



Euroopa Liit
Euroopa
Regionaalarengu Fond



Eesti
tuleviku heaks

Missugused tegurid mõjutavad mitmekeelse hariduse toimimist ning seostuvad edukusega?

detsember 2019



RITA-RÄNNE
projekt

RITA-RÄNNE projekt aitab välja töötada teaduslikult põhjendatud innovaatilisi lähenemisi rände ja lõimumise protsesside juhtimiseks Eestis, eesmärgiga aidata kaasa majanduse arengule ja ühiskonna sidususe suurenemisele

PÕHISÕNUMID

- ❖ Erinevad autorid on eri ajastutel mitmekeelse hariduse toimimist kujundavaid tegureid käsitletud väga mitmekesiselt. Poliitikakujundamise vaatenurgast kõige informatiivsemaks ning samas piisavalt detailsust pakkuvaks raamistikuks võib pidada Hugo Beatens Beardsmore'i (2009) väljapakutut. See lähenemine eristab a) **situatsioonilisi tegureid** ehk mitmekeelset haridust ümbritsevat konteksti, mille puhul ei ole tegurite kontrollimine või mõjutamine enamasti lihtne; b) **operatsioonalseid tegureid** ehk konkreetsemalt haridussüsteemile iseloomulikke karakteristikuid, mida on võimalik eri moel kontrollida; c) ning **haridusele seatud eesmärgid** antud kontekstis.
- ❖ Käesolevas töös on senise kirjanduse ning uuringute põhjal välja pakutud edasiarendatud **mitmekeelse hariduse toimimist mõjutavate tegurite kontseptuaalne raamistik**, eristades senisest selgemalt erinevad analüüsisatasemed (makro-, meso- ja mikrotase) ning erinevad elemendid (sisendid, protsessid, väljundid). Raamistiku rakendamiseks on väljatöötatud konkreetseid kontrollküsimused selle potentsiaalsetele kasutajatele.
- ❖ Tulemuslike mitmekeelsete koolide ülevaade näitab seda, et **tegemist on koolidega, kellele on üleüldiselt omased edukate koolide (*effective schools*) tunnused**, ainult et antud juhul on suudetud täiendavalt edukalt arvesse võtta kooli õpilaste keelelisest eripärasest tingitud konkreetseid vajadusi.
- ❖ Kui kool või selle omanik hakkab oma konkreetset lähenemist mitmekeelsele haridusele kavandama, on soovitatav kasutada kolmetasandilist skeemi: esmalt läbi mõelda **hariduse üldised filosoofilised põhimõtted** (asendav vs täiendav), seejärel konkreetsemalt paika panna **hariduse ja keelepoliitika eesmärgid** (üleminek ühelt keelelt teisele vs keeleline rikastamine) ning viimaks selle põhjal välja arendada **spetsiifiline programm** (nt LAK-õpe, üleminekuprogramm, 1-suunaline keelekümblus, 2-suunaline keelekümblus jne).

AUTORID

Laura Kirss, Tartu Ülikool, haridusteaduste Instituut

Käesoleva teemakokkuvõtte valmimisse on andnud olulise panuse **Ülle Säälük, Margus Pedaste, Äli Leijen** ja **Maarja Sõrmus**.

SISSEJUHATUS

Käesolev teemakokkuvõte on koostatud eesmärgiga pakkuda ühtse Eesti kooli arendamisega seotud erinevatele osapooltele – poliitikakujundajatele, koolipidajatele, koolijuhtidele ning teistele valdkonnaga seotud inimestele – taustateadmist selle kohta, millistele teguritele tuleks mitmekeelse hariduse kujundamisel tähelepanu osutada. Teemakokkuvõte vaatab neid tegureid kahest vaatenurgast. Esiteks on antud ülevaade sellest, kuidas on erinevad mitmekeelse hariduse uurijad kirjeldanud neid tegureid, mis mitmekeelse hariduse toimimist laiemalt mõjutavad ning millega tuleks muutuste kavandamisel arvestada. Teiseks käsitleb ülevaade tegureid, mida on mitmekeelse hariduse puhul seostatud kõrge tulemuslikkuse või eduga. Teemakokkuvõte lõpeb aruteluga sellest, kuidas jõuda mitmekeelse hariduse korraldamisel sobivaima lähenemiseni – millised küsimused peaksid olema enne konkreetsete valikute tegemist läbi mõeldud ehk teisisõnu tulevad vaatluse alla mitmekultuurilise hariduse filosoofia, eesmärkide ning programmide küsimused ning nende omavahelised seosed.

Teemakokkuvõte on koostatud kahe avaldamisel oleva teadusartikli põhjal:

Kirss, L., Säälük, Ü., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (*avaldamisel*). A Synthesis of Theoretical Frameworks on Multilingual Education for School Leaders. *Trames*.

Kirss, L., Säälük, Ü., Pedaste, M., Leijen, Ä., & Sõrmus, M. (*avaldamisel*). School Effectiveness and Multilingual Education: Making Connections across Two Separate Paradigms.

1. MITMEKEELSE HARIDUSE TOIMIMIST MÕJUTAVAD TEGURID: TEOREETILISTE RAAMISTIKE ÜLEVAADE

Eri aegadel on erinevad mitmekeelse¹ hariduse uurijad püüdnud välja pakkuda oma nägemust teguritest, millest mitmekeelse hariduse toimimine sõltub või millega peaks mitmekeelse hariduse arendamisel või juhtimisel arvestama. RITA-ränne projekti raames teostatud kirjanduse analüüsi põhjal koorus välja viis põhilist teoreetilist raamistikku, mida kokkuvõtlikult esitab allolev tabel 1. Nagu tabelist nähtub, erinevad need nii neile püsitatud eesmärgi, funktsiooni, pakutud tegurite hulga kui ka esitusviisi poolest.

Tabel 1. Mitmekeelse hariduse toimimise teoreetilised raamistikud

	Bernard Spolsky, Joanna B. Green, John Read (Spolsky, Green, & Read, 1976)	Colin Baker (Baker, 1985)	Hugo Baetens Beardsmore (Beardsmore, 2009)	Jasone Cenoz (Cenoz, 2009)	Peeter Mehisto (Mehisto, 2015)
Pealkiri	Mudel kakskeelse hariduse kirjeldamiseks, analüüsiks ning võib-olla ka hindamiseks	Kakskeelse hariduse mudel	Kakskeelse hariduspoliitika makro- ja vastastikuse sõltuvuse tegurid	Mitmekeelse hariduse kontiinum	Mõjujõud, mehhanismid ja tasakaalustavad tegurid
Avaldamise aeg	1976	1985	2009	2009	2015
Eesmärk	Kirjeldamine, analüüs ja hindamine	Nõustamine, tähelepanu juhtimine eri tegurite omavahelisele sõltuvusele	Arendamise ja poliitikakujundamise toetamine	Kirjeldamine	Nõustamine
Funktsioon	Otsustamise tööriist	Analüütilise raami pakkumine	Analüütilise raami pakkumine	Kirjeldamine ja võrdluse võimaldamine	Analüütilise raami pakkumine
Peamised tegurid	6 tegurite rühma: psühholoogilised, sotsioloogilised, majanduslikud, poliitilised, religioossed ning keelelised tegurid, mis kõik kujundavad hariduse toimimist kolmel eri tasandil (situatsiooniline, operatsiooniline ning mõju tasand)	4 tegurite rühma: sisendid, väljundid, kontekst ning protsessid	3 tegurite rühma: situatsioonilised, operatsioonalsed ning tulemuste tegurid	3 tegurite rühma: sotsiolingvistilised tegurid makro tasemel, sotsiolingvistilised tegurid mikrotasemel, keelte omavaheline lingvistiline kaugus+ lisaks haridust kirjeldavad tegurid	3 tegurite rühma: mõjujõud, mehhanismid ning tasakaalustavad tegurid + kontekstitegurid
Tegurite koguarv	~ 150 ²	21	34	13	40 (61) ³
Esitusviis	Kuusnurgamudel 3 eri omavahel seotud tasandiga + täielik tegurite loetelu	Protsessimudel	Tegurite loetelu	Kolmnurgamudel	Kolmnurgamudel

¹ Käesolevas ülevaates hõlmab mõiste „mitmekeelne haridus“ ka kakskeelset haridust, sest, nagu viimase aja teaduskirjanduses (García & Lin, 2017) on tõdetud, peegeldab see kõige korrektsemalt valdkonnas toimuvat ja seda põhjusel, et enamasti peetakse silmas kahte või enam keelt.

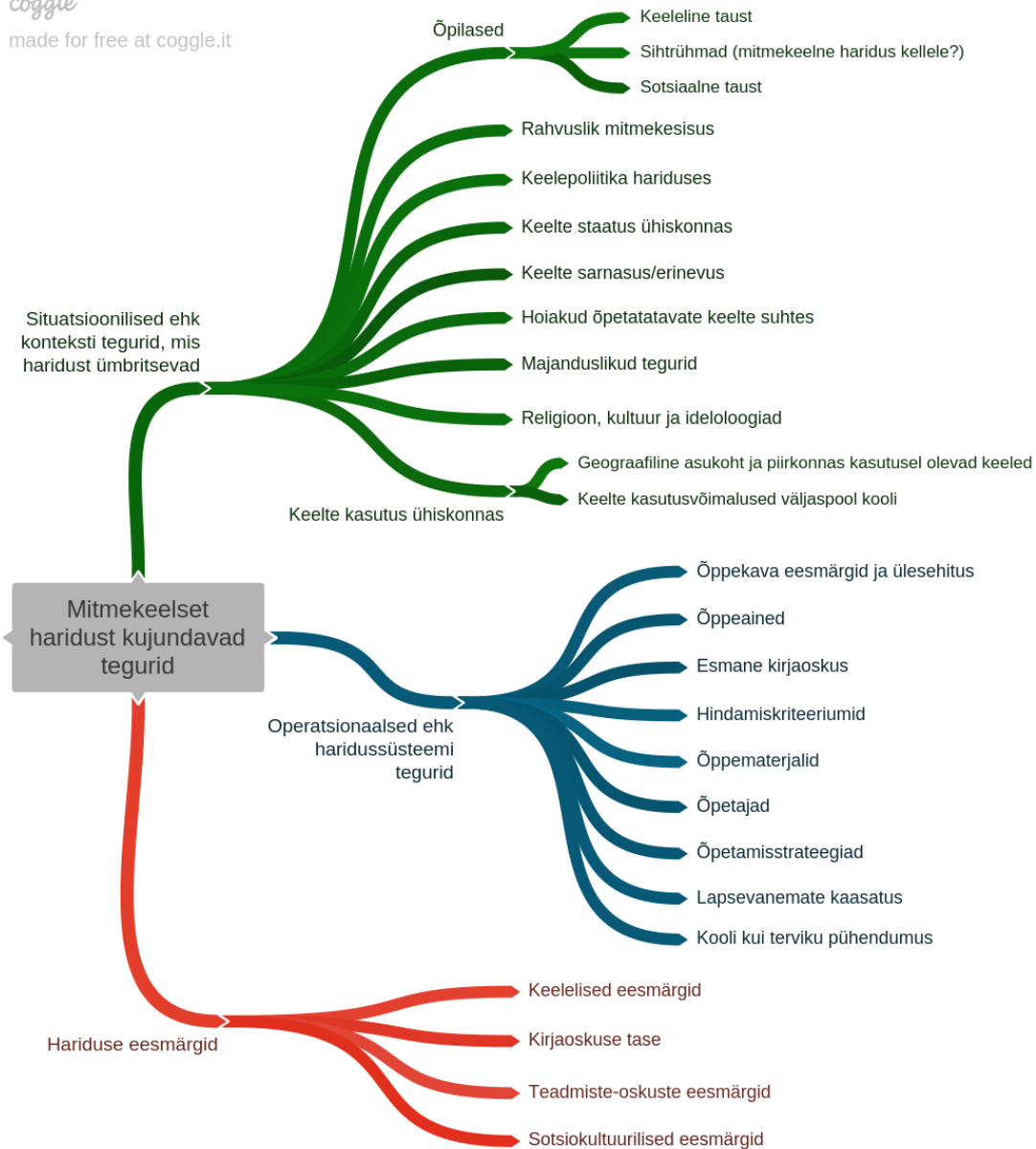
² Esitatud ligikaudne tegurite arv.

³ Põhitegurid (sulgudes täiendavad tegurid).

Võrreldes hilisemal ajal väljatöötatutega, võib välja tuua Spolsky, Greeni ja Readi (1976) raamistiku, mis eristub selgelt nii oma mitmetahulise funktsionaalsuse (soov pakkuda tööriista nii kirjeldamiseks, analüüsiks kui ka potentsiaalselt hindamiseks) kui ka hõlmatud tegurite arvu poolest (u 150 loetletud tegurit). Spolsky ja tema kaasautorid püüdsid pakkuda võimalikult laiaulatuslikku ning seega ka võimalikult palju tegureid loetlevat analüüsivahendit. Samas ei ole teadaolevalt nende raamistik valdkonna teadlaste hulgas vaatamata oma põhjalikkusele suurt kasutust ning kajastust leidnud. Pigem on näha, et hilisemad autorid on kõikehõlmavate tegurite loetelude asemel keskendunud pigem väiksemale hulgale võtmeteguritele.

Poliitikakujundamise vaatenurgast kõige informatiivsemaks ning samas piisavalt detailsust pakkuvaks raamistikuks võib pidada Hugo Beardsmore'i (2009) väljapakutut. See lähenemine eristab a) **situatsioonilisi tegureid** ehk mitmekeelset haridust ümbritsevat konteksti, mille puhul ei ole tegurite kontrollimine või mõjutamine enamasti lihtne; b) **operatsioonalseid tegureid** ehk konkreetsemalt haridussüsteemile iseloomulikke karakteristikuid; c) **haridusele seatud eesmärged** antud kontekstis. Allolev joonis 1 esitab nende tegurite detailsema ülevaate. Nagu autor ise möönab, on tegemist kõige põhilisemate ning omavagel tihedalt põimunud teguritega, mille puhul mõne tähelepanuta jätmise võib ohustada kogu mitmekeelse hariduse programmi edu. Samas toob Beardsmore esile, et tegemist on siiski üldistusega kõige põhilisematest teguritest ning iga olukorra kirjeldamisel tuleks silmas pidada vastavaid kohalikke olusid.

Beardsmore'i raamistiku näol on siiski tegemist puhtakujulise tegurite loeteluga, mida poliitikakujundajad saavad mitmekeelse hariduse analüüsimisel, kavandamisel ning hindamisel üldiselt arvestada, kuid see ei paku kuigi süstemaatilist lähenemist (võrreldes näiteks Bakeri (1985) protsessimudeliga). Samuti on Beardsmore'i raamistiku puuduseks see, et väga selgelt ei ole loetletud tegurid eristatud eri analüüsisasemetel (mis on laiemalt riigi/KOV poliitika tase, mis on kooli tase, mis õpilase või õpetaja tase), mida on samas oluline ja vajalik poliitikakujundamises arvestada.



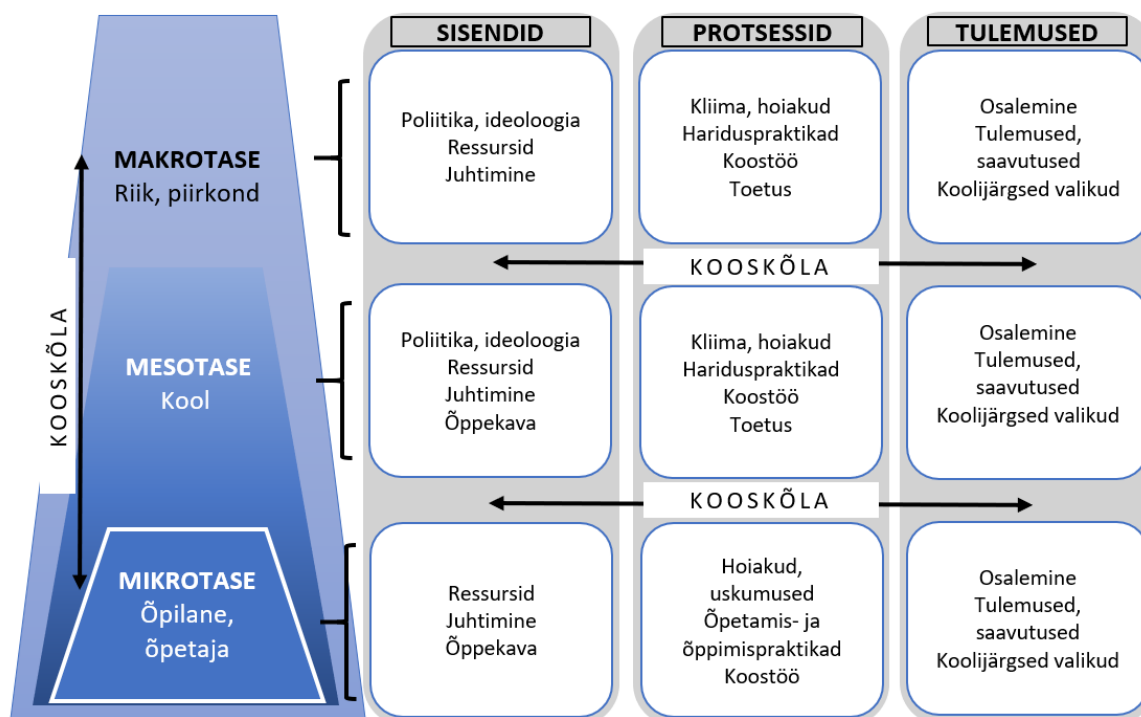
Joonis 1. Mitmekeelset haridust kujundavad tegurid (Beardsmore, 2009).

Beardsmore'i raamistiku piiratud lähenemise tõttu on käesolevas projektis tema ning teiste autorite tööd edasi arendatud ning välja töötatud täiendatud mitmekeelse hariduse toimimise raamistik (vt joonis 2). Lisaks eelpool mainitud autorite töödele on raamistiku puhul arvestatud järgmiste põhimõtetega:

- ❖ Arvestades, et haridus on olemuselt väga kompleksne protsess, kus tulemused sõltuvad väga mitmetest üksteisega seotud teguritest, on lähenemise aluseks võetud süsteemiteooria (Bronfenbrenner, 1977; Kelly, Ryan, Altman, & Stelzner, 2000; Peirson, Boydell, Ferguson, & Ferris, 2011). Selle kohaselt eristatakse igas süsteemis toimimise tasemeid järgmiselt: mikrotase ehk indiviidi toimimise keskkond; mesotase ehk hariduse mõistes organisatsiooni toimimise keskkond; makrotase ehk laiem ühiskondlik sotsiaalne, majanduslik, hariduslik,

õiguslik ning poliitiline keskkond. Süsteemiteooriale on samuti iseloomulik sisendite, protsesside ning väljundite eristamine (Bratt Paulston, 1992).

- ❖ Kuna mitmekeelne haridus peaks oma olemuselt kandma endas kaasavale haridusele omaseid tunnuseid, on raamistiku sisustamisel lisaks eelpoolmainitud autorite töödele kasutatud ka selle lähenemise tunnuseid. Eeskätt oli siin aluseks Loremani, Forlini ja Sharma (2014) poolt kaasava hariduse seireks välja pakutud indikaatorite kogum.
- ❖ Kolmandaks kasutati raamistiku väljatöötamisel tulemusliku mitmekeelse hariduse alaseid uuringuid (nt Alanis & Rodriguez, 2008; Ardasheva, 2016; Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; Carhill, Suárez-Orozco, & Páez, 2008; Collins, 2014; de Jong, 2002; Dixon et al., 2012; García, Woodley, Flores, & Chu, 2013; Guglielmi, 2008, 2012; Mehisto & Asser, 2007; Mercuri & Ebe, 2011; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith, Coggins, & Cardoso, 2008; Thomas & Collier, 1997; Uchikoshi & Maniates, 2010).



Joonis 2. Mitmekeelse hariduse toimimist mõjutavate tegurite kontseptuaalne raamistik (Kirss, Säälilik, Pedaste, & Leijen, s.a.)

Välja pakutud mudeli eeliseks on, et see kaasab üheaegselt nii analüüsi eri tasemed (mikro, meso ja makro) kui ka eri liiki tegurid (sisend, protsess ja väljund), võimaldades neid samaaegselt analüüsida ja nende kooskõla vertikaalselt ning horisontaalselt hinnata. Näiteks vertikaalse kooskõla puhul on võimalik analüüsida seda, et kui riigi poliitika sätestab, et muu kodukeelega õpilasi peab kohtlema võrdväärselt põhirahvusest õpilastega, pakkudes neile vajadusel tugisüsteemide kaudu sobivat abi, siis kas ja mil määral koolides (mesotasand) see poliitika tegelikult rakendub ning kas koolipere hoiakutes (mikrotasand) väljendub ka poliitika alusel eedaltud hoiak. Horisontaalse kooskõla puhul võimaldab mudel analüüsida näiteks seda, et kui kool on seadnud oma õpilastele eesmärgiks kooli lõpuks kolme keele kõrgtasemel oskuse, siis millised ressursid ning protsessid on realselt selle eesmärgi tagamiseks olemas, nt kas pakutavad keeletunnid ning eri keeltes õppeained ka tegelikult toetavad kõrgtaseme keeleoskuse saavutamist. Kui kooskõla analüüs osutab puudujääkidele, on

poliitikakujundajatel võimalik teha vastavalt kohandusi ning muudatusi kas siis sisendites või protsessides (või ka eesmärkides).

Raamistikuga koos on välja töötatud ka täpsem tegurite loetelu, mida iga kategooria all vaadelda ning hinnata. Tegurite loetelu on praktilisuse kaalutlustel koostatud [kontrollküsimuste vormis](#), et selle kaudu võimaldada poliitikakujundajatel, koolipidajatel, koolijuhtidel või teistel valdkonnaga seotud inimestel oma konkreetset olukorda analüüsida, hinnata ning vajadusel edasisi tegevusi planeerida. Kontrollküsimused on loodud eeskätt pakkumaks üldist raamistikku ning tuge olukorra analüüsil. Küsimusi, eriti kooli tasandil on palju, kuid neid tuleks käsitleda vastavalt siis iga konkreetse juhtumi kontekstis vastavalt vajadusele, jättes kõrvale need, mis parasjagu ei tundu asjakohased.

2. MITMEKEELSE HARIDUSE EDUTEGURID: MIS ISELOOMUSTAB TULEMUSLIKKU MITMEKEELSET HARIDUST?

Selleks, et saada ülevaade, mis tegurid seostuvad mitmekeelse hariduse tulemuslikkusega, teostati RITA-ränne projekti raames süstemaatiline kirjanduse analüüs levinumates teadusandmebaasides Web of Science Core Collection, Scopus, EBSCO ACADEMIC SEARCH COMPLETE ja ERIC. Kasutatud otsingusüntaks oli “bilingual education” OR “multilingual education” AND effective*. Konkreetsemalt otsiti üldharidust (hariduslike erivajadustega õpilased jäeti välja) puudutavaid empiirilisi uuringuid, mis käsitleks mitmekeelse hariduse tulemuslikkust selgitavaid tegureid. Kokku leiti 24 allikat (sh 8 varasemalt teada olnud uuringut või uuringuraportit). Järgnevalt esitatakse ülevaade analüüsi põhitulemustest.

Leitud uuringud pärinesid peamiselt USAst, mistõttu on nende fookus ka inglise keele (kui teise keele) õppijatel. Peamiseks teoreetiliseks raamiks, mida uuringud kasutasid, oli kakskeelse hariduse teooria, mis on lähedalt seotud teise keele õppimise ja õpetamise teooriaga. Laias laastus jagunesid leitud uuringud nelja kategooriasse: esiteks uuringud (nii kvalitatiivsed kui ka kvantitatiivsed), mille keskmes oli kirjeldada tegurid, mis selgitasid silmapaistavaid kakskeelset haridus pakkuvaid koole; teise rühma moodustasid kvantitatiivsed uuringud, mis püüsid välja selgitada, missugused tunnused selgitasid teise keele õppijate või immigrantõpilaste häid akadeemilisi tulemusi; kolmandaks leiti metanalüüse; neljandaks uuring, mis keskendus kakskeelse hariduse edutegurite väljatöötamisele. Kakskeelse hariduse edukust käsitleti leitud uuringutes peamiselt õpilaste teise keele oskuse (peamiselt inglise keel) või siis akadeemilise edukuse kaudu. Järgnev ülevaade on koostatud avaldamisel oleva teadusartikli põhjal (Kirss, Säälük, Pedaste, Leijen, & Sõrmus, s.a.)

2.1. Sisendtegurid

a. Poliitika ja ideoloogia

Edukaid mitmekeelseid koole eristab mitteedukatest selge fookus mitmekeelse hariduse edendamisele ning panustamisele (García et al., 2013; Robledo Montecel & Danini, 2002). Mitmekeelse hariduse kontseptsioon on loogiliselt ning kogukonna vajadusi arvestavalt välja arendatud (García et al., 2013; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002) ning hariduse mitmekeelsus on ka selgelt koolis eesmärgiks seatud (Alanis & Rodriguez, 2008; de Jong, 2002; Robledo Montecel & Danini, 2002). Seda täiendab omakorda asjaolu, et mitmekeelsust peetakse koolis omaette väärtuseks ning hinnatud ressursiks, au sees on oma ja teiste kultuuride mõistmine ning head suhted eri rahvuste vahel (Alanis & Rodriguez, 2008; de Jong, 2002). Edukates koolides on selge süsteem keelelist tuge vajavate õpilaste erivajaduste väljaselgitamiseks ning neile toe pakkumiseks. Pakutav tugi on tüüpiliselt pindlik ning põhineb õpilaste spetsiifilistel vajadustel (Alanis

& Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; Carter & Chatfield, 1986; de Jong, 2002; Smith et al., 2008). Kuna muu kodukeelega õpilaste sotsiaalmajanduslik taust on enamasti põhirahvusest õpilastest madalam, on kooli poliitikas olulisel kohal muukeelsete õpilaste heaolu tagamine laiemalt (Berman et al., 1995; García et al., 2013). Edukad mitmekeelsed koolid on enamasti oma programmide rakendamisel toetunud teadusuuringute tulemustele (teooriapõhisus) ning neile on omane õpilaste tulemuste pidev jälgimine (Alanis & Rodriguez, 2008; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008; Uchikoshi & Maniates, 2010). Regionaalsel tasandil toetab edukaid mitmekeelseid koole kooliomanike autonoomia leida igale koolile sobivaid lahendusi ning regulatsioonid, mis nõuavad koolide reageerimist muu kodukeelega õpilaste vajadustele (Berman et al., 1995).

b. Ressursid

Edukatel mitmekeelsetel koolidel on mitmekeelse hariduse rakendamiseks võimalik kasutada lisarahastust, sh riiklik/piirkondlik koolide rahastus arvestab mitmekeelse hariduse eripärade (García et al., 2013; Mehisto & Asser, 2007; Perez & Ochoa, 1993). Nende töötajaid ning ka õpetajaskonda iseloomustab mitmekeelse hariduse pakkumiseks vajaliku kompetentsuse olemasolu (mitme keele oskus, lingvistikateadmised, keelte õppimise ja õpetamise teadmised, kultuuripädevus, ettevalmistus mitmekeelses haridussüsteemis toimimiseks) (Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; Carter & Chatfield, 1986; Mehisto & Asser, 2007; Robledo Montecel & Danini, 2002), mida omakorda toetab õppimiseks ja õpetamiseks vajalike õppematerjalide olemasolu (de Jong, 2002; Mehisto & Asser, 2007). Koolid pakuvad õpetajatele tuge paindlike hindamismeetodite rakendamiseks (Carter & Chatfield, 1986; García et al., 2013). Häid tulemusi saavutanud koolidel on haridusega integreeritud sotsiaal- ja tervise teenused ning õppekavavälised tegevused toetavad õpilaste toimetulekut (Berman et al., 1995; García et al., 2013; Smith et al., 2008).

Tegurid, mis piirkonna tasemel aitavad laiemalt kaasa õpilaste või koolide tulemuslikkusele on näiteks riiklikult pakutavad õppematerjalid (Mehisto & Asser, 2007), aga ka riiklik/piirkondlik koolipersonali süstemaatiline ettevalmistus mitmekeelse hariduse pakkumiseks ning rahastamissüsteemide paindlikkus (Berman et al., 1995, 1995; Buttaro, 2014).

Õpilase tasandil seostuvad heade tulemuste saavutamise teise keele kasutamise võimalused mitteformaalses keskkonnas (Dixon et al., 2012), sh sotsiaälvõrgustikes (Carhill et al., 2008), õpilaste teadlik kirjaoskuse arendamine kodus (Dixon et al., 2012), väga hea emakeele oskus (Ardasheva, 2016) ja kõrgem sotsiaalmajanduslik staatus (Carhill et al., 2008; Kim, Curby, & Winsler, 2014). Lisaks toetab heade tulemuste saavutamist kõrge motivatsioon ja valmisolek õppida erinevaid keeli (Ardasheva, 2016; Dixon et al., 2012).

Õpetajate puhul on välja toodud, et positiivselt seostuvad heade tulemustega õpetajate eri keelte oskus (Berman et al., 1995; de Jong, 2002; Dixon et al., 2012; Uchikoshi & Maniates, 2010), lingvistika ja keelte õppimise ja õpetamise alased teadmised ning ettevalmistus mitmekeelse hariduse vallas (Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; Carter & Chatfield, 1986; Mehisto & Asser, 2007; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008; Uchikoshi & Maniates, 2010). Veel on rõhutatud kultuuriteadlikkuse tähtsust (Uchikoshi & Maniates, 2010).

c. Juhtimine

Kirjanduse ülevaate põhjal toetab edukaid mitmekeelseid koole riigi või piirkondlike kompetentsikeskuste olemasolu, mis pakuvad koolidele vajadusel tuge ning nõu mitmekeelse hariduse korraldamisel (Mehisto & Asser, 2007). Vähem tähtis ei ole, et kooli kogukond oleks koolijuhte toetav nende eesmärkide seadmisel (Alanis & Rodriguez, 2008). Edukad mitmekeelseid koole iseloomustab juhtkonna pädevus valdkonnas, orienteeritus koostöisele ja tõendus põhisele juhtimisele (Alanis & Rodriguez, 2008, 2008; Buttaro, 2014; García et al., 2013; Mehisto & Asser, 2007;

Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008), aga ka kõrge avatus muutustele laiemalt (Robledo Montecel & Danini, 2002). Õpetajatele pakub juhtkond tüüpiliselt igakülgset tuge mitmekeelsete õpilastega seotud muredega toimetulekul ning kaasab õpetajaid kooli otsustusprotsessidesse (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; Mehisto & Asser, 2007; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002).

d. Õppekava

Mitmekeelsete koolide õppekava väljendab selgelt mitmekeelsusele orienteeritust ja võimaldab olla paindlik ning reageerida õpilaste keeleliste erivajadustele (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; García et al., 2013; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008; Uchikoshi & Maniates, 2010). Õppekava võimaldab kaasata õpilaste kodukeeli- ja kultuuri, sh selgelt on kirjas nii õpilaste esimese keele (emakeele) õppimise kui emakeeles ainete õppimise võimaldamine (Ardasheva, 2016; Berman et al., 1995; Guglielmi, 2012; Mercuri & Ebe, 2011; Robledo Montecel & Danini, 2002; Thomas & Collier, 1997; Uchikoshi & Maniates, 2010). Õppekava täitmise hindamine on kohandatud vastavalt õpilaste keeletausta eripäradele (García et al., 2013; Robledo Montecel & Danini, 2002).

2.2. Protsessitegurid

a. Koolikliima, hoiakud ning uskumused

Mis iseloomustab edukate mitmekeelsete koolide õhkkonda? Leitud uuringutes on välja toodud, et edukatele koolidele on omane täiendav keeleõppe filosoofia, st eesmärgiks ei ole õpilaste olemasoleva(te) keel(t)e asendamine, vaid nende keelepagasi rikastamine täiendava(te) keel(t)ega (Alanis & Rodriguez, 2008; Ardasheva, 2016; Carter & Chatfield, 1986; Collins, 2014; García et al., 2013; Guglielmi, 2008, 2012; Robledo Montecel & Danini, 2002; Uchikoshi & Maniates, 2010). See omakorda väljendub mitmekeelses keelekeskkonnas nii üldiselt koolis kui ka tundides (Alanis & Rodriguez, 2008; García et al., 2013; Guglielmi, 2008; Uchikoshi & Maniates, 2010). Mitmekeelsete tulemuslike koolide koolipere hoiakud on kultuurilist mitmekesisust väärtustavad ning toetavad (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; García et al., 2013; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008), laiemalt iseloomustab koole hoolimisele keskendunud kultuur (Berman et al., 1995; García et al., 2013; Robledo Montecel & Danini, 2002). Koolides pööratakse teadlikult tähelepanu eelarvamuste ja diskrimineerimise vähendamisele (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995). Koostöisust hinnatakse sellistes koolides kõrgelt (Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; García et al., 2013; Robledo Montecel & Danini, 2002; Thomas & Collier, 1997), seejuures erilist tähelepanu pööratakse lapsevanemate kaasatusele, neis nähakse väärtuslikku ressursi (Berman et al., 1995; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002).

Õpetajate puhul on samuti kesksel kohal koostöisus ning koostööoskused (Berman et al., 1995; García et al., 2013). Muu kodukeelega/vähemusõpilasi koheldakse võrdväärselt põhirahvusest õpilastega (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995), kõigile õpilastele sõltumata nende keeletaustast esitatakse õppetöös kõrgeid nõudmisi (Berman et al., 1995; García et al., 2013; Perez & Ochoa, 1993).

b. Hariduspraktikad

Uuringud näitavad, et silmapaistvad mitmekeelsed koolid kasutavad oma keeleõppes interaktiivset, õppijast lähtuvat meetodikat, milles on tähtsal kohal tähendusliku konteksti loomine (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; de Jong, 2002; García et al., 2013; Mercuri & Ebe, 2011; Thomas & Collier, 1997; Valentino & Reardon, 2015). Akadeemilist keelt arendatakse mõlemas keeles, sh teise keele sõnavarale omistatakse erilist tähtsust (Mercuri & Ebe, 2011; Uchikoshi & Maniates, 2010). Samuti on keeleõppe ning õpilaste omavaheliste kontaktide arendamiseks pandud olulist rõhku eri

kodukeeli rääkivate õpilaste omavaheliste kontaktide arendamisele (Berman et al., 1995). Keeleõpe on lõimitud aineõppega (LAK-õpe) ning palju rakendatakse ainete omavahelist seostamist (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010; Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; Carter & Chatfield, 1986; de Jong, 2002; García et al., 2013; Mercuri & Ebe, 2011; Robledo Montecel & Danini, 2002; Thomas & Collier, 1997; Valentino & Reardon, 2015). Tulemuslikku õpet aitavad lisaks tagada õppe koostöös, uurimusliku õppe rakendamine ning keskendumine õpioskuste arendamisele, sh õppija enesejuhtimise toetamine (Adesope et al., 2010; Alanis & Rodriguez, 2008; Ardasheva, 2016; Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; García et al., 2013; Mercuri & Ebe, 2011; Robledo Montecel & Danini, 2002). Õpe on edukates koolides kultuuritundlik, st arvestab õpilaste kultuuritaustaga ning on oma olemuselt kriitilist mõtlemist arendav (mitmeperspektiivilisus, eelarvamuste lõhkumisele suunatud) (Berman et al., 1995; García et al., 2013; Mercuri & Ebe, 2011; Robledo Montecel & Danini, 2002; Uchikoshi & Maniates, 2010). Kasutatavad õppematerjalid ei ole nõ universaalsed, vaid tüüpiliselt autentsed (de Jong, 2002; García et al., 2013). Muu kodukeelega õpilastele on täiendavalt olemas tugimeetmed teise keele õppeks (nt peale kooli toimuvad lisatunnid, individuaalne juhendamine) (Berman et al., 1995). Õpetajatele on omane meeskondlik õpetamine (Carter & Chatfield, 1986; Robledo Montecel & Danini, 2002).

c. Koostöö

Eri tasemetel ning eri osapooltega toimuv koostöö on edukate mitmekeelsete koolide ühine joon. Selliseid koole iseloomustab üleüldine koostöökultuur ning kaasav otsustusprotsess (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; García et al., 2013; Robledo Montecel & Danini, 2002), mis väljendub nii lapsevanemate, kogukonna kui teiste väliste koostööpartnerite (nt valdkonna teadlased) kaasamises kooli juhtimisse ning arengusse (Alanis & Rodriguez, 2008; Berman et al., 1995; Buttaro, 2014; Carter & Chatfield, 1986; García et al., 2013; Mehisto & Asser, 2007; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008). Uuringutes on leitud, et tulemuslikes koolides on vaeva nähtud sellega, et kooli programmide arendamise ümber on tekkinud õpikogukonnad, mis tegelevad programmide pideva arendamisega (Berman et al., 1995; García et al., 2013; Robledo Montecel & Danini, 2002; Smith et al., 2008).

d. Toetus

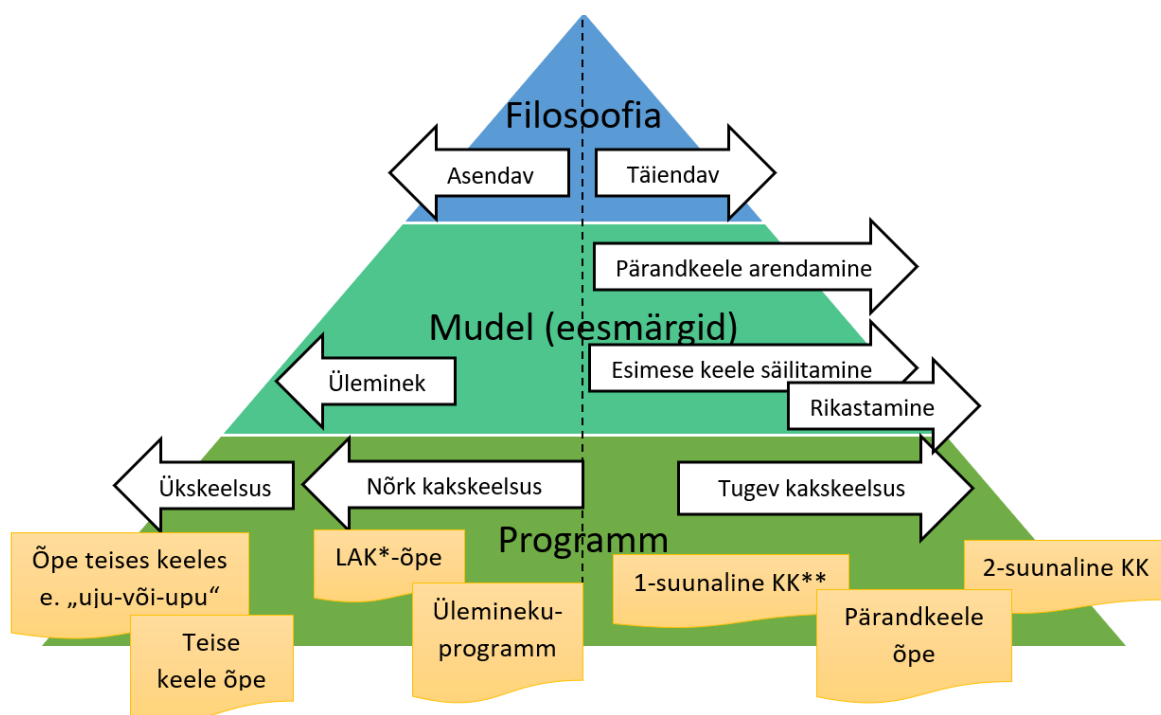
Tulemuslikud kakskeelsed koolid ei saa enamasti toimida ilma, et nende omanik või haldaja neid toetaks – nii on uuritud koolides selgelt näha nende omaniku (kohalik omavalitsus/piirkond) toetus mitmekeelsele haridusele (Berman et al., 1995; Mehisto & Asser, 2007; Perez & Ochoa, 1993; Robledo Montecel & Danini, 2002). Selle eelduseks on tavaliselt, et koolipidaja on ise teadlik mitmekeelse hariduse olemusest ning on veendunud selle toimimise tulemuslikkuses. Toetus väljendub teiseks ka kooli sisemistes protsessides, millele on iseloomulik selge toetussüsteemi olemasolu mitmekeelsetele õpilastele – koolis on välja töötatud konkreetset põhimõtteid ja süsteem, kuidas muukeelseid õpilasi toetatakse (Berman et al., 1995; García et al., 2013; Perez & Ochoa, 1993). Samuti on toetussüsteem välja arendatud õpetajatele (Berman et al., 1995; Perez & Ochoa, 1993).

Kokkuvõttes näitab tulemuslike mitmekeelsete koolide ülevaade seda, et tegemist on koolidega, kellele on üleüldiselt omased edukate koolide (*effective schools*) tunnused nagu asjatundlik juhtimine, tulemuslikule õpetamisele suunatus, õppimise selge prioritseerimine, positiivse koolikultuuri edendamine, kõrgete ootuste seadmine kõigile koolipere liikmetele, õpilaste kohustuste ning õiguste rõhutamine, tulemuslikkuse pidev seire eri tasanditel, koolimeeskonna pidev arendamine ning lapsevanemate tulemuslik kaasamine (Reynolds & Teddlie, 2003). Tulemuslikud mitmekeelsed koolid suudavad nende üldiste edukate koolide karakteristikute kõrval võtta väga hästi arvesse oma konkreetse sihtrühma – mitmekeelsete ja mitmekultuurilise taustaga õppijate – vajadusi ning õpet õppijate erivajadusi arvestades korraldada. Samuti hakkab silma juhtkonna asjatundlikkus lingvistika

ja mitmekeelse hariduse valdkonna teemades ning tuginemine mitmekeelse hariduse teadustulemustele kooli programmide koostamisel.

3. MITMEKEELSE HARIDUSE LÄHENEMISED PRAKTIKAS: KUIDAS JÕUDA SOBIVA LAHENDUSENI?

Teemakokkuvõtte alguses antud ülevaade erinevatest teguritest, mis kõik mõjutavad moel või teisel mitmekeelse hariduse toimimist ja valikuid, ning kirjandusest saadud teadmised tüüpilisematest eduteguritest mitmekeelse hariduse rakendamisel, on poliitikakujundajatele oluliseks taustateadmiseks oma haridussüsteemi muudatuste kavandamisel ning rakendamisel. Siiski ei anna need täpsemaid suuniseid selles osas, kuidas konkreetsemate lahenduste valikuteni jõuda ning kuidas ühes riigis või piirkonnas valikud võiks teha. Stephen May (2017) välja pakutud kolmetasandiline lähenemine (vt joonis 3), kus eristatakse filosoofiat, mudelit ning programmi, on heaks teejuhiks mitmekeelse hariduse üle otsustajatele. Mudeli kõige ülemine tase – filosoofia – osutab sellele, kuidas mitmekeelset haridust väga üldises plaanis käsitletakse. Asendav (*subtractive*) filosoofia keskendub üleminekule (enamasti vähemuskeelelt) enamuse keelele ning vähemuskeelt peetakse sel juhul tüüpiliselt takistavaks teguriks enamuskeele omandamisel. Seega on asendavale filosoofiale tüüpiliselt omane põhimõte, et sellest vähemuskeelest tuleb võimalikult kiiresti „lahti saada“ ning see asendada „õige“ ehk enamuskeelega. Sellele vastandub aga täiendav (*additive*) filosoofia, mis käsitleb mitmekeelsust rikkusena ning toetab mitme keele edukat üksteise kõrval eksisteerimist. Nagu May ka oma töös välja toob, räägivad rikastava filosoofia kasuks viimase 40 aasta teadustööde tulemused, osutades sellele, et täiendavat lähenemist kasutavad programmid ei toeta mitte ainult õpilaste mitmekeelsuse arengut, vaid toetavad väga selgelt ka nende akadeemilist edu.



Joonis 3. Kakskeelse hariduse arendamise põhiteljed (May, 2017)

* LAK-õpe = lõimitud aine- ja keeleõpe; **KK = keelekümblus

May esitatud lähenemise teise tasandi moodustab filosoofiast konkreetsem mudeli tase, mis peaks sõnastama juba selgemalt mitmekeelse hariduse keelepoliitika eesmärgid ja osutama sellele, kuidas

ühiskonnas keelelist ja kultuurilist mitmekeelsust käsitletakse. Tüüpiliselt käsitletakse siin nelja erinevat mudelit:

- ❖ Ülemineku (*transitional*) mudel: siin on tavaks, et õpilaste esimest keelt kasutatakse lühiajaliselt (enamasti 1-2 aastat) hariduse varajases staadiumis ning taotletakse võimalikult kiiret üleminekut teisele keelele, et seeläbi toetada õpilaste akadeemilist arengut ning liita õppijad enamuskeelsete (*mainstream*) nõ tavaõppijatega. Tegemist on mudeliga, kus sisuliselt üks keel asendatakse teise keelega.
- ❖ Säilitamise (*maintenance*) mudel: selle mudeli puhul on eesmärk teise keele arendamise kõrval säilitada õpilase esimene keel, tugevdada tema keelelist ja kultuurilist identiteeti ning kinnitada tema etnolingvistilisi õigusi. Need mudelid on tüüpilised nõ vähemustele mõeldud mudelid, nt uelslastele Suurbritannias, katalaanidele Hispaanias, latiinodele USAs. Tegemist on pikemaajaliste (vähemalt 4-6 aastat kestvate) kaks/mitmekeelsete programmidega, kus vähemuskeele osakaal õppetöös on vähemalt 50%.
- ❖ Pärandi (*heritage*) mudel: need on mudelid, mida seostatakse põlisrahvaste (nt maorid Uus-Meremaal, navahod USAs, saamid Norras) või ka immigrantrahvaste keele taaselustamisega. Enamasti on tegemist olukorraga, kus õpilased õpivad oma pärandkeelt teise keelena, sest kodust ei ole seda keeleoskust neile kaasa tulnud. Pärandkeele mudel jääb oma olemuselt säilitava ning rikastava mudeli vahele.
- ❖ Rikastamise (*enrichment*) mudel: tegemist on kaks/mitmekeelsusele suunatud mudeliga, mille eesmärk ei ole üksnes vähemuskeele säilitamine, vaid ka arendamine ning ühiskondliku mitmekesisuse ja eri rahvusrühmade autonoomia edendamine; samuti on välja toodud, et sellised programmid toetavad sotsiaalse ja keelelise ebavõrdsuse vähendamist ühiskonnas. Sellise mudeli näited pärinevad nii Kanadast, kus inglise emakeelega õpilased õpivad osaliselt prantsuse keeles, Walesist, kus inglise kodukeelega õpilaste õppekeeleks on täiendavalt uelsi keel, aga ka Euroopa Koolist.

Kolmanda taseme May lähenemises moodustavad programmid, mis on siis mudelitest veelgi konkreetsemalt defineeritud ning neid on võimalik kirjeldada spetsiifiliste konteksti- ja struktuuriliste tegurite kaudu. Kontekstiteguritena käsitletakse eeskätt õpilaste ja õpetajate karakteristikuid, programmi struktuuriliste teguritena aga seda, kuidas täpsemalt mitmekeelset haridust rakendatakse (on see kooli läbiv või üks valik teiste seas), milliseid õppekeeli, mis proportsioonis, mis moodi õppekavas kasutatakse ja õpetatakse ning milline on õppekeelte kasutus klassiruumis. Sisuliselt ükskeelseteks ning olemuselt asendatavateks programmideks on nõ „uju-või-upu“ programmid, kus muu kodukeelega õpilased pannakse kokku enamuskeeles õppuritega ja teise keele kui võõrkeele õpe. Nõrka kakskeelsust toetavateks ning olemuselt samuti asendatavateks programmideks loetakse ilma esimese keeleõppe toeta lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe) ja üleminekuprogrammid, kus õpilaste esimene keel asendatakse varakult teise keelega. Tugevateks ning rikastavateks kakskeelsuse programmideks on ühe- ja kahesuunalised keelekümbelse programmide. Ühesuunaline keelekümbelse programm on tavaliselt suunatud ühele keelerühmale (vähemus või enamus), pakkudes kahes keeles õpet selliselt, et teatud kooliastmeks jõutakse kakskeelsuseni (mõlemas keele õpe 50% õppekavast). Kahesuunalise keelekümbelse korral õpivad nii vähemus- kui enamusõpilased koos, soovitatavalt on nende proportsioonid klassis ka enam-vähem võrdsed.

Kokkuvõttes võib öelda, et ülaltoodud May (2017) pakutud kolmetasandiline lähenemine on heaks teejuhiks hariduse valdkonna otsustajatele mitmekeelsuse küsimustes, sest võimaldab esmalt läbi üldiste filosoofiliste põhimõtete ning hariduse ja keelepoliitika eesmärkide täpsema määratlemise jõuda otsusteni, missugust konkreetset lahendust ehk programmi oleks otstarbekas ühes või teises kontekstis rakendada.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207.
- Alanis, I., & Rodriguez, 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>
- Ardasheva, Y. (2016). A structural equation modeling investigation of relationships among school-aged ELs' individual difference characteristics and academic and second language outcomes. *Learning and Individual Differences, 47*, 194–206.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.010>
- Baker, C. (1985). *Aspects of Bilingualism in Wales* (Outside US/Canada edition). Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Beardsmore, H. B. (2009). Bilingual Education: Factors and Variables. O. García (Toim), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Berman, P., McLaughlin, B., McLeod, B., Minicucci, C., Nelson, B., & Woodworth, K. (1995). *School Reform and Student Diversity, Volume I: Findings and Conclusions. Studies of Education Reform*. Salvestatud
<https://eric.ed.gov/?q=School+Reform+and+Student+Diversity%3a+Findings+and+Conclusions&id=ED397547>
- Bratt Paulston, C. (1992). *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Buttaro, L. (2014). Effective bilingual education models. *Revue Francaise de Linguistique Appliquee, 19*(2), 29–40.

- Carhill, A., Suárez-Orozco, C., & Páez, M. (2008). Explaining English Language Proficiency Among Adolescent Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1155-1179. <https://doi.org/10.3102/0002831208321443>
- Carter, T. P., & Chatfield, M. L. (1986). Effective Bilingual Schools: Implications for Policy and Practice. *American Journal of Education*, 95(1), 200–232. <https://doi.org/10.1086/444297>
- Cenoz, J. (2009). Chapter 2. Towards a Typology of Multilingual Education. *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective* (lk 22–56). Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 389–397.
- de Jong, E. J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 65–84. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668699>
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., ... Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5–60. <https://doi.org/10.3102/0034654311433587>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Toim), *Bilingual and Multilingual Education* (3rd edition, lk 1–20). Cham: Springer International Publishing.
- García, O., Woodley, H. H., Flores, N., & Chu, H. (2013). Latino Emergent Bilingual Youth in High Schools: Transcaring Strategies for Academic Success. *Urban Education*, 48(6), 798–827.
- Guglielmi, R. S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 322–342. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.322>

- Guglielmi, R. S. (2012). Math and science achievement in English language learners: Multivariate latent growth modeling of predictors, mediators, and moderators. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 580–602. <https://doi.org/10.1037/a0027378>
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, B. E., & Stelzner, S. P. (2000). Understanding and Changing Social Systems: An Ecological View. J. Rappaport & E. Seidman (Toim), *Handbook of Community Psychology* (lk 133–159).
- Kim, Y. K., Curby, T. W., & Winsler, A. (2014). Child, family, and school characteristics related to English proficiency development among low-income, dual language learners. *Developmental Psychology, 50*(12), 2600–2613. <https://doi.org/10.1037/a0038050>
- Kirss, L., Säälük, Ü., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (s.a.). A Synthesis of Theoretical Frameworks on Multilingual Education for School Leaders. (*under publication*).
- Kirss, L., Säälük, Ü., Pedaste, M., Leijen, Ä., & Sõrmus, M. (s.a.). School Effectiveness and Multilingual Education: Making Connections across Two Separate Paradigms. (*under publication*).
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. C. Forlin & T. Loreman (Toim), *Measuring Inclusive Education* (lk 165–187). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- May, S. (2017). Bilingual Education: What the Research Tells Us. O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Toim), *Bilingual and Multilingual Education* (3rd edition, lk 81–100). Cham: Springer International Publishing.
- Mehisto, P. (2015). Conclusion: Forces, Mechanisms and Counterweights. P. Mehisto & F. Genesee (Toim), *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights* (lk 269–288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 683–701. <https://doi.org/10.2167/beb466.0>

- Mercuri, S., & Ebe, A. E. (2011). Developing Academic Language and Content for Emergent Bilinguals through a Science Inquiry Unit. *Journal of Multilingual Education Research*, 2, 81–102.
- Peirson, L. J., Boydell, K. M., Ferguson, H. B., & Ferris, L. E. (2011). An Ecological Process Model of Systems Change. *American Journal of Community Psychology*, 47(3–4), 307–321.
<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9405-y>
- Perez, R. J., & Ochoa, S. H. (1993). A Comparison of Planning and Personnel Factors in Bilingual Programs among Exemplary, Non-exemplary, and Accreditation Notice Schools. *Bilingual Research Journal*, 17(3–4), 99–115.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2003). The Processes of School Effectiveness. C. Teddlie & D. Reynolds, *The International Handbook of School Effectiveness Research* (lk 134–159). New York: Falmer Press.
- Robledo Montecel, M., & Danini, J. (2002). Successful Bilingual Education Programs: Development and the Dissemination of Criteria To Identify Promising and Exemplary Practices in Bilingual Education at the National Level. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668696>
- Smith, J. M., Coggins, C., & Cardoso, J. M. (2008). Best Practices for English Language Learners in Massachusetts: Five Years After The Question 2 Mandate. *Equity and Excellence in Education*, 41(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/10665680802179485>
- Spolsky, B., Green, J. B., & Read, J. (1976). A Model for the Description, Analysis and Perhaps Evaluation of Bilingual Education. A. Verdoodt & R. Kjolseth (Toim), *Language in Sociology* (lk 233–263). Louvain: Institut de Linguistique de Louvain : dépositaire, Editions Peeters.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Salvestatud National Clearinghouse for Bilingual Education website:
http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf

Uchikoshi, Y., & Maniates, H. (2010). How does bilingual instruction enhance English achievement? A mixed-methods study of cantonese-speaking and spanish-speaking bilingual classrooms.

Bilingual Research Journal, 33(3), 364–385. <https://doi.org/10.1080/15235882.2010.525294>

Valentino, R. A., & Reardon, S. F. (2015). Effectiveness of Four Instructional Programs Designed to Serve English Learners: Variation by Ethnicity and Initial English Proficiency. *Educational*

Evaluation and Policy Analysis, 37(4), 612–637. <https://doi.org/10.3102/0162373715573310>