratsiooniline sagedusanalüüs (tabel 10) tõi esile erinevuse väikese ja keskmise kakskeelsete õpilaste osakaaluga klasside õpilaste vahel. Keskmise kakskeelsete õpilaste osakaalu puhul ilmneb ükskeelsetel lastel tüübina muster, milles on koos kõrgem sotsiaalne soovitus ja madalama mitte-soovitus – st, et neile võiks olla iseloomulikud positiivsemad suhted. Samas kui kakskeelsete osakaal on väike, ilmneb tüüp, kus on koos madalam soovitus ja kõrgem mitte-soovitus – ehk siis iseloomulikuna tulevad esile pigem negatiivsed suhted.

Tabel 9. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused. Õppekeelt kõnelevate ükskeelsete õpilaste sotsiaalne enesehinnang, sotsiaalne soovitus, sotsiaalne mitte-soovitus ja kuuluvus sega või mitte-segaklassi.

Sotsiaalne enesehinnang	Sotsiaalne soovitus	Sotsiaalne mitte-soovitus	Ükskeelsed õppekeelt kõnelevad õpilased		N
			Mitte-segaklass	Segaklass	
			22	51	
		+	37.31	61.58	73
	+		<i>p</i> <.01	n.s. (<.1)	
			142	208	
		-	114.66	189.27	350
			p <.01	n.s. (<.06)	
			24	43	
+		+	21.04	34.73	67
			n.s.	n.s. (<.1)	
	-		52	88	
		-	63.67	106.75	140
			n.s. (<.06)	<i>p</i> <.05	
			3	4	
		+	5.39	8.90	7
	+		n.s.	n.s. (<i>p</i> <.06)	
			10	21	
		-	16.56	27.34	31
			n.s. (<.06)	n.s. (<.06)	
			13	17	
-		+	3.04	5.02	30
	-		p <.001*	p <.001*	
			6	17	
		-	9.34	15.42	23
			n.s.	n.s.	
Kokku			272	449	721

* - mustri esinemise *p*-väärtus on oluline (<.05) Bonferroni teisenduse korral

Suure kakskeelsete osakaalu puhul ei ilmnenud tüüpe ega antitüüpe või tendentse nende esinemise suunas.

Klassikaaslaste kaasamisele ja tõrjumisele osutavate vastuste eraldi analüüs osutab, et kakskeelsete osakaalule vastavad erinevusi ei ilmne mitte niivõrd sotsiaalse soovitatavuse taseme alusel, kuivõrd erinevast mitte-soovitatavuse tasemest lähtudes. Nimelt on muster keskmise kakskeelsete õpilaste osakaaluga klassis õppimisest ja kõrgemast mitte-soovitatavusest antitüüp (tabel 11). Samas kui muster, mis kirjeldab madalamat mitte-soovitatavuse taset sellistes klassides õppijatel, osutab tendentsile tüübiks osutumise suunas. Väikese kakskeelsete õpilaste osakaaluga klasside puhul ilmneb tendents selles suunas, et tüüpiliseks võiks osutada kõrgem mitte-soovitatavuse tase.

Mõlema valdkonna-spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse hindamiseks viidi läbi konfiguratsioonilised sagedusanalüüsid. Esmalt analüüsiti koos kakskeelsete õpilaste osakaalu tunnusega akadeemilist enesehinnangut ja –edukust (tabel 12). Saadud tulemused viitavad üldiselt sarnasustele erineva kakskeelsete osakaaluga klassides – mitmel puhul on jaotuse erinevused nii tagasihoidlikud, et tüüpe ja antitüüpe ei ilmne või ilmneb tendentse nende moodustumise suunas. Märkatavam erinevus esineb väikese ja keskmise kakskeelsete laste osakaaluga klasside vahel kõrgemat enesehinnangut ja kõrgemat õpiedukust hõlmava mustri puhul.

Tabel 10. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: sotsiaalne soovitatavus, sotsiaalne mitte-soovitatavus ja kakskeelsete õpilaste osakaal klassis. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Sotsiaalne soovitatavus	Sotsiaalne mitte-soovitatavus	Kakskeelsete õpilaste osakaal klassis			N
		Väike	Keskmine	Suur	
Kõrgem	Kõrgem	42	15	4	61
		45.23	28.73	3.19	
			n.s.	<i>p</i> <.01*	n.s.
	Madalam	Madalam	152	117	9
153.50			97.52	10.84	
		n.s.	p <.05	n.s.	
Madalam	Kõrgem	49	19	3	71
		32.15	20.43	2.27	
			p <.01*	n.s.	n.s.
	Madalam	Madalam	97	65	8
109.12			69.33	7.7.0	
		n.s.	n.s.	n.s.	
Kokku		340	216	24	580

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

* - Mustri esinemise p-väärtus on oluline (<.05) Bonferroni teisenduse korral

Väikese osakaaluga klasside ükskeelsetel õpilastel on see muster ootuspäraselt tüüp, kuid keskmise osakaaluga klasside korral tüüpi ei ilmne ja esinenud juhtumeid on isegi natuke vähem kui oodatavaid. Suure kakskeelsete õpilaste osakaaluga klassidest juhtumeid oli analüüsis vähem ning nende puhul tüüpe ja antitüüpe ei esinenud.

Sotsiaalse enesehinnangu analüüsimine koos sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse tunnustega osutas väikese ja keskmise kakskeelsete osakaaluga klasside puhul ootuspärasele seostele enesehinnangu ja kaaslastega suhete vahel (tabel 13). Muster madalama enesehinnangu, madalama soovitatavuse ja kõrgema mitted soovitatavusega ilmneb mõlemal juhul tüübina. Mustrid positiivsemast enesehinnangust, kõrgemast sotsiaalsest

soovitavusest ja madalamast mitte-soovitavusest osutavad trendile tüüpide moodustumiseks. Ükskeelsete õpilaste jaoks on ebatavaline kombinatsioon kõrgemast enesehinnangust, kõrgemast sotsiaalsest soovitavusest ja sotsiaalsest mitte-soovitavusest, mis ilmnes antitüübina. Antitüüp sagedamini osutatud soovitavusest ja –mittesoovitavusest oli selliste klasside ükskeelsete puhul jälgitav ka ilma enesehinnangu tunnusetä (tabel 10).

Tabel 11. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: sotsiaalne mitte-soovitavus ja kakskeelsete õpilaste osakaal klassis. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Sotsiaalne mitte-soovitavus	Kakskeelsete õpilaste osakaal klassis			N
	Väike	Keskmine	Suur	
Kõrgem	91	34	7	132
	77.38 n.s.($<.06$)	49.16 $p<.05$	5.46 n.s.	
Madalam	249	182	17	448
	262.62 n.s.	166.84 n.s.($<.01$)	18.54 n.s.	
Kokku	340	216	24	580

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

Tabel 12. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: Akadeemiline enesehinnang, akadeemiline edukus ja kakskeelsete laste osakaal klassis. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Akadeemiline enesehinnang	Akadeemiline edukus	Kakskeelsete õpilaste osakaal klassis			N
		Väike	Keskmine	Suur	
Kõrgem	Kõrge	95	43	8	146
		77.48 $p<.05$	45.59 n.s.	5.66 n.s.	
	Keskmine	57	42	6	105
		63.09 n.s.	37.13 n.s.	4.61 n.s.	
Madalam	Madal	55	26	1	82
		59.85 n.s.	35.22 n.s.($p<.06$)	4.37 n.s. ($<.07$)	
	Kõrge	12	8	1	21
		23.03 $p<.01$	13.55 n.s. ($<.08$)	1.68 n.s.	
Keskmine	Keskmine	16	14	1	31
		18.76 n.s.	11.04 n.s.	1.37 n.s.	
	Madal	25	20	2	47
17.79 n.s.($<.06$)	10.47 $p<.01$	1.30 n.s.			
Kokku		260	153	19	432

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

Tabel 13. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: Sotsiaalne enesehinnang, sotsiaalne soovitus, sotsiaalne mitte-soovitus ja kakskeelsete laste osakaal klassis. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Sotsiaalne enesehinnang	Sotsiaalne soovitus	Sotsiaalne mitte-soovitus	Kakskeelsete õpilaste osakaal klassis			N
			Väike	Keskmine	Suur	
			34	14	3	
		+	38.27	22.09	2.81	41
	+		n.s.	<i>p</i> <.05	n.s.	
			125	76	7	
		-	111.16	64.16	8.17	208
			n.s. (<.08)	n.s. (<.07)	n.s.	
			32	8	3	
		+	22.24	12.84	1.64	43
			p <.05	n.s.	n.s.	
			49	33	6	
		-	64.58	37.28	4.75	88
			<i>p</i> <.05	n.s.	n.s.	
			3	1	0	
		+	5.79	3.34	.43	4
			n.s.	n.s.	n.s.	
	+		10	10	1	
		-	16.82	9.71	1.24	21
			n.s. (<.06)	n.s.	n.s.	
			11	6	0	
		+	3.36	1.94	.25	17
			p <.001*	p <.05	n.s.	
			8	9	0	
		-	9.77	5.64	.72	17
			n.s.	n.s.	n.s.	
Kokku			272	157	20	449

Tüübid on esitatud rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas.

Väiksema kakskeelsete osakaaluga klassides ilmneb tüüp, mis koosneb positiivsemast enesehinnangust, madalast sotsiaalsest soovitusel ja kõrgest mitte-soovitusel. St, et tegemist on ebaadekvaatse enesehinnangu juhuslikust sagedasema esinemisega ükskeelsete õpilaste hulgas. Kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes sarnane muster tüübina nende suure osakaalu puhul klassides.

Saadud tulemused eo osuta, et üldine ja spetsiifiline enesehinnang nendel ükskeelsetel lastel, kes õpivad samas klassis koos kakskeelsete õpilastega, erineks neist ükskeelsetest lastest, kes ei õpi koos kakskeelsete lastega. Kuigi olulist erinevust ei ilmnenu, oli võimalik täheldada tendentsi selles suunas, et koos kakskeelsetega õppivad ükskeelsed on sagedamini oma kooliga rahulolematud.

Ükskeelsete õpilaste suhete analüüs näitas, et kaaslaste poolt neile antud hinnangute iseloom nii sotsiaalsele soovitusel kui mitte-soovitusel puhul eriti ei erine. Samas osutusid kakskeelsete lastega koos õppivad ükskeelsed lapsed üldiselt akadeemiliselt edukamaks kui need ükskeelsed, kellel ei ole kakskeelseid klassikaaslast. Seega võiks arvata, et kakskeelsed lapsed ei ole üldjuhul sattunud n-õ nõrkadesse klassidesse. See tulemus ei viita veel, et kakskeelsetega koos õppimine toetaks mingil moel ükskeelsete paremat edasijõudmist.

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse analüüsimisel leidis viide sellele, et segaklassides võiks ka ükskeelseid lapsi kõrvutuses mitte-segaklasside ükskeelsetega iseloomustada ebaadekvaatselt positiivne enesehinnang. Huvipakkuvaid kõrvalekaldeid või erinevusi seoses akadeemilise enesehinnanguga siinkohal ei täheldatud.

Klassis kakskeelsete õpilaste osakaalust lähtuva ükskeelsete õpilaste enesehinnangu adekvaatsuse analüüs osutas esmalt, et väikese osakaalu puhul ilmnisid ükskeelsete hulgas tüüpilisena negatiivsed suhted (madal sotsiaalne soovitus ja kõrge mitte-soovitus) ning keskmise osakaalu puhul positiivsed suhted (kõrgem soovitus ja madalam mitte-soovitus tase). Väikese kakskeelsete osakaalu korral ilmnis ükskeelsete õpilaste hulgas taas tüüpilisena ebaadekvaatselt kõrge sotsiaalne enesehinnang. Kuigi ükskeelsete laste akadeemilise edukuse osas klassis kakskeelsete osakaalust lähtuvaid erinevusi ei täheldatud, oli nende väikese osakaalu korral ükskeelsetele iseloomulik kõrgema akadeemilise enesehinnangu ja akadeemiliste tulemuste koos esinemine. Keskmise osakaalu korral see nõnda enam ei ole, tüüpilisena esineb hoopis madal enesehinnang koos madalate tulemustega. Sama kombinatsioon osutab siiski ka tendentsile olla iseloomulik ükskeelsetele õpilastele väikese kakskeelsete osakaaluga klassides.

4. Kokkuvõte

Käesolevas uuringus uuriti kolmandate klassides õppivate kakskeelsete ja õppekeelt kõnelevate ükskeelsete laste heaolu nende enesehinnangu ja selle adekvaatsuse põhjal. Uuritavad olid seega hilises lapseas ning võis oodata, et nende enesehinnang väljendab antud vanuserühmale iseloomulikku optimismi enda suhtes ning minapildi killustatust – piiratumat suutlikkust eri valdkondades enda kohta käivat teavet ja endale suunatud spetsiifilisi hinnanguid seostada integreeritud minapildiks ja väljendada sellega kooskõlalist enesehinnangut (vt Harter 1999, Byrne & Gavin, 1996, Byrne & Shavelson, 1996). Sellega olid kooskõlas tulemused, mis näitasid, et kõigis uuritud enesehinnangu aspektides väljendas suurem osa lapsi endasse positiivset suhtumist. Samuti oli enamus lapsi rahul oma kooliga. Samas akadeemilise ja sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse uurimine osutas, et kuigi laste hinnangud on sageli kooskõlas nende käitumise tulemuslikkusega, on samas ka küllalt palju juhtumeid, mille puhul see kooskõla puudub. Seega võiks oletada, et uuritud laste poolt kogetav heaolu on veel „kaitstud“ nende arengutasemest tulenevate minapildi ja enesehinnangu kujunemise iseärasustega, mis antud vanuses võib ka takistada lastel esinevate probleemide märkamist.

Kakskeelsete laste koolis toimetuleku osas täheldasime, et segaklassides õppides on nende hulgas levinum madalam õpiedukus ning iseloomulik on ka negatiivne suhete muster oma klassikaaslastega – sagedamini osutatakse soovile neid vältida ja harvem soovile kaasata. Samas enesehinnangu erinevates aspektides ei olnud võimalik täheldada olulisi erinevusi võrreldes samades klassides õppivate ükskeelsete õpilastega. Ilmnis küll viide mõnevõrra sagedamini esinevale madalamale sotsiaalsele enesehinnangule, kuid üldise või globaalse enesehinnangu osas erinevusi ei esinenud. Akadeemilise enesehinnangu puhul selgus, et kakskeelsetele ons segaklassides iseloomulik madalamate hinnangute koos esinemine madalamate tulemustega, kuid mitte kõrgemate hinnangute ja kõrgemate tulemuste koos esinemine. Seega tundub enesehinnang õpingute osas olevat sagedamini adekvaatne ja vastavuses üldiselt madalamale tulemuslikkuse tasemele.

Sotsiaalse enesehinnangu puhul oli võimalik täheldada kakskeelsete hulgas hinnangute ebaadekvaatsust – positiivset suhtumist endasse näidati üles pigem negatiivse iseloomuga suhete kontekstis. Leidis viiteid sellele, et ebaadekvaatseid hinnanguid on enam omased kakskeelsetele, kes õpivad klassides, kus nende osakaal on suurem. See nähtus ei ole

esitatud tulemuste põhjal tõlgendatav. Tegemist saab olla selles vanuses veel levinud minapildi killustatuse ja optimistliku suhtumisega endasse. Teiselt poolt – ja eriti juhul kui tegemist peaks olema keeelistest või kultuurilistest tunnustest lähtuvate rühmade eristumisega klassis ja sellega seotud kaasõpilaste eiramise või tõrjumisega, võib siin leida kajastust ka kaitsev või teisenenud enesehinnang, mida vahendavad omandatud teadmised ja uskumused enda kui erandliku rühma liikme kohta ja selles osas saadavad kogemused (enda saavutusi ja olukorda võrreldakse ainult endale sarnases olukorras inimestega, negatiivselt sildistatud meie-rühmaga seotud tunnuseid hakatakse pidama väärtuslikeks, ilmneb interaktsioon oma vähemusrühmale omistatud omaduste (nt mina kui teisest rahvuse liige) ja indiviidi enesehinnangu vahel) (vt nt Crocker & Major, 1989, Verkuyten, 2005).

Kakskeelsed lapsed saavad õppida eesti keeles ka mitte-segaklassides. Käesolevas uuringus selgitati, kas ainult kakskeelsetes rühmades eesti keeles õppimise puhul erineb kakskeelsete heaolu võrreldes sellega kui and õpivad segaklassides. Jällegi ei ilmnenu siin erinevusi õpilaste poolt antud üldistes hinnangute osas. Samas, analüüsid õpilaste akadeemilist edukust, selgus et oluliselt paremaid teadmisi näitasid üles lapsed segaklassides. Kõige nõrgemad tulemused olid aga keekekümbklusklassides õppijatel. Mitte-segaklasside (sh keekekümbklusklassid) kakskeelsete õpilaste puhul ei ilmnenu segaklassides iseloomulikku kaaslaste poolset negatiivset suhtumist. Nõnda tundub, et kakskeelsed lapsed õpivad edukamalt segaklassides, kus puuduvad süstemaatilised meetmed nende õppimise toetamiseks, kui rühmades, mis on mõeldud spetsiaalse metoodika abil nende õppimise toetamiseks. Ootuspäraselt on küll ilma toeta õppivate kakskeelsete tulemused samades klassides õppivate ükskeelsete omadest üldiselt madalamad. Üks võimalikke seletusi sellele olukorrale on, et keekekümbklusrühmades kasutatav õpetamise strateegia on teistsugune ning teatud ainealaste teadmiste käsitlemine leiabki aset aeglasemas tempos või hiljem.

Arvestades käitumise tulemuslikkuse fooni, on ootuspärane, et segaklasside õpilastel esines suhteliselt madalam akadeemiline enesehinnang (klassikaaslased on üldiselt edukamad) ning mitte-segaklassides kõrgem akadeemiline enesehinnang (üldiselt oli nende klasside sooritustase tervikuna madalam). Üllatavamad on aga viited sellele nagu võiks mitte-segaklasside kakskeelsete sotsiaalne enesehinnang olla madalam segaklasside laste omast, kes tunduvad sagedamini omavat negatiivseid suhteid kaaslastega. Ilmselt võib seda seletada segaklassides õppijate hulgas iseloomulik ebaadekvaatselt kõrge sotsiaalne enesehinnang.

Seega saab praegusi tulemuste põhjal oletada, et õppimine eesti keeles võib kakskeelsetel lastel seostuda madalama õpiedukusega. Antud valimi puhul on spetsiaalseid toetus-meetmeid mitterakendavate koolide segaklassides õppivad kakskeelsed lapsed demonstreerinud paremaid kooliteadmisi kui need, kes osalevad spetsiaalse metoodika alusel töötavates rühmades. Siin ei tohiks koheselt järeldada, et segaklassides ja ilma vastava toeta õppimine oleks kakskeelsetele lastele parem – selliste otsuste tegemiseks tuleb arvestada veel paljude muude tegurite panusega (nt laste vaimne võimekus, kodu toetus, nendega toetavate õpetajate käitumine ja konkreetsetes klassides kasutatavad meetodid). Segaklasside puhul ilmneb, et kakskeelsetele lastele on oma klassis iseloomulikud negatiivsemad sotsiaalsed suhted. Õppimisel ainult teiste kakskeelsete laste hulgas selline nähtus iseloomulikuna ei esine. Seega – isegi kui õppimine keekekümbklusrühmades toimub algklassides aeglasemas tempos, võivad sellise õpingute korralduse eelised ilmneda muus vallas.

Kakskeelsete õpilaste heaolu osas ei olnud võimalik täheldada, et negatiivsed tendentsid tegelikus toimetuleku tasemes leiaks olulist kajastust nende enesehinnangus või kooliga rahulolus. Siiski nt üldiselt natuke sagedamini esinev madal sotsiaalne enesehinnang ning samas selliste hinnangute ebaadekvaatselt kõrgena esinemise tüüpilisus võivad olla märgid kakskeelsete laste heaolule segaklassides avalduvast survest. Võib oletada, et edasise arengu käigus, kui lapsed saavutavad parema suutlikkuse enda kohta käivat teavet integreerida ja muutuvad nii enda kui keskkonna suhtes kriitilisemaks, võib ebasoodsates

tingimustes kannatada ka nende heaolu tase (nt madaldunud enesehinnang või probleemset käitumist toetav ebaadekvaatne enesehinnang).

Uuringus osalenud ükskeelsete laste puhul ilmnes, et nende üldine ja spetsiifiline enesehinnang ei varieeru seoses koos kakskeelsete lastega õppimisega. Kakskeelsetega koos õppivad ükskeelsed lapsed avaldasid mõnevõrra sagedamini rahulolematust oma kooliga, kuid olulist erinevust ei ilmnenud. Siiski ei peaks sellest tulemuse põhja tegema ennatlikke järeldusi – koolides, kus õpivad sagedamini kakskeelsed lapsed, võib olla muid tegureid, mis soodustavad laste negatiivsemat suhtumist oma kooli.

Käitumise tulemuslikkuse selgitamisel ilmnes, et kakskeelsete lastega koos õppivad ükskeelsed lapsed on akadeemiliselt edukamad kui need, kelle klassikaaslaste hulgas kakskeelsed lapsed puuduvad. Sotsiaalsete suhete osas huvipakkuvaid erinevusi ükskeelsete õpilaste vahel ei ilmnenud. Spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse osas ilmnes tendents, mis viitab segaklassides ka ükskeelsete hulgas ebaadekvaatselt kõrge enesehinnangu esinemisele. Edasised analüüsid osutasid, et negatiivset suhete mustrit oma klassis esineb ükskeelsetel lastel sagedamini kui klassis on kakskeelsete osakaal väike (nt 1-2 õpilast). Positiivset suhete mustrit esineb aga sagedamini siis kui klassis on mõnevõrra enam kakskeelseid lapsi (kuni iga kolmas õpilane). Väikse kakskeelsete osakaalu puhul ilmneb ükskeelsete hulgas samuti ebaadekvaatselt kõrge sotsiaalne enesehinnang, mis on omasem kakskeelsetele nt siis kui nende osakaal on klassis suur. Nii nagu ka kakskeelsete õpilaste puhul, ei ole siinkohal seda nähtust võimalik üheselt tõlgendada – selleks on vaja täiendavalt analüüsida mitmeid teisi nende õpilaste karakteristikuid ja toimetuleku tahke.

Saadud andmete põhjal tundub, et oma emakeeles õppimine koos kakskeelsetega lastega ei häiri niivõrd ükskeelsete laste toimetulekut ja heaolu kogemist, kuivõrd kakskeelseid lapsi, kes õpivad tihti olles suures arvulises vähemuses neis samades klassides neile vähem tuntud keeles. Mõned varieeruvused seoses kakskeelsete osakaaluga klassis ilmnesid ka ükskeelsete laste sotsiaalsete suhete ja sotsiaalse enesehinnangu iseloomus. Nii nagu kakskeelsete puhul täheldatud enesehinnangu kõrvalekalded, vajavad ka need tendentsid edasist jälgimist ja selgitamist.

Viited

- Byrne, B., & Gavin, D. (1996). The Shavelson Model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 215-228.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early-, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Crocker, J. & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social Stigma and Self-Esteem: the Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.
- Cummins, J. (James) (1997). Cognitive Factors Associated with Intermediate Levels of Bilingual Skills. *The Modern Language Journal*, 61(1/2), 3-12.
- Cummins, J. (Jim) (1983). Language Proficiency, Bilingual and French Immersion. *Canadian Journal of Education*, 8(2), 117-138.
- Hacker, D., Bol, L., Horgan, D., & Rakow, E. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 160-170.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A Developmental Perspective*. The Guilford Press.

- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and Practice in Second Language Aquisition. English Language Teaching Series*. London: Prentice-Hall International (UK) ltd.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-628.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second generation Chinese Americans. *Harvard Educatioal Review*. 71(3), 438-474.
- Norem, C. & Cantor, N. (1986) Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51/6, 1208-1217.
- Oleson, K., Poehlmann, K., Yost, J., Lynch, M., & Arkin, R. (2000). Subjective Overachievement: Individual Differences in Self-Doubt and Concern with Performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524.
- Phuntsog, N. (2000), Immigrant Tibetan Children in U.S. Schols: An Invisible Minority Group. *Multicultural Perspectives*. 2(4), 17-21.
- Shavelson, R. & Marsh, H. W. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*. 20(3) 107-203.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*. 60(1), 141-156.
- Verhoeven, L. T. (1990). Aquisition of Reading in a Second Language. *Reading Research Quarterly*. 25(2), 90-114.
- Verkuyten, M. (2005). The Puzzle of High Self-esteem Among Ethnic Minorities: Comparing Explicit and Implicit Self-esteem. *Self and Identity*, 4:181, 177-192.

ANALÜÜS 6

Eesti õppekeelega koolides õppivate kakskeelsete laste enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini

Aivar Ots

Käesolev analüüs on tehtud osana Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt tellitud uurimisprojektist „Muukeelne laps Eesti koolis“. Nii riikliku integratsioonipoliitika elluviimine kui ka riigis valitsevad olud kujundavad laieneva vajaduse õpetada eesti keelt mitte oskavaid või seda ühe keelena teis(t)e kõrval kõnelevaid lapsi eesti õppekeelega koolides või õpperühmades. Nii riiklikult algatatud ja/või toetatud initsiatiivid (nt keelekümblusklassid tegevus) kui ka Eesti elanike enda valikud (muukeelsete laste õppima panek eesti õppekeelega koolidesse) vajab süstemaatilist tagasisidet, et mõista selliste lahenduste tagajärgi õpilaste jaoks, aga ka erinevate kasutusele võetud kooli- ja õppekorralduslike või meetodiliste lahenduste rakendamise tõhusust nii teise keele- ja kultuuritaustaga õpilaste koolis toimetuleku soodustamiseks.

Selles uuringus jälgitakse nende õpilaste enesehinnangut, kes õpivad eesti õppekeelega klassides, kus eesti keelt emakeelena kõnelejate kõrval õpivad ka lapsed (edaspidi *ükskeelsed õpilased*), kes suhtlevad ja mõtleavad oma igapäevases elus veel mõnes teises keeles¹ (edaspidi *kakskeelsed õpilased*). Koolis õppimise tulemuslikkust kirjeldatakse tihti õpitulemuste põhjal. Kooliteadmiste omandamisel õpilaste toetamine on koolide üks põhiülesanne. Ent samas on väga tähtis, kui hästi õpilased ennast tunnevad.

Õpilase heaolu hoidmine on väärtus mida koolid oma tegevuses taotlevad. Samas on õpilase kogetavat heaolu seostatud erinevate inimese tervise aspektide ja toimetuleku edukusega. Enesehinnangut ehk seda, kuidas õpilane suhtub iseendasse on peetud oluliseks inimese heaolu kajastavaks tunnuseks. Crocker ja Wolfe (2001) on nimetanud inimese enesehinnangut subjektiivse kogemuse ja elukvaliteedi keskseks aspektiks. Varasemates uuringutes on leitud, et kõrgema enesehinnanguga inimestel on enam positiivseid emotsioone, nad on eluga enam rahulolevad, vähem ärevad, vähem lootusetud ja neil esineb vähem depressiivsust kui madalama enesehinnanguga inimestel (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995).

Üldine ja spetsiifiline enesehinnang, enesehinnangu adekvaatsus

Enesehinnangu uurijad eristavad üldise ehk globaalse enesehinnangu valdkonna-spetsiifilisest enesehinnangust. Üldist enesehinnangut võib defineerida kui indiviidi positiivsemat või negatiivsemat suhtumist endasse kui tervikusse (Rosenberg jt, 1995). Samas annavad inimesed endale ka hinnanguid, lähtudes oma teatud tegevusvaldkonnast (Kui hea lapsevanem ma olen?) või kvaliteedist (Kas mind võiks pidada abivalmiks?). Sellised hinnangud ei ole alati kooskõlas üldise enesehinnanguga ning on võimalik kõneleda erinevatest spetsiifilistest enesehinnangutest. Erinevates uuringutes on täheldatud spetsiifiliste enesehinnangute hierarhilist seost üldise enesehinnanguga – st, et erinevad spetsiifilised hinnangud annavad oma sisendi üldise enesehinnangu kujunemisse (vt Shavelson & Marsh, 1985, Byrne & Gavin, 1996, Byrne & Shavelson, 1996). Rosenberg jt (1995) leidsid, et tegevusvaldkonnale spetsiifilised enesehinnangud on paremini seotud tegelike käitumise tulemustega kui üldised. Seega saab eeldada seoseid teatud valdkonnas tegutsemise tulemuste ja selle valdkonna kohta antud hinnangute vahel ning omakorda teatud valdkonnas antud

¹ Kakskeelsed õpilased on nii peredest, kus kõneldakse eesti keelt koos teiste keeltega, ent ka peredest, kus eesti keelt ei kasutata. Kuna uuring algas kolmandas klassis olid kõik uuringus osalevad lapsed õppinud eesti keeles mitu aastat ja neid võis pidada vähemalt kakskeelseteks õpilasteks.

enesehinnangu ja üldise enesehinnangu vahel. See on kooskõlas arusaamaga, et enesehinnang hõlmab nii afektiivset kui ratsionaalset aspekti. Rohkem käitumisele spetsiifiliste hinnangute puhul on inimesel hõlpsam ratsionaalselt arvestada oma kogemusi ja teadmisi. Üldisemate hinnangute puhul on võib olla olulisemaks sisendiks erinevates valdkondades kogetud afektiivsetel reaktsioonid.

Siiski ei kutsu kõrgem või madalam enesehinnang ühes kindlas valdkonnas tingimata esile muutusi üldises enesehinnangus. Ühelt poolt tuleb arvestada, et valdkondi, milles saadud kogemused võiksid indiviidi endaga rahulolu mõjutada, on tavaliselt palju. Teiselt poolt osutavad Crocker ja Wolfe (2001) sellele, et enesehinnangut mõjutavad enam kogemused sellistes valdkondades, mida inimene väärtustab ja ühtlasi peab enda jaoks asjakohaseks (inimene võib väärtustada kõrgelt nt artisti või sportlase tegevust, kuid enda suutmatust selles vallas edukas olla ei häiri teda – valdkond on oluline, kuid ei ole enda suhtes asjakohane; samas võib teda tugevalt häirida suutmatust tööl oma kolleegidega sammu pidada – valdkond on oluline ning ka enda jaoks asjakohane). Selles uuringus on spetsiifilise enesehinnangu osas vaatluse all õpilaste akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang (hinnang endale kui õpilasele ja kui kaaslasele), mis võiksid kajastada koolilaste jaoks igapäevaselt olulisi valdkondi.

Spetsiifiline enesehinnang ei kajasta alati tegelikku käitumise tulemuslikkust – hinnangud võivad olla kõrgemad või madalamad tegelikust sooritustasemest. Sellisel juhul saab kõnelda ebaadekvaatsusest enesehinnangust – st enda üle- või alahindamisest. Ebaadekvaatsuse enesehinnangu ilminguid seostatakse erinevate mina-regulatsiooni funktsioonidega ja indiviidi käitumise eripäradega. Madaldunud enesehinnangut seostatakse nt enda väärtuslikuna kogemise tagamise ja negatiivsete tunnete vältimisega, mille tagajärjel võib individ nii loobuda teatud sooritusest ja püüda vastavast olukorrast eemalduda (nn enesehalvamine) kui ka suurendada oma pingutusi paremate tulemuste saavutamiseks (subjektiivne ülepingutamise, kaitsev pessimism). Samuti on leitud, et enda ülehindamine võiks seostuda madalama sooritustasemega, kuid ka seda, et valdkondades, mis võimaldavad kõrgema enesehinnangu kogemist võiksid inimesed püüda ka rohkem tegutseda. (Crocker & Wolfe, 2001, Norem & Cantor, 1986; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin, 2000, Hacker, Bol, Horgan, & Rakow, 2000). Seega on enesehinnangu alusel indiviidi tegeliku heaolu üle otsustamisel oluline pöörata tähelepanu sellele, milline on vastavas valdkonnas tema käitumise tulemuslikkus. Ilmselt ebaadekvaatsuse enesehinnangu esinemine võiks osutada sellele, et individ püüab ennast kohandada vastava olukorraga ning selliste juhtude ilmnemisel võiks olla põhjendatud täiendava tähelepanu pööramine nii vastavate isikute kui nende keskkonna omadustele, et selgitada ebaadekvaatsuse ilmnemise võimalikke allikaid ka eeldatavat funktsiooni.

Õpilaste enesehinnangu arengulised iseärasused

Inimeste minakontseptsiooni ja enesehinnangu puhul on täheldatud arengulisi muutusi. Ilmneb, et lapsed kalduvad olema endale hinnanguid andes väga optimistlikud – tavaliselt väljendavad nad kõrget enesehinnangut, mis ei vasta tingimata nende tegevuse edukuse tasemele. Lähenedes murdeeale muutuvad lapsed enda suhtes kriitiliseks ning hakkavad positiivsete tunnuste kõrval osutama ka enda negatiivsetele omadustele. Oma roll on siin lapse kognitiivsel arengul, mis võimaldab paremini seostada ennast puuduvat teavet, kuid teiselt poolt on ka oletatud, et kooli jõudes hakkavad lapsed saama õpetajatelt, vanematelt ja kaaslastelt varasemaga võrreldes enam negatiivset tagasisidet.

Muutub ka enda kirjeldamise ja sellega seotud hinnangute struktuur. Lapse-east nooruki-ikka jõudmise käigus on täheldatud enda mina kirjeldamise järk-järgulist diferentseerumist ja hinnangute hierarhilise struktuuri selginemist. Uuritava vanuserühma puhul (hiline-lapseiga, lähenemine murdeeale) on leitud, et kuigi nende minakontseptsiooni struktuur ei ole nii selge kui vanemates eärühmades, on see nt akadeemilise ja sotsiaalse

enesehinnangu osas juba eristuv. Hilises lapseas suudetakse väljendada samas situatsioonis nii enda positiivseid kui negatiivseid omadusi. (Robins & Trzesniewski, 2005, Harter, 1999, Byrne & Gavin, 1996, Byrne & Shavelson, 1996)

Seega võiks käesoleva uuringu puhul – ja arvestades juba eelmisel aastal saadud tulemusi, eeldada vastajatelt kalduvust anda enda kohta sageli positiivseid hinnanguid, sealjuures ka ebaadekvaatsetelt kõrgeid hinnanguid. Samas on põhjust eeldada, et selles vanuses laste hulgas on küllalt palju neid, kes suudavad anda juba adekvaatseid hinnanguid nii oma õpingutes toimetuleku kui kaaslasega suhete kohta.

Kakskeelsete õpilaste enesehinnang

Täheldades kakskeelsete õpilaste enesehinnangu erinevust nendega koos õppivatest ükskeelsetest lastest, võib see osutada erinevatele asjadele. Esmalt võib tegemist olla sellega, et kakskeelse lapse mõned omadused muudavad tema koolis toimetuleku kaaslase omast erinevaks. Nt on osutatud, et lapsed, kes alles kooli tulles asuvad õppekeelt omandama, peavad õpitava omandamiseks esmalt omandama piisava keeleoskuse ning see takistab neil sel perioodil ükskeelsetega samas tempos edasijõudmist. Nt Tago ja Ots (2010)² leidsid tuginedes Eesti põhikooli efektiivsuse uuringus kogutud andmetele, et keelilises submersiooni olukorras õppivate neljanda klassi kakskeelseid lapsi iseloomustas üskkeelsete õpilastega võrreldes sagedasem madalam õppekeele mõistmine. Ka on väidetud, et küllaldane keeleoskus on vajalik kognitiivse arengu jaoks. Nii kehv õppekeele valdamine kui madal võimekustase võib omakorda takistada edukat õppimist (ent on ka osutatud sellele, et kakskeelsetel inimestel võib seoses kakskeelsusega esineda mõnedes valdkondades paremaid kognitiivseid võimeid) (Lazaruk, 2007, Verhoeven, 1990, Cumins, 1983, Cummins, 1977). Tago ja Ots (2010) leidsid, et kakskeelseid lapsi iseloomustas teistest sagedamini esinev madalam kooliteadmiste tase. Ka eelmisel aastal juba käesoleva uuringu raames saadud tulemused kolmandate klasside kakskeelsetel laste kohta näitasid, et nende matemaatikateadmised on sagedamini madalad.

Toimetulekut koolis võiks mõjutada ka õpilase ja tema perekonna väärtused ja suhtumine kooli. Näiteks Puhtsog (2000) osutab, et kooli ja kodu erinevad ootused võivad takistada immigrantide laste edukamat õppimist. Ka on osutatud, et kultuuriliste vähemuste pereväärtused ja suhtumine haridusse võib vastupidiselt soodustada paremat õpiedukust (Kao & Tienda, 1995; Louie, 2001). Nt Tago ja Ots (2010) leidsid, et õpetajad osutasid ükskeelsetest õpilastest oluliselt sagedamini kakskeelsete lastele kui oma õpilastele, kelle kodu ei toeta neid. Uuringus eeldati, et sellised juhtumid kajastavad kooli ja kodu vahelises suhtlemises ebakõla. Krashen (1981) toob esile, et õppimiseks vajaliku keele või selle teatud aspekti omandamist võib takistada ka õpilase negatiivne emotsioon ehk nn afektiivne filter.

Näited varasematest uuringutest viitavad, et kakskeelsetel lastel võib olla omadusi, mis nii takistavad, aga mõnel juhul ka soodustavad õppimist. Käesoleva uuringu raames eelmisel aastal tehtud analüüside puhul eeldati, et kakskeelsete õpilaste madalama sooritustasemega võiks kaasneda ka nende madalam akadeemiline enesehinnang. See oletus leidis ka kinnitust.

Vahel võidakse mõelda, kuidas kakskeelsete laste eristuvad tunnused võivad mõjutada nende suhete kujunemist ümbritsevate inimestega. Ent lisaks võiks kakskeelsete õpilaste toimetulekut ja selle kaudu enesehinnangu kujunemist mõista nende keskkonna omaduste põhjal – nt kuidas kaasinimesed neisse suhtuvad, kui võrd kohaseid viise kasutatakse nende õppimise ja positiivsete suhete kujunemise toetamiseks. Verkuyten (2005) osutab, et vähemuste esindajad võivad võtta omaks ühiskonnas või neid ümbritsevas kogukonnas levinud negatiivsed suhtumised enda vähemusrühma ning hakata seetõttu endasse ja oma

² Viidatava uuringu valim on kaasatud käesolevas uuringus – seega antud tulemused iseloomustavad osa selles uuringus kaasatud õpilasi).

vähemusrühma halvemini suhtuma. Crocker ja Major (1989) leiavad, et stigmatiseeritud rühmade liikmed võivad omada sama kõrget või kõrgemat enesehinnangut kui mitte-stigmatiseeritud rühmade liikmed. Selline nähtus võib kajastada nn kaitsvat enesehinnangut, mille aluseks võib olla nt oma grupile omistatud tunnuste väärtustamine ja üldsuse poolt aktsepteeritud normide eiramine. Siinkohal on tegemist näidetega, mis kajastavad valitseva olukorra kontekstis kas ebaadekvaatselt madala või kõrge enesehinnangu esinemist, mis võiksid olla indiviidi puhul nii heaolu kogemise kui tulemusliku tegevuse seisukohalt problemaatilised nähtused.

Eelmise aasta uuringute ettevalmistamisel oletati, et kakskeelsed õpilased võiks sagedamini sattuda olukorda, kus kaaslaste ebasoodne suhtumine neisse toob kaasa madalama sotsiaalse enesehinnangu. Analüüsid läbilõikeliselt kolmandate klasside õpilaste sotsiaalse enesehinnangu vastavust kaaslaste poolt nende suhtes väljendatud sotsiaalsele soovitatavusele ja -mitte-soovitatavusele selgus, et kakskeelseid õpilasi iseloomustas küll sagedamini negatiivne suhtumine kaaslaste poolt, aga sealjuures ikkagi kõrge sotsiaalne enesehinnang.

Kolmandates klassides õppivate kakskeelsete õpilaste enesehinnang eelmisel aastal saadud tulemuste põhjal.

Eelmisel aastal tehtud analüüsid osutasid, et klassides, kus õpivad koos nii kaks- kui ükskeelsed õpilased, ei erine kakskeelsete üldine enesehinnang, samuti ei leitud erinevusi spetsiifilises enesehinnangus (akadeemiline – ja sotsiaalne enesehinnang). Samas selgus, et mõõdetud kooliteadmiste kontekstis, iseloomustab kakskeelseid lapsi madala akadeemilise enesehinnangu esinemine koos madalama teadmiste tasemega (adekvaatne madal enesehinnang). Lähtudes klassikaaslaste poolt kakskeelsete õpilaste suhtes väljendatud sotsiaalsest soovitatavusest ja –mittesoovitatavusest, mis oli sagedamini madalam ükskeelsete õpilaste kohta väljendatud suhtumisest, osutus mitut keelt kasutavate laste hea sotsiaalne enesehinnang pigem ebaadekvaatselt kõrgeks.

Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Eelmise aasta tulemuste põhjal selgus, et kolmandas klassis ei eristunud valimi kakskeelsete laste üldine enesehinnang ükskeelsetest õpilastest, kuid nende toimetulek koolis õppimise ja kaaslastega viitas, et see sarnasus väljendatud rahulolus endaga ei jää tingimata püsima. Õppimisega seotud enesehinnangu osas võis täheldada antud hinnangutes vastavust madalamale edukustasemele. Loomulikult ei saa eeldada, et toimetulek oma keskkonnas on inimese jaoks aja jooksul samasugune. Õpingutes saab järele jõuda, erineva keele- ja kultuuritaustaga õpilaste suhtumine üksteisesse võib paraneda.

Käesolev uuring jätkab eelmisel aastal alanud kakskeelsete õpilastega klassides üks- ja kakskeelsete õpilaste üldise ja spetsiifilise enesehinnangu kõrvutamist. Seega jätkatakse teabe kogumist erinevaid õppimisvõimalusi kasutavate kakskeelsete laste toimetuleku kohta. Selles uuringus on tegemist klassidega, kus kakskeelsed õpilased õpivad toetamata keelelise submersiooni olukorras – st, et nad on omal ajal alustanud õppimist neile võõras või vähetuntud keelekeskkonnas ning nende koolis või klassis ei rakendata ametlikult spetsiaalseid meetmeid nende õppimise ja laiema toimetuleku toetamiseks. Sel korral on uuringu eesmärgiks kirjeldada selliste klasside õpilaste üldise ja spetsiifilise enesehinnangu (sh akadeemiline - ja sotsiaalne enesehinnang) kujunemist kolmandast neljanda klassini. Sealjuures selgitatakse ka spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse kujunemist antud perioodil. Selleks, et mõista kakskeelsete õpilaste enesehinnangu võimaliku eripära, kõrvutatakse analüüsid nende kohta kogutud andmeid kakskeelsetega koos õppivate ükskeelsete õpilaste andmetega. Eelmisel aastal tehtud analüüsid osutasid, et üks- ja kakskeelsete õpilaste spetsiifilise enesehinnangu eripära tuli ilmsiks alles adekvaatust kirjeldavate tunnuste põhjal.

Eesmärgist lähtudes otsitakse selle uuringuga vastuseid järgmistele küsimustele:

- Kas ja millisel moel on kolmandast neljanda klassini muutunud kaks- ja ükskeelsete õpilastega klassides õpilaste üldine ja spetsiifiline enesehinnang (sh akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang) ning spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsus?
- Kas ja millisel viisil erineb nendes klassides õppivate üks ja kakskeelsete õpilaste üldise enesehinnangu ja spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse muutumine aasta jooksul.

Meetod

Valim

Uuringus osales 774 õpilast, kelle kohta koguti uuringus kasutatud andmed siis, kui nad õppisid kolmandas ja neljandas klassis. Neist 103 olid kakskeelsed ja 603 ükskeelsed õpilased. Vastavalt konkreetse analüüsi eesmärkidele ja sellele, millisel määral õpilased on erinevatele testidele vastanud, varieerub analüüsides kaasatud juhtumite arv.

Mõõtvahendid

Üldine enesehinnang. Kolmandas klassis hinnati üldist enesehinnangut, esitades õpilastele hindamiseks kaks väidet. Õpilasel tuli otsustada, kas need väited iseloomustavad teda. Ühe väite abil selgitati lapse üldises enesehinnangus enesehalvustamise esinemist (*Ma tahaksin paljusid asju enda juures muuta*), teisega aga eneseupitamise esinemist (*Mul on palju häid omadusi*). Mõlema väite puhul kodeeriti õpilase vastus väärtusega üks, kui ta nõustus väitega, ja väärtusega null, kui ta ei nõustunud. Enesehalvustamist hindavale ülesandele vastas 549 õpilast, neist 353 (64%) oli väitega nõus ja vastavalt 196 (34%) ei olnud. Eneseupitamisele osutavale väitega (N=533) nõustus 416 (78%) õpilast ning 117 (22%) õpilast ei nõustunud.

Neljandas klassis hinnati üldist enesehinnangut kasutades M. Rosenbergi 10-väitelist enesehinnangu skaalat, mis on mõeldud üldise enesehinnangu mõõtmiseks ning omab vastavalt kahte viieväitelist alamskaalat – eneseupitamise skaalat ning enese halvustamise skaalat. Uuringus osalejaid on selle mõõtvahendi abil iseloomustatud kolme tunnusega. Esmalt on kasutatud RSES üldskoori, kus on kokku liidetud korrad, mil vastaja osutas nõustumisele eneseupitamise skaala väidetega ja korrad, mil ta ei nõustunud enesehalvustamise skaala väidetega (M=7.30, SD=2.24, MD=8, Min=0, Max=10, N=543). Lisaks on kasutatud eraldi eneseupitamise skoori, mis saadi liites kokku korrad, mil õpilane nõustus eneseupitamise alamskaala väidetega (M=3.81, SD=1.20, MD=4, Min=0, Max=5, N=564), ning enesehalvustamise skoori, mis saadi liites kokku enesehalvustamise alamskaala väidetega nõustumise korrad (M=1.49, SD=1.34, MD=1, Min=0, Max=5, N=569).

Akadeemiline enesehinnang. Akadeemilist enesehinnangut mõõdeti kolmandas ja neljandas klassis, paludes vastajal hinnata väite: „Ma saan õppimisega sama hästi hakkama kui teised õpilased,“ kehtivust. Väite kinnitamine kodeeriti väärtusega 1 ja väitega mitte nõustumine väärtusega 0. Kolmandas klassis nõustus vastanutest (N=536) selle väitega 75% ja ei nõustunud 25%. Neljandas klassis nõustus vastajanutest (N=587) väitega 67% ja ei nõustunud 33%.

Sotsiaalne enesehinnang. Sotsiaalset enesehinnangut mõõdeti mõlemas klassis, paludes vastajal hinnata väite: „Ma arvan, et teistel on tore minuga koos olla,“ kehtivust. Väitega nõustumine kodeeriti väärtusega 1 ja väitega mitte nõustumine väärtusega 0. Kolmandas klassis vastajanutest (N=537) nõustus selle väitega 85% ja ei nõustunud 15%. Neljandas klassis 580st ülesandele vastanud õpilasest taas 85% nõustus väitega ning vastavalt 15% ei nõustunud.

Akadeemiline edukus. Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse määratlemisel selgitati selle seoseid akadeemilise edukusega, mida iseloomustati nii kolmandates kui

neljandates klassides koolist sõltumatult läbiviidud A. Palu (vt Palu & Kikas, 2010) koostatud matemaatikatestide tulemusega. Kolmandates klassides kasutati 15 ülesandega testi, mille puhul iga õpilase individuaalne skoori määratleti kõigi tema poolt õigesti lahendatud ülesannete summana. ($M=11,47$, $SD=2,713$, $MD=12$, $Min=0$, $Max=15$). Neljandas klassis kasutati 10 ülesandega testi, mille individuaalne skoor õirati sama moodi nagu kolmanda klassi testi puhul ($M=5.59$, $SD=2,15$, $MD=6$, $Min=0$, $Max=10$). Mõlemad testi ülesanded on koostatud vastavalt kehtivale riikliku õppekava matemaatika ainekavale ning selle ülesanded töötati välja, võttes arvesse rahvusvahelises võrdlusuuringus TIMSS kasutatavaid ülesannete tüüpe.

Sotsiaalne soovitus ja sotsiaalne mitte-soovitus. Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsust hinnati kolmandas ja neljandas klassis, lähtudes sotsiomeetrilise küsitluse teel saadud õpilase sotsiaalse soovitusvuse ja sotsiaalse mitte-soovitusvuse skooridest. Sama sotsiomeetria ülesannet kasutati mõlemas klassis andmete kogumisel. Vajalike andmete saamiseks paluti igal õpilasel esmalt kujutleda, et tema perekond kolib teise paika elama. Seejärel paluti tal nimetada kolm klassikaaslast, keda ta soovib kaasa võtta ja kolm klassikaaslast, keda ta kindlasti ei taha kaasa võtta.

Iga õpilase sotsiaalse soovitusvuse skooriks oli nende kordade arv kui teda nimetati kaaslasena, keda soovitakse endaga kaasa võtta (kolmandas klassis: $M=1,99$, $SD=1,80$, $MD=2$, $Min=0$, $Max=9$, $N=741$; neljandas klassis: $M=2,24$, $SD=1,86$, $MD=2$, $Min=0$, $Max=10$, $N=745$). Iga õpilase sotsiaalse mitte-soovitusvuse skooriks oli nende kordade arv kui teda nimetati klassikaaslasena, keda kindlasti ei taheta kaasa (kolmandas klassis: $M=1,76$, $SD=2,29$, $MD=1$, $Min=0$, $Max=16$, $N=741$, neljandas klassis: $M=2$, $SD=2,70$, $MD=1$, $Min=0$, $Max=14$, $N=743$).

Õpilase keelerühm. Keelerühma kuuluvusena on siin käsitletud seda, kas antud juhtum käsitleb üks- või kakskeelset õpilast. Kõik kakskeelsed õpilased ($N=103$) kodeeriti väärtusega 1 ja ükskeelsed õpilased ($N=603$) väärtusega 0.

Andmete analüüs

Käesolevas uuringus sooviti selgitada õpilastevahelisi individuaalseid erinevusi, keskendudes nende puhul vaadeldud tunnuste erinevatele muustritele. Seetõttu on andmetöötlusviisi valikul aluseks võetud *indiviidile orienteeritud lähenemisviis (person oriented approach)*. See metodoloogiline lähenemine käsitleb indiviidi kui kompleksset dünaamilist süsteemi ning püüab kirjeldada sellega seotud protsesse terviklikult. See lähenemisviis on siinkohal huvipakkuv, sest rühma tasemel analüüside puhul on leitud, et nähtuste mõned olulised aspektid võivad jääda uurimisel märkamatuks. Seega peetakse keskendumist indiviidide omaduste unikaalsete kombinatsioonide uurimisele oluliseks eelduseks, et mõista indiviidi toimimist. (Bergman & Magnusson, 1997, cf. Molenaar, 2004: idiograafiline teadus)

Selleks, et kogu analüüsi käigus oleks võimalik säilitada individuaalselt erinevad omaduste muustrid, kasutati andmete töötlemisel konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi meetodit (von Eye, 1990). See meetod võimaldab juhtumite kaupa seostada erinevaid omadusi ilma täiendavat üldistamist kasutamata. Konfiguratsiooniline sagedusanalüüs võrdleb kategooriliste muutujate alusel moodustatud sagedustabeli igal väljal juhtumite oodatud ja ilmnunud sagedusi. Võrdluse eesmärgiks on tuvastada *tüübid* (vaadeldud juhtumeid on oluliselt enam kui oodatud juhtumeid) ja *antitüübid* (vaadeldud juhtumeid on oluliselt vähem kui oodatud juhtumeid). Võrdluste puhul erinevuse olulisuse hindamiseks kasutatakse binominaalset testi. Analüüsid viidi läbi konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi mooduliga, mis kuulub statistiliste arvutuste tarkvarapaketti SLEIPNER 2.1 (Bergman & El-Khoury, 2002). Kuna kasutati mitmeid kaheväärtuselisi muutujaid, siis nende paaridena analüüsimisel hinnati sagedusjaotuse võimalikku erinevust Hii-ruut testidega.

Tulemused

Järgnevalt on kirjeldatud uurimisküsimustele vastamiseks tehtud analüüside tulemusi, alustades üldise enesehinnangu kohta saadud tulemustest. Seejärel on kirjeldatud spetsiifilise enesehinnangu (akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang) ja selle adekvaatsuse osas saadud tulemusi. Iga enesehinnangu aspekti puhul kirjeldatakse esmalt selle kohta saadud tulemusi kolmandas klassis³, seejärel neljandas klassis ning viimasena aasta jooksul toimunud muutusi.

Üldine enesehinnang.

Üldine enesehinnang kolmandas klassis

Kolmandas klassis hinnati üldist enesehinnangut, esitades õpilastele kaks väidet ja küsides, kas need väited iseloomustavad teda. Õpilane sai valida vastusevariantide jah ja ei vahel. Ühe väite abil selgitati lapse üldises enesehinnangus enesehalvustamise esinemist (*Ma tahaksin paljusid asju enda juures muuta*), teisega eneseupitamise esinemist (*Mul on palju häid omadusi*). Mõlema väite puhul kodeeriti õpilase vastus väärtusega 1, kui ta valis variandi jah, ja väärtusega 0, kui ta valis variandi ei. Enesehalvustamist hindavale ülesandele vastas 549 õpilast, neist 353 (64%) valis vastuseks jah ja vastavalt 196 (34%) ei. Eneseupitamisele osutavale väitele antud vastused (N=533) näitavad, et sellega nõustus 416 (78%) õpilast ning vastavalt 117 (22%) õpilast ei nõustunud. Need tulemused osutavad, et kolmandate klasside õpilaste hulgas oli palju neid, kes kinnitasid oma vastustega nii enesehalvustamist kui eneseupitamist.

Mõlema enesehinnangu aspektide tervikuna käsitlemiseks ja vastajate paremaks diferentseerimiseks on otstarbekas vaadelda nende ülesannete vastuste põhjal loodud muutujaid ka koos. Selles jaotati kõik vastajad mõlemas ülesandes antud vastuste põhjal nelja rühma. Neid, kes ei nõustunud enesehalvustamise ega eneseupitamisega oli 33 ehk 6% vastajatest. 83 õpilast ehk 16% vastajatest osutas enesehalvustamisele, kuid ei osutanud eneseupitamisele. 158 õpilast (30% vastajatest) osutas eneseupitamisele ja samas ei osutanud enesehalvustamisele. 252 õpilast ehk 48% vastajatest osutas nii enesehalvustamise kui eneseupitamise esinemisele. Üldises enesehinnangus sisaldub nii enda upitamise kui halvustamise dimensioon. Seega ei saa pidada ebatavaliseks paljude vastajate puhul mõlema enesehinnangu külje „ära tundmist“. Keerukas on tõlgendada juhtumeid, mil vastaja ei ole positiivset vastust andnud kummaski ülesandes. Madalale üldisele enesehinnangule osutavaks peeti vastuste mustrit, kus enesehalvustamisele on osutatud, kuid eneseupitamisele mitte (esines 16% vastajatest). Kõrgemale enesehinnangule osutasid need juhtumid, mil eneseupitamisele on osutatud, jättes enesehalvustamisele osutamata.

Tulemused näitavad, et kolmandas klassis oli vastajate enesehinnang üldiselt kõrge, madalat enesehinnangut esineb pigem harvem. See on kooskõlas varasemate uuringute tulemustega, mis osutavad hilises lapse-eas esinevale kõrgele (ebaadekvaatselt kõrgele) enesehinnangule.

Üks- ja kakskeelsete õpilaste üldise enesehinnangu võrdlus. Enesehalvustamise osas antud vastuste jaotuse puhul võis märgata tendentsi, et kakskeelsete õpilaste hulgas on mõnevõrra

³ Kolmanda klassi andmetega läbiviidud analüüsid kordavad eelmisel aastal kirjeldatud analüüsi selle erinevusega, et enam kui kahel muutujal põhinevates konfiguratsioonilistes sagedusanalüüsides ei ole muutujad lisatud eraldiseisvatena, vaid vastavalt analüüsi sisule on kasutatud osade muutujate põhjal uue muutuja konstrueerimist, mille kategooriad kirjeldaks indiviiditi aluseks olnud muutujate väärtuste mustreid. Seda on tehtud selleks, et osade muutujate vahel esinevad spetsiifilised seosed (nt madal sotsiaalne soovitus esineb sagedamini koos kõrgema sotsiaalse mitte-soovitususega) ei lisaks analüüsi tulemustele vastaval juhul mitte-vajalikku infot (nt kaaslaste poolt negatiivse suhtumise mustri tüübina esinemine nii kaks- kui ükskeelsete õpilaste puhul), mis tegelikult huvipakkuvale küsimusele (nt kakskeelsete õpilast erinevus ükskeelsetest) ei vasta. Muutujate „ühendamise“ viis on osutatud iga analüüsi puhul eraldi.

sagedamini neid, kes on osutanud enese halvustamisele (73%), võrreldes ükskeelsete õpilastega (63%) (Hii-ruut(1, N=525)=2.89, $p<.09$), kuid olulist erinevust selle tunnuse põhjal ei ilmnenu. Eneseupitamise puhul puudus erinevus kaks- ja ükskeelsete õpilaste poolt antud erinevate vastuste jaotuses. Ka mõlema ülesande vastuste mustreid kirjeldava muutujaga läbi viidud konfiguratsiooniline sagedusanalüüs ei osutanud ühelegi üks- ja kakskeelsusega seotud tüübile või antitüübile. Saadud tulemused osutavad sellele, et uuringus osalenud kakskeelsete õpilaste üldine enesehinnang ei erinenud ükskeelsetest õpilastest.

Tulemuste põhjal võib öelda, et kakskeelsete õpilastega klassidest uuringus osalenud lastel oli üldiselt kõrge enesehinnang (leidis 16% vastajaid, kelle vastuste muster võib osutada negatiivsemale suhtumisele endasse). Tulemused näitasid, et uuringus osalenud üks- ja kakskeelsete õpilaste üldine enesehinnang ei erine.

Üldine enesehinnang neljandas klassis

Neljandas klassis mõõdeti üldist enesehinnangut kasutades M. Rosenbergi 10-väitelist enesehinnangu skaalat (RSES). Skaala on mõeldud globaalse või üldise enesehinnangu mõõtmiseks ning omab kahte viieväitelist alamskaalat – eneseupitamise skaalat, millele puhul esitatud väidetega nõustumine osutab endaga rahulolule, enda väärtustamisele, ning enese halvustamise skaalat, mille väidetega nõustumine osutab endaga rahulolematusele ja enese vähesele väärtustamisele. Üks- ja kakskeelsete õpilaste võrdlemisel kasutati kolme tunnust. Esmalt on kasutatud RSES üldskoori (M=7.30, SD=2.24, MD=8, Min=0, Max=10, N=543). Lisaks on kasutatud eneseupitamise ja enesehalvustamise alamskaalade skooride (eneseupitamine: M=3.81, SD=1.20, MD=4, Min=0, Max=5, N=564; enese halvustamine: M=1.49, SD=1.34, MD=1, Min=0, Max=5, N=569). Õpilaste skooride jaotus osutab, et neljanda klassi õpilased on sagedamini olnud endaga väga rahul.

Üks- ja kakskeelsete õpilaste üldise enesehinnangu võrdlus. Nende kolme tunnuse alusel üks ja kakskeelsete õpilaste võrdlemine osutab, et RSES üldskoori alusel on kakskeelsete laste (üldskoor: M=6.61, SD=2.14, MD=7, Min=2, Max=10, N=64) hulgas oluliselt harvem (34%) neid, kellel on kõrgem üldine enesehinnang (skoor >7), võrreldes ükskeelsete õpilastega (60%; M=7.38, SD=2.25, MD=8, Min=0, Max=10, N=469) (Hii-ruut(1, N=533)=15.51, $p<.001$). Eneseupitamise osas oli kakskeelsete õppijate (M=3.51, SD=1.17, MD=4, Min=1, Max=5, N=67) hulgas oluliselt harvem (58%) neid, kellel on kõrgem eneseupitamise skoor (>3), võrreldes ükskeelsete õpilastega (vastavalt 75%; M=3.85, SD=1.21, MD=4, Min=0, Max=5, N=486) (Hii-ruut(1, N=553)=7.83, $p<.01$). Enesehalvustamise puhul ilmnes kakskeelsete (M=1.74, SD=1.34, MD=2, Min=0, Max=5, N=70) hulgas tendents selles suunas, et esineb harvem (47%) neid, kellel on madal enesehalvustamise skoor (>1), võrreldes ükskeelsete õpilastega (59%, eneseupitamise skoor: M=1.47, SD=1.34, MD=1, Min=0, Max=5, N=484) (Hii-ruut(1, N=554)=3.70, $p<.06$). Olulist erinevust enesehalvustamise osas üks- ja kakskeelsete õpilaste vahel ei leitud.

Kakskeelsete õpilastega klasside õpilaste kohta neljandas klassis saadud tulemused osutavad, et üldiselt väljendavad õpilased enda suhtes positiivset suhtumist, mida võib pidada ka vanuserühmale omaseks. Võib öelda, et uuringus osalenud kakskeelsete õpilaste üldine enesehinnang oli üldiselt madalam ükskeelsetest õpilastest. See erinevus ilmneb tagasihoidlikuma eneseupitamisenä, mitte niivõrd suurema enesehalvustamisenä.

Kokkuvõttes osutavad tulemused, et neljandas klassis annavad õpilased endale üldiselt kõrgeid hinnanguid. Uuringus osalenud kakskeelsete õpilaste üldine enesehinnang on nende ükskeelsetest kaaslastest üldiselt madalam ning seda võiks seostada tagasihoidlikuma eneseupitamisenä.

Üldise enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini

Üldist enesehinnangut on käsitletud indiviidi võrdlemisi stabiilse tunnusena. Seega võis eeldada, et vastajad, kes osutasid positiivsemale enesehinnangule kolmandas klassis, teevad seda sageli ka neljandas. Üldise enesehinnangu muutumise kirjeldamiseks analüüsiti esiteks selle kahte aspekti (eneseupitamine ja enesehalvustamine) eraldi. Seejärel analüüsiti enesehinnangut neid kahte aspekti hõlmava tervikuna.

Nende õpilaste hulgas, kes osutasid kolmandas klassis enesehalvustamisele oli neljandas klassis oluliselt sagedamini neid, kelle enesehalvustamise skoor oli suurem kui üks (48%), võrreldes nende õpilastega, kes enesehalvustamisele kolmandas klassis ei osutanud (33%) ($1, N=451$)= $10.25, p<.01$). Nende õpilaste hulgas, kes osutasid kolmandas klassis eneseupitamisele oli neljandas klassis oluliselt sagedamini neid, kelle eneseupitamise skoor oli suurem kui kolm (78%), võrreldes nende õpilastega, kes eneseupitamisele kolmandas klassis ei osutanud (57%) ($1, N=442$)= $15.53, p<.001$). Need tulemused osutavad, et üldine enesehinnang võiks oma kahe aspekti osas olla aja jooksul pigem püsiv. Vanuserühmas võis enesehinnangu püsivust toetada ka vastajate kalduvus ennast kõrgelt hinnata.

Üldise enesehinnangu tervikuna võrdlemiseks aastase vahega viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, milles ühe muutujatena kaasati kolmandas klassis enesehalvustamise ja eneseupitamise kohta antud vastuste mustrid. Teine, neljandas klassis enesehinnangut kirjeldav muutuja moodustati jaotades vastajad RSES üldskoori mediaanväärtuse alusel kõrgema ja madalama üldise enesehinnanguga juhtumiteks (mediaani väärtuse või kõrgema väärtusega juhtumid kodeeriti väärtusega 1 ja alla mediaani väärtusega juhtumid väärtusega 0).

Tabel 1. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: õpilaste üldine enesehinnang kolmandas ning neljandas klassis ($N=419$)

3. klass: enesehinnangu mustrid kahele ülesande le antud vastuste mustritena	4. klass: RSES üldskoor	
	Madalam	Kõrgem
	9	16
Puudusid enesehalvustamine ja eneseupitamine	10.22	14.56
	n.s.	n.s.
	41	24
Puudus eneseupitamine, esines enesehalvustamine	27.15	37.85
	p<.01*	<i>p<.01</i>
	41	90
Esines eneseupitamine, puudus enesehalvustamine	54.71	76.29
	<i>p<.05</i>	p<.05
	84	114
Esines enesehalvustamine ja eneseupitamine	82.70	115.30
	n.s.	n.s.

Märkus: Tüübid on rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline ka Bonferroni teisenduse korral.

Analüüsi tulemustest (tabel 1) selgub, et tüübina esineb muster, kus kolmandas klassis oli osutatud enesehalvustamisele, kuid mitte eneseupitamisele, ning neljandas klassis esines madalam enesehinnang. Samuti esines tüübina muster, kus kolmandas klassis oli osutatud eneseupitamisele, kuid mitte enesehalvustamisele, ning neljandas klassis esines kõrge enesehinnang. Esimene tüüp neist kahest kajastab madalama enesehinnangu püsivust, teine tüüp aga positiivse enesehinnangu püsivust.

Samuti ilmnes kaks antitüüpi. Ühes neist esineb koos kolmandas klassis negatiivne enesehinnangu muster ja neljandas klassis kõrgem enesehinnang. Teise antitüübi mustris on koos kolmandas klassis positiivne enesehinnangu muster ja neljandas klassis madal enesehinnang. Mõlemad antitüübid osutavad, et üldjuhul võiks üldise enesehinnangu

muutumine olla pigem ebatavaline. Seega toetavad ka selle analüüsi tulemused seisukohta, et üldine enesehinnang on üldjuhul stabiilne. Samas toovad analüüs tulemused esile õpilaste rühmad (kirjeldatud antitüüpides, N=65), kelle enesehinnang on aasta jooksul ilmselt muutunud.

Üks- ja kakskeelsete õpilaste üldise enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini Eelnevalt kirjeldatud tulemused osutavad, et kolmandas klassis kakskeelsete üldine enesehinnang ükskeelsetest õpilaste omast ei erinenud. Neljandas klassis võis nende puhul sagedamini märgata madalama enesehinnangu esinemist. Võis oletada, et uuringus osalenud kakskeelsete hulgas on ükskeelsetest sagedamini aset leidnud üldise enesehinnangu langus. Selle oletuse kontrollimiseks viidi läbi kaks konfiguratsioonilist sagedusanalüüsi, milles mõlemas kaasati kaks kategoorilist muutujat. Esimeses muutujaks mõlemas analüüsis oli õpilaste keelerühma tunnus (kaks- ja ükskeelsed õpilased). Teine muutuja moodustati mõlemal juhul kombineerides kahel aastal saadud andmeid õpilase enesehinnangu kohta.

Esimese analüüsi puhul iseloomustati teise muutuja moodustamiseks juhtumeid, võttes aluseks kolmandas klassi puhul positiivse enesehinnangu mustri esinemise (kas esines eneseupitamine koos enesehalvustamise puudumisega või mitte) ning 4. klassi puhul RSES üldskoori (alla mediaanväärtuse skoor või mediaanväärtusega ja suurema väärtusega skoor). Moodustatud muutuja kategooriad olid järgnevad: (1) 3. kl positiivne enesehinnangu muster ei esinenud ja 4. kl oli RSES skoor madalam, (2) 3. kl positiivne enesehinnangu muster ei esinenud ja 4. kl oli RSES skoor kõrgem, (3) 3. kl positiivne enesehinnangu muster esines ja 4. kl oli RSES skoor madalam, (4) 3. kl positiivne enesehinnangu muster esines ja 4. kl oli RSES skoor kõrgem.

Teise analüüsi puhul iseloomustati juhtumeid teise muutuja moodustamiseks, võttes aluseks kolmandas klassis negatiivse enesehinnangu mustri esinemise (kas esines enesehalvustamine koos eneseupitamise puudumisega või mitte) ning neljanda klassi puhul taas RSES üldskoori tulemuse (alla mediaanväärtuse skoor või mediaanväärtusega ja suurema väärtusega skoor). Moodustatud muutuja neli kategooriat olid järgnevad: (1) 3. kl enesehinnangu negatiivne mustrit ei esinenud ja 4. kl oli RSES skoor madalam, (2) 3. kl enesehinnangu negatiivne muster ei esinenud ja 4. kl oli RSES skoor kõrgem, (3) 3. kl enesehinnangu negatiivne muster esines ja 4. kl oli RSES skoor madalam, (4) 3. kl enesehinnangu negatiivne muster esines ja 4. kl oli RSES skoor kõrgem.

Seega esimeses analüüsis keskenduti keelerühma tunnuse kontekstis positiivse enesehinnanguga õpilastele ja jälgiti nende enesehinnangu säilimist ja muutumist ükskeelsete õpilaste kontekstis. Teises analüüsis keskenduti omakorda õpilastele, kellel oli kolmandas klassis negatiivne enesehinnang.

Esimese analüüsi tulemused (tabel 2) osutasid, et ükskeelsete õpilaste hulgas tüüpe ega antitüüpe ei esinenud. Samas ilmnes kakskeelsete puhul tüübina muster, mida iseloomustas positiivse enesehinnangu mustri puudumine kolmandas klassis ja madalam enesehinnang neljandas klassis. Seega oli osalenud kakskeelsete hulgas tüüpiline kõrge enesehinnangu puudumise püsivus. Kakskeelsete õpilaste puhul esines ka üks antitüüp, milles oli koos positiivse enesehinnangu mustri puudumine kolmandas klassis ja kõrgem enesehinnang neljandas klassis. Seega võiks uuringus osalenud kakskeelsete õpilaste jaoks olla iseloomuslik seegi, et nad mõõtmiste vahelise aasta jooksul ei saavutanud positiivsemat enesehinnangut.

Kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes tüübina muster, mida iseloomustas negatiivse enesehinnangu mustri puudumine kolmandas klassis ja neljandas madalama enesehinnangu esinemine. See võiks osutada kakskeelsete hulgas levinud enesehinnangu suhtelisele madaldumisele. Samuti esineb nende puhul antitüüp, kus on koos negatiivse enesehinnangu mustri puudumine kolmandas klassis ja neljandas kõrgema enesehinnangu esinemine. Seega

võib arvata, et osalenud kakskeelsete puhul on võrreldes ükskeelsete õpilastega esinenud harvem püsivat kõrget üldist enesehinnangut.

Tabel 2. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: õpilase üldise enesehinnangu muutumine aasta jooksul ja tema keelerühm (N=412).

Üldise enesehinnangu muutumine aasta jooksul		Õpilase keelerühm	
3. klass – Positiivne enesehinnangu muster ei esinenud (-), positiivne muster esines (+)	4. klass – RSES skoor madalam (-) kõrgem (+)	Ükskeelsed	Kakskeelsed
		108	25
-	-	119.12	13.88
		n.s.	p<.01*
		141	9
-	+	134.34	15.66
		n.s.	p<.05
		37	4
+	-	36.72	4.28
		n.s.	n.s.
		83	5
+	+	78.82	9.18
		n.s.	n.s.

Märkused: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline (<.05) ka Bonferroni teisenduse korral.

Ka teise analüüsi tulemused (vt tabel 3) näitavad, et keelerühma tunnusega seostamisel ei teki ükskeelsete õpilaste puhul enesehinnangu muutumise mustritega tüüpe ega antitüüpe.

Tabel 3. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: õpilase üldise enesehinnangu muutumine aasta jooksul ja tema keelerühm (N=412).

Üldise enesehinnangu muutumine aasta jooksul		Õpilase keelerühm	
3 klass – Esines negatiivne enesehinnangu muster (-), negatiivset mustrit ei esinenud (+)	4 klass – RSES skoor madalam (-), kõrgem (+)	Ükskeelsed	Kakskeelsed
		112	22
+	-	120.01	13.99
		n.s.	p<.05
		201	13
+	+	191.67	22.33
		n.s.	p<.05
		33	7
-	-	35.83	4.17
		n.s.	n.s.
		23	1
-	+	21.50	2.50
		n.s.	n.s.

Märkus: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Üldise enesehinnangu osas saadud tulemused osutavad, et üldjuhul on negatiivsem ja positiivsem üldine enesehinnang õpilaste hulgas püsiv. Samas keelerühmade kõrvutamise osutab, et kakskeelseid õpilasi, võrreldes ükskeelsete õpilastega, iseloomustas antud juhul sagedasem enesehinnangu madaldumine ja harvem püsiva kõrge enesehinnangu esinemine.

Kokkuvõte: üldine enesehinnang

Tulemusi kokku võttes saab välja tuua, et uuritud vanuserühma (3.-4. klassi õpilased) iseloomustab kõrge enesehinnangu sagedane esinemine. Kolmandas klassis ei olnud võimalik täheldada kakskeelsete ja ükskeelsete õpilaste üldise enesehinnangu erinevust. Neljandas

klassis ilmnes siiski, et kakskeelsetel õpilastel esineb sagedamini madalamat enesehinnangut. Kogutud andmete longituudis analüüsimine osutas, et ükskeelsetega võrreldes on kakskeelsete õpilaste jaoks iseloomulikum nii püsiva positiivse enesehinnangu puudumine kui ka enesehinnangu madaldumine aasta jooksul.

Spetsiifiline enesehinnang

Akadeemiline enesehinnang kolmandas klassis

Akadeemilist enesehinnangut mõõdeti, paludes vastajal hinnata väite: „Ma saan õppimisega sama hästi hakkama kui teised õpilased,“ kehtivust. Vastajatest (N=536) 75% nõustus väitega ja 25% ei nõustunud. Lähtudes õpilase keelerühmast (kaks- ja ükskeelsed õpilased) ülesande vastuste jaotus ei erinenud (Hii-ruut(1, N=513)=1.88, p<.18).

Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsus kolmandas klassis. Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse määratlemisel selgitati selle seoseid akadeemilise edukusega, mida iseloomustati kolmandates klassides läbiviidud matemaatika testi tulemuste kaudu (vt Palu & Kikas, 2010) (M=11,47, SD=2,713, MD=12, Min=0, Max=15). Kõik juhtumid jaotati analüüsimiseks kahte rühma: (1) madalama akadeemilise edukusega õpilased, kelle testi skoor oli alla mediaanväärtuse, ning (2) kõrgema akadeemilise edukusega õpilased, kelle skoor oli võrdne või ületas mediaani väärtuse. Ilmnes, et kuigi oli küllalt palju õpilasi, kes kaldusid oma akadeemilist taset üle- ja alahindama, oli kõrgema akadeemilise edukusega õpilaste hulgas oluliselt enam neid, võrreldes madalama edukusega õpilastega, kes ühtlasi omasid kõrgemat akadeemilist enesehinnangut (Hii-ruut(1, N=511)=18.42, p<.001).

Enne enesehinnangu adekvaatsuse analüüsi keelerühma kuuluvuse kontekstis võrreldi üks- ja kakskeelsete õpilaste akadeemilist edukust. Selgus, et uuringus osalenud kakskeelsete õpilaste hulgas on oluliselt sagedamini madalama akadeemilise edukusega õpilasi (57%), võrreldes ükskeelsete õpilastega (42%) (Hii-ruut(1, N=580)=6.29, p<.05).

Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse analüüsimiseks keelerühma kuuluvuse kontekstis viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs kahe kategoorilise muutujaga. Esimeseks muutujaks oli õpilase kuuluvus keelerühma. Teise muutuja kategooriad loodi, määratledes iga juhtumi puhul akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse vastavus. Kokku oli muutujaks neli kategooriat: (1) madalam enesehinnang ja madal akadeemiline edukus, (2) madalam enesehinnang ja kõrgem akadeemiline edukus, (3) kõrgem enesehinnang ja madalam edukus, (4) ning kõrgem enesehinnang ja kõrge akadeemiline edukus. Analüüsitulemused (vt tabel 4) osutavad, et ükskeelsete õpilaste puhul tüüpe ega antitüüpe ei ilmnenud. Kakskeelsete osas ilmnes antitüübina muster, kus koos esines kõrgem enesehinnang ja kõrgem akadeemiline edukus.

Tabel 4. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: kolmanda klassi õpilaste akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse mustrid ning kuuluvus keelerühma (N=492).

Keelerühm	Akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse mustrid			
	Madalam enesehinnang ja madalam edukus	Madalam enesehinnang ja kõrgem edukus	Kõrgem enesehinnang ja madalam edukus	Kõrgem enesehinnang ja kõrgem edukus
Ükskeelsed	61 63.22 n.s.	38 39.51 n.s.	122 127.32 n.s.	211 201.95 n.s.
Kakskeelsed	11 8.78 n.s.	7 5.49 n.s.	23 17.68 n.s.	19 28.05 p<.05

Märkused: Antitüüp on kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ja p-väärtus.

Kuigi kakskeelsete hulgas ei täheldatud akadeemilises enesehinnangus erinevusi võrreldes ükskeelsete õpilastega, oli kakskeelsete õpiedukus nendega võrreldes sagedamini madalam. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemus võib näidata seda, et kuna kakskeelsete hulgas on parem tulemuslikkus haruldasem, siis ühtlasi on haruldane ka selle koosinemine kõrge enesehinnanguga. Märkida võib, et analüüsis ei ilmnenud olulisi tüüpe ega antitüüpe, mis viitaksid kakskeelsete ja ükskeelsete õpilaste puhul ebaadekvaatse enesehinnangu esinemisele (nt muster kõrgemast akadeemilisest enesehinnangust ja madalamatest õppimise tulemustest).

Kolmandas klassis on õpilased enda õppimise suhtes optimistlikud: 75% vastajatest leidis, et nad õpivad sama hästi kui teised (see jaotus viitab samas, et on hulk ennast ülehindavaid õpilasi). Kolmandas klassis ei täheldatud kakskeelsete õpilaste akadeemilise enesehinnangu erinevust ükskeelsetest õpilastest. Siiski on kasutatud tunnuse alusel (matemaatikateadmised) nende hulgas levinum madalam akadeemiline edukus. Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse analüüsimisel selgus, et kakskeelsete õpilaste hulgas oli oodatust harvem neid lapsi, kellel esineks korruga kõrgem enesehinnang ja kõrgem akadeemiline edukus. Kummagi keelerühma õpilaste hulgas ei täheldatud ebaadekvaatse enesehinnanguga rühma esile kerkimist.

Akadeemiline enesehinnang neljandas klassis

Ka neljandas klassis mõõdeti akadeemilist enesehinnangut, paludes vastajal hinnata väite: „Ma saan õppimisega sama hästi hakkama kui teised õpilased,“ kehtivust. Vastajatest (N=587) 67% nõustus väitega ja 33% ei nõustunud. Seega on madalama akadeemilise enesehinnanguga õpilaste osakaal aastatagusega võrreldes kasvanud.

Seekord ilmnnes, lähtudes õpilase keelerühmast (kaks- ja ükskeelsed õpilased) erinevus selle enesehinnanguülesande vastuste jaotuses. Kakskeelsete õpilaste hulgas oli harvem neid (55%), kes hindasid ennast õpilasena kõrgemalt, võrreldes ükskeelsete õpilastega (68%) (Hii-ruut(1, N=570)=4.59, $p<.05$).

Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsus neljandas klassis. Ka seekord kasutati õpilaste akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse analüüsimiseks neljandas klassis läbiviidud matemaatikatesti tulemusi (vt Palu & Kikas, 2010). Arvestades akadeemilist edukust selle testi tulemuste alusel ($M=5.59$, $SD=2,15$, $MD=6$, $Min=0$, $Max=10$, $N=630$) selgub, et kakskeelsete õpilaste hulgas on oluliselt harvem kõrgemate tulemustega (skoor >5) õpilasi (36%), võrreldes ükskeelsete õpilastega (56%) (Hii-ruut(1, N=611)=11.95 $p<.001$). Seega saab ka neljandas klassis osutada kakskeelsete õpilaste hulgas enamlevinud madalamale õpiedukusele.

Analüüsidest kõigi õpilaste puhul akadeemilise enesehinnangu ja edukuse seost, ilmnnes ootuspäraselt, et kõrgema akadeemilise enesehinnanguga õpilaste hulgas on oluliselt sagedamini neid, kellele on ka parem akadeemiline edukus (skoor >5, 62% kõrgema enesehinnanguga õpilastest), võrreldes madalama edukusega õpilastega (40%), (Hii-ruut(1, N=575)=26.88 $p<.001$). See tulemus viitab sellele, et hoolimata levinud enda ülehindamisest võiks neljanda klassi õpilaste akadeemiline enesehinnang olla sagedamini pigem adekvaatne.

Akadeemilise enesehinnangu adekvaatsuse selgitamiseks keelerühma kuuluvuse taustal viidi läbi samasugune kahe kategoorilise muutujaga konfiguratsiooniline sagedusanalüüs nagu seda kasutati kolmandates klassides kogutud andmete puhul. Üheks muutujaks oli õpilase keelerühma kuuluvus. Teine muutuja moodustati, lähtudes õpilastel esinevatest akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse tasemetest mustritest. Kokku oli teises muutujas neli kategooriat: madalam enesehinnang ja akadeemiline edukus (1), madalam enesehinnang ja kõrgem akadeemiline edukus (2), kõrgem enesehinnang ja madalam edukus (3), ning kõrgem enesehinnang ja akadeemiline edukus (4).

Analüüsi tulemuste põhjal ei ilmnenud olulisi tüüpe ega antitüüpe, mis oleks hõlmanud ükskeelseid õpilasi. Kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes tüüp, mille tunnuste muustrisse kuulus madalam enesehinnang koos madalama edukusega. Lisaks ilmnes antitüüp, mille esinesid tunnustena koos kõrgem enesehinnang ja kõrgem akadeemiline edukus.

Nende tulemuste põhjal võib arvata, et kakskeelsete õpilaste puhul on erinevalt ükskeelsetest iseloomulik madalate õpitulemuste ja madala enesehinnangu koosesinemine, samas kui ebatavaliseks võiks pidada kõrgete tulemuste ja kõrgema enesehinnangu ühes esinemist. Need tulemused on kooskõlas tähelepanekutega, et kakskeelsete õpilaste puhul on neljandas klassis ükskeelsetest lastest sagedasem nii madalama akadeemilise enesehinnangu kui ka madalamate õpitulemuste esinemine. Ka siinkohal saab osutada sellele, et kuigi analüüsi tulemused võivad osutada nende kakskeelsete puhul levinud ebasoodsale olukorrale, ei kerkinud tüüpide või antitüüpide näol esile ebaadekvaatsele enesehinnangule osutavaid mustreid.

Tabel 5. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: neljanda klassi õpilaste akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse muustriid ning kuuluvus keelerühma ($N=558$).

Keelerühm	Akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse muustriid			
	Madalam enesehinnang ja madalam edukus	Madalam enesehinnang ja kõrgem edukus	Kõrgem enesehinnang ja madalam edukus	Kõrgem enesehinnang ja kõrgem edukus
	89	118	67	215
Ükskeelsed	98.15	120.94	65.73	204.19
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	23	20	8	18
Kakskeelsed	13.85	17.06	9.27	28.81
	$p<.05$	n.s.	n.s.	$p<.05$

Märkus: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga muistri kohta on toodud ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Kokkuvõttes saab märkida, et ka neljandas klassis on lapsed enda kui õppija suhtes sageli optimistlikud. Samas on mõnevõrra kasvanud madalama akadeemilise enesehinnanguga õpilaste osakaal, mis võib ehk viidata enesehinnangu adekvaatsuse paranemisele. Endiselt on täheldatav madalama akadeemilise edukuse suurem levik kakskeelsete õpilaste hulgas. Erinevalt kolmandast klassist on sellele vastavalt suurem ka nende hulgas madalama akadeemilise enesehinnanguga õpilaste osakaal.

Üks- ja kakskeelsete õpilaste akadeemilise enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini

Akadeemilise enesehinnangu kohta kolmandas ja neljandas klassis kogutud andmed osutavad, et vähemalt kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes madalama enesehinnangu esinemissageduse kasv. Selle läbilõikeliste analüüside põhjal tehtud oletuse kontrollimiseks analüüsiti esmalt longituudis, kuidas on samade õpilaste akadeemiline enesehinnang muutunud aasta jooksul. Selleks tehti Hii-ruut analüüs, milles kaasati muutujatena akadeemilise enesehinnangu mõõtmiseks kasutatud ülesande vastused kolmandast ja neljandast klassist. Analüüsi tulemus osutab, et üldiselt on akadeemiline enesehinnang olnud püsiv: nende hulgas, kel oli kõrgem akadeemiline enesehinnang kolmandas klassis, oli ka oluliselt sagedamini, võrreldes madalama enesehinnanguga õpilastega, neid, kelle akadeemiline enesehinnang oli kõrgem neljandas klassis (Hii-ruut(1, $N=459$)=47.94 $p<.001$). Sellisele üldisele vastavusele osutamisel tuleb siiski ära märkida, et esines mitmeid õpilasi, kelle enesehinnang oli aastaga tõusnud või langenud.

Spetsiifiline enesehinnangu kujunemisel on oluline indiviidi käitumise tulemuslikkus antud valdkonnas. Seega analüüsiti lisaks akadeemilise enesehinnangu muutumise ja akadeemilise edukuse muutumise omavahelist vastavust. Selleks viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs kahe kategoorilise muutujaga. Esimene muutuja kirjeldas akadeemilise edukuse muutumist ning see moodustati 3. ja 4. klassis saavutatud matemaatikatesti tulemuste põhjal. Nii kolmanda kui neljanda klassi tulemuste puhul kodeeriti õpilase selle aasta tulemus vastava mediaanväärtuse alusel madalamaks (alla mediaani väärtuse) või kõrgemaks (mediaaniga võrdne või seda ületav väärtus). Uus muutuja loodi jaotades kõik juhtumid nelja võimaliku kategooria vahel: (1) püsivalt madal akadeemiline edukus, (2) aasta jooksul tõusnud akadeemiline edukus, (3) aasta jooksul langenud akadeemiline edukus, ning (4) kõrgemana püsinud akadeemiline edukus. Teine muutuja kirjeldas akadeemilise enesehinnangu muutumist ja moodustati mõlemal aastal akadeemilise enesehinnangu kohta esitatud küsimuse vastustest. Uue muutuja moodustamisel jaotati kõik juhtumid kahel aastal antud hinnangute põhjal jällegi nelja võimaliku kategooria vahel: (1) püsivalt madal enesehinnang, (2) enesehinnang tõusis aasta jooksul, (3) enesehinnang langes aasta jooksul, (4) enesehinnang oli püsivalt kõrge.

Tabel 6. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: akadeemilise edukuse ja akadeemilise enesehinnangu muutumine 3. kuni 4. klassini (N=435).

Akadeemiline edukus	Akadeemiline enesehinnang			
	Püsivalt madal	Tõusis aasta jooksul	Langes aasta jooksul	Püsivalt kõrge
	30	7	10	12
Püsivalt madalam	16.00	8.82	9.90	24.28
	p<.001*	n.s.	n.s.	p<.01
	15	9	8	12
Tõusis aasta jooksul	11.94	6.57	7.38	18.11
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Langes aasta jooksul	25	9	18	24
	20.62	11.36	12.75	31.27
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	48	40	37	131
Püsivalt kõrgem	69.44	38.25	42.96	105.34
	p<.01*	n.s.	n.s.	p<.01*

Märkused: Tüübid on rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline ka Bonferroni teisenduse korral.

Nende muutujatega tehtud analüüsi tulemused on esitatud tabelis 6. Tüüp moodustus seekord juhtumitest, keda iseloomustab püsivalt madal enesehinnang koos püsivalt madala edukuse tasemega. Samuti moodustus tüüp juhtumitest, kellel oli püsivalt kõrge enesehinnang ning samuti kõrge akadeemiline edukus. Ilmesid ka antitüübid. Ühe antitüübi liikmeid iseloomustas püsivalt madala edukuse esinemine koos püsivalt kõrge enesehinnanguga. Teise antitüübi liikmetele oli omakorda iseloomulik püsivalt kõrge edukus püsivalt madala enesehinnanguga. Need tulemused osutavad nii sellele, et enesehinnangu tase on üldjuhul olnud pigem vastavuses õpilase akadeemilise edukuse tasemega, kui ka sellele, et selline vastavus on olnud sagedamini aasta jooksul püsiv.

Kakskeelsete ja ükskeelsete õpilaste vahel võimalike akadeemilise enesehinnangu ja – edukuse vastavuse erinevuste selgitamiseks viidi läbi veel kaks konfiguratsioonilist sagedusanalüüsi. Mõlemas analüüsis kaasati kaks kategoorilist muutujat, millest üks oli mõlemal puhul keelerühma kuuluvus. Teine muutuja moodustati määratledes iga juhtumi puhul mustri, mis kirjeldaks aasta jooksul akadeemilise enesehinnangu ja – edukuse muutumist.

Esimese analüüsi jaoks muutuja loomisel eristati esmalt need juhtumid, mil õpilase enesehinnang oli püsinud kõrgena või tõusnud aasta jooksul neist juhtumitest, mil

enesehinnang oli aasta jooksul püsinud madalana või madaldunud. Seejärel eristati juhtumid, mil akadeemiline edukus oli püsinud aasta jooksul kõrgena, juhtumitest, kus edukuse tase oli muutunud või püsinud madalana. Nende kahe eristuse põhjal jaotati kõik juhtumid muutuva moodustamiseks uuesti nelja kategooriasse: (1) akadeemiline edukus ei olnud püsivalt kõrge ning enesehinnang oli püsivalt madal või langes, (2) akadeemiline edukus ei olnud püsivalt kõrge ning enesehinnang oli püsivalt kõrge või tõusis, (3) akadeemiline edukus oli püsivalt kõrge ning enesehinnang oli püsivalt madal või langes, (4) akadeemiline edukus oli püsivalt kõrge ning enesehinnang oli püsivalt kõrge või tõusis.

Teise analüüsi jaoks muutuva moodustamisel kasutati samasugust enesehinnangu kujunemise eristamist nagu esimese analüüsi puhul. Akadeemilise edukuse puhul jaotati aga juhtumid lähtudes sellest, kas õpilasel esines püsivalt madalam edukuse tase või mitte. Nende eristuste põhjal jaotati kõik juhtumid muutuva moodustamiseks uuesti nelja kategooriasse: (1) Akadeemiline edukus ei ole püsinud madalana ning akadeemiline enesehinnang on aasta jooksul tõusnud või kõrgena püsinud, (2) akadeemiline edukus ei ole püsinud madalana ning akadeemiline enesehinnang on püsinud madalana või langes, (3) madalana püsiv akadeemiline edukus ning akadeemiline enesehinnang on aasta jooksul tõusnud või kõrgena püsinud (4) Madalana püsiv akadeemiline edukus ning akadeemiline enesehinnang on püsinud madalana või langes.

Seega keskendus esimene analüüs üks- ja kakskeelsete õpilaste enesehinnangu muutumise erinevuste selgitamisele kõrge õpiedukuse taustal. Eeldada võis, et püsivalt parem akadeemilise edukuse tase ning ühtlasi ka püsiv kõrge akadeemiline enesehinnang on kakskeelsete õpilaste hulgas ebatavalised. Teine analüüs käsitles aga eri keelerühmadest õpilaste enesehinnangu muutumist püsivalt madala õpiedukuse kontekstis. Oletada võis, et püsivalt madal õpiedukus võiks olla antud juhul iseloomulik kakskeelsetele õpilastele ning seostuda ka madalana püsiva või madalduva enesehinnanguga.

Tabel 7. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: õpilase kuulumine keelerühma ning akadeemiline edukuse (püsivalt kõrgemad või mitte) ja akadeemilise enesehinnangu muutumise (püsivalt madal ja madalduv või püsivalt kõrge või tõusev) mustrid ($N=425$).

Akadeemilise edukuse ja akadeemiline enesehinnangu muutumine 3.-4. Klass.	Keelerühm	
	Ükskeelsed	Kakskeelsed
Akad. edukus ei olnud püsivalt kõrge ning akad. enesehinnang oli püsivalt madal või madaldus	84 86.96 n.s.	13 10.04 n.s.
Akad. edukus ei olnud püsivalt kõrge ning akad. enesehinnang oli püsivalt kõrge või tõusis	133 137.16 n.s.	20 15.84 n.s.
Akad. edukus oli püsivalt kõrge ning akad. enesehinnang oli püsivalt madal või madaldus	33 32.27 n.s.	3 3.73 n.s.
Akad. edukus oli püsivalt kõrge ning akad. enesehinnang oli püsivalt kõrge või tõusis	131 124.61 n.s.	8 14,39 $p<.05$

Märkus: antitüüp on kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Esimese analüüsi tulemused (vt tabel 7) näitavad, et ükskeelsete õpilaste puhul ei ilmnenud ühtegi olulist tüüpi või antitüüpi. Kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes antitüüp, kelle liikmeid iseloomustab püsivalt kõrge akadeemiline edukus ühes püsivalt kõrge või tõusnud enesehinnanguga. Seega andis analüüs ootuspärase tulemuse, ja osutas, et uuringus osalenud kakskeelsete puhul on kõrgema akadeemilise enesehinnangu ja - edukuse koos esinemine ja sellise koosinemise püsivus ebatavaline.

Ka teise analüüsi puhul (vt tabel 8) ei ilmnenud ükskeelsete õpilastega seotud muustrite hulgas tüüpe ja antitüüpe. Kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes tüüp, kelle liikmeid iseloomustas madalana püsinud edukuse tase ning kõrgena püsinud või tõusnud akadeemiline enesehinnang. Samuti ilmnes tendents antitüübi moodustumise suunas, kuhu kuuluvatel õpilastel ei ole püsivalt madal akadeemiline edukus ning ühtlasi on nende enesehinnang antud aasta jooksul olnud püsivalt kõrge või tõusnud. Ilmnenud tüüp ei olnud kooskõlas seatud ootusega. Tulemus osutab, et kakskeelsete hulgas esines oodatust sagedamini neid, kelle enesehinnang oli juba või kujunes tulemuste taseme mõttes ebaadekvaatselt kõrgeks.

Seega, kui läbilõikelised võrdlused kahe keelerühma vahel osutasid, et neljandaks klassiks on kakskeelsete puhul ilmnenud ootamatult enam madalama tulemuslikkuse ja madalama enesehinnanguga õpilasi, siis longituudis tehtud analüüs tõi välja ka selle, et kakskeelsete puhul võiks esineda sagedamini ebaadekvaatselt kõrget õpingutega seotud enesehinnangut. Samas toetasid longituudis akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse muustrite kujunemist jälgivad analüüsid varasemat tähelepanekut, et kakskeelsete õpilaste puhul on ebatavalisem paremate õpitulemuste saavutamine ja kõrge akadeemiline enesehinnang, ning osutasid selle nähtuse püsivusele.

Tabel 8. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: õpilase kuulumine keelerühma ning akadeemiline edukuse (püsivalt madalamad tulemused või mitte) ja akadeemilise enesehinnangu muutumise (püsivalt madal ja madalduv või püsivalt kõrge ja tõusev) mustrid ($N=425$).

Akadeemilise edukuse ja akadeemiline enesehinnangu muutumine 3.-4. Klass.	Keelerühm	
	Ükskeelsed	Kakskeelsed
Akad. edukus ei ole püsinud madalana ning akad. enesehinnang on aasta jooksul tõusnud või kõrgena püsinud.	215 207.08 n.s.	16 23.92 n.s. ($p<.06$)
Akad. edukus ei ole püsinud madalana ning akad. enesehinnang on püsinud madalana või madaldunud	70 71.72 n.s.	10 8.28 n.s.
Madalana püsiv akad. edukus ning akad. enesehinnang on aasta jooksul tõusnud või kõrgena püsinud.	49 54.68 n.s.	12 6.32 p<.05
Madalana püsiv akad. edukus ning akad. enesehinnang ei ole aasta jooksul tõusnud või kõrgena püsinud.	47 47.51 n.s.	6 5.49 n.s.

Märkus: Tüüp on rasvases trükis. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Kokkuvõttes osutavad aasta jooksul akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse koosinemise muutumise kohta saadud tulemused, et kolmandas ja neljandas klassis on paljude õpilaste õppetööga seotud enesehinnang pigem järjepidevalt adekvaatne. Samas on ka võrdlemisi suur hulk õpilasi, kelle hinnangud õppimise edukusele on ilmselt ebaadekvaatsed.

Kaks- ja ükskeelsete laste kõrvutamisel selgub et osalenud lastest on kakskeelsete õpilaste puhul ebatavaline püsiv kõrge akadeemilise enesehinnangu ja paremate akadeemiliste tulemuste koos esinemine. Tulemused viitavad ka sellele, et uuringus osalenud kakskeelsete hulgas oli sagedamini juhtumeid, kelle akadeemiline enesehinnang oli ebaadekvaatselt kõrge või kujunes selliseks antud aasta jooksul.

Kokkuvõte: akadeemiline enesehinnang

Akadeemilise enesehinnangu kohta saadud andmed näitasid, et veel kolmandas klassi ei eristunud uuringus osalenud kakskeelsed õpilased endale selle valdkondliku hinnangu andmisel ükskeelsetest õpilastest. Neljandas klassis oli aga kakskeelsete õpilaste hulgas

oluliselt sagedamini madalama akadeemilise enesehinnanguga lapsi. Vaadates paralleelselt enesehinnanguga selle taustaks olevat akadeemilist tulemuslikkust, selgub, et nii kolmandas kui neljandas klassis on koolist sõltumatult mõõdetud õpitulemuste tase kakskeelsetel õpilaste ükskeelsetega võrreldes sagedamini madalam. Neljandas klassis oli madalama akadeemilise enesehinnangu ja madalama akadeemilise edukuse koosinemine muutunud ka kakskeelsetele lastele iseloomulikuks. Longituudis tehtud analüüsid osutasid, et kakskeelsete laste puhul oli ebatavaline, et neil esines püsivalt parem tulemuslikkus ja kõrge enesehinnang. Lisaks osutas longituudis tehtud analüüs, et uuritud kakskeelsete hulgas esines ükskeelsetest sagedamini ebaadekvaatselt kõrge enesehinnangu kujunemist.

Sotsiaalne enesehinnang kolmandas klassis

Sotsiaalset enesehinnangut mõõdeti, paludes vastajal hinnata väite: „Ma arvan, et teistel on tore minuga koos olla,“ kehtivust. Vastajatest (N=537) 85% nõustus väitega ja 15% ei nõustunud.

Lähtudes õpilase keelerühmast (kaks- ja ükskeelsed õpilased) ilmnis tendents, et kakskeelsete õpilaste hulgas on madalamale enesehinnangule viitavaid vastused andnud õpilasi (21%) osakaal suurem, võrreldes ükskeelsete õpilastega (13%) (Hii-ruut(1, N=515)=3.08, $p<.08$). Olulist erinevust eri keelerühmadesse kuuluvate õpilaste vahel ei esinenud.

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsus kolmandas klassis

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsust hinnati, lähtudes sotsiomeetrilise küsitluse teel saadud õpilase sotsiaalse soovitatavuse ja sotsiaalse mitte-soovitatavuse skooridest. Iga õpilase sotsiaalse soovitatavuse skooriks oli nende kordade arv kui sotsiomeetria ülesande vastuses nimetati teda kaaslasena, keda soovitakse uude elukohta kaasa võtta (M=1,99, SD=1,80, MD=2, Min=0, Max=9, N=741). Iga õpilase sotsiaalse mitte-soovitatavuse skooriks oli nende kordade arv kui teda nimetati klassikaaslasena, keda kindlasti kaasa ei taheta (M=1,76, SD=2,29, MD=1, Min=0, Max=16, N=741).

Enne sotsiaalse enesehinnangu analüüsimist koos sotsiomeetria tulemustega keelerühma kuuluvuse kontekstis selgitati eraldi testidega sotsiomeetria tulemuste seost sotsiaalse enesehinnangu ning keelerühma kuuluvusega.

Sotsiaalse soovitatavuse ja -mitte-soovitatavuse seos sotsiaalse enesehinnanguga. Saadud tulemused osutasid, et õpilaste hulgas, kellel oli kõrgem sotsiaalse soovitatavuse skoor (>1), oli ühtlasi ka oluliselt sagedamini neid õpilasi, kellel esines kõrgem sotsiaalne enesehinnang (Hii-ruut(1, N=537)=14.93, $p<.001$). Samuti selgus, et nende hulgas, kellel oli kõrgem sotsiaalse mitte-soovitatavuse skoor (>2), oli oluliselt sagedamini neid, kes olid ühtlasi väljendanud madalamat enesehinnangut (Hii-ruut(1, N=537)=4.83, $p<.05$). Läbi viidi ka konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, milles lisaks sotsiaalse enesehinnangu kaheväärtuselisele muutujale kaasati sotsiaalse soovitatavuse ja –mitte-soovitatavuse tasemete koosinemist kirjeldav muutuja. Viimane loodi jaotades esmalt õpilased, lähtudes nende sotsiaalse soovitatavuse skoorist kõrgema soovitatavusega juhtumiteks (skoor >1) ja madalama soovitatavusega juhtumiteks (skoor ≤ 1). Seejärel jaotati õpilased, lähtudes sotsiaalse mitte-soovitatavuse skoorist kõrgema mitte-soovitatavusega (skoor >2) ning madalama mitte-soovitatavusega juhtumiteks (≤ 2). Uus muutuja loodi iga õpilase sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse tasemete mustrite järgi. Uue muutuja kategooriaid oli seega neli: (1) madal soovitus ja madal mitte-soovitus, (2) madal soovitus ja kõrge mitte-soovitus, (3) kõrge soovitus ja madal mitte-soovitus, ning (4) kõrge soovitus ja kõrge mitte-soovitus. Lähtudes sotsiomeetria tulemuste puhul tehtud jaotustest on siin selgemalt välja toodud rühm õpilasi, kellel on kaaslaste hulgas tagasihoidlikum soovitus ent samas selle kõrval märgatavam mitte-soovitus.

Analüüsi tulemustes (vt tabel 9) ilmneb tüüp, kus madal sotsiaalne enesehinnang on koos kombinatsiooniga madalamast soovitatavusest ning kõrgest mitte-soovitatavusest. Esineb ka antitüüp, kus tunnustena on koos kõrgem sotsiaalne enesehinnang ning kõrge sotsiaalse soovitatavuse ja madala mitte-soovitatavuse tase. Seega üldiselt harva esinenud madal sotsiaalne enesehinnang esineb tüüpiliselt kooskõlas klassikaaslaste poolt osutatud negatiivsema suhtumisega temasse (vähene soovitus ja kõrge mitte-soovitus) ning muutub ebatavaliseks kui suhtumine kaaslaste poolt on positiivsem (kõrgem soovitus ja vähene mitte-soovitus).

Tabel 9. Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: kolmanda klassi õpilaste sotsiaalne enesehinnang ning sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse mustrid (N=537).

Sotsiaalne enesehinnang	Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse mustrid			
	Madalam soovitus ja madal mitte-soovitus	Madalam soovitus ja kõrge mitte-soovitus	Kõrgem soovitus ja madal mitte-soovitus	Kõrgem soovitus ja kõrge mitte-soovitus
	23	24	25	6
Madal	18.16	13.36	37.91	8.57
	n.s.	p<.01*	p<.05	n.s.
	102	68	236	53
Kõrge	106.84	78.64	223.09	50.43
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Märkused: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline ka Bonferroni teisenduse korral.

Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse seos keelerühma kuuluvusega. Ka keelerühma kuuluvuse ja sotsiomeetria tulemuste puhul selgitati esmalt üks- ja kakskeelsete õpilaste võimalikke erinevusi sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse kaupa eraldi. Saadud tulemused näitavad, et kakskeelsete hulgas on oluliselt sagedamini neid, kelle sotsiaalne soovitus on madalam (65%, skoor ≤ 1), võrreldes ükskeelsete õpilastega (42%) (Hii-ruut(1, N=678)=17.95, p<.001). Samuti selgus, et kakskeelsete hulgas on oluliselt sagedamini neid, kelle sotsiaalne mitte-soovitus on kõrgem (38%, skoor > 2), võrreldes ükskeelsete õpilastega (23%) (Hii-ruut(1, N=678)=10.02, p<.01). Kuigi ka need tulemused osutavad, et kakskeelsed õpilased võiksid ükskeelsetest lastest sagedamini saada negatiivsema suhtumise osaliseks oma kaaslaste poolt, viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, kuhu koos keelerühma kuulumise tunnusega lisati ka sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse tasemete kombinatsioone kirjeldav muutuja (vt ülal). Analüüsis saadud tulemused (vt tabel 10) toovad välja ühe tüübi ja kaks antitüüpi.

Tabel 10 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: kolmanda klassi õpilaste kuulumine keelerühma ning sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse mustrid (N=687).

Õpilase keelerühm	Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse mustrid			
	Madal soovitus ja madal mitte-soovitus	Madal soovitus ja kõrge mitte-soovitus	Kõrge soovitus ja madal mitte-soovitus	Kõrge soovitus ja kõrge mitte-soovitus
	169	74	278	60
Ükskeelsed	172.24	89.98	262.22	56.56
	n.s.	p<.05	n.s.	n.s.
	32	31	28	6
Kakskeelsed	28.76	15.02	43.78	9.44
	n.s.	p<.001*	p<.01	n.s.

Märkused: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline ka Bonferroni teisenduse korral.

Leitud tüübis on õpilase tunnustena koos kakskeelsus ning madal soovitavuse tase koos kõrge mitte-soovitavuse tasemega. Ühes antitüübis iseloomustavad sinna kuuluvad õpilasi kakskeelsus ning kõrge sotsiaalne soovitavus ühes madalama – mitte-soovitavusega. Nende mustrite esinemine osutab, et uuringus osalenud kakskeelsete puhul on iseloomulik sagedasem negatiivse suhtumiste mustri esinemine klassis ning pigem ebatavaline on positiivse suhtumiste mustri esinemine.

Teine antitüüp, milles on koos selle liikmete tunnustena ükskeelsus ja madalam sotsiaalne soovitavus koos kõrgema mitte-soovitavusega, viitab ilmselt sellele, et kakskeelsete foonil on ükskeelsete hulgas ebatavaline, et neisse suhtutaks klassis sagedamini negatiivselt kui positiivselt.

Sotsiaalse soovitavuse ja – mitte-soovitavuse mustrite, sotsiaalse enesehinnangu ja keelerühma kuuluvuse seos. Kaks- ja ükskeelsete õpilaste vahel sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse võimalike erinevuste selgitamiseks viidi läbi veel üks konfiguratsiooniline analüüs, milles ühe muutujana kaasati õpilase keelerühma kuuluvus. Teine muutuja loodi jaotades kõik juhtumid kategooriatesse, mis määratleti iga õpilase eelnevalt juba leitud sotsiaalse soovitavuse ja – mitte-soovitavuse tasemete mustrite ning sotsiaalse enesehinnangu vastavuse põhjal. Kokku oli seega uues muutujas kaheksa kategooriat: (1) madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang, (2) madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang, (3) madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang, (4) madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang, (5) kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang, (6) kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang, (7) kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang, (8) kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang.

Läbiviidud analüüsi tulemused on esitatud tabelis 11. Ükskeelsete õpilaste puhul ei esine ühtegi olulist tüüpi ega antitüüpi. Siiski mustri puhul, mille tunnusteks on madal sotsiaalne soovitavus, kõrge- mittesoovitavus ja kõrge enesehinnang ilmneb ükskeelsete õpilaste puhul tendents antitüübi moodustumiseks ($p < .07$). See võiks olla kooskõlaline eelpool kirjeldatud tulemustega, mis osutavad nii sellele, et kõrge sotsiaalne enesehinnang on ebatavaline kaaslaste poolt ülesnäidatud negatiivse suhtumiste mustri puhul, kui ka sellele, et ükskeelsete õpilaste jaoks on kakskeelsete õpilastega klassides sellise suhtumise osaliseks saamine samuti ebatavaline.

Kakskeelsust sisaldasid tunnusena üks tüüp ja üks antitüüp. Leitud tüübi tunnusteks olid lisaks madal soovitavus koos kõrge mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang. Seega osutus tüübiks muster, mis sisaldades tunnusena ükskeelsust väljendas tendentsi antitüübiks osutumise suunas. Kõnes olev tüüp võiks ehk osutada sellele, et klassides, kus õpivad koos üks- ja kakskeelsed õpilased on kakskeelsete laste puhul levinud olukord, kus neil esineb kõrge enesehinnang kaaslaste tegelikult pigem negatiivse suhtumise korral.

Kakskeelsust tunnusena sisaldanud antitüübi muudeks tunnusteks olid kõrge sotsiaalne soovitavus, madal – mittesoovitavus ja kõrge enesehinnang. Seega tundub, et kakskeelsete õpilaste jaoks on ükskeelsete õpilaste taustal ebatavalisem omada klassikaaslaste positiivset suhtumist ja olla kõrge sotsiaalse enesehinnanguga. Kakskeelsete õpilaste kohta saadud tulemused võiks viidata uuringus osalenute hulgas levinud enesehinnangu ebaadekvaatsusele (enesehinnang ei kajasta esinevat ebasoodsat olukorda) ning ühtlasi ka sellele, et kõrge ja ühtlasi adekvaatne sotsiaalne enesehinnang on neil ebatavalisena. Samas tulevad siin arvesse teised võimalikud selgitused: nt võivad teiste kultuuride esindajate ootused suhetele kaaslastega olla teistsugused või juba koolis saadud kogemuste põhjal

teisenenud (rahul ollakse harvem esineva sotsiaalse läheduse/toetusega). Samuti ei olnud hindamisel kasutatud ülesanne sõnastatud koolispetsiifiliselt – nt võisid õpilase vastuse anda, seostades selle nt oma heade suhetega väljaspool klassi ja kooli.

Tabel 11 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: kolmanda klassi õpilaste sotsiaalse soovitatavuse, - mitte-soovitatavuse ja sotsiaalse enesehinnangu mustriid ning kuulumine keelerühma (N=515).

Sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse tasemed ning sotsiaalne enesehinnang	Keelerühm	
	Ükskeelsed	Kakskeelsed
madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang	18 20.05 n.s.	5 2.95 n.s.
madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang	84 85.44 n.s.	14 12.56 n.s.
madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang	17 19.18 n.s.	5 2.82 n.s.
madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang	45 55.80 n.s. (<.07)	19 8.20 p<.001*
kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang	20 20.05 n.s.	3 2.95 n.s.
kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang	212 198.78 n.s.	16 29.22 p<.01
kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang	4 4.36 n.s.	1 .61 n.s.
kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang	49 45.34 n.s.	3 6.66 n.s. (<.1)

Märkus: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * p-väärtus on oluline Bonferroni teiseiduse korral.

Kokkuvõttes saab öelda, et kakskeelsete õpilastega kolmandate klasside laste hulgas oli väga levinud kõrge sotsiaalne enesehinnang. Võrreldes laste enesehinnangut sotsiomeetrilise mõõtmise tulemustega saab välja tuua, et kuigi laste hulgas oli palju enda populaarsusesse liiga optimistlikult suhtuvaid õpilasi, võis just madalama enesehinnanguga laste puhul täheldada iseloomuliku tunnuseksena klassis nende suhtes üles näidatud suuremat arvu negatiivseid suhtumisi ja väiksemat arvu positiivseid suhtumisi. Seega oli märgatav osa õpilasi, kelle hinnangud ka selle enesehinnangu valdkonna puhul ostusid adekvaatseks.

Kakskeelsed lapsed ei eristunud oluliselt madala ja kõrge sotsiaalse enesehinnangu väljendamise sageduse poolest ükskeelsetest lastest. Samas oli neile oluliselt sagedamini iseloomulik, et klassikaaslaste hulgas oli rohkem neid, kes väljendasid neisse negatiivset suhtumist ja vähe neid, kes väljendasid positiivset suhtumist. Samas analüüsis enesehinnangu ja sotsiomeetria tulemuste seostamine keelerühmaga osutas, et uuringus osalenud kakskeelsete laste jaoks on iseloomulik ükskeelsete lastega võrreldes sagedane kõrge enesehinnangu esinemine koos neisse pigem ebasoodsa suhtumisega klassis. See, et kakskeelsed lapsed väljendavad kehvemate suhete puhul kõrget sotsiaalset enesehinnangut võib osutada ebaadekvaatselt kõrgele

enesehinnangule selles valdkonnas. Võimalikud on ka nähtuse teistsugused tõlgendused (vt ülal).

Sotsiaalne enesehinnang neljandas klassis

Sotsiaalset enesehinnangut mõõdeti neljandas klassis samal viisil nagu kolmandas klassis. Õpilastele esitati väide: „Ma arvan, et teistel on tore minuga koos olla,“ ning neil paluti hinnata, kas see väide iseloomustab neid või mitte. 580st ülesandele vastanud õpilasest 85% nõustus väitega, demonstreerides nii kõrgemat sotsiaalset enesehinnangut, ning vastavalt 15% ei nõustunud, osutades madalale sotsiaalsele enesehinnangule.

Õpilaste keelerühma kuuluvusest (kaks- ja ükskeelsed õpilased) lähtudes sotsiaalse enesehinnangu erinevuse selgitamine osutas, et kakskeelsete hulgas on küll natuke harvem neid, kes osutavad enda kõrgele enesehinnangule (80%), võrreldes ükskeelsete õpilastega (86%), ent see vahe on sedavõrd väike, et olulist erinevust kahe rühma vahel täheldada ei ole võimalik (H_{ii} -ruut(1, N=564)=1.55, $p < .3$).

Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsus neljandas klassis. Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsust hinnati ka neljandas klassis, lähtudes sotsiomeetrilise küsitluse teel saadud õpilase sotsiaalse soovitatavuse ja sotsiaalse mitte-soovitatavuse skooridest. Õpilase sotsiaalse soovitatavuse skooriks oli nende kordade arv kui teda nimetati sotsiomeetriaülesande vastustes kaaslasena, keda soovitakse endaga kaasa võtta (M=2.24, SD=1.86, MD=2, Min=0, Max=10, N=745). Iga õpilase sotsiaalse mitte-soovitatavuse skooriks oli nende kordade arv kui teda nimetati õpilasena, keda kindlasti ei taheta kaasa (M=2.00, SD=2.70, MD=1, Min=0, Max=14).

Enne sotsiaalse enesehinnangu analüüsimist koos sotsiomeetria tulemustega keelerühma kuuluvuse kontekstis selgitati ka neljanda klassis andmete puhul eraldi testimisega sotsiomeetria tulemuste seost sotsiaalse enesehinnangu ning keelerühma kuuluvusega.

Sotsiaalse soovitatavuse ja -mitte-soovitatavuse seos sotsiaalse enesehinnanguga. Saadud tulemused näitavad, et õpilaste hulgas, kellel oli kõrgem sotsiaalse soovitatavuse skoor (>1), oli ühtlasi ka oluliselt sagedamini neid õpilasi, kellel esines kõrgem sotsiaalne enesehinnang (95%), võrreldes õpilastega, kelle soovitatavuse skoor oli madalam (74%) (H_{ii} -ruut(1, N=574)=27.65, $p < .001$). Samuti oli nende hulgas, kellel oli kõrgem sotsiaalse mitte-soovitatavuse skoor (>2) oluliselt sagedamini neid, kes olid ühtlasi väljendanud madalamat enesehinnangut (43%), võrreldes õpilastega, keda iseloomustas madalam mitte-soovitavus (23%) (H_{ii} -ruut(1, N=574)=15.27, $p < .001$). Tehti ka konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, milles kaasati sotsiaalse enesehinnangu kaheväärtuseline muutuja ning sotsiaalse soovitatavuse ja -mitte-soovitatavuse tasemete koosinemist kirjeldav muutuja. See muutuja loodi jaotades esmalt õpilased, lähtudes nende sotsiaalse soovitatavuse skoorist kõrgema soovitatavusega juhtumiteks (skoor >1) ja madalama soovitatavusega juhtumiteks (skoor ≤ 1). Seejärel jaotati õpilased, lähtudes sotsiaalse mitte-soovitatavuse skoorist kõrgema mitte-soovitatavusega (skoor >2) ning madalama mitte-soovitatavusega juhtumiteks (skoor ≤ 2). Uues muutujas määratleti iga õpilase sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse tasemete muster. Muutujas oli seega neli kategooriat: (1) madal soovitavus ja madal mitte-soovitavus, (2) madal soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus, (3) kõrge soovitavus ja madal mitte-soovitavus, ning (4) kõrge soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus. Lähtudes kasutatud jaotustest on siinkohal selgemalt välja toodud rühm õpilasi, kellel on kaaslaste hulgas tagasihoidlik soovitavus ent märgatavalt kõrgem mitte-soovitavus.

Analüüsi tulemustes (vt tabel 12) ilmneb tüüp, kus madal sotsiaalne enesehinnang on koos mustriaga madalamast soovitatavusest ja kõrgest mitte-soovitatavusest. Samuti esineb tüüp,

mille tunnusteks on kõrge enesehinnang ja muster kõrgest soovitatavusest koos madala mitte-soovitatavusega. Esinevad ka kaks antitüüpi. Ühes antitüübis on tunnusteks kõrgem sotsiaalne enesehinnang ning kõrge sotsiaalse soovitatavuse ja madala mitte-soovitatavuse muster. Teises antitüübis on liikmete tunnusteks kõrge enesehinnang ning muster madalast sotsiaalsest soovitatavusest ja kõrgest mitte-soovitatavusest. Seega oli madala sotsiaalse enesehinnanguga õpilastele pigem iseloomulik ebasoodne suhtumine kaaslaste poolt (harvem näidati üles positiivset ja sagedamini negatiivset suhtumist). Kõrge sotsiaalse enesehinnanguga õpilaste jaoks oli pigem iseloomulik kaaslaste poolt ülesnäidatud soodne suhtumine (sagedamini esines positiivset suhtumist, harvem negatiivset). Samas tuleb rõhutada, et küllalt suurel hulgal õpilasi on väljendanud selle kõrvutuse puhul enesehinnangut, mis võib olla ebaadekvaatne.

Tabel 12 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: neljanda klassi õpilaste sotsiaalne enesehinnang ning sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse mustrid (N=574).

Sotsiaalne enesehinnang	Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse mustrid			
	Madalam soovitavus ja madal mitte-soovitavus	Madalam soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus	Kõrgem soovitavus ja madal mitte-soovitavus	Kõrgem soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus
	23	30	27	8
Madal	17.48	13.80	47.37	9.35
	n.s.	p<.001*	<i>p<.001*</i>	n.s.
	91	60	282	53
Kõrge	96.52	76.20	261.63	51.65
	n.s.	<i>p<.05</i>	p<.05	n.s.

Märkused: Tüübid on rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas. Iga mustri kohta on toodud ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline (<.05) ka Bonferroni teisenduse korral.

Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse seos keelerühma kuuluvusega. Ka keelerühma kuuluvuse ja sotsiomeetria tulemuste puhul selgitati esmalt neljandate klasside üks- ja kakskeelsete õpilaste võimalikke erinevusi sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse kaupa eraldi. Saadud tulemused näitavad, et kakskeelsete hulgas on oluliselt sagedamini neid, kelle sotsiaalne soovitavus on madalam (57%, skoor ≤ 1), võrreldes ükskeelsete õpilastega (35%) (Hii-ruut(1, N=691)=17.20, $p<.001$). Erinevalt kolmandas klassis saadud tulemustest selgus, et kakskeelsete hulgas ei ole sagedamini neid, kelle sotsiaalne mitte-soovitavus on kõrgem (29%, skoor > 2), võrreldes ükskeelsete õpilastega (25%) (Hii-ruut(1, N=689)=.67, $p<.42$). Need tulemused võivad viidata, et võrreldes eelneva aastaga on olla vähenenud nende juhtumite hulk, kus kakskeelsele õpilasele saab osaks kaaslaste pigem negatiivne suhtumine. Keelerühma kuuluvuse analüüsimiseks koos mõlema kaaslaste suhtumise aspektiga viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, kuhu koos keelerühma tunnusega lisati ka sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse kombinatsioone kirjeldav muutuja (vt ülal).

Analüüsi tulemustes (vt tabel 13) esineb üks tüüp ja üks antitüüp. Tüübina esineb muster, mille tunnusteks on kakskeelsus ning madal sotsiaalne soovitavus koos madala mitte-soovitatavusega. See nähtus võiks olla kooskõlas eelnevalt osutatud olukorraga, kus kakskeelsete õpilaste puhul on sotsiaalne soovitavus sagedamini madalam kui ükskeelsetel lastel, ent kakskeelsed õpilased ei eristu enam sagedamini esineva kõrge mitte-soovitatavuse poolest. Samuti on siin muutus, võrreldes kolmanda klassi tulemustega: kakskeelsete puhul ei ole enam iseloomulik negatiivne suhtumiste muster (kuigi tendents tüübi esinemiseks ($p<.1$), kus kakskeelsus esineb koos kõrge mitte-soovitatavuse ja madala soovitatavusega esineb ka 4. klassis), selle asemel on ükskeelsete õpilaste foonil tüüpiliseks saanud olukord, kus kakskeelseid „märgatakse“ harvem nii positiivse kui negatiivse suhtumise osas.

Tabel 13 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: neljanda klassi õpilaste kuulumine keelerühma ning sotsiaalse soovitatavuse ja mitte-soovitatavuse mustrid (N=689).

Õpilase keelerühm	Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse mustrid			
	Madal soovitavus ja madal mitte-soovitavus	Madal soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus	Kõrge soovitavus ja madal mitte-soovitavus	Kõrge soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus
Ükskeelsed	116 129.08 n.s. 35	90 95.74 n.s. 22	325 308.61 n.s. 36	58 55.57 n.s. 7
Kakskeelsed	21.92 p<.01*	16.26 n.s. (<.1)	52.39 <i>p<.01</i>	9.43 n.s.

Märkused: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline (p<.05) ka Bonferroni teisenduse korral.

Leitud antitüübi liikmeid iseloomustab kakskeelsus, kõrge sotsiaalne soovitavus ja madal sotsiaalne mitte-soovitavus. Selle mustri osutumine antitüübiks - nagu see esines nii ka 3. kl andmete puhul, osutab ilmselt neljandas klassis sellele, et kuigi uuringus osalenud kakskeelsete suhtes on üldiselt vähenenud negatiivse suhtumise väljendamine, võrreldes ükskeelsete lastega, ei ole ühtlasi veel kasvanud nendesse positiivse suhtumise esinemine.

Sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse mustrite, sotsiaalse enesehinnangu ja keelerühma kuulumise seos. Neljandas klassis kaks- ja ükskeelsete õpilaste vahel sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse võimalike erinevuste selgitamiseks viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs, mis milles ühe muutujana kaasati õpilaste keelerühm. Teine muutuja loodi samal viisil nagu kolmandas klassis, jaotades kõik juhtumid kategooriatesse, mis määratleti iga õpilase jaoks eelnevalt leitud sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse mustrite ning sotsiaalse enesehinnangu vastavuse põhjal. Kokku oli seega loodud muutujas kaheksa kategooriat: (1) madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang, (2) madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang, (3) madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang, (4) madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang, (5) kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang, (6) kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang, (7) kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja madal enesehinnang, (8) kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitatavusega ja kõrge enesehinnang.

Saadud tulemuste (vt tabel 14) puhul ei ilmne ühtegi ükskeelsete õpilastega seotud tüüpi või antitüüpi. Oma tunnuste hulgas sisaldasid kakskeelsust üks tüüp ja üks antitüüp. Leitud tüübi puhul olid selle liikmetele lisaks kakskeelsusele iseloomulik madal sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitatavuse ning kõrge enesehinnanguga. See tulemus tundub olevat kooskõlas tähelepanekuga, et kakskeelsete jaoks on neljandas klassis iseloomulikud nii ükskeelsetest harvem esinev sotsiaalne soovitavus kui ka harvem esinev mitte-soovitavus (vt tabel 13). Esinenud antitüübi tunnusteks on kakskeelsuse kõrval kõrge sotsiaalne enesehinnang ning kõrgem sotsiaalse soovitatavuse tase koos madalama mitte-soovitatavusega. Samasugune muster esines antitüübina ka kolmandas klassi andmete analüüsimisel. Sellise tulemuse kordumina võiks viidata taas kord, et kõrgema sotsiaalse enesehinnangu esinemine kakskeelsetel ei seostu tavapäraselt positiivsete suhetega (nt sage sotsiaalne soovitavus ja harv mitte-soovitavus) klassis. Kuigi nende tulemuste põhjal võiks ka neljandates klassides oletada kakskeelsete õpilaste hulgas ebaadekvaatse sotsiaalse enesehinnangu sagedasemat esinemist, tuleb arvestada muude selle nähtuse seletamise võimalustega (vt ülal).

Tabel 14 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: neljanda klassi õpilaste sotsiaalse soovitavuse, – mitte-soovitavuse ja sotsiaalse enesehinnangu mustrid ning kuulumine keelerühma (N=558).

Sotsiaalse soovitavuse ja – mitte-soovitavuse tasemed ning sotsiaalne enesehinnang	Keelerühm	
	Ükskeelsed	Kakskeelsed
madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang	16 19.36 n.s.	6 2.64 n.s.(.<.06)
madal sotsiaalne soovitavus koos –sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang	72 79.19 n.s.	18 10.81 p<.05
madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang	24 19.18 n.s.	4 3.36 n.s.
madal sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang	47 48.40 n.s.	8 6.60 n.s.
kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang	24 23.76 n.s.	3 3.24 n.s.
kõrge sotsiaalne soovitavus koos madala sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang	252 241.98 n.s.	23 33.02 p<.01
kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja madal enesehinnang	7 7.04 n.s.	1 .96 n.s.
kõrge sotsiaalne soovitavus koos kõrge sotsiaalse mitte-soovitavusega ja kõrge enesehinnang	49 46.64 n.s.	4 6.36 n.s.

Märkused: Tüüp on rasvases trükis ja antitüüp kaldkirjas. Iga mustri kohta on esitatud selle ilmnenud ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Kokkuvõttes osutavad saadud tulemused sellele, et ka neljandates klassides väljendavad õpilased väga sageli kõrget sotsiaalset enesehinnangut. Kuigi paljud õpilased on sotsiomeetria tulemuste taustal olnud enda sotsiaalse soovitavuse suhtes kas liiga optimistlikud või pessimistlikud, võis täheldada üldist vastavust klassikaaslaste ebasoodsa suhtumise ja madalama sotsiaalse enesehinnangu ning klassikaaslaste positiivsema suhtumise ja kõrgema sotsiaalse enesehinnangu vahel.

Samuti nagu kolmandas klassis, ei eristunud ükskeelsete õpilastega koos õppivate kakskeelsete laste kõrgema ja madalama sotsiaalse enesehinnangu esinemissagedus nende omast. Endiselt püsis ka neljandas klassis kakskeelsete õpilaste sotsiaalne soovitavus madalamal ükskeelsetest lastest. Positiivseks arenguks võiks pidada seda, et kakskeelsed lapsed ei eristunud nüüd enam oma ükskeelsetest kaaslastest kõrgema sotsiaalse mitte-soovitavuse poolest. Endiselt on kakskeelsete õpilaste puhul pigem ebatavaline kõrge enesehinnangu esinemine koos kaaslaste positiivsema suhtumisega klassis. Samas on kadunud kolmandas klassis kakskeelsete laste jaoks iseloomulikuna esinenud olukord, kus nende puhul kõrge sotsiaalne enesehinnang esines koos kaaslaste negatiivsema suhtumisega neisse.

Üks- ja kakskeelsete õpilaste sotsiaalse enesehinnangu muutumine kolmandast neljanda klassini

Kolmandas ja neljandas klassis õpilaste sotsiaalse enesehinnangu kohta kogutud andmete läbilõikelised analüüsid osutasid, et kaks- ja ükskeelsete õpilaste enesehinnang omavahel ei erine. Samas leidis osutusi selle kohta, et kakskeelsete õpilaste jaoks on

kolmandas klassis iseloomulik klassikaaslaste pigem negatiivne suhtumine. Neljandas klassis tundub negatiivse suhtumise esinemine muutuvat haruldasemaks, kuid samas jääb ükskeelsete õpilastega võrreldes ebatavaliseks positiivse suhtumise esinemine. Tüüpiliseks on kujunenud olukord, kus kakskeelsete laste suhtes näitavad klassikaaslased harva üles nii sotsiaalset soovitatavust kui - mitte-soovitatavust. Seega võis oletada, et aasta jooksul on vähenenud osade kakskeelsete õpilastega seotud negatiivse suhtumise sagedus samas, kui nende sotsiaalne enesehinnang püsis endiselt positiivseks. Kuigi aasta jooksul ilmselt osadel kakskeelsete laste suhted võisid oma klassis paraneda, näis püsima jäävat ükskeelsete lastega võrreldes sagedamini esinev ebaadekvaatselt kõrge sotsiaalne enesehinnang.

Selliste oletuse kontrollimiseks analüüsiti esmalt longituudis, kuidas on samade õpilaste sotsiaalne enesehinnang muutunud aasta jooksul. Selleks tehti Hii-ruut analüüs, milles kaasati muutujatena kolmandas ja neljandas klassis sotsiaalse enesehinnangu ülesandele antud vastused. Saadud tulemus näitab, et õpilaste on sotsiaalne enesehinnang on olnud üldiselt püsiv: nende hulgas, kel oli kõrgem sotsiaalne enesehinnang kolmandas klassis, oli ka oluliselt sagedamini, võrreldes madalama enesehinnanguga õpilastega, neid, kelle akadeemiline enesehinnang oli kõrgem neljandas klassis (Hii-ruut(1, $N=457$)=38.95 $p<.001$). Siiski esines 80 õpilast, kelle enesehinnang oli aastaga tõusnud või langenud.

Spetsiifilise enesehinnangu muutumisel on oluline indiviidi käitumise tulemuslikkus antud valdkonnas. Seega analüüsiti lisaks sotsiaalse enesehinnangu muutumisele ka selle vastavust sotsiaalse soovitatavuse ja - mitte-soovitatavuse muutustele. Esmalt analüüsiti mõlemat laadi suhtumiste esinemissagedusi eraldi. Kahes selleks läbi viidud konfiguratsioonilises analüüsis kaasati ühe muutujana õpilase sotsiaalse enesehinnangu muutus. Enesehinnangu muutust kirjeldati iga õpilase puhul tema poolt kummalgi aastal väljendatud sotsiaalse enesehinnangu kombinatsioonidena. Seega liigitati kõik juhtumid kategooriate vahel, mis määratlesid õpilase sotsiaalse enesehinnangu (1) püsivalt madalana, (2) aasta jooksul tõusnuna, (3) aasta jooksul langenuna, ning (4) püsivalt kõrgena. Teine muutuja moodustati esimese analüüsi jaoks kahel aastal sotsiaalse soovitatavuse kohta saadud andmete ning teise analüüsi jaoks vastavalt sotsiaalse mitte-soovitatavuse kohta saadud andmete alusel. Mõlema muutuja jaoks määrati kaaslaste poolt väljendatud erinevate suhtumiste arvukuse muutumine aasta jooksul kategooriatena kui (1) püsis madalana, (2) tõusis, (3) langes ja (4) püsis kõrgena. Tabelis 15 on esitatud mõlema analüüsi tulemused.

Esimene analüüs, mille mustrid moodustati sotsiaalse enesehinnangu ja sotsiaalse soovitatavuse muutujate alusel, tõi välja kaks tüüpi ja neli antitüüpi. Mõlemal juhul oli üheks tüübi tunnuseks püsiv madal sotsiaalne soovitatavus oma klassikaaslaste hulgas. Ühe tüübi puhul esines see koos püsivalt madala enesehinnanguga, teisel aga langenud enesehinnanguga. Sellised tulemused võiksid osutada, et pikemaajaline harv või puuduv positiivne suhtumine kaaslaste poolt võiks mitte ainult esineda koos madala sotsiaalse enesehinnanguga vaid ka soodustada selle madaldumist.

Esinenud tüüpidega on ilmselt kooskõlas ka leitud antitüübid. Ühes neist esinevad tunnustena koos püsivalt madal sotsiaalse soovitatavuse tase püsivalt kõrge enesehinnanguga. Teises on koos püsivalt kõrge soovitatavuse tase ja püsivalt madala enesehinnanguga. Ilmselt on selliste tunnuste koosinemine pigem vastuoluline ning seega muustrite esinemine antitüüpidega nõnda ootuspärane. Tähelepanu võib juhtida sellele, et antitüüpi, kus on koos püsivalt madal soovitatavus kõrge enesehinnanguga, kuulub küllalt palju lapsi ($N=53$). See võib kajastada selles vanuserühmas veel hästi levinud enese ülehindamist. Viimases antitüübi puhul on selle tunnusteks püsiv kõrge soovitatavus kaaslaste hulgas ja langenud enesehinnang. Seegi tulemus võiks olla ootuspärane ja kajastada kaaslastega suhete seotust õpilase enesehinnanguga. Ilmselt vastuoluliste tunnuste koos esinemist kastab ka neljas antitüüp, mille ainukest esinenud liiget iseloomustas korruga enesehinnangu langemine ja kaaslaste hulgas sotsiaalse soovitatavuse kasv.

Tabel 15 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüside tulemused: (1) sotsiaalse enesehinnangu ja sotsiaalse soovitatavuse muutus kolmandast neljanda klassini ning (2) sotsiaalse enesehinnangu ja sotsiaalse mitte-soovitatavuse muutus kolmandast neljanda klassini (N=453)

Sotsiaalse enesehinnangu muutus	Sotsiaalse soovitatavuse muutus				Sotsiaalse mitte-soovitatavuse muutus			
	Püsis madal	Tõusis	Langes	Püsis kõrge	Püsis madal	Tõusis	Langes	Püsis kõrge
Püsis madal	17 5.19 p<.001*	3 4.25 n.s.	2 3.20 n.s.	3 12.36 <i>p<.01*</i>	7 11.20 <i>p<.05</i>	15 16.58 n.s.	13 18.82 n.s.	170 156.40 n.s. (<.1)
Tõusis	9 7.68 n.s.	8 6.29 n.s.	1 4.74 <i>p<.05</i>	19 18.30 n.s.	3 3.59 n.s.	6 5.31 n.s.	6 6.03 n.s.	50 50.08 n.s.
Langes	15 8.72 p<.05	7 7.14 n.s.	8 5.38 n.s.	12 20.77 <i>p<.05</i>	2 3.53 n.s.	8 5.23 n.s.	5 5.93 n.s.	49 49.31 n.s.
Püsis kõrge	53 72.42 <i>p<.01</i>	59 59.32 n.s.	47 44.68 n.s.	190 172.57 n.s. (<.06)	15 6.68 p<.01	8 9.88 n.s.	18 11.22 p<.05	80 93.22 n.s. (<.07)

Märkused: Tüübid on rasvases trükis ja antitüübid kaldkirjas. Iga mustri kohta on toodud ilmnenuid ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus. * P-väärtus on oluline (<.05) ka Bonferroni teisenduse korral.

Teise analüüsi puhul, kus selgitati enesehinnangu muutuste vastavust sotsiaalse mitte-soovitatavuse muutustega, esines kaks tüüpi ja üks antitüüp. Ühe tüübi tunnusteks oli püsivalt madal sotsiaalse mitte-soovitatavuse tase ja püsivalt kõrge enesehinnang. Teises tüübis esinesid liikmete tunnustena koos mitte-soovitatavuse langus ja püsivalt kõrge enesehinnang. Seega võib leitud tüüpe pidada sotsiaalse soovitatavuse tasemega läbiviidud analüüsis leitud tüüpidega kooskõlaliseks ja ka neid täiendavaks. Need tulemused viitavad, et õpilasel püsivalt kõrge enesehinnangu esinemiseks võiks klassis tema suhtes suuremal sotsiaalse soovitatavuse kõrval esineda ka madalam mitte-soovitatavuse tase. Teise tüübi muster võiks viidata ka sellele, et õpilase ebaadekvaatselt kõrge enesehinnangu edaspidi säilimine võib eeldada klassis temaga seotud negatiivsete suhtumiste arvukuse langust.

Ainuke teises analüüsis leitud antitüüp on samuti nii antud kui ka eelmises analüüsis saadud tulemustega kooskõlaline. Selle antitüübi tunnusteks on püsivalt madal sotsiaalne mitte-soovitus ja püsivalt madal enesehinnang. Teised tulemused osutavad, et tavapäraselt võiks madal mitte-soovitus koos esineda püsivalt kõrge enesehinnanguga ning püsivalt madal enesehinnang pigem koos madala soovitatavusega.

Saadud tulemused on kooskõlalised seisukohtadega, et klassikaaslaste hulgas õpilasesse nii positiivse kui negatiivse suhtumise levik on seotud tema sotsiaalse enesehinnanguga ning muutused kaaslaste suhtumises võiksid vastata muutustele õpilase enesehinnangus. Samas on analüüsitud tunnuste muustrite jaotuses jälgitav õpilaste hulgas levinud enda ülehindamine.

Selleks, et selgitada kaks- ja ükskeelsete õpilaste võimalikke erinevusi sotsiaalse enesehinnangu kujunemise ning sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse muutumise vastavuses, moodustati veel üks muutuja, mille kategooriate loomine seostas iga õpilase puhul nii tema enesehinnangus kui kaaslaste suhtumises aastaga toimunud muutused.

Sotsiaalse enesehinnangu kujunemise kirjeldamiseks kodeerides esmalt ümber eelnevalt kasutatud muutuja, kus õpilased olid liigitatud kui püsivalt madala, tõusnud, langenud või püsivalt kõrge enesehinnanguga juhtumid. Ümberkodeerimisel liigitati samasse kategooriasse püsivalt madala ja langeva enesehinnanguga juhtumid (kodeeriti väärtusega 0) ning püsivalt kõrge ja tõusnud enesehinnanguga juhtumid (väärtus 1).

Seejärel kodeeriti iga õpilase jaoks kolmanda ja neljanda klassi sotsiaalse soovitatavuse ja – mitte-soovitatavuse muustrite vastavus kui asetleidnud *positiivne* või *negatiivne* üleminek

kaaslaste suhtumises. Aasta jooksul kaaslaste suhtumises toimunud positiivsete muutustena käsitleti juhtumeid, kus (1) madal soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus asendus madalal tasemel soovitavuse ja mitte-soovitavusega (vähenes negatiivne suhtumine), (2) madal soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus asendus kõrge soovitavuse ja madala mitte-soovitavusega (vähenes negatiivne ja kasvas positiivne suhtumine), (3) madal soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus asendus kõrge soovitavuse ja kõrge mitte-soovitavusega (kasvas positiivne suhtumine), (4) kõrge soovitavus ja madala mitte-soovitavus säilisid aasta jooksul, (5) madal soovitavus ja madal mitte-soovitavus asendusid kõrge soovitavuse ja madala mitte-soovitavusega (kasvas positiivne suhtumine), (6) kõrge soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus asendus kõrge soovitavuse ja madala mitte-soovitavusega (vähenes negatiivne suhtumine), (7) madal soovitavus ja madal mitte-soovitavus asendus kõrge soovitavuse ja kõrge mitte-soovitavusega (negatiivse suhtumise kasvades ilmnes ka sagedasem positiivne suhtumine), (8) kõrge soovitavus ja kõrge mitte-soovitavus jäid aasta jooksul püsima (sagedasema negatiivse suhtumise kõrval püsis ka sage positiivne suhtumine). Kõigi nende kombinatsioonide esinemised kodeeriti väärtusega 1. Ülejäänud sotsiaalse-soovitavuse ja sotsiaalse mitte-soovitavuse muustrite vahel esinenud üleminekud kodeeriti väärtusega 0.

Seega oli loodud kahe kategooriaga enesehinnangu kujunemist kirjeldav muutuja ja kahe muutujaga kaaslaste suhtumise muutumist kirjeldav muutuja. Nende kahe muutuja seose testimisel selgus, et kõrgena püsinud või tõusnud sotsiaalse enesehinnanguga õpilaste hulgas oli oluliselt sagedamini neid, kelle puhul oli klassikaaslaste suhtumises toimunud positiivne üleminek (70%), võrreldes õpilastega, kellel oli püsivalt madal või langenud enesehinnang (vastavalt 37%) (H_{ii} -ruut(1, N=453)=26.77, $p < .001$).

Selleks, et konfiguratsioonilise sagedusanalüüsiga selgitada vastavust keelerühma kuuluvuse ning enesehinnangu ja kaaslaste suhtumise muutuste vahel kodeeriti loodud muutujad üheks nelja kategooriaga muutujaks. Uutesse kategooriatesse jaotati juhtumid järgmiste tunnuste alusel: (1) positiivne üleminek kaaslaste suhtumises ja püsivalt kõrge või tõusnud enesehinnang, (2) positiivne üleminek kaaslaste suhtumises ja püsivalt madal või langenud enesehinnang, (3) negatiivne üleminek kaaslaste suhtumises ja püsivalt kõrge või tõusnud enesehinnang, (4) negatiivne üleminek kaaslaste suhtumises ja püsivalt madal või langenud enesehinnang. Läbiviidud analüüsi tulemused on esitatud tabelis 16.

Tabel 16 Konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi tulemused: neljanda klassi õpilaste kuulumine keelerühma ning sotsiaalse enesehinnangu, sotsiaalse soovitavuse ja mitte-soovitavuse muustrid (N=453).

Õpilase keelerühm	Enesehinnangu ja kaaslaste suhtumise muutumise muustrid			
	püsivalt kõrge või tõusnud enesehinnang ja positiivne üleminek suhtumises	püsivalt madal või langenud enesehinnang ja positiivne üleminek suhtumises	püsivalt kõrge või tõusnud enesehinnang ja negatiivne üleminek suhtumises	püsivalt madal või langenud enesehinnang ja negatiivne üleminek suhtumises
Ükskeelsed	230	21	111	33
	222.91	21.40	113.24	37.45
	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Kakskeelsed	20	3	16	9
	27.09	2.60	13.76	4.55
	n.s. (<.1)	n.s.	n.s.	p<.05

Märkused: Tüüp on rasvases trükis. Iga muistri kohta on toodud ilmnenu ja oodatud esinemissagedus ning p-väärtus.

Ka selles analüüsis ei ilmnenu ükskeelsete õpilaste puhul tüüpe ega antitüüpe. Kakskeelsuse tunnus sisaldas üks üheksast juhtumist koosnev tüüp, mille tunnuste hulka kuulusid lisaks püsivalt madal või langenud enesehinnang ja negatiivne üleminek kaaslaste suhtumises. Kuigi tegemist on suhteliselt väikese rühmaga kakskeelsete hulgas, tundub, et

ükskeelsete laste taustal võiks kakskeelsete õpilaste hulgas olla tavapärasem, et aasta jooksul säilib kaaslaste poolne negatiivne suhtumine või nende senise suhtumine muutub negatiivsemaks. Selline olukord esineb koos püsivalt madalala või madalduva sotsiaalse enesehinnanguga. Leitud tüübi esinemisega on kooskõlas tendents, et antitüübina võiks esineda muster, mille tunnusteks on kakskeelsus, püsivalt kõrge või tõusnud enesehinnang ja positiivne üleminek kaaslaste suhtumises. See tendents võiks viidata, et kakskeelsete laste jaoks on ükskeelsete taustal haruldasem aja jooksul kõrge enesehinnangu saavutamine või säilitamine ning positiivsete suhete omamine kaaslastega.

Siin kirjeldatud tulemus võiks olla üldiselt kooskõlas ülal kirjeldatud kaks- ja ükskeelsetesse õpilastesse klassikaaslaste poolt suhtumise erinevustega: kolmandas klassis iseloomustas kakskeelseid negatiivne kaaslaste poolse suhtumise muster ja neljandas tagasihoidlik tähelepanu pööramine nii sotsiaalse soovitatavuse kui – mitte-soovitatavuse osas. Positiivne kaaslaste suhtumiste muster ostus mõlemal aastal kakskeelsete laste jaoks ebatavaliseks. Samas ei ole tundu käesoleva analüüsi tulemus olevat tervikuna kooskõlas läbilõikeliste sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse analüüsides, mis mõlemal aastal tõid sotsiomeetria andmete kontekstis esile kakskeelsete õpilaste ebatavaliselt kõrge enesehinnangu. Samas kinnitasid ka mõlemad läbilõikelised uuringud, et kaaslaste poolne enam positiivne suhtumine koos enda kõrge sotsiaalse enesehinnanguga on kakskeelsete õpilaste jaoks suhteliselt ebatavaline tunnuste kombinatsioon. Ühelt poolt võib siin avalduda läbilõikelise ja longituudis tehtud analüüsides erinevus – ka samal valimil põhinevad läbilõikelised uuringud ei kajasta üheselt indiviidi omaduste muutumist, ühel aastal ennast üle hinnanud õpilase suhted klassikaaslastega ja enesehinnang võib järgmiseks aastaks olla muutunud. Teiseks tuleb arvestada, et õpilaste enesehinnangu kujunemist hõlmavates analüüsides on siiski kahel aastal kogutud andmete ühisosa – osa õpilasi ei vastanud mõlemal aastal samadele ülesannetele ning läbilõikelistes analüüsides võib olla infot, mida longituudis tehtud analüüsides ei ole.

Kolmandast neljanda klassini üks- ja kakskeelsete laste enesehinnangu kujunemise analüüsid osutasid, et selles vanuses laste enesehinnang on üldiselt püsiv ning sealjuures väga sageli kõrge.

Edasised analüüsid, mis võtsid vaatluse alla õpilaste enesehinnangu muutused nende klassikaaslaste suhtumise kontekstis, osutasid, et nii kaaslaste positiivse kui negatiivse suhtumise sagedus on seostatav õpilase enesehinnanguga: püsivalt kõrge sotsiaalne enesehinnangu jaoks võiks olla tähtis püsivalt madal sotsiaalne mitte-soovitus, samuti püsivalt madalat enesehinnangut võiks seostada püsivalt madala sotsiaalse soovitatavusega. Leidus tulemusi, mis osutasid, et õpilase (ebaadekvaatselt) kõrge enesehinnang võiks langeda kui tema sotsiaalne soovitus kaaslaste hulgas jääb madalaks. Ka võiks õpilase ilmselt ebaadekvaatselt kõrge enesehinnang kõrge mitte-soovitatavuse kõrval säilida kui leiab aset mitte-soovitatavuse vähenemine.

Kakskeelsete õpilaste puhul täheldati, et neile võiks ükskeelsete õpilaste taustal olla tüüpiline püsivalt madal või langenud enesehinnang koos pigem negatiivse iseloomuga muutustega klassikaaslaste suhtumises. See tulemus erines läbilõikeliste analüüsides tulemuste põhjal tehtud oletustest.

Kokkuvõte: sotsiaalne enesehinnang

Tehtud läbilõikelised analüüsid näitasid, et õpilaste hulgas on väga levinud kõrge sotsiaalne enesehinnang ning erinevalt akadeemilisest enesehinnangust aasta jooksul optimistlike hinnangute osakaal õpilaste hulgas ei langenud. Kahel aastal antud hinnangute analüüs näitas, et selles valdkonnas antud hinnangud on ka sagedamini püsivad. Sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse läbilõikelised analüüsid osutasid, et kolmandas klassis on täheldatav õpilaste hinnangute adekvaatsus seoses ebasoodsa suhtumisega klassikaaslaste

poolt (tüüpiline madala sotsiaalne enesehinnang ja ebatavaline kõrge enesehinnang). Neljandaks klassiks tundub hinnangute adekvaatsus ehk natuke tõusnud olevat – ootuspärased seosed kaaslaste suhtumisega ilmnevad ka kõrge enesehinnangu puhul. Aasta jooksul toimunud enesehinnangu ja klassikaaslaste suhtumise muutuste analüüsimine osutas, et püsivalt kõrge sotsiaalne enesehinnang võiks vajada püsivalt klassikaaslaste hulgas negatiivse suhtumise harva esinemist ja madalana püsiv enesehinnang seostuda püsivalt klassikaaslaste hulgas harva esineva või puuduva positiivse suhtumisega.

Kakskeelsete õpilaste puhul ilmnes nii kolmandas kui neljandas klassis, et nende hulgas on ebatavaline kõrge sotsiaalse enesehinnangu esinemine koos klassikaaslaste poolt üles näidatud positiivsema suhtumisega. Läbilõikelised sotsiaalse enesehinnangu adekvaatsuse analüüsid osutasid ühelt poolt, et aastase vahega paranes mõnevõrra suhtumine kakskeelsetesse õpilastesse (üldiselt esines harvem negatiivset suhtumist, ent ei kasvanud positiivse suhtumise sagedus), ja teiselt poolt, et nende puhul esinesid tüüpilisemana pigem ebaadekvaatselt kõrged hinnangud. Keelerühma kuuluvuse taustal aastajooksul toimunud sotsiaalse enesehinnangu ja kaaslaste suhtumise muutumise analüüsimine osutas, et kakskeelsetele õpilaste jaoks võiks ükskeelsetega võrreldes olla iseloomulikum püsivalt madala või langeva enesehinnangu esinemine koos pigem negatiivsemaks muutunud klassikaaslaste suhtumisega. See tulemus võiks olla koskõlas mõlema läbilõikelise hinnangute adekvaatsuse analüüsi puhul esinenud tulemusega, et kakskeelsete õpilaste hulgas on ebatavalisem kõrge enesehinnangu ja kaaslaste positiivse suhtumise koosinemine.

Kokkuvõte

Käesolev analüüs selgitas laste enesehinnangu muutumist ühe aasta jooksul (3.-4. kl) eesti õppekeele klassides, kus koos õpivad eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased koos õpilastega, kes kasutavad eesti keelt lisaks mõnda teist keelt, mida nad igapäevaselt kasutavad. Vaatluse alla võeti õpilaste üldine enesehinnang kui lapse üldise heaolu tunnus. Samuti selgitati spetsiifilise enesehinnangu muutusi ja adekvaatsust koolis toimetulekuga enam seotud valdkondades (akadeemiline ja sotsiaalne enesehinnang).

Esimesele uurimisküsimusele vastamine eeldas enesehinnangu eri aspektide, sh ka spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse kujunemise selgitamist kogu valimi puhul. Saadud tulemused nii üldise kui spetsiifilise enesehinnangu kohta osutavad õpilaste hulgas väga levinud kõrgele enesehinnangule, mis võib paljudel juhtudel osutada ebaadekvaatselt kõrgeks. See tulemus on kooskõlas varasemate teadmistega selle vanuserühma laste enesehinnangu eripärast (vt Robins & Trzesniewski, 2005, Harter, 1999). Mõõtmisviisi muutumise tõttu ei olnud võimalik otsustada, millisel moel täpsemalt on muutunud aastaga õpilaste üldine enesehinnang. Spetsiifilise enesehinnangu osas võis täheldada, et aastaga vähenes mõnevõrra akadeemilise enesehinnangu mõõtmisel saadud optimistlike hinnangute osakaal. Kooliteadmised on ka ilmselt valdkond, kus lapsed saavad pidevalt täpset tagasisidet ning neil on võimalik oma tulemusi koolis või väljaspool kooli teistega võrrelda. Võimalik, et seetõttu on ka seal tagasihoidlike hinnangute sageduse kasv ootuspärane. Ilmnes ka, et antud hinnangud kalduvad siiski sageli olema pigem püsivad – kuigi on märgatav osa õpilasi, kelle enesehinnang teiseneb aasta jooksul, ei muuda paljud lapsed on hinnangut. Spetsiifilise enesehinnangu adekvaatsuse selgitamine osutas, et valimisse kuulunud laste hinnangud seostusid olulisel määral nende tegelikku toimetulekut neis valdkondades kirjeldanud tunnustega (nt paremat akadeemilist edukust demonstreerinud laste hulgas oli oluliselt sagedamini ka lapsi, kellel oli kõrgem akadeemiline enesehinnang). Seega on tulemused koskõlas ka nende uuringutega, mis osutavad, et kolmandas klassis on laste enesehinnang igapäevaselt olulistest valdkondade osas diferentseerunud ja suudetakse osutada ka oma negatiivsetele omadustele positiivsete kõrval (vt nt Harter 1999, Byrne & Gavin, 1996, Byrne & Shavelson, 1996).

Teine uurimisküsimus eeldas vaatluse all olevat tüüpi klassides õppivate kaks- ja ükskeelsete õpilaste enesehinnangu ja selle muutumise võimalike erinevuste selgitamist. Tulemuste põhjal täheldati mitmeid erinevusi, mis kokkuvõttes võiksid viidata kakskeelsete õpilaste ebasoodsamale olukorrale ja kogetava heaolu vähenemisele. Siiski on asjaolusid, mis ei luba ka käesoleva valimi puhul teha päris ühemõtteliselt selliseid järeldusi.

Kolmandas klassis ei eristunud kakskeelsed õpilased ükskeelsetest nii üldise kui mõlema uuritud spetsiifilise enesehinnangu osas. Kakskeelsete laste üldine enesehinnang oli neljandas klassis ükskeelsetega võrreldes sagedamini madalam. Aasta jooksul üldise enesehinnangu muutumise analüüs osutas, et kakskeelsete õpilaste jaoks võiks ükskeelsete laste taustal olla iseloomulikum püsiva kõrgema enesehinnangu puudumine kui ka enesehinnangu langemine uuritud ajalõigul. Seega tundub, et uuritavas valimis kaldub kakskeelsete laste rahulolu iseendaga olema nendega samades klassides õppivatest ükskeelsetest lastest sagedamini madalam.

Käsitledes spetsiifilist enesehinnangut selgus, et ka akadeemilise enesehinnangu puhul oli kakskeelsete enesehinnang neljandas klassis sagedamini madal kui ükskeelsetel õpilastel. Seda nähtust võiks seletada asjaolu, et nii kolmandas kui neljandas klassis esines kakskeelsete hulgas sagedamini madala akadeemilise edukusega õpilasi. Neljandas klassis oli kakskeelsete õpilaste jaoks tüüpiline madalama enesehinnangu ja madalama akadeemilise edukuse koos esinemine. Akadeemilise enesehinnangu ja akadeemilise edukuse kujunemise analüüs osutas sellele, et valimi kakskeelsete laste hulgas on ebatavaline püsivalt kõrge enesehinnangu esinemine ühes püsiva parema akadeemilise edukusega.

Erinevalt akadeemilisest enesehinnangust ei täheldatud neljandas klassis sotsiaalse enesehinnangu puhul eri keelerühmale vastavaid erinevusi õpilaste vahel. Samas, võttes vaatluse alla klassikaaslaste suhtumise, selgus, et kakskeelsetesse õpilaste puhul kolmandas klassis oli kaasõpilaste suhtumine sagedamini negatiivsem. Neljandas klassis oli negatiivse suhtumise väljendamine kakskeelsete suhtes muutunud harvemaks, kuid ei olnud asendunud sagedasema positiivse suhtumise väljendamisega. Aasta jooksul toimunud sotsiaalse enesehinnangu ja kaaslaste suhtumise muutumise analüüs osutas, et ükskeelsete lastega võrreldes võiks kakskeelseid iseloomustada püsivalt madal või langenud enesehinnang koos pigem negatiivsemaks muutunud kaaslaste suhtumisega.

Väljatoodud tulemused võivad jätta mulje, et ilma toetavate meetmeteta teises keeles õppima asumine võib olulisel hulgal juhtudest seostuda õpilase tagasihoidlikuma heaolu ja madalamate õppimise tulemustega. Kahtlemata on mitmeid asjaolusid, mida saab seostada kakskeelsete õpilaste toimetukuga keelelise submersiooni tingimustes. Tago & Ots (2010) on akadeemilise edukuse kontekstis sellistena käsitelnud osaliselt praegusega kattuva valimi puhul nt kodu ja kooli ootuste kooskõla, kaaslaste suhtumist, õppekeele mõistmist, kognitiivset võimekust. Need on tegurid, mis seostuvad ka ükskeelsete laste toimetulekuga, ent on kakskeelsetele keelelistel ja kultuurilistel põhjustel raskemini kättesaadavad (nt kooli ja kodu vastuolu võiks seostuda eri kultuurides kooli ja õppimisega seotud erinevate tõekspidamistega).

Käesolevas uuringus on kirjeldatud kaks- ja ükskeelsete õpilaste erinevusi enesehinnangu ja seotud valdkondades toimetuleku osas, kuid analüüsitud ei ole tegureid, mis seda erinevust võiks tingida. Seega ei saa rutata seisukoha kujundamisega kakskeelsete õpilastega koolide töö tõhususe või teises keeles õppimise korraldamise viiside otstarbekuse üle. Kirjeldatud tulemused, mis käsitlevad klassikaaslaste suhtumise muutumist koos sotsiaalse enesehinnangu muutumisega, esitavad näiteid, kuidas keskkonna tingimuste varieerumine saab seostuda nii madalama kui kõrgema enesehinnangu kujunemisega (nt sotsiaalse mitte-soovitavuse langus esines leitud tüübi tunnuseks koos varem ilmselt ebaadekvaatselt kõrge enesehinnangu kõrgena säilimisega). Need näited võiksid viidata, et ka selle eestikeelses õppes osalemise viisi puhul võiks kooli töökorralduses / õpetamisel

asjakohaste tegurite tundmine ja neile tähelepanu pööramine aidata kakskeelsetel õpilastel nende jaoks sageli mitmes mõttes keerulises olukorras edukamalt toime tulla.

Käesoleva uuringu tulemuste usaldusväärsele ja üldistatavusele seal piiranguid tõsiasi, et kuigi ilmselt on hästi esindatud koolid, kus kakskeelsed lapsed õpivad, on samas mitmete tunnuste kohta vastajate poolt esitatud andmeid puudu, mis muudab nt osade analüüside tulemused ja nende omavahelise vastavuse tõlgendamise keeruliseks.

Viidatud kirjandus

- Byrne, B., & Gavin, D. (1996). The Shavelson Model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 215-228.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early-, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Crocker, J. & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review*. 108(3), 593-623.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social Stigma and Self-Esteem: the Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*. 96(4), 608-630.
- Cummins, J. (James) (1997). Cognitive Factors Associated with Intermediate Levels of Bilingual Skills. *The Modern Language Journal*. 61(1/2), 3-12.
- Cummins, J. (Jim) (1983). Language Proficiency, Bilingual and French Immersion. *Canadian Journal of Education*. 8(2), 117-138.
- Hacker, D., Bol, L., Horgan, D., & Rakow, E. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 160-170.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A Developmental Perspective*. The Guilford Press.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Krashen, S. D. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching Series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-628.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*. 71(3), 438-474.
- Norem, C. & Cantor, N. (1986) Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51/6, 1208-1217.
- Oleson, K., Poehlmann, K., Yost, J., Lynch, M., & Arkin, R. (2000). Subjective Overachievement: Individual Differences in Self-Doubt and Concern with Performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524.
- Phuntsog, N. (2000), Immigrant Tibetan Children in U.S. Schools: An Invisible Minority Group. *Multicultural Perspectives*. 2(4), 17-21.
- Shavelson, R. & Marsh, H. W. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*. 20(3) 107-203.
- Palu, A. & Kikas, E. (2010). The types of the most widespread errors in solving arithmetic word problems and their persistence in time. A. Toomela (Toim.). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School (155 - 172)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005) Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*. 14(3), 158-162.

- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*. 60(1), 141-156.
- Tago, M. & Ots, A. (2010). Pupils who speak a „wrong language“: bilingual children's academic achievement in submersion education. A.Toomela (Toim.). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School* (155 - 172). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Verhoeven, L. T. (1990). Aquisition of Reading in a Second Language. *Reading Research Quarterly*. 25(2), 90-114.
- Verkuyten, M. (2005). The Puzzle of High Self-esteem Among Ethnic Minorities: Comparing Explicit and Implicit Self-esteem. *Self and Identity*, 4:181, 177-192.

ANALÜÜS 7

Eneserefleksioonivõime mitmekeelsetel ja eesti lastel: seosed erinevate kognitiivse võimekuse aspektidega

Grete Arro

Emakeelest erinevas keeles õppimine võib põhjustada erinevaid akadeemilisi, sotsiaalseid või psühholoogilisi probleeme (Cummins, 1986). Samas on mitmekeelsust käsitletud ka kui eelist (Maurer-Hetto, 2009); on leitud, et mitmekeelsus võib olla samaaegselt nii probleem kui ka ressurss ühes ja samas klassiruumis (Maurer ja Roth, 2008, tsit. Maurer-Hetto, 2009 järgi). On erinevaid uurimusi, mis keskenduvad mitmekeelsete laste psühholoogilise heaolu uurimisele – näiteks on leitud mõnevõrra üllatava tulemusena, et muukeelsete laste psühholoogiline toimetulek võib olla *parem* võrreldes kohaliku populatsiooniga (nt vaimse tervise näitajad, Vaage et al, 2009; Vuorenkoski et al, 2000). On ka leitud, et vähem esineb käitumisprobleeme (internaliseerivat ja eksternaliseerivat käitumist) nendel oma etnilisest taustast erinevas keskkonnas elavatel lastel, kes räägivad ladusalt mitut keelt, võrreldes ühekeelsete lastega, sh. põhirahvusega; samal ajal on leitud, et sisserännanute nooremas koolieas lapsed, kes räägivad ainult oma päritoluma keelt ning riigikeelt ei oska, näivad olevat käitumis- ja emotsionaalsete probleemide riskigrupis (Han ja Huang, 2010). Kuna andmed mitmekeelsuse ja psühholoogilise heaolu seoste kohta näivad olevat vastukäivad, on põhjendatud uurida mitmekeelsete laste psüühika afektiivseid aspekte: isiksust, väärtusi, hoiakuid, enesehinnangut, eneseanalüüsivõimet. Antud uurimuse käigus keskendutakse eneseanalüüsi- või *eneserefleksioonivõime* uurimisele. Sellist uurimisfookuse valikut põhjendavad uurimused, milles on leitud, et terve rida eneseanalüüsi vahendavaid omadusi või oskusi on seotud subjektiivse healuga, nagu näiteks sisemine eneseteadlikkus ja eneserefleksioon (Harrington ja Loffredo, 2011). Eri psühhoteraapia suundade puhul on täheldatud, et võime ennast peegeldada ja tabada oma sisemisi seisundeid varieerub laste ja teismeliste hulgas ning inimeste hindamine selliste kognitiivse võimekuse aspektide osas võib tõsta teraapia tulemuslikkust (Sauter et al., 2010). Teisisõnu tähendab see, et kui lapsed on paremad eneseanalüüsijad, siis on neil ilmselt lihtsam kriitiliste situatsioonidega toime tulla – nende võimalike olukorra tõlgenduste hulk on suurem ja ilmselt on nad paindlikumad nende tõlgenduste leidmisel. On uurimusi, mis viitavad, et selline muutuja nagu eneserefleksioonivõime või suutlikkus üht ja sama situatsiooni eri viisidel tõlgendada võib varjatult areneda koolikontekstis – lastel, kes mõtlevad enam abstraktsetes- või teadusmõistetes, on diferentseeritum eneserefleksioonivõime. See tähendab seda, et nende jaoks on lihtsam iseenda tundeid, mõtteid ja käitumisi kirjeldada või selgitada (Arro, 2010). Abstraktsete või teadusmõistete kasutamine kui viis sõna tähendusi struktureerida areneb koolis, hariduse omandamise käigus (Võgotski, 1934/2002). Käesolevas uurimuses vaadeldakse varem põgusalt kinnitust leidnud seost – viis, kuidas laps mõisteid konstrueerib, on seotud tema eneserefleksioonivõime kui psühholoogilise „funktsioneerimise” ühe aspektiga. Erinevusena varasemast uurimisest vaadeldakse seost erinevates keelerühmades: vaatluse all on eesti koolides õppivad mitmekeelsed lapsed ning eesti lapsed.

Hüpoteesid

(1) Mõistestruktuuri areng on seotud eneserefleksioonivõime arenguga ühe- ja mitmekeelsete laste gruppides erinevalt;

(2) Uurimused osutavad, et mitmekeelsus võib olla seotud erinevate positiivsete väljunditega nagu divergentne mõtlemine (Konaka, 1997), positiivsed hoiakud teiste kultuuride suhtes (Dubiner, 2010), identiteedi kujunemine (Martin ja Stuart-Smith, 1998) või ka suurem tundlikkus kõneleja kavatsusele viitavate osutavate žestide suhtes (Yow ja

Markman, 2011). Toetudes uurimustele, mis viitavad, et mitmekeelsus toetab mõningate afektiivsete omaduste arengut, oletame, et mitmekeelsed lapsed võiksid samuti olla osavamad enesepeegeldajad. Samas oletame, et antud seos peab paika vaid kõrge kognitiivse võimekusega laste suhtes – mitmekeelsus võib olla toetav faktor peamiselt nende laste jaoks, kes saavad kognitiivse võimekuse testides kõrgemaid tulemusi, kellele on kättesaadavad mitmekesisemad verbaalsed vahendid

Valim

Valim koosnes longituuduuringu esimesel aastal 648 lapsest (keskmine vanus: 8,87, SD = 0,37) ja teisel aastal 669 lapsest (keskmine vanus 9,95, SD = 0,8). Esimesel uuringuaastal õppisid lapsed kolmandas ning teisel neljandas klassis. Valimisse kuulusid lapsed kümnest eesti koolist, mis asuvad võrdlemisi suure mitte-eesti populatsiooniga piirkondades.

Meetod

Situatiivne isiksuseküsimustik lastele (Arro ja Konstabel, 2006) koosnes viieteistkümnest vaba vastuseformaadiga situatsioonikirjeldusest, mille vastused peegeldavad erinevaid isiksuseomadusi. Vabad vastused kodeeriti vastavalt Suure Viisiku isiksusetooria isiksusedimensioonidele, mis tähendab, et iga laps sai skoori igas isiksusedimensioonis ning lisaks liideti kokku kirjelduste kogusumma. Viimane number väljendas enesekirjelduste mitmekesisust. Neljanda klassi ja kolmanda klassi vabade enesekirjelduste kogusumma vahet käsitleti eneserefleksioonivõime arengu näitajana.

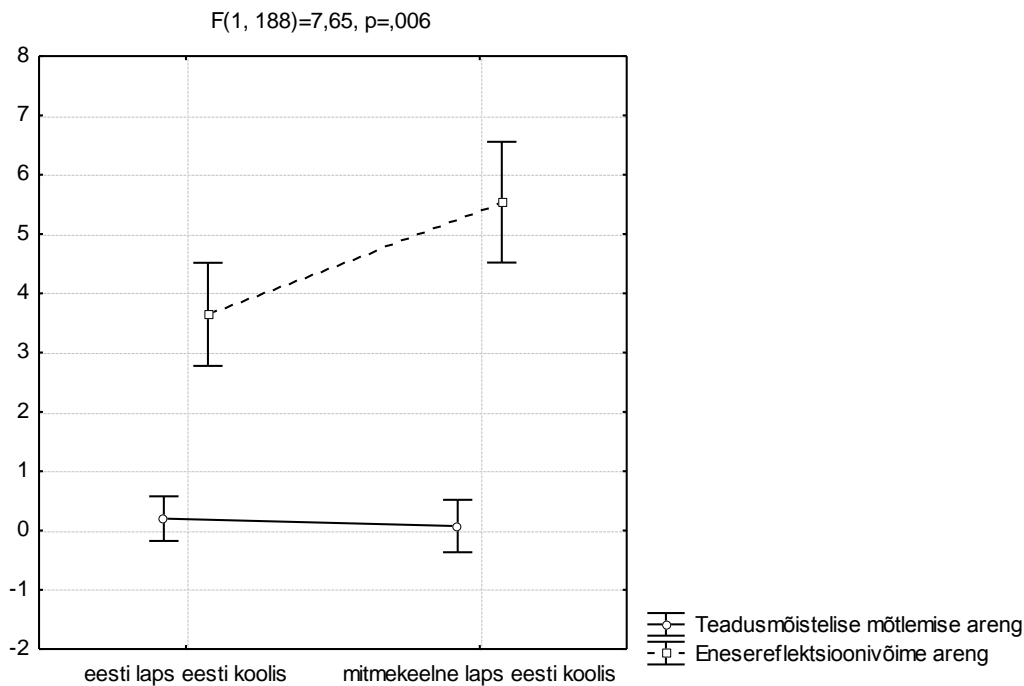
Mõistestruktuuri test (Toomela, 2007). Juhtiva mõistete struktuuri mõõtmiseks kasutati kahte teineteist täiendavat mõistestruktuuri näitajat. Esimeses osas küsiti kolme mõiste definitsiooni (nt. "Mis on õppimine?"). Teine osa koosnes kaheksast sõnapaarist, mille puhul uuritaval paluti kirjeldada sõnade kõige olulisemat sarnasust. Vastused kodeeriti vastavalt A. Luria poolt välja pakutud kriteeriumidele (1979) tava- ja teadusmõisteteks. Uuritava juhtivat mõistete struktuuri tüüpi iseloomustas kõikide küsimuste skooride summa (maksimum 10). Neljanda klassi mõistestruktuuri testi tulemuse ja kolmanda klassi testi tulemuse vahet käsitleti mõistestruktuuri arengu näitajana.

Kujundi leidmise test (Toomela, 2002). Test kognitiivse võimekuse paketi, mis mõõdab verbaalselt vahendatud ruumisuhete mõistmist; verbaalse info seostamise oskust

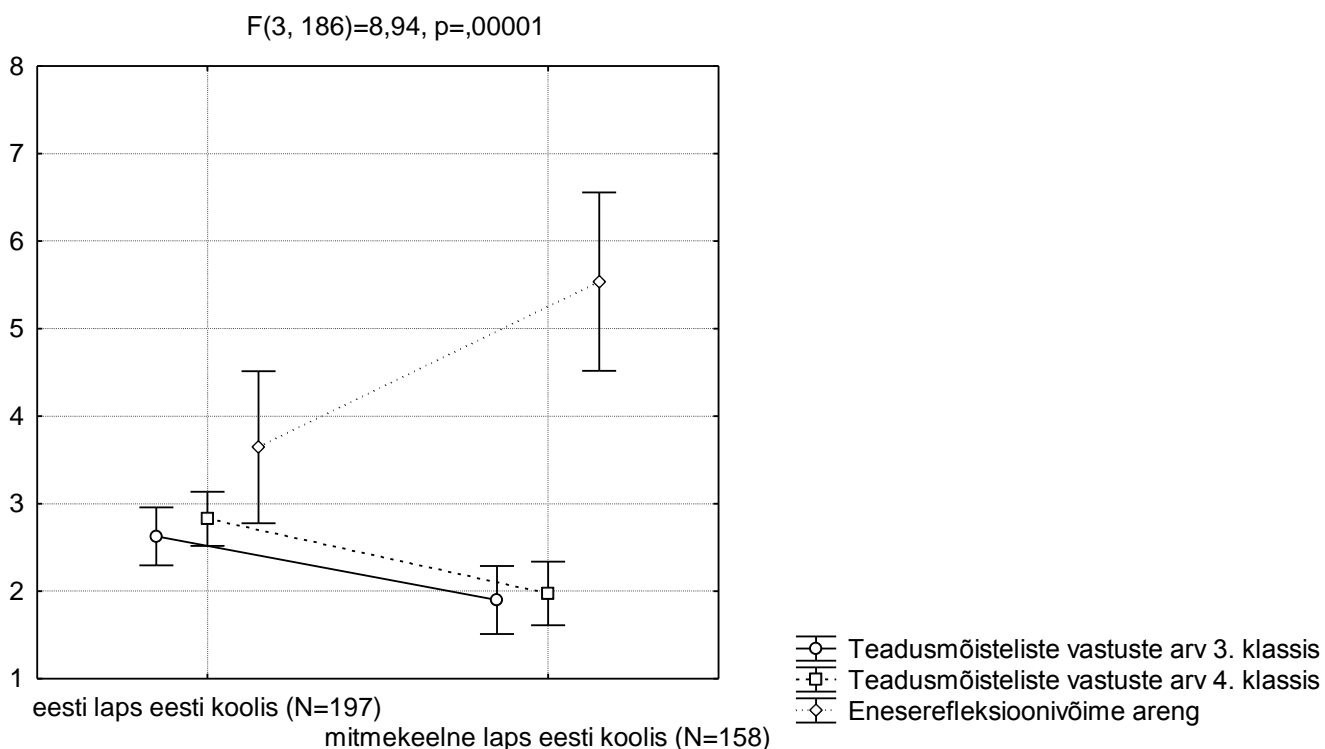
Tulemused

Esimeses hüpoteesis oletasime, et mõistestruktuuri areng on seotud eneserefleksiooni arenguga eri keelerühmades erineval moel. Dispersioonanalüüs (*repeated measures ANOVA*) näitas, et kahes keelerühmas: eesti lapsed, kes õpivad eesti koolis (N = 197) ja mitmekeelsed lapsed, kes õpivad eesti koolis (N = 158) olid eneserefleksioonivõime arengus olulised erinevused. Ilmnes, et mitmekeelsete laste eneserefleksioonivõime üle üheaastase intervalli areneb kiiremini kui eestikeelsete laste eneserefleksioonivõime.

Teadusmõistelise mõtlemise osas eri keelerühmade vahel erinevusi ei ilmnenud. Kuna üheaastane intervall võib olla teadusmõistelise mõtlemise arengu muutuse jälgimiseks liiga lühike, mis tähendab, et erinevus 3. ja 4. klassi mõistestruktuuri testi tulemuste vahel on vaevumärgatav (teadusmõistete kasutamise areng üheaastase perioodi vältel oli keskmiselt M = 0,055), siis vaatasime lisaks ka seda, kuidas mõistestruktuuri testi tulemused 3. ja 4. klassis seostuvad eneserefleksiooni arenguga.



Joonis 1. Mõistestruktuuri areng ja eneserefleksiooni areng eri keelerühmades



Joonis 2. Mõistestruktuuri testi tulemus 3. ja 4. klassis ja eneserefleksioonivõime areng eri keelegruppides

Teises hüpoteesis oletasime, et mitmekeelsus võib mõjuda küll arengut soodustava tegurina, aga seda peamiselt kõrgema kognitiivse võimekusega laste puhul – mitmekesisem ja diferentseeritum enesekirjeldus võiks olla iseloomulik pigem kõrgete kognitiivsete võimete testide tulemustega mitmekeelsetele lastele. Mitteakadeemilise kognitiivse võimekuse näitajana kasutasime Kujundi leidmise testi, kuna antud test mõõdab verbaalse info

integreerimise oskust, mis võiks olla lähedane samuti verbaalselt vahendatud eneserefleksioonivõime konstruktile. Võib oletada, et arengumustrid võivad olla suhteliselt unikaalsed ning traditsioonilised kvantitatiivsed analüüsimeetodid ei pruugi peegeldada muutujatevahelisi spetsiifilisemaid seoseid. Seepärast viidi läbi konfiguratsiooniline sagedusanalüüs (SLEIPNER 2.1, Bergman ja El-Khoury, 2002), uurimaks, millised on võimalikud kombinatsioonid eneserefleksioonivõime ja kognitiivse võimekuse näitajate vahel eri keelerühmades. Analüüsist ilmnis, et seosed eneserefleksioonivõime arengu ning teadusmõistelisema mõtlemise kõrgema verbaalse võimekuse vahel on tunduvalt mitmekesisemad kui kvantitatiivne analüüs lubas arvata: esineb näiteks mitmekeelsete laste grupp (N = 30), kus madalamad tulemused teadusmõistete testis ning kujundi leidmise testis seostuvad madala eneserefleksioonivõime arenguga, teisisõnu näib, et pigem tavamõisteline mõistestruktuur kolmandas klassis on seotud väiksema võimega iseenda mõtete-tunnete kohta kirjeldusi leida.

Tabel 1. Konfiguratsiooniline sagedusanalüüs (N = 201): kognitiivne võimekus ja eneserefleksioonivõime areng eri keelerühmades

Keel	Mõistete testi tulemus 3. klassis	Kujundi leidmise testi tulemus 3. klassis	Eneserefl. areng üle 1 aasta	Tegelik sagedus	Oodatav sagedus	p-väärtus
eesti	madal	madal	madal	19	21,64	1,00
mitmekeelne	madal	madal	madal	30	17,55	0,04
eesti	kõrge	madal	madal	10	12,34	1,00
mitmekeelne	kõrge	madal	madal	7	10,01	1,00
eesti	madal	madal	kõrge	5	11,06	0,52
mitmekeelne	madal	madal	kõrge	12	8,97	1,00
eesti	kõrge	madal	kõrge	7	6,31	1,00
mitmekeelne	kõrge	madal	kõrge	3	5,12	1,00
eesti	madal	kõrge	madal	27	25,13	1,00
mitmekeelne	madal	kõrge	madal	12	20,38	0,43
eesti	kõrge	kõrge	madal	20	14,33	1,00
mitmekeelne	kõrge	kõrge	madal	8	11,62	1,00
eesti	madal	kõrge	kõrge	8	12,85	1,00
mitmekeelne	madal	kõrge	kõrge	15	10,42	1,00
eesti	kõrge	kõrge	kõrge	15	7,33	0,12
mitmekeelne	kõrge	kõrge	kõrge	3	5,94	1,00

Arutelu

Esiteks leidsime, et erinevates eesti koolis õppivates keelegruppides – eesti lapsed ja mitmekeelsed lapsed - on statistiliselt olulised erinevused eneserefleksioonivõime arengus. Nende laste enesekirjeldused, kes tegutsevad samaaegselt vähemalt kahes keelekontekstis, paistavad muutuvat kiiremini mitmekesisemaks kui ühekeelsete laste enesekirjeldused – teisisõnu, mitmekeelsete laste oskus leida erinevates situatsioonides erinevaid käitumist, mõtteid ja tundeid peegeldavaid kirjeldusi areneb kiiremini. Lihtsamalt sõnastatuna võiks öelda, et mitmekeelsed lapsed oskavad enda kohta rohkem asju öelda kui ühekeelsed lapsed. Näiliselt üks ja sama keskkond – eesti kool – võib eri etnilise taustaga lastele mõjuda erinevalt, kusjuures võimalik, et soodustavalt sellele, kes on vähemuses. See tulemus sobib nende uurimuste ritta, mis on leidnud mitmekeelsuse seoseid erinevate positiivsete

väljunditega. Mitmekeelsus võib seega teatud kontekstis funktsioneerida kui eelis – võib-olla seetõttu, et emakeelest erinevas keelekeskkonnas õppimine sunnib õpilast sageli paindlikult eri keele- ja võib-olla ka väärtussüsteemide vahel edasi-tagasi lülituma. Võib oletada, et mitmekeelne keskkond on kognitiivselt suurem väljakutse kui ühekeelne keskkond ja seega implitsiitselt arendab ka eneserefleksiooniks vajalikke võimeid; näiteks võib mitmekeelne keskkond eksponeerida last mitmekesisematele olukordadele, sundides seega ka iseend läbi nende erinevate situatsioonide reflekteerima. Nagu viitavad Yow ja Markman (2011), esitab mitmekeelne keskkond lastele suuremaid nõudmisi kognitiivse pingutuse ning kõne mõistmist toetavate viidete-žestide mõistmise mõttes, mis omakorda kiirendab kognitiivset ja lingvistilist arengut (Yow ja Markman, 2011). Käesolev uuring viitab, et on tõenäoline, et mitte ainult inimestega suhtlemise efektiivsus, vaid ka indiviidisisesed protsessid nagu eneserefleksioon võivad mitmekeelses keskkonnas kiiremini areneda.

Antud hüpoteesi raames kontrolliti ka oletust, et teadusmõistelisemate laste enesekirjeldused võiksid olla mitmekesisemad, kuna nendele kättesaadavad keelelised vahendid peaksid olema rikkalikumad ning nad suudavad ilmselt korruga orienteeruda enamates kontekstides kui lapsed, kes mõtlevad peamiselt tavamõisteliselt või konkreetsetes mõistetes. Dispersioonanalüüs, s.t. kvantitatiivne meetod aga ei näidanud seost mõistestruktuuri ja eneserefleksioonivõime arengu vahel.

Teiseks oletasime, et kuigi mitmekeelsus võib toimida eelisena, võib see nii olla teatud mitmekeelsete laste puhul – nimelt nende, kes on kõrge kognitiivse võimekusega. Oletasime, et mitmekeelsus ei pruugi olla universaalselt lapsi mõjutav keskkonnategur, vaid lapse enda potentsiaal võib eristada neid, kellele antud keskkond mõjub toetavalt ning neid, kelle puhul mitmekeelsus eeliseks ei ole. Antud oletuse kontrollimiseks kasutasime nn. indiviidile orienteeritud lähenemist, kuna eeldasime, et arengu mustrid võivad olla küllalt unikaalsed ning osa eri muutujate vahelistest seostest võib jääda traditsioonilisemate kvantitatiivsete (nt dispersioonanalüüs) meetodite puhul varjatuks. Konfiguratsiooniline sagedusanalüüs näitas, et seosed kognitiivse võimekuse aspektide (juhtiv mõistete struktuur ja kujundi leidmise, s.t. verbaalse informatsiooni seostamise oskust mõõtev test) seostuvad sisukal viisil eneserefleksioonivõimega. Ilmnes, et esineb statistiliselt oluline grupp ($N = 30$, $p = 0,04$) mitmekeelseid lapsi, kelle puhul madalam tulemus kognitiivse võimekuse testides 3. klassis seostub eneserefleksioonivõime aeglasema arenguga. Seega näitab teise hüpoteesi kontrollimine, et kuigi kogu valimi tasemel võib mitmekeelsus „näida” selgelt eelisena, on olemas vähemalt üks ja sugugi mitte väike mitmekeelsete laste grupp, kelle puhul eneserefleksioonivõime aeglasemat arengut näib ennustavat just nimelt väiksem teadusmõistete kasutamise oskus. Teatavasti areneb teadusmõistete kasutamine koolihariduse omandamise käigus (Võgotski, 1934/2002). On võimalik, et mitmekeelsetel lastel, kellele mingil põhjusel, kas keelebarjäärist või mõnest muust õppimist raskendavast tegurist, ei ole teadusmõistetes mõtlemine kättesaadav või areneb see aeglasemalt, takerdub ka võime verbaalselt enesekohast informatsiooni väljendada. Võime iseenda kohta käivat informatsiooni peegeldada on aga erinevate uurimuste kohaselt (nt Harrington ja Loffedo, 2011) seotud subjektiivse heaoluga, samuti on andmeid, et parem kognitiivne võimekus võib toetada toimetulekut psüühiliste probleemide lahendamisel (Sauter et al, 2010).

Kokkuvõtteks võib öelda, et mitmekeelne kontekst on kognitiivselt, lingvistiliselt ja sotsiaalselt suurem väljakutse kui keeleliselt homogeenne keskkond. Näiteks nõuab mitmekeelsetelt lastelt suhtlemissituatsioonides toimetulek suuremat kognitiivset pingutust, vastamaks adekvaatselt (Comeau ja Genesee, 2001). Lisaks on mitmekeelsetel lastel mitu konteksti, kus nad keelt ja sõnavara mõtestama õpivad (Martin ja Stuart-Smith, 1998). Käesoleva uuringu tulemuste valguses võib oletada, et ilmselt eksponeerib mitmekeelne kontekst last erinevamatele situatsioonidele, “sundides” end erinevamate situatsioonide mõttes reflekteerima. Samas on mõistetav, et kuivõrd mitmes keelekontekstis samaaegselt

orienteerumine on tavapärasest suurem kognitiivne pingutus, paneb nimetatud keskkond kognitiivselt vähemvõimekatele lastele võib-olla saavutamatu ülesande. Käesolev uuring näitaski, et esineb mitmekeelseid lapsi, kelle eneserefleksioonivõime on madalam kui teistel lastel ning samal ajal on nõrgemad ka nende tulemused mõnes kognitiivse võimekuse valdkonnas, näiteks teadusmõistete kasutamises. Seega tuleks arvesse võtta, et lastel, kellel on nõrgem tulemus kognitiivsetes testides ja võimalik, et akadeemilises vallas laiemalt, võib olla ka viletsam võime iseendasse puutuvat informatsiooni töödelda või enesekohaseid mõisteid leida. Seega võib mahajäämus kognitiivses vallas pärssida ka mn. afektiivsete psüühika aspektide arengut, mis võib omakorda vähendada subjektiivset heaolu.

Viited

- Comeau, L., Genesee, F. (2001). Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. In: Trends in bilingual acquisition. Cenoz, Jasone (Ed.); Genesee, Fred (Ed.); Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 229-256.
- Cummins, J. (1986). Second Language, First System. *PsycCRITIQUES*, Vol 31 (2), 132.
- Dubiner, D. (2010). The impact of incipient trilinguality on the socio-affective development of Jewish elementary school children in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31 (1), 1-12.
- Han, W.-J., Huang, C.-C. (2010). The Forgotten Treasure: Bilingualism and Asian Children's Emotional and Behavioral Health. *American Journal of Public Health*, 100 (5), 831-838.
- Harrington, R., Loffredo, D. A. (2011). Insight, Rumination, and Self-Reflection as Predictors of Well-Being. *Journal of Psychology*, 145 (1), 39-57.
- Konaka, K. (1997). The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese-speaking children in the New York area. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58 (1).
- Martin, D., Stuart-Smith, J. (1998). Exploring Bilingual Children's Perceptions of Being Bilingual and Biliterate: implications for educational provision. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (2), 237-254.
- Maurer-Hetto, M.-P. (2009). Struggling with the Languages of the "Legitimate Market" and the "Islets of Liberty" (Bourdieu). A Case Study of Pupils with Immigrational Background in the Trilingual School-System of Luxembourg. *International Journal of Multilingualism*, 6 (1), 68-84.
- Maurer-Hetto, M.-P., Roth-Dury, E. (2008). La place de l'ouverture aux langues dans un enseignement primaire visant l'apprentissage d'une L2 et d'une L3. Ouverture à la diversité linguistique à l'école luxembourgeoise. [The importance of language awareness in primary education aiming at the acquisition of L2 and 3. Enhancement of linguistic diversity in the Luxembourgish school]. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M-Th. Vasseur (Eds.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* [Consciousness of multilingualism. Practices, representations and interventions]. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Sauter, F. M., Heyne, D., Blöte, A. W., van Widenfelt, B. M., Westenberg, P. M. (2010). Assessing Therapy-Relevant Cognitive Capacities in Young People: Development and Psychometric Evaluation of the Self-Reflection and Insight Scale for Youth. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38, 303-317.
- Vaage A.B., Tingvold L., Hauff E., Ta T.V., Wentzel-Larsen T., Clench-Aas J., Thomsen P.H. (2009). Better mental health in children of Vietnamese refugees compared with their Norwegian peers--a matter of cultural difference? *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 3 (1), 34.

- Vuorenkoski, L., Kuure, O., Moilanen, I., Penninkilampi, V., Myhrman, A. (2000). Bilingualism, School Achievement, and Mental Wellbeing: A Follow-up Study of Return Migrant Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (2), 261-266.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (Original im 1934)
- Yow, W. Q., Markman, E. M. (2011). Young Bilingual Children's Heightened Sensitivity to Referential Cues. *Journal of Cognition and Development*, 12 (1),12-31.

ANALÜÜS 8

4. klassi õpilaste etnilised stereotüüpsed hoiakud ja nende seosed sotsiaalsete suhetega klassis

Hanna Reek

20. sajandil muutus maailma etniline maastik kiiresti väga mitmekesiseks (Petrenko, Kravtsova, Mitina & Osipova, 2002). Kui näiteks 60- ndate aastate algul oli maailmas 800-900 poliitiliselt identifitseeritavat etnilist gruppi, siis tänapäeval on see number tõusnud 3000 erineva grupini, kes elavad 180 erinevas riigis (Petrenko et al., 2002).

Erinevate etniliste gruppide kooseksisteerimine ühel territooriumil, ühes riigis, võib kultuuri, kommete, normide jms erisuste tõttu tuua kaasa arusaamatusi, konflikte ja pingeid omavahelises suhtluses. Üheks selliseks teatavas mõttes paratamatuseks on etniliste stereotüüpsete hoiakute tekkimine. Stereotüüp on olnud sotsiaalpsühholoogia üks uurituim konstrukt alates sellest, kui Lippmann (1922) selle termini oma gruppidevahelise taju uurimuses kasutusele võttis. Kuigi etnilise stereotüübi kui termini definitsioonid on suhteliselt palju varieerunud, on enamus uurijaid näinud etnilisi stereotüüpe kui üldistusi, sisaldades iseloomujoonte omistamist, mida tehakse etnilise grupi kohta (Brigham, 1973).

Eestis elab koos kaks suurt rahvusgruppi- eestlased ja venelased. Vene kodukeelega lastel on mitmetes piirkondades, kus venelaste osakaal elanikkonnas on võrdlemisi suur, võimalik käia kas eesti- või vene õppekeelega koolis, mistõttu on Eestis üpris palju nõ segaklasse, kus õpivad koos eesti- ja vene kodukeelega lapsed. Käesoleva töö üheks eesmärgiks on kirjeldada ning võrrelda eesti õppekeelega koolide eesti- ja vene kodukeelega ning vene õppekeelega koolide (vene kodukeelega) õpilaste etnilisi stereotüüpsed hoiakuid eestlaste ja venelaste suhtes.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute kirjeldamise kõrval on viimastel aegadel hakatud üha enam tähelepanu pöörama ka sellele, mis taoliste hoiakutega kaasneda võib. Nimelt on hakatud üha enam uurima ka spetsiifilisi protsesse, mille kaudu stereotüübid sotsiaalsele tajule, hinnangutele ja käitumisele mõju avaldavad (Sherman, 1996). On leitud, et stereotüüpsed hoiakud on seotud etniliste gruppide omavaheliste suhetega. Tegu paistab olevat retsiprookse seosega, kuna negatiivsed hoiakud on seotud sellega, et teise etnilise grupiga ei taheta suhelda (Shelton & Richeson, 2006), samas aga on sõprusuhted teise grupi esindatajatega seotud positiivsema suhtumisega sellesse etnilisse gruppi tervikuna (Powers ja Ellison, 1995). Ka käesolevas töös uuritakse, kas ja kuidas on stereotüüpsed hoiakud seotud sotsiaalsete suhetega klassis ehk kas tekkinud hoiakud väljenduvad ka selles, et teatud etnilisse gruppi kuuluvate õpilastega suhtlemist eelistatakse ning teise grupi kuuluvaid õpilasi tõrjutakse.

Kirjeldatud uurimisküsimustele vastamine on informatiivne levinud hoiakute, nende väljendumise ning nendega seotud faktorite ja sotsiaalsete suhete seisukohalt eesti kontekstis. Töö laiem eesmärk ja olulisus seisneb püüdes leida vastused küsimustele, mis oleksid abiks eestlaste ja venelaste omavaheliste suhete parandamisel ning integreerumisprotsessi edendamisel.

TEOREETILINE TAUST

Stereotüüp ja etniline stereotüüp

Üldiselt defineeritakse stereotüüpe kui fikseeritud, püsivaid mentaalseid struktuure (Sani, Bennett, Mullally & MacPearson, 2003). On leitud, et stereotüübid on vältimatud, neid on keeruline kontrollida ning raske alla suruda (Izumi & Hammonds, 2007).

Stereotüüp on olnud sotsiaalpsühholoogia üks uurituim konstrukt alates sellest, kui Lippmann (1922) selle termini oma gruppidevahelise taju uurimuses kasutusele võttis. Kuigi etnilise stereotüübi kui termini definitsioonid on suhteliselt palju varieerunud, on enamus

uurijaid näinud etnilisi stereotüüpe kui üldistusi, sisaldades iseloomujoonte omistamist, mida tehakse etnilise grupi kohta. Asjaolu, mille üle palju arutletakse, on stereotüüpide mittesoovitav olemus – stereotüüpe nähakse tavaliselt kui üldistusi, mis on mingis mõttes ebameeldivad (Brigham, 1973).

Jones (1991) toob välja, et etnilised stereotüübid tulenevad sellest, et inimesed usuvad, et erinevatele etnilistele gruppidele on iseloomulikud erinevad karakteristikud, mis etnilisi grappe üksteisest eristavad. Üldistused, mis stereotüpiseerimisel tehakse, sisaldavad normaalseid kognitiivseid eksitusi ning ei tulene seega tingimata motivatsioonilistest teguritest.

Palju aastaid keskendusid stereotüüpidega seotud uurimused peaaegu täielikult erinevate sotsiaalsete gruppide kohta käivate stereotüüpide sisu identifitseerimisele (Brigham, 1971). Hiljutisemad uurimused on aga hakanud rohkem tähelepanu pöörama ka spetsiifilistele protsessidele, mille kaudu stereotüübid sotsiaalsele tajule, hinnangutele ja käitumisele mõju avaldavad (Sherman, 1996).

Stereotüübid erinevate etniliste gruppide kohta võivad küll erineda hinnangu tooni või varjundi poolest (Katz & Braly, 1935), kuid hoiakud, mis nendest peegelduvad, on pigem konsensuslikud kui individuaalsed (Gardner, Taylor, & Feenstra, 1970). Nii Gardneri ja tema kolleegide (1970) uurimus kui ka varasem Gardneri, Wonnacotti ja Taylori (1968) uurimus kinnitavad, et inimese kalduvus omaks võtta stereotüüp mingi etnilise grupi kohta on sõltumatu hoiakust selle grupi suhtes (Gardner et al., 1970). Gardner ja Taylor (1969) on ka oletanud, et stereotüüpne arvamus, mis mingi etnilise grupi kohta levib, sõltub infost, mis on selle grupi kohta kättesaadav ning seetõttu on mõistlik järeldada, et individuaalsed erinevused stereotüüpse hinnangu omaksvõtmises sõltuvad pigem kognitiivsetest faktoritest või vajadusest aktsepteerida grupi norme (Gardner, Wonnacott, & Taylor, 1968) kui emotsionaalsest suhtumisest sellesse gruppi (Gardner et al., 1970).

Etniliste stereotüüpsete hoiakute kujunemine, säilimine ja muutumine

Etniliste stereotüüpsete hoiakute kujunemise, muutumise ja säilimise juures mängivad rolli paljud erinevad tegurid, mis aitavad seletada teatud hoiakute sisu ehk seda, miks need hoiakuid on just sellised nagu nad on ning miks neid on keeruline muuta.

Campell (1967) toob välja, et mida suurem on gruppide erinevus kas tavades või kommetes, füüsilises väljanägemises või materiaalse kultuuri ühikutes (*items of material culture*), seda suurema tõenäosusega esineb see tunnus/omadus gruppidevahelistes stereotüüpilistes kujutlustes. Seega, stereotüübi tekkimise või kujunemise juures näib olevat oluline see, kuivõrd erinevad on etnilised grupid mingite omaduste mõttes ning just need erinevad omadused, mida üksteise juures ka rohkem märgatakse, kujundavad etnilise stereotüübi.

Etniliste stereotüüpide kujunemisel ja säilimisel mängib olulist rolli inimese sotsiaalne keskkond. Stereotüüpide kujunemise, säilimise ja muutumise sotsio-kultuuriline mudel rõhutab autoriteetsete isikute, eakaaslaste gruppide, meediaportreeringute ja muude inimese sotsiaalses keskkonnas leiduvate elementide rolli. Eakaaslaste grupi mõjutused on olulise tähtsusega, kuna mõjutavad stereotüüpseid uskumusi. Inimesed kohandavad oma uskumusi, et need sobituks eakaaslaste grupi stereotüüpidega. Samas ei pruugi selline mõju laieneda üldisele rassilisele hoiakule (Tan, Tan, Avdeyeva, Crandall, Fakushi, Nyandwi, Chin & Wu, 2001).

Aboud ja Doyle (1996) väitsid aga, et on vähe alust üldlevinud arvamusele, et lapsed omandavad või võtavad üle rassilised hoiakud oma vanematelt ja sõpradelt. Sellegipoolest, vanemad võivad kaudselt mõjutada laste hoiakuid selles suhtes, kas nad näevad teiste gruppide liikmeid heterogeensetena või homogeensetena.

Sani, Bennett, Mullally & MacPearson (2003) räägivad stereotüüpide muutumisest ja säilimisest ning toovad välja, et üldiselt nähakse stereotüüpe rigiidsetena ning need võivad muutuda vaid siis, kui stereotüüpiseeritava grupi liikmed käituvad viisil, mis on vastukäiv eksisteeriva stereotüübiga või kui nähakse, et hetkel olemasolev stereotüüp ei ole enam sobilik. Samas, ütlevad nad, on sellele seisukohale ka kriitikuid, kes ei arva, et stereotüübid püsiks järgalt muutumatutena, rigiidsetena. Näiteks enese-kategoriseerimise teoreetikud (*self-categorization theorists*) leiavad, et muutused gruppidevahelises kontekstis, milles stereotüübid tekkisid, viib muutusteni ka stereotüübi enda olemuses ning seega oluline osa stereotüübist on loomupäraselt suhteline, paindlik ja muutlik.

Sotsiaalsete ja rahvuslike stereotüüpide muutuste dünaamilisust mõjutavad ka sotsiaalsed ja poliitilised sündmused. Näiteks Petrenko, Kravtsova, Mitina ja Osipova (2002) toovad välja, et Ameerika Ühendriikides toimusid drastilised muutused venelaste kohta käivate stereotüüpide suhtes II Maailmasõja ajal ning pärast sõda. Sõja ajal pidasid ameeriklased venelasi kangekaelseteks ja kartmatuteks patriootideks. 1940. aastateks, kõigest 3 või 4 aastat pärast sõda, oli see imago radikaalselt muutunud ja venelasi hakatud nägema kui paindumatuid ja ettearvamatuid fanaatikuid- stereotüüp, mis valitses laialdaselt mõni aeg pärast sõda.

Seega, stereotüübi kujunemise, muutumise ja säilimise juures tunduvad olevat oluliseimateks teguriteks inimeste sotsiaalne ja kultuuriline keskkond ning ka erinevad sotsiaalsed ja poliitilised sündmused. See tähendab, et erinevate rahvuste kohta käivate stereotüüpide sisu võib paljuski varieeruda olenevalt stereotüüpiseerijat (hindajat) ümbritsevatest oludest. Käesolevas töös uuritakse õpilasi, kes on pärit mitmes mõttes erinevatest keskkondadest- näiteks erinevatest piirkondadest, kultuurilisest keskkonnast (Tallinn- Ida-Virumaa) jne.

Kommunikatsiooni ja kokkupuudete olulisus stereotüüpsete hoiakute kujunemisel ja säilimisel

Lisaks eelnevalt väljatoodud stereotüüpsete hoiakute kujunemise ja säilimise juures olulistele teguritele tuleks eraldi välja tuua kommunikatsiooni ja kokkupuudete kui tõenäoliselt enim tähelepanu ja uurimist leidnud hoiakutega seotud tegureid.

Etniliste gruppide vahelistel kontaktidel on oluline roll hoiakute kujunemisel ja säilimisel. Berry (2008) räägib etniliste gruppide vahelise kontakti olulisusest seoses akultureerumisega ning ütleb, et akultureerumine saab alguse erinevate kultuuride, gruppide ja indiviidide omavahelisest kontaktist.

Berry akultureerumise mudelitest on tihe rahvustevaheline kontakt omane assimileerumisele ja integreerumisele. Assimileerumise puhul ei olda huvitatud päritolukultuuri säilitamisest ja eelistatakse suhtlemist põhikultuuri esindajatega. Intgreerumise puhul aga ollakse tihedas kontaktis nii oma päritolukultuuri kui ka põhikultuuri esindajatest eakaaslastga (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Seega, kontakt teise rahvuse (põhikultuuri) esindajatega on seotud suhtumisega põhikultuuri ning võib eeldada, et tõenäoliselt ka stereotüüpsete hoiakutega põhikultuuri esindajatesse.

Kokkupuudete ja etniliste stereotüüpsete hoiakute vahelise seose olemasolu Ameerika Ühendriikides elavate erinevate rahvuste seas on uurinud Dixon ja Rosenbaum (2004), kes leidsid, et valgenahalised, kes tunnevad hispaanlasi oma kogukonnast, väljendavad väiksema tõenäosusega hispaanlaste vastaseid (*anti-Hispanic*) stereotüüpilisi hoiakuid ning need, kes tunnevad afroameeriklasi ja hispaanlasi koolist või ülikoolist, väljendavad tõenäoliselt vähem stereotüüpilisi hoiakuid mõlema nimetatud grupi suhtes.

Inimeste omavahelisel kommunikatsioonil on oluline roll ka stereotüüpide säilimisel. Lyons ja Kashima (2003) leidsid, et kui inimesed omavahel suhtlevad, siis suhtlusahelas stereotüüpidega seotud informatsioon muutub veelgi stereotüüpilisemaks, seega kinnitub kommunikatsioonis infot vastuvõtva inimese stereotüüpne hoiak.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute ja kokkupuudete vahelisi seoseid on uuritud ka Eestis. Jõgi (2009) leidis oma seminaritöös kinnitust hüpoteesile, et mida rohkem 6. ja 9. klassi õpilased teiste rahvuste esindajatega kokku puutuvad, seda integreerunumad nad on ning seda positiivsemaid hinnanguid annavad nad teisele (vene) rahvusele ning nende kultuurile.

Korts ja Vihalemm (2008) toovad „Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008“ uuringu aruandes välja, et kontaktid eestlaste ja venekeelse elanikkonna vahel on suhteliselt piiratud. Eestlaste seas omab venekeelse elanikkonnaga juhukontaktidest tihedamat kokkupuudet kolmandik, venekeelse elanikkonna hulgas on igapäevane kogemus eestlastega suhtlemises umbes pooltel. Enamasti toimub rahvusteülene suhtlus töösfääris, töövälised suhtlusvõrgustikud on oma rahvuse kesksed. Siit võiks teha järeldusi ka laste omavahelise suhtluse kohta- juhul kui vene kodukeelega lapsed ei suhtle eestlastega koolis (vene kodukeelega lapsed vene koolis), siis ei suhtle nad eestlastega eriti ka väljaspool kooli.

Korts ja Vihalemm (2008) lisavad, et on olemas seos isikliku kokkupuute sageduse ning hoiakute vahel. Nimelt on suhtumine positiivsem nende isikute puhul, kelle kontaktid teise rahvusrühmaga on tihedamad, seda eriti eestlaste puhul. Seega võib arvata, et tõenäoliselt on vene kodukeelega lastel eesti koolis ”eestlaste” suhtes positiivsem hoiak kui vene kodukeelega lastel vene koolis.

Lisaks sellele, kui palju teiste (etniliste) gruppide liikmetega kontaktis ollakse, on oluline ka see, millises kontekstis kokkupuuted aset leiavad. Kontekstuaalsed faktorid võivad valikuliselt mõjutada nii stereotüübi soodsust kui ka inimese valmidust kinnitada positiivset või negatiivset stereotüüpi mingi etnilise grupi kohta (Lobel, 1987).

Ka Hamburger (1994) rõhutab, et ainuüksi kontaktist teise etnilise grupi esindajaga ei pruugi hoiakute muutmiseks piisata. Ta toob välja, et kontakti-hüpotees eeldab, et kontaktid meeldivate mitte enda gruppi kuuluvate liikmetega aitavad muuta selle grupi kohta käivaid negatiivseid stereotüüpe. Siiski, rõhutab ta, on see eeldus paljude psühholoogide arvates kaheldav, kuna on leitud, et indiviid, kes on prototüübist erinev, eemaldatakse kategooriast ja paigutatakse alakategooriasse, ilma et sellel liikmel oleks mingit mõju grupi stereotüübile. Hamburger (1994) leidis aga, et mittetüüpilist grupiliiget soestatakse siiski selle grupiga ning seega peab ta avaldama mingisugustki mõju sellele stereotüübile. Ta leidis, et atüüpiline grupiliige ei pruugi küll muuta grupi stereotüübi üldist tendentsi, kuid muudab tõenäoliselt variatiivsust stereotüübi sees ning stereotüübi rakendamise tõenäosust gruppi kuuluvale indiviidile.

Seega, kommunikatsioon ja kokkupuuted on stereotüüpsete hoiakute kujunemisel, säilimisel ja ümberlukkamisel äärmiselt olulised, kusjuures oluline roll on ka kontekstil, milles kokkupuuted aset leiavad ja sellel, kas mittetüüpiline kontaktisik kategoriseeritakse stereotüüpiseeritud grupi liikmeks või mitte. Pidev rahvustevaheline kommunikatsioon ja kokkupuuted on aga iseloomulik pigem neile klassidele, kus õpib nii eesti- kui ka vene kodukeelega lapsi.

Etnilise stereotüübi seos vanusega

Stereotüüpsete hoiakute kujunemise juures väärrib erilist tähelepanu ka teine oluline tegur- stereotüüpiseerija vanus. Etnilised stereotüüpsed hoiakud ja nende kujunemine on tihedalt seotud vanusega ning seda nii ealiste iseärasuste, informeerituse kui ka muude tegurite tõttu. Näiteks võivad 10-11. aastaste (käesolevas töös uuritavate) laste etnilised stereotüüpsed hoiakud erineda suures osas neist paar aastat vanemate laste hoiakutest. Taoliste muutustele on omased teatud iseloomulikud jooned, millele mitmed uurijad on viidanud.

Kirby ja Gardner (1973) leidsid, et etnilised stereotüübid, defineerituna kui konsensuslikud uskumused erinevate etniliste gruppide omaduste kohta, võivad koosneda

kahest komponendist, millest üks on hinnanguline ja teine informatsiooniline. Informatsiooniline komponent pärineb informatsioonist, mis mingis ühiskonnas kättesaadav on. See komponent muutub tõenäoliselt siis, kui muutub informatsioon etnilise grupi kohta. Kuna võib eeldada, et kõik stereotüüpsed hinnangud sisaldavad endas informatsioonilist komponenti, siis sellest järeldub, et oletades, et inimesed saavad informatsiooni samadest allikatest, siis vanuse kasvades suureneb ka konsensus stereotüüpsetes hinnangutes erinevate etniliste gruppide kohta. Hinnanguline komponent aga peegeldab hinnanguid ja suhtumisi, mis mingis ühiskonnas teatud etnilise grupi kohta kehtivad. Sellise hinnangulise komponendi olemasolul võib olla ka selge mõju lapse arengule (Kirby & Gardner, 1973).

On leitud, et ühised arvamused ja hinnangud tekivad lihtsamini, spetsiifilised informatsioonielemendid kogunevad aga keerulisemalt (Rhine, 1958). Sellest lähtuvalt oletasid Kirby ja Gardner (1973), et kui on olemas nii hinnanguline kui ka informatsiooniline komponent, siis lapsed võtavad tõenäoliselt omaks pigem etnilise stereotüübi hinnangulise kui informatsioonilise komponendi ning nad leidsid, et nooremate laste stereotüüpsed hoiakud on rohkem hinnangulised kui vanematel lastel.

Taolisele järeldusele jõudsid ka Blake ja Dennis (1943), kes uurisid stereotüüpide arengut 4.- 11. klassi õpilaste seas. Nad palusid valgenahalistel õpilastel märkida 60 omadussõna kohta, kas see omadus on rohkem iseloomulik valgenahalistele, mustanahalistele või "pole vahet" ehk siis pole kummalegi iseloomulik. Nad leidsid, et noored (4. ja 5. klassis käivad) valgenahalised lapsed omandavad kõigepealt üldise negatiivse hoiaku mustanahaliste suhtes ning alles hiljem hakkavad nad rakendama nõo täiskasvanulikkude stereotüüpset hoiakut, st hoiakut, mis on küll stereotüüpiline, kuid sisaldab halbade omaduste kõrval ka neutraalseid või häid omadusi. Seega, vanemad lapsed kasutasid mustanahaliste hindamisel omadusi, mis olid stereotüüpilised, kuid ei olnud iseenesest halvustavad. Nooremad lapsed aga ei teinud sellist eristust ja omistasid mustanahalistele rohkem ja eristamata (kõiksuguseid) negatiivseid iseloomujooni.

McKown ja Weinstein (2003) eristavad laste stereotüübi teadlikkuse (*stereotype consciousness*) arengut käsitlevas uurimuses personaalseid stereotüüpe ehk lapse enda stereotüüpseid hoiakuid ja stereotüübi teadlikkust ehk teadlikkust stereotüübist, mida ei ole tingimata ise omaks võetud. Varasemad uurijad on leidnud, et 3-4 aasta vanuses saavad lapsed teadlikuks rahvusest ja soost ning hakkavad ennast ja teisi rahvuse järgi eristama (Aboud, 1988, tsit McKown & Weinstein, 2003 järgi). Umbes samas vanuses arenevad välja ka personaalsed stereotüübid (Doyle, Beudet & Aboud, 1988). McKown ja Weinstein (2003) leidsid aga lisaks, et veidi hiljem, 6-10 aasta vanuselt, areneb lastel kiiresti võime tajuda teiste inimeste stereotüüpe ja ka teadlikkus ühiskonnas levinud stereotüüpsetest hoiakutest.

Vanuse ja hoiakute vahel on leitud seos ka eestlaste näitel. Nimelt kirjutavad Korts ja Vihalemm (2008) „Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008“ uuringu aruandes, et suhtumises teise rahvusrühma, mõõdetuna valmisolekuna jagada personaalset ruumi teise rahvusrühma esindajatega, on nii eesti- kui venekeelse elanikkonna seas tõrjuv hoiak iseloomulik just nooremas vanuserühmas (kuid tegu oli vanemate uuritavatega kui käesolevas töös).

Stereotüüpsete hoiakute väljendamine ning sellega seotud kontekstuaalsed faktorid

Kuigi inimestel võib olla stereotüüpiline hoiak mingi rahvuse suhtes, ei tähenda see tingimata seda, et taoline hoiak selle rahvuse (kas üldise kategooria või konkreetse grupiliikme) suhtes ka väljenduks. Stereotüüpsete hoiakute väljendamisega on seotud mitmed erinevad kontekstuaalsed faktorid.

Casper, Rothermund ja Wentura (2010) räägivad stereotüüpide automaatsetest aktiveerumistest ning toovad välja kokkuvõtva stereotüüpiseerimise mudeli, mille kohaselt sotsiaalsete vihjete teisendamises sotsiaalsesse tajusse ja käitumisse võib eristada kolme astet

: esiteks- kui inimesega kohtutakse, siis kõigepealt kategoriseeritakse see inimene nähtavate, visuaalsete vihjete põhjal (näiteks kortsus näonahk võib olla nõ päästik, mis ajendab meid kategoriseerima selle inimese vanaks). Teisel astmel toimub nende atribuutide, mis on seotud mingi kategooriaga, automaatne aktiveerimine (näiteks vanadest inimestest oodatakse, et nad on nõrgad või abitud). Kolmas aste on see, kui teise inimese tajumine ja tema käitumise interpreteerimine ning meie enda käitumine on juhindatud stereotüüpiliste atribuutide poolt, mis aktiveeriti teises astmes. Casper ja kolleegid (2010) leidsid kinnitust asjaolule, et üldise stereotüüpilise sisu automaatne aktivatsioon on äärmiselt kontekstitundlik. Seega, stereotüüpiseerimise mudeli järgi võib inimeste sotsiaalne käitumine olla juhindatud aktiveerunud stereotüüpide poolt, kuid samas on stereotüüpide aktiveerumine (ja sellest tulenev käitumine) äärmiselt kontekstitundlik.

Kleinpenning ja Hagendoorn (1991) uurimuses paluti hinnata etnilisi gruppe mitte ainult üldiselt, vaid ka erinevates kontekstides- kui naabreid, kui klassikaaslast ja kui abikaasasid. Leiti, et kontekstuaalsed stereotüübid ennustavad rahvuste vahelisi hinnanguid (neid mõõdeti kui määra, mil (tulevikus) aset leidvad suhted etnilise grupiga on meeldivad või ebameeldivad) paremini kui üldised etnilise grupi kohta käivad stereotüübid.

Doosje, Haslam, Spears, Oakes ja Koomen (1998) uurisid komparatiivse konteksti mõju grupi üldisele ja seemise variatiivsuse hinnangule ning grupi karakteristikute hindamisele. Nad leidsid, et taolised sotsiaalsed hinnangud ei ole mitte absoluutsed, vaid olenevad sotsiaalsest kontekstist, millesse nad on pandud (*grounded*) ning et enda grupile omase karakteristikute hinnang ei ole fikseeritud, vaid oleneb selle suhtelisest soodsusest antud kontekstis. Ka selle uurimuse tulemused viitavad komparatiivse ehk võrdlemise aluseks oleva konteksti olulisusele gruppide tajus.

Niisiis on üldine kontekst seotud stereotüüpide väljendamisega mingi grupi suhtes. Kuna käesolevas töös ei palutud lastel hinnata erinevate rahvuste esindajaid mitte teatud kontekstis vaid üldiselt (mitte kui klassikaaslast, vaid kui rahvust üldiselt), siis ei ole teada, millisest kontekstist nad hinnangute andmisel üldiselt lähtusid (kas konkreetsest inimesest või rahvusest üldiselt). Samas on selliseid kontekstuaalseid tegureid, mis stereotüüpsete hoiakute väljendamisel olulist rolli mängivad ning ka käesolevas töös uuritavate õpilaste puhul enamasti eristatavad on. Nendeks on teatud gruppi kuulumine ning ühiskonna ja klassi rahvuslik koosseis.

Gruppi kuulumine ja etniliste stereotüüpsete hoiakute väljendamine

Inimestel on kalduvus jagada sotsiaalne maailm kahte kontrastsesse gruppi. Üldiselt nähaksegi inimesi kas meie- gruppi (*in- group*) või nemad- gruppi (*out- group*) kuuluvatena (Baron & Byrne, 1991). Stereotüüpset hoiakud aga olenevad ka sellest, kas kuulutakse meie- gruppi või nemad- gruppi. Gaertner, Mann, Murrell ja Dovidio (1989) leidsid, et nemad- grupi liikmete suhtes väljendati rohkem negatiivseid hoiakuid ja nendega käituti ebasoodsamalt kui nende enda gruppi kuuluvate isikutega. Need tulemused pidasid paika isegi siis, kui kategooriad olid juhuslikud, kui need eksisteerisid vaid eksperimendisiseselt ja kui isikud polnud omavahel kunagi silmast-silma kohtunud.

Sotsiaalse Identiteedi Teooria (*Social Identity Theory (SIT)*) ütleb, et meie-grupi eelistamine tuleneb sellest, et inimesed püüdleval positiivse enesekontseptsiooni (*self-concept*) poole (Tajfel & Turner, 1979, tsit Kinket & Verkuyten, 1999 järgi). Enesekontseptsioon on mingil määral tuletatud inimese teadmisest, et ta kuulub teatud gruppi ning emotsionaalsest olulisusest, mis on seotud selle grupi liikmeks olemisega. Seega, inimesed on motiveeritud saavutama ja säilitama positiivset sotsiaalset identiteeti. Üks meetod positiivse sotsiaalse identiteedi saavutamiseks on enda grupi eelistamine teistele gruppidele (Kinket & Verkuyten, 1999).

Oma grupi eelistamise juures mängivad aga olulist rolli mitmed faktorid. Uurimused on näidanud, et meie-grupi eelistamine on seotud nii meie-grupiga identifitseerumisega (Jetten & Spears, 1997) kui ka gruppide suhtelise suuruse ja staatusega (Bigler, Brown & Markell, 2001). Uurimused on näidanud ka seda, et etnilised vähemusgrupid identifitseeruvad oma grupiga suuremal määral ja hindavad oma gruppi positiivsemalt kui etnilised enamusgrupid (Feather, 1995).

Seega, eesti kodukeelega laste puhul eesti koolis ja vene kodukeelega laste puhul vene koolis tundub olevat mõistlik eeldada, et meie-grupiks peetakse „eestlast“/„venelast“ ning et vastavat gruppi hinnatakse ka positiivsemalt ning vene kodukeelega lapsed vene koolis kui vähemusgruppi kuulujad identifitseeruvad oma grupiga suuremal määral ning hindavad oma gruppi ka positiivsemalt kui eesti kodukeelega lapsed eesti koolis. Keerulisem on aga ennustada vene kodukeelega laste hinnanguid eesti koolis, kuna ei ole teada, kumba gruppi (kas „venelast“ või „eestlast“) meie-grupiks peetakse ning mil määral selle grupiga identifitseerutakse.

Ühiskonna rahvuslik koosseis ja etniliste stereotüüpsete hoiakute väljendamine

Enamikes ühiskondades on etniliste gruppide suurus ja staatus omavahel seotud. Arvulisel enamusgrupil on tihti kõrgem sotsiaal-majanduslik staatus kui arvulisel vähemusgrupil. Sellepärast on enamus uurimustes etnilised vähemusgrupid olnud vähemusgrupid nii madalama staatuse kui ka arvulise vähemuse mõttes. Kuna vähemusgrupid omavad võrreldes enamusgrupiga madalamat staatust, siis tuleb neil heastada see oht, mis on esitatud nende enese-kontseptsioonile. Oma grupi tugev eristamine ja eelistamine on selleks üks meetod (Kinket & Verkuyten, 1999).

Uurimuste kohaselt näitab etniline enamusgrupp enam kui vähemusgrupp välja teiste gruppide tõrjumist (Verkuyten & Masson, 1995). Enamusgrupi liikmete seas on vähemusgruppide tõrjumine seotud kõrgema identifitseerumise tasemega ning positiivsema hinnanguga oma grupile. Taoline tendents ei ole aga omane vähemusgrupile- nende puhul ei ole positiivne hinnang oma grupile seotud enamusgrupi tõrjumisega (Kinket & Verkuyten, 1999) ning üks seletus taolisele erinevusele võiks olla selline, et positiivse suhtumise väljakujunemine nii enda (vähemus) kui ka teise (enamus) grupi suhtes on oluline komponent bikultuurilise kompetentsuse kujunemises (LaFromboise, Coleman and Gerton, 1993). Etniline enamusgrupp aga tundub saavutavat positiivse sotsiaalse identiteedi tõrjudes etnilisi vähemusgruppe ehk *out*-gruppe ning hinnates oma gruppi positiivsemaks (Kinket & Verkuyten, 1999).

Ka Eestis läbiviidud uurimused on viidanud sarnastele tendentsidele. Nimelt toob Kruusvall (2008) „Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008“ aruandes välja, et ligi 2/3 eestlastest peab rahvustevahelisi konflikte mitmerahvuselises riigis paratamatuks, sama suur osa venekeelsetest elanikest aga ei nõustu rahvuskonflikti paratamatusega. Seega tundub et, enamus eestlasi on negatiivsemal seisukohal kui venelased selles osas, mis puudutab normaalsete rahvustevaheliste suhete võimalikkust. Samas aruandes kirjutavad Korts ja Vihalemm (2008), et suhtumises teise rahvusrühma, mõõdetuna valmisolekuna jagada personaalset ruumi teise rahvusrühma esindajatega, torkab silma eestlaste märgatavalt tõrjuvam hoiak (ja seda eriti tallinlaste hulgas).

Eelnevalt nimetatud uurimuste tulemusi arvesse võttes võiks eeldada, et eesti kodukeelega õpilased näitavad enam kui vene kodukeelega õpilased välja negatiivseid hoiakuid vähemusgrupi (st venelaste) suhtes. Samas tuleb märkida, et Eestis on ka piirkondi, kus enamusgrupiks ei ole mitte eestlased vaid hoopis venelased (ja seda ka käesoleva töö valimis).

Klassi rahvuslik koosseis ja etniliste stereotüüpsete hoiakute väljendamine

Varasemad uurimused etniliste vähemustega (Rosenthal & Hrynevich, 1985) on näidanud, et kui *in*-grupi liikmetest õpilaste protsent klassis on suhteliselt suur, siis identifitseerutakse oma grupiga suuremal määral. Identifitseerumise määr on aga seotud gruppidevaheliste hoiakutega. Kinket ja Verkuyten (1999) leidsid, et grupi suhteline suurus ei mõjutanud oma grupi eelistamist otseselt, pigem leiti, et laste puhul, kes moodustasid numbrilise vähemuse, avaldus positiivne seos identifitseerumise ja oma grupi eelistamise vahel.

Seega ei pruugi grupi suhtelise suuruse ja oma grupi eelistamise vahel otsest seost eksisteerida. Oluline roll tundub olevat pigem sellel, mil määral oma grupiga identifitseerutakse. Antud uurimistöös on erineva rahvusliku koosseisuga klasse, kuid nimetatud uurimusi silmas pidades võiks eeldada, et vene- või eesti kodukeelega õpilaste osakaal klassis ei pruugi etniliste hoiakute väljendamisega otseselt seotud olla.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute seosed sotsiaalsete suhetega klassis

Etniliste stereotüüpsete hoiakute olemasolu, nende sisu ja väljendamine kõrval on paljusid uurijaid huvitanud, kas ja mil määral on taolised hoiakud seotud eri rahvusest inimeste omavaheliste suhetega ehk sotsiaalsete suhetega.

Allport (1954, tsit Tan et al, 2001 järgi) rõhutas oma klassikalises analüüsis eelarvamuste kohta asjaolu, et negatiivsed stereotüübid on etnilisele grupile suunatud eelarvamusliku ja kahjuliku käitumise tuumaks. Seega võiks arvata, et etnilistel stereotüüpsetel hoiakutel on oluline roll teiste rahvuste esindajatele osakssaavas halvast suhtumisest ja käitumisest.

Shelton ja Richeson (2006) leidsid USA-s läbiviidud uurimuses, et mustanahaliste suhtumine valgenahalistesse on seotud nii sellega, kui palju neil on reaalseid kontakte valgenahalistega kui ka sellega, milline on nende kontaktide kvaliteet ning lisaks ka sellega, mil määral nad püüavad kontakte valgenahalistega vältida. Olenemata sellest, kas kontakt valgenahalistega on vabatahtlik (sõbrad), mittevabatahtlik (toakaaslased, tuttavad) või on tegu võõraste inimestega, on seos samasugune- mida negatiivsem suhtumine valgenahalistesse kui gruppi, seda negatiivsem suhtluskogemus valgenahalise indiviidiga. Uurijad tõid välja, et üks põhjus, miks negatiivsed hoiakud on seotud negatiivsete suhtluskogemusega seisneb selles, et eeldatakse, et valgenahalised on nende (mustanahaliste) suhtes eelarvamustega.

Tundub, et rassilise/etnilise hoiaku ja gruppidevaheliste suhete vahel on retsiprookne seos- näiteks Powers ja Ellison (1995) leidsid samuti mustanahaliste ameeriklaste seas läbiviidud uurimuste põhjal, et rassidevahelised sõprussuhted viivad ka positiivsemate hoiakuteni. Seega võib öelda, et kui õpilasel on positiivsem hoiak teatud rahvuse (näiteks "venelase") suhtes, siis seda paremad on tema suhted selle rahvuse esindajaga ja ka vastupidi, mida paremad on suhted teatud rahvuse (näiteks "venelase") esindajaga, seda positiivsem on ka üldine hoiak selle rahvuse suhtes.

Ka Brigham (1971) viitab hoiakute ja suhete/käitumise retsiprooksele seosele. Ta toob välja, et pikka aega on eeldatud, et stereotüübid on seotud käitumisega nii individuaalsel tasandil ning võib-olla lisaks ka rahvusvahelisel tasandil. On leitud, et vaenulikkus on kergemini tekitatav nende rahvuste vahel, kellel on üksteise suhtes ebasoodsad stereotüübid (Wedge, 1966). Samas tunduvad mitmed uurimused viitavat aga asjaolule, et stereotüübid ei määra rahvuslikku poliitikat, vaid kipuvad seda poliitikat pigem peegeldama (Brigham, 1971).

Samas on ka mitmeid uurimusi, millel hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahelise seose olemasolu ei ole kinnitust leidnud.

Mann (1967) uuris, kuidas on seotud grupile antavad üldised hinnangud ning hinnangud konkreetsetele indiviididele selle grupi sees ning leidis, et konkreetsete grupiliikmete hindamisel viidati neile omadustele, mis eksisteerisid uuritava inimese

stereotüübis selle grupi suhtes. Tulemused viitavad asjaolule, et üldistused mingi grupi suhtes ei pruugi üle kanduda hinnangutesse konkreetsetele grupiliikmetele selle omaduse mõttes. Nimelt, paljud uurivad hindasid etnilise grupi liikmeid viisil, mis oli vastuoluline nende üldistustega, mida nad olid sellele etnilisele grupile teinud. Seega ei pruugi etnilisele grupile antud hinnang ühtida konkreetsele klassikaaslasel antud hinnanguga ning seega olla seotud ka suhetega selle rahvuse esindajast klassikaaslastega.

Warner ja DeFleur (1969) on toonud välja, et hinnangute ja käitumise vahel grupi liikmetesse on leitud olevat väike kuni keskmine seos vaid mõndades situatsioonides (Warner & DeFleur, 1969). Seega näib hinnangute ja sotsiaalsete suhete vahelise seose ilmnemisel mängivat rolli ka mitmed situatsioonilised tegurid. Brigham (1971) ütleb kokkuvõtvalt, et etniliste stereotüüpide väljendamise ja nende kasutamise vahel reaalses käitumises konkreetse etnilise grupi liikmetega ei ole ühest seost ning intrapersonaalseid ja situatsioonilisi tingimusi, milles käitumine võib või ei või aset leida, tuleks veel täpsustada.

Seega ei pruugi etniliste stereotüüpsete hoiakute ja sotsiaalsete suhete (mis väljenduvad suhtumises klassikaaslastesse) vahelist seost ilmnedu ning seose ilmnemise või mitteilmnemise juures tunduvad mängivat rolli mitmed erinevad faktorid, kaasa arvatud need tegurid, mis on seotud stereotüüpsete hoiakute väljendamisega. Samas on aga mitmed uurimused hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahelise seose olemasolu kinnitanud ning mitmed uurijad on ka rõhutanud asjaolu, et tegu on retsiprookse seosega, mistõttu võiks eeldada, et ka käesolevas töös leiab sotsiaalsete suhete ja hoiakute vahelise seose olemasolu kinnitust.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Uurimuse eesmärgiks on kirjeldada 4. klassi laste stereotüüpseid hoiakuid eri rahvuste suhtes. Kuna uuritakse vene ja eesti kodukeelega laste hoiakuid nii eesti kui ka vene koolis, siis on plaanis ka võrrelda, kas ja mil määral erinevad etnilised (eelkõige venelaste ja eestlaste) stereotüübid vene lastel vene koolides, vene lastel eesti koolides ning eesti lastel eesti koolides. Samuti on eesmärgiks uurida seoseid etniliste stereotüüpsete hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahel klassis- täpsemalt seda, kas stereotüüpsete hoiakute ilmnemisel selle etnilise grupi esindajat ka reaalselt ehk igapäevases suhtluses tõrjutakse ning eelistatakse suhtlemist teise etnilise grupi esindajatega.

Uurimuses on püstitatud järgmised hüpoteesid ja uurimisküsimused:

1. Eesti kodukeelega õpilased hindavad positiivsemalt "eestlast" ning vene kodukeelega õpilased "venelast".
 - 1.1 Kas vene kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad positiivsemalt "venelast" või "eestlast"?

Esimese hüpoteesi püstitamisel lähtuti asjaolust, et nemad- grupi liikmete suhtes väljendatakse rohkem negatiivseid hoiakuid kui meie- grupi kuuluvate isikute suhtes (Gaertner, Mann, Murrell & Dovidio, 1989). Samuti toetuti Sotsiaalse Identiteedi Teooriale (*Social Identity Theory (SIT)*), mis ütleb, et meie-grupi eelistamine tuleneb sellest, et inimesed püüdvad positiivse enesekontseptsiooni (*self-concept*) poole (Tajfel & Turner, 1979, tsit Kinket & Verkuyten, 1999 järgi).

Esimese hüpoteesi alaküsimuse püstitamisel lähtuti asjaolust, et meie- grupi eelistamise juures mängivad olulist rolli mitmed faktorid: näiteks meie-grupiga identifitseerumise määr (Jetten & Spears, 1997) ja ka gruppide suhteline suurus ja staatus (Bigler, Brown & Markell, 2001). Vene kodukeelega laste hinnanguid eesti koolis on seega

keeruline ennustada kasvõi seetõttu, et ei ole teada, kumba gruppi (kas „venelast“ või „eestlast“) meie-grupiks peetakse ning mil määral selle grupiga identifitseerutakse.

2. Eesti koolide vene kodukeelega õpilaste stereotüüpsed hoiakud eestlaste suhtes on positiivsemad kui nendel vene kodukeelega õpilastel, kes õpivad vene koolis.

Teise hüpoteesi püstitamisel lähtuti sellest, et Berry (2008) on leidnud, et etniliste gruppide vahelisel kontaktil on oluline roll seoses akultureerumisega. Assimileerumise ja integreerumise kui akultureerumise mudelite puhul ollakse huvitatud suhtlemisest põhikultuuri esindajatega ning ollakse tihedas kontaktis põhikultuuri esindajatest eakaaslastega (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Seega võib öelda, et need inimesed, kes on huvitatud põhikultuurist ning selle suhtes positiivselt meelestatud, on põhikultuuri esindajatega ka tihedamas kontaktis ning võib eeldada, et tõenäoliselt on neil ka positiivsemad stereotüübid põhikultuuri esindajatest.

3. Eesti kodukeelega õpilased hindavad „venelast“ negatiivsemalt kui vene kodukeelega õpilased „eestlast“.

Hüpoteesi püstitamisel lähtuti sellest, et on leitud, et etniline enamusgrupp näitab enam kui vähemusgrupp välja teiste gruppide tõrjumist (Verkuyten & Masson, 1995). Enamusgrupi liikmete seas on vähemusgruppide tõrjumine seotud kõrgema identifitseerumise tasemega ning positiivsema hinnanguga oma grupile. Taoline tendents ei ole aga omane vähemusgrupile-nende puhul ei ole positiivne hinnang oma grupile seotud enamusgrupi tõrjumisega (Kinket & Verkuyten, 1999).

4. Vene koolide õpilased hindavad oma gruppi („venelane“) positiivsemalt kui eesti koolide eesti kodukeelega õpilased oma gruppi („eestlane“).

Uurimused on näidanud, et etnilised vähemusgrupid identifitseeruvad oma grupiga suuremal määral ja hindavad oma gruppi positiivsemalt kui etnilised enamusgrupid (Feather, 1995).

5. Etnilised stereotüüpsed hoiakud on seotud sotsiaalsete suhetega klassis. Etniliste stereotüüpsete hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahelise seose olemasolu on leidnud kinnitust mitmetes uurimustes. Näiteks on leitud, et negatiivsed hoiakud on seotud sellega, et teise etnilise grupiga ei taheta suhelda (Shelton & Richeson, 2006), samas aga on leitud ka seda, et sõprusuhted teise grupi esindajatega on seotud positiivsema suhtumisega sellesse etnilisse grupi tervikuna (Powers ja Ellison, 1995).

Meetod

Valim

Uurimus on osa projektist „Muukeelne laps eesti koolis“. Projekti raames uuritakse eesti emakeelega õpilasi eestikeelses koolis, teisekeelseid õpilasi eestikeelses koolis ja venekeelseid õpilasi venekeelses koolis. Tegu on 3 aastase uurimusega ning samu õpilasi uuritakse 3., 4. ja 5.klassis. Käesolevas töös kasutatakse eelkõige 4.klassis kogutud andmeid (kuna 3.klassides küsitledes ei olnud veel võimalik kasutada stereotüüpseid hoiakuid mõõtvat skaalat).

Andmeid koguti erinevatest Ida-Virumaa, Lõuna-Eesti ning Tallinna ja selle lähiümbruse koolidest. Uurimuses osales 18 kooli, neist 9 eesti- ning 8 vene õppekeelega (1

kool oli vene õppekeelega, kuid üks neljandatest klassidest oli keelekümblusklass); 17 eestikeelset ning 25 venekeelset klassikomplekti.

Valimi suuruseks oli 919 õpilast, neist 191 (20,8%) eesti kodukeelega õpilast eestikeelses koolis, 160 (17,4%) vene kodukeelega õpilast eestikeelses koolis ning 568 (61,8%) õpilast venekeelses koolis. 52,4% uuritavatest olid poisid ning 47,6% tüdrukud. Uuritavate keskmine vanus oli 9,95 aastat (SD=0,38), vanusevahemikuks oli 9-12 aastat.

Mõõtmisvahend

Nimetatud projekti raames uuritakse õpilaste kognitiivseid protsesse (taju, mälu, tähelepanu, mõtlemine, planeerimine, emotsioonid, motivatsioon), akadeemilisi teadmisi ja oskusi (need testid on koostatud riikliku õppekava ja varasemate tasemetööde alusel), kultuuriga seotud hoiakuid ja väärtusi, sealhulgas etnilist identiteeti ja etnilisi hoiakuid, õpilaste mina-pilti (enesehinnang, nii üldine kui akadeemiline) kui ka sotsiaalseid oskusi ja suhteid. Küsimustikud vanematele, õpetajatele ja direktoritele täidetakse kirjalikult, ka enamus koolilaste teste on kirjalikud. Suuliselt viiakse läbi õpetajate intervjuud.

Töös kasutatakse uurimismeetodina kirjalikku küsimustikku. Demograafilistest andmetest kasutatakse informatsiooni lapse kodukeele kohta, mida saab nii lapsevanema ankeedist kui ka sellest, mis keele on laps valinud arvutitestide täitmiseks (laps saab valida, kas täidab testi vene või eesti keeles).

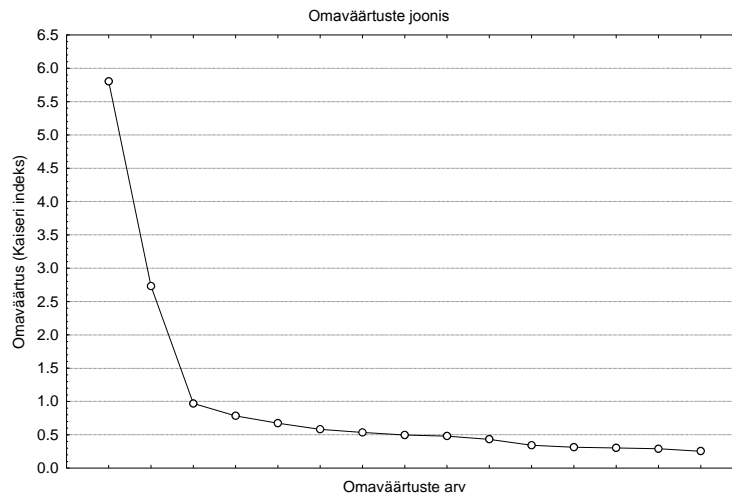
Etniliste hoiakute skaala

Õpilaste etniliste stereotüüpsete hoiakute kirjeldamiseks on õpilaste kirjalikus küsimustikus palutud tõmmata ringid ümber nendele omadussõnadele, mis lapse arvates kirjeldatud inimest kõige paremini iseloomustavad. Kirjeldatakse nii eestlasi ("Enamus inimesi, kes elavad Eestis on eestlased. Eestlane on:..."(laps valib etteantud omadussõnadest)) kui ka venelasi ("Eestis elab palju venelasi. Venelane on..."(laps valid etteantud sõnadest)). Samuti on küsimused taanlaste kohta, mis annab võimaluse võrrelda laste hinnanguid ka rahvuse suhtes, kellega neil kokkupuuted puuduvad.

Õpilastele on ette antud 16 sõna ning nad võivad ise valida, mitu sõna ära märgivad. Omadussõnad on valitud nii, et osa neist kirjeldaks välimust (ilus, puhas), osa sotsiaalset käitumist (sõbralik, vaikne, viisakas), osa afektiivset hoiakut (vastik) ning osa isiksust/psüühilisi omadusi (virk, tark). Kõik omadused on koos vastanditega, et oleks võimalus selgemini välja tuua hoiakuid ja stereotüüpe. Sõnade valikul on arvestatud lisaks ka Jõgi (2009) uurimistöo tulemusi- milliseid omadussõnu kasutavad lapsed erinevate rahvuste (eelkõige eestlaste ja venelaste) kirjeldamiseks kõige sagedamini ning mis eristavad erinevaid rahvusi (sõnad, mida kasutatakse statistiliselt oluliselt erinevalt eri rahvuste kirjeldamiseks).

Käesoleva töö aluseks olevate 4. klassi õpilaste antud hinnangutes erinevatele rahvustele ("eestlane", "venelane", "taanlane") eristusid vaid positiivsed ja negatiivsed omadused (seda nii eesti koolide eestikeelsete, vene koolide venekeelsete kui ka eesti koolide venekeelsete õpilaste antud hinnangutes "eestlasele", "venelasele" ja "taanlasele"). Nii faktor- kui ka klasteranalüüs ja *Scree* test näitasid, et tegu on kahefaktorilise mudeliga (vt. täpsemalt *Tabel 1, Joonis 1 ja Joonis 2*). Kahe skaala sisereliaablused on head- positiivsete omaduste skaala Cronbachi $\alpha=0,89$ ja negatiivsete omaduste skaala Cronbachi $\alpha=0,86$.

Kuna omadussõna "vaikne" laadus erinevate gruppide antud hinnangute põhjal ligikaudu samaväärselt (korrelatsioonid ~0,2-0,3 mõlema faktoriga) ning mõnes grupis pigem negatiivsete ja mõnes pigem positiivsete omadustega, siis otsustati omadussõna "vaikne" analüüsist välja jätta, kuna sellel ei ole ühest (positiivset/negatiivset) rahvusteülest tähendust.

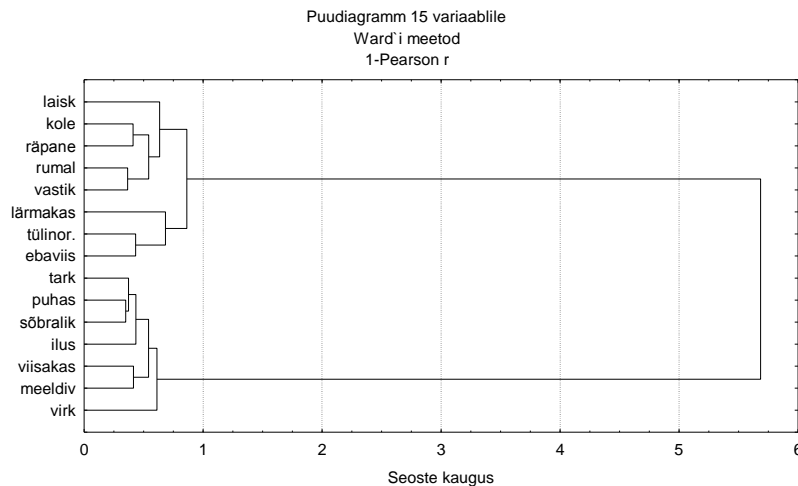


Joonis 1. Stereotüüpsete omaduste originaalskaala faktoreid illustreeriv Scree test eesti kooli eesti kodukeelega õpilaste "venelasele" antud hinnangute näitel.

Tabel 1. Stereotüüpsete omaduste originaalskaala faktoranalüüsi tulemused varimax pööramise järel ning selle põhjal arvatud reliaablusnäitajad eesti kooli eesti kodukeelega õpilaste "venelasele" antud hinnangute näitel.

	1.faktor <i>Positiivsed omadused</i>	2.faktor <i>Negatiivsed omadused</i>
Laisk	0,06	0,64
Kole	0,13	0,69
Lärmakas	0,01	0,55
Tülinorija	0,33	0,66
Rumal	0,11	0,82
Räpane	0,03	0,79
Vastik	0,20	0,74
Ebaviisakas	0,24	0,68
Tark	-0,78	-0,22
Viisakas	-0,77	-0,18
Puhas	-0,78	-0,27
Virk	-0,71	0,07
Meeldiv	-0,72	-0,12
Ilus	-0,81	-0,03
Sõbralik	-0,80	-0,22
% variatiivsusest	38,69%	18,22%

*n=147



Joonis 2. Stereotüüpsete omaduste originaalskaala väidete jaotuvuse klasteranalüüs Ward'i meetodil (eesti kooli eesti kodukeelega õpilaste hinnangud "venelasele").

Sotsiaalseid suhteid kirjeldavad küsimused

Sotsiaalsete suhete kirjeldamiseks klassis kasutati küsimusi, kus õpilastel paluti nimetada kolme klassikaaslase nimed, keda nad erinevates tegevustes oma kaaslaseks eelistaksid (N. Keda kutsutakse oma sünnipäevale, kellega teeks koos koduseid ülesandeid ja keda kutsuks teise kohta elama kolides endaga kaasa) ning kolme klassikaaslase nimed, keda nad ei eelistaks (keda ei kutsuks oma sünnipäevale, kellega koos ei teeks koduseid ülesandeid ja keda ei kutsuks teise kohta elama kolides endaga kaasa). Samuti paluti nimetada ühe klassikaaslase nimi, keda võetaks Kuu-reisile kaasa ning kellega kindlasti seda reisi ette ei võetaks.

Andmekogumine ja –töötlus

Protseduur

Töös kasutati 2010.aasta septembris-oktoobris kogutud andmeid. Töö autor võttis osa andmete kogumisest eesti õppekeelega koolides. Kõikidelt lapsevanematelt küsiti nõusolekut uurimuses osalemiseks. Vastanutele garanteeriti anonüümsus ja andmete kasutamine vaid üldistatud kujul ning teaduslikel eesmärkidel.

Andmetöötlusvõtted

Tulemuste töötlemisel kasutati andmeanalüüsi programmi Statistica 8.0. Tulemuste analüüsimiseks kasutati kirjeldavaid statistikuid, dispersioonanalüüsi (ANOVA), korrelatsioonanalüüsi, kasutades Pearsoni'i korrelatsioonikordajat, ning skaala struktuuri analüüsimiseks klaster- ja faktoranalüüsi ning realiaabluse hindamiseks Cronbachi alfat.

Tulemused

Stereotüüpsed hoiakud rahvuste suhtes

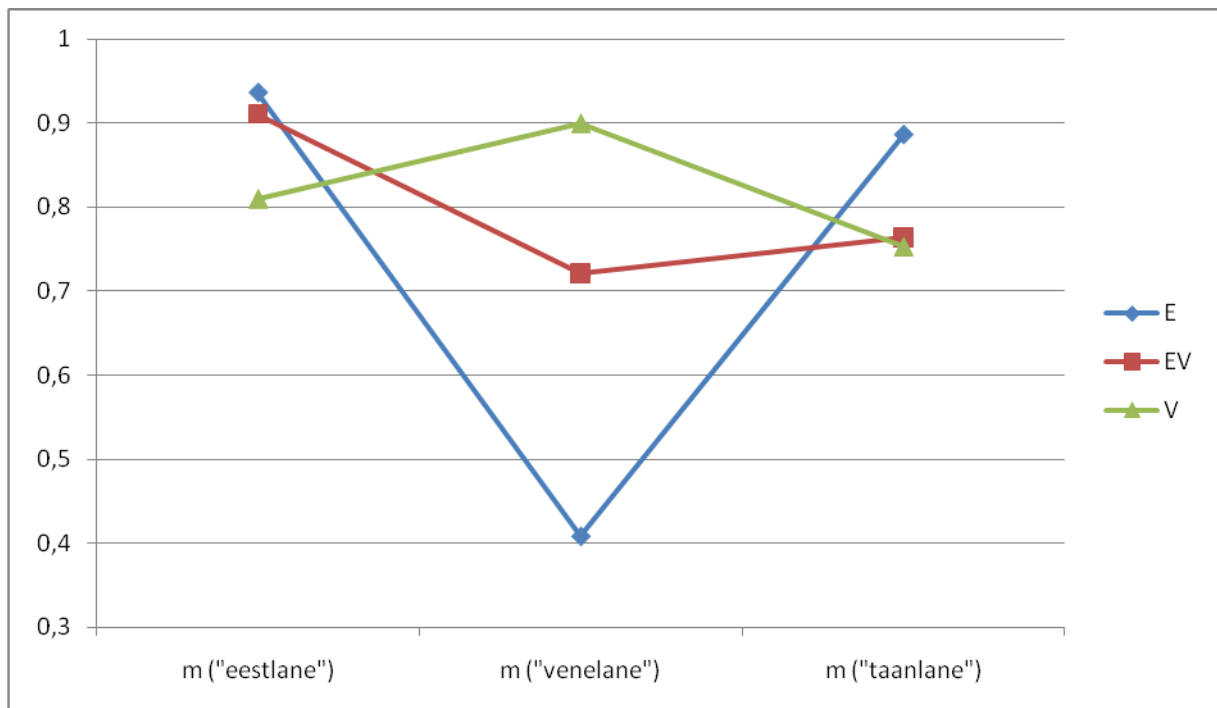
Esimeseks hüpoteesiks oli, et eesti kodukeelega õpilased hindavad positiivsemalt "eestlast" ning vene kodukeelega õpilased "venelast" ning alaküsimuseks oli, kas vene kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad positiivsemalt "venelast" või "eestlast"?

Kuna õpilased võisid eri rahvuste hindamisel valida etteantud nimekirjast erineval määral positiivseid ja negatiivseid omadussõnu (meetod ei piiranud valitavate sõnade hulka), siis seda asjaolu arvesse võttes otsustati, et informatiivsemaks osutuks nõ hoiaku indeksi arvutamine. Selleks, et õpilaste hinnangute positiivsus/negatiivsus erinevatele hinnatavatele

rahvustele oleks võrreldav, arvatati iga õpilase hinnangu positiivsuse/negatiivsuse indeks ning saadi hinnangu positiivsuse/negatiivsuse määr (positiivsete vastuste arv jagati positiivsete ja negatiivsete vastuste summaga). Keskmiste arutamisel arvestati ka asjaoluga, et positiivseid omadusi oli valikus vähem (kuna omadussõna "vaikne" ei kuulunud skaala struktuurianalüüside põhjal positiivsete omaduste hulka) ning seega korrigeeriti valitud negatiivsete omaduste summat (korrutades selle 0,875-ga, selleks, et kui laps valis kõik positiivsed ja negatiivseid omadused, oleks tema hinnang neutraalne ehk 0,5). Kui indeks <0,5, on tegu pigem negatiivse hinnanguga, kui >0,5, siis pigem positiivse hinnanguga.

Esimese nelja hüpoteesi (stereotüüpsed hoiakud rahvuste suhtes) kontrollimiseks kasutati ANOVA-t (*Repeated measures*- 3 (kodu keel) x 3 (hinnang rahvusele), järeltestina Scheffe testi). Analüüs näitas, et nii mõlemad tegurid kui ka nende omavaheline interaktsioon omavad statistiliselt olulist efekti/mõju: kodukeel ($F=8,2$, $p=0,000$); hinnang rahvusele ($F=74,4$, $p=0,000$); hinnang rahvusele*kodu keel ($F=100,3$, $p=0,000$). Erinevate hüpoteeside kontrollimisel on edaspidi välja toodud nimetatud analüüsi erinevaid tulemusi (vastavalt uurimisküsimusele).

Esimese hüpoteesi kontrollimiseks kasutati erinevatele rahvustele antud keskmiste hinnangute statistilise olulisuse võrdlusi. Erinevate gruppide erinevatele rahvustele antud hinnangu indekse keskmised on toodud tabelis 2 ning joonisel 3.



Joonis 3. Erinevatele rahvustele antud keskmised hinnangud gruppide lõikes

*E- eesti kodukeelega laps eesti koolis; EV- vene kodukeelega laps eesti koolis; V- vene kodukeelega laps vene koolis

Tabel 2. Erinevatele rahvustele antud keskmised hinnangud ning hinnangute erinevused gruppide lõikes (*Repeated measures* ANOVA, Scheffe test)

Kodukeel	m("E")	m("V")	m("T")	m("E") vs m("V")	m("E") vs m("T")	m("V") vs m("T")
E	0,938	0,408	0,886	p=0,00	p=0,948	p=0,00
EV	0,911	0,721	0,764	p<0,01	p<0,05	p=0,995
V	0,810	0,900	0,753	p<0,005	p=0,346	p=0,00

*E- eesti kodukeelega laps eesti koolis; EV- vene kodukeelega laps eesti koolis; V- vene kodukeelega laps vene koolis

*m("E")- keskmine hinnang "eestlasele"; m("V")- keskmine hinnang "venelasele"; m("T")- keskmine hinnang "taanlasele"

Tabelist (ja jooniselt) on näha, et vene lapsed vene koolis hindavad kõige positiivsemalt "venelast" ja eesti lapsed eesti koolis "eestlast". Vene kodukeelega õpilased vene koolis hindavad "venelast" positiivsemalt kui "eestlast" ning "eestlast" omakorda positiivsemalt kui "taanlast" ehk siis paremusjärjestus: "venelane", "eestlane", "taanlane". Samas ei ole "eestlasele" ja "taanlasele" antud hinnangute puhul tegu statistiliselt olulise erinevusega.

Eesti kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad "eestlast" positiivsemalt kui "taanlast" ja "taanlast" positiivsemalt kui "venelast", kuid siingi ei ole "eestlasele" ja "taanlasele" antud hinnangute puhul tegu statistiliselt olulise erinevusega.

Vene kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad kõige positiivsemalt "eestlast", siis "taanlast" ning siis "venelast"- nii nagu eesti kodukeelega lapsed. "Taanlasele" ja "venelasele" antud keskmiste hinnangute puhul ei ole aga tegu statistiliselt olulise erinevusega, seega saab öelda vaid seda, et nad hindavad "eestlast" positiivsemalt kui "taanlast" või "venelast".

Seega leiab esimene hüpotees mittetäieliku kinnituse- vene kodukeelega õpilased vene koolis hindavad positiivsemalt "venelast" ning eesti kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad küll positiivsemalt "eestlast", kuid kuna ka "taanlast" hinnatakse väga positiivselt ning nende hinnangute puhul ei ole tegu statistiliselt olulise erinevusega, siis ei saa väita, et "eestlast" kõige positiivsemalt hinnatakse (kuigi keskmine hinnang on kõrgeim). Hüpoteesi alaküsimuse vastuseks on, et vene kodukeelega õpilased eesti koolis ei hinda positiivsemalt mitte "venelast", vaid hoopis "eestlast".

Teiseks hüpoteesiks oli, et eesti koolide vene kodukeelega õpilaste stereotüüpsed hoiakud eestlaste suhtes on positiivsemad kui nendel vene kodukeelega õpilastel, kes õpivad vene koolis. Selle hüpoteesi kontrollimiseks uuriti ANOVA (*Repeated measures*) Scheffe testi seda osa, mis võrdleb erinevate gruppide hinnanguid samale rahvusele ehk eesti õpilaste eesti koolis, vene kodukeelega õpilaste eesti koolis ja vene koolide õpilaste hinnanguid "eestlasele", "venelasele" ja "taanlasele" (Tabel 3).

Tabel 3. Hinnangu indeksite (postiiivsuse/negatiivsuse suhte ehk positiivsuse määra) keskmised väärtused rahvuste lõikes ja eri rahvustele antud keskmiste hinnangute erinevused (*Repeated measures* ANOVA, Scheffe test)

Hinnang	m (E)	m(EV)	m(V)	m(E) vs m(EV)	m(E) vs m(V)	m(EV) vs m(V)
1."eestlane"	0,938	0,911	0,810	p=0,9998	p<0,01	p=0,283
2."venelane"	0,408	0,721	0,900	p=0,00	p=0,00	p<0,001
3."taanlane"	0,886	0,764	0,753	p=0,223	p<0,01	p=0,9999

*E- eesti laps eesti koolis; V- vene laps vene koolis; EV- vene laps eesti koolis

Tabelist on näha, et vene kodukeelega eesti koolides õppivate laste hinnangud "eestlasele" on küll positiivsemad kui vene koolide vene kodukeelega õpilaste hinnangud "eestlasele", kuid tegu ei ole statistiliselt olulise erinevusega. Samas, kasutades andmete analüüsimiseks *One-Way* ANOVA-t (Scheffe alltest), mis on hüpoteesi kontrollimiseks samuti sobilik ja vähemkonservatiivne meetod (kui *Repeated measures* ANOVA, Scheffe alltest), siis ilmneb, et olenevalt kodukeelest on hinnangud "eestlasele" erinevad ($F(2)=17,21$,

$p=0,000$) ning eesti koolis õppivate vene kodukeelega laste hinnangud on statistiliselt oluliselt positiivsemad kui vene koolides õppivate laste hinnangud ($m(EV)=0,913$, $m(V)=0,806$, $p<0,001$). Seega võib öelda, et teine hüpotees leidis küll kinnitust, kuid seda vaid vähemkonservatiivse meetodiga.

Kolmandaks hüpoteesiks oli, et eesti kodukeelega õpilased hindavad "venelast" negatiivsemalt kui vene kodukeelega õpilased "eestlast". Tabelist on näha, et eesti kodukeelega lapsed hindavad "venelast" negatiivsemalt kui vene kodukeelega õpilased "eestlast". Scheffe test näitas, et tegu on ka statistiliselt olulise erinevusega ($m(E)$ "venelane" $=0,408$ versus $m(V)$ "eestlane" $=0,810$, $p=0,00$) ning seega võib öelda, et kolmas hüpotees sai kinnitust ning see tähendab, et eesti koolide eesti kodukeelega õpilased on venelaste suhtes negatiivsemalt meelestatud kui vene koolide õpilased eestlaste suhtes.

Neljandaks hüpoteesiks oli, et vene koolide õpilased hindavad oma gruppi („venelane“) positiivsemalt kui eesti koolide eesti kodukeelega õpilased oma gruppi („eestlane“). Tabelist on näha, et vene koolide õpilased hindavad oma gruppi ehk „venelast“ madalamalt kui eesti koolide eesti kodukeelega õpilased oma gruppi ehk „eestlast“, kuid Scheffe testi järgi ei ole tegu statistiliselt olulise erinevusega ($m(E)$ "eestlane" $=0,938$, versus $m(V)$ "venelane" $=0,900$, $p=0,987$) ning seega ei saa väita, et kumbki grupp oma gruppi oluliselt positiivsemalt hindaks, st hüpotees ei leia kinnitust.

Sotsiaalsed suhted klassis

Viidendaks hüpoteesiks oli, et etnilised stereotüüpsed hoiakud on seotud sotsiaalsete suhetega klassis. Selle hüpoteesi kontrollimiseks sai kasutada vaid nõ segaklasse, kus oli nii eesti- kui ka vene kodukeelega õpilasi. Seega jäid analüüsides välja vene koolide õpilased (kõikide koduseks keeleks vene keel). Leidus ka selliseid klasse (eesti koolides), kus küll klassijuhataja hinnangul oli nii eesti- kui ka vene kodukeelega õpilasi, kuid lastevanemate ankeetidest ja arvutitestidest saadud info põhjal olid kõik klassi õpilased kakskeelsed, mistõttu ei saanud neid klasse seoste analüüsimiseks kasutada (kuna kaob ära võrdlusmoment). Järele jäi 12 klassikomplekti, mis sobisid seoste analüüsimiseks.

Tuli arvestada ka asjaolu, et uuritavates klassides oli erineval määral eesti- ja vene kodukeelega õpilasi ning seda, et kuigi õpilastel paluti nimetada olenevalt ülesandest kas siis kolme või ühe klassikaaslase nimed, leidus õpilasi, kes nimetasid kas vähem klassikaaslaste nimesid või jätsid mõnele küsimusele vastamata. Selleks, et õpilaste antud vastused oleksid siiski võrreldavad, pidi arvestama nimeatunud suhtelisustega ning seetõttu arvutati nii klassikaaslaste eelistamise kui ka tõrjumise jaoks eraldi indeks, mis arvestas mõlemat asjaolunii seda, et lapsed olid valinud erineval määral õpilasi kui ka seda, et klassides on erineval määral eesti- ja vene kodukeelega õpilasi, kelle seast valik tehakse ((valitud eestlaste arv/eestlaste arv klassis)/((valitud venelaste arv/venelaste arv klassis)+(valitud eestlaste arv/eestlaste arv klassis))). Mida väiksem indeks (mida lähemal 0-le), seda enam oli valitud vene kodukeelega õpilasi ning mida suurem indeks (mida lähemal 1-le), seda enam oli valitud eesti kodukeelega õpilasi.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahelise seose uurimiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat (r), hinnangu (hoiaku) indekse ja eelistamise/tõrjumise indekse vahelised seoseid kirjeldab järgnev tabel (*Tabel 4*). Tabelist on näha, et etniliste hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahel leiduvad statistilised olulised seosed. Nimelt, mida positiivsem hinnang "venelasele", seda rohkem on eelistatud vene kodukeelega klassikaaslasi ning mida negatiivsemaid hinnanguid antakse "venelasele", seda enam eelistatakse eesti kodukeelega klassikaaslasi ning seda nii eesti kodukeelega kui vene kodukeelega õpilaste seas ning ka siis, kui arvestada eri kodukeelega õpilasi ühe grupina.

Tabel 4. Etniliste hoiakute ja sotsiaalsete suhete (eelistamise/tõrjumise) vahelised seosed

	Eelistamine	Tõrjumine
m ("eestlane")-E	0,10	-0,11
m ("venelane")-E	-0,29*	0,05
m ("taanlane")- E	0,08	-0,02
m ("eestlane")-E V	0,02	-0,16
m ("venelane")-EV	-0,37*	-0,31
m ("taanlane")-EV	-0,29	-0,35
m ("eestlane")-koos	0,09	-0,12
m ("venelane")-koos	-0,33*	-0,01
m ("taanlane")-koos	0,00	-0,09

*- $p < 0,05$

* m (rahvus- "eestlane", "venelane", "taanlane")- hinnang nimetatud rahvusele

* E- eesti kodukeelega laps eesti koolis, EV- vene kodukeelega laps eesti koolis, koos-analüüsi arvestatud nii eesti kodukeelega lapsed (E) kui ka vene kodukeelega lapsed (EV) eesti koolis.

Samas ei ilmnenu tõrjumise ja etniliste hoiakute vahel statistiliselt olulisi seoseid, st et kuigi "venelasele" antud negatiivsed hinnangud on seotud eesti kodukeelega klassikaaslaste eelistamisega, ei tähenda see seda, et vene kodukeelega õpilasi rohkem tõrjutaks. Näiteks, kuigi õpilane võib hinnata "venelast" kui rahvust võrdlemisi negatiivselt ja ta eelistab suhelda eesti kodukeelega klassikaaslastega, ei järeldu sellest, et ta vene kodukeelega klassikaaslaste tõrjuks- ta lihtsalt eelistab suhelda eesti kodukeelega klassikaaslastega (seda võiks tõlgendada pigem kui vältimist, ükskõiksust, aga mitte kui tõrjumist). Samuti ei ilmnenu statistiliselt olulist seost "eestlasele" ega "taanlasele" antud hinnangute ja eesti- või vene kodukeelega klassikaaslaste eelistamise/tõrjumise vahel.

Lisaks sellele, mil määral hoiakud on seotud suhtumisega teise rahvuse esindajast klassikaaslastesse, tuleks uurida ka seda, kas hoiakud on seotud sellega, mil määral õpilast teise rahvuse esindajatest klassikaaslaste poolt eelistatakse või tõrjutakse. Selleks arvutati sarnaselt eelistamise ja tõrjumise indeksile ka eelistatuse (ehk eelistatud olemise) ja tõrjutuse (ehk tõrjutud olemise) indeksid ((mitu korda eestlaste poolt eelistatud/eestlaste arv klassis)/((mitu korda venelaste poolt eelistatud/venelaste arv klassis)+(mitu korda eestlaste poolt eelistatud/eestlaste arv klassis))). Mida väiksem indeks (mida lähemal 0-le), seda enam oli õpilast valitud vene kodukeelega õpilaste poolt ning mida suurem indeks (mida lähemal 1-le), seda enam oli õpilast valitud eesti kodukeelega õpilaste poolt. Nimetatud seoste uurimiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat (r), hinnangu (hoiaku) indeksite ja eelistatuse/tõrjutuse indeksite vahelised seoseid kirjeldab järgnev tabel (tabel 5).

Tabelist on näha, et eelistatud või tõrjutud olemise indeksite ja erinevate gruppide erinevatele rahvustele antud hinnangute vahel statistiliselt olulised seosed üldjuhul puuduvad. See tähendab näiteks seda, et kuigi eelnevalt (vt. Tabel 3) leidis kinnitust asjaolu, et mida positiivsemalt hinnatakse "venelast", seda rohkem vene kodukeelega klassikaaslaste eelistatakse, siis ei tähenda see samas seda, et positiivsemad hinnangud "venelasele" oleks seotud sellega, et vene kodukeelega klassikaaslaste neid õpilasi ise ka rohkem eelistaks ehk oma kaaslasteks valiks (seos on küll nõ õigesuunaline ehk mida positiivsem suhtumine venelastesse, seda rohkem ollakse eelistatud vene kodukeelega klassikaaslaste poolt, kuid need seosed ei ole statistiliselt olulised).

Tabel 5. Etniliste hoiakute ja sotsiaalsete suhete (eelistatuse/tõrjutuse) vahelised seosed

	Eelistatus	Tõrjutus
m ("eestlane")-E	0,10	0,04
m ("venelane")-E	-0,07	-0,07
m ("taanlane")- E	0,23*	0,09
m ("eestlane")-E V	0,00	0,04
m ("venelane")-EV	-0,19	0,19
m ("taanlane")-EV	-0,07	-0,06
m ("eestlane")-koos	0,08	0,04
m ("venelane")-koos	-0,14	-0,02
m ("taanlane")-koos	0,16	0,05

*- $p < 0,05$

* m (rahvus- "eestlane", "venelane", "taanlane")- keskmine hinnang nimetatud rahvusele

* E- eesti kodukeelega laps eesti koolis, EV- vene kodukeelega laps eesti koolis, koosanalüüsi arvestatud nii eesti kodukeelega lapsed (E) kui ka vene kodukeelega lapsed (EV) eesti koolis.

Siiski leidis üks statistiliselt oluline seos- nimelt, mida positiivsemalt hindavad eesti kodukeelega õpilased "taanlast", seda enam ollakse eelistatud eestlaste poolt. Taolise seose ilmnemisele üksühese põhjenduse leidmine on üpriski keeruline, kuid võib oletada, et tegu on nõ üldise positiivse suhtumisega teise, neutraalsesse rahvusesse ehk teatava positiivsuse, sõbralikkusega, mis millegipärast tõstab nende õpilaste populaarsust justnimelt eesti kodukeelega õpilaste seas.

Seega leidis viies hüpotees vaid osalise kinnituse- statistiliselt oluline seos sotsiaalsete suhete ja stereotüüpste hoiakute vahel ilmnis vaid neis aspektides, mis puudutab "venelasele" antud hinnanguid ning vene- või eesti kodukeelega klassikaaslaste eelistamist.

ARUTELU

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada 4. klassi laste stereotüüpseid hoiakuid eri rahvuste suhtes. Kuna uuriti vene ja eesti kodukeelega laste hoiakuid nii eesti kui ka vene koolis, siis oli võimalus ka võrrelda, kas ja mil määral erinevad etnilised (eelkõige venelaste ja eestlaste) stereotüübid vene lastel vene koolides, vene lastel eesti koolides ning eesti lastel eesti koolides. Samuti oli eesmärgiks uurida seoseid etniliste stereotüüpste hoiakute ja sotsiaalsete suhete vahel klassis- täpsemalt seda, kas stereotüüpste hoiakute ilmnemisel selle etnilise grupi esindajat ka reaalselt ehk igapäevases suhtluses tõrjutakse ning eelistatakse suhtlemist teise etnilise grupi esindajatega.

Etnilised stereotüüpsed hoiakud

Käesoleva töö esimeseks hüpoteesiks oli, et eesti kodukeelega õpilased hindavad positiivsemalt "eestlast" ning vene kodukeelega õpilased "venelast" ning hüpoteesi alaküsimuseks, kas vene kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad positiivsemalt "venelast" või "eestlast". Esimese hüpoteesi püstitamisel lähtuti asjaolust, et nemad- grupi liikmete suhtes väljendatakse rohkem negatiivseid hoiakuid kui meie- gruppi kuuluvate isikute suhtes (Gaertner, Mann, Murrell & Dovidio, 1989). Esimese hüpoteesi alaküsimuse püstitamisel lähtuti sellest, et meie- grupi eelistamise juures mängivad olulist rolli mitmed faktorid: näiteks meie-grupiga identifitseerumise määr (Jetten & Spears, 1997) ja gruppide suhteline suurus ja

staatus (Bigler, Brown & Markell, 2001) ning seega on vene kodukeelega laste hinnanguid eesti koolis raskem ennustada.

Esimene hüpotees leidis mittetäieliku kinnituse- vene kodukeelega õpilased vene koolis hindavad positiivsemalt "venelast" ning eesti kodukeelega õpilased eesti koolis hindavad küll positiivsemalt "eestlast", kuid kuna ka "taanlast" hinnatakse väga positiivselt ning nende hinnangute puhul ei ole tegu statistiliselt olulise erinevusega, siis ei saa väita, et "eestlast" kõige positiivsemalt hinnataks (kuigi keskmine hinnang on kõrgeim). Hüpoteesi alaküsimuse vastuseks leiti, et vene kodukeelega õpilased eesti koolis ei hinda positiivsemalt mitte "venelast", vaid hoopis "eestlast".

Asjaolu, et eesti kodukeelega lapsed hindasid ühtviisi kõrgelt nii "eestlast" kui ka "taanlast", võiks seletada mitmeti. Esiteks võib eeldada, et enamus uuritavatel puutub isiklik kontakt taanlastega ning hinnangute andmisel toetuti eelkõige ühiskonnas levivale informatsioonile taanlaste kohta. Näiteks Gardner ja Taylor (1969) on rõhutanud, et stereotüüpsete hinnangute/arvamuste kujunemisel mängib olulist rolli info, mis on selle grupi kohta kättesaadav. See info aga pärinebki enamasti vanematelt, õpetajatelt, televiisorist ning selliste autoriteetsete isikute ja meediaportreeringute olulist rolli rõhutab ka stereotüüpide kujunemise sotsio-kultuuriline mudel (Tan, Tan, Avdeyeva, Crandall, Fakushi, Nyandwi, Chin & Wu, 2001). Samas aga võib arvata, et õpilastel puudub lisaks isiklikule kokkupuutele ka informatsioon taanlaste kohta või on seda väga vähe (ehk tegu on neutraalse rahvusega) ning hinnanguid mõjutas hoopis see, milliseid rahvusi hinnati. Nimelt ei ole etnilisele grupile antavad üldised hinnangud absoluutsed ega fikseeritud vaid olenevad ka komparatiivsest kontekstist (Doosje, Haslam, Spears, Oakes & Koomen, 1998). Seega võis eesti kodukeelega õpilaste väga positiivne hinnang "taanlasele" olla seotud "venelasele" antud väga negatiivse hinnanguga.

Ilmnes ka asjaolu, et vene kodukeelega õpilased eesti koolis ei hinda positiivsemalt mitte "venelast" vaid hoopis "eestlast". Kuna on teada, et meie-grupi suhtes väljendatakse enam positiivseid ja nemad-grupi suhtes enam negatiivseid hoiakuid (Gaertner, Mann, Murrell ja Dovidio, 1989), siis võib arvata, et vene kodukeelega lapsed eesti koolis võivad meie-grupiks pidada hoopis „eestlast“, mitte aga „venelast“. Lisaks sellele, keda meie-grupiks peetakse, mängivad meie-grupi eelistamise ehk hinnangute andmise juures rolli ka see, kui palju oma grupiga idenfitseerutakse (Jetten & Spears, 1997) ning gruppide suhteline suurus ja staatus (Bigler, Brown & Markell, 2001) ning seega võib järeldada, et vene kodukeelega õpilased eesti koolis identifitseeruvad "eestlasega" üpris suurel määral (samas mitte nii suurel määral, kui eesti kodukeelega lapsed, kuna nende hoiakud "eestlase" suhtes on veelgi positiivsemad) ning võib-olla on "eestlase" näol nende õpilaste jaoks tegu enamusgrupiga nii suuruse kui ka staatuse mõttes.

Teiseks hüpoteesiks oli, et eesti koolide vene kodukeelega õpilaste stereotüüpset hoiakud eestlaste suhtes on positiivsemad kui nendel vene kodukeelega õpilastel, kes õpivad vene koolis. Teise hüpoteesi püstitamisel lähtuti sellest, et Berry (2008) on leidnud, et etniliste gruppide vahelisel kontaktil on oluline roll seoses akultureerumisega. Assimileerumise ja integreerumise kui akultureerumise mudelite puhul ollakse tihedas kontaktis põhikultuuri esindajatest eakaaslastega ning huvitatud nendega suhtlemisest (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006), seega on neil vene kodukeelega õpilastel, kes käivad eesti koolis, tõenäoliselt ka positiivsemad stereotüübid põhikultuuri esindajatest ehk eestlastest.

Analüüsi tulemusena selgus, et vene kodukeelega eesti koolides õppivate laste hinnangud "eestlasele" on küll positiivsemad kui vene koolide vene kodukeelega õpilaste hinnangud, kuid sellesse tulemusesse tuleks suhtuda teatava ettevaatlikusega, kuna selle hüpoteesi testimiseks olid sobilikud erinevad meetodid ning vastavalt meetodi eripärale võivad ka tulemused olla erinevad. *Repeated measures* ANOVA Scheffe alltesti puhul on tegu meetodiga, mis arvestab kõikide tegurite omavahelisi interaktsioone ning on robustne ehk

näitab statistilist olulisust vaid siis, kui tegu on väga usaldusväärse ning kindla erinevusega. Selle testi tulemusena ei ole eesti ja vene koolis õppivate vene kodukeelega laste hinnangutes "eestlasele" statistiliselt olulisi erinevusi ning seega võiks öelda, et puudub alus väitmaks, et hüpotees leidis kinnitust. Samas, tuginedes nii Eestis kui ka mujal maailmas varasemalt leitud ning vähemkonservatiivse meetodiga saadud tulemustele, mis näitasid, et tegu on statistiliselt oluliselt erinevate hinnangutega, leiab töö autor, et nimetatud hüpoteesi võib tinglikult kinnitatuks lugeda.

Kolmandaks hüpoteesiks oli, et eesti kodukeelega õpilased hindavad "venelast" negatiivsemalt kui vene kodukeelega õpilased "eestlast". Hüpoteesi püstitamisel lähtuti peamiselt sellest, et on leitud, et etniline enamusgrupp näitab enam kui vähemusgrupp välja teiste gruppide tõrjumist (Verkuyten & Masson, 1995). Püstitatud hüpotees leidis kinnitust ning sellest võib järeldada, et eesti koolide eesti kodukeelega õpilased on venelaste suhtes negatiivsemalt meelestatud kui vene koolide õpilased eestlaste suhtes. Kui arvestada sellega, et eestlased on enamusgrupiks ja venelased vähemusgrupiks, siis saaks taolist suhtumist seletada nii, et positiivse suhtumise väljakujunemine nii enda (vähemus) kui ka teise (enamus) grupi suhtes on oluline komponent bikultuurilise kompetentsuse kujunemises (LaFromboise, Coleman and Gerton, 1993) ehk teisisõnu, venelastel on kasulik suhtuda eestlastesse positiivselt. Etniline enamusgrupp aga tundub saavutavat positiivse sotsiaalse identiteedi tõrjudes etnilisi vähemusgruppe ehk *out*-grupe ning hinnates oma gruppi positiivsemaks (Kinket & Verkuyten, 1999). Seega eestlastel pole vajadust kujundada välja bikultuurilist kompetentsust ehk venelastesse positiivselt suhtuda ning nad hindavad oma gruppi positiivsemalt, saavutades seega ka positiivse sotsiaalse identiteedi ning teatud heaolu- ja üleoleku- või „paremaks olemise“ tunde.

Neljandaks hüpoteesiks oli, et vene koolide õpilased hindavad oma gruppi („venelane“) positiivsemalt kui eesti koolide eesti kodukeelega õpilased oma gruppi („eestlane“). Uurimused on näidanud, et etnilised vähemusgrupid identifitseeruvad oma grupiga suuremal määral ja hindavad oma gruppi positiivsemalt kui etnilised enamusgrupid (Feather, 1995). Käesolevas töös aga leiti, et vene koolide õpilased vastupidi hindavad oma gruppi ehk „venelast“ negatiivsemalt kui eesti koolide eesti kodukeelega õpilased oma gruppi ehk „eestlast“, kuid kuna tegu ei olnud statistiliselt olulise erinevusega siis seega ei saa väita, et kumbki grupp oma gruppi oluliselt positiivsemalt hindaks, st hüpotees ei leidnud kinnitust.

See, et venelased oma gruppi oluliselt positiivsemalt ei hinda, võib tuleneda jällegi eesti ühiskonna eripärast. Nimelt, asjaolu, et venelased oma gruppi positiivsemalt hindavad, toetub eeldusele, et venelaste puhul on tegu vähemusgrupiga. Oma grupi tugevat eristamist ja eelistamist aga saab seletada sellega, et vähemusgrupid omavad võrreldes enamusgrupiga madalamat staatust ning neil tuleb heastada see oht, mis on esitatud nende enese-kontseptsioonile (Kinket & Verkuyten, 1999). Võib-olla ei tunneta vene lapsed vene koolis, et nad kuuluksid etnilisse vähemusgruppi ning seega ei ole neil vajadust ka heastada ohtu oma enese-kontseptsioonile.

Sotsiaalsed suhted klassis

Viiendaks hüpoteesiks oli, et etnilised stereotüüpsed hoiakud on seotud sotsiaalsete suhetega klassis. On leitud, et negatiivsed hoiakud on seotud sellega, et teise etnilise grupiga ei taheta suhelda (Shelton & Richeson, 2006), samas aga on sõprussuhted teise grupi esindajatega seotud positiivsema suhtumisega sellesse etnilisse gruppi tervikuna (Powers ja Ellison, 1995). Töös leidis viies hüpotees vaid osalise kinnituse- statistiliselt oluline seos sotsiaalsete suhete ja stereotüüpste hoiakute vahel ilmnes vaid neis aspektides, mis puudutab "venelasele" antud hinnanguid ning vene- või eesti kodukeelega klassikaaslaste eelistamist. Nimelt, mida positiivsem hinnang "venelasele", seda rohkem on eelistatud vene kodukeelega klassikaaslasi ning mida negatiivsemaid hinnanguid antakse "venelasele", seda enam

eelistatakse eesti kodukeelega klassikaaslaste ning seda nii eesti kodukeelega kui vene kodukeelega õpilaste seas.

Samas ei ilmnenu tõrjumise ja etniliste hoiakute vahel statistiliselt olulisi seoseid, st et kuigi "venelasele" antud negatiivsed hinnangud on seotud eesti kodukeelega klassikaaslaste eelistamisega, ei tähenda see seda, et vene kodukeelega õpilasi rohkem tõrjutaks. Näiteks, kuigi õpilane võib hinnata "venelast" kui rahvast võrdlemisi negatiivselt ja ta eelistab suhelda eesti kodukeelega klassikaaslastega, ei järeldu sellest, et ta vene kodukeelega klassikaaslaste tõrjuks- ta lihtsalt eelistab suhelda eesti kodukeelega klassikaaslastega (seda võiks tõlgendada pigem kui vältimist, ükskõiksust).

Taoline kaudne tõrjumine ehk vältimine võib olla seletatav sellega, et hoiakute ja reaalse käitumise vaheliste seoste väljendumise juures mängivad rolli mitmed erinevad intrapersonaalsed ja situatsioonilised faktorid (Brigham, 1971). Küsimused, millega eelistamist ja tõrjumist mõõdeti, asetasid lapsed erinevatesse olukordadesse ehk situatsioonidesse (N. Keda sa kutuks/ei kutuks sünnipäevale), etnilisi stereotüüpeid hoiakuid aga mõõdeti üldiselt (hinnangud "venelasele"/"eestlasele" kui grupile). Grupile antavad üldised hinnangud ei pruugi aga üle kanduda konkreetsele grupiliikmele (Mann, 1967). Lisaks sellele, et etnilisi stereotüüpeid hoiakuid mõõdeti üldiselt ja sotsiaalseid suhteid konteksti-spetsiifiliselt, võidakse ka sarnastes kontekstides lähtuda erinevatest motiividest ning määravaks teguriks saada rahvuse kõrval mõni muu faktor. Näiteks võib sünnipäevale kutsumise juures saada määravaks see, kui hästi omavahel läbi saadakse (mis on seotud hoiakuga), samas aga võib sünnipäevale mitte kutsuda näiteks sellel põhjusel, et teatud õpilased ei suudaks väga kalleid kingitusi teha jne. Seega võib eelistamise ja tõrjumise juures rahvus olla erineva olulisusega teguriks seoses valiku tegemisega.

Uurides sotsiaalsete suhete vastastikkuse aspekti ehk seda, kas hoiakud on seotud lisaks ka sellega, mil määral ollakse ise sellest rahvusest klassikaaslaste poolt eelistatud või tõrjutud, ilmnes asjaolu, et nimetatud seos ei leidnud töös kinnitust. S.t., kuigi positiivne hoiak venelastesse on seotud vene kodukeelega klassikaaslaste eelistamisega, ei tähenda see seda, et vene kodukeelega klassikaaslastel neid positiivsemate hoiakutega klassikaaslaste ka ise enam eelistaks ehk oma kaaslaseks valiks. Nimetatud seose mitteilmnemine on jällegi seletatav hoiakute ja sotsiaalsete suhete vaheliste seoste ilmlemise juures olulist rolli mängivate intrapersonaalsete ja situatsiooniliste (Brigham, 1971) teguritega. Üheks taoliseks teguriks võib olla ka näiteks see, et suhtluskogemus eestlasest klassikaaslastega võib vähemusgruppi ehk antud juhul vene kodukeelega õpilaste poolt tunduda negatiivne, kuna vähemusgruppi kuuluvad inimesed eeldavad ja arvavad tihti, et neisse suhtutakse eelarvamusega (Shelton ja Richeson, 2006). Lisaks, kuna on mõistlik eeldada, et seos õpilase enda hoiakute ja suhtumise vahel on otsesem kui seos hoiakute ja selle vahel, mismoodi teised õpilased temasse suhtuvad, siis võib arvata, et taolisi seoste ilmlemise või mitteilmlemise juures rolli mängivaid tegureid on viimasel juhul rohkem, mistõttu võis ka käesolevas töös nimetatud seos mitte ilmuda.

Käesolevas töös leidis seega kinnitust 2 hüpoteesi, 2 hüpoteesi leidsid osalise kinnituse ning 1 ei leidnud kinnitust. Tulemustest võiks järeldada, et rahvustevahelisi hoiakuid ja suhteid mõjutavad mitmed erinevad tegurid, mis on erinevates riikides erinevad. Käesolevas töös ei leidnud kinnitust või olid vastupidised mõned seosed, mis muude riikide ja muude valimite põhjal on kinnitust leidnud. Seega tuleks veel täpsustada, millised faktorid on just eesti kontekstis oluliseimateks hoiakute ja nendega seotud sotsiaalsete suhete kujunemisel. Samuti tuleks uurida stereotüüpsete hoiakute kujunemist longitudinaalsete uurimistöödega, et leida vastused stereotüüpsete hoiakute arenemist puudutavatele küsimustele (näiteks mis vanuses hakkavad hinnangute andmisel eristuma teatud omaduste grupid jne).

VIIITED

- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.
- Aboud, F. E. & Doyle, A. B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 371-383.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley .
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1991). *Social Psychology 6th edition: Understanding human interaction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations* 32, 328–336
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied Psychology: an international review*, 55, 303-332.
- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72, 1151–1162
- Blake, R., & Dennis, W. (1943). The development of stereotypes concerning the Negro. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 525-531.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-33.
- Brigham, J. C. (1973). Ethnic stereotypes and attitudes: A different mode of analysis. *Journal of Personality*, 41, 206-223.
- Campell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.
- Casper, C., Rothermund, K., & Wentura, D. (2010). [Automatic stereotype activation is context dependent](#). *Social Psychology*, 41, 131-136.
- Dixon, J. C., & Rosenbaum, M. S. (2004). Nice to know you? Testing contact, cultural, and group threat theories of anti-black and anti-hispanic stereotypes. *Social Science Quarterly*, 85, 257-280.
- Doosje, B., Haslam, S. A., Spears, R., Oakes, P. J., & Koomen, W. (1998). The effect of comparative context on central tendency and variability judgements and the evaluation of group characteristics. *European Journal of Social Psychology*, 28, 173-184.
- Doyle, A. B., Beaudet, J., & Aboud, F. E. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 3-18.
- Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A., & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239-249.
- Gardner, R. C., & Taylor, D. M. (1969). Ethnic stereotypes: meaningfulness in ethnic group labels. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, 182-92.
- Gardner, R. C., Taylor, D. M. & Feenstra H. J. (1970). Ethnic stereotypes: attitudes or beliefs? *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 24, 321-333.
- Gardner, R. C., Wonnacott, E. J., & Taylor, D. M. (1968). Ethnic stereotypes: a factoranalytic investigation. *Canadian Journal of Psychology*, 22, 35-44.
- Hamburger, Y. (1994). The contact hypothesis reconsidered: Effects of the atypical outgroup member on the outgroup stereotype. *Basic and Applied Social Psychology*, 75, 339-358.
- Izumi, Y. & Hammonds, F. (2007). Changing ethnic/racial stereotypes: The roles of individuals and groups. *Social Behaviour and Personality*, 35, 845-852.
- Jetten, J., & Spears, R. (1997). Strength of identification and intergroup differentiation: the influence of group norms. *European Journal of Social Psychology*, 27, 603-609.

- Jones, M. (1991). Stereotyping hispanics and whites: Perceived differences in social roles as a determinant of ethnic stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 131, 469-476.
- Jõgi, H. (2009). 6. ja 9.klassi õpilaste etnilised stereotüüpsed hoiakud ja nende seosed kokkupuudetihedusega ja integreerumisega. Seminaritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Katz, D., & Braly, K. W. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-93.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context: a multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237
- Kirby, D. M. & Gardner, R. C. (1973). Ethnic stereotypes: Determinants in children and their parents. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 27, 127-143.
- Kleinpenning, G., & Hagendoorn, L. (1991). Contextual aspects of ethnic stereotypes and interethnic evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 331-348.
- Korts, J., Vihalemm, T. (2008). Rahvustevahelised suhted, kontaktid ja meie-tunne. *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008. Uuringu aruanne*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus ja Rahvastikuministri Büroo, lk 107-116.
- Kruusvall, J. (2008). Rahvussuhete tajumine. *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008. Uuringu aruanne*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus ja Rahvastikuministri Büroo, lk 81-106.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lobel, S. A. (1987). Effects of personal versus impersonal rater instructions on relative favorability of thirteen ethnic group stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 128, 29-39.
- Lyons, A. & Kashima, Y. (2003). How Are Stereotypes Maintained Through Communication? The Influence of Stereotype Sharedness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 989-1005.
- Mann, J. W. (1967). Inconsistent thinking about group and individual. *Journal of Social Psychology*, 71, 235-245.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74, 498-515.
- Petrenko, V. F., Kravtsova, A. R., Mitina, O. V. & Osipova, V. S. (2002). Ethnic Stereotypes of Russian Citizens. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40, 28-40.
- Powers, D. A., & Ellison, C., G. (1995). Interracial contact and black racial attitudes: The contact hypothesis and selectivity bias. *Social Forces*, 74, 205-226.
- Rhine, R. J. (1958). A concept-formation approach to attitude acquisition. *Psychological Review*, 65,362-370.
- Rosenthal, D. A., & Hrynevich, C. (1985). Ethnicity and ethnic identity: a comparative study of Greek-, Italian- and Anglo-Australian adolescents. *International Journal of Psychology*, 20, 723-742.
- Sani, F., Bennett, M., Mullally, S., & MacPherson, J. (2003). On the assumption of fixity in children's stereotypes: A reappraisal. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 113-124.
- Shelton, J. N., & Richeson, J. A. (2006). Ethnic minorities' racial attitudes and contact experiences with white people. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, 149-164.
- Sherman, J.W. (1996). Development and mental representation of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1126-1141.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tan, A., Tan, G., Avdeyeva, T., Crandall, H., Fakushi, Y., Nyandwi, A., Chin, H.-Y., & Wu, C. G. (2001). Changing negative racial stereotypes: The influence of normative peer information. *The Howard Journal of Communications, 12*, 171-180.
- Verkuyten, M., & Masson, K. (1995). 'New racism', self-esteem, and ethnic relations among minority and majority youth in the Netherlands. *Social Behavior and Personality, 23*, 137-154.
- Warner, C. G., & DeFleur, M. L. (1969). Attitude as an interactional concept: Social constraint and social distance as intervening variables between attitudes and action. *American Sociological Review, 34*, 153-169.
- Wedge, B. (1966). Nationality and social perception. *Journal of Communication, 16*, 273-282.

ANALÜÜS 9

Etniliste hoiakute seosed õpilaste omadustega

Hanna Reek

Sissejuhatus, teoreetiline taust

Eelnevast analüüsist (Analüüs 8) tuli välja, et vene lastel vene koolis, eesti lastel eesti koolis ja vene lastel eesti koolis on erinevad hinnangud erinevatesse etnilistesse gruppidesse, sh venelastesse ja eestlastesse. Erinevate rahvusgruppide hoiakuid üksteisesse ehk etnilisi stereotüüpseid gruppide vahel on uuritud üpriski palju, vähe on aga pööratud tähelepanu individuaalsetele erinevustele nende gruppide sees. Gruppide keskmise hinnangu moodustavad kõikide grupiliikmete hinnangud kokku, samas on aga sellesama grupi sees erinevaid hinnanguid- näiteks, kuigi eestlased hindavad venelast keskmiselt võrdlemisi negatiivselt, hindavad mõned lapsed venelast positiivsemalt kui teised. Kokkuvõtvalt- ka gruppide sees on hinnangud eri rahvusgruppidele indiviiditi erinevad, kuid seda, mis individuaalseid erinevusi põhjustab või mis nendega seotud on, on võrdlemisi vähe uuritud. Siiski leidub uurimusi, mis on vaadelnud etnilisi stereotüüpseid hoiakuid seoses erinevate indiviuaalsete faktoritega. Võttes kokku uurimuste tulemusi, võiks jagada etniliste stereotüüpsete hoiakutega seotud individuaalseid erinevusi põhjustavad faktorid kaheks: 1) õpilase (indiviidi) sisesed- näiteks iseloomujooned, intelligentsus, vanus, stereotüübi teadlikkus, in-grupiga identifitseerumise määr ning 2) õpilase (indiviidi) välised- klassikaaslaste, vanemate ja õpetajate mõju, rahvuste tasakaal antud piirkonnas, kui palju on vähemus- ja enamusgruppi kuuluvaid õpilasi antud klassis. Käesolevas uurimuses uuritakse (jättes välja mõned neist, mida ei ole olemasolevate vahenditega võimalik kontrollida), kuidas ja kas nimetatud faktorid on seotud individuaalsete erinevustega õpilaste etnilistes hoiakutes.

Õpilasesisesed faktorid

Intelligentsus

On leitud, et intelligentsus ja etnilised (rassilised) hoiakuid võivad olla omavahel seotud, st erineva intelligentsiga õpilased erinevad hoiakute poolest. Moore (1978) uuris mustanahalisi ameeriklasi ja leidis, et intelligentsus on seotud ka kas in- või out-grupi eelistamisega. Cattell, Eber ja Tatsuoka (1970, tsit Katz 1987) väitsid aga, et iseloomujooned, mis soodustavad intellektuaalseid võimeid on paindlikkus, ideeline voolavus ja originaalsus. Seega intelligentsemate inimeste hinnangud võivad erineda vähemintelligentsemate inimeste hinnangutest teisele rahvusgrupile. Eelnev on kooskõlas sellega, et Devine järgi need inimesed, kellel on vähem eelarvamusi, on õppinud tõkestama vastuseid, mis baseeruvad sotsiaalsetel stereotüüpidel ja asendama neid vastusega, mis põhineb nende enda isiklikul uskumusel egalitaarsetest väärtusest. Need, kellel on vähem eelarvamusi, nende arvamusel lähevad lahku stereotüübist (ehk on originaalsed) ning need inimesed, kellel on palju eelarvamusi, nende hinnangud on kooskõlas sotsiaalse stereotüübiga (). Seega võib oletada, et etnilised hoiakud on seotud intelligentsusega ning kuna intelligentsematele õpilased on vastuvõtlikumad erinevatele ideedele, siis võivad nad tõenäoliselt omada vähem (negatiivseid) stereotüüpseid hoiakuid teise rahvuse suhtes, st nende hoiakud lähevad lahku stereotüübist.

Isiksuseomadused

Kaasaja psühholoogias domineeriva seisukoha järgi on isiksuses eristatavad viis üksteisest sõltumatut dimensiooni: Neurotism (vastandiks emotsionaalne stabiilsus), Ekstravertsus (vastandiks introvertsus), Avatus kogemusele, Meelekindlus ja Sotsiaalsus (nt. Costa & McCrae, 1996).

Avatus kogemusele on üks inimese baasomadusi, mida iseloomustab vastuvõtlikkus erinevatele ideedele, kogemustele. Seega võib oletada, et kõrgema avatuse tasemega inimesed on ka positiivsema hoiakuga teiste rahvuste esindajate suhtes. Kõrgema sotsiaalsusega inimesed, omakorda, on avatud suhtlemisele ja vastavalt võib ka oletada, et nende hoiakud teistesse inimestesse (k.a. teisest rahvusest inimestesse) on positiivsemad.

Õpilasevälised faktorid

Piirkonna rahvuslik jaotuvus

Enamikus ühiskondades on rahvusgrupi suurus ja staatus omavahel seotud, st enamusgrupp on üldiselt kõrgema staatusega. Uurimused on näidanud, et meie-grupi eelistamine ehk positiivsemad hinnangud oma grupile on seotud gruppide suhtelise suuruse ja staatusega (Bigler, Brown & Markell, 2001). Etnilisse vähemusse kuuluvad inimesed peaksid tõenäoliselt suhtuma oma gruppi positiivsemalt kui enamusgrupi esindajad, kuna nendel on madalam staatus kui enamusgruppi kuuluvatel õpilastel ning nad peavad nõ oma enesehinnangut kaitsma (Kinket & Verkuyten, 1999). Eestis on piirkondi, kus enamusgrupiks ei ole mitte eestlased, vaid hoopis venelased. Venelaste-eestlaste tasakaal, seega ka staatus, varieerub piirkonniti, mis tähendab, et tõenäoliselt võib sama grupi sees antavaid hinnanguid mõjutada ka see, mis piirkonnaga on tegemist, st piirkonna rahvuslik jaotuvus on seotud staatusega, mis omakorda võib mõjutada sama rahvugrupi siseseid hinnanguid.

Klassi rahvuslik koosseis

Uurimused on toonud välja ka seda, et individuaalsete erinevustega stereotüüpsetes hinnangutes võib olla seotud ka klassi rahvuslik koosseis. Klassis, kus on suur osa etnilisse vähemusse kuuluvaid õpilasi, annavad nii etnilisse enamusse kui ka vähemusse kuuluvad õpilased *out*-grupile negatiivsemaid hinnanguid. Seega, klassides, kus on suur osa venekeelseid õpilasi, peaksid venekeelsed õpilased andma eestlastele ja eestikeelsed õpilased venelastele negatiivsemaid hinnanguid kui klassides, kus on vähe vähemusgruppi kuuluvaid õpilasi. Eestis on omapärane olukord, kus vähemus- ja enamusgrupp on piirkonniti erinev- kui näiteks Tartus on enamusgrupiks eestlased, siis Narvas venelased. Seetõttu ei saa öelda, et klassides, kus õpib palju venelasi, hinnatakse *out*-gruppe negatiivsemalt kui klassides, kus on vähe venelasi. Kuid eelnevad tulemused võib ka tinglikult sõnastada nii, et klassides, kus on enam-vähem võrdselt mõlema grupi õpilasi (sest kui on suur osa etnilisse vähemusse kuuluvaid õpilasi, siis on ka suur osa etnilisse enamusse kuuluvaid õpilasi), peaks *out*gruppi negatiivsemalt suhtutama, kuna sellisel juhul, olgu enamus- ja vähemusgrupiks kas siis venelased või eestlased, on mõlema grupi esindajaid klassis suhteliselt palju.

Eesmärk

Antud uurimuse eesmärgiks oli uurida mõndasid tegureid, mis on leitud olevat seotud individuaalsete erinevustega eri rahvusgruppidele antud hinnangutes eri gruppide poolt (täpsemalt eesti laste eesti koolis, vene laste vene koolis ja vene laste eesti koolis grupisisesed erinevused eestlasele ja venelasele antud hinnangutes).

Hüpoteesid

Eelpool nimetatud uurimuste tulemusi arvesse võttes püstitati uurimusele järgnevad hüpoteesid:

- 1) Intelligentsemad lapsed suhtuvad teise rahvusgruppi positiivsemalt
- 2) Avatumad lapsed suhtuvad teise rahvusgruppi positiivsemalt
- 3) Sotsiaalsemad lapsed suhtuvad teise rahvusgruppi positiivsemalt
- 4) Venelaste-eestlaste protsentuaalne jaotuvus antud piirkonnas on seotud õpilase poolt antavate etniliste stereotüüpsete hinnangutega.

- 5) Õpilane, kes õpib klassis, kus on enam-vähem võrdselt eestlasi ja venelasi, suhtub teise rühvgruupi negatiivsemalt kui õpilane, kes õpib klassis, kus enamus õpilasi on ühest ja samast rühvgruupist.

Mõõtvahendid

- 1) Raveni progressiivsed maatriksid- mitteverbaalsetest ülesannetest koosnev üldvõimekust mõõtev test. Õpilased täitsid testi arvutiklassis (test oli arvutis), individuaalselt.
- 2) Etniliste hoiakute skaala- 16 omadussõnast koosnev skaala, kus õpilastel on palutud ring ümber tõmmata omadussõnadele, mis nende arvates kõige enam nimetatud rühvast iseloomustavad.
- 3) Isikuseomadusi (avatust ja sotsiaalsust) mõõtvad küsimused- õpilased vastavad etteantud kirjalikele lahtiste vastustega küsimustele; märgitakse ära õpilaste antud vastustes ilmnevad avatusele/sotsiaalsusele viitavad sõnad. Eraldi vaadeldakse madalale/kõrgele avatusele/sotsiaalsusele viitavaid väljendeid ja sõnu.
- 4) Õpetajate hinnangud õpilaste sotsiaalsusele- õpetaja kirjalikus testis palutakse õpetajal märkida tema klassis õppivate õpilaste seast õpilased, kes on õpetaja arvates head suhtlejad.

Tulemused

Etniliste stereotüüpsete hoiakute seosed intelligentsusega

Esimeseks hüpoteesiks oli, et intelligentsemad õpilased suhtuvad teise rühvgruupi positiivsemalt. Leiti, et eesti õpilastel eesti koolis on intelligentsus seotud suhtumisega venelastesse. Täpsemalt, mida intelligentsem õpilane, seda positiivsemalt suhtub venelastesse ($r = 0,21$, $p < 0,05$). Samuti leiti, et eesti kooli venekeelsetel õpilastel on intelligentsus seotud stereotüüpsete hoiakutega- nimelt, mida intelligentsem õpilane, seda madalamalt hinnatakse eestlast ($r = -0,36$, $p < 0,05$). Venekeelsetel õpilastel vene koolis aga intelligentsuse ja stereotüüpsete hoiakute vahel seosed puudusid.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute seosed avatusega

Teiseks hüpoteesiks oli, et avatumad õpilased suhtuvad teise rühvgruupi positiivsemalt. Leiti, et vene kooli õpilaste seas on avatus seotud stereotüüpsete hinnangutega. Täpsemalt, mida paremini suhtutakse venelastesse, seda vähem kasutatakse madalat avatust kirjeldavaid sõnu, st mida avatum õpilane, seda paremini suhtutakse oma gruupi (vene koolide õpilaste seas) ($r = -0,18$; $p < 0,05$).

Eesti koolide eesti-ja vene kodukeelega õpilaste seas seosed hoiakute ja avatuse vahel puudusid.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute seosed sotsiaalsusega

Kolmandaks hüpoteesiks oli, et sotsiaalsemad õpilased suhtuvad teise rühvgruupi positiivsemalt. Eesti kodukeelega õpilaste seas leiti, et mida rohkem kasutati kõrgele sotsiaalsusele viitavaid sõnu ehk mida kõrgem sotsiaalsus, seda kõrgemaid hinnanguid anti eestlasele ehk oma gruupile ($r = 0,25$; $p < 0,05$).

Leiti seos ka selle vahel, kuivõrd õpetaja arvates on laps hea suhtleja ja milline on selle lapse suhtumine teise rühvgruupi. Nimelt, need eesti õpilased eesti koolis, kes olid õpetaja arvates paremad suhtlejad, suhtusid teise rühvgruupi ehk venelastesse positiivsemalt kui need õpilased, keda õpetaja ei olnud märkinud heaks suhtlejaks ($m(\text{head suhtlejad})=0,525$; $m(\text{mitte head suhtlejad}) = 0,348$; $t = 2,234$; $p = 0,027$).

Etniliste stereotüüpsete hoiakute seosed piirkonna eestlaste-venelaste jaotuvusega

Neljandaks hüpoteesiks oli, et venelaste-eestlaste protsentuaalne jaotuvus antud piirkonnas on seotud õpilase poolt antavate etniliste stereotüüpsete hinnangutega. Leiti, et vene lastel vene koolis on nii, et mida rohkem on piirkonnas eestlasi ja vähem venelasi (protsentuaalselt), seda kehvemini suhtutakse eestlastesse ($r = -0,18$; $p < 0,05$), st vene koolides, mis asuvad piirkonnas, kus on palju eestlasi, suhtutakse eestlastesse negatiivsemalt kui neis vene koolides, kus on ümbruskonnas vähe eestlasi.

Etniliste stereotüüpsete hoiakute seosed klassi rahvusliku koosseisuga

Viiendaks hüpoteesiks oli, et õpilane, kes õpib klassis, kus on enam-vähem võrdselt eestlasi ja venelasi, suhtub teise rahvusgruppi negatiivsemalt kui õpilane, kes õpib klassis, kus enamuse õpilasi on ühest ja samast rahvusgrupist. Leiti, et klassi rahvuslik koosseis ehk see, kui palju on klassis eestlasi/venelasi (eesti koolides, vene koolides puudub võrdlusmoment, kuna kõik klassi õpilased on venelased) ei ole seotud etniliste stereotüüpsete hoiakutega.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimuse tulemusena selgus, et leiduvad mõned grupisisised individuaalsed erinevused hinnangutes eestlastesse/venelastesse:

- eesti kodukeelega õpilaste seas- mida intelligentsem õpilane, seda positiivsem hinnang venelasele; mida sotsiaalsem õpilane, seda kõrgemad hinnangud oma grupile ehk eestlasele; mida parem suhtleja (õpetaja hinnangul), seda positiivsem suhtumine venelastesse
- vene kodukeelega eesti kooli õpilaste seas- mida intelligentsem õpilane, seda madalamalt hinnatakse eestlast
- vene koolide õpilaste seas- mida avatum õpilane, seda paremini suhtutakse oma gruppi ehk venelastesse; vene koolides, mis asuvad piirkonnas, kus on palju eestlasi, suhtutakse eestlastesse negatiivsemalt kui neis vene koolides, kus on ümbruskonnas vähe eestlasi.

Kirjandus:

- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72, 1151–1162
- Cattell, R. B., Eber, H. W. & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, IL: Institute of Personality and Ability Testing
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Katz, Y. J. (1987). The relationship between intelligence and attitudes in a bilingual society: the case of white South Africa. *The Journal of Social Psychology*, 128, 65-74.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context: a multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237
- Moore, C. L. (1978). Racial preference and intelligence. *The Journal of Psychology*, 100, 39-43

ANALÜÜS 10

Laste arusaamine puuetega inimestest

Kirill Maslov

Termin *võimetus* (disability) võib olla kirjeldatud ja defineeritud erinevalt. Seda võib seostada sotsiaalse staatusega või erineva meditsiini kategooriaga. Tavaliselt inimene, kellel on mingi võimetus, on inimene kellel on kindel vaimu- või füüsiline puue, kuid need võivad varieeruda väga erinevalt. Erinevates ühiskondades need inimesed omavad erinevaid õigusi ja on käsitletud erinevalt. Hedlund (2009) pakub 4 võimetuse mudelit, mida erinevalt kirjeldavad seda nähtust—*meditsiiniline* (medical model), *sotsiaalne* (social model), *suhteline* (relative model) ja *kultuurvähemuse mudel* (culture minority model).

Meditsiiniline mudel käsitleb võimetuse järgmiselt—iga puuet vaadeldakse kui sügavat personaalset probleemi ning võimetus on midagi mis võib olla seotud füüsilise või vaimse alaarenguga või haigusega. Võimetust mõistetakse siin intrapersonaalses kontekstis, mudel tegeleb rohkem sellega, millised on individuaalsed probleemid aga mitte sellega millised võivad olla ühiskondlikud ja teised tegurid, mis võivad aidata inimestel kohaneda uutest tingimustes.

Sotsiaalne mudel rõhutab rohkem seda, et võimetus või puue ei ole see, mis on inimestele iseloomulik, vaid see, mis on sotsiaalselt konstrueeritud inimeste suhtlemise kaudu. Samuti võimetus on siin see mis võib olla parandatud rehabilitatsiooni kaudu, aga probleem on selles, et tihtilugu see rehabilitatsioon tähendab isoleerimist erinevatel tasanditel.

Suhteline mudel on püü ühitada kaks eelmist mudelit; siin vaadeldakse võimetust kui erinevus sellest mis on antud inimese potentsiaalina (võimed jms) ja sellega kuidas inimene seda kasutab või on suuteline seda kasutada. Põhiline raskus selles mudelis seisneb selles, et ta ei defineeri mis on puue ja kuidas sellest aru saada.

Viimaseks kultuurvähemuse mudel, mis rõhutab seda, et puuetega inimestel on hoopis teine, unikaalne kogemus nii keele kasutamisel (nt.: pimekeel, kurtide keel) kui ka elus üldse. See annab võimaluse rääkida, et puuetega inimesed (invaliidid) võivad olla käsitletud kui eriline kultuurvähemus, millel peavad olema samad õigused ja võimalused, mis eksisteerivad ka teistel, näiteks rahvusvähemustel. Kuid ka selles lähenemises on oma nõrgad jooned. Kõige sügavam on see, et pimedad või kurdid olles vähemuses teatud tunnuse alusel (nt. keel) on nad ka suure ühiskonna või rahvuse liikmed.

Siin me võime näha, et vaatamata sellele, et on olemas palju erinevaid vaatepunkte sellele, mis on võimetus või puue—on need lähenemised erinevad ja käsitlevad seda nähtust erineval viisil. Nii ühiskonnas kui ka erivajaduste inimeste seas eksisteerivad täiesti erinevad arusaamad sellest, mis erivajadused üldse on. See omakorda võib moonutada ka üldist arusaama sellest probleemist ja tekitada raskusi nii tavainimestel kui ka riigi tasemel.

Nähtavus (visibility)

Me elame maailmas, mis on struktureeritud ja üles ehitatud kui nähtav fenomen. See asjaolu omab tähtsust ka võimetuse või erivajadustega inimeste käsitlel. Meditsiinilisel mudelil on kriitiline joon, nimelt see, et tavaliselt me käsitleme erivajadustega inimesena seda, kellel on teatud diagnoos või dokument, mis annab teatud staatuse. Tihtipeale niisugune puue või võimetus on nähtavad.



Puuetega inimesed on esinenud meie ühiskonnas nähtavuse prisma läbi ja siin on üks paradoks, mida peab kirjeldama lähemalt: selleks, et olla väärtustatud ja nähtavad meie ühiskonnas, olid puuetega inimesed sunnitud oma puudusi või defekte näitama ja see omakorda tekitas arusaamise, et puudega ongi eelkõige inimesed, kellel puuduvad teatud kehaosad või on muid silmatorkavaid defekte. Pildidel 1, 2 ja 3 on näidatud kõige tüüpilisem puuetega inimestele ostav märk, mida tavainimene võib näha iga päev.

Pilt 1. Invaliidi märk



Pilt 2. „Puuetega parkimine“ märk (Worcester, USA)



Pilt 3. Sama märk supermarketi juures (Maardu, Eesti).

Kui sellel lisada seda, et paljud inimesed ei tunne kedagi, kes on puuetega või võimetusega, me võime oletada—et paljudel meie ühiskonna liikmetel on mõistavad valdavalt puuetega inimese all silmatorkavate nähtavate kehaliste defektidega inimesi (liikumatu inimene ratastoolis). Võime oletada, et laste seas see ettekujutus on samasugune.

Uurimuse meetod ja protseduur

Selleks, et uurida kuidas koolilapsed tajuvad puuetega inimesi, me palusime neil vastata 4 küsimustele, millest 2 olid avatud küsimused ja 2 eeldasid „jah/ei“ tüüpi vastuseid:

- 1) Kirjelda palun puudega inimest (invaliidi).

- 2) Millist tööd võiks selline inimene teha? / Miks sa nii arvad?
- 3) Kui see inimene oleks sama vana kui sina, kas sa võiksid temaga sõbraks saada? / Miks sa nii arvad?
- 4) Kas sinu sugulaste, sõprade või tuttavate hulgas on inimesi, kes oleks kas pime või kurt või ratastoolis?

Peamine idee nendes küsimustes oli selles, et lasta inimestele kirjeldada kes on puudega inimene nii, nagu laps seda ise ette kujutab. Valikvastused oleksid võinud viia suurte moonutusteni laste vaadete uurimisel.

Osalejad

Antud uurimus oli läbi viidud 19 Eesti koolis, 10 neist olid eestikeelsed ja 9 vene õppekeelega. Meie uurimuse jaoks valiti 3 põhilist piirkonda—(1) Tallinn ja Harjumaa (Maardu ja Tabasalu), (2) Ida-Virumaa ja (3) Tartu linn (vt. Tabel 1.).

Tabel 1. *Uurimuses osalevate koolide statistika.*

Piirkond	Koolid	Eesti k.	Vene k.	Kokku [poisid / tüdrukud]
Tallinn	8	4	4	352 [182 / 170]
Ida-Viru	9	5	4	280 [167 / 113]
Tartu	2	1	1	130 [63 / 67]

Eraldi peab mainima, et Maardu Gümnaasiumis, mis on vene õppekeelga kool, on olemas ka keelekümbluse klass (“A”), millest osalesid kokku 12 õpilast (6 poissi ja 6 tüdrukut).

Tulemused ja arutelu

Vastused esimesele küsimusele (“Kirjelda palun puudega inimest /invaliidi/”) olid jaotatud viieks kategooriaks. Esimese tüübi vastused olid kõige populaarsemad mõlemal grupil—nii eestikeelsetes kui ka venekeelsetes koolides. Antud kategooria oli nimetatud kui— „ratastooli inimene (või inimene kärkudega) // inimene kes on halvatud või kellel puudub mingi kehaosa“.

Teine tüüp—on vastused, kus laps mainis mõnda teist võimetuse liiki ilma selleta, et oleks mainitud esimene tüüp, e. kui laps vastas, et puudega inimene on pime ja/või kurt siis selline vastus oli klassifitseeritud teise tüüpi.

Kolmas tüüp seisnes selles, et laps kirjutas, et invaliid või puudega inimene on „normaalne, tavaline isik, nagu meiegi“. See tähendab seda, et laps ei näe mingit erinevust erivajadustega inimeste ja tavaliste inimeste vahel. Põhjused, miks laps arvas niimoodi ja mitte teisiti võivad olla erinevad ja nende põhjuste avastamine ei olnud käesoleva uurimuse eesmärgiks.

Neljas kategooria sisaldab vastuseid, kus koolilaps mainis, et võimetusega inimesed „on abitud“ või „nad on õnnetud“.

Viimane kategooria (5) kirjeldab vastuseid, kus koolilaps püüdis iseennast asetada erivajadustega inimese positsiooni, vastates, et „mina istun ratastoolis, ja mitte keegi ei pööra mulle tähelepanu“. Peamine erinevus esimese kategooriaga on siin selles, et laps püüab

projekteerida olukorra iseendale, ilma selleta, et ta teeks või näitaks erinevusi „meie“ ja „nende“ vahel.

Põhilised tulemused on toodud Tabelis 2.:

Tabel 2. Teise küsimuse vastused (*“kes on võimetu inimene?”*).

Õpetamise keel	Kategooria	Protsent*	N
Eesti	1	77.2	200
	2	10.0	26
	3	1.9	5
	4	9.7	25
	5	---	1
Vene	1	75.4	298
	2	5.1	20
	3	1.8	7
	4	10.1	40
	5	2.8	11
Venelased eesti- Keelses koolis	1	84.3	43
	2	7.8	4
	3	---	---
	4	7.8	4
	5	---	---

* vastused “ei tea” või “ei saa ütelda” ei ole selles tabelis näidatud.

Kõige populaarsem vastus nii eestikeelsetes kui ka vene õppekeele koolides oli just esimese tüübi vastus, mille järgi puudega inimene on selline inimene, kes istub ratastoolis, kes on liikumatu ja/või kasutab karke. Peab eraldi mainima, et vastuste variatiivsus oli sarnane kõikides gruppides. Selleks, et illustreerida tabelis toodud andmeid toome kaks tüüpilist vastust esimesele küsimusele:

Osaleja A, vene õppekeele kool, Narva kool, poiss (3122):

“Mina kujutan ette invaliidi—tema jalg on ära lõigatud, tal puudub hääl, ta on 50 aastat vana, sõidab ratastoolis, ei saa rääkida”

Osaleja B, eesti õppekeele kool, Ida-Virumaa, tüdruk (4029):

“Ta on ratastoolis. Või käib karkudega. Ei ole üht kätt või jalga. Ei saa kunagi voodist püsti tõusta. Räägib viipe keeles. Ei näe. Väikest kasvu. Kurt.”

Siin me võime näha, et mõlemad arusaamad erivajadustega inimestest põhinevad täpselt nähtavatel joontel (vastaja pöörab tähelepanu sellele, mis puudub). Teine tähtis moment mõlemal näitel on see, et koolilaste jaoks niisugused omadused või inimese loomulikud seisundid nagu vanadus—on seotud võimetusega või invaliidsusega. Seega me võime järeldada, et isegi loomulikud (kui ka ajutised) inimese seisundid võivad olla käsitletud kui võimetus või puue.

Peamine probleem antud küsimuse analüüsimisel seisnes selles, et mõned lapsed andsid hästi keerulise vastuse, mille saaks atrIBUTEERIDA erinevatesse kategooriatesse. Peame eraldi rõhutama seda, et esimesesse kategooriasse vastuse panemine oli seotud sellega, kui oli selgelt nähtav, et koolilapse vastus põhineb nähtavatel joontel (kui inimene näeb, et kellelgi “on midagi puudu”, näiteks puudub jalg või käsi). Teiseks, me peame tunnistama, et tihtilugu antud vastused on segu erinevatest stereotüüpidest puudega inimeste kohta:

Osaleja C, vene õppekeele kool, Tallinn, poiss (3277):

“Tema võib olla pime, võib olla ka ratastoolis, ilma jalgadeta ja käeta, silmadeta ja kaelata”.

Osaleja D, vene õppekeele kool, Narva kool, tüdruk (3384):

“Puudega inimene on inimene kellel puudub mingi kehaosa või tal on ravimatu haigus”.

Osaleja E, eesti õppekeele kool, Tartu linn, tüdruk (4210):

“Nad on teistsugused kui teised inimesed. Neil ei liigu jalad, on pimedad, kurdid või ilma käteta jm. Sellepärast ei saa nad teha paljusid asju mida teised saavad”

Osaleja F, eesti kool, Tartu linn, tüdruk (4239):

“Puudega inimesel on ratastool aga vahest ei ole, nad võivad natuke teistsuguse välimusega olla”.

Viimane näide näitab väga täpselt kuidas arusaamine, kujutus puudega inimestest on põhinenud nähtaval komponendil—inimese välimusel. Samas tegelikult asjaolu, et inimesel on mingi erinevus välimusel või kehal ei tähenda veel seda, et ta on puudega või erivajadustega.

Teisele küsimusele vastused (“Millist tööd võiks selline inimene teha? / Miks sa nii arvad?”) samuti olid jaotatud viieks erinevaks kategooriaks (Tabel 3):

Tabel 3. Vastused 2. küsimusele.

Koolid	Kategooria	Protsent	N (kokku)
Eesti k.	1	9.0	23
	2	19.1	49
	3	67.6	173
	4	1.6	4
	5	2.3	6
Vene k.	1	22.5	93
	2	9.7	40
	3	59.8	247
	4	3.4	4
	5	4.6	19

Vastuste esimene kategooria hõlmab vastuseid mis räägivad sellest, et puudega inimesed ei pea või ei saa teha tööd – kas seepärast, et nende puue takistab seda tegemast või ka see, et need inimesed saavad rahalise toetuse või pensioni, mis annab neile võimaluse mitte töötada.

Teist kategooriat võib iseloomustada kui “loovtöö”, näiteks—kunstnikud, illustreerijad või näitlejad.

Kolmas kategooria tegeleb vastustega, mis olid kõige sagedamad mõlemas grupis, nimelt—“avatud sektori tööala”. Lapsed näiteks kirjutasid, et puudega inimene võib töötada supermarketis või kaupluses kassapidajana või kontoris kas programmeerijana või sekretärina.

Neljanda tüüpi vastused on need vastused, mis räägivad sellest, et puudega inimesed on suutelised töötama omasuguste inimeste seas, näiteks, olles konsultantidena või psühholoogidena teiste invaliidide jaoks varjupaikades või ühingutes. Viimane kategooria käsitleb väga harvade ja mõnes mõttes ootamatute vastustega. Näiteks, ainult 2 korda olid mainitud niisugused ametid nagu—“astronoom” või “preester” (mõlemad juhud venekeelses gruppis).

Need vastused (ja eriti kõige populaarsem vastus) võivad olla seletatud sellega, et üldiselt koolilapsed kujutavad puudega inimesi ette väga moonutatult—nimelt, tuginedes ainult visuaalsetel joontel, mis on hästi nähtavad, kusjuures enamasti need jooned on seotud sellega, et koolilaste arvates invaliid on inimene ratastoolis e. teisisõnu—inimene, kes istub. See juba omakorda annab lastel võimaluse järeldada, et kui erivajadustega inimene istub (on võimeline istuda), siis on ta võimeline teha tööd, mis on istuv töö—kassapidajad, sekretärid. Me võime illusteerida selle vaatepunkti järgmise näidise (Osaleja G, Tallinna kool (44), tüdruk (4169):

Vastus esimesele küsimusele:

“Ratastoolis inimesed näiteks ei ole jalgu ja tummad kes räägivad kätega. Karkudega inimestel võivad olla jalaluumurrud”

Teine vastus:

*“Ratastoolis inimene saaks teha kontoris tööd” ja siis järgneb ka argumentatsioon—
“Sellepärast, et ta ei pea jalgade peal seisma ja saab kätega tööd teha”.*

Kolmanda küsimuse vastused näitasid, et puudub mingisugune oluline erinevus eestikeelsete ja venekeelsete koolide vahel. Küsimusele “Kui see inimene oleks sama vana kui sina, kas sa võiksid temaga sõbraks saada?” me saime positiivse vastuse 82,17 protsenti juhtumites eestikeeles koolides ja 77,5% juhtudel vene õppekeele koolilastel.

Osaleja H (vene kool, Sillamäe, boy (3244)):

“Ma võiksin olla sõber selle inimesega, sellepärast, et) mul on temast kahju”.

Eelmised vastused küsimustele olid samal isikul järgmised—(1) *“See on inimene halva nägemisega ja ratastoolis”,* (2) *“(ta võib töötada) raamatupidajana”,* (3) *“(sellepärast), et nemad võivad istuda ja kirjutada ja neil ei ole vaja seista”.*

Osaleja I (eesti õppekeele kool, Kohtla-Järve, tüdruk (3986):

“(1) Puudega inimene võib olla kurt, tumm ja pime inimene. Mõned on ratastoolis elu aeg istunud aga mõnedel ei ole käsi või jalgu” (2) *“[tema võib töötada kui] Poe müüja”* (3) *“[sest] Nendele kel käed liiguvad ja ta näeb ja kuuleb ja saab rääkida see saab müüja olla”* (4) *“ [ma võiks olla temaga sõber, sest] Temaga saab rääkida, mängida ja muresid talle rääkida. Sest muidu mõlemil oleks igav”.*

Need tulemused (“mul on temast kahju”) iseloomustavad seda stereotüüpi, mis läbi aegade eksisteeris antud inimeste kohta—inimene tunneb puudega inimestele kaasa ja see tunne provotseerib teda käituda kas korralikult või sotsiaalselt soovitava viisil” (vt. Monbeck, 1973).

Neljanda küsimuse vastused samuti näitasid, et puuduvad erinevused eesti õppekeele ja vene õppekeele koolilaste vahel selles, kas nende sugulaste seas on puudega inimesi või ei ole (Tabel 4):

Tabel 4. Neljanda küsimuse vastused.

	Eesti k.	Vene k.
Mul on puudega Sõbrad või perekonna- liikmed	20% (52)	21% (90)
Mul ei ole puudega sõpru Või perekonnaliikmeid	80% (208)	79% (338)

Käesoleva uurimuse tulemused annavad meile võimaluse tunnistada, et koolilaste ettekujutus puudega inimestest on moonutatud. Niisugune moonutus seisneb selles, et (1) õpilased kipuvad nimetama võimetutena neid inimesi, kes objektiivselt ei ole sellised või on ajutiselt võimetud (nt. käeluumurrud või vanurid), (2) lapsed kipuvad dramatiseerima võimetuse seisundit, mis väljendub selles, et tihtilugu nemad ajavad kõiki võimetuse liike omavahel segamini.

Samuti me võime ütelda, et puuduvad objektiivsed alused väita, et erinevate sotsiaalse, kultuurilise või keelilise taustaga lastel on ka erinevad ettekujutused puudega inimeste kohta. Tulemused näitavad ka seda, et lapsed kipuvad üles ehitama nende ettekujutusi tuginedes ainult visuaalsetel joontel. Koolides peaks käsitlema puuetega inimeste teemat adekvaatselt ja selgitama õpilastele puuete olemust ja erinevaid avaldumisvorme.

Kirjandus

- Hedlund M. (2009). Understandings of the disability concept: A complex and diverse concept. In Marshall C. A., Kendall E., Banks M. E., Gover R. M. S. (Eds.), *Disabilities: Insights from across fields and around the world* (Vol. 1, pp. 5–18). Westport, CT: Praeger.
- Monbeck, M. E. (1974). *The Meaning of Blindness: Attitudes Toward Blindness and Blind People*. Bloomington, In.: Indiana University Press.

ANALÜÜS 11

Kakskeelsete õpilastega koosõppivate ükskeelsete eesti õpilaste akadeemiline areng võrreldes vene õppekeelega venekeelsete õpilaste arenguga: eksploratiivne jätkuurimus - õppekeskkonna roll õpilaste arengus.

Kristina Seepter

Teoreetiline taust

Teadusuuringutest on selgunud, et kakskeelsusel on nii piiranguid (Baumert & Schümer, 2001, tsit. Kempert, Saalbach & Hardy, 2011 järgi) kui ka eeliseid (Bialystok, 1988; Bialystok & Viswanathan, 2009).

Üheks takistuseks uute teadmiste omandamisel koolis võib olla ebapiisav õppekeele oskus (Kempert, Saalbach & Hardy, 2011; Yazici, Ilter & Glover, 2010). Näiteks PISA akadeemilise edukuse analüüsid Saksamaal on korduvalt kinnitust leidnud fakt, et kakskeelsed saavad matemaatikas, lugemises ja loodusteadustes oluliselt madalamaid tulemusi kui emakeeles õppivad õpilased (Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010, tsit. Kempert, Saalbach & Hardy, 2011 järgi). Ühe teooria kohaselt tuleb kakskeelsel ülesannete lahendamisel mittevajalikku keelt pidurdada ja samal ajal teist aktiveerida (Green, 1998). Selline keeltevaheline ümberlülitumine ja tähelepanu kontroll nõuab omakorda rohkemat kognitiivset ressursi. Sellest tingitult jääb aga vähem ressursi käimasoleva nt õppeülesande lahendamiseks.

Samas on leitud ka kakskeelsuse ergutavat mõju lapse kognitiivsele arengule (Bialystok, 1988; Bialystok 2009; Kempert, Saalbach & Hardy, 2011). Mitmed uuringud on näidanud, et just tähelepanu, pidurdust, ümberlülitumist ja kognitiivset paindlikkust nõudvates ülesannetes on kakskeelsed osavamad kui nende ükskeelsed vanusekaaslased (Bialystok & Majumder, 1998; Kempert, Saalbach & Hardy, 2011). Kusjuures antud seos ei kehti vaid hea keeleoskusega kakskeelsete kohta, vaid ka nõrga keeleoskusega laste puhul. Põhjuseks võibki olla see, et kuna kakskeelsed igapäevaselt peavad toime tulema kahes keelesüsteemis „žonglöörimisega“, siis nad pidevalt stimuleerivad ja seeläbi arendavad vastavaid ajuosi ja kognitiivseid protsesse (nagu tähelepanu ja pidurdus-ja aktiveerimissüsteemid).

Uuringute põhjal võime nüüdseks väita, et kakskeelsete õpiedukuse puhul algklassides mängib olulist rolli nende õppekeele oskus (Kempert, Saalbach & Hardy, 2011; Marian & Fausey, 2006; Shaftel, Belton-Kocher, Glasnapp, & Poggio, 2006). Cummins (1979) pakkus välja *künnise hüpoteesi*, mille kohaselt kakskeelsed peavad saavutama keeleoskuses teatud taseme ehk künnise, et omandada uusi teadmisi sarnaselt ükskeelsetega ja ületada keeletakistus õppimisel. Näiteks Marian ja Fausey (2006) näitasid, et hispaania-inglise kakskeelsed, kes olid mõlemas keeles osavad (nn balantseeritud keeleoskusega), suutsid paremini inglisekeelset informatsiooni meenutada kui nn dominantse keeleoskusega kakskeelsed (kes olid märgatavalt kehvema inglise keele oskusega võrreldes hispaania keele tasemega).

Peamiselt keskenduvadki kakskeelsuse ja akadeemilist edukuse vahelise seose uuringud personaalsete omaduste analüüsile nagu näiteks keeleoskustase ja erinevad kognitiivsed võimed. Vähem on teada õpikeskkonna tegurite rollist kakskeelsete arengule (nt Carreker jt, 2007; Özerk, 2001). Seepärast oleks huvitav uurida, milline on õpikeskkonna osa kakskeelsete akadeemilises arengus. Kui võõrkeeles õppivate kakskeelsete õpitulemused on kehvemad emakeeles õppivatest ükskeelsetest vaid ebapiisava keeleoskuse tõttu, siis võiks eeldada, et kakskeelsetega koosõppivate (ühes keelekeskkonnas) monokeelsete akadeemiline edukus on samasugusel tasemel kui teises keelekeskkonnas õppivatel ükskeelsetel.

Käesolev uurimus

Eelnevalt analüüsisime erineva vaimsete võimete tasemega kakskeelsete õpilaste akadeemilist arengut eesti õppekeelega koolis ja võrdlesime arengutrajektoore vene koolis õppivate sarnase võimetetasemega ükskeelsete vene õpilaste arenguga (vt vahearuanne, Seepter, juuni 2011). Selgus, et vene õppekeelega koolikeskkonnas toimus märkimisväärne akadeemiline areng kõigis võimekusegruppides. Madala ja keskpärase võimekusega venekeelsed õpilased suutsid matemaatikateadmiste omandamises tõusta parema tasemega gruppi. Samas kui kõrge võimekusega venekeelsete õpilaste areng seejuures ei pidurdunud, vaid need õpilased pigem säilitasid oma kõrge akadeemilise taseme. Seevastu, arengutulemused sarnase võimekusega kakskeelsete rühmas, kes õpivad eesti õppekeelega koolikeskkonnas, olid märkimisväärselt kehvemad. Nimelt, madala võimekusega kakskeelsete õpilaste arengutrajektoor jäi ka akadeemilises plaanis madalale tasemele, kõrge võimekusega kakskeelsete potentsiaal ei realiseerunud õpitulemustes ja keskmise võimekusega kakskeelsed pigem liikusid madala akadeemilise tasemega gruppi. Põhjuseid, miks kakskeelsed eestikeelses õpikeskkonnas oma arengupotentsiaali kehvemini realiseerivad, võib olla erinevaid. Üks põhjuste ring lisaks kehvemale õppekeele tasemele võib olla erinevus õpikeskkondades – võib olla eesti koolikeskkond ongi antud uurimisperiodil (3. ja 4. klass) arengut mitte nii toetav keskkond võrreldes vene kooliga. Antud uurimuse eesmärk oli kontrollida eelnevat oletust ja analüüsida kakskeelsete lastega samas keelekeskkonnas õppivate monokeelsete eesti õpilaste arengut ja võrrelda vene õppekeelega õpilaste arenguga. Teisisõnu, küsisime, kas kakskeelsetega samas koolikeskkonnas õppivad ükskeelsed eesti lapsed arenevad kakskeelsetest erinevalt võrreldes vene koolikeskkonnas õppivate lastega või on ka eesti õpilaste arengumustrites märgata samasuguseid jooni kui kakskeelsetelgi.

Meetod

Valim

Longituud-uuringus osales kokku 28 eesti õppekeelega kooli üle kogu Eesti, kus õppisid koos kakskeelsete õpilastega eestikeelsed lapsed. Antud uuringus osalesid nendest koolidest vaid ükskeelsed eesti õpilased. Lisaks valiti uuringusse 9 vene õppekeelega kooli, kus õppisid venekeelsed õpilased. Vene õppekeelega koolid paiknesid Tartus, Tallinnas ja Ida-Virumaal ning Harjumaal.

Uuringus osales 1217 õpilast - 568 vene õppekeelega õpilast ja 649 eesti õppekeelega eestikeelset. Neid õpilasi, kes mõlemal aastal osalesid testimisel oli 820 - 343 venekeelset ja 477 eestikeelset õpilast. Ülejäänud osa lastest ei saanud kaasata arengu-uuringusse erinevatel põhjustel: lapsed, kel puudusid ühe aasta testisoorituse näitajad nt olid meie valimi mõttes uustulnukad või puudusid testimispäevadel koolist või lapsed, keda lapsevanem ei lubanud uuringusse kaasata.

Mõõtmisvahendid

Vaimsete võimete test. Üldiste vaimsete võimete mõõtmiseks kasutati Raveni Progresseeruvate Maatriksite testi (Raven, 1981) D-osa, mis oli kohandatud eesti keele keskkonda (Lynn, Pullmann & Allik, 2003). Test mõõdab järeldamisvõimet läbi mitteverbaalsete ülesannete. Test koosneb 12 maatriksülesandest, mis on järjestatud raskusastmelt keerulisemaks. Lapsele näidati arvutiekraanil pilti kujundijadadega, millest üks

osa puudus. Lapse ülesanne oli valida puuduv tükk 9 vastusevariandi seast, mis paiknesid ülesande all. Õigete vastuste hulk summeeriti ja saadi üldise vaimsete võimete skoor, mis varieerus 0 – 12. Raveni testi kirjeldavad statistikud – sooritanute arv, tulemuste varieeruvus, keskmine tulemus ja standardhälve – on toodud tabelis 1. Testi usaldusväärsuse näitaja (*Cronbach'i* $\alpha = .92$ eestikeelsel valimil ja $\alpha = .90$ venekeelsel valimil) oli väga kõrge.

Tabel 1. Eestikeelsete ja venekeelsete grupi 3. klassi vaimsete võimete testi (*Raveni*) kirjeldavad statistikud.

Valim	Vaimsete võimete test – Raven 3. kl			
	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
eestikeelsed	521	0-12	5.02	3.31
venekeelsed	392	0-11	4.02	3.19
<i>Kokku</i>	913	0-12	4.59	3.29

Märkus. *N* – laste arv; *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis (keskmine hajuvus grupi keskmisest).

Akadeemiline edukus. Akadeemilise edukuse mõõtmiseks antud uuringus kasutati matemaatika 3. ja 4. klassi ainetesti (autor Anu Palu, TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskond), mis oli koostatud vastavuses antud vanuseastme õppekava nõudmistega (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, 2007). Matemaatika test võimaldas hinnata matemaatikaalaseid oskusi TIMMS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study 2007*) järgi kirjeldatud kolmes valdkonnas – teadmised, rakendamine ja järeldamine (Gonzales jt, 2008). Maksimaalne võimalik õigete vastuste arv 4.klassis oli 10 punkti. Matemaatika testi täideti õppekeeles – eestikeelsed õpilased eesti keeles ja vene koolides vene keeles. 4.klassi matemaatika ainetesti kirjeldavad statistikud keelerühmiti on toodud tabelis 2.

Tabel 2. Eestikeelsete ja venekeelsete grupi 3. klassi ja 4. klassi matemaatika ainetesti kirjeldavad statistikud.

Valim	Matemaatika ainetest 3. klass				Matemaatika ainetest 4. klass			
	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
eestikeelsed	532	1-15	11.56	2.66	552	0-10	5.67	2.17
venekeelsed	421	1-15	11.81	2.62	396	0-10	6.11	2.25
<i>Kokku</i>	953	1-15	11.67	2.64	948	0-10	5.85	2.21

Märkus. *N* – laste arv; *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis.

Protseduur

Kõiki vanema poolt uuringusse lubatud lapsi testiti longitudinaalselt, kahel korral: esimesel aastal, kolmanda klassi alguses (perioodil september – detsember), lahendasid lapsed üldise vaimsete võimete testi ja mõõdeti ka nende matemaatikateadmisi. Teisel aastal, neljanda klassi alguses, mõõdeti nende samade laste matemaatika teadmisi.

Antud uurimisskeem võimaldas analüüsida lapse vaimse potentsiaali ja tema tulevase akadeemilise edukuse vahelisi seoseid.

Andmeid on analüüsitud programmi *Statistica 7.0* ja programmi *SLEIPNER 2.1* (Bergman & El-Khoury, 2002) abil.

Tulemused

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli analüüsida kahe keelekeskkonna erinevusi võrreldes eestikeelsete õpilaste akadeemilist arengut vene õppekeelaga laste arenguga. Kuna eesti koolis õppivate kakskeelsete arengutrajektorid erinesid oluliselt vene koolis õppivate venekeelsete õpilaste arengust, siis küsisime, milline on kakskeelsetega koosõppivate eestikeelsete õpilaste akadeemiline areng võrreldes vene koolis õppivate õpilastega?

Esmalt koostasime mudeli, kus ennustasime matemaatika 4. klassi tulemust kahe individuaalse tunnuse – õpilase baasvõimekuse taseme (mõõdetuna 3. klassis) ja matemaatika baastadmiste taseme (3. klassis) - ning ühe õpikeskkonna tunnuse – õppekeele (venekeelne vrd eestikeelne õpikeskkond) abil. Kusjuures õppekeel oli kodeeritud dihhotoomselt, kus „väärtus 1“ tähistas vene õppekeelega keskkonda ja „väärtus 0“ – eesti õppekeelega keskkonda. Tulemused on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Õppekeele, baasvõimete ja matemaatika baastadmiste mõju matemaatika edukusele 4. klassis.

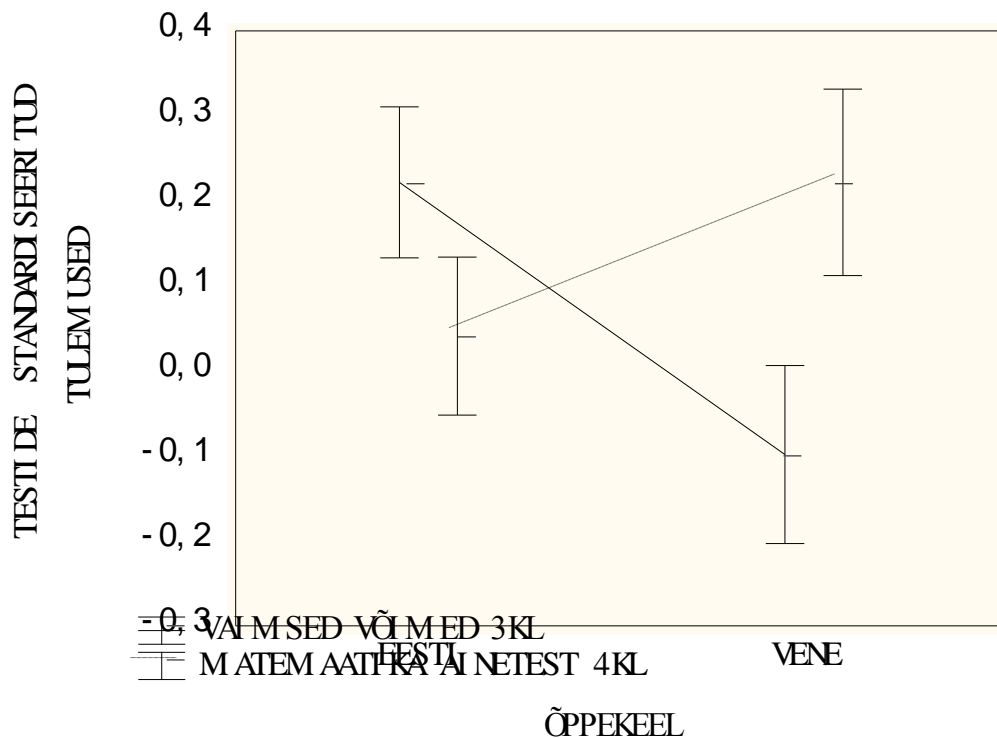
Sõltumatud muutujad	Sõltuv muutuja Matemaatika ainetest 4. klass β
Õpikeskkond - õppekeel	.10*
Matemaatika baastadmised - 3. klassi ainetest	.52**
Baasvõimed – 3. klassi tulemus	.18**
<i>N</i>	787
<i>F</i>	151.01**
<i>vabadusastmed</i>	3, 783
<i>R</i>	.61
<i>Seletusmäär %</i>	36.65%

Märkus. * - $p < .001$; ** - $p < .0001$; *N* - valimi suurus; β - hulgiregressioonikordaja (tõlgendatakse samamoodi kui tavalist korrelatsiooni näitajat); R^2 - terve mudeli seose näitaja arenguga.

Tabelist on näha, et mudel osutus statistiliselt oluliseks, seletades ära 36.65% ($R=.61$) 4.klassi matemaatika edukusest. See lubab meil teha järelmõeldusi mudeli komponentide kohta. Tabeli põhjal võime väita, et kõik kolm tegurit omavad olulist panust matemaatika edukuse ennustamisel. Teisisõnu, võttes arvesse lapse baasvõimed ja tema matemaatikaalased baastadmised, on antud juhul oluline erinevus ka keskkonnas, kus laps õpib. Tulemused näitavad sarnaselt kakskeelsete rühma uuringule (vahteraport, Seepter, 2011), et venekeelses õpikeskkonnas arenevad õpilased matemaatikas paremini kui eestikeelses õpikeskkonnas. Ja seda isegi juhul, kui arvesse on võetud õpilase vaimne potentsiaal ja tema ainealaseid eeladmised.

Järgnevalt analüüsisime täpsemalt keelerühmade vahelisi erinevusi matemaatika edukuses arvestades seejuures õpilaste vaimsete võimete tasemega. Analüüsisime andmeid endiselt longituudsel, eeldusel, et õpilase baasvõimed määravad suure osa tema edasisest ainealasest edukusest. Kõigepealt standardiseerisime 3. klassi võimete testi ja 4. klassi matemaatika testi tulemused, et need oleksid omavahel võrreldavad. (Standardiseerimisel tähistab tulemus „0“ keskmist sooritustaset ja skaala positiivne osa üle keskmise tulemusi ning negatiivne osa vastavalt tulemusi üle või alla keskmise sooritustaseme.) Seejärel kasutasime dispersioonanalüüsi *ANOVA (Analysis of Variances)*. Tulemus on näha jooniselt

1. Grupi keskmise tulemuse ümber on kriipsukeste vahel tähistatud grupis esinev tulemuste keskmine kõrvalekalle keskmisest tulemusest 1 standardhälbe ulatuses.



Joonis 1. Eesti koolis õppivate eestikeelsete ja vene koolis õppivate venekeelsete õpilaste erinevus matemaatika edukuses arvestades nende vaimsete võimete taset.

Jooniselt on näha, et vene õppekeelega õpilaste rühm sooritas matemaatika testi oluliselt paremini kui eesti õppekeelega eestikeelsete rühm ja seda olukorras, kus on arvestatud lapse vaimse võimekuse taset (efekt: $F(1, 818)=37.83, p<.0001$). Nimelt, intellektuaalse taseme poolest olid vene koolide õpilased märkimisväärselt nõrgemad kui eesti koolide eestikeelsete rühm ($p<.001$). Täpsem gruppidevaheline *post-hoc* analüüs (*LSD-test*) näitas lisaks, et venekeelsete õpilaste rühm areneb matemaatikas oluliselt paremini kui võiks arvata vaimse võimekuse baastaseme järgi ($p<.0001$). Seevastu eestikeelsete õpilaste rühmas on näha vastupidine muster – nende intellektuaalset potentsiaali arvestades oleks oodanud oluliselt paremat matemaatika alast sooritust.

Antud tulemus on sarnane varasemas uuringus leitud tulemusega kakskeelsete ja venekeelsete õpilaste võrdlusest (vahteraport, Seepter, 2011), kus kakskeelsed olid matemaatika teadmistes märkimisväärselt nõrgemad kui nende emakeeles õppivad kaaslased. Lisaks leidime ka kakskeelsete rühmas, et nende matemaatika sooritus jäi oluliselt nõrgemaks kui oleks eeldanud nende vaimset potentsiaali järgi. Siinkohal võib oletada, et eestikeelses õpikeskkonnas, kus õpivad koos nii kakskeelsed võõrkeeles kui ka eestikeelsed oma emakeeles, on midagi, mis mõjub akadeemilisele arengule pärssivalt, nii et ei kakskeelsed ega ka emakeeles õppijad ei realiseeri oma vaimset potentsiaali matemaatika tulemustes. Seevastu tundub, et venekeelses keskkonnas on midagi, mis stimuleerib õpilaste arengut tervikuna, nii et vaatamata nõrgemale potentsiaalile on aasta jooksul toimunud oluline hüpe ka matemaatika teadmiste omandamisel.

Eelpool selgus, et eestikeelsete ja venekeelsete grupis tervikuna on matemaatika arengus erinevused. Edasi uurisimegi tervikgrupe detailsemalt ja küsisime: **kas samasuguste võimetega lastel vene koolis läheb samamoodi, paremini või halvemini kui samade võimetega eestikeelsetel õpilastel eesti koolis?** Teisisõnu, kui me leiame mõlema õppekeelega valimist üles sarnased lapsed omaduse järgi, mida koolis otseselt ei õpetata, siis, kas nende laste akadeemilises arengus on erinevus. Tunnus, mille alusel me sarnaseid lapsi grupeerisime, oli vaimsed võimed. Uurimaks erineva vaimsete võimete tasemega laste arengut, jaotasime esmalt õpilased 3. klassi vaimse võimekuse skoori alusel kolme enam-vähem võrdsesse gruppi, kasutades tertsiilidega jaotust – madala, keskmise ja kõrge võimete tasemega õpilased. Sama protseduuri viisime läbi õpilase 4. klassi matemaatika ainetesti tulemusega ja õpilased jaotusid matemaatika edukuse järgi madala, keskmise ja kõrge tasemega gruppi. Nende kahe tunnuse järgi moodustasime 9 arengutrajektooriga mustrit ehk kombinatsiooni lapse 3. klassi vaimse baasvõimekuse grupi ja 4. klassi matemaatika grupi alusel ja tähistasime need järgnevalt: 1 – Madal Võimekus–Madal Edukus; 2 – Madal Võimekus–Keskmine Edukus; 3 – Madal Võimekus–Kõrge Edukus; 4 – Keskmine Võimekus–Madal Edukus; 5 – Keskmine Võimekus–Keskmine Edukus; 6 – Keskmine Võimekus–Kõrge Edukus; 7 – Kõrge Võimekus–Madal Edukus; 8 – Kõrge Võimekus–Keskmine Edukus ja 9 – Kõrge Võimekus–Kõrge Edukus (gruppide suurus keelerühmiti on näha tabelis 3). Seejärel moodustasime risttabeli 9 x 2 (Vaimsete Võimete Grupi ja Matemaatika Edukuse Grupi kombinatsiooni ning Õppekeele Grupi vahel) ning analüüsisime tulemusi konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi (*CFA - Configurational Frequency Analysis*) abil (von Eye, 1990), kasutades programmi *SLEIPNER 2.1*. Analüüsimeetod võrdleb andmete risttabelis esinevaid jälgitud ehk tegelikke sagedusi oodatud sagedustega ja selle tulemusena saab välja tuua „Tüüpe” (kus andmekombinatsiooni esineb tegelikult oluliselt rohkem kui oodati) ja „Antitüüpe” (kus tegelik sagedus andmekombinatsioonis jääb oodatust oluliselt madalamaks). Selline lähenemine võimaldas meil jälgida iga üksikut andmekombinatsiooni ehk konfiguratsiooni ja teha järeldusi silmas pidades kõiki andmemassiivis esinevaid variante. Tulemused on toodud tabelis 4.

Tabel 4. Tegelik sagedus, oodatud sagedus, ja p -väärtus iga konfiguratsiooni kohta Lapse Vaimsete Võimete Grupi ja Matemaatika Edukuse Grupi Kombinatsioonide ning Keelerühma vahel.

Õpilase areng	Õppekeel	
	Eestikeelsed	Venekeelsed
Baasvõimed 3.kl → Matemaatika tulemus 4.kl		
	43	38
Madal → Madal	47.12	33.88
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	35	51
Madal → Keskmine	50.03	35.97
	<.05	<.01
	12	20
Madal → Kõrge	18.61	13.39
	<i>n.s</i>	=.05
	64	31
Keskmine → Madal	55.26	39.74
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	104	64
Keskmine → Keskmine	97.73	70.27
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	29	42
Keskmine → Kõrge	41.30	29.70
	<.05	<.05
	28	10
Kõrge → Madal	22.10	15.90
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
	97	49
Kõrge → Keskmine	84.93	61.07
	<i>n.s</i>	=.05
	65	38
Kõrge → Kõrge	59.92	43.08
	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
KOKKU	477	343

Märkus. Igas lahtris on toodud tegelik sagedus, oodatud sagedus ja p -väärtus iga konfiguratsiooni kohta. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on toodud rasvases kirjas ja *Antitüüp* kaldkirjas.

Erinevused eesti ja vene keeles õppivate laste arengus on sarnased, mis ilmnisid venekeelsete õpilaste võrdluses kakskeelsetega (vaheraport, Seepter, 2011).

Madala vaimse võimekusega õpilased arenevad venekeelse õppekeelega keskkonnas paremini kui samalaadsed õpilased eesti õppekeelega keskkonnas. Madala baasvõimete eestikeelsete õpilaste seas on näha olulise ebatüüpilise muustrina, et nad sooritaksid matemaatikat keskpärasel tasemel. Seevastu, venekeelsete valimis on antud arengutrajektor, Madal võimekus – Keskpärane Matemaatika Edukus, tüüpiline muster. Siiski paistab venekeelsete õpilaste seas, et osad madala intellektuaalse tasemega õpilased jäävad ka 4. klassi matemaatika tulemustes madalale tasemele (mitte küll statistiliselt oluline tulemus, kuid tendents).

Keskpärase võimete potentsiaaliga õpilaste puhul võib tabeli põhjal väita, et ka need õpilased arenevad venekeelse õppekeelega keskkonnas paremini kui eesti koolis. Eestikeelsete laste puhul on näha tüüpilise muustrina, et nad arengus ei tõuse, vaid pigem jäävad potentsiaaliga võrreldes samale tasemele matemaatikas või isegi sooritavad matemaatikat allapoole oma võimeid. Seevastu sarnaste võimetega venekeelsete seas on näha täpselt vastupidist arengumustrit. Keskpärase võimekusega õpilased pigem näitavad kõrgeid tulemusi matemaatikas ja ebatüüpiline on suund, et nad jäävad matemaatikas potentsiaaliga võrreldes samale või isegi madalamale sooritustasemele.

Kõrge võimete potentsiaaliga õpilaste hulgas ei ole kummagi keelerühma puhul väga selget arengumustrit võimalik esile tuua. Mõlemas keelegrupis jaotuvad kõrgete võimetega õpilased matemaatika tulemuste alusel kõikide tasemete vahel – on neid, kes saavad oma võimetekohaseid tulemusi ja samuti neid, kelle sooritus on matemaatikas keskpärane või isegi madal. Kusjuures umbes pooltel kõrge võimekusega õpilastel, nii eesti kui ka vene koolis, on arengumuster, kus nad langevad keskpärasele matemaatikatasemele. Ligi kolmandik kõrge intellektuaalse tasemega (33.21% eesti koolis ja 39.18% vene koolis) õpilastest realiseerib oma potentsiaali matemaatikateadmiste omandamisel.

Kokkuvõtvalt näitavad sarnaste võimete tasemega eesti- ja venekeelsete õpilaste võrdlustulemused, et arengumustrid madala ja keskpärase potentsiaaliga eestikeelsete hulgas on sarnased kakskeelsete arengumustritega. Nimelt, madala võimekusega õpilaste arengutrajektor ei tõuse ka akadeemilises plaanis ja keskmise võimekusega õpilased pigem liiguvad madala akadeemilise tasemega gruppi. Seevastu vene õppekeelega koolides on näha õpilaste akadeemilist arengut nii madala kui ka keskpärase võimekusega gruppides – õpilased suudavad matemaatikateadmiste omandamises tõusta järgmise tasemega gruppi. Kõrge võimekusega õpilaste seas selget arengumustrit kummaski keelerühmas ei ilmnenu. Kuid tendentsina oli näha, et pooled neist oma potentsiaali ei realiseeri ja kukuvad matemaatikas keskpärasele tasemele. Seda nii eesti kui ka vene koolides.

Üldised tulemused ja järeldused

Antud uuringu eesmärk oli analüüsida, kuidas arenevad mitmekeelsetega koosõppivad eestikeelsed lapsed eesti koolis, võrreldes venekeelsete õpilaste arenguga vene koolis.

Erinevused eesti ja vene keeles õppivate laste arengus on sarnased, mis ilmned venekeelsete õpilaste võrdluses kakskeelsetega (vahe-report, Seepter, 2011). Tulemused näitasid, et matemaatika teadmiste omandamisel on tõepoolest oluline roll ka õppekeskkonnal ja seda tingimustes, kus arvesse on võetud õpilase ainealased baasteadmised ja tema intellektuaalne tase. Täpsemalt selgus, et matemaatika tulemustes olid venekeelsed õpilased olulisel määral paremad kui eestikeelsed õpilased olgugi, et nende intellektuaalne tase oli madalam kui eestikeelsetel lastel. Samalaadse võimetepotentsiaaliga õpilaste võrdlus eesti- ja venekeelsete vahel näitas sarnast pilti, mis ilmned kakskeelsete ja venekeelsete seas. Nimelt, madala ja keskpärase võimekusega venekeelsed õpilased arenesid ja suutsid matemaatika teadmiste omandamises tõusta järgmise tasemega gruppi. Seevastu madala võimekusega eestikeelsete õpilaste arengutrajektor jäi ka akadeemilises plaanis madalale tasemele ja keskmise võimekusega õpilased pigem liikusid madala akadeemilise tasemega gruppi. Kõrge võimekusega õpilaste arengupildis erinevusi keelerühmiti ei ilmnenu – nii eesti- kui ka venekeelsete õpilaste seas ei eristunud ühtegi selget arengutrajektoori. Matemaatika sooritustasemelt jaotusid kõrge potentsiaaliga õpilased kõikide tasemete vahel. Samas on märkimisväärne, et pooled neist siiski ei realiseerinud oma potentsiaali ja sooritasid matemaatika testi keskpärasel tasemel. Antud tulemus on kooskõlas varasemate tulemustega tavakoolide eestikeelse õpilase arengust (Seepter, 2010), kus selgus, et märkimisväärne hulk

kõrge intellektuaalse tasemega õpilastest ei realiseeri oma potentsiaali akadeemilistes tulemustes.

Kokkuvõttes, kinnitas antud uuring, et madala ja keskpärase intellektuaalse tasemega õpilaste matemaatika arengus on õppekeskkonnal (erinevad õppekeeled) oluline roll. Nii emakeeles õppivad eesti õpilased kui nendega koosõppivad kakskeelsed arenesid tagasihoidlikumalt võrreldes samalaadse võimekuse tasemega venekeelsete õpilastega vene koolis. Põhjuseid, miks õpilase areng eesti õppekeeles on aeglasem võrreldes vene õppekeeles õppivate lastega, võib olla erinevaid. Võib oletada, et kakskeelsetel on mõju nendega koosõppivatele eestikeelsetele õpilasetele. Kuna tegemist on keeletasemelt heterogeense klassikeskkonnaga, siis võib oletada, et õpetajale esitab antud kooslus õpetamises suurema väljakutse – näiteks, rohkem individuaalset lähenemist, läbimõeldumaid õpetamismeetodeid, täpsemaid teadmisi laste arengust, paindlikku ajaplaneerimist - suuremat ajakulu õpilastel materjali omandamisel. Samas on ka võimalik, et venekeelses õpikeskkonnas antud uurimisalusel ajaperioodil (klassiõpetaja perioodi lõpp) on midagi, mis stimuleerib õpilaste arengut sobivamal viisil kui eestikeelses õpikeskkonnas. Näiteks, erineva õpikesele keskkonna taga võivad olla õpetajatevahelised erinevused – nagu erinevused õpetamisstiilides, -metoodikates, teadmistes vms. Õpilaste tulemused viitavad sellele, et vene kooli õpetajal õnnestub individuaalne lähenemine paremini kui eesti kooli õpetajal ja seda just madala ja keskpärase võimetega õpilaste puhul.

Samas, tuleb rõhutada, et leitud erinevusi õpilaste arengus eestikeelses ja venekeelses õpikeskkonnas ei tohiks üldistada kogu akadeemilisele arengule, vaid tuleks tõlgendada matemaatika arengu kontekstis.

Kasutatud kirjandus

- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb [Family circumstances, participation in education, and acquisition of competencies]. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, . . . M. Weiß (Eds.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich [PISA (Program for International Student Assessment) 2000: Students' basic competencies in international comparison]. Opladen, Germany: Leske + Budrich
- Bergman, L. R. & El-Khoury, B. M. (2002). *SLEIPNER: A statistical package for pattern-oriented analyses. Version 2.1*. Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
- Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69–85.
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112, 494-500.
- Carreker, S. H., Neuhaus, G. F., Swank, P. R., Johnson, P., Monfils, M. J., & Montemayor, M. L. (2007). Teachers with linguistically informed knowledge of reading subskills are associated with a Matthew effect in reading comprehension for monolingual and bilingual students. *Reading Psychology*, 28, 187-212.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L. National Center for Education Statistics. (2008). Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth-

- and Eighth-Grade Students in an International Context. (ERIC Document
Reproduction Service No.: ED 503-625).
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico–semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81.
- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive Benefits and Costs of Bilingualism in Elementary School Students: The Case of Mathematical Word Problems. *Journal of Educational Psychology*, 103, 547–561.
- Kuusinen, J., Leskinen, E. (1988). Latent structure analysis of longitudinal data on relations between intellectual abilities and school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 103-118.
- Lynn, R., Pullmann, H. & Allik, J. (2003). A new estimate of the IQ in Estonia. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 662-664.
- Marian, V., & Fausey, C. (2006). Language-dependent memory in bilingual learning. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 1025–1047.
- Raven, J. (1981). *Manual for Raven's progressive matrices and mill hill vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rohde, T.E., & Thompson, L.A, (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83-92.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2007). Riigi Teataja I 2007, 40, 294. Tallinn: Riigi Teataja kirjastus.
- Seepeter, K. (2010). Longitudinal study of cognitive influences of peers, teacher's knowledge and parental expectations on pupils' achievement: impact on low-, average- and high-ability pupils. A.Toomela (Toim.). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School (25 - 46)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Shaftel, J., Belton-Kocher, E., Glasnapp, D. R., & Poggio, J. P. (2006). The impact of test item characteristics on the performance of English language learners and students with disabilities on large-scale mathematics assessments. *Educational Assessment*, 11, 105–126.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [Students with migrant background]. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, . . . P. Stanat (Eds.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt [Balance after one decade]* (pp. 200–228). Münster, Germany: Waxmann
- von Eye, A. (1990). *Introduction to Configurational frequency analysis. The search for types and antitypes in cross-classifications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özerk, K. (2001). Teacher–Student Verbal Interaction and Questioning, Class Size and Bilingual Students' Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 353-367.
- Yazici, C., Ilter, B. G., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18, 259-268.

ANALÜÜS 12

Koolipoolne abi muukeelsele lapsele eesti koolis

Jelizaveta Dulberg

Andmeid koolipoolse abi kohta saime me vaadata peamiselt muukeelsete laste lapsevanemate hinnangutest. Lisainfot saime ka vesteldes õpetajatega isiklikult ning analüüsid nende hinnanguid lastele.

Meie andmetest selgus, et mõnikord annavad lapsevanemad ja õpetajad vastuolulist infot koolipoolse abi kohta. Seega toome eraldi välja õpetaja ja vanemate vastused.

Õpetajate poolt saadud informatsioon laste kohta:

Õpetajad said ankeetides märkida, millised lapsed käivad logopeedi või psühholoogi juures ning millised õpivad individuaalse kava järgi.

Logopeedi juures käivad kõikide koolide lapsed, v.a. üks kool. Kahjuks ei võimalda selle aasta andmed täpselt öelda, kas kõik koolid pakuvad seda võimalust või laps saab seda abi mujalt. 153 muukeelsest lapsest kasutab logopeedi abi umbes neljandik (24%), parandusõpet saab 16% kõikidest lastest, kusjuures 5% kasutab mõlemat. Kokkuvõtteks saab öelda, et peaaegu iga neljas (27%) muukeelne laps eesti koolis käib kas logopeedi juures või parandusõppes.

Võrdluseks võib tuua eesti lapsi eesti koolis, kus logopeedi juures või parandusõppel käib iga viies laps. Tulemus näitab, et muukeelne laps vajab rohkem tähelepanu koolipersonali poolt, ning vajab rohkem spetsialistide abi kui eestikeelne laps eesti koolis, et õppekoormusega edukalt hakkama saada.

Seda tulemust toetavad ka vestlused õpetajatega, kus muukeelset last võidakse nimetada erivajadustega lapseks või antakse märku sellest, et õpetajal on vaja teha lisatööd selleks, et viia muukeelseid lapsi samale tasemele kui ülejäänud klass.

Seega eraldi abi liigina võib välja tuua õpetajate isiklikku panust ja abi muukeelsetele lastele õppetöös. Kusjuures, sellist abiliiki hindavad ja märkavad lapsevanemad kõige rohkem. Mõned õpetajad toovad näiteid, millist abi nad osutavad muukeelsetele lastele.

- õpetajad mõtlevad ise välja abivahendeid, kuidas aidata muukeelsetel lastel eesti koolis hakkama saada.

„Meil koolis, arvestades meie kooli eripära on see ikkagi, et meil õpivad muukeelsed lapsed. Tihti vaatan, et see programm, mis on eesti koolidele on nendele ikkagi raske. Võibolla oleksid siin vajalikumad need abivahendid, mida kool ise ei teagi. Kool ei suuda tagada nagu õpilastele või õpetajatele. Siis oleks hea kui omavalitsustelt või midagi, näiteks see smarttahvelgi. See oleks minu arust väga suur abi. Nii palju kui ma neid näinud olen, et õpetajad kiidavad neid. Vot just sellistest abivahenditest jääb puudu, õpetajad me siin oleme sellises olukorras, et me ise siin tõlgime ja kleebime ja lõikame.”

- muukeelse lapsega teeb õpetaja individuaalset lisatööd ja pühendab talle aega rohkem, kui teistele õpilastele; õpetaja leiab muukeelsele lapsele individuaalseid ülesandeid, kuna laps ei suuda kaasa minna ülejäänud klassiga.

„Näiteks tuli see uus poiss kellel on kodune keel vene keel aga ta on õppinud selles keelekümbusklassis ja temaga ongi niimoodi, et tunnis kui on iseseisev töö, siis sellel ajal iseseisva töö juures olen mina tema juures (...) pikapäeva rühmas tegelen temaga tunduvalt rohkem kui teiste lastega.”

- õpetajad peavad tagama vanemate abi muukeelsele lapsele selleks, et ta saaks kooliprogrammiga hakkama.

„...Ema temaga (muukeelse õpilasega) kodus hästi palju tegeleb ja õpib, siis ta tuleb ja loeb ja jutustab briljantselt aga nüüd kui oli uus ja päris tundmatu tekst ja raamat, siis ta ootas abi: „Aidake mind toetage mind“, et ei saanud nagu üksinda hakkama. ...“

- õpetajatel on raskusi vanematega kontakti loomisel juhul, kui vanemad ei oska eesti keelt. Õpetajad peavad leidma lisavõimalusi, kuidas vanematega vestelda.

„Siin peaks ka tõlk olema lisaks, et suhelda vanematega, kes suhtlevad vene keeles ja ma ei saa oma eesti keeles ennast väljendada, mida ma mõtlen. Vene keeles ka ei saa, see on mul väga kohmakas. Ja siis jääbki niimoodi, et laps ripub siin kusagil õhus mul niimoodi ja ma pean temaga hakkama saama, aga lisaks veel eripedagoog ja kindlasti logopeed, kooli direktor, õppealajuhataja. Siis veel küsiks siit ja sealt, kui tekivad küsimused, saaks vastuse kätte, mõnikord ei saagi vastust.“

Kokkuvõtteks õpetajate vastustest saame öelda, et muukeelne laps eesti koolis vajab erilist tähelepanu ja panust õpetaja ja koolipersonali poolt. Mõnikord peab õpetaja pühendama muukeelsele lapsele rohkem tähelepanu kui teistele lastele. Õpetaja leiab muukeelsetele lastele individuaalseid ülesandeid ja otsib lisavõimalusi suhtlemiseks nende lapsevanematega, kes ei oska eesti keelt piisavalt hästi.

Järgmisena anname ülevaadet lapsevanemate vastustest koolipoolse abi kohta.

Kõigepealt võib mainida, et enamus (97%) muukeelsete laste lapsevanemad on üldiselt valitud kooliga rahul. Koolipoolset abi aga tajuvad nad erinevalt.

80 muukeelse lapse lapsevanema ankeedist saime 53 vastust koolipoolse abi kohta. Meie andmetest selgus, et ühtset tugisüsteemi muukeelsetele lastele eesti koolis ei ole, sest ühe klassi lapsevanemad andsid erinevaid vastuseid koolipoolse abi kohta. Vaatasime, miks see nii võiks olla – selleks vaatasime eraldi lapsevanemate gruppi, kes ei taju mingisugust koolipoolset abi samal ajal, kui teised sama klassi lapsevanemad seda näevad. 53-st vastusest koolipoolse abi kohta oli 8 vastust sisuga „kool ei aita“ ja 2 vastust sisuga „ei tea koolipoolse abi kohta“.

Selliste vanemate ja kooli kommunikatsioon esineb sagedamini vanemate initsiatiivil kui kooli initsiatiivil. 50% juhtumitest võtab õpetaja vanematega ühendust ja 90% juhtudest võtavad vanemad ise ühendust.

Koolipoolne tugi võib lapsevanemale nähtamatuks jääda ka selle pärast, et need vanemad teevad ise lastega kodus lisatööd. Meie andmetest selgus, et peaaegu kõik vanemad (80%), kes ei taju koolipoolset abi, aitavad oma lapsi kodus ise. Hinnang, mis antakse kooli tugisüsteemile, võib olla ka seotud varasemate kahtlustega eestikeelse kooli kohta. Andmed näitavad, et peaaegu pooled nendest vanematest (40%), kes ei taju koolipoolset tuge, on kaalunud teise keelega kooli minekut. Koolipoolse abi tajumine ei ole seotud lapse või vanema halva läbisaamisega õpetaja või kooliga, kõik need vanemad tunnevad, et nemad ja nende lapsed saavad kooliga läbi kas normaalselt või hästi; nende vanemate keskmine hinnang oma läbisaamisele kooliga on 4.0 5-pallisel skaalal, ehk „hea“.

Hea side ja koostöö lapsevanema ja kooli vahel kajastub ka andmetes, mis näitavad, et kõige rohkem tajutakse koolipoolse abina just klassijuhataja abi – mõistvat suhtumist ja koostööd lapsevanemaga. Sellist abi liiki tuuakse 23% juhtumitest välja, ehk siis peaaegu iga

neljas lapsevanem tunneb klassijuhataja poolset tuge. Järgmisena töid vanemad koolipoolse toena välja logopeedi abi (19%) ja parandusõpet (8%) ning järeldamist ja pikapäevarühmi (14%). Viimast toodi välja 4 kooli kohta 10-st. Vähem toodi välja individuaalset tähelepanu ja lähenemist, psühholoogi ja ainealast tuge (eesti keel ja matemaatika).

17% vanematest mainisid, et nad on rahul kas heade õpetajate või hea koostööga klassijuhatajaga.

Huvitav on see fakt, et psühholoogilise abi järele tunnevad vajadust mõned õpetajad, kes mainisid seda lisana intervjuudes. Lapsevanemad aga ei tunneta psühholoogilise abi vajadust üldse, ning soov seda saada kajastus ainult 2 vastuses 53-st. Põhjuseks, miks ei tooda psühholoogilist abi välja võib olla see, et sugugi mitte kõikides koolides ei ole koolipsühholoogi, kellega saaks teha koostööd muukeelsete laste probleemide puhul. Seda infot andsid mõned õpetajad intervjuuküsimustele lisaks

Kokkuvõtte koolipoolse abi kohta

Nii lapsevanemad kui õpetajad leiavad, et muukeelne laps eesti koolis vajab erilist suhtumist ja tähelepanu õpetaja poolt. Lapsevanemad nimetavad sellist liiki abi kõige sagedamini. Tundub, et kool ei paku hetkel muukeelsele lapsele ühtset ja tugevat tugisüsteemi, kuna õpetajad peavad tihti ise leidma lahendusi ja tegema lisatööd selleks, et aidata muukeelsetel lastel jõuda samale tasemele kui tavaõpilased. Selleks tegelevad õpetajad muukeelsete lastega pikapäevarühmades ja järeldamistundides. Samas vajab õpetaja abi ka vanematelt, mida nemad tihti ei suuda pakkuda, kuna ei oska piisavalt hästi eesti keelt. Sama põhjuse tõttu võib olla koostöö õpetajate ja lapsevanemate vahel raskendatud. Seega hetkel on klassijuhataja suurimaks abi allikaks kooli poolt.

Järgmine oluline aspekt koolipoolses toes on loopeediline abi. Nagu on varem öeldud, kasutab iga neljas muukeelne laps logopeedi abi või käib parandusõppes.

ANALÜÜS 13

Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi – õpetaja perspektiiv

Grete Arro

Käesoleva ülevaate eesmärk on kirjeldada lastega tegelevate õpetajate perspektiivist, millised probleemid on nendel Eesti koolidel, kus õpib suuremal hulgal õppekeelest erineva emakeelega lapsi. Nende probleemide kirjeldus võib aidata mõista, milliste teguritega on seotud laste parem akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek. Ainult lapsi kirjeldavaid näitajaid vaadates ei pruugi me saada mitmekeelsete klassikomplektide probleemidest tervikpilti. Seetõttu on vajalik analüüsida ka igapäevaselt lastega töötavate spetsialistide poolset probleemide refleksiooni ehk küsida, milles tajuvad nemad spetsiifilist tüüpi õpikeskkonna keerukust. Nimetatud probleeme on võimalik hiljem siduda lapse arengu andmetega, mis võiks omakorda aidata mõista, millised õpetajad tunnevad laste arenguga seotud probleeme paremini ära; või millised ressursid võivad olla vajalikud kirjeldatud probleemide lahendamiseks (nt koolikorraldus, täiendkoolitus, eri spetsialistide koostöö jne). On aga selge, et ainuüksi õpetajate hinnangute põhjal ei saa veel üheselt järeldada, et me teame, milles seisnevad mitmekeelsete klassikomplektide probleemid; aga saame teada, mis valdkondi probleemsetena tajutakse.

Ülevaade muukeelsete laste õpetamist puudutavatest uurimustest

Varasemad muukeelsetele laste õpetamist käsitlevad uurimusi on mitmesuguseid. Ilmselt tasub tähele panna tulemusi, mis viitavad, et muukeelsus võib eri võimekusega laste puhul tähendada sisuliselt erinevaid asju: erinevust lapse emakeele ja kooli õppekeele vahel võib käsitleda nii takistava tegurina kui ka rikastava ressursina (Maurer-Hetto, 2009), kusjuures mitmekeelsus võib olla ühes ja samas klassikomplektis üheaegselt nii probleem kui ressurss (Maurer ja Roth, 2008). Mitmekeelsete laste haridusega seotud uurimused keskenduvad suures osas kahele teemade grupile: laste kognitiivne ning sotsiaalne areng. Lisaks võib eraldi välja tuua neid uurimusi, milles keskendutakse mitmekeelsete klassikomplektide õpetamise nn. „hea praktika” otsimisele.

Uurimused, mis vaatlevad seda, kuidas muukeelsed lapsed koolis akadeemiliselt toime tulevad, puudutavad näiteks mitmekeelsetes klassikomplektides sageli esinevat probleemi: muukeelsete laste madalamat õppekeele oskust võidakse pidada märgiks piiratud intellektuaalsetest ja akadeemilistest võimekusest (Cummins, 1984). Teisalt on ka uurimusi, milles oletatakse, et mitmekeelsetele lastele võib olla omane hoopis kõrge tundlikkus foneemide suhtes, kuna nad peavad kõnevoolu hoolega jälgima, eristamaks eri keeli ning organiseerimaks tekkivat sõnavara (Campell ja Sais, 1995). Mitmed uurimused keskenduvad mitmekeelsuse ja loovuse seostele ning ütlevad, et mitmekeelsed inimesed saavad paremaid tulemusi divergentset mõtlemist mõõtvates testides (Lubart, 1999); samas ei ilmne nimetatud seos läbivalt erinevate divergentset mõtlemist mõõtvate testide lõikes.

Sotsiaalsest perspektiivist on püütud mitmekeelsetes koolides näha võimalust kujundada muukeelsetes lastes teatud „psühholoogilisi kohastumusi”, mida võib pidada määrava tähtsusega teguriteks tänapäeva ühiskonnas toimetulekul – oskus respektierida teist kultuuri, aga samas säilitada lojaalsust enda kultuuri suhtes (Zvi, Bekerman, Moshe ja Tatar 2009). On ka leitud, et teise keele omandamine algkoolis omab mõju hoiakute arengule – näiteks Dubineri (2010) uurimus mitmekeelsest kultuuriruumist näitas, et neljanda klassi lastel, kes õppisid kahte võõrkeelt, kujunesid välja positiivsemad hoiakud nii õpitavate keelte kui ka vastavate kultuuride ning rahvuste suhtes. Keelt ning sõnavara peetakse ka olulisteks lapse identiteeti kujundavateks teguriteks; mitmekeelsetel lastel on nimelt vähemalt kaks

konteksti, kus nad keelt ja sõnavara mõtestama õpivad (Martin ja Stuart-Smith, 1998). Emotsionaalsed faktorid võivad mängida rolli ka kognitiivse arengu mõttes: väidetavalt mõjutavad positiivsed afektiivsed faktorid teise keele õppimist positiivselt, samal ajal kui negatiivsed afektiivsed faktorid – ärevus, madal enesehinnang ja võõrandumine – pärsivad teise keele arengut (Krashen, 1981).

Mitmekeelseid klassikomplekte puudutavates uurimustes keskendutakse ka „hea praktika” otsimisele – näiteks Walesist ja Šotimaalt pärinev üks võimalik sellekohane näide pakub mudeli, kus õpilaste kodust keelt „tunnistatakse”, mitte ei jäeta tähelepanuta ning seda kasutatakse klassiruumis õppimise hõlbustamise vahendina; samuti on sellele mudelile omane, et klassiruumis toetatakse mitmekeelsuse, mitte ühekeelsuse arengut (Martin ja Stuart-Smith, 1998).

Kokkuvõtteks võib öelda, et mitmekeelsed klassid ei ole ainult Eestile omane nähe – nendega seotud probleemide ning uurimisküsimuste ring on lai. Võib oletada, et teiste uurijate poolt hangitud teadmised laste arengust muukeelses koolis ning sellesse konteksti sobivad praktikad ja õpimeetodid võiksid olla oluline ressurss, mida tasuks ka kohalikus kontekstis püüda võimaluse piires teadvustada ja arvesse võtta.

Ülevaade mitmekeelsete klasside õpetajate poolt välja toodud probleemidest

Käesolevas uurimuses keskenduti sellele, mida tajuvad mitmekeelsete klasside õpetajad õppeprotsessis probleemina. Valimisse kuulusid kolmandate klasside õpetajad kümnest Eesti koolist. Koolid olid valitud valimisse piirkondadest, kus elab palju muukeelseid inimesi, seega on kõigi uuritud õpetajate klassikomplektid vähemal või suuremal määral mitmekeelsed.

Õpetajate poolt tajutud probleeme uuriti mitmel erineval viisil: kirjalikus vormis avatud vastuseformaadiga küsimuste abil; intervjuu käigus; ning probleemide loetelu vormis, mida sai seostada konkreetsete muukeelsete lastega. Esmalt vaadeldakse probleeme, mida õpetajad ankeedis nimetasid.

Muukeelseid lapsi sisaldavate klasside klassijuhatajatele esitati küsimustik, mis käsitles muukeelsete laste õpetamisega seotud võimalikke erisusi. Muuhulgas küsiti järgmine küsimus: „*Nimetage kuni kolm Teie jaoks kõige olulisemat probleemi seoses muukeelsete õpilaste õpetamisega eestikeelses klassis*”. Lisaks küsiti järgnev küsimus: „*Nimetage kuni kolm Teie jaoks kõige olulisemat negatiivset aspekti seoses muukeelsete laste õpetamisega eestikeelses klassis*”.

Õpetajate vastuste analüüs näitas, et seoses mitmekeelsete klassikomplektidega eristub vähemalt neli probleemide gruppi:

- lapse keeleoskusega seonduv probleem, sh sellest tulenev mahajäämus õppimises (piiratud sõnavara; teksti/juhendite mõistmine; suuline ja kirjalik eneseväljendus; emakeele arengu pidurdumine; aeganõudvam õpiprotsess; kiirem väsimine; võimetus iseseisvaks tööks)
- lapsevanematega seonduv probleem (tõrgetega koostöö koduga ja/või keelebarjäär; sallivus)
- koolikorraldusega seonduv probleem (tehnilised vahendid; klassikomplektide suurus; laste taseme erinevus klassi lõikes; mitmekeelsete jaoks liiga keerukas kooliprogramm; toetava personali vähene kättesaadavus; abi/nõu küsimise võimaluste piiratus; meeskonnatöö)
- kultuuritausta, temperamendi, kommetega seonduv probleem (nt. vajadus väärtuste või eetika kujundamise järele kooliprogrammi raames, mis ei oleks formaalne, vaid sisuline)

Järgnevalt kirjeldatakse detailsemalt õpetajate poolt välja toodud mitmekeelsetes klassides esinevaid probleeme. Võiks eeldada, et selline ülevaade on informatiivne vähemalt kahes mõttes: see annab aimu, mis on õpetajate jaoks kõige häirivamad tegurid ja kitsaskohad mitmekeelsete klasside õpetamisel ning teisalt – mis valdkonnad jäävad mitmekeelsetes

klassides pigem tähelepanuta (näiteks on võimalik, et seoses suurema rõhuasetusega õppimisega seotud probleemidele mainitakse vähem laste sotsiaalseid või käitumisprobleeme).

Ootuspäraselt mainivad õpetajad probleemide loetelus kõige enam erinevaid lapse vähese eesti keele oskusega seotud probleeme. Õpetajad rõhutavad antud probleemi juures mitmesuguseid nüansse: üks probleem näib olevat funktsionaalne lugemisoskus, s.t. teksti mõistmine on raskendatud – lapsed ei suuda aru saada tööjuhenditest, ülesannete korraldusest, tekstülesannetest; lisaks tuuakse välja mõistete ja väljendite ebatäpset mõistmist, näiteks loodusõpetuses, eesti keeles. Teksti viletsama mõistmise põhjuseks tuuakse korduvalt põhjuseks laste vähest sõnavara, mis seostub ka järgmise probleemiga, nimelt laste eneseväljendusoskusega – vähene ja vaene sõnavara on ilmselt põhjuseks viletsamale suulisele ja kirjalikule eneseväljendusoskusele. Mainitakse viletsamat jutustamisoskust ning probleemsed on ka kirjalikud loovtööd, kuna lausete moodustamine on raskendatud. Nimetatakse lauseehituse, õigekeelsuse, grammatikaga seonduvaid probleeme, näiteks sõnade valesid vorme, vale sõnajärjekorda lauses. Üks õpetaja viitab oma tegevuse muutmisele antud probleemi kontekstis: ta kasutab lihtsaid lauseid, et väiksema sõnavaraga lapsed saaksid paremini aru. Probleemina tajutakse ka tekkivaid erinevaid keelelisi teisendeid, slängi; mainitakse, et kaob puhas keelekasutus, kuna keeled segunevad. Samas nimetab üks uuringus osalenud õpetajatest, et lapsed valdavad üldjuhul riigikeelt hästi.

Keeleprobleemide gruppi haakub ilmselt veel üks teema – üks õpetajatest märkis, et laste areng pidurdub, kui vanemad ei tegele emakeelega ning et laste emakeele tase on madal. Eraldi keeleoskuse erinevatest aspektidest võib vaadata täiendavat mitmekeelse õpikeskkonnaga seotud probleemi: õpetajad nimetavad, et õppeprotsess võtab kauem aega – töötempo tunnis on aeglasem, edusammud ei ole kiired, vajatakse palju lisatööd. Teiselt poolt väsivad lapsed mitmekeelses klassikomplektis kiiresti, tähelepanu hajub õppetöö põhisisult. Tuuakse ka välja, et vähene keeleoskus takistab otseselt õppimist; teadmiste omandamine kannatab, kuna lapsed ei saa keelest aru. Loogika ja mõtlemisoskuse arengut mainitakse antud kontekstis samuti, ehkki ei ole päris selge, mida antud juhul arengut pärssivaks teguriks täpselt loetakse.

Teine probleemide grupp, mida muukeelseid lapsi sisaldavates klassikomplektides tajutakse, on seotud lastevanematega. Probleemid näivad olevat peamiselt kahte laadi: vanemate riigikeele oskus ning kooli ja kodu vahelise suhte kvaliteediga seonduv probleem. Mõnede lapsevanemate riigikeele oskus ei ole piisav, et õpetajaga takistamatult suhelda; lisaks keelebarjäärile tuuakse ühe õpetaja poolt välja „mingi muu” suhtlemist raskendav tegur, mille sisu ei täpsustata. Puudulik keeleoskus tingib õpetajate sõnul ka selle, et lapsevanemad ei suuda lapsi õppetöös aidata ja toetada ning see koormus jääb õpetajale. Lisaks vähesest keeleoskusest tingitud raskustele laste kodustes töodes abistamises mainitakse mittespetsiifilisemalt, et puudub kontroll ja tugi lapsele – vanemad ei toetavat oma riigikeeles õppivat last piisavalt. Nimetatakse ka erinevaid lastevanematepoolseid nõudmisi ja reegleid, mille sisu küll ei täpsustata. Vähemalt ühe õpetaja puhul näib aktuaalne olevat ka sallivusetemaatika – nimetatakse, et muukeelsete laste õppimis- või käitumisprobleemide korral järgnevat vanematepoolne süüdistus, et neid ei sallita.

Kaks õpetajat mainisid probleemide all märksõnu, mis viitavad pigem mingile tehnilisele või koolikorralduslikule aspektile – nimelt mainitakse, et klassis ei ole piisavalt õppevahendeid ja sõnastikke; ning et klassikomplekt on individuaaltöökis liiga suur, mistõttu lapsed on lärmakad ja väsivad ruttu.

Eraldi probleemide grupina võib välja tuua nn „kultuurierinevuse” probleemi – on õpetajaid, kes mainivad probleemide loetelus, et muukeelsetel lastel on teistsugune kultuuritaust (muinasjutud, laulud); teistsugused käitumismallid, „lastetuba”, teine

temperament. Mainitakse ka, et õpetaja ei tea, mis toimub lapse peas, mis keeles ta mõtleb. Probleemina tajutakse ka seda, et lapsed suhtlevad ja mängivad omavahel vene keeles. Laste käitumis- ja suhtlemisprobleeme mainis valimist üks õpetaja.

Lisaks kirjalikult täidetud ankeedile, milles küsiti konkreetselt mitmekeelsete klassidega seonduvaid probleeme, viidi uuritavate õpetajatega läbi ka intervjuud. Ükski intervjuu küsimus ei olnud otseselt adresseeritud muukeelsete laste temaatikale. Samas töid uuritud kuueteistkümnest õpetajast kümme erinevate intervjuuküsimuste (hariduspoliitika, HEV-lapsed, koolikorraldus, motivatsioon töötada oma klassiga, laste arengut puudutavad teadmised, individuaalne lähenemine erinevatele õpilastele jm) kontekstis välja just muukeelsete lastega seotud probleemid või kirjeldasid muukeelsete laste näite varal mõnd üldisemat probleemi. Järgnevalt antakse ülevaade, milliseid teemasid muukeelsete lastega seoses tõstatati:

- eesti koolide programm on vene lastele suhteliselt raske – asja teeks paremaks tehnilised abivahendid (nt smarttahvel); õpetajad on praegu sunnitud ise õpivahendeid looma, mis õppeprotsessi toetaksid.

- kooli õppetöö korralduse mõttes tuuakse välja laste taseme erinevust klassides – lapsed võiksid ühes klassikomplektis olla võrdsemad, taset võiks ühtlustada. Ühtede lastega tegeledes jäävad teised lapsed maha. Põhitähelepanu muukeelsetele lastele suunates ei saa klassi parimad õpilased küllaldase tähelepanu osaliseks.

- õpiraskustega muukeelsete laste õpetamisel tuuakse välja meeskonnatöö olulisust - ühe õpetaja sõnul on näiteks lastevanematega olnud juba mitu aastat tugev side tekkivate probleemide lahendamisel. Hiljuti on tekkinud võimalus kaasata sellesse meeskonda ka sotsiaaltöötaja, psühholoog, logopeed ja lisaks on olemas tugiõppe süsteem, s.t. abiõpetaja, kes viib läbi lisatunde; samuti saavad lapsed kõneravi.

- haridusliku erivajadusega laste kontekstis tuuakse välja, et venekeelsetest peredest lapsed vajavad erilist tähelepanu ja teistsugust õpetamist, sest sageli on nende sõnavara väga napp. Peale eesti keele on neil raske ka matemaatika tunnis tekstülesannetest aru saada ning toimetulekuks on tõepoolest vajalik erikohtlemine. Kool on lahendanud probleemi nii, et nendele lastele tehakse lisatunde, kus õpetaja tegeleb näiteks 5 lapsega, kellele seletatakse asju põhjalikumalt; selline õpetamisformaat on küll alles algusjärgus, aga plaanis on seda teha ka matemaatika teksülesannetega jm (praegu toimub lisaõpe ilmselt ainult eesti keele osas).

- venekeelsete laste õpetamisega seondub üks eestikeelseid lapsi puudutav probleem: vene lastele sõnade tähenduste seletamise ajal võib eesti lastel igav hakata; nende keel võib sellises keskkonnas areneda vähem või saavad nad vähem tähelepanu. Hea lahendus on lisatunnid – ilmselt on tegemist süsteemiga, kus viletsamini toimetulevad lapsed õpivad osade tundide ajal eraldi, kus neile põhjalikumalt seletatakse, ja ülejäänud klass saab samal ajal materjaliga edasi minna. Üldiselt peab aga väljendite ja sõnade seletamisel andma muukeelsetele lastele pidevalt lisaselgitusi; eestikeelsed lapsed lihtsalt „kannatavad selle ära”.

- rõhutatakse, et laps, kes ei saa õppekeelest aru, on sisuliselt erivajadusega – üks õpetaja kirjeldab last, kes ei saa iseseisvalt tunnis eestikeelset raamatut loetud, kuna on harjunud kodus koos emaga õppima – koos emaga õppimine on selle lapse puhul väga tulemuslik, aga uue ja tundmatu materjaliga iseseisvalt klassis töötades jääb laps passiivseks ja abi ootavaks, vahib ringi, ei saa üksinda töötamisega hakkama.

- esineb lapsi (nt keelekümblusklassi taustaga), kes vajavad iseseisva töö puhul teistest lastest enam õpetaja toetust, lisaks ka pikapäevarihmas põhjalikumad tööd kui teised lapsed, et viia laps järgmise klassi alguseks teiste lastega samale tasemele. Ilmselt tasemeerinevusest tingituna on lapsel tunnis vahel igav; õpetaja teeb sellest tulenevalt temaga individualiseeritud tööd.

- kui lapsevanem on lapse käekäigust huvitatud ning lapsega koos töötab, võivad eduelamused olla märkimisväärsed: üks õpetaja toob näite lapsest, kes kevadel ei suutnud eesti keelt sisuliselt üldse rääkida, sõnavara puudus, aga tänu ema poolt suvel tehtud tööle (eestikeelse ilukirjanduse lugemine, algul koos emaga) oli sügisel last raske ära tunda – aktsent oli kadunud, eesti keele rääkimisoskus väga hea ja huvi lugemise vastu jätkuv.

- esimeses klassis ilma mingi ettevalmistuseta sellisesse klassikomplekti sattumine, kus on 50 % muukeelseid lapsi, on õpetaja jaoks suhteliselt negatiivse kogemusena meenutatav situatsioon („košmaar!“). Toetava personali olemasolekut (koolipsühholoog) sellises olukorras peetakse ülioluliseks; meeskonda peaksid kuuluma ka lapsevanemad. Lisaks nimetatakse tõlgi vajalikkust mitte ainult nt aserbaidžaaani rahvusest lapsevanemate, vaid ka venekeelse sujuvama suhtluse toetamiseks. Kui õpetaja ei saa vanematele oma mõtteid väljendada, jääb lapsega seonduv probleem „õhku rippuma“. Samuti mainitakse situatsioone, kus õpetajal küsimuste tekkimisel ei ole sobivat spetsialisti, kellega nõu pidada ja kohane lahendus leida.

- rõhutatakse mingis vormis eetikaõpetuse vajalikkust, mis võiks olla üks tee kultuurierinevuste lõimimiseks; kuigi õppekavades on väärtuste ja sallivuse temaatika sees, siis peaks nende arendamine olema teadlikum ja sihipärasem; et teiste seisukohtade tolereerima õppimine on oluline asi, mida peaks teadlikult arendama, nagu ka teadmist, et erinevused on rikkus, mitte naeruvääristamise koht. Isegi, kui õpitakse väliselt teist kultuuri austama ning reaktsiooni teisele kultuurile/ temperamendile maha suruma, siis õpetaja väitel „pulbitseb“ see siiski kusagil ja eriti laste puhul lahvatub võimaluse korral välja. Koolis tuleks tegelda sellega, et teistsuguse aktsepteerimine oleks tegelik, „päris“, mitte formaalne; klassiruumis tuleks sellega tööd teha, leida õiged võtted, võib-olla jutud, lood vms, mis võiksid kuidagi kaasa aidata. Ehk siis - kuidas jõuda sinna, et laps salliks oma pinginaabrit, kes on temast erinev.

- ühe õpetaja sõnul tuleks teatud mõttes erivajaduseks lugeda ka käitumise ja kultuuri erinevust – mitte meditsiinilises mõttes, rõhutab õpetaja, aga igal juhul eeldab see muudatusi õppetöös.

- mitmekeelset klassikomplekti võib õpetaja poolt tajuda ka ressursina – üks õpetaja toob motiveeriva tegurina välja just selle, et mitmekeelne klass on hea integratsiooniprotsessi näide ja sellises keskkonnas töötamine huvitav väljakutse. Seega võib öelda, et klass, kus on vene rahvusest lapsi, kes õpivad eesti keeles, võib olla õpetamiskeskkonnana stimuleeriv.

Kokkuvõte

Käesolevas kirjelduses välja toodud probleemide grupid vastavad osaliselt sellele, mida sama teemat käsitlevates varasemates uurimustes on nimetatud. Üsna läbivalt nimetati mitmekeelse klassikomplekti probleemid just õppeprotsessi komplitseerituse mõttes, sh vajadust õpetada selliseid klasse kuidagi „teismoodi“. Samuti toodi välja erinevaid lahendusvariante probleemidest ülesaamiseks – olgu nendest mainitud siis suurema meeskonna kaasamine, lastevanemate suurem teadlikkus ja tegelemine lapse õppimisprobleemidega, eraldi lisatunnid mitmekeelsetele lastele. Samas ei nimetanud õpetajad

kordagi probleemina vastava spetsiifilise koolituse vajadust, olgugi – nagu kirjeldusest on näha - eeldab töötamine võõrkeelsete lastega teistsuguseid teadmisi kui ühekeelne klass. Ükski õpetaja paraku ei viidanud, et õpetajakoolitus sisulisi toimetulekujuhiseid või „head praktikat” mitmekeelses klassikomplektis laste arengupotentsiaali realiseerimiseks ei anna. Ilmselt ei ole mitmekeelsed klassid globaliseerivas maailmas midagi sellist, millega ei oleks vaja perspektiivis arvestada – kui praegu on meie mitmekeelsed klassid reeglina kahekeelsed, seejuures valdavalt teiseks keeleks vene keel, siis teatud aja pärast võib eri keeltest ja kultuuriruumidest laste õpetamine saada paljude eesti koolides igapäevaseks; ei ole põhjust arvata, et vajadus teada rohkem mitmekeelsete klasside õpetamisest oleks ajutine või teisejärguline. Lisaks võib tänaste muukeelsete laste areng, kelle õpetajad sisuliselt õpivad koos nendega neid õpetama ning leiutavad igaüks toimivat „head praktikat”, olla sellisest olukorrast tingitult pidurdatud – mida osad õpetajad ka ise mainivad.

Maailma eri paigus on mitmekeelsed klassikomplektid levinud nähtus. On erinevaid uurimusi, mis analüüsivad nendes välja töötatud erinevaid toimivaid õpimetoodikaid (Martin ja Stuart-Smith, 1998; Zvi, Bekerman, Moshe ja Tatar 2009). Pole teada, kuivõrd tänane õpetajakoolitus nende praktikate kasutatavust Eesti konteksti mõttes analüüsib ning vastavaid teadustulemusi arvesse võtab. Näib, et meil on õpetajate poolt selgelt tajutav probleem, mida ei ole aga õpetajakoolituse õppekava koostajate poolt sama selgelt teadvustatud.

Käesolevas kirjelduses välja toodu on mõistagi alles esimene etapp muukeelsete laste probleemide mõistmisel. Kui uurimusse lisanduvad järgmiste andmekogumislainete andmed laste arengu kohta, siis on võimalik õpetajapoolse reflektiooni sidumine laste tegeliku arengupotentsiaali realiseerumisega. Ilmselt on järgnevate analüüside põhjal võimalik mõista ka seda, milliste õpetajate meetodid võiksid olla tulemuslikumad, andes seega võib-olla ka teadmisi kohaliku „hea õpetamispraktika” väljaarendamise kohta.

ANALÜÜS 14

Õpetamismeetodite seosed õpilaste akadeemilise arenguga eesti ja vene koolides

Jelizaveta Maystrenko

Kooli efektiivsuse projekti uurimuses (2009) selgitasid E. Kikas ja K. Uibu välja viis õpetaja profiili, mis olid erinevad õpetamismeetodite poolest. Oma tulemustes nad leidsid, et õpetamismeetodid on seotud õpilaste akadeemiliste tulemustega. Nende tulemused näitasid samuti, et õpetajate profiilid muutuvad ajas – näiteks mehaanilise õpetamise osakaal neljandas klassis väheneb võrreldes kolmanda klassiga. Nad leidsid järgmiseid õpetaja tüüpe: esimene tüüp õpetajaid, kes kasutavad keskmiselt kolme õpetamismeetodit: mehaaniline õpetamine, arusaamise toetamine, rakendamisoskust arendavad meetodite kasutamine. Teine tüüp õpetajaid rõhutab põhiliselt rakendusoskusi, kasutab keskmiselt arusaamist toetavaid meetodeid ja praktiliselt ei kasuta mehaanilist õpetamist. Kolmas tüüp õpetajaid keskendub aga mõistmise arengule, ning kasutab vähe mehaanilist õpetamist ja samuti rakendamisoskusi toetavaid praktikaid. Neljas tüüp kasub kõiki kolme meetodit palju, ja viies tüüp õpetajaid kasutab mehaanilist õpetamist keskmiselt, ja ülejäänud kahte kõrgelt. Antud analüüs põhineb nendel viiel õpetaja tüübil, kuid lisaks käsitleb erinevaid õpetamispraktikaid iseseisvatena.

Antud analüüsi eesmärk on võrrelda omavahel eesti ja vene koolide õpetajate õpetamismeetodite kasutamist ning selgitada välja võimalikud head ja halvad õpetamispraktikad mõlema kooli jaoks.

Meetod

Mõõtevahend

Selleks, et uurida õpetaja õpetamismeetodeid, kasutati õpetamismeetodite küsimustikku, mille väljatöötamine toimus Eesti põhikooli efektiivsuse projekti raames (2009; Uibu, Kikas). Selle küsimustiku sisereliaablus oli aktsepteeritav (Cronbach'i $\alpha = 0.55 - 0.68$), ning selle uuringu küsimustiku sisereliaablus oli samuti sobiv (Cronbach'i $\alpha = 0,64$).

Õpetajatel paluti hinnata erinevate õpetamistegevuste kasutamist (38 väidet) 5-pallisel skaalal (1 – üldse mitte ... 5 – peaaegu iga päev). Varasema faktoranalüüsi põhjal küsimustikus eristus 4 skaalat – need on traditsiooniline õppimine (väited nagu: „*Lasen õpilastel õppida pähe fakte, definitsioone ja reegleid*”, „*Lasen koostada tekstide kohta sisu kokkuvõtteid, et õpilastele materjal paremini meelde jääks*”); konstruktivism (väited nagu: „*Lasen õpilastel hinnata erinevaid võimalusi probleemide lahendamisel*”, „*Ärgitan õpilasi meenutama varem õpitut, et leida seoseid uute teadmistega*”), rühmatööd (väited nagu: „*Toetamaks õpilaste algatusvõimet, planeerin õppimist rühmatööna*”, „*Rühmatööde puhul ei sekku ma õpilaste tegevustesse*”) ning individualiseerimine (väited nagu: „*Jagan õpilastele tunnis erinevaid ülesandeid, et toetada nende individuaalset arengu*”, „*Lasen õpilastel iseseisvalt tunnis tööd teha, et nad saaksid töötada neile sobivas tempos*”).

Kolleegide poolt (2009; Kikas, Uibu) on varasemalt tehtud ka faktoranalüüs ning on leitud 5 õpetaja põhitüüpi, mis erinevad õpetamismeetodite poolt. Õpetajate tüübid erinevad läbi kolme dimensiooni – mehaaniline õppimine, mõistmine ja rakendusoskused. Uuringus oselevaid õpetajaid jagati ka nende tüüpide järgi, kui andmed lubasid seda teha.

Õpetaja tüüpe saime leida 27 õpetaja kohta (10 õpetajat eesti koolidest ja 17 õpetajat vene koolidest). Eraldi õpetamispraktikate kirjeldamise jaoks sai kasutada suuremat valimit, ning selleks oli 33 õpetajat, kuid ka nende arv iga erineva õpetamispraktika kohta varieerus. Allolevas analüüsis on õpetajaid vaadatud nii tüüpide kohaselt, kui ka eraldi läbi erinevate õpetamispraktikate.

Tulemused

Õpetamispraktikad

Kõigepealt vaadati keskmiselt, milliseid meetodeid kasutatakse koolides üldiselt, ning vene ja eesti koolides eraldi. Tulemusi on näha Tabelis 1.

Tabel 1. *Õpetamismeetodite keskmised näitajad.*

	Üldine valim		Eesti kool		Vene kool	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Traditsiooniline õppimine	3,25	.84	2,57	.52	3,75	.67
Konstruktivism	4,70	.35	4,71	.40	4,69	.32
Rühmatööd	3,79	.80	3,93	.69	3,71	.87
Individualiseerimine	4,20	.63	3,85	.66	4,40	.54

Nagu on tabelist näha, kasutatakse vene koolides traditsioonilist õppimist ja individualiseerimist kõrgemal tasemel ning t-test näitas, et nende keskmiste erinevused on ka statistiliselt olulised ($p < 0,05$).

Järgmisena vaadati seoseid meetodite kasutamise ja akadeemilise arengu vahel korrelatsioonide abil. Tulemusi on näha Tabelis 2 ja Tabelis 3.

Tabel 2. *Matemaatika arengu seos õpetamismeetoditega.*

	Matemaatika areng üldiselt	Matemaatika areng eesti koolis	Matemaatika areng vene koolis
Traditsiooniline õppimine	0,05	-0,07	-0,22
Konstruktivism	0,05	-0,14	-0,16
Rühmatöö	0,12	-0,07	-0,16
Individualiseerimine	0,04	-0,03	0,11

Tabel 3. *Emakeele arengu seos õpetamismeetoditega.*

	Emakeele areng üldiselt	Emakeele areng eesti koolis	Emakeele areng vene koolis
Traditsiooniline õppimine	0,02	-0,22	-0,20
Konstruktivism	-0,17	-0,16	0,10
Rühmatöö	0,10	-0,16	0,16
Individualiseerimine	-0,13	-0,22	-0,07

Vaadates üldiseid seoseid õpetamismeetodite ja akadeemilise arengu vahel saab öelda, et selget seost nende vahel ei esinenud. Kõige tugevamad seosed on ilmenud traditsioonilise õppimise ja emakeele arenguga (vene koolis ka matemaatika arenguga). Need seosed on negatiivsed ning neid peetakse nõrkadeks.

Konfiguraalse sagedusanalüüsiga (CFA) vaadati ka seoseid erinevate meetodite ja akadeemilise arengu vahel. Erilisi seoseid eesti koolide kohta ei ilmnunud, kuid vene koolide kohta oli kaks statistiliselt olulist seost. Nimelt, madal rühmatöö oli oluliselt seotud ka madala arenguga emakeeles ($n=41$). Ning teine seos – madal konstruktivism on oluliselt seotud madala arenguga samuti emakeeles ($n=40$). Kuigi teisi statistiliselt olulisi seoseid ei tulnud

välja, siiski võime oletada, et vene koolides hea emakeele arengu tagamiseks on vaja kas keskmist või kõrget taset rühmatöodes ja konstruktivismis.

Õpetajate tüübid

Kolleegide (2009; Uibu, Kikas) poolt varasemalt tehtud faktoranalüüsi põhjal on õpetajate hulgas välja kujunenud viis põhimustrit meetodite kasutamisel. Need tüübid eraldi väljatoodud tabelina välja Tabelis 4.

Tabel 4. *Õpetajate tüübid.*

Õpetaja tüüp	Kirjeldus		
	Mehaaniline õppimine	Mõistmine	Rakendusoskus
1. Tüüp	Keskmine	Keskmine	Keskmine
2. Tüüp	Madal	Keskmine	Kõrge
3. Tüüp	Madal	Keskmine	Madal
4. Tüüp	Kõrge	Kõrge	Kõrge
5. Tüüp	Keskmine	Kõrge	Kõrge

Need on järgmised: 1.grupp õpetajaid kasutab kõiki meetodeid võrdselt, kuid keskmisel tasemel. Neid õpetajaid oli võrdselt eesti ja vene koolides, 5 õpetajat igas koolitüübis. See moodustas 37% kõikidest õpetajatest. Teine õpetajate grupp on madala mehaanilise õpetamisega, keskmise rõhuasetusega mõistmisel ning kõrge rõhuasetusega rakendusoskustel. Eesti koolis oli ainult 1 selline õpetaja, vene koolides oli aga neid neli. Kokku see moodustas 18,5% kõikidest õpetajatest. Kolmas grupp õpetajataid rakendab madalat mehaanilist õppimist ja rakendamist, kuid kasutab keskmiselt mõistmisele suunatud praktikaid. Seda tüüpi õpetajaid oli kokku 5 – 3 eesti koolis ja 2 vene koolis. See moodustas jällegi 18,5 % kõikidest õpetajatest. Neljas tüüp õpetajaid kasutab kõiki õpetamismeetodeid kõrgelt. Seda tüüpi õpetajad olid ainult vene koolides ning neid kokku oli 6. See moodustas 22% kõikidest õpetajatest. Viimast tüüpi õpetaja oli ainult üks ja ta oli eesti koolis. Seda tüüpi õpetajaid iseloomustab keskmine mehaanilise õppimise kasutamine, ja kõrge suunatus mõistmisele ning rakendusoskustele.

Esimene tüüp õpetajaid oli võrdselt esindatud nii eesti kui ka vene koolides. Seega oli võimalik võrrelda, milliste akadeemiliste tulemustega on need erinevates koolides seotud. Tabelistes 5 ja 6 on toodud koolide võrdlus nii matemaatika kui ka emakeele arengus, mis on seotud esimese õpetaja tüübiga.

Tabel 5. *Matemaatika areng ja 1.tüüp õpetajaid*

	Eesti kool	Vene kool
1. tüüp õpetajaid (Kasutavad kõiki meetodeid võrdselt, kuid keskmiselt)	Madal areng - 13,4% Keskmine areng - 75% Kõrge areng - 11,6 %	Madal areng - 22,6% Keskmine areng - 69 % Kõrge areng - 8,5%

Tabel6. *Emakeele areng ja 1.tüüp õpetajaid.*

	Eesti kool	Vene kool
1. tüüp õpetajaid (Kasutavad kõiki meetodeid võrdselt, kuid keskmiselt)	Madal areng - 6,8% Keskmine areng - 77% Kõrge areng - 16,1 %	Madal areng - 20% Keskmine areng - 60 % Kõrge areng - 20%

Andmetest on näha, et nii emakeeles kui matemaatikas on 1.tüüpi õpetajaga seotud suurem osakaal madala arenguga õpilasi. Kui vaadata madala arengutulemustega õpilaste osakaalu mõlemas koolis, siis on näha, et matemaatika puhul on eesti koolis madala arenguga lapsi 9,2% vähem, kui vene koolis, emakeele puhul on see erinevus veelgi suurem – 13,2%. Kui vaadata keskmise arenguga laste osakaalu eesti koolis ja vene koolis, siis on näham et eesti koolis on see osakaal 6% suurem matemaatika puhul ning on 17 % suurem emakeele puhul. Seega võib oletada, et 1.tüüpi õpetajad on eesti koolides üldiselt mõnevõrra tulemuslikumad kui vene koolis.

Teist tüüpi õpetajaid saime vaadata ainult vene koolide puhul (eesti koolis oli ainult üks selline õpetaja). Selle õpetaja puhul keskmise arenguga laste osakaal oli 79%, madala arenguga laste osakaal 12,3%, ning kõrge arenguga laste osakaal 8,6%.

Järgmisena sai võrreldud **kolmas tüüp** õpetajaid, neid oli 3 eesti koolides ja 2 vene koolides. Samamoodi, nagu 1.õpetaja tüüpi puhul on allpool toodud tabelid võrdlusega erineva arengu osakaalu kohta nii matemaatikas, kui emakeeles.

Tabel 7. *Matemaatika areng ja 3.tüüp õpetajaid.*

	Eesti kool	Vene kool
3.tüüp õpetajaid (Madal mehaaniline õppimine, keskmise mõistmine, madal rakendusoskus)	Madal areng - 2,5% Keskmine areng - 77,5% Kõrge areng - 20%	Madal areng - 21% Keskmine areng - 70% Kõrge areng - 9%

Tabel 8. *Emakeele areng ja 3.tüüp õpetajaid.*

	Eesti kool (areng)	Vene kool (areng)
3.tüüp õpetajaid (Madal mehaaniline õppimine, keskmise mõistmine, madal rakendusoskus)	Madal areng - 7,6% Keskmine areng - 64,1% Kõrge areng - 28,2%	Madal areng - 65% Keskmine areng - 35% Kõrge areng - 0%

Tulemustest on näha, et ka 3.õpetaja tüüp on eesti koolis efektiivsem, kui vene koolis. Matemaatikas on 3.tüüpi õpetaja eesti koolis pigem seotud keskmise(77,5%) ja kõrge arenguga (20%), kuid vene koolis on sama tüüpi õpetaja seotud pigem keskmise (70%) või madala arenguga (21%).

Emakeeles on pilt veelgi ilmekam - 3.tüüpi õpetaja eesti koolis on eelkõige seotud keskmise(64,1%), ja siis kõrgema (28,2%) lapse arenguga. Vene koolis aga on ta eelkõige seotud madala arenguga (65%) emakeeles, ja siis keskmise arenguga(35%). Kusjuures, vene kooli 3.tüüpi õpetaja seos madala lapse arenguga emakeeles osutus statistiliselt oluliseks seoseks (21 last).

Neljas õpetajate tüüp, mis esines ainult vene koolides, on seotud peamiselt keskmise matemaatika arenguga (82,3%) ja kõrge arenguga (13,3%). Madala arenguga laste osakaal 4.tüüpi õpetaja puhul oli 4,4%.

Arutelu

Selle analüüsi ülesandeks oli võrrelda eesti ja vene koolide õpetajate erinevusi õpetamismeetodites ja õpetajate põhitüübidest. Märkimisväärsed erinevused esinesid nii õpetamispraktikades kui ka õpetaja tüüvides.

Õpetamispraktikate erinevused:

Tulemustest selgus, et õpetamismeetodid erinevad koolides individualiseerimises ja traditsioonilises õppes. Vene koolid kasutavad keskmiselt rohkem traditsioonilisi võtteid ning individualiseerimist. Selgitust sellele asjaolule ei saa kahjuks antud andmetest välja lugeda.

Tulemustest selgub ka see, et eesti ja vene koolide head ja halvad õpetamispraktikad on erinevad. Selged seosed on ilmnunud just vene koolide kohta. Vene kooli kohta on ilmnunud seos madala rühmatööde kasutamise ja madala arenguga emakeeles, ning madala konstruktivismi ja samuti madala arenguga emakeeles. Võime oletada, et vene koolidele on oluline rühmatööde kasutamise ja konstruktivismi keskmine või kõrge tase selleks, et tagada kõrgemat emakeele arengut.

Õpetaja tüüpide erinevused:

Kõige levinumaks õpetajate tüübiks osutus 1. õpetaja tüüp, mille kasutamisel rakendatakse kõiki meetodeid keskmisel tasemel. 2. tüüp ja 4. tüüp esinesid praktiliselt ainult vene koolides, v.a. üks 2. tüüpi õpetaja eesti koolis. 5. tüüpi õpetajaid oli üks, ja see oli eesti kooli õpetaja.

Huvitav koolide erinevus ilmnis 1. ja 3. õpetaja tüübi puhul. Tulemused näitavad, et 1. ja 3. tüüp õpetajaid on edukamad eesti koolis. Vene koolides on need tüübid pigem seotud madalate ja keskmiste tulemustega emakeele ja matemaatika arengus. Esimest õpetaja tüüpi iseloomust kõikide meetodite keskmine kasutamine, kolmandat õpetaja tüüpi iseloomustab õpetamismeetoditest keskmine mõistmine ning madalad rakendusoskused ja mehaaniline õppimine. Võib oletada, et eesti lapsed saavad tunduvalt paremini hakkama kui vene lapsed, kui õpetaja teeb rõhuasetust ainult mõistmisel. Vene kooli puhul osutus ka statistiliselt oluliseks seoseks seos kolmanda õpetaja tüübi ja madala emakeele arengu vahel.

Märkimisväärne on ka see, et 2 tüüpi ja 4. tüüpi õpetajaid oli eesti koolis kas vähe (üks õpetaja), või puudusid üldse. Vene koolides oli aga neid 4 õpetajat mõlemat tüüpi. 2. tüüpi õpetaja suunab vähe tähelepanu mehaanilisele õppele, keskmiselt mõistmisle ja kõrgelt rakendamisoskustele. 4. tüüpi õpetaja kasutab kõiki meetodeid kõrgelt. Kahjuks, ei võimalda meie andmed võrrelda neid tüüpe omavahel eesti ja vene koolides, seega ei saa me ka võrrelda laste tulemusi, mis esinevad koos nende õpetajate tüüpidega.

Kokkuvõtteks saab öelda, et erinevad koolid vajavad erinevad lähenemist. Hetkel ei ole teada, mis teeb neid koole erinevateks. Selle analüüsi tulemustest selgus, et eesti kooli head õpetamispraktikad võivad olla vähem sobivad vene koolides, ning õpetajad, kelle õpilased saavutavad kõrgeid tulemusi eesti koolides ei pruugi sobida vene koolidele ja vastupidi.

Kasutatud kirjandus:

Kikas, E. Uibu, K., Tropp, K. (2009) Õpetajate õpetamistegevused, nende muutumine, seosed enesehinnangutega pedagoogilistele teadmistele ja õpilaste emakeele edukusega. *Kooli efektiivsuse projekti aruanne* (2009).

ANALÜÜS 15

Õpiabimeetmete seos kakskeelsete matemaatika ja eesti keele edukusega ning üldise enesehinnanguga: eksploratiivne uuring.

Kristina Seepter

Kakskeelsete õpilaste arengu toetamiseks on õpetajatel erinevaid tegevusi, mis peaksid aitama õpilasel teadmisi omandada. Oma uuringus palusime õpetajal hinnata seitset tegevust iga kakskeelse õpilase puhul eraldi, kui sageli ta neid kasutab. Tegevuste hindamiskaala oli Likerti tüüpi: 0 – mitte kunagi, 1- harvem kui kord kuus, 2 – kuus mõne korra, 3 – vähemalt korra nädalas, 4 – tavaliselt iga päev. Erinevad abimeetmed olid järgmised: õpetaja selgitab õpitavat teisel viisil või lapse emakeeles; õpetaja juhendab vanemaid lapse õpetamise toetamiseks kodus; õpetaja lahendab lapse ja eesti keelt emakeelena kõnelevate laste vahelisi tülisid või kiusamisjuhtumeid; õpetaja annab lapsele tema emakeeles ülesandeid või õppematerjale; õpetaja hindab õpilast leebemalt, kuni ta on saavutanud küllaldase keeleoskuse; õpetaja tutvustab õppetundides või klassivälistel üritustel lapse omakultuuri; ja õpetaja teeb koostööd mõne spetsialistiga lapse õppimise toetamiseks.

Lisaks uurisime lapsevanemapoolset panust õpilase arengu toetamisel. Nimelt, palusime lapsevanematel hinnata, kas nad teevad õpilase probleemide lahendamisel koostööd klassijuhatajaga, aineõpetajaga ja koduõpetajaga. Hinnata tuli dihhotoomse jaotuvusega skaalal: 1- teen koostööd, 0 – ei tee koostööd.

Esmalt küsisime, millised on õpilase matemaatika, eesti keele edukuse ja tema üldise enesehinnangu seosed õpilase intelligentsustaseme näitaja, 7 erineva õpetajapoolse õpiabi tegevusega ja 3 lapsevanemapoolse tegevusega. Tulemused on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Paariskorrelatsioonid kakskeelse akadeemiliste tulemuste ning üldise enesehinnangu ja erinevate õpiabimeetmete vahel.

Lapse tulemus	IQ 3kl	Kl juh	Kodu op	Aine op	Selgitab	Juhend. vanem	Lahend. tüli	Emak. ülesand	Hind. Leebem	Tutv. omakul	Koostöö spetsial.
Matem 4 klass	.32 <i>p</i> <.01 N=102	-.20 <i>n.s.</i> N=69	-.05 <i>n.s.</i> N=69	-.01 <i>n.s.</i> N=69	-.02 <i>n.s.</i> N=92	-.20 <i>n.s.</i> N=92	-.17 <i>n.s.</i> N=92	.09 <i>n.s.</i> N=92	-.08 <i>n.s.</i> N=92	-.11 <i>n.s.</i> N=92	-.20 <i>n.s.</i> N=92
Eesti keel 4kl	.37 <i>p</i> <.01 N=98	-.09 <i>n.s.</i> N=65	.01 <i>n.s.</i> N=65	-.20 <i>n.s.</i> N=65	.001 <i>n.s.</i> N=89	-.20 <i>n.s.</i> N=89	-.09 <i>n.s.</i> N=89	.23 <i>p</i> <.05 N=89	-.24 <i>p</i> <.05 N=89	.02 <i>n.s.</i> N=89	-.16 <i>n.s.</i> N=89
Üldine enese - hinnang	.08 <i>n.s.</i> N=90	-.04 <i>n.s.</i> N=60	.08 <i>n.s.</i> N=60	.27 <i>p</i> <.05 N=60	-.21 <i>n.s.</i> N=82	-.07 <i>n.s.</i> N=82	-.25 <i>p</i> <.05 N=82	.05 <i>n.s.</i> N=82	-.10 <i>n.s.</i> N=82	-.05 <i>n.s.</i> N=82	-.16 <i>n.s.</i> N=82

Märkus. *N* – õpilaste arv, *n.s.* – pole statistiliselt oluline seos (*p* >.05); statistiliselt olulised seosed on tähistatud rasvases kirjas. IQ – lapse baasvõimekus 3kl; Kl juh – vanema koostöö klassijuhatajaga; Kodu op – vanema koostöö koduõpetajaga; Aine op – vanema koostöö aineõpetajaga; Selgitab – õpetaja selgitab õpitavat teisel viisil või lapse emakeeles; Juhend. vanem – õpetaja juhendab vanemaid lapse õpetamise toetamiseks kodus; Lahend. tüli – õpetaja lahendab lapse ja eesti keelt emakeelena kõnelevate laste vahelisi tülisid või kiusamisjuhtumeid; Emak. ülesand – õpetaja annab lapsele tema emakeeles ülesandeid või õppematerjale; Hind. leebem – õpetaja hindab õpilast leebemalt kuni ta on saavutanud küllaldase keeleoskuse; Tutv. omakul – õpetaja tutvustab õppetundides või klassivälistel üritustel lapse omakultuuri; Koostöö spetsial. – õpetaja teeb koostööd mõne spetsialistiga lapse õppimise toetamiseks.

Paariskorrelatsioonide tabelist on näha, et kakskeelsetel seostub matemaatika tulemusega ainukese tegurina vaid õpilase intelligentsustase. Teisisõnu, mida kõrgema vaimse potentsiaaliga on õpilane, seda paremini ta omandab järgmise etapi matemaatikateadmisi. Ükski õpiabina pakutavatest tegevustest olulist seos matemaatika tulemustega ei näidanud.

Eesti keele õpiedukusega seostub peale võimete taseme ka kaks õpetajapoolset tegevust. Esiteks, mida sagedamini annab õpetaja õpilasele tema emakeelseid ülesandeid ja abimaterjale, seda paremini omandab kakskeelne laps ka eesti keelt. Teiseks, kakskeelsed omandavad eesti keele teadmisi paremini kui õpetaja ei hinda neid leebemalt ebapiisava keeleoskuse tõttu.

Kakskeelse kõrgemale üldisele enesehinnangule aitasid kaasa kaks õpiabi tegevust. Nimelt, positiivset mõju õpilase üldisele enesehinnangule andis lapsevanema koostöö aineõpetajaga. Teisena seostub kõrgema enesehinnanguga näitaja kui õpetaja ei pea sageli lahendama kakskeelse ja eesti keelt emakeelena kõnelevate laste vahelisi tülisid või kiusamisjuhtumeid.

Paariskorrelatsioonid annavad vaid esmase ja ühekülgse vastuse õpiabi meetoditest, mis seostuvad akadeemilise edukusega ja enesehinnanguga, kuna analüüs ei võta korraga arvesse rohkem kui ühe teguri mõju. Et saada vastus küsimustele, millised õpiabi meetodid on olulised akadeemilise arengu ja enesehinnangu seisukohalt, tuli analüüsida erinevate õpiabi meetmete koosmõju õpilase edukusele ja enesehinnangule võttes samas arvesse õpilase üldise võimekuse taset.

Järgmisena analüüsisimegi erinevate õpiabi tegevuste koosmõju nii matemaatika kui eesti keele tulemustele ning õpilase üldisele enesehinnangule arvestades lapse intellektuaalset taset. **Küsisime, kas ja millise lisapanuse annavad matemaatika ja eesti keele omandamisel erinevad õpetaja ja lapsevanemapoolsed õpiabi tegevused lisaks õpilase enda üldise võimekusele.** Selleks kasutasime hulgi regressioonanalüüsi, täpsemalt *forward-stepwise* meetodit. Antud analüüsimeetod võimaldas meil hinnata iga õpiabi tegevuse panust mudelis eraldi. Nii saime vältida olukorda, et kui erinevad tegevused on omavahel kõrgelt korreleeritud, näeme ikkagi iga tegevuse väikest, kuid olulist lisaefekti antud mudelis. Tulemused on toodud tabelis 2 ja 3.

Tabel 2. Õpiabimeetmete mõju kakskeelse õpilase matemaatika arengule.

Sõltumatud muutujad	Sõltuv muutuja – matemaatika 4. klassi tulemus	
	β	p - väärtus
Õpilase baasvõimed 3. klassi tulemus	.33	<.05
Vanema koostöö klassijuhatajaga	-.19	<i>n.s</i>
Õpetaja hindab leebemalt	-.19	<i>n.s</i>
Õpetaja juhendab vanemaid	-.19	<i>n.s</i>
<i>N</i>	55	
<i>F</i>	3.00	<.05
<i>vabadusastmed</i>	4, 50	
<i>R</i>	.44	
Seletusmäär %	19.35 %	

Märkus. *N* - valimi suurus; β - hulgi regressioonikordaja (tõlgendatakse samamoodi kui tavalist korrelatsiooni näitajat); *n.s* – pole statistiliselt oluline seos ($p >.05$); *R* - terve mudeli seose näitaja arenguga.

Tabelist on näha, et kakskeelsete matemaatika arengu juures jäi mudelis määravaks vaid lapse intellektuaalne tase. Mis tähendab, et mida kõrgemad on õpilase baasvõimed, seda paremini suudab ta ka omandada matemaatika teadmisi. Olulist lisapanust matemaatika omandamisel me õpiabi tegevuste puhul ei näinud. Mudeli enda ennustusnäitajad olid küll statistiliselt olulised, kuid kogu paketiga suutsime kirjeldada vaid 19.35% kakskeelse matemaatika edukusest. See tähendab, et siinkohal on suur osa kirjeldamata variatiivsust, mis on ilmselt tingitud teistest teguritest peale erinevate õpiabimeetodite.

Tabel 3. Õpiabimeetmete mõju kakskeelse õpilase eesti keele arengule.

Sõltumatud muutujad	Sõltuv muutuja – eesti keel 4. klassi tulemus	
	β	p - väärtus
Õpilase baasvõimed 3. klassi tulemus	.40	<i><.01</i>
Õpetaja hindab leebemalt	-.29	<i><.05</i>
Õpetaja juhendab vanemaid	-.22	<i>n.s</i>
Õpetaja annab lapsele ülesandeid tema emakeeles	.18	<i>n.s</i>
Vanema koostöö aineõpetajaga	-.15	<i>n.s</i>
<i>N</i>	55	
<i>F</i>	4.88	<i><.01</i>
<i>vabadusastmed</i>	5, 49	
<i>R</i>	.58	
Seletusmäär %	33.26 %	

Märkus. *N*- valimi suurus; β - hulgi regressioonikordaja (tõlgendatakse samamoodi kui tavalist korrelatsiooni näitajat); *n.s* – pole statistiliselt oluline seos ($p >.05$); *R*- terve mudeli seose näitaja arenguga.

Eesti keele edukuse puhul suutsime kogu mudeliga kirjeldada juba 33.26% selle variatiivsusest. Tulemused lubavad väita, et peale õpilase intellektuaalse taseme on eesti keele omandamisel oluline roll ka ühel õpetaja tegevusel. Nimelt selgus, et mida vähem kasutab õpetaja kakskeelse puhul leebemat hindamist (tema ebapiisava keeleoskuse tõttu), seda paremini omandab õpilane võõrkeelt (antud juhul eesti keelt). Korrelatsiooni tulemuste alusel nägime ka õpetaja teise tegevuse mõju -- mida sagedamini annab õpetaja õpilasele tema emakeelseid ülesandeid ja abimaterjale, seda paremini omandab kakskeelne laps ka eesti keelt. Kuid viimane ei lisanud enam olulist lisapanust eesti keele omandamise juures kui küsisime erinevate õpiabi tegevuste koosmõju ja seost eesti keele tulemustega. **Seega asjakohane paistab olema lähenemine, kus õpetaja hindamisel õpilasi nende emakeele alusel ei erista.**

Samuti uurisime, millised tegevused mõjutavad kakskeelse õpilase üldist enesehinnangut. Me küsisime, kas ja millise lisapanuse annavad õpilase üldisele enesehinnangule erinevad õpetaja ja lapsevanemapoolsed õpiabi tegevused lisaks õpilase enda üldise võimekusele. Tulemused on näha tabelis 4.

Tabel 4. Õpiabimeetmete mõju kakskeelse õpilase üldisele enesehinnangule.

Sõltumatud muutujad	Sõltuv muutuja – lapse üldine enesehinnang	
	β	p - väärtus
Vanema koostöö aineõpetajaga	.42	<i><.01</i>
Õpetaja lahendab tülisid	-.31	<i><.05</i>
Õpetaja teeb koostööd spetsialistiga	-.20	<i>n.s</i>
Õpetaja hindab leebemalt	-.18	<i>n.s</i>
Õpetaja juhendab vanemaid	-.18	<i>n.s</i>
<i>N</i>	55	
<i>F</i>	3.30	<i><.05</i>
<i>vabadusastmed</i>	5, 49	
<i>R</i>	.50	
Seletusmäär %	25.21 %	

Märkus. *N*- valimi suurus; β - hulgi regressioonikordaja (tõlgendatakse samamoodi kui tavalist korrelatsiooni näitajat); *n.s* – pole statistiliselt oluline seos ($p >.05$); *R*- terve mudeli seose näitaja arenguga.

Tabelist on näha, et kogu mudeli seos õpilase enesehinnanguga on oluline, kirjeldades ära 25.21% selle variatiivsusest. Tulemused lubavad väita, et kakskeelse õpilase üldist enesehinnangut mõjutavad antud mudelist kaks näitajat. Esiteks, mõjub kakskeelse lapse enesehinnangule hästi see kui vanem teeb aineõpetajaga koostööd. Ja teiseks, mida vähem peab õpetaja sekkuma erikeelsete laste tülidesse või kiusamisjuhtumitesse, seda paremini kakskeelne laps end tunneb ja seda kõrgem on tema üldine enesehinnang.

Kokkuvõtteks saame antud tulemuste põhjal öelda, et õpetajapoolsetest tegevustest kakskeelse õpilase akadeemilise arengu toetamisel oli efekti näha eesti keele tulemustele. Nimelt selgus, et mida vähem kasutab õpetaja kakskeelse puhul leebemat hindamist (tema ebapiisava keeleoskuse tõttu), seda paremini omandab õpilane võõrkeelt.

Kakskeelse õpilase kõrgema enesehinnanguga seostus tegevus, mida õpetaja kirjeldas kui harva vajadust sekkuda erikeelsete laste tülidesse või kiusamisjuhtumitesse. Antud tulemus on ka mõistetav, sest viitab sellele, et mida vähem on õpikeskkonnas olukordi, kus õpetajal tuleb sekkuda õpilastevaheliste tülide lahendamisse, seda paremini tunnevad end õpilased sellises keskkonnas.

Vanematepoolse toetustegevusena andis ainukesena efekti koostöö aineõpetajaga, mis seostus õpilase kõrgema enesehinnanguga.

Nende positiivsete seoste kõrval peab aga välja tooma negatiivsed tulemused, kus seoseid õpilaste arengu ja abimeetmete kasutamise osas ei selgunud. Eriti silmatorkav on siin tulemus, et koostöö erinevate spetsialistidega (logopeed, psühholoog, jne.) ei seostu muukeelsete laste akadeemilise arengu ega ka üldise enesehinnanguga. Meie uuringus kogutud andmete alusel otsustades on muukeelsete laste toetamiseks kasutatavad õpiabimeetmed kas väheefektiivsed või hoopis ilma efektita.

Lisa 1. Valim, mõõtmisvahendid ja protseduur

Longituud-uuringus osales kokku 10 eesti õppekeelega kooli Tartust, Tallinnast ja Harjumaalt ning Ida-Virumaalt, kus õppisid kakskeelsed õpilased. Kakskeelseteks õpilasteks on liigitatud lapsed, kelle kodus kõneletakse õppekeelest erinevat keelt (või õppekeelega sama keelt koos venekeelega) ja/või kes valisid kognitiivsete testide täitmiseks venekeelse versiooni.

Uuringus osales kokku 149 kakskeelset õpilast. Neid õpilasi, kes mõlemal aastal võtsid testimisest osa oli testide lõikes erinev arv (vt tabelid 1-5). Ülejäänud osa lastest ei saanud kaasata arengu-uuringusse erinevatel põhjustel: lapsed, kel puudusid ühe aasta testitulemused nt olid meie valimi mõttes uustulnukad või puudusid testimispäeval koolist või lapsed, keda ei lubatud uuringusse kaasata.

Uuring viidi mõlemal aastal läbi perioodil september – detsember. Akadeemilised testid viidi kõikides koolides läbi (klassi)õpetajate poolt pooleteist kuu jooksul (september - 15.oktoober). Ülejäänud andmed koguti kooliga kokkulepitud nädalal uurimisrühma liikmete poolt.

Mõõtmisvahendid

Akadeemiline edukus.

Matemaatika edukuse mõõtmiseks kasutati matemaatika 4. klassi ainetesti (autor Anu Palu, TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskond), mis oli koostatud vastavuses antud vanuseastme õppekava nõudmistega (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, 2007). Matemaatika testid võimaldasid hinnata matemaatikaalaseid oskusi TIMMS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study 2007*) järgi kirjeldatud kolmes valdkonnas – teadmised, rakendamine ja järeldamine (Gonzales jt, 2008). Maksimaalne võimalik õigete vastuste arv oli 10 punkti.

Eesti keele edukust mõõdeti eesti keele ainetestiga (koostas Krista Uibu, TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskond). Eesti keele testi loomisest lähtuti Bloom'i (Bloom, 1971) hierarhilisest taksonoomiast, õppekava nõudmistest ja riiklikest tasemetöödest. Test eeldas erinevate mõtlemisostuste kasutamist: tekstist arusaamist, faktide ja reeglite meespidamist ja meenutamist ning eelnevalt omandatud teadmiste rakendamist. Õiged vastused summeeriti ja saadi eesti keele teadmiste skoor. Maksimaalne võimalik õigete vastuste arv oli 14 punkti.

Akadeemilisi teste täideti õppekeeles – seega kakskeelsed õpilased täitsid eesti keeles. Matemaatika ja eesti keele ainetestide kirjeldavad statistikud – sooritanute arv, tulemuste varieeruvus, keskmine tulemus ja standardhälve – on toodud tabelis 5.

Tabel 5. Kakskeelsete õpilaste 4. klassi matemaatika ja eesti keele ainetestide, *Raveni* vaimsete võimete testi ja *Rosenbergi* üldise enesehinnangu testi kirjeldavad statistikud.

Testid	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min-max</i>
Matemaatika 4kl ainetest	115	4.93	2.07	0-9
Eesti keele 4kl ainetest	111	6.02	3.41	0-14
Baasvõimed 3kl	119	3.64	3.16	0-10
Üldise enesehinnangu test	102	6.89	2.16	0-10

Märkus. *N* – laste arv; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis (keskmine hajuvus grupi keskmisest); *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis.

Õpilase kognitiivsed võimed. Üldiste vaimsete võimete mõõtmiseks kasutati *Raveni Progressseeruvate Maatriksite testi* (Raven, 1981) D-osa, mis oli kohandatud eesti keele keskkonda (Lynn, Pullmann & Allik, 2003). Test mõõdab järeldamisvõimet läbi mitteverbaalsete ülesannete. Test koosneb 12 maatriksülesandest, mis on järjestatud raskusastmelt keerulisemaks. Lapsele näidati arvutiekraanil pilti kujundijadadega, millest üks

osa puudus. Lapse ülesanne oli valida puuduv tükk 9 vastusevariandi seast, mis paiknesid ülesande all. Õigete vastuste hulk summeeriti ja saadi üldise vaimsete võimete skoor, mis varieerus 0 – 12. Oluline on märkida, et kakskeelsed õpilased said valida testi täitmisel keele, milles nad end kodusemalt tundsid. Nii tagati olukord, et lapse kognitiivsete võimete tulemust ei mõjutanud keelefaktor. Raveni testi kirjeldavad statistikumid on toodud tabelis 5. Testi usaldusväärsuse näitaja (*Cronbach'i* $\alpha = .92$) oli väga kõrge.

Üldine enesehinnang. Neljandas klassis hinnati üldist enesehinnangut kasutades *M. Rosenbergi* (Rosenberg jt, 1995) 10-väitelist enesehinnangu skaalat, mis on mõeldud üldise enesehinnangu mõõtmiseks. Vastused olid 0/1-skaalal, millest „1“ tähistas väitega nõustumist. Kõik vastused summeeriti ja saadi üldist enesehinnangut näitav skoor. Test oli esitatud eesti keeles. Testi usaldusväärsuse näitaja kakskeelsete valimil (*Cronbach'i* $\alpha = .87$) oli hea.

Kasutatud kirjandus

- Bloom, B. S. (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L. National Center for Education Statistics. (2008). Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context. (ERIC Document Reproduction Service No.: ED 503-625).
- Lynn, R., Pullmann, H. & Allik, J. (2003). A new estimate of the IQ in Estonia. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 662-664.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2007). Riigi Teataja I 2007, 40, 294. Tallinn: Riigi Teataja kirjastus.
- Raven, J. (1981). *Manual for Raven's progressive matrices and mill hill vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.

ANALÜÜS 16

Eesti koolis õppivate kakskeelsete ja vene koolis õppivate venekeelsete õpilaste akadeemilise arengu erinevuste seos õpetaja teadmistega laste erivajadustest.

Kristina Seepter

Teoreetiline taust

Kakskeelsete akadeemilise edukuse uuringutes kirjeldatakse tavaliselt selle seoseid keeleoskustaseme või erinevate kognitiivsete võimete (Bialystok, 1988; Bialystok & Majumder, 1998; Bialystok & Viswanathan, 2009; Kempert, Saalbach & Hardy, 2011; Vuorenkoski jt, 2000). Vähem on teada õppekeskkonna mõjust kakskeelsete akadeemilistele tulemustele ja nende arengule.

On uuringuid, mis viitavad, et kakskeelsetel on paremad õpitingimused väiksemates klassides (Özerk, 2001). Özerk (2001) näitas, et väiksemates klassides (alla 14 õpilase) on kakskeelsetel õpilastel ja eriti tüdrukutel paremad tulemused kodanikuõpetuses kui kakskeelsetel suuremates klassides. Antud uuringus jõuti järeldusele, et klassikomplekti suuruse efekti taga võib olla eelkõige õpetaja tegevus. Nimelt, väiksemates klassikomplektides on õpetajal ja ka õpilastel võimalik rohkem suhelda ainealastel teemadel (vastastikku esitada küsimusi, saada vastuseid, analüüsida mõttekäiku, teha täpsustusi valearusaamade ärahoidmiseks jne). Sellised küsimus-vastus tsüklid ja järjepidev õpetaja tagasiside võiks hoida õpilastel tähelepanu õpitaval teemal ja seeläbi aidata seda paremini omandada.

Teisalt, on varajasemates haridusuuringutes näidatud, et õpetaja tegevust klassis mõjutavad õpetaja erinevad teadmised ja hoiakud (nt Cantrell jt., 1977). Antud seost kinnitab ka Carreker jt. (2007) kakskeelsete valimil läbiviidud uurimus õpetaja ainealaste teadmiste ja kakskeelse õpilase tekstist arusaamise vahel. Carreker ja ta kolleegid näitasid, et õpetajad, kes on teadlikud lugemisoskuse erinevatest keelelistest alaoskustest ja ka rakendavad neid teadmisi varajasemal staadiumis lugemisoskuse õpetamisel, saavutavad paremaid tulemusi lastel teksti mõistmise arengus ja seda nii ükskeelsete õpilaste puhul kui ka kakskeelsel valimil. Lisaks rõhutavad uurimused teemal „erivajadustega laps tavaklassis”, et need õpetajad, kelle teadmised laste erivajadustest olid väga head, olid edukad nii erivajadustega laste kui ka tavaõpilaste õpetamisel (Jordan, jt., 2009). Oma varasemas töös kirjeldasid Jordan jt (1997) edukat õpetajat, kes omab väga häid teadmisi laste erivajadustest ja ühtlasi on ka enesekindel ning tema praktikas väljendub see järgmiselt: ta annab rohkem juhiseid kõigile õpilastele klassis ning seda vastavalt õpilase tasemele, kusjuures instruksioone jagab ta nii individuaalse töö kui ka grupitöö ajal.

Seega, varasematest uuringutest lähtuvalt, võiks eeldada, et õpetaja teadmised laste erivajadustest on oluline akadeemilise arengu mõjutaja kõigi õpilaste puhul – nii emakeeles õppivate kui ka kakskeelsete puhul, kelle õppekeeleks pole emakeel. Meie varasematest uuringutest selgus (vahearuanne, Seepter, juuni 2011; lõpparuanne, Seepter, 2011), et venekeelses õppekeskkonnas realiseerivad õpilased oma potentsiaali matemaatika tulemustes ja nad arenevad paremini kui nende eakaaslased eestikeelse õppekeelega koolides. Olenemata sellest, kas võrdlus oli kakskeelsete või ükskeelsete eesti õpilastega valimiga, mõlemal juhul ilmnisid venekeelsete õpilaste paremad akadeemilised tulemused. Seega, oletasime, et vene õppekeelega keskkonnas on mingid õpikeskkonna tegurid, mis soosivad õpilaste arengut paremini kui eestikeelses õppekeskkonnas. Kontrollisime õpetaja teadmiste mõju õpilase akadeemilisele arengule erikeelse õppekeelega keskkondades. Eeldasime, et õpetaja väga head teadmised laste erivajadustest on arengut soodustavaks õpikeskkonnaks venekeelsetele õpilastele, kelle akadeemiline sooritus potentsiaaliga võrreldes paraneb; ja vastupidiselt,

õpetaja nõrgemad teadmised võivad olla õpilase akadeemilist arengut pärssivaks teguriks eestikeelses keskkonnas kakskeelsete õpilaste seas.

Meetod

Valim

Longituud-uuringus osales kokku 28 eesti õppekeelega kooli üle kogu Eesti, kus õppisid koos kakskeelsete õpilastega ka eestikeelsed lapsed. Antud uuringusse on kaasatud nendest koolidest vaid kakskeelsete õpilaste valim. Kakskeelseteks õpilasteks on liigitatud lapsed, kelle kodus kõneletakse õppekeelest erinevat keelt (või õppekeelega sama keelt koos vene keelega) ja/või kes valisid kognitiivsete testide täitmiseks venekeelse versiooni. Lisaks valiti uuringusse 9 vene õppekeelega kooli, kus õppisid venekeelsed õpilased. Vene õppekeelega koolid paiknesid Tartus, Tallinnas ja Ida-Virumaal ning Harjumaal.

Uuringus osales 784 õpilast - 568 vene õppekeelega õpilast ja 216 eesti õppekeelega kakskeelset. Neid õpilasi, kes mõlemal aastal osalesid testimisel oli 438 - 311 venekeelset ja 127 kakskeelset õpilast. Ülejäänud osa lastest ei saanud kaasata arengu-uuringusse erinevatel põhjustel: lapsed, kel puudusid ühe aasta testisoorituse näitajad nt olid meie valimi mõttes uustulnukad või puudusid testimispäevadel koolist või lapsed, keda lapsevanem ei lubanud uuringusse kaasata.

Mõõtmisvahendid

Vaimsete võimete test. Üldiste vaimsete võimete mõõtmiseks kasutati Raveni Progresseeruvate Maatriksite testi (Raven, 1981) D-osa, mis oli kohandatud eesti keele keskkonda (Lynn, Pullmann & Allik, 2003). Test mõõdab järeldamisvõimet läbi mitteverbaalsete ülesannete. Test koosneb 12 maatriksülesandest, mis on järjestatud raskusastmelt keerulisemaks. Lapsele näidati arvutiekraanil pilti kujundijadadega, millest üks osa puudus. Lapse ülesanne oli valida puuduv tükk 9 vastusevariandi seast, mis paiknesid ülesande all. Õigete vastuste hulk summeeriti ja saadi üldise vaimsete võimete skoor, mis varieerus 0 – 12. Oluline on märkida, et kakskeelsed õpilased said valida testi täitmisel keele, milles nad end kodusemalt tundsid. Nii tagati olukord, et lapse kognitiivsete võimete tulemust ei mõjutanud keelefaktor. Raveni testi kirjeldavad statistikud – sooritanute arv, tulemuste varieeruvus, keskmine tulemus ja standardhälve – on toodud tabelis 1. Testi usaldusväärsuse näitaja (*Cronbach'i* $\alpha = .92$ kakskeelsel valimil ja $\alpha = .90$ venekeelsel valimil) oli väga kõrge. Tasub märkida, et kakskeelsete ja venekeelsete õpilaste gruppidel puudus oluline erinevus vaimsete võimete taseme vahel ($F(1,547) = .69$; $p > .05$).

Tabel 1. Kakskeelsete ja venekeelsete grupi 3. klassi vaimsete võimete testi (*Raveni*) kirjeldavad statistikud.

Valim	Vaimsete võimete test – Raven 3. kl			
	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
kakskeelsed	157	0-10	3.76	3.20
venekeelsed	392	0-11	4.02	3.19
<i>Kokku</i>	549	0-11	3.94	3.19

Märkus. *N* – laste arv; *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis (keskmine hajuvus grupi keskmisest).

Akadeemiline edukus. Akadeemilise edukuse mõõtmiseks antud uuringus kasutati matemaatika 4. klassi ainetesti (autor Anu Palu, TÜ sotsiaal- ja haridusteaduskond), mis oli

koostatud vastavuses antud vanuseastme õppekava nõudmistega (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, 2007). Matemaatika test võimaldas hinnata matemaatikaalaseid oskusi TIMMS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study 2007*) järgi kirjeldatud kolmes valdkonnas – teadmised, rakendamine ja järeldamine (Gonzales jt, 2008). Maksimaalne võimalik õigete vastuste arv oli 10 punkti. Matemaatika testi täideti õppekeeles – kakskeelsed õpilased eesti keeles ja vene koolides vene keeles. 4.klassi matemaatika ainetesti kirjeldavad statistikumid keelerühmade kaupa on toodud tabelis 2.

Tabel 2. Kakskeelsete ja venekeelsete grupi 4. klassi matemaatika ainetesti kirjeldavad statistikumid.

Valim	Matemaatika ainetest 4. klass			
	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
kakskeelsed	160	0-9	4.90	1.98
venekeelsed	408	0-10	6.08	2.24
<i>Kokku</i>	568	0-10	5.75	2.24

Märkus. *N* – laste arv; *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis.

Õpetaja teadmised laste erivajadustest. Test, mis mõõtis õpetaja teadmisi laste erinevate erivajaduste kohta oli koostatud Mairi Männamaa poolt (Tartu Ülikooli haridusteaduskond). Test koosnes 30 faktiküsimusest kuues valdkonnas: laste üldised õpiraskused, hüperaktiivsus, depressioon, epilepsia, düsgraafia ja andekad lapsed. Näiteks testis olid järgmised väited: „*Andeka lapse koostööoskused on väga head.*”, „*Hüperaktiivsete laste enesekontrollioskused on vähesed.*”, „*Düsgraafiaga lastel kulub oluliselt rohkem aega tekstimaterjali omandamisel*“, „*Epilepsia põhjustab lapsel tõsiseid lugemis-kirjutamisprobleeme*“, „*Depressioonis lapsed kaotavad kiirelt huvi oma tegevuste vastu*“ või „*Õpiraskustega laste õppimisprobleemid tulenevad enamasti vähesest pingutusest*”. Õiged vastused summeeriti ja saadi õpetaja teadmiste skoor. Skoori kirjeldavad statistikumid keelerühmade kaupa on toodud tabelis 3. Testi usaldusväärsuse näitaja (*Cronbach*'i $\alpha = .88$ kakskeelsete õpetajate valimil, *Cronbach*'i $\alpha = .76$ venekeelsete õpetajate valimil) oli rahuldav. On oluline teada, et venekeelsete ja kakskeelsete õpilaste õpetajad ei eristunud omavahel antud teadmiste tasemelt ($F(1,60)=.49$; $p>.05$).

Tabel 3. Kakskeelsete ja venekeelsete õpetajate teadmiste (laste erivajadustest) testi kirjeldavad statistikumid.

Õpetajad	Õpetaja teadmised laste erivajadustest			
	<i>N</i>	<i>Min-max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
kakskeelsete õpilaste	41	5-27	18.93	4.61
venekeelsete õpilaste	21	8-26	18.10	4.00
<i>Kokku</i>	62	5-27	18.65	4.40

Märkus. *N* – õpetajate arv; *Min-max* – tulemuste varieeruvus grupis; *M* – grupi keskmine areng; *SD* – standardhälve grupis.

Protseduur

Kõiki vanema poolt uuringusse lubatud lapsi testiti longitudinaalselt, kahel korral: esimesel aastal, kolmanda klassi alguses (perioodil september – detsember), lahendasid lapsed üldise vaimsete võimete testi. Teisel aastal, neljanda klassi alguses, mõõdeti nende samade laste matemaatika teadmisi. Antud uurimisskeem võimaldas analüüsida lapse vaimse potentsiaali ja tema tulevase akadeemilise edukuse vahelisi seoseid.

Klassiõpetajatel paluti teadmiste küsimustik täita ajal, mil lapsed õppisid kolmandas klassis (september – november). Nii hinnati õpetaja teadmiste mõju lapse tulevasele akadeemilisele edukusele.

Andmeid on analüüsitud programmi *Statistica 7.0* ja programmi *SLEIPNER 2.1* (Bergman & El-Khouri, 2002) abil.

Tulemused

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli analüüsida õpetajate teadmiste (laste erivajadustest) mõju õpilase matemaatika arengule erineva õppekeelega keskkondades. Kuna meie varasemad uuringutulemused näitasid, et vene õppekeelega lastel on paremad matemaatika tulemused kui kakskeelsetel ja eestikeelsetel õpilastel eesti õppekeelega koolis, küsisime, kas antud erinevusi saab seostada erinevustega õpetaja teadmistes laste erivajadustest.

Hindamaks õpilase arengut, jaotasime varasemas uurimuses (vt vahe raport, Seepter, 2011) esmalt õpilased 3. klassi vaimse võimekuse skoori alusel kolme enam-vähem võrdsesse gruppi, kasutades tertsiilidega jaotust – madala, keskmise ja kõrge võimete tasemega õpilased. Sama protseduuri viisime läbi õpilase 4. klassi matemaatika ainetesti tulemusega ja õpilased jaotusid matemaatika edukuse järgi madala, keskmise ja kõrge tasemega gruppi. Nende kahe tunnuse järgi tegime 9 arengutrajektooriga mustrit ehk kombinatsiooni lapse 3. klassi vaimse baasvõimekuse grupi ja 4. klassi matemaatika grupi alusel ja tähistasime need järgnevalt: 1 – Madal Võimekus–Madal Edukus; 2 – Madal Võimekus–Keskmine Edukus; 3 – Madal Võimekus–Kõrge Edukus; 4 – Keskmine Võimekus–Madal Edukus; 5 – Keskmine Võimekus–Keskmine Edukus; 6 – Keskmine Võimekus–Kõrge Edukus; 7 – Kõrge Võimekus–Madal Edukus; 8 – Kõrge Võimekus–Keskmine Edukus ja 9 – Kõrge Võimekus–Kõrge Edukus. Seejärel moodustasime risttabeli 9 x 2 (Vaimsete Võimete ja Matemaatika Edukuse Grupi kombinatsiooni ning Õppekeele Grupi vahel) ning analüüsisime tulemusi konfiguratsioonilise sagedusanalüüsi (*CFA - Configurational Frequency Analysis*) abil (von Eye, 1990), kasutades programmi *SLEIPNER 2.1*. Analüüsimeetod võrdleb andmete risttabelis esinevaid jälgitud ehk tegelikke sagedusi oodatud sagedustega ja selle tulemusena saab välja tuua „Tüüpe” (kus andmekombinatsiooni esineb tegelikult oluliselt rohkem kui oodati) ja „Antitüüpe” (kus tegelik sagedus andmekombinatsioonis jääb oodatust oluliselt madalamaks). Selline lähenemine võimaldas meil jälgida iga üksikut andmekombinatsiooni ehk konfiguratsiooni ja teha järeldusi silmas pidades kõik andmemassiivis esinevaid variante.

Tulemustest selgus, et vene õppekeelega koolikeskkonnas toimus märkimisväärne akadeemiline areng kõigis võimekusegruppides. Madala ja keskpärase võimekusega venekeelsed õpilased suutsid matemaatikateadmiste omandamises tõusta parema tasemega gruppi. Samas kui kõrge võimekusega venekeelsete õpilaste areng seejuures ei pidurdunud, vaid need õpilased pigem säilitasid oma kõrge akadeemilise taseme. Seevastu, arengutulemused sarnase võimekusega kakskeelsete rühmas, kes õpivad eesti õppekeelega koolikeskkonnas, olid märkimisväärselt kehvemad. Nimelt, madala võimekusega kakskeelsete õpilaste arengutrajektoor jäi ka akadeemilises plaanis madalale tasemele, kõrge võimekusega kakskeelsete potentsiaal ei realiseerunud õpitulemustes ja keskmise võimekusega kakskeelsed pigem liikusid madala akadeemilise tasemega gruppi.

Kontrollimaks, kas venekeelsete õpilaste paremad arengunäitajad on seotud õpetajate teadmistega laste erivajadustest, jagasime õpetajad teadmiste testi alusel tertsiilide järgi kolme enam-vähem võrdsesse rühma: Kõrgete (kõige kõrgemad teadmiste skoori ülemise osa tulemused – ülemised 33.3% tulemustest), Keskmiste (keskmine teadmiste tulemuste vahemik – 33.3% ulatuses) ja Madala (teadmiste skoori madalama osa tulemused – alumised 33.3% tulemustest) Teadmiste Tasemega Õpetajate Grupid. Seejärel tegime andmefaili, kus

iga lapse akadeemilise tulemuse ja vaimse võimekuse näitaja taga oli ka antud õpikeskkonna näitaja – tema õpetaja teadmised laste erivajadustest. Seejärel moodustasime 9 x 3 x 2 tabeli, kus oli eelnevalt 9 kombinatsiooni laste vaimsete võimete ja matemaatika ainetesti tulemustest ja lisaks 3 kombinatsiooni õpetaja teadmistest teemal laste erivajadused ja võrdlesime neid seoseid kahes keelerühmas – vene õppekeelega õpilaste ja eesti keeles õppivate kakskeelsete vahel. Analüüsisime saadud andmeid CFA-ga. Tulemused on toodud tabelis 4.

Tabel 4. Tegelik sagedus, oodatud sagedus, ja *p*-väärtus iga konfiguratsiooni kohta Lapse Vaimsete Võimete Grupi ja Matemaatika Edukuse Grupi Kombinatsioonide ning Õpetaja Teadmiste Taseme Grupi vahel eesti ja vene õppekeelega keskkonnas.

Õpilase areng		Kakskeelsete valim			Venekeelsete valim		
		Õpetaja teadmised laste erivajadustest					
IQ (3kl)	Matemaatika (4kl)	Madal	Keskmine	Kõrge	Madal	Keskmine	Kõrge
		11	7	6	14	13	10
Madal	Madal	6.50	5.98	5.21	15.92	14.64	12.76
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
		6	7	5	22	8	11
Madal	Keskmine	6.29	5.78	5.04	15.40	14.16	12.34
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
		1	0	0	8	6	4
Madal	Kõrge	2.03	1.86	1.62	4.96	4.56	3.97
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
		13	2	4	6	13	8
Keskmine	Madal	4.90	4.51	3.93	12.01	11.04	9.62
		<i>p</i><.01	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>p</i><.05	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
		9	8	9	28	20	9
Keskmine	Keskmine	8.85	8.13	7.09	21.66	19.91	17.36
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>p</i><.05
		0	0	2	9	20	11
Keskmine	Kõrge	4.48	4.11	3.59	10.96	10.08	8.78
		<i>p</i><.05	<i>p</i><.05	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>p</i><.01	<i>n.s</i>
		0	5	3	2	1	6
Kõrge	Madal	1.81	1.67	1.45	4.44	4.08	3.56
		<i>n.s</i>	<i>p</i><.05	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
		12	8	4	10	15	21
Kõrge	Keskmine	7.46	6.86	5.98	18.27	16.79	14.64
		<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>p</i><.05	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
		0	2	3	10	13	13
Kõrge	Kõrge	4.37	4.02	3.50	10.70	9.84	8.57
		<i>p</i><.05	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>	<i>n.s</i>
KOKKU		52	39	36	109	109	93

Märkus. Igas lahtris on toodud tegelik sagedus, oodatud sagedus ja *p*-väärtus iga konfiguratsiooni kohta. *n.s* – pole statistiliselt oluline.

Tüüp on toodud rasvases kirjas ja **Antitüüp** kaldkirjas.

Tulemused lubavad väita, et ei saa välja tuua üldiseid seoseid õpilase arengu ja õpetaja teadmiste vahel. Arengu seosemustreid õpetaja teadmistega tuleb analüüsida eraldi madala, keskpärase ja kõrge võimekusega õpilaste puhul.

Tabelist on näha, et õpetaja teadmised laste erivajadustest ei erista madala võimekusega õpilasi olenemata õpilase keelerühmast. Nii venekeelsete kui ka kakskeelsete seas puudub õpilaste süstemaatiline jaotuvuse muster erineva teadmiste tasemega õpetajate vahel. Need madala potentsiaaliga õpilased, kes suudavad matemaatikas omandada järgmise etapi teadmised keskmisel või kõrgel tasemel, õpivad keskkonnas, kus õpetaja teadmiste tase laste erivajadustest on erineval tasemel.

Seevastu keskmise võimekuse tasemega õpilaste puhul võib näha seost õpilase akadeemilise arengu ja õpetaja teadmiste vahel. Nimelt, kakskeelsete arengupildis nägime tüüpilist mustrit, kus keskpärase intellektuaalse tasemega õpilased kaldusid süstemaatiliselt jaotuma madala matemaatika sooritusega gruppi. Tabelist võib näha, et rohkem kui juhuslikult õpivad need õpilased õpetajatega, kelle teadmised laste erivajadustest on madalamal tasemel. Kinnitust õpilase arengu ja õpetaja teadmiste vahelisele seosele lisab fakt, et neist keskpärase võimekusega kakskeelsetest, kes siiski suutsid tõusta matemaatika teadmiste omandamisel kõrge tasemega gruppi, õppisid kõik keskkonnas, kus õpetaja teadmised erivajadustest olid kõrgel tasemel.

Seos õpilase arengu ja õpetaja teadmiste vahel on näha ka keskmise intellektuaalse tasemega venekeelsete grupis. Nimelt, venekeelsete õpilaste seas oli tüüpiliseks arengutrajektoor – Keskpärased Võimed - Kõrge Edukus. Tabelist on näha, et need õpilased kalduvad süstemaatiliselt õppima keskkonnas, kus õpetaja teadmised erivajadustest on keskpärasel või isegi kõrgel tasemel. Ja ebatüüpiline on muster (mitte küll statistiliselt oluline trend), et need õpilased õpivad madala teadmistetasemega õpetajate juures.

Kõrge võimekuse õpilaste puhul on tulemused õpilase arengu ja õpetaja teadmiste vahel keerulisemad ja mitte nii üheselt tõlgendatavad. Nimelt, üheltpoolt on kakskeelsete rühmas näha trende (mitte küll statistiliselt oluline muster), et need kõrge võimekusega õpilased, kes oma potentsiaali ka matemaatika omandamisel realiseerivad, kalduvad rohkem õppima ka kõrgema teadmiste tasemega õpetajate juures. Lisaks, need kõrge võimekusega kakskeelsed, kes näitavad matemaatikas keskpärasest taset, kalduvad õppima keskkonnas, kus õpetaja teadmiste tase erivajadustest on madal või keskpärane. Teiselt poolt, on huvitav, et need kõrge võimekusega kakskeelsed, kes matemaatikas saavad vaid madala tulemuse seostuvad süstemaatiliselt õpetajaga, kelle teadmised erivajadustest on keskpärasel tasemel.

Ka venekeelsete valimis on näha, et seosed kõrge võimekusega õpilase arengu ja õpetaja teadmiste vahel pole nii ühesed. Nimelt, selgub tabelist ootuspäraselt, et Kõrge Võimekus – Kõrge Edukus arengutrajektooriga venekeelsed kalduvad õppima õpetajatega, kelle teadmised erivajadustest on ka pigem kõrgemal tasemel. Kuid samas on mitteeootuspäraselt näha ka seos, et märkimisväärne osa kõrge intellektuaalse tasemega venekeelsetest õpilastest, kes oma potentsiaali matemaatika omandamisel ei realiseeri, kalduvad samuti õppima kõrge teadmiste taseme õpetajaga keskkonnas. Lisaks võib näha, et ebatüüpiline on seos, et need õpilased õpivad madala teadmistega õpetajatega.

Kokkuvõtvalt võib tabeli põhjal järeldada, et seos õpilase akadeemilise arengu ja õpetaja teadmiste vahel ilmnes vaid keskpärase intellektuaalse tasemega õpilaste grupis. Vaid nende õpilaste puhul saame näha õpetaja teadmiste mõju õpilase arengule. Nimelt, venekeelses õpikeskkonnas koondusid potentsiaaliga võrreldes parema matemaatika taseme saavutanud õpilased süstemaatiliselt ka parema teadmiste tasemega õpetajate juurde. Samamoodi oli kakskeelsete õpilaste puhul näha seos õpilase kehvemate matemaatika tulemuste ja madalama teadmiste tasemega õpetajate vahel.

Madala võimekusega õpilaste puhul süstemaatilist seost õpetaja teadmiste ja lapse arengu vahel ei ilmnenud. Kõrge intellektuaalse tasemega õpilaste seas oli küll näha

ootuspäraseid mustreid, kuid samas ilmnesid ka vastuolulised, mitteootuspäraseid seoseid. Seega, ühest seost kõrge võimekusega õpilase arengu ja õpetaja teadmiste vahel me välja tuua ei saa.

Järeldused

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli analüüsida ühe õpikeskkonna teguri - õpetajate teadmised laste erivajadustest - mõju õpilase matemaatika arengule erineva õppekeelega keskkondades.

Varasemate uuringute taustal (Jordan, jt., 2009) eeldasime, et õpetaja teadmised laste erivajadustest võib olla lisaks tavakoolides ükskeelsete laste õpetamisel ka oluline tegur kakskeelsete õpilaste arengus. Käesoleva uuringu tulemused lubavad väita üheltpoolt, et antud valdkond – õpetaja teadmised laste erivajadustest – on tõepoolest oluline tegur, mis mõjutab õpilase arengut koolis, olgu tegemist ükskeelse või kakskeelse õpilasega. Kuid teisest küljest selgus meie uuringu põhjal, et õpilase akadeemilise arengu ja õpetaja teadmiste vaheline seos on keerulisem kui lubavad väita varasemad uuringud (Jordan, jt., 2009). Nimelt, võime raporteerida õpetaja teadmiste mõju õpilase arengule just keskpärase intellektuaalse tasemega laste grupis. Seal grupis leidis kinnitust fakt, et erivajaduste teemal paremini ettevalmistatud õpetajate õpilased arenevad ja suudavad oma potentsiaaliga võrreldes saavutada kõrgeid akadeemilisi tulemusi matemaatikas. Ja vastupidi, nõrgema teadmistega erivajadustest õpetajad kalduvad olema õpikeskkonnaks õpilastele, kes oma potentsiaali akadeemilises plaanis ei realiseeri. Antud tulemus on kooskõlas meie varasema uuringuga, kus leidsime seose eestikeelsete õpilaste arengu ja õpetaja teadmiste vahel just keskpärase ja kõrge võimekusega õpilaste seas (Seepter, 2010).

Antud uuringus ei ilmnenud selget ja üheselt tõlgendatavat seost kõrge võimekusega õpilaste arengu ja õpetaja teadmiste vahel. Lisaks näitasid meie tulemused, et õpetaja teadmised laste erivajadustest pole väga hea eristaja madala potentsiaaliga õpilaste puhul. See viitab asjaolule, et on võimalik, et õpetaja teadmised erivajadustest on küll oluline tegur õpilase arengu juures, kuid me veel täpselt ei tea, mis tingimustel see väljendub. Kuna lapse arengut mõjutavad tegureid on väga palju erinevad, siis on võimalik, et õpetaja antud valdkonna teadmiste mõju tuleb esile vaid teatud teiste arengule oluliste tegurite koosmõjul. Näiteks võib oletada teadusuuringute põhjal (nt Cantrell jt., 1977), et osad kõrge intellektuaalse tasemega õpilased, kelle õpetaja teadmiste tase oli samuti kõrge, ei realiseerinud oma potentsiaali matemaatikas, kuna õpetajad ei rakendanud neid teadmisi oma praktikas. Samuti on võimalik, eriti madala võimekusega õpilaste puhul, et sama oluline lisaks õpetaja panusele lapse arengus, on ka koduse õpikeskkonna roll (Seepter, 2010).

Kokkuvõtvalt lubavad tulemused väita, et klassiõpetaja ettevalmistuses on oluline teema - teadmised lapse erivajadustest ja nende teadmiste kasutamine õpetamispraktikas. Ja seda isegi tingimustes, kus õpetaja tulevane praktika seostub kakskeelsete õpilastega. Samas tuleb edaspidi kontrollida õpetaja teadmisi erinevate õpetamistegevuste ja erinevate tasemega klassikomplektide kontekstis, et analüüsida õpetaja teadmiste kaudse mõju avaldumist õpilase arengule.

Kasutatud kirjandus

- Bergman, L. R. & El-Khoury, B. M. (2002). *SLEIPNER: A statistical package for pattern-oriented analyses. Version 2.1*. Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
- Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.

- Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 69–85.
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, *112*, 494-500.
- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive Benefits and Costs of Bilingualism in Elementary School Students: The Case of Mathematical Word Problems. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 547–561.
- Cantrell R.P., Stenner, A.J., & Katzenmeyer, W.G. (1977). Teacher knowledge, attitude, and classroom teaching correlates of student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *69*, 172-179.
- Carreker, S. H., Neuhaus, G. F., Swank, P. R., Johnson, P., Monfils, M. J., & Montemayor, M. L. (2007). Teachers with linguistically informed knowledge of reading subskills are associated with a Matthew effect in reading comprehension for monolingual and bilingual students. *Reading Psychology*, *28*, 187-212.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L. National Center for Education Statistics. (2008). Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context. (ERIC Document Reproduction Service No.: ED 503-625).
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Educations*, *18*, 82-93.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 535-542.
- Lynn, R., Pullmann, H. & Allik, J. (2003). A new estimate of the IQ in Estonia. *Perceptual and Motor Skills*, *97*, 662-664.
- Raven, J. (1981). *Manual for Raven's progressive matrices and mill hill vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Seepeter, K. (2010). Longitudinal study of cognitive influences of peers, teacher's knowledge and parental expectations on pupils' achievement: impact on low-, average- and high-ability pupils. A.Toomela (Toim.). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School (25 - 46)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- von Eye, A. (1990). *Introduction to Configurational frequency analysis. The search for types and antitypes in cross-classifications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vuorenkoski, L., Kuure, O., Moilanen, I., Penninkilampi, V., & Myhrman, A. (2000). Bilingualism, school achievement, and mental wellbeing: a follow-up study of return migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 261-266.
- Özerk, K. (2001). Teacher–Student Verbal Interaction and Questioning, Class Size and Bilingual Students' Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*, 353-367.