

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Mariel Alavere
AINEÕPETAJATE KOGEMUSED EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEKUL ÜHE
TALLINNA KOOLI NÄITEL
Bakalaureusetöö

Juhendaja: nooremteadur Marie Johanna Univer
Kaasjuhendaja: kaasprofessor Leo Siiman

Tartu 2026

Kokkuvõte

Aineõpetajate kogemused eestikeelsele õppele üleminekul ühe Tallinna kooli näitel

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajate arvamused ja kogemused seoses eestikeelsele õppele üleminekul ja kirjeldada õpilaste edasijõudmist õpetajate hinnangute põhjal. Uuringus osales seitse aineõpetajat ühest Tallinna üleminekukoolist, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Töö tugines kvalitatiivsel induktiivsel sisuanalüüsil. Tulemused näitasid, et õpetajad peavad eestikeelsele õppele üleminekut vajalikuks, ent toovad peamiste väljakutsetena esile sobiva õppevara nappuse ning ebapiisava eesti keele oskuse õpilaste seas. Õpetajate hinnangul on õpilaste keeleoskus ja ainealased teadmised õppeaasta jooksul paranenud, kuid areng on ebaühtlane ning sõltub keeleoskusest, õpimotivatsioonist ja kodusest toest.

Võtmesõnad: eestikeelsele õppele ülemineku, õpetajakogemused, põhikool, väljakutsed

Abstract

Subject teachers' experiences with the transition to Estonian-language education: a case study of a school in Tallinn

This bachelor's thesis aimed to collect teachers' opinions and experiences regarding the transition to Estonian-language education and to describe students' progress based on teachers' subjective assessments. Seven subject teachers from a transition school in Tallinn participated in the study, and semi-structured interviews were conducted with them. The study was based on qualitative inductive content analysis. The results showed that teachers consider the transition to Estonian-language instruction necessary but highlight the scarcity of suitable teaching materials and insufficient Estonian language proficiency among students as the main challenges. According to the teachers, students' language skills and subject knowledge have improved over the course of the school year, but progress is uneven and depends on language proficiency, motivation to learn, and support at home.

Keywords: transition to Estonian-language education, teachers' experiences, basic school, challenges

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. Eestikeelsele õppele ülemineku reform.....	5
1.2. Emakeelest erinevas keeles õppimine ja mitmekeelne haridus.....	6
1.3. LAK-õpe ja keelekümblus	7
1.4. Uurimisprobleem ja töö eesmärk	8
2. Metoodika.....	9
2.1. Valim	9
2.2. Andmekogumine	10
2.3. Andmeanalüüs	11
3. Tulemused	12
3.1. Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta.....	12
3.2. Õpetajate kogemused eestikeelsele õppele ülemineku käigus	13
3.3. Õpilaste edasijõudmine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis	17
4. Arutelu	19
Tänu sõnad	22
Autorsuse kinnitus.....	22
Kasutatud kirjandus.....	23
Lisad	26
Lisa 1. Intervjuukava	
Lisa 2. Põhi- ja alamkategoriad	

Sissejuhatus

Eestikeelsele õppele ülemineku eesmärk on kõigile Eestis elavatele lastele ja õpilastele pakkuda heal tasemel eestikeelset haridust, selleks et anda neile paremad võimalused jätkata õpinguid Eesti kutse- ja kõrghariduses ning seeläbi suurendada ühiskonna sotsiaalset lõimitust (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2026). Tegemist on suuremahulise haridusreformiga, mis mõjutab kümneid koole ja tuhandeid õpilasi, kelle õppekeel on varem olnud vene keel (Pöder & Lauri, 2024).

Reformi vajalikkust on põhjendatud ka õpitulemustes ilmnenud erinevustega. Rahvusvaheliste PISA uuringute tulemused on näidanud, et vene õppekeelega koolide õpilaste tulemused jäävad keskmiselt umbes ühe õppeaasta võrra maha eesti õppekeelega koolide õpilaste tulemustest (HTM, 2022). Lisaks õpitulemustele on madalam ka vene õppekeelega koolide õpilaste eluga rahulolu (HTM, 2024).

Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajad peavad eestikeelsele õppele üleminekul väga oluliseks kaasaegset ja õppijast lähtuvat õppevara ning toovad ühe peamise probleemina välja taoliste õppematerjalide puuduse (Nemeržitski & Tsarjova, 2024).

Eestikeelsele õppele ülemineku kooli tasandil on veel algjärgus ning vaatamata sellele, et viimastel aastatel on teemat aktiivselt uuritud, on oluline jätkata teabe kogumist õpetajate arvamuste ja kogemuste kohta. Reformi rakendamise käigus võivad esile kerkida uued väljakutsed ja toetavad tegurid, mis ei pruugi varasemates uuringutes kajastunud olla. Õpetajate kogemused võimaldavad mõista, millised tegurid toetavad õpetajate igapäevatööd ning õpilaste keelelist ja ainealast arengut eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis. Kuna reformi rakendamine on käimasolev protsess, on selline teave vajalik nii koolidele kui ka haridusvaldkonna poliitikutele, et pakkuda tõhusaid tugimeetmeid ning toetada ülemineku edukat elluviimist.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamused ja kogemused seoses eestikeelsele õppele üleminekul ning kirjeldada õpilaste edasijõudmist õpetajate hinnangute põhjal.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Eestikeelsele õppele ülemineku reform

Eestikeelsele õppele ülemineku reform on Eesti haridussüsteemis ulatuslik reform, mille eesmärk on pakkuda kõigile Eesti lastele eestikeelset haridust, mis ministeeriumi hinnangul parandab edasiõppimise võimalusi ning vähendab hariduslikku ja sotsiaalmajanduslikku segregatsiooni vene ja eesti õppekeelega koolide õpilaste vahel (HTM, 2026).

Eestikeelsele õppele ülemineku õiguslik alus loodi 2022. aastal vastu võetud seadusemuudatustega, millega sätestati, et põhikooli ja gümnaasiumi õppekeeleks on eesti keel. Lisaks kinnitati aastateks 2022-2030 eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava, milles sätestati ülemineku erinevad etapid ja vajalikud tugimeetmed.

Üleminek algas 2024/2025 õppeaastal, kui eestikeelsele õppele läksid üle lasteaiad ja üldhariduskoolide 1. ja 4. klassid. Üleminek eestikeelsele õppele toimub järk-järgult ning 2029/30. õppeaastal peab olema kõigi üldhariduskoolide 1.-9. klassides õpe eestikeelne (HTM, 2026).

Eestikeelsele õppele ülemineku kaasnevad mitmed väljakutsed. Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava seletuskirjas on keskse probleemina välja toodud kvalifikatsiooni- ja keelenõuetele vastavate haridustöötajate puudus. Paljudel vene õppekeelega koolides töötavatel õpetajatel on ebapiisav eesti keele oskus või puudub kvalifikatsioon. Ühe lahendusena nähakse ette ülikoolides õpetajakoolituse õppekohtade arvu suurendamist ning õpetajaõppe paindlikumaks muutmist, laiendades ka täiendusõppe võimalusi. Ka lisatasud on üks seletuskirjas välja toodud meetmetest, mille abil soovitakse leevendada kvalifikatsiooni- ja keelenõuetele vastavate õpetajate puudust, motiveerides töötavaid õpetajaid omandama vajalikku kvalifikatsiooni või keeleoskust ning soodustades kvalifitseeritud õpetajate tööle asumist üleminekukoolidesse. Koolides, kus minnakse eestikeelsele õppele üle seaduses nõutust kiiremini või suuremas mahu, on võimalus taotleda ka keeleõppetoetust, mis on ette nähtud õpetajate töö tasustamiseks.

Käesolevas töös kasutatakse mõistet üleminekukool vene õppekeelega üldhariduskooli kohta, milles minnakse üle eestikeelsele õppele Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatud korras. Eestikeelsele õppele ülemineku reform ei puuduta kõiki Eesti omavalitsusi ja koole võrdselt, vaid on suurema mõjuga omavalitsustes, kus mitte-eestlaste osakaal on kõrgem. Statistikaameti (2026) andmete kohaselt elab enim mitte-eestlasi Harjumaal ja Ida-Virumaal, mistõttu asub nendes piirkondades ka suurem osa reformist mõjutatud koole. Kokku mõjutab

reform õpilasi 73 koolis, millest 35 asub Harjumaal ning 21 Ida-Virumaal (Pöder & Lauri, 2024).

1.2. Emakeelest erinevas keeles õppimine ja mitmekeelne haridus

Emakeelest erinevas keeles õppimine toimub koolikeskkonnas, kus õpilane omandab ainealaseid teadmisi keeles, mis ei ole tema emakeel. Mitmekeelse hariduse puhul kasutatakse koolikeskkonnas õppekeelena kahte (kakskeelne haridus) või enam keelt ning mitmekeelne haridus hõlmab endas erinevaid lähenemisviise, mille puhul toimub aineõpe osaliselt või täielikult sihtkeeles (Cenoz, 2012). Kakskeelse hariduse erinevaid vorme on Baker (2006) hinnanud nõrkadeks ja tugevateks. Nõrkade vormide puhul on eesmärk ühe õppekeele täielik asendamine teisega, samas kui tugevad vormid seavad sihiks õpilaste arengu mõlemas keeles, saavutades lõpptulemusena kõrge keeletaseme ja tugevad ainealased teadmised nii emakeeles kui sihtkeeles (Baker, 2006). Oluline on, et õpilaste emakeelde säiliks positiivne suhtumine ning selle õppimine jätkuks ka programmi vältel, kuna emakeele abil saab toetada õpet sihtkeeles (Swain & Johnson, 1997).

Keeleline üleminek viitab sellele, et protsessi käigus asendub varasemalt kasutatud õppekeel sihtkeelega. Selline üleminek seab õpilastele lisakohustuse – neil tuleb samaaegselt omandada sihtkeel ja ainealased teadmised (Short & Fitzsimmons, 2007). Eduka ülemineku tagamiseks tuleb leida sihtkeele ja emakeele kasutamise vahel tasakaal ning üleminek ei tohi olla liiga järsk. Uuringud on näidanud, et järsu ülemineku puhul, kus õpilased paigutatakse täielikult sihtkeelsesse aineõppesse enne piisava keeleoskuse saavutamist, võib tekkida märkimisväärne õpitulemuste erinevus võrreldes eakaaslastega, kes jätkavad osaliselt emakeeles õppimist (Thomas & Collier, 2002).

Üleminekukoolis on sihtkeeles toimuv aineõpe kesksel kohal. Keeleõppes käsitletakse emakeelt kui esimest keelt (K1) ja sihtkeelt kui teist keelt (K2), seejuures K2 võib viidata igale keelele, mida õpitakse peale emakeelt, sõltumata varasemalt õpitud keelte arvust (Gass & Selinker, 2008). Gass ja Selinker (2008) eristavad teise keele õpet võõrkeele õppest. Teise keele õppimise puhul on keelega kokkupuude ka väljaspool klassiruumi, samas kui võõrkeele õppimisel see on vähene või puudub üldse. Eesti üleminekukoolides on K1 vene keel ja K2 eesti keel, olles seejuures teine keel, mitte võõrkeel. Lisaks eristatakse ka keele omandamist ja keele õppimist. Keele omandamine on loomulik protsess, mis toimub läbi aktiivse suhtluse ja keelekeskkonnas viibimise, pöörates tähelepanu mõistmisele ja sisule, mitte grammatikale (Krashen, 1981). Keele õppimist kirjeldab Krashen (1981) kui protsessi, mille käigus

pööratakse tähelepanu grammatika ja reeglite õppimisele, millele aitab kaasa pidev vigade parandus õpetaja poolt. Üleminekukoolides taotletakse mõlemat, pakkudes keeleõpet keeletundides ning keele omandamist läbi keelekeskkonna loomise. Aineõpe K2 keeles tähendab, et õpilane peab aru saama ainespetsiifilistest mõistetest ja lahendama ülesandeid keeles, milles tal puuduvad veel osaliselt vastavad pädevused. See on proovikiviks nii õpilastele endile kui ka aineõpetajatele.

Mõistmaks aineõpet K2 keeles on tähtsal kohal keelekasutuse tase. Cumminsi (1979; 2008) BICS/CALP teooria eristab kahte keelekasutuse taset. BICS (basic interpersonal communicative skills) viitab igapäevasele suhtluskeelele, samas kui CALP tähistab õpilaste akadeemilist keelekasutust, mis on vajalik ideede ja kontseptsioonide mõistmiseks ja väljendamiseks. Eakaaslastega suhtlemiseks piisav keeleoskus (BICS) saavutatakse umbes kahe aasta jooksul, samas kui akadeemilise keelekasutuse (CALP) saavutamine võib aega võtta 5-7 aastat (Cummins, 2008). BICS/CALP eristamine on oluline just seetõttu, et õpilaste keeletase võib suhtlustasandil tunduda kõrge, kuid ei vasta aineõppeks vajalikule akadeemilise keele tasemele.

Akadeemiline keelekasutus mängib eriliselt suurt rolli õppeainetes, mis eeldavad lisaks faktiteadmistele ka kõrgemat järku mõtlemisoskusi, nagu analüüsimine ja probleemide lahendamine. Ka ainetes, milles esmapilgul on tekstiga tööd vähe, võib esineda keelest tingitud probleeme. Matemaatika õppimisel on eriti keerulised tekstülesanded, kuna lahendamiseks ei piisa vaid matemaatilistest teadmistest, kuna esmalt on vaja mõista ülesande teksti, mis erineb tavapärasest suhtluskeelest (Cabezuelo Vivo & Pavón, 2019; Jourdain & Sharma, 2016). Raskused akadeemilise keele mõistmisel ja kasutamisel takistavad õpilasel oma ainealaste pädevuse demonstreerimist ning tulemuseks on madalamad õpitulemused aines, milles õpilane emakeeles õppides saavutaks kõrgemaid tulemusi (Haag *et al.*, 2013).

Need käsitlused näitavad, et edukas aineõpe teises keeles eeldab keelekeskkonnas viibimist, emakeeleoskuse toetamist ning akadeemilise keelekasutuse arendamist.

Emakeelest erinevas keeles õppimiseks on välja töötatud erinevaid lähenemisviise, millest Eesti üleminekukoolides kasutatakse enim LAK-õpet ja selle eri vorme, sealhulgas keelekümblust.

1.3. LAK-õpe ja keelekümblus

Üleminekukoolide esimestes ja neljandates klassides alustati 2024/2025 õppeaastal lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õppe kasutamisega ning selle metoodikaga jätkatakse õppimist ka 2025/2026 õppeaastal (Keelekümblus, s.a.). LAK-õpe ühendab omavahel aineõppe ja keele

omandamise, andes samaaegselt ainelaseid teadmisi ja arendades keeleoskust. Mehisto jt (2008) kohaselt on LAK-kolmnurgal kolm külge – ainesisu, keel ja õpioskused. Need kolm külge on LAK-õppe planeerimisel võrdse tähtsusega ning õppetegevuse eesmärgistamisel tuleb kõigi nende aspektidega arvestada (Kebbinau, *et al.*, 2025; Mehisto *et al.*, 2008).

LAK-õppe puhul on oluline ka see, et hindamisel pöörataks tähelepanu nii ainealastele teadmistele kui ka keelekasutusele. Hindamine on oluline infoallikas samaaegselt õpilastele ja õpetajale, andes teavet õpilaste ainealaste teadmiste ning keeletaseme osas, mille abil saab õpetaja toetada õpilaste edasist arengut ja leida lünki, mis arengut takistavad (Dale *et al.*, 2011).

Keelekümblus on LAK-õppe viis, mille puhul lisaks keeletundidele õpitakse kas osaliselt või täielikult sihtkeeles ka ainetundides (Zarobe, 2025). Swain ja Johnson (1997) kohaselt on keelekümblusprogrammide üks eesmärk õpilaste kakskeelsuse saavutamine, mis eeldab, et õpilaste emakeelt õpetatakse programmi vältel edasi, suhtumine õpilaste emakeelde on positiivne ning emakeelt kasutatakse sihtkeeles õpetamise toetamiseks. Emakeele ja sihtkeeles samaaegse arengu tõttu peetakse keelekümblust kakskeelse hariduse üheks tugevaks vormiks. (Swain & Johnson, 1997; Baker, 2006). Eestis kasutatakse keelekümblust põhikooliklassides, mis veel ei ole täielikult eestikeelsele õppele üle läinud, kuid on keelekümblusprogrammiga liitunud (Keelekümblus, s.a.).

Mitmekeelse hariduse ja emakeelest erinevas keeles hariduse omandamise edukust mõjutab lisaks metoodikale ka lapsevanemate toetus ning koostöö õpetajate ja lapsevanemate vahel. Gusjuk jt (2022) leidsid, et kakskeelse hariduse edukaks rakendamiseks on oluline vanemate huvi, kaasatus keeleõppesse ja koostöö õpetajatega. Laialdasemalt on leitud, et lapsevanemate kaasatus mõjutab positiivselt õpilaste õppeedukust (Jeynes, 2005).

1.4. Uurimisprobleem ja töö eesmärk

Eestikeelsele õppele üleminekul on aktiivselt toimuv haridusreform, mille rakendamine mõjutab õpetajate igapäevatööd ja õpilaste edasijõudmist aineõppes. Varasemad uuringud emakeelest erinevas keeles õppimise ja LAK-õppe kohta on loonud teoreetilise raamistiku ning kirjeldanud teistes riikides ilmnunud mõjusid, kuid Eesti kontekstis on uuringuid seni vähe.

Üleminekueelsel perioodil on Evelina Aništšenko (2024) uurinud klassiõpetajate arvamusi ülemineku ja õppevara osas ning ülemineku esimesel aastal on Anastassia Tšumakova (2025) uurinud 4. klasside õpetajate arvamusi. Aništšenko (2024) leidis, et õpetajad näevad vajadust olemasolevate õppematerjalide kaasajastamiseks ning

lihtsustamiseks. Tšumakova (2025) uuringust ilmnes samuti, et lisaks õpilaste keeletaseme varieeruvusele on väljakutseks õppematerjalide nappus. Seetõttu on oluline uurida, kuidas õpetajad hindavad eestikeelsele õppele ülemineku rakendumist ning millised edusamme ja väljakutseid nad selle protsessi käigus kogevad.

Töö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamused ja kogemused seoses eestikeelsele õppele üleminekul ning kirjeldada õpilaste edasijõudmist õpetajate hinnangute põhjal.

Töö eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta?
2. Milliseid väljakutseid ja toetavaid tegureid kogevad õpetajad eestikeelsele õppele ülemineku käigus?
3. Kuidas kirjeldavad õpetajad õpilaste edasijõudmist eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis?

2. Metoodika

Käesolevas töös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, valides andmekogumise meetodiks poolstruktureeritud intervjuud. Kvalitatiivne meetod sobib uuringuteks, mille eesmärk on leida andmetest mustreid ning neid tõlgendada, seejuures on oluline, et uurija ei moonutaks andmeid (Strömpl, 2020).

Uurimistöö esialgsed uurimisküsimused lähtusid laiemalt kavandatud valimist ning uuringusse oli plaanis kaasata 5. klasside õpetajad ja lapsevanemad, kelle lapsed õpivad 5. klassis. Uurimisprotsessi käigus selgus, et osalejate kättesaadavus oli piiratud ning anonüümsuse tagamine oleks osutunud keeruliseks. Seetõttu loobuti lapsevanemate intervjuerimisest, täpsustati uurimuse fookust ning kohandati uurimisküsimusi. Muudatuste järel keskendus uurimus õpetajate arvamustele, kogemustele ning hinnangutele õpilaste edasijõudmisele. Sellest tulenevalt laiendati õpetajate valimit.

2.1. Valim

Uuringus kasutati sihipärast valimit. Sihipärane valim võimaldab täpselt määratleda, keda kaasata uuringusse mingite kriteeriumite alusel (Beilmann & Rämmer, 2025). Käesolevas töös oli õpetajate valimisel kriteeriumiks töötamine ühes Tallinna üleminekukoolis ning õpetamine põhikooliastmes eesti keeles.

Uuring viidi läbi ühes Tallinna üleminekukoolis, kus õpib ligikaudu 800 õpilast 1.-12. klassini. Kooli valikul oli määravaks teguriks uurija varasem seos kooliga, mis hõlbustas uuringusse osalejate kaasamist. Lisaks sobis kool uuringusse, kuna tegu on Tallinnas asuva üleminekukooliga, kus varasemalt toimus õppetöö vene keeles. Õpilaste keeleline taust on erinev – enamiku õpilaste emakeel on vene keel, kuid koolis õpib ka Ukraina päritoluga õpilasi. Lisaks täielikult eesti keeles õppivatele klassidele on õpe osaliselt eesti keeles ka kõigis teistes klassides. Suuremas mahus on eestikeelset õpet 6.-7. klassides. Ka enne üleminekut tegeleti koolis keelekümlusega ning üleminekueelsel aastal suurendati 3. klasside eesti keeles õpetatavate ainete mahtu. Põhikooliastmes on enam kui pooltes klassides ületatud klassi täitumise piirnorm. Eesti keeles õpetatavates ainetes on osaliselt kasutusel õpperühmad, mille puhul on klass jaotatud kaheks rühmaks.

Uuringus osales kokku seitse õpetajat, kelle hulgas oli võõrkeelte, sotsiaالainete, loodusainete, reaالainete ja tehnoloogiavaldkonna õpetajaid. Kõik intervjueeritavad õpetajad õpetasid põhikooliastmes osaliselt või täielikult ainetunde eesti keeles ning kolm õpetajat andsid lisaks põhikooliastmele ainetunde eesti keeles ka gümnaasiumiastmes. Tööstaaž õpetajana varieerus alla ühe aasta pikkuses töökogemusest kuni enam kui 20-aastase töökogemuseni. Kuus õpetajat olid eesti ja üks vene emakeelega. Osalejate anonüümsuse tagamiseks ei esitata täpsemaid taustaandmeid.

Kõigile osalejatele tutvustati töö eesmärki, uurimisküsimusi ja intervjuu olemust. Konfidentsiaalsus tagati intervjueeritavatele pseudonüümide andmisega. Uuringus osalemiseks küsiti kõigilt osalejatelt nõusolek ning selgitati, et osalemine on vabatahtlik ning nõusoleku võib tagasi võtta. Informeeritud nõusoleku küsimisega tagati andmete kogumisega seotud hea teadustava järgimine (Juurik *et al.*, 2023).

Kuna tegemist on ühe kooli õpetajatega ning valim on väike, ei ole töö eesmärk tulemuste üldistamine, vaid osalejate arvamuste ja kogemuste sügavam mõistmine, mis on kvalitatiivse uurimisviisi puhul põhjendatud (Õunapuu, 2014).

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu puhul on ette valmistatud avatud küsimustega intervjuukava, kuid intervjuu käigus võib küsimuste järjekorda muuta ning lisada täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014).

Poolstruktureeritud intervjuu valiti, kuna see on sobilik andmete kogumiseks uurimustes, mille eesmärk on erinevate vaatenurkade välja toomine indiviidide arvamuste abil (Laherand,

2008). Uurija võimaliku kallutatuse vähendamiseks kasutati kõigi osalejate puhul ühtset poolstruktureeritud intervjuukava.

Intervjuu läbiviimiseks koostati intervjuukava, toetudes uurimisküsimustele. Intervjuu alguses tutvustati töö eesmärki ja uurimisküsimusi ning koguti intervjuueeritavate kohta vajalik taustainfo. Esimeses teemaplokis keskenduti üldistele arvamustele ja kogemustele eestikeelsele õppele üleminekul, sealhulgas üleminekuga seotud väljakutsetele ja toetavatele teguritele. Teises teemaplokis koguti andmeid õpilaste edasijõudmise ja enesekindluse osas aineõppes ning õppevara ja õppemeetodite kasutamise kohta. Kolmandas teemaplokis uuriti õpetajate kogemusi koostöös lapsevanematega ning nende hinnanguid lapsevanemate suhtumisele eestikeelsele õppele üleminekusse.

Intervjuud viidi läbi õpetajatele sobival ajal. Kuus intervjuud viidi läbi koolimajas ning üks veebikeskkonnas Google Meet. Intervjuude kestus oli 15-40 minutit ning intervjuude keskmine kestus oli 25 minutit.

2.3. Andmeanalüüs

Uurimistöös kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivne lähenemine sobib käesolevas töös, kuna lähtutakse kogutud andmetest ning lähenemisviis võimaldab paremini mõista uuringus osalejate arvamusi ja kogemusi (Kalmus *et al.*, 2015).

Kuus intervjuud transkribeeriti kasutades veebikeskkonda tekstiks.ee, mis on TTÜ kõnetehnoloogia labori kõnetuvastuse teenus (Olev & Alumäe, 2025). Transkriptsioonidest loodi Microsoft Wordi dokumendid, kus tehti kontroll ja vajalikud parandused intervjuu helifailide korduval kuulamisel. Ühte intervjuud ei salvestatud osaleja soovil ning intervjuu sisu taastati intervjuueerija märkmete põhjal vahetult pärast intervjuu läbiviimist. Kuigi märkmete põhjal taastatud andmed ei võimalda otsesitaatide esitamist, oli intervjuu sisu piisavalt detailne andmeanalüüsis kasutamiseks.

Transkriptsioonide kontrollimise ja parandamise järel toimus kodeerimine, mille eesmärk oli välja tuua korduvad mõtted ja ideed. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa, kodeerimise käigus märgiti tekstis kõik tähenduslikud üksused ja määrati koodid. Sarnased koodid koondati ning kategoriseeriti, moodustades põhi- ja alamkategoriad, mis on välja toodud lisas 2. Analüüsil lähtuti induktiivse sisuanalüüsi põhimõtetest, kus koodid kujunesid otseselt andmestikust, mitte eelnevalt koostatud kategooriate alusel.

3. Tulemused

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate arvamused ja kogemused seoses eestikeelsele õppele üleminekul ning kirjeldada õpilaste edasijõudmist õpetajate hinnangute põhjal.

Tulemused esitati uurimisküsimuste kaupa vastavalt induktiivse sisuanalüüsi käigus moodustunud kategooriatele. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm põhikategooriat ning kümme alamkategooriat. Tulemuste illustreerimiseks kasutati tsitaate, mis esitati kaldkirjas koos pseudonüümidega (õpetaja 1, õpetaja 2, õpetaja 3 ...). Tsitaate toimetati keeleliselt vähesel määral loetavuse parandamiseks, säilitades nende algse tähenduse.

3.1. Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta

Esimese uurimisküsimuse *Millised on õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta?* kohta moodustus andmeanalüüsi käigus kolm alamkategooriat, milles käsitleti hoiakuid ülemineku suhtes ning hinnanguid ülemineku rakendamise osas.

3.1.1. Ülemineku vajalikkus ja eesmärgid

Õpetajate vastustest ilmnis üksmeelne seisukoht ülemineku vajalikkuse osas. Kõik seitse õpetajat pidasid üleminekut vajalikuks ning esile kerkis seisukoht, et üleminekul oleks tulnud alustada varem.

Eestikeelsele õppele ülemineku vajadus oli juba ammu. (Õpetaja 2)

Ülemineku vajalikkust põhjendati eelkõige riigikeele oskuse tähtsusega. Rõhutati, et Eestis elades on oluline osata eesti keelt ning olla võimeline suhtlema eesti keeles.

Kuna me elame Eestis, siis me peame seda keelt oskama. (Õpetaja 4)

Ära märgiti ka, et riigikeele oskus on oluline sõltumata riigist.

Igasugune keeleoskus on oluline, eriti riigikeele oskus. (Õpetaja 1)

Lisaks toodi esile, et eesti keele oskus on erinevast rahvusest inimeste puhul Eesti ühiskonda lõimumise seisukohast väga tähtis ning eesti keele oskus avardab nende võimalusi hariduse omandamisel ja paremate töökohtade saamisel.

Kui me räägime ühiskonna sidususest, siis meil ei ole teist varianti. (...) Potentsiaali on väga palju nendes inimestes just, kes võiksid tõesti paremini siin ühiskonnas olla integreerunud. (Õpetaja 6)

3.1.2. Emakeele ja kultuurilise identiteedi säilimine

Vaatamata üksmeelsele nõusolekule ülemineku vajalikkuse osas, leidsid kuus õpetajat seitsmest, et koolis peaks jätkuma vene keele kui emakeele õpe eraldi ainetunnina, et õpilastele jääks alles emakeele rääkimise ja arendamise võimalus.

See on ikkagi õpilaste emakeel. Nad võiksid seda ikka edasi õppida. (Õpetaja 3)

Emakeeleoskust pidasid õpetajad oluliseks osaks õpilaste kultuurilise identiteedi juures ning toodi välja, et emakeele ja kirjanduse õppimine on vajalikud kultuuri ja rahvuslike eripärade mõistmiseks. Emakeele õppimise jätkamise positiivse küljena toodi välja ka kakskeelsuse aspekt ning tugeva emakeeleoskuse olulisus eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis.

See, et nad oskavad kahte keelt, on pigem just positiivne. (Õpetaja 5)

3.1.3. Hinnang ülemineku korraldusele

Õpetajate hinnangud ülemineku korraldusele olid kriitilised. Leiti, et reformi ettevalmistus oleks võinud olla põhjalikum. Õpetaja 7 tõi välja, et riigi tehtud ettevalmistustest ja rahalisest panusest on tema hinnangul saavutatud vaid kolmandik soovitud tulemusest seoses kvalifitseeritud ja keelenõuetele vastavate õpetajate koolitamise ja töölevõtmisega. Ülemineku edukuse seisukohalt rõhutati keelekeskkonna loomise vajalikkust koolis ning kritiseeriti selle puudulikkust.

On oluline, et koolis räägitaks omavahel eesti keelt. (Õpetaja 1)

Lisaks ettevalmistuse puudulikkusele kritiseeriti ka ülemineku korralduslikku poolt. Leiti, et üleminek oleks võinud toimuda järk-järgulisemalt, kui see on seni toimunud.

Seda tuleks teha natuke teistmoodi, mitte et me lähme nüüd terve kool üle, vaid et me alustame väiksematest klassidest ja lähme sujuvalt üle. (Õpetaja 5)

3.2. Õpetajate kogemused eestikeelsele õppele ülemineku käigus

Teise uurimisküsimuse *Milliseid väljakutseid ja toetavaid tegureid kogevad õpetajad eestikeelsele õppele ülemineku käigus?* alla moodustus samuti kolm alamkategoriat.

Õpetajad tõid esile erinevaid eestikeelsele õppele üleminekuga seotud raskusi, tegureid, mis aitasid raskustega toime tulla, ning õppemeetodeid, mida kasutati tundides õppimise toetamiseks.

3.2.1. Väljakutsed ja raskused

Eestikeelsele õppele üleminekuga seotud raskuseid oli mitmesuguseid. Kõige sagedamini nimetati õpilaste ebapiisavat eesti keele oskust, mis raskendas ainealase sisu mõistmist ning õpetaja ja õpilaste omavahelist suhtlust. Toodi välja, et suur osa õpilasi ei ole keeleliselt valmis eestikeelsele aineõppele üleminekuks, kuna õpilastel puudub ka lihtsam sõnavara.

Tihtilugu on ka see, et ma ütlen eesti keeles midagi, mis nagu jääb mõistmatuks.

(Õpetaja 6)

Eesti keele oskuse puhul ilmnes vastustest ka asjaolu, et keeleoskuse tase on väga erinev nii ühe klassi lõikes kui ka klasside omavahelises võrdluses.

Klassid, kellel on sajaprotsendiliselt eestikeelne õpe, neil on neid ühendusi, nad suudavad juba enda peas lihtsamaid seoseid luua. Mõne klassiga ma olen esimese klassi tasemel. (Õpetaja 2)

Sul on klassis väga erineva tasemega lapsed, mõned, kes peale “tere” ja “head aega” ei oska midagi öelda ja mõned, kes on siis juba keeleoskusega selles mõttes. (Õpetaja 6)

Õpilaste väheste või puuduliku keeleoskuse tõttu pidasid õpetajad väljakutseks sobivate õppematerjalide puudust. Olemasolevaid õppematerjale peeti liiga mahukateks ja keerukateks ning ka eestikeelsele õppele üleminekuks tehtud õppematerjalide juures toodi välja, et neid on, kuid praktiliselt ei ole neid võimalik veel rakendada keerulise sisu või sõnavara tõttu.

Kui vaadata neid materjale, mis on minule kättesaadavad, siis ma arvan, et neid on, aga need praktikas ei ole väga kasulikud. (Õpetaja 3)

Õppematerjalide puudusest tingituna on õpetajad pidanud õppematerjale suures mahus ise looma või olemasolevaid õppematerjale kohandama. Nende endi sõnul on materjalide loomine ja kohandamine suur lisatöö, mis kaasneb pea iga tunni ettevalmistamisega.

Ei ole mingit toetavaid materjale, et ikkagi õpetaja peab need ise kõik valmis töötama. Õpikud, mis olid koolile tellitud, ma leian, on väga rasked eestikeelsele lapsele ja venekeelsest lapsest ärme isegi ei räägi, et ma nendega saaks neid kasutada. Materjali koha pealt on väga kesine. (Õpetaja 2)

Lisaks olemasolevate õppematerjalide mitesobivusele on vähene eesti keele oskus õpetajate hinnangul seotud ka käitumis- ja distsipliiniprobleemidega. Käitumisprobleeme töid õpetajad välja nii üldisema murekohana koolis kui ka distsiplineerimise seisukohalt.

Väga raske on õpilast distsiplineerida, kui ta ei saa sinust aru. (Õpetaja 3)

Käitumis- ja distsipliiniprobleemide kõrval kirjeldas mitu õpetajat raskusi seoses vähese õpimotivatsiooni ja huviga eesti keele ja aineõppe vastu. Õpimotivatsiooni puudumist seostati õppimata jätmisel tagajärgede puudumisega ning ka üldisemalt vene ja eesti kultuuriruumi väärtuste erinevusega.

Kui ma olen õpetanud eestikeelses koolis, siis tihti kostub sealt väärtuste seast, et haridus on oluline, see on üks valdav teema. Siin koolis haridust väärtusena olen ma kuulnud ainult paaril korral. (Õpetaja 6)

Õpetajad märkisid ka, et õpilaste vähese keeleoskuse ja distsipliiniprobleemide tõttu on nad pidanud mõnes klassis loobuma mitmetest õppemeetoditest. Näiteks ei olnud võimalik rakendada rühmatöid, lugemisülesandeid, konspekteerimist või õuesõpet.

Lugemisülesandeid me ei saa teha, konspekteerimist näiteks artiklite põhjal samuti mitte. (Õpetaja 2)

Olulise väljakutsena nimetati ka lapsevanemate vähest toetust või negatiivset suhtumist eestikeelsele õppele üleminekusse. Õpetajate hinnangul avaldusid kodused hoiakud õpilaste õpimotivatsioonis, suhtumises eesti keelde ja kohati ka suhtumises eesti õpetajatesse.

Tunnen, et siin on niisugune negatiivne arvamus selle eestikeelse õppe kohta ja võib-olla ka isegi eesti õpetajate osas. (Õpetaja 3)

Kui lapselt tulevad kommentaarid, et tal ei ole vaja seda eesti keelt ja ta läheb Venemaale tagasi, siis on ka aru saada, et see laps ei mõtle sellist teksti ise. (Õpetaja 5)

3.2.2. Toetavad tegurid ja tugimeetmed

Lisaks väljakutsetele kirjeldasid õpetajad tegureid, mis on eestikeelsele õppele ülemineku käigus toetanud nende tööd ning aidanud raskustega toime tulla. Enim toodi välja kooli ja juhtkonna pakutavaid tugimeetmeid, mille hulka kuulusid LAK-õppe koolitused, tunnivaatlused, õpiringid ning kooli pakutav mentor alustavale õpetajale. Kooli korraldatud LAK-õppe koolitustel olid osalenud kõik seitse õpetajat, kellest neli oli osalenud enam kui kahel koolitusel. Lisaks kooli korraldatud koolitustele olid õpetajad osalenud ka mujal pakutavatel LAK-õppe koolitustel.

Meil on palju koolitusi, mida me saame läbida. (...) On ka sellised LAK-õppe koostöö kohtumised meil olemas. (Õpetaja 4)

Välja toodi ka õppejuhtide ning kooli tugimeeskonna abi distsipliiniprobleemide ning keelebarjäärist tingitud probleemide lahendamisel.

Õppejuhid on väga toetavad. Kui on probleeme klassi distsiplineerimisega või on mingi muu keelebarjääriga seotud mure, siis siiani on õppejuhid vägagi abiks olnud sellega, kohe tulevad ja aitavad või siis pärast annavad nõu, et mida teha. (Õpetaja 3)

Olulise toetusallikana nimetati kolleege. Alustavad õpetajad tõid esile mentori toe. Ka õppematerjalide puudust leevendas õpetajate omavaheline koostöö ja loodud õppematerjalide jagamine.

Õppematerjalidega sain õnneks palju abi lahkelt kolleegilt, kes oli valmis jagama enda koostatud materjale. (Õpetaja 1)

Õppetöö korraldusliku poole pealt toodi välja õpperühmad, mis on kasutusel osades ainetundides ja klassides. Õpperühmade puhul toodi välja õpilaste väiksem arv klassis, mis parandab distsipliiniprobleeme ning annab lisaega individuaalsemaks lähenemiseks. *Mis siin tegelikult kindlasti aitab, on see, et mul on tunnid rühmatundidena, seal, kus on niisugused keerulisemad klassid. (Õpetaja 6)*

Õppetöös kasutati keeleliselt või ainealaselt tugevamate õpilaste abi nõrgemate õpilaste toetamiseks. Abi seisnes ülesannete ja mõistete tõlkimisel ning vajadusel selgitamisel.

Keegi oskab Eesti keelt natukene paremini, keegi natukene halvemini ja siis nad õpetavad teineteist. (Õpetaja 4)

Kuigi lapsevanemate vähest toetust ja negatiivset hoiakut toodi esile väljakutsena, rõhutasid õpetajad ka lapsevanemate toe ja positiivse hoiaku olulist rolli toetava tegurina. Õpetajad leidsid, et vanemate positiivne suhtumine üleminekusse suurendab õpilaste õpimotivatsiooni ning toetab eesti keele õppimist.

Kellel on kodune taust selline, et vanemad mõistavad, kui elad Eesti riigis, tuleb osata eesti keelt rääkida. Need lapsed üritavad. (Õpetaja 2)

Lisaks olemasolevatele tugimeetmetele väljendasid õpetajad ootusi ja soove täiendava toe osas. Kõige enam avaldati soovi abiõpetajate ning lihtsustatud ja eestikeelsele õppele üleminekuks kohaldatud õppematerjalide järele.

Oleks olnud palju kergem, kui oleks mul alguses olnud abiõpetajad tunnis. (Õpetaja 3) Ülemineku edukaks rakendamiseks nähti vajadust ka eestikeelse keelekeskkonna loomiseks koolis, mille ühe võimalusena toodi välja ka “rääkivate seinte” ehk seintele paigutatud ainealase sõnavara kasutusele võtmine.

Kooli tasandil peaks olema ühtne arusaam üleminekust ja kogu suhtlus peaks olema eestikeelne. (Õpetaja 1)

Rääkivad seinad, need ikkagi peaks olema. (Õpetaja 4)

3.2.3. Õppimist toetavad õppemeetodid

Õpetajad kirjeldasid mitmesuguseid õpetamisstrateegiaid ja õppemeetodeid, mida nad kasutavad tundides õpilaste keelelise ja ainealase arengu toetamiseks. Kõigi õpetajate puhul kerkis esile õppemeetodite valiku mitmekesisus. Enim nimetati visuaalsete vahendite ja praktiliste ülesannete kasutamist, et toetada ainealaste teadmiste omandamist madala keeleoskusega õpilastel.

Me proovime seda mingil viisil visualiseerida, me joonistame midagi tahvlile ja samuti ma annan ülesandeid paaristööna tavaliselt. (Õpetaja 4)

Visuaalse abivahendina nimetati ka kehakeele ja miimika kasutamist mõistete ja protsesside selgitamise juures.

Kasutan kehakeelt ja miimikaid, üks teatrietendus on see tunni läbiviimine. (Õpetaja 2)

Aktiivõppemeetodite puhul toodi välja paaristöid ja rühmatöid. Lisaks kasutati erinevat tüüpi mängu, jutustamist ning plakatite ja ettekannete loomist.

Mõnikord me tunnis kasutame Aliast, mängu, me loeme ja kirjutame. Ristsõnu kasutame ka. (Õpetaja 1)

Keelelise toe pakkumiseks kasutati vajaduspõhiselt tõlkimist õpilaste või digitaalsete tõlkerakenduste abil. Toodi välja ka, et õpilaste omavaheline suhtlus võib olla venekeelne, kuid töö tulemus peab olema eestikeelne.

Näiteks rühmatööga, kui me teeme mingisuguseid esitlusi, siis selle töö omavahelise arutluse käigus nad võivad arutada emakeeles, aga kui on vaja esitleda seda tööd, siis teevad loomulikult eesti keeles selle asja. (Õpetaja 6)

Rõhutati ka, et õppemeetodite valik sõltub suurel määral konkreetsest klassist ning eri klasside puhul toimivad paremini erinevad meetodid.

Tuleb leida see tasakaal kõikide meetodite vahel, et mis mingile klassile rohkem sobib. (Õpetaja 5)

3.3. Õpilaste edasijõudmine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis

Kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas kirjeldavad õpetajad õpilaste edasijõudmist eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis?* analüüsi tulemusena moodustus neli alamkategoriat, mis koondavad enda alla õpilaste keelelise ja ainealase arengu ning muutused ja erinevused õpilaste enesekindluses ja aktiivsuses.

3.3.1. Õpilaste keeleline areng

Õpetajate hinnangul on õpilaste eesti keele oskus käesoleva ning ka eelmise õppeaasta lõikes enamasti paranenud. Edasijõudmist märgati nii sõnavara laienemises, seoste loomises eesti keeles, kui ka valmisolekus suhelda eesti keeles.

Eesti keele tase on arenenud väga kiiresti, et seda ma näen oma enda õpilaste pealt, et nad juba oskavad küsida asju eesti keeles ja tihti peale isegi vastavad esmalt eesti keeles kui vene keeles. (Õpetaja 3)

Suuremat arengut märgati just viiendate klasside seas, kellel on õpe teist õppeaastat täielikult eesti keeles.

Viiendad klassid, kellel on saajaprotsendiliselt eestikeelne õpe, neil on neid ühendusi, nad suudavad juba lihtsamaid seoseid luua enda peas ja neile saab selgitada juba natukene keerukamaid protsesse. (Õpetaja 2)

3.3.2. Õpilaste ainealane areng

Lisaks keeleoskuse paranemisele märkasid õpetajad ka ainealaste teadmiste ja oskuste arengut. Eelkõige täheldati arengut õpilastel, kellel on olemas kodune tugi ja kõrgem õpimotivatsioon.

Jaa, muidugi olen arengut märganud. Just nende õpilaste puhul, kes päriselt proovivad ja ka kodus õpivad. (Õpetaja 1)

Ainealaste teadmiste arenguga koos kerkis esile õpilaste iseseisvuse suurenemine õppetöös. Positiivse muutusena toodi välja õpilaste soov lisaks kohustuslikele kodutöödele lahendada ka lisaülesandeid. Leiti ka, et on õpilasi, kelle keeleline areng on toetanud võimekust toime tulla olemasolevate keeruliseks peetavate õppematerjalidega.

On neid, kes tahavad ChatGPT-st maha kirjutada, aga mõni on just selline, et panebki pea õpikusse ja üritabki sellega toime tulla. (Õpetaja 6)

3.3.3. Õpilaste enesekindluse ja aktiivsuse muutus

Õpetajad panid tähele ka õpilaste enesekindluse ja julguse suurenemist eesti keeles suhtlemisel ning tunnis küsimise ja vastamise puhul. Suurenenud eestikeelset suhtlust toodi välja nii tundides kui ka tunniväliselt.

On näha, et nad on palju julgemad, kui me võrdleme esimeste kuudega. See julgus tulla ja rääkida või tunni ajal vastata, eesti keeles, seda ma näen küll oma klassides palju

rohkem. Varasemalt oli ikkagi see, et ei, ma ei tea, ma ei taha rääkida. Nüüd on ikka palju rohkem julgust, seda on näha nii tunnis kui ka tunniväliselt. (Õpetaja 3)

Rõhutati, et julgus ja enesekindlus on kasvanud tingimustes, kus õpe on järjepidevalt ja igapäevaselt eestikeelne.

Lastel, kellel on kõik ained eesti keeles, ehk siis neile on rohkem tulnud sellist julgust, vastan valesti, vähemalt üritan midagi vastata või vastan üldse mingit teist teemat, aga nad julgevad eesti keeles rääkida. (Õpetaja 2)

3.3.4. Õpilaste ebaühtlane areng

Vaatamata positiivselt kirjeldatud keelelisele ja ainealasele arengule tõid kõik õpetajad välja, et arengutempo ja arengutase erinevad nii ühe klassi piires kui ka klasside omavahelises võrdluses. Õpetaja 7 tõi välja, kuidas olenemata klassist tuleb sageli alustada teemat puudulike baasteadmiste omandamisega. Ka teised õpetajad kirjeldasid, kuidas tihti on õpilastel puudu teadmised, mis tuli omandada varasemas klassis või õppeastmes.

Neil ei ole baasi. Ehk siis, kui ma õpetan kaheksandat klassi, siis ma näen, et neil ei ole selged need asjad, mida õpitakse algklassides. (Õpetaja 5)

Toodi ka välja, et on õpilasi, kelle puhul areng on olnud väike või ei ole seda üldse toimunud. Lisaks nimetati üksikuid juhtumeid, kus õpilase tase on varasemaga võrreldes langenud.

Selle kahe aasta jooksul väga minimaalne areng on toimunud, et ma võib-olla ütleks, et ei ole üldse arengut toimunud. Nad ei saa endiselt eesti keeles mitte midagi aru. (Õpetaja 2)

4. Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate arvamused ja kogemused seoses eestikeelsele õppele üleminekuga ning kirjeldada õpilaste edasijõudmist õpetajate hinnangute põhjal. Eesmärgi täitmiseks püstitati kolm uurimisküsimust, millele vastuste leidmiseks viidi läbi intervjuu seitsme aineõpetaja ühes Tallinna üleminekukoolis.

Esimese uurimisküsimus püstitati, saamaks teada, millised on õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta. Tulemused näitasid, et kõik seitse õpetajat pidasid üleminekut vajalikuks ning põhjendasid seda eelkõige riigikeele oskuse tähtsuse ning ühiskonda lõimumise vajadusega. Õpetajate arvamused reformi vajalikkuse põhjuste osas on kooskõlas ministeeriumi välja toodud eestikeelsele õppele ülemineku reformi eesmärkidega

parandada edasiõppimise võimalusi ning vähendada hariduslikku ja sotsiaalmajanduslikku segregatsiooni (HTM, 2026).

Vaatamata üksmeelsusele ülemineku vajalikkuse osas, leidsid kuus õpetajat seitsmest, et koolis peaks jätkuma vene keele kui emakeele õpe eraldi ainetunnina. Swain ja Johnsoni (1997) käsitluse kohaselt on emakeelest erinevas keeles õppe puhul oluline, et ülemineku vältel jätkuks emakeele õppimine, kuna see säilitab positiivse suhtumise õpilaste emakeelde ning toetab aineõpet sihtkeeles. Ka Baker (2006) on toonud välja, et kakskeelse hariduse tugevate vormide eesmärk on õpilase kõrge keeletase ja tugevad ainealased teadmised nii emakeeles kui ka sihtkeeles. Seega viitab õpetajate seisukoht sellele, et emakeele õppe säilitamine ei ole vastuolus eestikeelsele õppele üleminekuga, vaid toetab seda.

Ülemineku korralduse osas ilmnes õpetajate poolt kriitikat. Leiti, et ettevalmistus oleks võinud olla põhjalikum ning ülemineku oleks pidanud toimuma järkjärgulisemalt. Vaadet toetab Thomas ja Collieri (2002) uuring, mille kohaselt liiga järsk üleminek enne piisava sihtkeele oskuse saavutamist võib tekitada õpitulemuste suurt langust. Lisaks on ülemineku tegevuskava seletuskirjas keskse probleemina välja toodud kvalifikatsiooni- ja keelenõuetele vastavate õpetajate puudus, mis ühtib õpetajate kriitilise hinnanguga reformi ettevalmistuse osas.

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, millised on õpetajate kogetud väljakutsed eestikeelsele õppele üleminekul ja millised tegurid toetavad üleminekut või leevendavad üleminekust tingitud raskuseid. Analüüsi käigus selgus, et kogeti mitmeid väljakutseid, millest enim kerkis esile õpilaste vähene või ebapiisav eesti keele oskus. Cumminsi (1979; 2008) BICS/CALP teooria eristab suhtlustkeelt ja akadeemilist keelt. Õpetajate intervjuude vastuste põhjal on õpilastel madal nii suhtluskeele kui ka akadeemilise keele tase, mis viitab sellele, et akadeemilise keelekasutuse saavutamiseni võib veel minna enam kui 5 aastat. Ebapiisavast keeleoskusest tingituna toodi probleemina välja ka sobivate õppematerjalide puudus. Olemasolevaid õppematerjale peeti liiga mahukateks ja neis kasutatavat sõnavara liiga keeruliseks, mis omakorda kinnitab, et õpilased ei ole saavutanud akadeemilist keelekasutuse taset. Ka Tšumakova (2025) ja Anitsenko (2024) läbi viidud uuringutes toodi õppevara nappus väljakutsena esile, mis näitab, et vajadus sobiva õppevara järele on endiselt suur.

Toetavate teguritena tõid õpetajad välja kooli ja juhtkonna poolt pakutavaid tugimeetmeid, kolleegide abi ning LAK-õppe koolitusi. Kõik seitse õpetajat olid osalenud LAK-õppe koolitustel. Mehisto jt (2008) rõhutavad, et LAK-õppe keskmis on keel,

ainealased teadmised ja õpioskused, mis arenevad samaaegselt. Õpetajate koolitamine on vajalik, et nad oleks pädevad õppetööd kavandama viisil, mis toetab õpilaste keele, ainealaste teadmiste ja õpioskuste arengut. Ka mentori tugi ja kolleegidevaheline kogemuste ja loodud õppematerjalide jagamine tuli mitme õpetaja vastusest välja. Eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis jõudis sama tulemuseni ka Tšumakova (2025), tuues välja, et kolleegidevaheline koostöö oli oluline raskustega toimetulekul.

Ka lapsevanemate positiivne hoiak toetus eestikeelsele õppele ülemineku osas toetas õpetajate hinnangul õpilaste keelelist ja ainealast arengut. See on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt lapsevanemate kaasatus on positiivselt seotud õpilaste õppeedukusega (Gusjuk *et al.*, 2022; Jeynes, 2005).

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milline on õpilaste edasijõudmine ainealaselt ja keeleliselt õpetajate hinnangute põhjal. Tulemused näitasid, et õpetajate hinnangul on paljude õpilaste keeleoskus õppeaasta jooksul paranenud. Kõige suuremat arengut täheldati õpilaste seas, kelle aineõpe on täielikult eestikeelne. See on kooskõlas Krasheni (1985) käsitlusega, mille kohaselt keele omandamine toimub läbi aktiivse suhtluse ja keelekeskkonnas viibimise, kus kesksel kohal on mõistmine ja sisu, mitte grammatika. Keeleoskuse paranemisega suurenes õpetajate hinnangul ka õpilaste julgus suhelda eesti keeles ning mõningatel juhtudel paranes ka õpimotivatsioon.

Vaatamata valdavalt positiivsele keelelisele arengule ilmnes, et ainealaselt on areng olnud õpilaste seas väga ebaühtlane ning paljude õpilaste jaoks valmistab ainealaste teadmiste omandamine raskusi. Nagu eelnevalt käsitletud, viitavad raskused ainealaste teadmiste omandamise juures madalale akadeemilise keele tasemele (Cummins, 1979, 2008). Arengu ebaühtlust selgitab osaliselt lapsevanemate hoiak ja kodune keelekeskkond. Õpetajad tõid välja, et keeleline ja ainealane areng on olnud suurem nende õpilaste puhul, kelle vanemad toetavad eesti keele õppimist.

Uuringu piiranguks võib lugeda asjaolu, et ei salvestatud ühte intervjuud osaleja soovil, mistõttu oli piiratud tsitaatide esitamise võimalus selle osaleja puhul. Samuti võib välja tuua, et esialgselt kavandatud uuringusse sooviti kaasata lisaks õpetajatele ka 5. klasside lapsevanemaid, et anda terviklikum ülevaade eestikeelsele õppele üleminekuga seotud kogemustest. Osalejate leidmisega seotud raskuste tõttu ei olnud see võimalik. Sellest lähtuvalt on uuringus lapsevanemate hoiakud välja toodud sellisena, nagu tajuvad neid õpetajad.

Uurimistöö annab panuse eestikeelsele õppele üleminekut käsitlevasse teaduskirjandusse. Töö praktiline väärtus seisneb eelkõige selles, et tulemused annavad koolijuhtidele ja Haridus- ja Teadusministeeriumile sisendi selle osas, millised tugimeetmed on õpetajate hinnangul tõhusad ja vajalikud eestikeelsele õppele üleminekul. Esile tuli ka varasemates uuringutes välja toodud vajadus sobivate õppematerjalide järele, mis viitab sellele, et sobivate ja keeleliselt kohandatud õppematerjalide välja töötamine on jätkuvalt oluline eestikeelsele õppele ülemineku edukaks rakendamiseks.

Käesolev töö avab ka edasisteks uuringuteks mitmeid suundi. Uuringutesse võiks kaasata ka lapsevanemaid, et saada tervikpilt üleminekust ühe või mitme kooli lõikes. Ühe kooli lõikes võiks läbi viia ka pikilõikeuuringu, et näha, kuidas kulgeb üleminek eestikeelsele õppele ning millised tegurid toetavad või takistavad ülemineku tulemuslikkust. Oluline oleks uurida ka õpilaste ainealast edasijõudmist objektiivsete andmete põhjal, nagu on tasemetööd ja testid, et saada parem ülevaade, kuidas üleminek õpitulemusi ja edasijõudmist aines tegelikult mõjutab.

Tänu sõnad

Tänan bakalaureusetöö juhendajat toetuse, suunamise ja asjatundliku juhendamise eest töö valmimise protsessil. Tänan ka kaasjuhendajat ja kõiki, kes töö valmimisele kaasa aitasid nõu ja jõuga. Samuti avaldan tänu kõigile uuringus osalenud õpetajatele, kes olid valmis enda kogemusi minuga jagama.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Mariel Alavere

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Aništsenko, E. (2024). *Klassiõpetajate arvamused muukeelsetele õpilastele eesti keele õpetamisest ja õppevarast* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/102070>
- Baker, C. (2006). Bilingual Education. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 772–780.
<https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00651-9>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Cabezuelo Vivo, R., & Pavón, V. (2019). Analysing Mathematical Word Problem Solving with Secondary Education CLIL Students: A Pilot Study. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(1), 18–45.
<https://doi.org/10.5294/lacil.2019.12.1.2>
- Cenoz, J. (2012). Bilingual and Multilingual Education: Overview. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0780>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19. *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education* (Kd 2, lk 487–499). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Dale, L., Es, W. van der, & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills* (Re-publ). European Platform, internationalising education.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Gusjuk, N., Tuul, M., & Õun, T. (2022). Two-way language immersion in Estonia: Parents' expectations, experiences, and assessment of programme performance. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 10(2), 152–177. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.06>
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Lisa 2. Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022_2030 seletuskiri*. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024->

02/Lisa%20_Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BCleminetu%20tegevuska
va%202022_2030%20seletuskiri.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *PISA*. <https://www.hm.ee/pisa>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2026). *Eestikeelsele haridusele üleminek*.

<https://www.hm.ee/uleminek>

Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>

Jourdain, L., & Sharma, S. (2016). Language challenges in mathematics education: A literature review. *Waikato Journal of Education*, 21(2).

Juurik, M., Mäesalu, T., & Tarkpea, T. (2023). *Andmekaitse teadustöös*. Tartu Ülikool.

<https://eetika.ee/sites/default/files/2023->

06/Andmekaitse%20teadust%C3%B6%C3%B6s.%20Juhend_2023.pdf

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>

Kebbinau, M., Kuri, K., & Oja, M. (2025). *Lõimitud aine- ja keeleõpe II kooliastmes*. Eesti Keele Instituut. <https://e->

[koolikott.ee/rest/uploadedFile/19053/Yldosa_TIITEL_LISAD.pdf](https://e-koolikott.ee/rest/uploadedFile/19053/Yldosa_TIITEL_LISAD.pdf)

Keelekümblus. (s.a.). *Eesti Keele Instituut*. <https://eki.ee/keeleope/keelekumblus/>

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis* (2. TR.).

[https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c733aed7-977a-4438-8485-](https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c733aed7-977a-4438-8485-c8ac2057c7b1/content)

[c8ac2057c7b1/content](https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c733aed7-977a-4438-8485-c8ac2057c7b1/content) (Original work published OÜ Sulesepp)

Mehisto, P., Frigols, M. J., & Marsh, D. (2008). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

https://integratsioon.ee/sites/default/files/216_LAK_raamat.pdf

Nemeržitski, S., & Tsarjova, S. (2024, jaanuar 31). Eestikeelsele õppele üleminek ja õppevara – mida õpetajad ootavad? *Õpetajate Leht*.

<https://www.opleht.ee/2024/01/eestikeelsele-oppele-uleminek-ja-oppevara-mida-opetajad-ootavad/>

- Olev, A., & Alumäe, T. (2025). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 59(4), 4421–4438.
<https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Pöder, K., & Lauri, T. (2024). Kuidas tagada edukas üleminek eesti õppekeelele? *Arenguseire Keskus*. <https://arenguseire.ee/pikksilm/kuidas-tagada-edukas-uleminek-eesti-oppekeelele/>
- Short, D. J., & Fitzsimmons, S. (2007). *Double the Work: Challenges and Solutions to Acquiring Language and Academic Literacy for Adolescent English Language Learners – A report to Carnegie Corporation of New York*.
- Statistikaamet. (2026). *RV0222U: RAHVASTIK, 1. JAANUAR | Aasta, Sugu, Maakond ning Rahvus*. <https://andmed.stat.ee/et/stat>
- Strömpl, J. (2020). *Üldmetodoloogilised küsimused*. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldmetodoloogilisi-kusimusi/>
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. *Immersion Education* (lk 1–16). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667.003>
- Tšumakova, A. (2025). *Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimese aasta kohta 4. klassides* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/113396>
- Zarobe, Y. R. de. (2025). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Elements in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1017/9781009439251>
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Studentsí Long-Term Academic Achievement*.
<https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content>

Lisad

Lisa 1. Intervjuukava

Taustainfo

1. Kui kaua olete õpetajana töötanud ja millise aine õpetaja olete?
2. Kas õpetasite ka eelmisel aastal üleminekukoolis?
3. Kuidas hindate enda eesti ja vene keele oskust?

Arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta

1. Milliselt hindate Teie eestikeelsele õppele ülemineku vajalikkust?
2. Kuidas hindate eestikeelsele õppele ülemineku ettevalmistusi teie koolis?
3. Kas olete seoses üleminekuga osalenud keeleõppe või LAK-õppe koolitustel?
4. Millised on olnud üleminekuga seotud väljakutsed?
5. Millist tuge on kool pakkunud üleminekuga seotud raskuste leevendamiseks ja millist tuge ootate veel koolilt või omavalitsuselt?
6. Kas peate vajalikuks, et koolis jätkuks ka vene keele ja kirjanduse õppimine?

Hinnang õpilaste edasijõudmisele ja õpetamispraktikatele

1. Kuidas kirjeldaksite õpilaste edasijõudmist ja enesekindlust aines?
2. Kuidas on õpilaste enesekindlus ajaga muutunud?
3. Milliseid raskusi esineb ainealase sisu omandamisel?
4. Mida teete olukorras, kus õpilane tunneb ainealast sisu, aga vähese keeleoskuse tõttu ei suuda teadmisi väljendada?
5. Milliseid õppemeetodeid kasutate enda tundides?
6. Milliseid keeletee või LAK-õppe võtteid kasutate aine õpetamisel?
7. Millised neist meetoditest toimivad teie kogemuste põhjal kõige paremini ja miks?
8. Kas olete pidanud ka mõnest õppemeetodist loobuma? Millistest?
9. Kas olete eestikeelse õppe tõttu pidanud õppematerjale kohandama või ise looma? Kui jah, siis kuidas?
10. Kuidas hindate olemasolevate eestikeelsete õppematerjalide sobivust oma aine õpetamisel?
11. Millest sõltub õpilaste edukas toimetulek teie hinnangul kõige rohkem?

Lapsevanemate arvamused

1. Millisena tajute lapsevanemate suhtumist eestikeelsele õppele ülemineku osas enda kogemuste põhjal?
2. Kas ja kuidas lapsevanemate hoiak teie igapäevast õpetamist mõjutab?

Kokkuvõte

1. Kas soovite veel omalt poolt midagi lisada?

Lisa 2. Põhi- ja alamkategoriad

Peakategooria	Alamkategoriad
Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku kohta	Ülemineku vajalikkus ja eesmärgid Emakeele ja kultuurilise identiteedi säilimine Hinnang ülemineku korraldusele
Õpetajate kogemused eestikeelsele õppele ülemineku käigus	Väljakutsed ja raskused Toetavad tegurid ja tugimeetmed Õppimist toetavad õppemeetodid
Õpilaste edasijõudmine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis	Õpilaste keeleline areng Õpilaste ainealane areng Õpilaste enesekindluse ja aktiivsuse muutus Õpilaste ebaühtlane areng

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mariel Alavere,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Aineõpetajate kogemused eestikeelsele õppele üleminekul ühe Tallinna kooli näitel” mille juhendaja on Marie Johanna Univer ja kaasjuhendaja Leo Siiman, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Mariel Alavere

20.05.2026