

Kahesuunalise keelekümblusprogrammi kasutuselevõtt ja arendus Eesti lasteaedades ruumilisest vaatenurgast. Ressursid ja riskid

Kara Brown^{a1}

^a Lõuna-Carolina Ülikooli haridusteaduste osakond

Sissejuhatus

Etniline ja rassiline eraldatus on üsna levinud probleem mitmel pool maailmas ning liigagi sageli kohtame vastuseisu lõimumisele koolis. Seega väärivad sellisest suhtumisest erinevad juhtumid erilist tähelepanu, eriti olukordades, kus kogukonnad on elanud ranges eraldatuses juba mitmete põlvkondade vältel. Eestis, kus nõukogude ajajärgul ühiskonnas domineerinud venekeelne vähemus õppis harva ära kohaliku keele, pööras 1991. aasta taasiseseisvumine etnilise võimustruktuuri pahupidi ja asetas enamiku venekeelsetest elanikest olukorda, kus nende ainsa riigikeele – eesti keele – oskus oli kas vähene või olematu*. Eestis 2015./2016. õppeaastal käivitatud uus riiklik algatus, mille eesmärk on arendada ja toetada vabatahtlikku kakskeelset haridust, näitab, kuidas saab õppeasutusi isegi alushariduse tasandil ümber kujundada lõhenenud elanikkonda ühendavaks ruumiks. Nimetatud algatuse raames suutsid neli kohalikku omavalitsust – kaks 2015.–2016. aastal ja seejärel veel kaks 2016.–2017. aastal – restruktureerida ja rahastada kakskeelset haridust riiklikes alusharidusasutustes, luues lasteaedades eesti-vene kahesuunalise keelekümblyse rühmad (kus käivad 3–6aastased lapsed). Kahesuunalises keelekümblyses peitub erakordne integratsioonipotentsiaal, sest täieliku kakskeelsuse ja sotsiaalse ühtekuuluvuse saavutamiseks asetatakse mõlemad laste kodudes räägitavad keeled võrdsele positsioonile (Alanís & Rodríguez, 2008; de Jong & Howard, 2009; Ortiz &

¹ Haridusteaduste osakond, Lõuna-Carolina Ülikool, 800 S. Main St., Columbia, South Carolina, USA 29208; brownk25@mailbox.sc.edu.

* Mitte-eesti emakeelsete hulgas oli eesti keelt teise keelena valdavate isikute suhtarv 1989. aastal 14 protsenti ja see kasvas 2011. aasta rahvaloenduse ajaks 44 protsendile, ilmneb artiklist „Eesti keel sisserändetuules (II)“ (Puur, A., Rahnu, L., & Valge, J., 2016, Eesti keel sisserändetuules (II); *Keel ja Kirjandus* 2016 (5), lk 365). [Toim]

Fránquiz, 2016). Samas teame siiski liiga vähe sellest, kuidas eri rahvusrühmad ja kogukonnad sellise integratsiooniga suhestuvad, selle omaks võtavad ja sellega kaasa lähevad. Keelekümbelse laiema kasutuselevõtt ei sõltu niivõrd kasutatud metoodika tõhususe tõestatusest, kuivõrd poliitilisest olukorrast, mis mõjutab keskkonda kahesuunalise keelekümbelse vastuvõtmiseks kas soodsas või ebasoodsas suunas. Etnograafilise uurimusega saab näidata, kuidas peamised hariduspoliitika kujundajad – haridusametnikud, lasteaedade direktorid ja õpetajad – rakendavad Eestis kahesuunalist keelekümblust, ning tutvustada üldist poliitilist konteksti ja ühiskondlikke olusid, mis lasevad sellel edukalt areneda.

Kirjeldan oma artiklis, kuidas kasutatakse ja muudetakse ruumi, mida ma kriitilise konstruktivismi vaatenurgast lähtudes mõistan kui midagi, mis on rahvusvahelisel, riiklikul, linna, kooli- ja klassitasandil toimivate kultuuritavade kaudu ühiskondlikult kehtestatud (Massey, 1995). Oma uurimusega püüan arendada üha laialdasemalt levinud arusaama, et ruum on hariduse sotsiaalkultuurilise protsessi osa ja keelepoliitika võtmeküsimus. Keskendun eelkõige sellele, kuidas muutub lasteaiaruum kakskeelsele keelekümbelsele üleminekul ja selle edasiarendamisel. Uurimuse käigus² püüdsin leida vastuseid järgmistele küsimustele.

- 1) Millist rolli mängib ruum kakskeelse keelekümblusprogrammi arendamisel?
- 2) Kuidas tuvastavad võtmetähtsusega poliitikakujundajad kahesuunalise keelekümbelse seotud potentsiaalseid ressursse ja riske?
- 3) Kuidas nad nendega tegelevad?

Hoolimata tohutust keelelisest ja ühiskondlikust kasust, mida keelekümblusprogrammid annavad (Lindholm-Leary, 2012), ja selliste programmide perspektiivikusest seoses nende teostatavusega eri haridustasemetel (Marian, Shook & Schroeder, 2013), oleme alles hiljuti hakanud mõistma, miks valivad vanemad oma lastele selle õppimisvõimaluse (Bekerman, 2016; Garena, 2011; Lopéz, 2013; Parkes, 2008; Whiting & Feinauer, 2011) ning miks juhid (Armendáriz & Armendáriz, 2002; Menken & Solorza, 2015) ja õpetajad (Lee & Jeong, 2013) pooldavad kakskeelset keelekümblust. Siiski ei ole meil piisavalt uuringuid selle kohta, kuidas mõjutab eri riikide sotsiaalmajanduslik ja poliitiline taust kahesuunalise keelekümbelse vormi, toimimist ja atraktiivsust. Praegused kahesuunalist keelekümblust käsitlevad uuringud keskenduvad peaaugalt Ameerika Ühendriikidele (Potowski, 2007; Whiting & Feinauer, 2011) ja Iisraelile (Bekerman, 2016; Hertz-Lazarowitz *et al.*, 2008) (vt ka erandlikke juhtumeid Euroopas: Budach, 2009; Tankersley, 2001). Kahesuunalise

² Vt uurimuse kirjeldust osas „Teoreetiline raamistik, struktuur ja meetodid“.

keelekümbluse uurimine Eestis avardab meie arusaama „postsovetliku ruumi“ säilimisest ja muutumisest, eriti kõigile endistele Nõukogude vabariikidele oma-est traditsioonist õpetada eri õppekeelega õpilasi eri koolides ning katsetest seda mudelit muuta. Kuigi kakskeelne haridus on kõikjal maailmas hakanud jõudma ka alushariduse tasemele (Milcev, 2013; Schwartz & Palviainen, 2016), keskendub suurem osa kahesuunalise keelekümblusega seotud uuringutest alg- ja põhihariduse tasemele (Bears & de Jong, 2008; de Jong & Bears, 2014; Wiese, 2004). Kahesuunalise keelekümbluse parem mõistmine esimesel haridusastmel avardab meie arusaamu institutsionaalsetest võimalustest ja laialdasema kasutamise kaasnivatest probleemidest.

Ruumi, ressursi ja riski mõisted

Uuring toetub kolmele kesksele mõistele: ruum, ressurss ja risk. Ruumi all pean silmas ühiskonnas välja kujunenud kultuuritavasid (Massey, 1999; Cook & Hemming, 2011), millele antakse tähendus omavaheliste suhete kaudu (Horton & Kraftl, 2014). Nõustudes geograafi ja linnateoretiku Edward Sojaga, leian, et „läbi aegade on sotsiaalsed suhted põimunud ruumiga ... [ja] et ruum on sotsiaalselt konstrueeritud ja seega enam kui taust, see on oluline mis tahes inimühiskonna mõistmiseks“ (viidatud Queirós, 2016, lk 159 järgi). Burke (2011, lk 418), nagu on osundanud ka Hope ja Montgomery (2016, lk 307), viitab suhete olulisuse üle mõtiskledes eelkõige suhetele koolis ja koolikeskkonna teadlikule kujundamisele: „koolide planeerimine .. näitab alati, millisenä kujutatakse ette suhteid hariduses: suhteid täiskasvanute ja laste, laste ja nende eakaaslaste, eri teadmusvaldkondade ning kooli ja kogukonna vahel“. Ruumi ajaline aspekt on samuti üks selle olulistest dimensioonidest. Kwan (2013) leiab, et suuremat tähelepanu tuleks pöörata ruumilis-ajalistele kogemustele, milles „aja üksikestest lahutamatud, kuid erinevad tahud“ on ühendatud ruumiliste mõistetega, võimaldades tungida sügavamale nähtuste olemusse (lk 1079). Oluline on, et ruumi mõiste tõlgendamisel on läbi aegade olnud kas toetav või pidurdav mõju jõupingutustele, mida tehakse õigluse suurendamiseks hariduse kaudu. Vavrus (2016) väidab, et „aja jooksul aitab ruumi ühiskondlik kujundamine nii materiaalselt kui ka sümboolselt kaasa ebavõrdsuse kinnistumisele koolide ja muude sotsiaalmajanduslike ressursside ebahõltselise jaotuse kaudu...“ (lk 137).

Selle uurimuse puhul toetusin ka ressursi ja riski mõistetele. Minu arusaam ressurssist lähtub Ruizi (1984) keele kui ressursi ideest. Kui mina laiendan ressursside mõistet enamale kui keelele, hõlmates ka arhitektuuri ja koolikorraldust, siis Ruizi töö keskendub asjakohaselt ressursside arendamise ja säilitamise kaksik-aspektidele (1984, lk 26), mis sobivad ka kahesuunalise keelekümbluse arengu

analüüsimiseks ja mõistmiseks. Selline suund rõhutab ühtaegu nii ressursside arendamise vajadust, et kõrvaldada olemasolevad puudujäägid, kui ka olemasolevate ressursside kui omandatud oskuste hoidlate säilitamise vajalikkust (1984, lk 26; „keele kui ressursi“ mõiste kohta vaata ka Berezkina *et al.* 2021). Riski mõiste kasutamisel siin artiklis tuginen Gadsdeni, Davise ja Artilesi (2009) kontseptsioonile „riskist kui olukorrast, kus muudetakse ootuspäraseid trajektore ja luuakse uusi“ (lk ix). Viitamine ootuspäraseid liikumisteid lõhkuvatele jõududele osutab vajadusele teha poliitilisi otsuseid ebakindlas olukorras.

Taust

Väikeses Põhja-Euroopa riigis Eestis, kus elab märkimisväärselt suur (~ 30%) venekeelne elanikkond, on koolide integratsioonipotentsiaaliga seotud teemad kõikidel tasanditel ülimalt olulised.³ Eesti ja vene keelt kõnelevad inimesed elavad peamiselt täiesti erinevates ja eraldatud maailmades. Paljud venekeelsed inimesed (58%, Tõnurist, 2015) ei räägi eesti keelt ning nende ja etniliste eestlaste abielusid sõlmitakse harva (Lember, 2016). Etnilistest eestlastest vaid pooled arvavad, et neil on aktiivne vene keele oskus (Kultuuriministeerium, 2015). Munitsipaalkoolid on sellist Nõukogude Liidu okupatsiooni ajal (1940–1991) juurdunud eraldatust üksnes süvendanud. Hästi sisetöötatud ja üldiselt omaks võetud süsteem, kus alates alusharidusest kuni keskhariduse saamiseni on võimalik õppida paralleelselt kas eesti või vene õppekeelega haridusasutuses, tähendab, et suurem osa nooremast põlvkonnast õpib eraldi koolides. Nii varasem kui ka praegune ressursside, eelkõige eesti keelt kõnelevate kvalifitseeritud õpetajate ebavõrdne jaotumine tekitab hariduse kaudu nende elanikkonnarühmade vahel veelgi suurema lõhe.

Rohkem kui kolmekümne aasta jooksul pärast riigi taasiseseisvumist ja Nõukogude Liidust eraldumist on Eesti valitsus püüdnud leida võimalusi venekeelsete inimeste integreerimiseks Eesti ühiskonda. Valitsuse poliitikat⁴ on sõnastatud ja juhitud mitmesuguste strateegiatega abil, millest kõige aktuaalsem on „Sidusa Eesti arengukava 2021–2030“. Eesti riigi integratsioonistrateegia aluseks on venekeelse elanikkonna eesti keele oskuse suurendamine (Soll *et al.* 2015).

³ 2016. aastal koostatud hinnangu kohaselt räägib vene keelt emakeelena 29,6 protsenti elanikkonnast. See arv hõlmab nii enamikku Eesti etnilistest venelastest kui ka teisti rahvusrühmi, sealhulgas peamiselt valgevenelasi ja ukrainlasi (Wikipedia, kuupäev puudub). Arvestades venekeelsete inimeste etnilist mitmekesisust, kasutan siinses artiklis pigem terminit „venekeelsed inimesed“ kui „venelased“. Lisaks tuleks märkida, et 2020. aastal elas Eestis üle 200 rahvusrühma, kes räägivad tõenäoliselt sama paljudes keeltes (Eesti statistika, 2020).

⁴ Nende strateegiatega hulka kuuluvad riiklik programm „Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007“, Eesti integratsioonistrateegia (2008–2013) ning Eesti integratsiooni ja sotsiaalse sidususe strateegia „Lõimuv Eesti 2020“ (2014–2020).

Need jõupingutused on keskendunud kõigepealt eestikeelse õppe parandamisele venekeelsetes riigigümnaasiumides (10.–12. klassid), kus 60 protsenti õppekavast tuleb õpetada eesti keeles, ja seejärel põhikoolidele (1.–9. klassid) (Masso & Soll, 2014). Eelkooliealistele tagab riik eesti keele õppe (mingil kujul) alates kolmandast eluaastast lasteaedades, kus kasutatakse õppetöoks muid keeli kui eesti keel. Kuna eesti keele oskuses nähakse venekeelse elanikkonna inimõigust (Speak, 2015) ja valitsusel on kohustus parandada noorema põlvkonna ühtekuuluvustunnet, keskendub riik jätkuvalt koolidele kui lõimumise ja eesti keele õppimise edendamise peamistele tugisammastele.

Lisaks eesti keele kui teise keele õpetamise edendamisele (ja täiustamisele) kõigil tasanditel alustati 1998. aastal Kanada ja Soome ekspertide ja ülikoolide koostöös jõupingutusi vabatahtlike eesti keele (ühesuunalise) keelekümbelusprogrammide väljatöötamiseks vene õppekeelega koolides. Organisatsioonid, sealhulgas Integratsiooni Sihtasutus (1998.–2008. aastani Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, 2009.–2012. aastani Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed), Innove Sihtasutus (2013–2020) ning Haridus- ja Noorsooamet (asutatud 2020) on koordineerinud neid jõupingutusi koostöös Eesti valitsusega, kes on taganud nii rahalise toetuse kui ka Haridus- ja Teadusministeeriumi otsese järelevalve. Alates varase täieliku keelekümbeluse⁵ programmi rakendamisest neljas vene õppekeelega põhikoolis aastal 2000 kuni seejärel varase keelekümbeluse lasteaedade avamiseni 2002. ning koolides hilise keelekümbelusprogrammi rakendamiseni 2007. aastal on see algatus 2021. aastaks laienenud 35 kooli ja 70 lasteaeda (Haridus- ja Noorteamet, 2021).

Reageerimaks riiklikule survele viia lõimumine ellu haridusasutuste kaudu, alustati 2015. aastal Eestis koolieelsetes lasteasutustes kahesuunalist keelekümbelust. Seda programmi püüti arendada juba 2013. aastal, kui Innove kutsus kohalikke omavalitsusi võtma kasutusele kahesuunaline keelekümbelusprogrammi. Viis omavalitsust – Kunda, Pärnu, Tallinn, Tapa ja Tartu – reageerisid, kusjuures igas linnas oli üks huvitatud lasteaed, välja arvatud Tapal, kus oli sellised lasteaedu kaks. Neist kuuest huvi üles näidanud lasteaiast neli avas kahesuunalisi keelekümbelusklassi kahes laines: Tartu ja Pärnu 2015. aastal ning Tallinn ja Tapa 2016. aastal, kuigi viimane ainult ühes lasteaias. Selle algatuse eesmärgid on mitmetahulised: suurendada kahe elanikkonnarühma eesti ja vene keele oskust, pakkuda etnilistele eestlastele võimalust õppida teist keelt juba noorena (venelastel on see võimalus juba olemas) ning edendada lõimumist (Jairus, 2016). Praktikaks pakub kahesuunaline keelekümbelus veel

⁵ Varane täielik keelekümbelus algab teise klassi teisel poolaastal vene õppekeelega klassis. Õppetöö maht suureneb iga aastaga, nii et kuuendaks klassiks õpetatakse umbes 40 protsenti õppekavast eesti keeles. Põhikooli lõpuks õpetatakse 60 protsenti õppekavast eesti keeles.

ühe võimaluse lasteaias teadlikult segaklassi loomiseks (st poolte laste kodune keel on vene ja pooltel eesti keel). Sellised kahesuunalised keelekümblusklassid järgivad „50 : 50“ mudelit, kus pool päeva õpetatakse vene ja teine pool eesti keeles. Õpetajad järgivad „üks õpetaja – üks keel“ lähenemisviisi, mille kohaselt nad kasutavad õpilastega järjepidevalt ainult ühte keelt.

Eriline institutsionaalne keskkond: lasteaed

Cook ja Hemming (2011) väidavad, et „hariduskeskkonda ei saa vaadelda eraldi teistest ühiskondlikest protsessidest, mis toimivad mitmel ühiskondlikul tasandil“ (lk 2). Kui Eesti lasteaedade arengu algusaastad 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses mõjutasid pedagoogikat⁶ mõjutasid pedagoogikat, siis 1940–1991. aastate Nõukogude okupatsiooni ja taasiseseisvumisele järgnenud ajal 1991. aastast kuni praeguseni on lasteaiakeskkonda kujundanud suured sotsiaalsed ja poliitilised protsessid. Kuigi mõlema nimetatud perioodi arengust on olemas ajaloolised ülevaated (Ugaste & Õun, *s.d.*; Kööp, 2013), on kõige olulisem esile tõsta nõukogude aja dünaamikat ja sündmusi, mis mõjutavad lasteaedu ka tänapäeval. Nende hulka kuuluvad koolieelsete asutuste võrgustiku hüppeline kasv kogu riigis ning märkimisväärne nõukogulik mõju lasteaedade korraldusele ja vormile (Ugaste & Õun, *s.d.*). Eestis muutsid toona linnaosade kujunemist ja koosseisu suured demograafilised muutused, eelkõige venekeelse elanikkonna järsk kasv ja venekeelsete töökollektiivide teke. Paljud lasteaiad, sealhulgas enamik siinses kahesuunalist keelekümblust käsitlevas uuringus vaadeldud lasteaedadest, asutati kolhoositöötajate perede teenindamiseks. Selline tööalane seos tingis lasteaiade ehitamise koha, kus oli töölisi hõlpsam teenindada. Lisaks järgiti Nõukogude okupatsiooni ajal lasteaedu luues järjekindlalt põhimõtet, et ühte hoonesse paigutati sama õppekeelega lapsed, kes jaotati vanuse järgi rühmadesse. Lasteaiad olid täielikult kas eesti- või venekeelsed, ehkki oli ka segalasteaedu, kus ühte hoonesse paigutati kuni kolmeaastaseid lapsi teenindava sõime ja 3–6 aasta vanuseid lapsi teenindava lasteaiade eri keelt kõnelevad rühmad.

Eesti taasiseseisvumine 1991. aastal tõi kaasa demograafilisi muutusi, sealhulgas lasteaiakohtade arvu kohatise vähenemise ja siis jälle suurenemise, lasteaedade mineku kohaliku omavalituse omandusse ning tegelemise muutuvate

⁶ Lasteaiad Eestis on arenenud järkjärgulise laienemise ja kohalike omavalitsuste üha suureneva rolli suunas. Esimene eralasteaed avati Tallinnas 1840. aastal ja seejärel võtsid lasteaiavõrgustiku laiendamise enda kanda usulised ja heategevuslikud organisatsioonid. Kuigi lasteaedade arv suurenes, eriti linnapiirkondades veelgi koos kohalike omavalitsuste rolli (ja vastutuse) suurenemisega aastatel 1937–1938, mil omavalitsustele kuulus ligi 25 protsenti kõigist II maailmasõja eel eksisteerinud lasteaedadest, jäi lasteaiavõrgustik siiski tagasihoidlikuks ja jaotus üle riigi ebaühtlaselt (Torm, 2009).

keelenõuete ja vajadustega. Kõik need tegurid on lasteaiakeskkonda tugevalt mõjutanud. Olgu veel märgitud, et alusharidus on Eestis ulatuslik: ligi 94 protsenti 4–6aastastest lastest käib lasteaias (2021. aastal, Kangur, 2021). Esiteks, kuna Eesti ühiskond muutus, siis muutus ka lasteaedadesse registreerimine nii demograafilisest kui ka laste arvu seisukohast vaadatuna. Lasteaiad on neile perioodilistele kahanemistele ja laienemistele reageerinud nii sõime- ja lasteaiarühmade kui ka vene- ja eestikeelsete rühmade arvu muutmisega. Mõned venekeelsed lasteaiad on muutunud vene- ja eestikeelset õpet pakkuvateks asutusteks, samas mõned eesti õppekeelega lasteaiad on muutunud vastupidises suunas. Seega iseloomustab selle haridusastme lähiajalugu Eestis keelekeskkonna dünaamilisus.

Teiseks on keelekeskkonnaga seotud ka keeleseadused ja üldsuse ootuste suurenemine keeleõppele koolieelses eas. Vastupidiselt mitmekeelsuse toetamisele ja edendamisele Eesti põhi- ja keskkoolides on lasteaedades nende algusaegadest saadik olnud valdavalt ükskeelsed rühmad. Tähelepanuväärne ja dünaamiline muutus mitmekeelsuse suunas algas alushariduses taasiseseisvumise järel, eelkõige 21. sajandi alguses tänu avalikkuse survele ja vajalike seaduste vastuvõtmisele. Eesti valitsus on toetanud mitmekeelsust, nõudes vene õppekeelega lasteaiarühmades eesti keele õpetamist lastele alates kolmandast eluaastast.** Lisaks on valitsus soodustanud mitmekeelsust, toetades rahaliselt lasteaias taseme keelekümbelprogrammi väljatöötamist ja rakendamist, et tutvustada vene keelt kõnelevatele inimestele erinevas ulatuses täielikku eesti keele õpet. Mitu erakonda on 21. sajandil kutsunud üles ühendama vene- ja eestikeelseid rühmi ning Eesti Vabariigi president Kersti Kaljulaid täheldas oma võimuloleku ajal, et „see on tohutu lapse aja ja ressursside raiskamine, kui me ei õpeta talle lasteaias selgeks veel ühte keelt“ (vt Delfi 02.02.2017).

Ühiskondlik nõudlus keeleõppe suurendamise järele eelkoolieas ja kvaliteetse eestikeelse õppe kättesaadavuse järele on muutnud ka lasteaedu. Küsitlused näitavad, et venekeelne elanikkond on kasutanud nii valitsuse algatusi kui ka püsivat võimalust registreerida oma lapsi eesti õppekeelega koolidesse (Verschik, 2005, lk 296) ning lasteaiad on eemaldunud vene keeles õpetamisest. Alates 2010./2011. õppeaastast kuni 2015./2016. õppeaastani suurenes „muu kui eesti emakeelega laste“ osakaal eesti õppekeelega lasteaedades 14 protsendilt 19-le (rühm, milles domineerisid vene keelt emakeelena kõnelevad lapsed), keelekümbel suurenes (arvestamata 2016. aasta septembris alanud kakskeelset keelekümbelust) 13 protsendilt 24-le ja venekeelne õpe vähenes 73 protsendilt 57-le (Sellio, 2016, lk 5).

** Täpsed andmed ja riiklikud eesmärgid leiab eesti keele arengukavast 2021–2035 ja selle seletuskirjast, vt <https://www.hm.ee/et/keelekava-2035> (28.08.2022). [Toim]

Kahesuunalise keelekümbluse kasutuselevõtt Eesti lasteaedades eeldab pedagoogilise ruumi ümberkorraldamist pidevalt muutuvus mitmekeelses keskkonnas. Kahesuunalist keelekümblust pakkuvate lasteaedade avamise ja pidamise eelduseks on ideaalis koduse keelena vene või eesti keelt kõnelevate laste võrdne osakaal rühmas (st 50% venekeelsetest ja 50% eestikeelsetest kodudest).⁷ Ideaalis peab kahesuunalise keelekümbluse klass olema ka piisavalt suur, et vastata omavalitsuse kehtestatud täituvuse piirmäärale.⁸ Lisaks tuleb **lasteaias** leida kaks põhiõpetajat, kes peavad olema täielikult kakskeelsed – üks töötab peamiselt vene ja teine eesti keele õpetajana – ja valmis omavahel koostööd tegema. Õppemeeskonna põhiliikmete hulka kuulub ka eesti ja vene keelt oskav kakskeelne abiõpetaja. Lisaks kuuluvad kahesuunalise keelekümbluse võtmetähtsusega töötajate hulka eesti ja vene keelt oskavad kakskeelsed muusika- ja kehalise kasvatusõpetajad. Logistilise ülesandena tuleb lahendada sobiva klassiruumi valimine ja selle ümberkujundamine nii, et see sobiks kahesuunaliseks keelekümbluseks.

Teoreetiline raamistik, uuringudisain ja meetodid

Minu töö ja analüüs tuginevad toimijavõrgustiku teooriale (*actor-network theory*)^{***}, mis keskendub sellele, kuidas osalejate kooslused liiguvad, laienevad, võimaldavad ja blokeerivad hariduslikke praktikaid (Bartlett & Vavrus, 2014, lk 133). Nagu Larsen ja Beech (2014) märgivad, „nihutab selline keskendumine tegutsejatele ja võrgustikele meie mõtlemist ruumi kui suletud ala mõistest eemale, luues ettekujutuse liikumisest, voolamisest ja võrgustikest, mis luuakse territoriaalsete üksuste üleselt“ (lk 204). Dünaamika – mille puhul „võrgustikud loovad ja kujundavad ruumi“ – on toimijavõrgustiku teooria keskne element (Beech & Artopoulos, 2016, lk 261). Nimelt võimaldab toimijavõrgustiku teooria protsessidele analüüsi, mis annab teada muutustest ruumide vahel ja sees.

Siinses artiklis jagan 2015. aasta juunis alanud ja 2019. aasta detsembris pausile pandud ning siiani mitmes eri kohas toimuva etnograafilise projekti tulemusi. Uuringud toimusid neljas linnas – Pärnus (mais 2016 ja juunis 2017),

⁷ Mõnede õpilaste mitmekeelne ja/või mitmekesine keeleline taust (st nad olid pärit kodudest, kus räägiti mõlemat keelt või kus kasutati muud keelt kui valdavalt eesti või vene keelt) tegi sellise 50 : 50 jaotuse keeruliseks. See probleem esines siiski vaid üksikutel juhtudel kõigis neljas lasteaias.

⁸ Mõned lasteaiadirektorid mainisid, et kohalikud omavalitsused on lubanud, et registreerunud laste arv võib kahesuunalise keelekümbluse rühmas olla väiksem kui rühmades, kus keelekümblust ei kasutata, et programmi tutvustada ja see tõhusalt käima saada.

^{***} Eesti keeles vt: Latour, B. Me pole kunagi olnud modernsed, Tõlkinud Anti Saar. Järeloona Silver Rattasepp. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2014. [Toim]

Tapal (juunis 2017), Tallinnas (mais 2016 ja juunis 2017) ning Tartus (juunis 2015, mais 2016 ja juunis 2017) – ning lisaks tegin veel 2–3 külastust kõigisse neisse paikadesse jaanuarist maini 2018. Kuna kahesuunaline keelekümblusprogramm algas eri paigus erineval ajal, sain jälgida programmi rakendamist ja vastuvõtmist eri etappidel. Igas kohas viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud (n = 28) juhtkonnaga, eelkõige lasteaiadirektori (n = 4) ja õppejuhi (n = 4) ning õpetajatega (n = 7) (nii venekeelsete kui ka eestikeelsete õpetajate ja abiõpetajatega kõigis lasteaedades ühe erandiga). Tavaliselt intervjueerisin õpetajaid (kestusega ühest tunnist pooleteise tunnini) laste uneajal samal päeval, kui tegin lasteaias osalusvaatluse. Juhtkonna intervjuud kestsid 45–75 minutit. Kõik intervjueeritavad olid naised. Samuti intervjueerisin 2016.–2019. aastal kolm korda Innove lasteaias kakskeelse keelekümblusprogrammi juhti. Kõik intervjuud toimusid eesti keeles ühesuguste minu koostatud intervjuuprotokollide alusel. Intervjuud salvestati ja kustutati pärast transkribeerimist.

Intervjuude kõrval kasutasin olulise uurimismeetodina osalusvaatlust. Jälgisin ja tegin kohapeal märkmeid kokku kahe nädala jooksul kahes lasteaias toimunud tundides, osalesin koosolekutel ja klassipidudel (nt emadepäev ja aastalõpupidu). Ülejäänud lasteaedu külastasin kolmel kuni kuuel päeval. Sellise pikkusega uurimistegevus võimaldas mul igas lasteaias jälgida nii tavalisi kui ka erilisi sündmusi (või pidustusi) sisaldavaid päevi. Kõigis lasteaedades korraldasin oma külastused lasteaias direktori abiga. Vaatluste käigus jälgisin tähelepanelikult juhtkonna, õpetajate ja laste keelelisi valikuid, kui nad omavahel ja vanematega suhtlesid. Igas lasteaias jälgisin üksikasjalikult vähemalt 1) keelevalikuid (kõigi osalejate puhul) keelekümblustunnis, ühisõppetundides (nt muusika, kehaline kasvatus) ja (ühistes) lasteaiaruumides ning 2) seda, kuidas õpetajad seostasid keele kooli igapäevaste tegevustega (nt hommikune tervitus, õpiring, lõuna, lõunauinak, üleminekud ühelt tegevuselt teisele). Lisaks nimetatud lasteaedadele korraldasin osalusvaatluse ühel kakskeelse keelekümblusõppe õpetajate koolitusel (2018) ja ühel kakskeelse keelekümblusõppe lasteaedade võrgustiku personali vastastikusel külastusel (2018). Iga päev koostas kohapeal tehtud märkmete põhjal uurimiskokkuvõtteid. Igas lasteaias pildistasin märke ja kohti, millele intervjueeritavad viitasid ja mida ise lugesin keelekasutusega seotuks (fotode koguarv 184; siin artiklis on esitatud neist fotodest kolm). Aastaks 2019 olin teinud igas kakskeelse keelekümbluse lasteaias 40–60 fotot sealsest keskkonnast. Igas linnas kasutasin linna (ja maakonna) raamatukogudes ja lasteaedades (või mõnes rühmaruumis) talletatud kohalike arhiive ja ajalookogusid, et uurida, kuidas on kujunenud lasteaiaseelsest perioodist algav ja kuni 12. klassi lõpuni kestav haridusvõrgustik, ning tutvuda kogukonna ajaloo ning kohalike poliitiliste ja ühiskondlike jõududega, mis viisid kahesuunalise keelekümbluse toetamiseni. Lisaks tegin 2019. aasta detsembris

arhiiviuuringuid Eesti pedagoogika arhiivmuuseumis (Tallinnas), keskmeks lasteaia/alushariduse arengu ajalugu Eestis.

Kogu uuringu jooksul kodeerisin andmeid (st intervjuude transkriptsioonid, kohapeal tehtud märkmed, arhiividokumendid ja fotod) kahe tsükli jooksul (st esimene ja teine tsükkel, Saldaña, 2015) mustrite tuvastamiseks (st sarnasused, sagedused, erinevused) nii andmete kogumise ajal kui ka pärast seda. Nelja kahesuunalist keelekümblust kasutava lasteaia analüüsimisel pöörasin tähelepanu andmetes ilmnenu mustritele. Kogutud andmed rühmitasin ja kodeerisin silmatorkavate tunnuste alusel, näiteks „pedagoogiline usaldus“, „riikliku õppekava järgimine“, „vanemate valik“, „praktikute võrgustik“ ja „eristuv klassiruum“, kategooriatesse: koostöö, ühendamine, järjepidevus, konkurents, kaasamine ja eristumine. Nende kategooriatega seoses ilmnes üks oluline asjaolu – need tundusid seostuvat erinevate ruumiliste tasanditega (nt rahvusvaheline, riiklik, linna, kooli ja klassiruumi tasand). Usaldusväarsuse suurendamiseks esitasin igas lasteaia korraga vähemalt kahele osalejale (nt tavaliselt üks õpetaja ja üks juhtkonnaliige, kuid mõnikord ka kaks õpetajat) ning riigi tasandil kakskeelse keelekümbuse koordinaatorile pidevalt ülevaateid oma kujunevatest arusaamadest ja esialgsetest järeldustest, et nad saaksid need läbi vaadata ja neid vajaduse tekkides korrigeerida. Minu pikaajaline osalemine uuritavas valdkonnas tuli samuti teema mõistmisele kasuks ja suurendas uuringu usaldusväarsust (Rose & Johnson, 2020, lk 444). Selle artikli jaoks tegin tähenduslikke väljavõtteid intervjuudest, osalusvaatlustest, fotodest ja esmastest dokumentaalsetest, näiteks kooli- ja arhiiviallikatest. Intervjueeritavaid tsiteerides ja lasteaedade vaatlusandmete, sealhulgas fotode puhul kasutan pseudonüüme, kuid konteksti pakkuvates taustalõikudes säilitan lasteaedade tegelikud nimed.

Tulemused

Ruum rahvusvahelisel ja riiklikul tasandil: koostöö ja ühendamine

Vabatahtlik ülemineku kahesuunalisele keelekümbusprogrammile eeldab sellele kandideeriva lasteaia võtmetöötajate (st õpetajate ja direktori) tutvumist eduka keelekümbuse ja kakskeelse keelekümbuse mudeliga kohas, kus see toimib. Teiste lasteaedade külastamine ja täiendusõpe aitavad vajalikke oskusi omandada ning suurendavad professionaalsust ja enesekindlust. Minu projekti raames toimus selline mudelite jagamise võrgustik nii rahvusvahelisel kui ka riiklikul tasandil, hõlbustades laialt levinud lähenemise „üks õpetaja – üks keel“ ülekandumist keelekümbusele. Rahvusvahelisel tasandil on Innove arendanud märkimisväärsed suhteid Minnesota ülikooli keeleõppe uurimise keskusega (CARLA), eriti CARLA õppejõudude dr Diane Tedicki ja Tara Fortune'iga,

kes osalesid nii Eestis kui ka USAs toimunud visiitidel. Alates 2015. aastast on Tedicki ja Fortune'iga konsulteeritud seoses kakskeelsete keelekümbelusprogrammide arendamisega Eestis ning CARLA iga-aastasel rahvusvahelisel keelekümbuluse ja kakskeelse hariduse konverentsil esinesid nad ettekandega „Ühendades teadusuuringuid ja kontekstipõhist praktikat“ („Connecting Research and Practice Across Context“), milles tutvustati Eesti kahesuunalist keelekümbelusprogrammi.

Nimetatud Atlandi-üleses koostöös oli keskel kohal õppereis Minnesota osariiki. 2015. aasta märtsis ehk enne seda, kui esimesed lasteaiaid plaanisid alustada kakskeelse keelekümbelusprogrammiga, korraldas Innove⁹ lasteaia katserühma 11 õpetajale õppereisi Minnesota ülikooli ja kolme Minneapolise piirkonna kakskeelsesse keelekümbuskooli (Aab, 2015). Üks minu projektis osalenud õpetaja selgitas, et kuigi Minnesota kontekst erineb Eestist, nähti reisil USAsse väga palju sellist, millest eeskuju võtta. Sealsete kakskeelsete keelekümbelusprogrammidega tutvudes „võis juba hakata ette kujutama, kuidas see [kakskeelne keelekümbulus] võiks meie lasteaias välja näha“. Samuti leidis üks Päikese lasteaia õpetaja, et reis tugevdas tema usaldust selle pedagoogilise meetodi vastu. Kokkupuude välismaal kasutatavate mudelitega oli „oluline, et näha ja kogeda midagi, mis toimib“. Jälgisin ka 2018. aasta sügisel toimunud õpetajakoolitust, kui Tedick ja Fortune tulid Eestisse, et pakkuda kakskeelsete lasteaedade õpetajatele (samuti paarile õpetajale kakskeelsest keelekümbuskoolist) silmast silma koolitusi, mis põhinesid kakskeelse keelekümbuluse viimastel uuringutel. Koolituse esimesel päeval antud tagasiside käigus ütles üks kogenud kakskeelse keelekümbuluse õpetaja ülejäänud rühmale, et „selline professionaalne areng aitab mulle meelde tuletada, et me ei ole oma jõupingutustes üksi. Oma lasteaias tekib mul mõnikord selline tunne. Selle asemel tuletatakse mulle siin meelde, et me oleme osa suuremast kogukonnast – nii Eestis kui ka maailmas –, mis koosneb õpetajatest, kes on pühendunud õppimisele ja oma tegevuse täiustamisele“. See kommentaar näitab, kuivõrd olulist rolli mängivad need koolitusüritused nii pedagoogilise solidaarsuse loomisel kui ka professionaalse enesekindluse suurendamisel.

Eesti-sisesed külaskäigud lasteaedadesse, kus kasutati ühesuunalist keelekümbelusprogrammi või kus töötasid kahesuunalise keelekümbuluse rühmad, tugevdasid kahesuunalisest keelekümbulusest huvitatud ja sellesse panustanud pedagoogide ja direktorite üle-eestilist võrgustikku. Nende rahvusvaheliste ja riiklike koolituste käigus loodud tutvused panid aluse püsivatele suhetele ideede ja kogemuste jagamiseks sedamööda, kuidas programmid algasid ja laienesid.

⁹ Seda õppereisi rahastasid Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeerium ning USA saatkond Eestis.

Nagu Pärnu lasteaiadirektor märkis: „Meil tekkisid Tapa lasteaiaga lähedased suhted ning tulevikus teeme nendega tihedat koostööd koolituste läbiviimisel.“ Kakskeelsete keelekümbusprogrammide etapiviisiline algus on võimaldanud juba käivitunud programmidel pakkuda eeskuju ja jagada kogemusi samas suunas tegutsevatele lasteaedadele kõikjal Eestis. Koostöö ja programmi tutvustamine laieneb ka rahvusvaheliselt, hõlmates endisi Nõukogude Liidu alasid, kusjuures nüüd saavad Eesti kakskeelseid keelekümbusprogramme eeskujuna kasutada juba endiste Nõukogude vabariikide külalisdelegatsioonid Kesk-Aasiast ja Kaukaasiast. Kui küsisin sealsete riikide huvi kohta õppida Eesti lasteaedadelt, selgitas Innove direktor, et riikide ühine nõukogudeaegne kogemus (õppekeele alusel) eraldatud haridussüsteemidest on toonud kaasa ühised süsteemsed probleemid ja reformimise vajaduse. Lisaks soodustas nende riikide vene keele side pedagoogiliste arengute ja võimaluste arutamist.

Linnatasandil loodud ruum: konkurents, muutused ja järjepidevus

Vanemate asukohavalikud kujundavad konkurentsi linna tasandil ja mõjutavad kahesuunalise keelekümbuse järjepidevust Eestis. Vanemate nüüdisaegne valikuid võimaldav liikuvus vastandub lasteaedade paiksusele. Kuna koolieelsete lasteasutuste teeninduspiirkonnad hõlmavad kogu linna, siis selgitasid lasteaedade juhid, et vanemate otsuste puhul mängib lasteaias asukoht olulist rolli koos selliste teguritega nagu pakutavad ruumid ja eriprogrammid. Minu uuringus osalenud direktorid ja õpetajad olid hästi teadlikud, et võimalus linna piires vabalt lasteaeda valida ning lasteaedade konkurents kasvandike saamise nimel on riskantne ja muudab lasteaias kahesuunalise keelekümbuse rakendamise algusaastatel kergesti haavatavaks. Ühest küljest on kahesuunalise keelekümbusühikute loomine ainulaadne algatus ja võimalus meelitada lasteaeda peresid üle terve linna. Lasteaiadirektor Ene märkis: „Kuigi vanemad saavad siin [selles linnas] juba valida keelekümbust, on meie lasteaias ainuke kakskeelne keelekümbusühik. Loodetavasti meelitab see peresid meie lasteaeda.“ Direktor Mari riigi teisest otsast täpsustas, millist tööd tehakse lastevanemate kahesuunalisse keelekümbusklassi meelitamise ja värbamise nimel: „Nad [lastevanemad] ei tule lihtsalt ja me oleme leidnud, et grupiviisiline reklaamimine ei ole kuigi tõhus. Iga pere on täiesti erinev ja kõik teevad oma otsuseid eri viisil. Meil tuleb lapsevanematega näost näkku vestelda, et anda selgitusi programmi kohta ja vastata nende küsimustele.“ Arvestades kahesuunalise keelekümbuse suhtelist uudsust, on mõisteta, et selle programmiga kaasneb ka oht, et eriti esimestel aastatel ei ole piisavalt osalejaid. Direktor Aino märkis: „Praegu ei ole meie kakskeelne keelekümbusklass täis. Tulevaste finantsprobleemide ärahoidmiseks vajame neisse rohkem õpilasi. Ja meie asukoht linna

serval võib saada vanemate jaoks takistuseks.“ Nende kolme juhtumi puhul kirjeldavad direktorid kahesuunalist keelekümblusprogrammi kui positiivset täiendust nende lasteaedadele, kuid osundavad ka stressile, koormusele ja võimalikule riskile, mida see eriprogramm endaga kaasa toob: kas vanemaid saadakse nõusse ja kudas saavutada pikaajaline finantsstabiilsus.

Selles, kas mõistetakse viise, kuidas kahesuunaline keelekümblus saab jätkuda, mängib suurt rolli ka asukoha poliitika. Kuna lasteaiad võtavad kahesuunalise keelekümbuse kasutusele vabatahtlikult ja ükshaaval, sõltuvad kõik ideed programmi laiendamisest alushariduselt algharidusele (1.–6. klass) kokkuleppes linna hallatavate põhikoolidega (1.–9. klass). Päikese lasteaias toimunud tööühma koosolekul märkis üks osalejatest selle idee tulevikus teokssaamise kohta järgmist: „Üks [põhikool] on huvitatud kahesuunalise keelekümbuse arendamisest, kuid see asub linna teises otsas. Ma ei ole kindel, et vanemad tahavad oma lapsi sinna üle viia, kui siinsamas on teine kool.“ Tõdemus, et geograafiline kaugus võib õhnestada kakskeelse keelekümbuse jätkumist pärast alusharidust ka algkooliastmes, näitab, milline mõju on koolide asukohal järjepidevusele. Daisy lasteaias õppejuht viitas samuti geograafilise läheduse tähtsusele seoses programmi võimaliku jätkumisega. Ta märkis: „Me sooviksime, et lapsed saaksid minna kahesuunalise keelekümbusega kooli, kuid praegu pakutakse läheduses ainult [eesti] keelekümblust. See ei toimi [etniliste] eesti laste jaoks.“ Sel hetkel ei olnud veel ükski kõnealuse linna põhikool näidanud üles huvi kahesuunalise keelekümbuse arendamise vastu ning ainukesteks võimalusteks oli jagada lapsed kas eesti, vene või [eesti] keelekümbuse klassidesse.

Kooli tasandil loodud ruum: kaasamine ja lugupidamine

Asutuse ruumidel on kahesuunalist keelekümblust võimaldavale keelepoliitikale ja selle omaksvõtmisele tugev ideoloogiline, materiaalne ja füüsiline mõju. Minu uurimus osutab kogu lasteaeda hõlmava sotsiaalkultuurilise orientatsiooni tähtsusele, mis toetab mitmekeelsust ja väärtustab kultuuridevahelist õppimist kui kahesuunalise keelekümblusprogrammi vastuvõtmise võtmelementi ja -ressurssi. Kõigis neljas lasteaias, kus kahesuunalised keelekümblusprogrammid sel ajal toimusid, töid direktorid ja õpetajad esile personali pikaajalise toetuse mitmekesisusele, sallivusele ja rahvuste vastastikusele lugupidamisele. Nagu üks Kastani lasteaias õpetaja märkis: „Me oleme julgustanud vene ja eesti lapsi omavahel suhtlema juba ammu enne kahesuunalise keelekümblusprogrammi käivitamist.“ Tükk aega enne kahesuunalise keelekümblusprogrammi vastuvõtmist koostatud Tapa arengukavas peegeldus vene ja eesti kultuuride vastastikune väärtustamine: „Selles hoones eksisteerivad kaks kultuuri sõbralikult koos. Nende lõimimine on personali igapäevatöö. Me väärtustame kodukohta,

meie riigi kultuuritraditsioone ja kohalikke väärtusi. Paralleelselt eesti traditsioonidega õpetatakse slaavi kultuuri ja selle eripära.“ (Tapa arengukava, 2011–2016). Lisaks lasteaias levinud positiivsele hoiakule mitmekeelsuse suhtes töid lasteaiajuhid kahesuunalise keelekümbusprogrammi soodustava tegurina esile lasteaiaõpetajate ja muu personali ideaalselt sobiva kakskeelsuse. Pedagoogide kakskeelsus on oluline ressurs, mis hõlbustab õpetajate ja laste omavahelist suhtlust kogu lasteaias ning julgustab kahesuunalist keelekümbusprogrammi proovima. Samuti mainisid kõigi nelja lasteaia direktorid, kui oluline on ühendada kõiki lasteaia lapsi ühiste traditsioonide kaudu (nt kevadpidu, spordipäev). Eriti oluline on, et otsuste tegemisel konkreetsete etniliste/rahvuslike pühade tähistamise kohta järgiti eri kultuuridest lugupidamise põhimõtet. Kahes kohas märkisid direktorid, et nende lasteaia traditsioon tähistada nii eesti kui ka vene pühi (nt vastlapäev, *Maslenitsa*) on oluline, et kõik lapsed tunneksid end väärtustatuna. Ühes kahesuunalise keelekümbuse lasteaias selgitas direktor aga, et arvestades õpilaste etnilist ja usulist mitmekesisust, on nad otsustanud religioossete pühade asemel järgida ainult kollektiivseid ja kaasavaid lasteaiaühiseid traditsioone (nt spordipäev, kevadpidu) ja tähistada ilmalikke pidupäevi (nt emadepäev, isadepäev).

Mitmekeelsuse ideoloogiline toetamine kujundab ühise kooliruumi tege-likku kasutamist. See väljendub nii eesmärgipärastes kaasamist propageerivates sõnumites kui ka pragmaatilistes mõõndustes mitmekeelse lasteaia ühistes ruumides. Eesmärgipärane kaasamine mõjutas tugevalt näiteks Karikakra lasteaia koridoride ja aula kaunistamist. Kohapeal tehtud märkmed Karikakra lasteaia direktori sõnade kohta, kui ta tutvustas lasteaia koridore kaunistavat kunsti, näitavad kujukalt, kuidas on juhtkond eesmärgipäraselt ja leidlikult muutnud lasteaia ühisruumid selliseks, et need edastavad institutsionaalseid väärtusi.

Karikakra lasteaia hämarates koridorides möödusime niššidesse ja seintele paigutatud värviliste karude piltidest. Direktor selgitas, et suurema osa neist oli maalinud tema poeg mitu aastat tagasi, juba enne kahesuunalise keelekümbuse algust lasteaias. Nende maalide mõte oli jäädvustada ja laiendada „väärtuste rongi“, mis läbis lasteaia peamisi koridore. Ühes kohas oli seinale kinnitatud ühemõtteline mitme vaguniga rong, mis puhkis igavesti ühel kohal ja mille igal vagunil oli silt mõne väärtuse ja kahe karuga. Direktor osutas vagunile, mis kandis nimetust „Rahvusväärikus“ ja õpetussõnu „Hoiu kinni oma rahvusest, nii leiad sõpru teiste rahvuste seas“.

Direktor kasutas ühisruumis kujutisi ja tekste, et selgitada lasteaia rahvustevahelise lugupidamisega seotud väärtusi. Ühisruum oli nii võimlemis- ja muusikatundide kui ka koosolekute ja pidude jaoks kasutatav ruum. Nii koridor kui ka muu ühisruum on silmapaistvad, hästi nähtaval olev ruum, mida lapsed ja õpetajad kasutavad iga päev ja vanemad aeg-ajalt.

Peale institutsionaalsete väärtuste selgesõnalise edastamise kasutatakse ruumi ka pragmaatilistel eesmärkidel, sealhulgas kogu lasteaeda hõlmavate teadete, reklaamide ja muu teabe jagamiseks. Kahesuunalise keelekümbelse lasteaiaid on keeleliselt mitmekesised asutused, mis teenindavad nii vene- kui ka eestikeelseid peresid, pakkudes mitmesuguseid võimalusi (nt üks õppekeel, eesti keele keelekümbel või kakskeelne keelekümbel). Lasteaias ja selle ümbruses olevad ühised ruumid – trepikojad, teadetetahvlid, väravad – peegeldavad kaht hoones domineerivat keelt – eesti ja vene keelt. Kui lasteaedade ametlikud sildid (nt lasteaia nimi, rühmanimed) on keeleteaduse kohaselt kõik eesti keeles, siis vene keel esines enamikus kahesuunalise keelekümbelse lasteaedades mitmesugustes pragmaatilistes funktsioonides. Uuringu tegemise ajal märkasid kahesuunalise keelekümbelse lasteaedades kakskeelseid teadaandeid, kus eestikeelne tekst oli venekeelse teksti kohal, sealhulgas sissekäikude eesruumides vanematele suunatud teade, et kelke ega vankreid ei tohi sinna jätta, ning silt lasteaia väraval, mis tuletas vanematele nii eesti kui ka vene keeles meelde, et värava riiv tuleb sulgeda (pilt 1).



Pilt 1

Lisaks riputati või jagati teadetetahvliitel ja ühistel puhkealadel ükskeelseid (st ainult vene- või ainult eestikeelseid) tekste. 2016. aastal märkasid Karikakra lasteaia direktori kabineti ees oleva ooteala abilauakesel peamiselt venekeelset Vanemate Lehte (mille tootjaks oli Keelekümbeluseprogrammi Lastevanemate Liit), ooperietendusele kutsuvat kakskeelset reklaami ja eestikeelset põrsas Peppat tutvustavat kaarti. Kui küsisin selle esemete kogumi kohta, märkis õppejuht, et nad „paneivad lauale asju, mis võivad olla vanematele kasulikud“.

Selline pragmaatiline ühisruumi kasutamine peegeldab ka lasteaia juhtkonna kaasavat keelelist haaret.

Lasteaia mänguväljak kui pärandressurss ametliku ruumikujunduse osana on samuti tähtis ühisruum juhuslikeks keelekohtumisteks. Lasteaiad, milles kahesuunalised keelekümblsruhmad tegutsevad, on Eestile tüüpilised: neil on avarad, maja ümbritsevad muruplatsid puude, liivakastide, kiikede, liumäe ja pinkidega ning mõned sillutatud alad pallimänguks ja jalgrattasõiduks. Tavaliselt on vaid kõige nooremate (1–3aastaste) laste mänguväljak suletav. Ülejäänud ala on avatud ja ühine, kuigi igale rühmale on suurel õuealal määratud kindel koht. Mängimise ajal juhusliku või kavandatud kohtumise võimalusi hõlbustab kohustuslik õuesoleku aeg lasteaia päevakavas. Vähemalt kord päevas, tavaliselt 45 minutit enne lõunasööki, mängivad kõik lasteaialapsed õues. Kui lapsed jäävad lasteaeda kauemaks kui ametlik lasteaiapäeva lõpp kell 16.00, siis avaneb teine võimalus õues kohtuda. Selline püsiv ja kõigile kehtiv õuesviibimise kohustus loob võimaluse eri keeltes suhtlemiseks paljude rühmade vahel. Kahes lasteaias kommenteerisid kahesuunalise keelekümbluse õpetajad, et nad näevad pidevalt erinevate koduste keeltega lapsi, kes mängivad ja suhtlevad üksteisega nii väljaspool oma rühmi kui ka rühma sees.

Klassiruumi tasandil loodud ruum: muutumine ja eristumine

Kahesuunalise keelekümbluse klassid on lasteaiahoonetes kõige põhjalikumalt ümber ehitatud ruumid. Nagu üks Karikakra õpetajatest kakskeelse keelekümbluse klassile viidates selgitas: „Me [kaks juhtivat õpetajat] kujundasime selle klassiruumi iga nurgakese täielikult ümber nii, et see oleks kooskõlas meie pedagoogikaga. Isegi pesuruumis on sildid nii eesti kui ka vene keeles.“ Need klassiruumid ja nendega külgnevad ruumid (nt riietusruum, magamisruum), mis moodustavad kakskeelse keelekümbluse õppekompleksi, viitavad aeganõudvale ja teadlikule keskkonna ümberkujundusele nii, et see toetaks kahesuunalist keelekümblust. Eestis sõltub kahesuunalise keelekümbluse rühmaruumi ümberkujundamine nii õpetaja jõupingutustest kui ka maailmas levivatest pedagoogilistest ideedest, mis käsitlevad kahesuunalise keelekümbluse tõhusust. Selliste jõupingutuste tulemusel on **igas lasteaias** loodud eesti- ja venekeelsete rühmade ruumidest täiesti erinevad ruumid, kuid kõikide kahesuunalise keelekümbluse (ja eesti keelekümbluse) rühmaruumid on **kõikides** Eesti lasteaedades sarnased.

Üks oluline erinevus kahesuunalise keelekümbluse rühmaruumi ja lasteaia teiste ruumide vahel on rääkivad seinad, mis tähendab, et rühmaruumi seinad on peamised pedagoogilised abivahendid, mida kasutatakse nii laste keskkonna küllastamiseks sihtkeeltega kui ka igapäevaseks otseseks õppetööks.

Rääkivate seinte (nimetatakse ka fookusseinteks) omaksvõtmise tulemusena on Eesti kahe-suunalise keelekümb-luse rühma-des kõikide rühma-ruumide seinetel ja muudel pindadel, olgu siis fuajee, laste riietusruumi, õppe- ja mänguruumi, magamis- ja pesuruumi piltide kõrval eesti- ja venekeelsed tekstid ja sildid (pilt 2). Kui üks õppejuht näitas mulle esimest korda oma lasteaia kahe-suunalise keelekümb-luse rühma-ruumi, selgitas ta, et need ruumid, mille „seinad on täis pilte ja sõnu“, erinevad teistest rühma-ruumidest (välja arvatud eesti keelekümb-luse klassid), mille seinetele ei olnud nii palju materjale riputatud. Ta jätkas: „Ma ei tea, kas see [palju infot seinetel] on laste jaoks stressitekitav, aga nii see peakski olema.“ Nüüdseks Eestis hästi juurdunud rääkivate seinte kasutamisega alustati 1998. aastal eesti keelekümb-lusalgatuste väljatöötamise käigus, mis on saanud palju ideid ja mõjutusi Kanada sellekohasest tegevuses ja tavadest.



Pilt 2

Uuringus osalenud kahe-suunalise keelekümb-luse õpetajad mainisid, et nemad kui ruumide peamised kujundajad hoolitsesid selle eest, et luua keskkond, kus mõlemad keeled on võrdselt ja paralleelselt esindatud (nt nädalapäevad, ilm, aastaajad, numbrid, tunni teemaga seotud sõnad). Igal keelel on oma sein või ala; neid ei esitata tavaliselt kõrvuti. See hõlbustab pedagoogilist lähenemist „üks õpetaja – üks keel“, kus lapsed harjuvad isiklikult ja ruumiliselt keeleõppega ühe õpetaja juures konkreetsetes klassiruumis. Õpetajad näitasid mulle,

kuidas nad kaasasid mõlemad keeled, kuid hoidsid neid klassiruumi pindade peal hoolikalt üksteisest eraldatuna. Näiteks olid laste toolide tagaküljel õpilaste nimed kirillitsas, kuid laudadel ladina tähestikus. Õpetajad ja lasteaia-direktorid märkisid, et ruumide loomine nõudis palju tööd ja loovust. Kuna traditsiooniliselt võetakse suveks ruumides õppevahendid maha ja õpilased arenevad igal aastal edasi, loovad ja kujundavad õpetajad need ruumid igal aastal ümber, tehes seda ka kord nädalas (või sagedamini) väiksemalt määral iga teemavahetuse puhul.

Arutelu ja järeldused

Uurimuse tulemused rahvusvahelisel, riiklikul, linna-, kooli- ja klassitasandil viitavad sellele, et kahesuunaline keelekümblus levib Eestis kohtades, kus olulisemad ruumilised suhted ja elukorraldus hõlbustab sellise tegevuse omaksvõtmist. Muutuste uurimine nende nelja ruumilise tasandi sees ja vahel heidab valgust esimesele uurimisküsimusele, mis käsitleb ruumi rolli kakskeelsete programmide arengus Eestis. Kuigi rahvusvahelise, riikliku, lasteaia ja klassiruumi tasandil on kahesuunalise keelekümbluse omaksvõtmiseks ja arendamiseks vajalike erialaste suhete ja pedagoogiliste ressursside kontsentreeritus suur, valitseb suurim ebakindlus ja risk linna tasandil, võttes arvesse vanemate valikuvabadust ja rühmade mittetäitumise ohtu. Neid aspekte kirjeldan allpool üksikasjalikult. Seega sarnaneb Eesti linnatasandi hariduskeskkond muus maailmas levinud valikuvõimalustega, kus selline poliitika muudab koolide tuleviku ebakindlaks ja tekitab õpilaste seas konkurentsi (Singer & Lenhoff, 2022).

Need esialgsed järeldused viitavad ka teise küsimusega seotud arusaamadele: kuidas peamised poliitikatagijad tuvastavad ja mõistavad ruumilisi ressursse ja riske seoses kahesuunalise keelekümbluse arendamisega Eestis. Üheks liikuma panevaks jõuks kahesuunalise keelekümbluse ideoloogilise ja pragmaatilise toetuse loomisel on äsja välja kujunenud erialased suhted rahvusvahelises ja kodumaises kakskeelse hariduse kogukonnas. Larsen ja Beech märgivad, et kohad „konstrueeritakse sotsiaalsete suhete konkreetsest konstellatsioonist, mis on ühiskondlikult loodud ja taasloodud“ (2014, lk 210). Eesti kakskeelsete haridusprogrammide puhul on neisse „konstellatsioonidesse“ kaasatud rahvusvahelised ja riiklikud osalejaid, kes mõjutavad kakskeelse hariduse vormi ja aluspõhimõtteid kogu riigis.

Siinses uuringus osalejate jaoks on nelja kahesuunalise keelekümblusprogrammi Atlandi-ülesed koostöövõrgustikud ja riigisisemed sidemed uus rikkalik ressurss, mille kaudu jagada pedagoogilisi teadmisi ja anda enesekindlust uute kahesuunaliste keelekümblusprogrammide loomiseks alushariduse tasandil. (Innovel ja tema juhtkonnal, eriti Karin Piirsalul ja Anna

Golubeval, on selle dünaamilise kogukonna mõtestatud ja loovas koordineerimises otsustav roll.) See järelalus on kooskõlas olemasolevate uuringutega (Horton & Kraftl, 2014), mis rõhutavad suhete tähtsust ruumilise tähenduse määratlemisel. Oluline on, et kahe-suunalise keelekümbelusprogrammi vastuvõtmine toetub olemasolevatele lasteaias tasandi suhetele. Osalejad leidsid, et kogu lasteaias omaks võetud toetus mitmekeelsusele ja kultuurilisele mitmekesisusele, mis eelnes kahe-suunalisele keelekümbelusprogrammile, lõi üliolulise toetava suhtumise, mis hõlbustas koolieelse hariduskeskkonna ümberkujundamist. Kahe-suunalise keelekümbelusprogrammi vastuvõtmise ja jätkumise alustalaks oli juba varem juurdunud soov tagada sotsiaalkultuuriline kaasatus ja vastastikune lugupidamine.

Pilguheit ruumidele aitab samuti selgitada, kuivõrd oluline on lasteaias arhitektuur ja töökorraldus kui juba olemasolevad ressursid, mida saab kasutada kahe-suunalise keelekümbelusprogrammi toetamiseks. Geograafid Peter Kraftl ja Peter Adey osutavad arhitektuuri rollile ruumiliste võimaluste hõlbustamisel. Nad väidavad, et „hoone võib olla loodud teatud elamisvõimaluste tekitamiseks“ (2008, lk 225). Avatud mänguväljakud ja kindlalt järgitavad õppekavad, mis peavad rangelt silmas ka õues viibimise aega, soodustavad Eestis keelekontaktide tekkimist. Lasteaedade korraldus vene ja eesti õppekeele rühmadest koosnevate institutsioonidena pakub ootamatult tänuväärset võimalust kahe-suunaliste keelekümbelusprogrammide rakendamiseks. Kõigis kahe-suunalise keelekümbeluse lasteaedades on vene- ja eestikeelsed lapsed juba olemas. See demograafiline kooslus on sõltuvalt lasteaiast suuremal või vähemal määral tuttav ja institutsionaliseeritud. Kahe-suunalise keelekümbeluse kasutuselevõtu puhul tuvastasid osalejad olemasolevad tavad ja keelelise segunemise kui oma mitmekeelse institutsiooni normaalse osa. Selline ruumiliselt seotud väärtuste ja kakskeelsete tavade järjepidevus soodustab kahe-suunalise keelekümbelusprogrammi vastuvõtmist.

Kahe-suunalise keelekümbeluse klassiruumid kujutavad endast huvitavat segu globaalsest mõjutustest ja kohapeal loodud uutest ruumidest. Lühidalt öeldes on sellise arengu peamiseks ressursideks ja mootoriteks nii rahvusvaheliselt levivad ideed kui ka õpetajate energia ja loovus. Nagu eespool märgitud, kirjeldasid uurimuses osalenud kahe-suunalise keelekümbeluse õpetajad, kuidas nad on tekstidest tulvil rühmaruumide loomisel järginud ülemaailmselt heakskiidetud ideid ja kahe-suunalist keelekümbelust toetavaid parimaid pedagoogilisi tavasid. Sellise kahe-suunalise keelekümbelusruumi loomise tulemusena on tekkinud homogeenseid pedagoogilisi ruume paljudes maailma ja kõigis Eesti kahe-suunalise keelekümbeluse klassiruumides. Oluline on rõhutada ka nimetatud arengu ajalisi aspekte – need rühmaruumid on murdnud rühmaruumi õppeala

kasutamise traditsiooni ja koos keelekümblsruhmadega on neist saanud igas lasteaias kõige omanäolisemad ruumid.

Osalejad leiavad, et kahesuunalist keelekümblust käsitleva poliitika vastuvõtmise ja säilitamisega seotud suurimad riskid on kohalikul (st linna) tasandil. Kuigi kohalikud omavalitsused on kahesuunalisi keelekümblusprogramme pooldanud, ja nagu märgitud, lubanud mõnda aega isegi rühmade alatäitumist, viib kogu linna hõlmav valikuvõimalust pakkuv poliitika munitsipaallasteaedade konkurentsile. Uuringus osalejad märkisid, et lasteaedade direktorid, õpetajad ja lapsevanemad saavad valida****, kas kasutada ainult eesti keelt, üksnes vene keelt, vene keelt emakeelena kõnelevate laste täielikku eesti keele kümblust või kahesuunalist keelekümblust. Ilma garanteeritud vastuvõtuta võib selline valikuvõimalus viia lasteaedade alatäituvusele ja ohustada kahesuunalise keelekümbluslasteaiaga finantsolukorda. Lisaks märkisid poliitikavaldkonnas tegutsejad, et nad on mures tulevikuga seotud kahesuunalise keelekümblusprogrammi järjepidevuse pärast põhikoolis. Kahesuunalise keelekümbluse katkematus tagamises kooliastmete vahel nähti probleemi, mis võib negatiivselt mõjutada vanemate huvi laste registreerimise vastu kahesuunalise keelekümblusega lasteaeda ja seada ohtu õpilaste saavutatud keeleoskuse. Programmi nõrk jätkusuutlikkus, mis sõltub toetavast poliitikast ja vanemate huvist, tuletab meelde, et ruum on „konstruktsioon, mitte tegelikkus“ (Gulson & Symes, 2007, lk 2).

Kokkuvõte

Ruumiline vaatenurk kahesuunalise keelekümbluse vastuvõtmisele ja omakssaamisele Eestis aitab meil mõista poliitilisi ja materiaalseid muutusi, mis kas soodustavad või võib-olla ka nurjavad praegust olulist arengut alushariduses. Kahesuunalise keelekümblusprogrammi jaoks on tähtis, et sellised ressursid nagu olemasolevad rahvusvahelised võrgustikud, koolieelse kasvukeskkonna ümberorienteerumine ja pikaajaline pühendumine mitmekesisusele juba lasteaedades kaaluvad märkimisväärselt üles riskid nagu valikuvõimaluste võimalik kahjulik mõju ja programmi järjepidevuse haprus. Need hariduskeskkonnaga seotud arengusuunad ja ühtlustamised viitavad uutele tuulele Eesti alushariduses – keeleõppevõimaluste mitmekesistamisele. See on vastulus laiemate suundumustega, mille kohaselt on vähemuskeelse hariduse riigistamine (Brubaker, 2011, lk 1799) alushariduses suurenenud. Pikas perspektiivis viitab minu uurimus hariduskeskkonna paindlikkusele. Eesti lasteaiad on aja

**** Valikud toimuvad seaduste piires ja 2022. aastal on seadused muutmisjärgus. [Toim]

jooksul muutunud, olles valmis teostama eri keeleprogramme ja -eesmärke. On tähelepanuväärne, et varasemate käsitluste (ja ka muude käsitluste) mõjud alusharidusele ja asjakohased artefaktid toetavad mõningaid kahe-suunalise keelekümbluse kasutuselevõtuks vajalikke ressursse.

Lõpuks toetab uurimus ideed „ruumi produktiivsest võimekusest... ringlusprotsessis, milles ideid konstrueeritakse, muudetakse ja kujundatakse“ (Larsen & Beech, 2014, lk 207). Kahe-suunaline keelekümblus on liikunud globaalselt, osaliselt läänest (nt USAst) Eestisse. Eesti kahe-suunalise keelekümbluse kogemus on juba hakanud, nagu ka lasteaiatasandi ühepoolse süvendatud keeleõppe programmid, teistele endistele Nõukogude vabariikidele eeskujuks olema. Lühidalt öeldes on Eesti kahe-suunalistest keelekümblusprogrammidest kasu teistele endise Nõukogude Liidu riikidele. Selline kakskeelse mudeli kujundamine ja jagamine osutab postsovetliku ruumi (Verschik, 2010) püsivale olemasolule, mis võimaldab keeleõppepoliitikat selliselt laenata. Kui saame, nagu Verschik väidab, vene ja teiste keelte vaheliste kontaktide tõttu kontseptualiseerida „kogu postsovetlikku ruumi omamoodi keelelaboratooriumiks“ (2010, lk 86), siis näeme lähiaastatel kahe-suunalise keelekümblusruumi produktiivset rakendamist ka väljaspool Eesti piire.

Kasutatud kirjandus

- Aab, A. (2015, January 30). *Innove viib keelekümbluse õpetajad kogemusi koguma Ameerika Ühendriikidesse* [Innove brings immersion teachers to the United States to collect experiences]. Innove.
- Alanís, I., & Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305–319. <https://doi.org/10.1080/15348430802143378>
- Armendáriz, A. L., & Armendáriz, E. J. (2002). An administrative perspective of a two-way bilingual immersion program. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 169–179. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668704>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 131–147. <https://doi.org/10.1111/aeq.12055>
- Bearse, C., & de Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a Secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/10665680802174817>
- Beech, J., & Artopoulos, A. (2016). Interpreting the circulation of educational discourse across space: Searching for new vocabularies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 261–271. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1025713>
- Bekerman, Z. (2016). *The promise of integrated multicultural and bilingual education: Inclusive Palestinian-Arab and Jewish schools in Israel*. Oxford University Press.

- Berezkina, M., Brown, K. D., & Koreinik, K. (2021). Vene keel kui ressurs. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 66, 39–63. <https://doi.org/10.3176/esa66.02>
- Brubaker, R. (2011). Nationalizing states revisited: projects and processes of nationalizations in post-Soviet states. *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1785–1814. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.579137>
- Budach, G. (2009). Multilingual education in Germany: discourses, practices, and experiences in two-way immersion. In M. E. Torres-Guzmán & Joel Gómez (Eds.), *Global perspectives on multilingualism: unity in diversity* (pp. 106–133). Teachers College Press.
- Cook, V. A., & Hemming, P. J. (2011). Education spaces: Embodied dimensions and dynamics. *Social & Cultural Geography*, 12(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/14649365.2011.542483>
- de Jong, E. J., & Bearse, C. I. (2014). Dual language programs as a strand within a secondary school: Dilemmas of school organization and the TWI mission. *International Journal of Bilingual Education And Bilingualism*, 17(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.725709>
- de Jong, E. J. & Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/13670050802149531>
- Delfi (02.02.2017). President Kaljulaid: On tohutu lapse aja ja ressursi raiskamine, kui me ei õpeta talle lasteaias selgeks veel ühte keelt. *Postimees*. <https://www.postimees.ee/4001829/president-kaljulaid-on-tohutu-lapse-aja-ja-ressursi-raiskamine-kui-me-i-opeta-talle-lasteaias-selgeks-veel-uh-te-keelt>.
- Eesti statistika. (2020). *Millised rahvused elavad Eestis?* <https://www.stat.ee/et/uudised/millised-rahvused-elavad-eestis>.
- Gadsden, V. L., Davis, J. E., & Artiles, A. J. (2009). Introduction: risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33(1), vii–xi. <https://doi.org/10.3102/0091732X08330002>
- Garena, L. (2011). Parental voice and involvement in cultural context: Understanding rationales, values and motivational constructs in a dual immersion setting. *Urban Education*, 46(3), 342–370. <https://doi.org/10.1177/0042085910377512>
- Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). Knowing one's place: Educational theory, policy, and the spatial turn. In K.N. Gulson & C. Symes (Eds.), *Spatial theories of education: policy and geography matters* (pp. 1–16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203940983>
- Haridus- ja Noorteamet. (2021, May 26). *Keelekümblusastuste võrgustik laieneb*. <https://harno.ee/uudised/keelekumblusastuste-vorgustik-laieneb>.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (n.d.). 2016/2017. õppeaasta arvudes. Haridus ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/2016-2017-oppeaasta_arvudes.pdf.
- Hertz-Lazarowitz, R., Mor-Sommerfeld, A., Zelniker, A., & Azaiza, F. (2008). From ethnic segregation to bilingual education: What can bilingual education do for the future of the Israeli society? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(2), 142–156. <https://doi.org/10.1177/1746197907072123>

- Hope, M. A., & Montgomery, C. (2016). Creating spaces for autonomy: The architecture of learning and thinking in Danish schools and universities. In N. Noddings & H. E. Lees (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*, 305–319. Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_20
- Horton, J., & Kraftl, P. (2014). *Cultural geographies: An introduction*. Routledge.
- Jairus, L. (2016, February 18). Uudiseid Vikerkaarest. *Tapa Valla Ajaleht*, 2.
- Kangur, M. (2021, December 27). Estonia's education is accessible to everyone – thanks to social support and an adaptable system. *Estonian World*. <https://estonianworld.com/knowledge/estonias-education-is-accessible-to-everyone-thanks-to-social-support-and-an-adaptable-system/>.
- Kraftl, P., & Adey, P. (2008). Architecture/Affect/Inhabitation: geographies of being-in buildings. *Annals of the Association of American Geographers*, 98(1), 213–231. <https://doi.org/10.1080/00045600701734687>
- Kultuuriministerium. (2015). Keelteoskus ja keelte praktiline kasutamine: faktileht. *Eesti integratsiooni monitoring*. Kultuuriministerium. https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Eesti_integratsiooni_monitooring_20151.pdf.
- Kwan, M.-P. (2013). Beyond space (as we knew it): Toward temporally integrated geographies of segregation, health, and accessibility. *Annals of the Association of American Geographers*, 103(5), 1078–1086. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.792177>
- Kööp, K. (2013). Estonia: socio-historic and political influences on the early childhood education and care system. In J. Georgeson & J. Payler (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care* (pp. 64–75). Open University Press.
- Larsen, M. A., & Beech, J. (2014). Spatial theorizing in comparative and international education research. *Comparative Education Review*, 58(2), 191–214. <https://doi.org/10.1086/675499>
- Lee, J. S., & Jeoing, E. (2013). Korean-English dual language immersion: Perspectives of students, parents and teachers. *Language, Culture, and Curriculum*, 26(1), 89–107. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.765890>
- Lember, U. 2016. Temporal horizons in two generations of Russian–Estonian families during late socialism. In R. Nugin, A. Kannike, & M. Raudsepp. (Eds.), *Generations in Estonia: contemporary perspectives on turbulent times* (pp. 159–187). Approaches to Culture Theory 5. University of Tartu Press.
- Lindholm-Leary, K. (2012). Successes and challenges of dual language education. *Theory Into Practice*, 51(4), 256–262. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726053>
- Lopéz, M. M. (2013). Mothers choose: reasons for enrolling their children in a two-way immersion program. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 208–227. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818595>
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual two-way immersion programs benefit academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167–186. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818075>
- Massey, D. (1995). Places and their pasts. *History Workshop Journal*, 39(1), 182–192. <https://doi.org/10.1093/hwj/39.1.182>

- Masso, A., & Soll, M. (2014). Change in language of instruction in Russian medium schools: Multilevel analysis of attitudes and language proficiency. *Journal of Baltic Studies*, 45(4), 517–544. <https://doi.org/10.1080/01629778.2014.937818>
- Menken, K., & Solorza, C. (2015). Principals as linchpins in bilingual education: The need for prepared school leaders. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 6(1), 169–179. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.937390>
- Milcev, V.V. (2013). Building bridges at the earliest age through the Mozaik Model multicultural preschool education in Macedonia. In C. McGlynn, M. Zembylas & Z. Bekerman (Eds.), *Integrated education in conflicted societies* (pp. 121–145). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137280985_9
- Ortiz, A. A., & Fránquíz, M. E. (2016). Co-editors' introduction: Nuanced understandings of emergent bilinguals and dual language program implementation. *Bilingual Research Journal*, 39(2), 87–90. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1177778>
- Parkes, J. (2008). Who chooses dual language education for their children and why. *Bilingual Education and Bilingualism*, 11(6), 635–660. <https://doi.org/10.1080/13670050802149267>
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781853599453>
- Queirós, M. (2016). Edward Soja: Geographical Imaginations from the Margins to the Core. *Planning Theory & Practice*, 17, 154–160. <https://doi.org/10.1080/14649357.2015.1130447>
- Rose, J., & Johnson, C.W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: Toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432–451. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Schwartz, M., & Palviainen, Å. (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: Facing advantages and challenges in cross-cultural contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 603–613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184616>
- Selliöv, R. (2016). *Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus [The Estonian-language ability of Basic School graduates with a mother tongue other than Estonian]*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Singer, J., & Lenhoff, S. W. (2022). Race, geography, and school choice policy: a critical analysis of Detroit students' suburban school choices. *AERA Open*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.1177/23328584211067202>
- Soll, M., Salvet, S., & Masso, A. (2015). Changes in language policy in Estonia: self-descriptions of Russian-speaking students. *Trames*, 19(69), 221–247. <https://doi.org/10.3176/tr.2015.3.02>

- Speek, M. (2015, October 2). Eesti keele oskus kui inimõigus [Estonian language ability as a human right]. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2015/10/eesti-keele-oskus-kui-inimoigus/>.
- Tankersley, D. (2001). Bombs or bilingual programmes? Dual-language immersion, transformative education and community building in Macedonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(2), 107–124. <https://doi.org/10.1080/13670050108667722>
- Torm, M. (2009). Pre-school education. In A. Krüze, I. Kestere, V. Sirk & O. Tijunēliene (Eds.), *History of education and pedagogical thought in the Baltic countries up to 1940: An overview* (pp. 71–80). Raka.
- Tõnurist, A. (2015, Dec. 11). Paljurahvuseline Eesti. *Sirp* <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/varia/paljurahvuseline-eesti/>.
- Ugaste, A., & Õun, T. (n.d.) History and current situation in the Estonian early childhood education. Vaadatud http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/varhais/ugaste_oun.pdf.
- Vavrus, F. (2016). Topographies of power: A critical historical geography of schooling in Tanzania. *Comparative Education*, 52(2), 136–156. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1112567>
- Verschik, A. (2005). The language situation in Estonia. *The Journal of Baltic Studies*, 36(3), 283–316. <https://doi.org/10.1080/01629770500000111>
- Verschik, A. (2010). Contacts of Russian in the post-Soviet space. *Applied Linguistics Review*, 1(2010), 85–127. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.85>
- Whiting, E. F., & Feinauer, E. (2011). Reasons for enrollment at a Spanish-English two way immersion charter school among highly motivated parents from a diverse community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.560931>
- Wiese, A.-M. (2004). Bilingualism and biliteracy for all? Unpacking two-way immersion at second grade. *Language And Education*, 18(1), 69–92. <https://doi.org/10.1080/09500780408666868>
- Wikipedia (n.d.). Eesti rahvastik. Wikipedia. https://et.wikipedia.org/wiki/Eesti_rahvastik#Rahvuslik_koostis.