

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Ühiskonnateaduste instituut

EESTI VENEKEELSETE NOORTE  
ETNO-KULTUURILISE IDENTITEEDI TÕLGENDUSVIISID  
ÕPPEKEELE KONTEKSTIS

MAGISTRITÖÖ

Üliõpilane: Sander Salvet

Matrikli number: A93722

Juhendaja: Anu Masso, PhD

Tartu

2014

# Sisukord

Publikatsioonide nimestik .....	4
Autori panus .....	4
Tänuõnad .....	5
Sissejuhatus .....	6
1. Teoreetilised ja empiirilised lähtekohad.....	8
1. 1. Etno-kultuuriline identiteet kui sotsiaalse identiteedi osa.....	8
1. 2. Etno-kultuurilise identiteedi kujunemisteed.....	11
1. 3. Eesti venekeelsete noorte etno-kultuuriline identiteet.....	14
1. 4. Õppekeeled Eestis .....	16
1. 5. Uurimisküsimused.....	18
2. Meetod ja valim.....	21
2. 1. Kirjalik võrguintervju.....	21
2. 2. Valim.....	22
2. 3. Kvalitatiivne analüüs.....	23
3. Tulemused .....	25
3. 1. Õpilaste enesemääratlused .....	25
3. 2. Haridussüsteemisisesed tegurid.....	26
3. 3. Haridussüsteemivälised tegurid.....	28
4. Arutelu ja kokkuvõte .....	29
4. 1. Meetodi refleksioon.....	32
4. 2. Võimalusi tulevasteks uuringuteks.....	34
Summary .....	35
Kasutatud kirjandus.....	37
I teadusartikli käsikiri .....	41
II teadusartikli käsikiri .....	76

Lisa 1. Eestikeelse võrguintervjuu kava.....	111
Lisa 2. Venekeelse võrguintervjuu kava .....	116

## PUBLIKATSIOONIDE NIMESTIK

Käesolev magistritöö põhineb alljärgnevatel publikatsioonidel.

### **I teadusartikkel**

Soll, M., **Salvet, S.**, & Masso, A. (2014). *Õppekeele roll Eesti venekeelsete õpilaste etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel*. Artikkel vastu võetud avaldamiseks Eesti Haridusteaduste Ajakirjas.

### **II teadusartikkel**

Soll, M., **Salvet, S.**, & Masso, A. *Russian-speaking pupils in Estonian education system: Construction of ethno-cultural identity*. Artikkel on plaanis esitada avaldamiseks ajakirja Journal of Baltic Studies erinumbris.

## AUTORI PANUS

Magistritöö põhineb kahel teadusartiklil, milles kasutatud andmed on kogutud sama uuringu käigus. Töö esimeses etapis osalesin süvaintervjuu kava (vt lisa 1 ja 2) väljatöötamises, koostasin küsimused eesti õppekeelele ülemineku, meediatarbimise ja tulevikuplaanide kohta ning tõlkisin kava vene keelde. Leppisin õpilastega kokku intervjuuaja ja viisin usutlused läbi. Andmeanalüüsi käigus oli minu panus mahukaim: analüüsisin õpilaste enesemääratlusi, hinnanguid õppekeele muutusele, meediatarbimist ja tulevikuplaane. Alljärgnevalt täpsustan, kuidas panustasin artiklite teksti.

**I teadusartikkel.** Kirjutasin tulemuste alapeatüki, milles analüüsisin õpilaste etno-kultuurilisi enesemääratlusi. Koostasin ingliskeelse kokkuvõtte ning koos juhendajaga meetodi ja valimi tutvustuse. Teoreetilisse raamistikku ja järeldustega tegelesin oluliselt vähem, näiteks andsin lühida ülevaate varasematest õppekeelemuutuse uuringutest.

**II teadusartikkel.** Kirjutasin enamiku tulemuste peatükist, sealhulgas enesemääratluste, õppekeelemuutuse, meediatarbimise ja tulevikuplaanide osa. Sarnaselt esimesele artiklile kirjutasin juhendajaga meetodi ja valimi peatüki ning tegelesin vähem teoreetilise raamistikku ja järeldustega.

## TÄNUSÕNAD

Olen väga tänulik oma juhendajale, Tartu Ülikooli meediauuringute vanemteadurile Anu Massole võimaluse eest osaleda põneva teema uurimisel ja kirjutada magistritöö teadusartiklite formaadis, mis oli minu jaoks uudne kogemus; samuti põhjaliku tagasiside ja konstruktiivsete soovitude eest. Tänan tõhusa koostöö ja heade ettepanekute eest artiklite kaasautorit, Tartu Ülikooli meedia ja kommunikatsiooni eriala doktoranti Maie Solli ning aitäh ka kursusekaaslasele Jelizaveta Tustanovskajale, kes kontrollis venekeelse intervjuukava õigekirja. Uuringu läbiviimist toetas Eesti Teadusagentuuri grantide ETF9308 ja IUT20-38 kaudu ning Euroopa Liit Euroopa Regionaalarengu Fondi vahendusel (Kultuuriteooria tippkeskus).

## SISSEJUHATUS

Ajendatuna eksistentsiaalsest küsimusest „Kes ma olen?“ on inimkond aastasade jooksul tallanud sisse lõputud otsingurajad, mis looklevad läbi teaduse, filosoofia, religiooni, ilukirjanduse, poliitika ja mitmete teiste eluvaldkondade. See on küsimus indiviidi või inimrühma identiteedist – nähtusest, mida on teaduslikult uuritud palju nii Eestis kui välismaal. Ometi näib see teemavaldkond uuringute seisukohalt otsekui põhjatu kaevuna, milles on endiselt varjul tundmatuid sügavusi ning mille võimalikku mõju ühiskonnaelule ei saa alahinnata.

Nii on Eestis jätkuvalt aktuaalsed etno-kultuurilise identiteediga seonduvad ühiskondlikud probleemid, mis on seotud kahe peamise teguriga. Esiteks on rahvastikus esindatud eestikeelsest elanikkonnast enamuse kõrval märkimisväärne venekeelne vähemus, teiseks rõhutatakse avalikus diskursuses enamusrahvuse identiteeti. Mitmekeelne haridussüsteem ja hiljutine üleminek eesti õppekeelele venekeelsetes gümnaasiumides tõstatavad omakorda vajaduse uurida etno-kultuurilist identiteeti õppekeele kontekstis. Seni on Eestis läbi viidud vaid üksikud uuringud, milles on keskendutud õppekeele rollile identiteediloomes. Need vähesed kvantitatiivsed teadustööd (Soll, 2006, 2012) on näidanud, et õppekeel ei mõjuta otseselt õpilaste etno-kultuurilise identiteedi kujunemist. Samas puuduvad kvalitatiivsed uuringud, mis võimaldaksid eri keeltes õppivate noorte etno-kultuurilises identiteedi mustreid selgemini esile tuua ja analüüsida. Käesolevas magistritöös püüan selle tühimiku täita.

Siinse uurimuse põhiteema on Eesti venekeelsete abiturientide etno-kultuuriline identiteet õppekeele kontekstis. Täpsemalt soovin välja selgitada eesti- ja venekeelse ning keelekümblusklassi kogemusega õpilaste etno-kultuurilise identiteedi tõlgendusviisid. Lisaks abiturientide enesemääratlustele on huvipakkuv, kas ja mil moel väljendub etno-kultuuriline identiteet noorte hinnangutes, kogemustes ja arusaamades, mis on seotud haridussüsteemisestest teguritega: näiteks kuidas kirjeldatakse eri keeltes õppivaid eakaaslast või kuidas suhtutakse õppekeele muutusesse. Samuti pööran tähelepanu seoses etno-kultuurilise identiteedi tõlgendusviisidega haridussüsteemivälistele aspektidele, konkreetsemalt õpilaste meediatarbimisele ja tulevikuplaanidele.

Magistritöö põhineb kahel teadusartiklil, mille käsikirjadega on võimalik tutvuda töö lisades (vt I ja II teadusartikkel) ning mille aluseks on sama uuring. Neis artiklites ja käesolevas katustekstis lähtun sotsiaalpsühholoogilistest sotsiaalse (Tajfel, 2010; Turner, 2010) ja etno-kultuurilise identiteedi (Verkuyten, 2005) käsitlustest ning süsteemiteooriast (Luhmann, 2009). Andmete kogumiseks olen kasutanud sünkroonset kirjalikku võrguintervjuud, usutlustes osales 14 venekeelset abiturienti erineva õppekeelega koolidest (eesti, vene, keelekümblus), mis asuvad Eesti eri piirkondades (Tallinn, Tartu, Ida-Virumaa). Intervjuude transkriptsioone analüüsin kombineerides temaatilist analüüsi (Dey, 2005) põhistatud teooria tehnikatega (Strauss & Corbin, 2008) ning analüüsi tarkvaraga ja käsitsi.

Nimetatud artiklite teemadering on veidi erinev. I teadusartikli fookus on kitsam, analüüsidest vaid enesemääratlusi eri õppekeele kontekstis. Käsikiri on esitatud eestikeelsena Eesti Haridusteaduste Ajakirjale, see on läbinud eelretsenseerimise ning teksti on muudetud vastavalt retsensentide ja toimetajate ettepanekutele. II artiklis on käsitletud rohkem alateemasid, lisaks enesemääratlustele õppekeele kontekstis on vaatluse all näiteks õpilaste hinnangud õppekeelemuutusel ning haridussüsteemivälised aspektid, nagu meediatarbimine ja tulevikuplaanid. Käsikiri on kavas esitada avaldamiseks ingliskeelsena väljaande *Journal of Baltic Studies* erinumbris.

Käesolev katustekst kujutab endast artiklite üldistatud kokkuvõtet, mille teoreetilised lähtekohad on veidi kitsamad, keskendudes eespool viidatud neljale olulisemale lähenemisele. Samuti on selles töös minu tõlgendusi ja järeldusi rohkem kui artiklites, milles teoreetiliste lähtekohtade ja järelduste kirjutamisse on panustanud rohkem kaasautorid. Uurimuse esimeses osas tutvustangi teoreetilist ja empiirilist raamistikku ning püstitan uurimisküsimused. Teises osas annan lühida ülevaate tulemustest, põhjalikumalt olen need lahti kirjutanud teadusartiklite käsikirjades. Tulemuste osale järgneb arutelu ja kokkuvõte, milles annan vastused uurimisküsimustele, reflekteerin kasutatud meetodeid ja pakun mõned võimalikud suunad tulevasteks uuringuteks.

# 1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

Identiteedialane kirjandus oma külluses on killustunud justkui üksikuteks saarteks, kus kasutatakse sageli samu või sarnaseid mõisteid erinevas tähenduses. Ka identiteeti ennast võidakse defineerida nii primordiaalse kui sotsiaalselt konstrueeritud fenomenina ning eristada selles mitmeid koostisosi, näiteks sotsiaalset ja personaalset (Turner, 2010), kollektiivset ja individuaalset (Taylor, 2002), mina- (Côté & Levine, 2002) ja suhteidentiteeti<sup>1</sup> (Sluss & Ashforth, 2007), samuti materiaalseid identiteete (Soafer, 2007).

Magistritöö fookuses on Eesti venekeelsete abiturientide sotsiaalne identiteet, kitsamalt selle etno-kultuuriline alaliik, mida mõistan kui kommunikatsiooni kaudu vormitud sotsiaalpsühholoogilist konstrukti. Uurimuse teoreetilises raamistikus olen põiminud sotsiaalpsühholoogilisi lähenemisi (pms Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005) süsteemiteoreetiliste ideedega (Luhmann, 2009), mis võimaldab mõtestada sotsiaalset ja etno-kultuurilist identiteeti mitmel tasandil: ühelt poolt spetsiifilise sotsiaalpsühholoogilise nähtusena, teisalt üldisema, süsteemidevahelise kommunikatsiooni tulemina. Teoreetiliste ja empiiriliste lähtekohtade esimeses alapeatükis esitan sotsiaalse ja etno-kultuurilise identiteedi definitsioonid ning teises alapeatükis tutvustan mainitud käsitluste põhjal etno-kultuurilise identiteedi kujunemisvõimalusi. Kolmanda alateemana annan ülevaate Eestis läbiviidud varasematest uuringutest, milles on analüüsitud Eesti venekeelsete noorte etno-kultuurilist identiteeti. Neljanda alapeatüki pühendan aga õppekeele valikutele Eestis, sealhulgas õppekeele muutusele endistes venekeelsetes gümnaasiumides. Peatüki lõpust võib leida magistritöö uurimisküsimused.

## 1. 1. ETNO-KULTUURILINE IDENTITEET KUI SOTSIAALSE IDENTITEEDI OSA

Selles uurimuses kasutatud teoreetiliste käsitluste rõhuasetus on mõnevõrra erinev: Henri Tajfel (2010) ja John C. Turner (2010) keskendusid sotsiaalsele identiteedile, Maykel Verkuyten (2005) pigem etno-kultuurilisele identiteedile, Niklas Luhmanni (2009) eesmärgiks

---

<sup>1</sup> ingl *relational identity*

oli luua üldteooria, milles sotsiaalne identiteet on vaid üks paljudest kõrvalteemadest. Samas on kõik mainitud teoreetikud pidanud etno-kultuurilist identiteeti sotsiaalse identiteedi osaks, tänu millele on võimalik venekeelsete abiturientide etno-kultuurilise identiteedi uurimisel lähtuda ka üldisematest käsitlustest, nagu sotsiaalse identiteedi lähenemised ja süsteemiteooria, milles etno-kultuurilise identiteedi üle pole eraldi arutletud.

Üks levinumaid sotsiaalse identiteedi sotsiaalpsühholoogilisi definitsioone pärineb Tajfelilt (2010), kelle sõnul on sotsiaalne identiteet indiviidi minakäsitluse osa, mis tuleneb indiviidi teadmistest, et ta kuulub sotsiaalsesse rühmadesse ning liikmesusele on omistatud emotsionaalne olulisus (lk 255). Rühmakuuluvuse seostas Tajfel sotsiaalse kategoriseerimise ja sotsiaalsete võrdlustega. Sotsiaalseks kategoriseerimiseks nimetas ta sotsiaalsete objektide või sündmuste ühendamist rühmadeks, mis kannavad endas hinnangut indiviidi tegudele, kavatsustele ja uskumussüsteemile. Et otsustada, millistesse rühmadesse üksikisik kuulub, peab ta end rühmadega sotsiaalselt võrdlema, samuti võivad teised inimesed liigitada indiviidi mingi sotsiaalse kategooria esindajaks. Turner (2010), kes algselt töötas koos Tajfeliga välja sotsiaalse identiteedi teooria, määratles sotsiaalse identiteedi mõistet üldjoontes samamoodi, kuid lisas kategoriseerimise ja võrdluste kõrvale täiendava kontseptina sotsiaalse samastumise<sup>2</sup>, osutades protsessile, mille käigus indiviid liigitab end mingisse sotsiaalsesse rühma või paigutatakse ta sinna teiste poolt. Sellest tulenevalt moodustub sotsiaalne identiteet Turneri lähenemises üksikisiku kõigest sotsiaalsetest samastumistest (lk 18).

Erinevalt Tajfelist ja Turnerist, ei saa Verkuyteni (2005) puhul rääkida originaalsest sotsiaalse identiteedi käsitlusest: Verkuyten tugineb valdavalt Rob Wentholtile, kes pidas rühmakuuluvuse aluseks sotsiaalset klassifitseerimist ehk sildistamist, siltidega seostatud käitumuslikke ja normatiivseid ootuseid-tagajärgi ning hinnanguid sildi kandjatele (lk 44). Selline arusaam sarnaneb Tajfeli ja Turneri lähenemisele, kus mainitud aspektid on koondatud sotsiaalse kategoriseerimise mõiste alla.

Kuigi sotsiaalse identiteedi lähenemiste põhjal on võimalik öelda üht-teist ka etno-kultuurilise identiteedi kohta, jääb selgusetuks, mille poolest on etno-kultuuriline identiteet võrreldes sotsiaalse identiteedi teiste osadega eripärane. Sellele küsimusele on pakkunud võimaliku

---

<sup>2</sup> ingl *social identification*

vastuse Verkuyten, kes nimetab etno-kultuurilise identiteedi peamise iseärasusena geneoloogilisust ehk veendumust ühisest põlvnemisest, päritolust ja ajaloost (lk 74). Mõned autorid, näiteks Jean S. Phinney ja tema kolleegid (Phinney & Alipuria, 1996; Phinney & Ong, 2007), on võtnud seda veendumust kui fakti ning lähtunud uuritavate etnilisuse määramisel vanemate etnilisusest. Käesolevas töös ei eelda ma, et etno-kultuurise identiteet on päritav, ega lähtu õpilaste vanemate etnilisusest, vaid tuginen õpilaste enesemääratlustele. Sellist vaatepunkti toetab Verkuyteni definitsioon, mille põhjal on etno-kultuuriline identiteet dünaamiline ja muutumisvõimeline sotsiaalne konstrukt (lk 75).

Ent etno-kultuurilisel identiteedil on veel teinegi iseärasus. Kui Tajfeli ja Turneri sotsiaalse identiteedi käsitlemise põhjal võib jääda mulje, et sama tunnuse lõikes võrreldud rühmade hulgast samastatakse ühe, indiviidile kõige sarnasema grupiga, siis Verkuyteni lähenemisest ilmneb, et etno-kultuuriline identiteet võib hõlmata samastumist ühe või mitme etno-kultuurilise rühmaga, väljendudes vastavalt mono- või multietnilisusena. Eesti elanike identiteeti on mono- ja multietnilisuse lõikes analüüsitud näiteks 2011. aasta integratsiooni monitooringus, kus 17 protsenti vastajatest määratles end mitme etno-kultuurilise rühma liikmena (Vihalemm, 2012, lk 134). Verkuyteni andmeil on multietnilisus paljudes riikides kasvav trend, mis võib viia ühiskonnas etno-kultuuriliste kategooriate vaheliste piiride ähmastumiseni või hoopis teravustumiseni: teisisõnu, ühiskond ei pruugi multietnilisust aktseptida (lk 151). Võimalike hübriidse etno-kultuurilise identiteediga õpilaste korral saaks selles uurimuses jälgida, millisenä tajuvad nad sotsiaalsete kategooriate piire Eesti ühiskonnas.

Verkuyten on välja pakkunud etno-kultuurilise identiteedi neljadimensioonilise mudeli, mille mõõtmeina loetleb *olemist*, *tundmist*, *tegemist* ja *teadmist* (lk 198). *Olemise* all peab ta silmas eelkõige bioloogilisi iseärasusi ja nähtavaid erinevusi, mille alla võib liigitada näiteks venekeelsete õpilaste rühmakuuluvuse. Teine mõõde Verkuyteni mudelis ehk *tundmine* viitab etno-kultuurilise kuuluvuse emotsionaalsele tähendusele. Siinse magistritöö empiirilise fookuse seisukohalt tähendab see, et lisaks õpilaste enesekohastele siltidele (nt venelane, eestlane) uurin ka neile omistatud emotsionaalseid tähendusi, sealhulgas etno-kultuurilise enesemääratluse olulisust. Kolmas ehk *tegemise* mõõde hõlmab Verkuyteni järgi osalemist etno-kultuurilise kuuluvusega seotud tegevustes ja kultuurilistes praktikates, näiteks riietus, muusika, millele olen käesolevas töös pööranud vähem tähelepanu. Neljandat mõõdet,

*teadmist*, seostab Verkuyten etno-kultuurilise rühma uskumuste ja kultuuri tundmisega. Oma uuringus analüüsin õpilaste etno-kultuurilisi teadmisi eeskätt koolis kommunikeeritu tähenduses, näiteks kuidas on käsitletud ainetundides rahvuse ja kultuuri teemasid.

Võrreldes sotsiaalpsühholoogiliste lähenemistega on Luhmann (2009) peatunud sotsiaalsel identiteedil ja etno-kultuurilisel identiteedil märksa põgusamalt, tema huviobjektiks olid eelkõige sotsiaalsed süsteemid. Luhmann kasutas süsteemi mõistet abstraktse ühikuna, mille abil kirjeldada maailmas leiduvaid tunnuseid, nendevahelisi suhteid ja nende interaktsioonis toimuvad protsesse. Ta jaotas süsteemid neljaks: masinateks, organismideks, sotsiaalseteks ja psüühilisteks süsteemideks (lk 18). Luhmanni definitsiooni järgi kujutab sotsiaalne identiteet (ja seetõttu ka etno-kultuuriline identiteet) endast psüühiliste süsteemide enesekirjelduse sotsiaalseid aspekte (lk 360–361). Luhmanni määratluse põhjal on enesekirjeldamine protsess, mis väljendab ja muudab end ise ning arendab psüühilistele süsteemidele kasutamiseks tähendused. Selleks tuleb üksikisikul rakendada enesekohaseid skeeme, mille teised invidiidid võivad heaks kiita või tagasi lükata.

Need skeemid on võrreldavad Tajfeli ja Turneri sotsiaalsete kategooriatega, olles sisult samuti lihtsustused inimrühmade kohta. Seega on süsteemiteoreetilisel ja sotsiaalpsühholoogilisel lähenemisel ka kokkupuutepunkte vaatamata esmapilgul erinevale loogikale. Pean Luhmanni süsteemiteooriat oluliseks eriti seoses identiteedi kujunemisega, millel peatun põhjalikumalt järgmises alapeatükis. Ent ka sotsiaalpsühholoogiliste lähenemiste esindajad on pakkunud sotsiaalse ja etno-kultuurilise identiteedi kujunemisele oma seletuse.

## 1. 2. ETNO-KULTUURILISE IDENTITEEDI KUJUNEMISTEED

Uurides venekeelsete noorte etno-kultuurilist identiteeti õppekeele kontekstis, on üks enam huvipakkuvaid küsimusi, kuidas etno-kultuuriline identiteet kujuneb. Käesoleva töö teoreetilises raamistikus kasutatud käsitlustes on kirjeldanud identiteedi kujunemist mitmest aspektist. Nii on kõik nimetatud autorid (Luhmann, 2009; Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005) arutlenud sotsiaalsete kategooriate, klassifikatsioonide või skeemide loomise ja nendega samastumise üle, mõned teadlased (Luhmann, 2009; Verkuyten, 2005) on

lisaks kirjutanud sotsialiseerumisest kui kommunikatiivsest protsessist. Järgnevalt annan neist vaatepunktidest ülevaate.

Nagu eelmises alapeatükis selgus, baseerub sotsiaalne identiteet Tajfeli (2010) järgi sotsiaalsel kategoriseerimisel. Tajfel toonitas, et seosed inimeste ja kategooriate vahel kujunevad välja kultuuris pika aja jooksul (lk 134). Sellest järeldub, et ka etno-kultuurilised kategooriad on aastakümnete või -sadade jooksul moodustunud sotsiaalsed-kultuurilised konstruktid, millega samastumiseks on kollektiivsetes arusaamades kinnistunud teatud reeglid. Oma ja teiste rühmade tunnuslike väärtuste eristamisokuse omandamist pidas Tajfel osaks sotsialiseerumise üldistest protsessidest ning sotsiaalset kategoriseerumist võib tema hinnangul võtta kui orienteerumissüsteemi, mis aitab luua ja piiritleda indiviidi kohta ühiskonnas (lk 254–255). Tajfeli kolleeg Turner (2010) nõustus üldjoontes sellise seletusega, kuid lisas internalisatsiooni põhimõtte: abstraktsete sotsiaalsete kategooriate abil struktureeritud taju endast ja teistest internaliseeritakse enda minakäsituse aspektidena (lk 16). Seega võib mõista etno-kultuurilise identiteedi kujunemist kui indiviidi sotsialiseerumist, milles on oluline sotsiaalsetel kategooriatel põhineva jaotuse internaliseerimine.

Verkuyten (2010) peab erinevalt Tajfelist ja Turnerist sotsiaalseid kategooriaid mõnevõrra dünaamilisemateks konstruktideks, mis vaatamata sellele, et need võivad näida püsivad ja muutumatud, on pideva arutelu objektiks ja muutuvad ajas (lk 55). Ka uued kategooriad võivad Verkuyteni järgi suhteliselt hõlpsasti tekkida, näiteks võivad poliitilises diskursuses kasutatavad nimetused, millega tähistatakse teatud inimrühmi, hakata toimima igapäevaelus sotsiaalsete kategooriatena. Enamjaolt Verkuyten siiski toetab Tajfeli ja Turneri lähenemist, määratledes etno-kultuurilist identiteedi kujunemist kui sotsialiseerumist, mille käigus internaliseeritakse kultuurilised tähendused (lk 86). Nende tähenduste internaliseerimine toimub tema arvates lapsepõlves ning interaktsioonis vanemate ja muude oluliste teistega. Käesoleva uurimuse kontekstis tähendab see, et kooliikka jõudes pole individid üldjuhul etno-kultuurilise identiteedita *tabula rasa*, vaid ta peab end mingi etno-kultuurilise kategooria esindajaks. Siiski arvestan käesolevas uurimuses võimalusega, et etno-kultuurilise identiteedi areng võib olla identiteedi saavutamise seisukohast individuaalne.

Etno-kultuurilise identiteedi kujunemisteid on põhjalikumalt käsitlenud Phinney (1990), kes jaotab selle kolmeks peamiseks etapiks: avastatamata etno-kultuuriline identiteet, etno-kultuurilise identiteedi otsing (moratorium) ja saavutatud etno-kultuuriline identiteet. Neist

esimene ehk avastamata etno-kultuuriline identiteet on Phinney järgi iseloomulik varateismelistele ja mõnikord ka täiskasvanuile, kes pole kokku puutunud etno-kultuurilise identiteedi probleemidega. Etapi alaliikidena mainib ta etnilise identiteedi hajumist, mis väljendub huvi puudumises etnilisuse vastu, ja ennatlikku sulgumist, mille korral on indiviid võtnud üle teiste hoiakud etnilisuse suhtes. Phinney mudeli teises etapis ehk etno-kultuurilise identiteedi otsingu staadiumis püüab indiviid leida enda jaoks etnilisusele tähenduse. Kolmandas faasis ehk saavutatud identiteedi etapis on üksikisikul kujunenud kindel ja selge arusaam oma etno-kultuurilisest identiteedist. Phinney etno-kultuurilise identiteedi arengu mudel võimaldab analüüsida venekeelsete õpilaste enesemääratlusi identiteedi saavutamise aspektist ning pakub tõlgendusvõimalusi näiteks juhul, kui osa õpilasi end etno-kultuuriliselt ei määratle.

Võrreldes Phinneyga on hoopis teistsuguse seletuse on andnud identiteedi kujunemisele Luhmann (2009), kes kõneles etno-kultuurilise identiteedi kujunemisest süsteemide topeltkontingentsi kontekstis. Topeltkontingents seisneb Luhmanni järgi eelkõige selles, et kommunikatsioonis osaleval sotsiaalsel ja psüühilisel süsteemil on olnud mitmeid valikuvõimalusi, kuid sellele vaatamata on need väljendanud valmisolekut just omavaheliseks kommunikatsiooniks. Kommunikatsioon on Luhmanni jaoks sama mis sotsialiseerumine, kus mõlemad süsteemid kuuluvad teineteise keskkonda, andes vastastikku kummagi süsteemi ülesehitamise oma keerukuse. Luhmann lahutas kommunikatsiooni kui sotsialiseerumise kolmeks komponendiks – informatsiooniks, edastamiseks ja mõistmiseks –, mille terviklikkus on kommunikatsiooni õnnestumiseks möödapääsmatu. Sotsialiseerumise eeltingimusena nimetab Luhmann eristuskeemide olemasolu, mille saab omistada psüühilise süsteemi keskkonnale ja iseendale. Seega võib mõista etno-kultuurilise identiteedi kujunemist süsteemiteoorias personaalsete (psüühiline süsteem) ja mittepersonaalsete tegurite (sotsiaalne süsteem) interaktsioonina. Sarnast põhimõtet võib kohata sotsiaalpsühholoogilistes lähenemistes (nt Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005), kus ühelt poolt indiviid ise samastab end mingi etno-kultuurilise kategooriaga (personaalsed tegurid), teisalt seostavad ümbritsevad inimesed indiviidi kategooriaga (mittepersonaalsed tegurid).

Selles ja eelmises alapeatükk võtsid kokku magistritöö neli keskset teoreetilist lähenemist (Luhmann, 2009; Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005), järgnevalt keskendun enam

empiirilise raamistiku loomisele, käsitledes esmalt Eesti venekeelsete noorte etno-kultuurilise identiteedi uuringuid.

### 1. 3. EESTI VENEKEELSETE NOORTE ETNO-KULTUURILINE IDENTITEET

Venekeelsete noorte ja laiemalt venekeelse elanikkonna etno-kultuurilist identiteeti on Eestis põhjalikult uuritud ning suur osa eelmises kahes alapeatükis esitatud teoreetilistest lähtekohtadest on kaetud varasemate empiiriliste uurimistulemustega. Näiteks on analüüsitud etno-kultuurilisi samastumisvõimalusi (Fein, 2005; Küün, 2008; Masso & Vihalemm, 2003; Tuisk, 2012; Vihalemm, 2012), enesemääratluste argumentatsioone (Kalmus, 2003; Tuisk, 2012; Vihalemm, 2012), etno-kultuuriliste rühmade väärtusi (Vihalemm & Kalmus, 2008, 2009), rühmakuuluvuse emotsionaalseid tähendusi (Valk, 2000; Vihalemm, 2012), kultuurilisi praktikaid (Küün, 2008; Vihalemm, 2012) ja sotsialiseerumist (Golubeva, 2010; Vihalemm & Kalmus, 2008). Samas on keskendunud Eesti noorte etno-kultuurilisele identiteedile õppekeele kontekstis, mis on käesoleva magistr töö empiiriline fookus, ainult paaris kvantitatiivses uuringus (Soll, 2006, 2012), seni pole aga läbiviidud kvalitatiivset analüüsi.

Eri autorid (Fein, 2005; Küün, 2008; Masso & Vihalemm, 2003; Tuisk, 2012; Vihalemm, 2012) on pakkunud mitmeid etno-kultuurilisi kategooriaid, millega venekeelsed noored võivad samastuda, näiteks venelased, eestivenelased, Venemaa venelased, eestlased, samuti on osutatud vene-eesti mitmikidentiteedi võimalusele. Ka selle töö üks ülesandeid on kõigepealt välja selgitada kategooriad, mille esindajateks õpilased end loevad. Kui mõnes vanemas uuringus (Vihalemm & Masso, 2002) on täheldatud, et kohalik vene vähemuse identiteet on venekeelsete noorte jaoks vähetähtis, siis mitmes hilisemas uurimuses (Fein, 2005; Tuisk, 2012) on leitud, et enamik Eestis elavatest venekeelsetest inimestest määratleb end eeskätt eestivenelastena, distantseerudes Venemaa venelastest ja väljendades nende suhtes kultuurilist üleolekut. See ei tähenda, et Venemaa venelastega lähedust üldse ei tunta, kuid eestivenelaste hulka kuulumist peetakse enamasti olulisemaks (Tuisk, 2012). Uue kategooria, “eestivenelaste” esilekerkimine suhteliselt lühikese aja jooksul viitab etno-kultuurilise identiteedi dünaamilisusele, millest on kõnelnud Verkuyten (2005). Eestlaste ja venelaste-eestlastega on end määratlenud eelkõige nii uuritavad, kes kõnelevad koduse keelena nii vene kui eesti keelt (Küün, 2008). Hübriidse vene-eesti etno-kultuurilise

identiteediga elanike osakaal venekeelses elanikkonnas on olnud uuringutes väga erinev, jäädes vahemikku 17–43 protsenti (Küün, 2008; Valk, Karu-Kletter & Drozdova, 2011; Vihalemm, 2012). Siiski näib samade uurimuste põhjal, et multietnilisus on enam levinud noorte hulgas, mis toetab väidet, et etno-kultuuriline hübriidsus on maailmas kasvav trend (Verkuyten, 2005, lk 151).

Hiljutisest Eestis elavate eesti ja vene noorte enesemäärtluste analüüsist (Tuisk, 2012) selgus, et mõlemad etno-kultuurilised rühmad kasutavad valdavalt primordiaalseid argumente ehk peavad rühmakuuluvust veresuguluse kaudu päritavaks, vähem kirjeldatakse seda sotsiaalselt konstrueeritud nähtusena. Sarnast tendentsi võib märgata 2011. aasta integratsiooni monitooringu põhjal, mille järgi on esivanemad ja veresidemed enese etno-kultuurilisel määratlemisel nii venelaste kui eestlaste jaoks võrdlemisi olulised kriteeriumid (Vihalemm, 2012, lk 136). Kuigi geneoloogilisust on peetud iseloomulikuks jooneks, mis eristab etno-kultuurilist identiteeti sotsiaalse identiteedi teistest aspektidest (Verkuyten, 2005), nähtub samast monitooringust, et kõige kaalukamaks etno-kultuurilise identiteedi referentsiks peavad Eesti venelased ja eestlased hoopis keeleoskust. Oluliseks liikmesuse eeltingimuseks pidasid mõlemad rühmad veel sõpruskonda ja suhtlusvõrgustikku; võrreldes eestlastega kasutasid venelased vähem geograafilisi põhjendusi (nt viiteid sünnikohale) ja seostasid liikmesust veidi enam religiooniga.

Etno-kultuurilise identiteedi emotsionaalset tähendust on uuritud eelkõige lähtuvalt kahest aspektist, millest üks on rühmakuuluvusele omistatud olulisus (Vihalemm, 2012) ja teine kuuluvuse mõju venekeelsete noorte enesehinnangule (Valk, 2000). 2011. aasta integratsiooni monitooringus tõdetakse, et etno-kultuuriline enesemääratlus on Eesti elanike jaoks tähtis ning enamus võtab etno-kultuurilisse rühma kuulumist kui normi – ainult 11 eestlastest ja 29 protsenti teiste rühmade esindajatest ei pidanud etno-kultuurilist enesemääratlust oluliseks (Vihalemm, 2012, lk 135). Etno-kultuuriliste hoiakute ja etno-kultuuriline identiteedi ning noorte enesehinnangu vahel on leitud küllaltki tagasihoidlik seos ning enesehinnang neist märkimisväärselt ei sõltu (Valk, 2000, lk 647–648).

Arutletud on venekeelse elanikkonna vanema ja noorema põlvkonna väärtuslõhe üle, mis tuleneb noorema põlvkonna suuremast globaalsest orientatsioonist, eriti lähedusest ingliskeelse kultuuriruumiga ning edukesksest maailmavaatest, samas kui vanem generatsioon eelistab traditsioonilisemat elulaadi ja väljendab nostalgiat möödunud aegade vastu (Masso,

2011; Vihalemm & Kalmus, 2008, 2009). Ka on näiteks Vihalemm ja Kalmus (2008, 2009) leidnud, et venekeelsed noored on eestikeelsetele eakaaslastele sarnased, sest ka eesti noored on globaalse orientatsiooniga ja väärtustavad edu; peamine erinevus seisneb vaid sotsiaalse kapitali ja selle taasloomise olulisuses: venelaste jaoks on see vähem tähtis – võimalik, et tingituna vähemuse staatusest, mis muudab sotsiaalse kapitali kättesaamatuks. Eesti ja vene noorte sarnaseid väärtusi seletavad autorid kooskondade piire ületava üleilmse massikultuuri mõjuga, mis loob eri etno-kultuuriliste rühmade liikmetele ühtse sotsialiseerumiskeskonna. Venekeelsete õpilaste väärtustest saab selles magistritöös rääkida eelkõige seoses tulevikuplaanidega, mida kavatsen tulemuste peatükis analüüsida.

Senistes uuringutes (Soll, 2006, 2012), milles on käsitletud sotsialiseerumist kui etno-kultuurilise identiteedi kujunemist õppekeele kontekstis, on jõutud järeldusele, et õppekeel ei mõjuta otseselt õpilaste etno-kultuurilist identiteeti. Samas tuleb arvestada, et õppeainetel võib olla erinev potentsiaal identiteedile mõju avaldada ning näiteks ajalootunni puhul võib etno-kultuurilise identiteedi aktualiseerumine olla tõenäolisem kui kehalise kasvatuse korral. Näiteks on uuringud (Golubeva, 2010) osutanud, et eesti- ja venekeelses koolisüsteemis luuakse erinevaid narratiive rahvuslikust ajaloost, eriti käsitledes teise maailmasõja sündmusi: need narratiivid antakse mõnikord edasi nn varjatud õppekava osana, milles õpetajad on vastavalt oma arusaamadele ametlikus õppekavas ettenähtut muutnud. Samuti on märgitud, et Eesti venekeelsete õpilaste vanemate etno-kultuurilisest identiteedist ei sõltu, millise õppekeelega kool lapsele valitakse (Kemppainen, Ferrin, Hite & Hilton, 2008). Nei valikuvõimalusi olen tutvustanud lähemalt järgmises alapeatükis.

#### 1. 4. ÕPPEKEELED EESTIS

Juba iseseisvusajal oli võimalik Eestis õppida eri keeltes – vähemusrahvused võisid soovi korral omandada hariduse osaliselt või täielikult emakeeles kuni gümnaasiumi lõpuni vastavalt vähemusrahvuste kultuurautonoomia seadusele (vt Müüripeal, 1999). Omakeelsed koolid olid toona näiteks venelastel, sakslastel, rootslastel, lätlastel, juutidel ja soomlastel. Nõukogude aja saabudes vähemusrahvuste kultuurautonoomia likvideeriti, ainsate variantidena jäid alles eesti ja vene õppekeel, mille tulemusel kujunes Eestis kaks erikeelset ja eraldi toimivat koolisüsteemi. Tänapäeva taasiseseisvunud Eestis on õpilaste ja nende

vanemate jaoks valikuvõimalusi siiski lisandunud, riigi- ja munitsipaalomandis olevates üldhariduskoolides on võimalik õppida eesti, vene, inglise ja saksa keeles, erakoolides lisaks soome keeles (EHIS, 2014).

Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS, 2014) andmeil on enamik ehk ligi 83 protsenti kõigist põhikoolidest ja gümnaasiumidest eesti õppekeelega, ülejäänud koolides on sageli kasutusel kaks õppekeelt, millest üks on eesti ja teine muu keel. Ainult väga vähestes koolides õpetatakse vaid vene või inglise keeles. Samas on õppeastmete vahel mõned olulised erinevused: kui riikliku õppekava järgivates vene õppekeelega riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides olid varem nii põhi- kui keskkooliastme ainuid venekeelsed, siis pärast eesti õppekeelele üleminekut on osa gümnaasiumiastme aineid eestikeelsed, põhikooliastmes jätkati venekeelset õpet. Viimased 20 aastat on Eestis tegutsenud riiklikult toetatud keelekümblusklassid, milles eestikeelne õpe ületab poole õppemahust. Käesolevas töös uurin venekeelsete abiturientide enesemääratlusi kolme enam levinud õppekeele võimaluse lõikes (eesti, vene ja keelekümblus). Tabelis 1 olen näidanud, kuidas jaotuvad riigi- ja munitsipaal- ja koolid õppekeelte ja uuringu jaoks olulisemate piirkondade, Tallinna, Ida-Virumaa ja Tartu vahel.

**Tabel 1. Riigi- ja munitsipaalomandis olevate Eesti üldhariduskoolide õppekeel**

Õppeasutuse asukoht	Eesti keel	Vene keel	Keele-kümblus	Inglise keel	Saksa keel
Eesti	502	84	29	2	1
• Tallinn	65	27	10	1	1
• Ida-Virumaa	40	26	12	0	0
• Tartu	22	4	2	1	0

*Allikas: EHIS, 2014*

Eesti riiklikes arengukavades (Muukeelse kooli arenduskava, 1998; Integratsioon Eesti ühiskonnas, 2000) on püstitatud kaks peamist õppekeelega assotsieeruvat eesmärki: (1) kujundada õppekavade ja nendega seotud tegevuste poolt ühtne haridussüsteem ning (2) suurendada eestikeelse aineõppe mahtu ja tõsta kvaliteeti. Strateegilistes dokumentides (Eesti lõimumiskava, 2008) on nähtud haridust lõimumise võtmevaldkonnana, milles ühelt

poolt eesti keelele üleminek venekeelsetes gümnaasiumides tagaks muukeelsete noorte parema eesti keele oskuse ja toimetuleku Eesti ühiskonnas, teisalt venekeelse õppe osaline säilitamine annaks võimaluse oma etno-kultuurilise päritolu väärtustamiseks. 1997. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestati ülemineku algusena 2007/08. õppeaasta, haridus- ja teadusministeeriumi koostatud tegevuskavas sõnastati õppekeele muutus järkjärgulise protsessina, kus igal aastal lisandub 10. klassi õpilaste õppekavasse vähemalt üks eestikeelne õppeaine (Vene..., 2007). Ülemineku eesmärgiks oli suurendada eestikeelse õppe osakaalu vähemalt 60 protsendini, tähtaegu selle saavutamiseks tõsteti korduvalt edasi ning mitmed koolid on taotlenud ülemineku läbiviimisel erandeid.

Uuringutest (Kirss & Vihalemm, 2008, Pettai & Proos, 2007) selgub, et eestikeelsele õppele üleminekus nähakse eelkõige ohtu oma etno-kultuurilisele identiteedile. Sellele vaatamata ei pruugi seos õppekeele ning etno-kultuurilise identiteedi vahel olla ühene. Rahvusvaheliste uuringute põhjal võib sama keelekeskkond etno-kultuurilist identiteeti tugevdada (Verkuyten, 2005), aga ka nõrgendada, kuna emakeeleoskus ei ole väärtustatud või vajalik (Guus, 2006). Käesolevas töös analüüsingi, milliseid hinnanguid on andnud õppekeele muutusele eri etno-kultuurilise identiteediga noored ning milline on nende etno-kultuuriline identiteet eri õppekeelte kontekstis.

## 1. 5. UURIMISKÜSIMUSED

Käesoleva magistr töö fookus on vene emakeelega ja erineva õppekeelekogemusega abiturientide etno-kultuurilisele enesemääratlusel õppekeele kontekstis. Tulenevalt eelmistes alapeatükkides tutvustatud teoreetilistest ja empiirilistest lähtekohtadest olen sõnastanud kolm uurimisküsimust.

### 1. Millised on noorte etno-kultuurilised enesemääratlusviisid?

Et uurida õpilaste etno-kultuurilist identiteeti õppekeele kontekstis ning analüüsida seda laiemalt teiste haridussüsteemisestest ja -välisest tegurite kontekstis, tuleb kõigepealt välja selgitada venekeelsete noorte enesemääratlusviisid. Nende viiside kirjeldamiseks analüüsin, tuginedes sotsiaalpsühholoogilistele sotsiaalse ja etno-kultuurilise identiteedi käsitlustele

(Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005), näiteks milliste sotsiaalsete kategooriatega samastatakse, kuivõrd määratletakse end etno-kultuuriliselt, kuidas enda etno-kultuurilist rühmakuuluvust argumenteeritakse, milliseid emotsionaalseid tähendusi omistatakse kuuluvusele. Seniste uuringute põhjal võib oletada, et etno-kultuuriline rühmakuuluvus on õpilaste jaoks üldjuhul oluline minakäsituse osa (Vihalemm, 2012), samastatakse kas (eesti)venelaste, eestlaste või mõlema etno-kultuurilise rühmaga korraga (Küün, 2008; Valk, Karu-Kletter & Drozdova, 2011) ning enda kuuluvust põhjendatakse eeskätt primordiaalsete argumentidega, näiteks emakeel, veresidemed-esivanemad (Tuisk, 2012), kuid viidatakse ka sõpruskonnale ja suhtlusvõrgustikule, kuhu kuuluvad sama etno-kultuurilise kategooria esindajad (Vihalemm, 2012).

## **2. Millised haridussüsteemisiseseid tegurid on olulised enesemääratluste tõlgendamisel?**

Eri enesemääratlusviisidega noorte kõrvutamise eesmärgiks on tuvastada, kas ja millist võimalikku mõju võib avaldada õppekeel etno-kultuurilise identiteedi kujunemisele. Varasemate kvantitatiivsete uuringute (Soll, 2006, 2012) põhjal võib arvata, et õppekeelel ei ole õpilaste etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel oluline faktor, kuid käesolev kvalitatiivne uurimus võimaldab vaadelda etno-kultuurilise enesemääratluste ja õppekeelte vahelisi mustreid detailsemalt. Lisaks õppekeelele analüüsin õpilaste etno-kultuurilisi enesemääratlusi teiste haridussüsteemisiseste tegurite kontekstis, näiteks uurin, millisena näevad abiturientid eri keeltes õppimist, milline on nende senine õppekeelekogemus ning milliseid hinnanguid antakse õppekeele muutusele venekeelsetes gümnaasiumides. Seniste uuringute (Kirss & Vihalemm, 2008, Pettai & Proos, 2007) põhjal võidakse tajuda eesti õppekeelele üleminekut ohuna oma etno-kultuurilisele identiteedile.

## **3. Millised haridussüsteemivälised tegurid on olulised enesemääratluste tõlgendamisel?**

Lisaks haridussüsteemile, nimetavad Luhmann (2009) ja Verkuyten (2005) olulisema sotsialiseerumises osaleva sotsiaalse süsteemina meediat: nii uuringi käesolevas töös muu hulgas õpilaste meediatarbimist. Meedia roll etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel võib seisneda näiteks selles, et kujutades teatud viisil etno-kultuurilisi rühmi, omistatakse neile hinnanguid ja kujundatakse neist kollektiivseid arusaamu (Verkuyten, 2005). Võrdlen uuringus vastajaid näiteks nii meedia jälgimise sageduse, keelte, kanalite kui ka võrguväljaannete kommentaariumides osalemise lõikes. Uurin ka õpilaste tulevikuplaane,

mille puhul on huvitav, kuivõrd peegelduvad neis väärtustena globaalne ja edule orienteeritus, mida on täheldatud mitmetes varasemates uuringutes (Masso, 2011; Vihalemm & Kalmus, 2008, 2009), ning milliseid sarnasusi-erinevusi etno-kultuuriliste kategooriate esindajate plaanides võib märgata.

## 2. MEETOD JA VALIM

Alljärgnevalt kirjeldan magistritöös kasutatud andmekogumis- ja analüüsimeetodit, samuti valimit.

### 2. 1. KIRJALIK VÕRGUINTERVJUU

Käesolevas töös kasutan andmekogumismeetodina sünkroonset kirjalikku võrguintervjuud ehk usutlust, mille läbiviimisel on kasutatud info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat (Salmons, 2010). Täpsemalt toimusid intervjuud 2012. aasta sügisel suhtlusprogrammide Skype ja Windows Live Messenger vahendusel reaalajas ja kirjaliku teksti edastamise režiimis. Intervjuud kestsid tund–poolteist ning transkriptsioonide maht jäi vahemikku 5–10 standardlehekülge, mis võimaldas analüüsida õpilaste etno-kultuurilist identiteeti õppekeele kontekstis detailsemalt kui varasemates kvantitatiivsetes töodes (Soll, 2006, 2012), mis keskendusid eelkõige õppekeele ja identiteedi dimensioonide struktuursete seoste analüüsimisele. Võrgupõhise meetodi eelis võrreldes näost näkku intervjuuga oli võimalus koguda andmeid eri geograafilistest piirkondadest ja uurija isiku mõju vähendamine intervjuu käigule (nt rahvuse ja vanuse osas), kaotamata tänu sünkroonsusele ajalist lähedust uurija ja vastaja vahel. Samuti nõudis intervjuu kirjalik vorm intervjueeritavatel vastamiseks mõttepause, mis oli oluline, sest paljud küsimused eeldasid (nt varasema koolikogemuse) meenutamist ja analüüsimist; võrguintervjuu eelis oli ka aja kokkuhoid, sest puudus vajadus ajamahukaks kirjalikuks transkriptsiooniks.

Enne usutluste läbiviimist koostasid koos uurimisrühma liikmetega eesti- (vt lisa 1) ja venekeelse (vt lisa 2) intervjuu kava, milles olid nii põhiküsimused kui ka täiendavad küsimused, et paluda vajadusel intervjueeritavatel vastuseid põhjendada. Intervjuude läbiviimisel lähtusin valdavalt kavast, kuid vahel esitasin ka peegeldavaid küsimusi ning jätsin vajadusel mõningaid küsimusi esitamata, näiteks kui intervjueeritav oli juba eelnevalt vajaliku info andnud või tulenevalt ajapiirangust. Intervjuu kava koosnes järgmistest üldistest teemadest: kool ja õppekeel (nt õppekeele ja kooli valikud, arvamused eri õppekeeles õppijate kohta), enesemääratlus, kodused kultuuritraditsioonid. Uuringu keskseks teemaks valitud

etno-kultuurilise identiteedi kujunemisteid uurisin ühest küljest spontaanse küsimusena (st vastused küsimusele „kes sa oled?“), teisalt palusin oma võimalikku enesemääratlust kommenteerida ette antud identifitseerivate kategooriate lõikes (eestlased, eestivenelased, venekeelsed inimesed, Eesti elanikud jne), mida on avalikkuses sotsiaalsete rühmade nimetamisel kasutatud. Mainitud meetodit ehk väliste identifitseerivate kategooriate sobivuse hindamist enda kirjeldamisel on varasemalt kasutatud identiteedi kui suhteliselt abstraktse teema uurimisel, seda nii kvantitatiivsetes (vt nt Vihalemm & Masso, 2003, 2007) kui ka kvalitatiivsetes uuringutes (nt Masso, 2002). Käesoleva intervjuu raames polnud oluline vaid rühmakuuluvuste nimetamine, vaid enamik küsimusi eeldas vastajate põhjendusi ja tõlgendusi, näiteks miks samastatakse end valitud kategooria(te)ga või millisena nähakse rahvusrühmi tänapäeva Eestis. Viisin intervjuud viidi läbi eesti (3) või vene keeles (11) sõltuvalt intervjuueeritava valikust.

## 2. 2. VALIM

Uuringu valimi moodustavad 14 abiturienti, kes kõnelevad koduse keelena vene keelt, kuid kellel on erinev õppekeelekogemus (eesti, vene, keelekümblus) ja kes elavad Eesti eri piirkondades (Tallinnas, Tartus, Ida-Virumaal). Otsustasin uurida lõpuklasside õpilasi, sest see võimaldab süvaintervjuudes koondada tähelepanu noorte keeleõppe kogemustele varasematel haridusastmetel tagasivaatavalt ning identiteedi kujunemisele pikema ajaperioodi jooksul ja rohkemate tegurite koostoimel. Näiteks on enamik vene õppekeelega abituriente puutunud gümnaasiumis osalise eestikeelse õppega, hinnangud õppekeelemuutusele on aga üks aspekte, mida soovin töös analüüsida. Strateegilise valimi põhimõtetele omaselt (Trost, 1986) konstrueeriti uuritavate rühm homogeenne õppimisaja poolest (gümnaasiumi lõpetamine 2012/13. õppeaastal); kogemuste heterogeensuse tagab õppimiskogemus eri õppekeelega koolides/klassides (eesti, eesti-vene, keelekümblus), elamine erineva etnilise koosseisuga piirkondades (eesti-venekeelne Tallinn, valdavalt eestikeelne Tartu, valdavalt venekeelne Ida-Virumaa) ning erinev sotsiaal-demograafiline taust (kuus meest, kaheksa naist). Õpilaste jaotumise mainitud heterogeensete tunnuste lõikes olen esitanud tabelis 2.

Intervjuueeritavate leidmiseks võttis uurimiserühma üks liikmetest, Maie Soll ühendust gümnaasiumidega, mis olid valitud lähtudes põhimõttest, et kõik nimetatud kolm piirkonda ja

õppekeelt oleksid võrdselt esindatud. Kontaktide palumisel tutvustas Maie Soll uuringu eesmärki ja selgitas, et oleks tarvis nende õpilaste e-postiaadresse, kes kõnelevad koduse keelena vene keelt. Samas rõhutas ta, et aadressid tuleks edastada vaid juhul, kui õpilased on valmis osalema uuringus vabatahtlikult. Kui koolide kaudu oli õnnestunud vajalikud kontaktandmed saada, võtsin õpilastega ise e-posti teel ühendust, tutvustasin uuesti uuringu eesmärki, intervjuuga kaasnevat ligikaudset ajakulu, kordasin üle, et osalemine on vabatahtlik, ning kui õpilane nõustus intervjuuga, leppisin selleks kokku sobiva aja. Intervjuude kokkuleppimisel jälgisin, et valimis oleks enam-vähem sama palju naisi ja mehi.

**Tabel 2. Valimi jaotumine õppekeele, elukoha ja soo lõikes**

Õppekeel	Tallinn		Tartu		Ida-Viru	
	Mees	Naine	Mees	Naine	Mees	Naine
Eesti õppekeel	0	1	1	1	1	1
Vene õppekeel	1	0	0	2	0	2
Keelekümblus	1	1	1	0	1	0

### 2. 3. KVALITATIIVNE ANALÜÜS

Tulemuste analüüsis kombineerin temaatilist analüüsi (Dey, 2005) põhistatud teooria elementidega (Strauss & Corbin, 2008) ning analüüsi „käsitsi“ ning tarkvara MAXQDA 10 abil (Kelle, 1995). Esmalt kaardistasin intervjuudes käsitletud peamised teemad (nt enesemääratlus, etno-kultuurilise kuuluvuse kriteeriumid). Teemade määratlemisel kohtusin esmalt uurimisrühmaga, et paar transkriptsiooni üheskoos paberil avatud kodeerimisega läbi töötada. Edasi kodeeris igaüks teksti individuaalselt MAXQDA 10 abil, mis võimaldas hiljem uurijate koodipuid ja analüüsitud tekste hõlpsamini ühendada. Lisaks üldisematele kategooriatele sõnastasin alakategooriad, näiteks etno-kultuurilise kuuluvuse kriteeriumide juurde märkisin keele, sünnikoha, perekonna, kultuuri jne. Analüüsi teises etapis keskendusin kategooriate (nt enesemääratlus ja enesemääratluse kindlus) omavahelistele seostele. Koodide loomisel ja kategooriatevaheliste seoste tuvastamisel lähtusime põhistatud teooriale (Strauss & Corbin, 2008) omasest printsiibist läheneda analüüsitavale materjalile võimalikult avatult. Selleks kasutasime mitmeid analüüsitehnikaid, nagu näiteks pidevad võrdlused (nt erinevuste

ja sarnasuste väljatoomine kategooriate sees ja kategooriate vahel), tekstiosade kohta avatud küsimuste esitamine, sõnade võimalike latentsete tähenduste mõtestamine, keelekasutuse ja väljendatud emotsioonide jälgimine. Sellise analüüsi ja kasutatud analüütiliste tehnikate eesmärgiks oli leida enesemääratlusviise iseloomustavad ja esmajoones õppekeelest tulenevad selgitused.

### 3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitan kokkuvõtte võrguintervjuude kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemustest, mida on tutvustatud detailsemalt töö lõpus I ja II teadusartikli käsikirjas. Erinevalt käsikirjadest, ei ole siinses ülevaates toodud väljavõtteid intervjuudest. Analüüs on jagatud kolmeks osaks: õpilaste enesemääratlused, haridussüsteemisisesed ning -välised tegurid.

#### 3.1. ÕPILASTE ENESEMÄÄRATLUSED

Intervjueeritavad määratlesid end mitmest tunnusest koosneva unikaalse kombinatsiooni abil, mis võisid muu hulgas sisaldada etno-kultuurilisi kategooriaid. Intervjuudes eristus etno-kultuurilise enesemääratluse kaks olulisemat temaatilist dimensiooni: etno-kultuurilised arutlused ning emotsionaalne kindlus (vt ka I ja II teadusartikli käsikirja).

Etno-kultuurilisteks arutlusteks nimetan õpilaste mõttekäike enda etno-kultuurilise kuuluvuse teemal. Seejuures kasutati peamiselt kaht tüüpi argumentatsioone. Esiteks võisid õpilased end pidada otsesõnu mõne etno-kultuurilise rühma esindajaks, kas eestlaseks või venelaseks. Teiseks toodi välja, et lisaks etno-kultuurilisele kuuluvusele on vastavale liikmesusele omistatud tunnetuslik tähendus (nt „Tunnen end venelasena“). Etno-kultuurilise kategooria esindajana määratleti end eelkõige juhtudel, mil isiklikel arusaamadel põhinevad kriteeriumid olid selleks täidetud, näiteks keeleoskus, sünnikoht, kultuurilised ja peresidemed. Kui need tingimused olid täidetud vaid osaliselt, eelistasid mõned intervjueeritavad end samastada pigem formaalsete (nt kodakondsus, nimi), sotsiaal-demograafiliste (nt sugu või tegevusvaldkonda iseloomustavate tunnuste alusel (nt õpilane).

Lisaks etno-kultuurilistele praktikatele eristusid enesemääratlused emotsionaalse kindluse dimensioonil. Õpilased väljendasid arutlustes kas kindlust, ebakindlust etnokultuurilises identiteedis või mitte kumbagi – viimast vaid juhul, kui intervjueeritav enda etno-kultuurilisest kuuluvusest intervjuu vältel ei rääkinud. (Eba)kindlus avaldus nii keelelistes struktuurides (nt kõneviisis, interpunktsioonis) kui ka intervjueeritavate väidete sisus (nt öeldes, et on raske end etno-kultuuriliselt määratleda). Etnilise identiteedi kindlust

iseloomustas see, kui oma kuuluvusest rääkides kasutati kindlat kõneviisi ega väljendatud kõhklust. Ebakindlusele oli seevastu tunnuslik tingiv kõneviis, teatud kirjavahemärkide kasutamine (küsimärgid ja mõttepunktid), enesemääratlemist raskendavatele teguritele osutamine või intervjuu vältel üksteisele vastukäivate väidete esitamine.

Kahe analüüsitud enesemääratluse dimensiooni kombinatsioonide alusel eristusid analüüsis kolm peamist enesemääratlusviisi: kindel vene fookusega identiteet, ebakindel eesti-vene identiteet ja alternatiivsed identiteedid.

Kindla vene fookusega identiteediga õpilased määratlesid end esmajoones etno-kultuurilise kuuluvuse põhjal ning seda kindlalt. Eesti-vene fookusega õpilased määratlesid end korraga kahe etnilise kategooria esindajana, venelase ja eestlasena. Etnilist kuuluvust väljendasid nad seejuures eranditult ebakindlalt, sest kummagi etno-kultuurilisse identiteedirühma kuulumise individuaalsed tingimused (nt keel, sünnimaa, huvi teatud riikide päevasündmuste vastu) olid neil täidetud vaid osaliselt. Erinevalt kindla vene identiteediga ja ebakindla eesti-vene identiteediga rühmast ei identifitseerinud alternatiivsete identiteetidega vastajad end üldse rahvuse kaudu. Nad määratlesid end sünnikoha, keele (nt venekeelsed inimesed), eurooplaseks olemise ning väga üldiste kategooriate alusel (nt inimkond, erinevad sotsiaalsed rollid). Tulenevalt sellest, et alternatiivsete identiteetidega vastajad enda etnokultuurilise rühmakuuluvuse üle ei arutlenud, ei saa otsustada ka nende etno-kultuurilise identiteedi kindluse või ebakindluse üle.

### 3. 2. HARIDUSSÜSTEEMISESED TEGURID

Analüüsimaks õppekeele rolli enesemääratluse kujunemisel olen uurinud eelmises alapeatükis nimetatud kolme enesemääratlusviisi löike noorte õppekeelevalikuid ja hoiakuid. Analüüsist ilmnes, et samas keeles õppinud noored kasutavad erinevaid enesemääratlusviise (vt I ja II teadusartikli käsikirja). Nii näiteks kasutasid kindlat, vene fookusega enesemääratlust nii vene- kui eestikeelses gümnaasiumis õppinud noored, samuti keelekümblejad. Ebakindlat, eesti-vene fookusega enesemääratlusviisi kasutasid valdavalt eesti õppekeelelega gümnasistid, kuid nende hulgas leidis ka üks venekeelses koolis õppinud vastaja. Alternatiivseid

identiteete väljendanud intervjueeritavatest üks oli õppinud vene õppekeelela gümnaasiumi tavaklassis ja teine keelekümblusklassis.

Õppekeele kogemusest osutusid tähenduslikumaks õppekeele valikute ja õppekeelela seotud hoiakute argumentatsioonid, kus siiski ka väga selgeid lahknevusi eri enesemääratlusviiside kasutajate vahel ei tulnud välja. Venekeelset õpet toetati argumentidega, et vene keeles on lihtsam õppida ja see tagab emotsionaalse turvalisuse, sest õpitakse oma etno-kultuurilise rühma liikmete hulgas. Samas leiti, et see ei taga piisavat eesti keele oskust, et Eesti ühiskonnas toime tulla – eesti keele oskuse heal tasemel omandamist peeti eesti õppekeelela koolide tugevuseks. Keelekümbluse osas jagunesid arvumused kaheks: keelekümblejad ise nägid võimalust vene ja eesti keele omandamiseks ning mainisid sarnaselt vene õppekeelela emotsionaalse turvalisuse aspekti, teised jällegi pidasid võimalikuks, et keelekümblusklassis ei pruugi kumbagi keelt piisaval tasemel omandada, soodustades nn „poolkeelsuse“ kujunemist. Seega lähtusid õpilased seisukohtade põhjendamisel pigem isiklikust õppekeelekogemusest.

Lisaks õppekeele valikuga seotud hoiakutele väljendati erinevaid enesemääratlusviise õppekeelela muutuse kontekstis. Õpilaste arvumused eesti õppekeelela ülemineku kohta jagunesid jämedalt neljaks: intervjueeritavad olid kas täielikult eestikeelsele aineõppele ülemineku poolt, osaliselt eestikeelsele aineõppele ülemineku poolt, ükskõiksed-kõhklevad või varasema süsteemi taastamise poolt. Kindla, vene etno-kultuurilise identiteediga vastajad olid suhteliselt polariseerunud: oldi kas täieliku ülemineku poolt või vastu. Osa ebakindla, eesti-vene enesemääratlusega noori oli osaliselt ülemineku poolt. Peamise puudusena nimetati liiga suurt eestikeelse õppe mahtu, kuid samas toetati muutust ka teistes õppeastmetes, näiteks põhikoolis või lasteaias. Teine osa eesti-vene enesemääratlusviisi kasutajaid väljendas ülemineku suhtes ükskõiksust. Alternatiivsete identiteetidega vastajad olid samuti osalise ülemineku poolt, kuid erinevalt ebakindla etno-kultuurilise enesemääratlusega õpilastest tajusid nad muutust liiga kiirena ning ei olnud nõus, et üleminek võiks toimuda teistest õppeastmetes peale gümnaasiumi.

### 3. 3. HARIDUSSÜSTEEMIVÄLISED TEGURID

Uurisn ka koolivälise tegurite – meediatarbimise ja tulevikuplaanide – olulisust noorte etno-kultuurilise identiteedi tõlgendusviisides. Meediatarbimise kontekstis täheldasin, et kindla, vene identiteediga rühmale on iseloomulik suhteliselt mitmekesine meediaallikate kasutamine, kuigi valdavalt kasutatakse venekeelseid kanaleid. Oma tulevastest elukohavalikutest rääkides seostatasid sama enesemääratlusviisi esindajad oma lähituleviku kas õpingutega Eestis või välismaal (Põhjamaades, Venemaal), kuid pikemas perspektiivis eelistatakse majanduslikel põhjustel elada väljaspool Eestit. Osa ebakindla enesemääratlusega noori on meediajälgimise poolest mõneti sarnased kindla vene identiteediga rühmale, kuna jälgivad mõõdukalt erinevaid kanaleid ning eri keeltes. Teine osa eesti-vene fookusega noori ei jälginud aga üldse meediat. Erinevalt teiste enesemääratlusviiside esindajatest väljendasid hübriidse identiteediga vastajad soovi siduda oma lähitulevik Eestiga, kuigi praktilistel kaalutlustel peeti pikemas perspektiivis võimalikuks Eestist lahkumist. Alternatiivsete identiteetidega noored tarbisid meediat mõõdukalt ning jälgisid kas venekeelseid või eri keeltes meediakanaleid. Samuti pidasid nad sarnaselt teiste enesemääratlusviiside kasutajatega võimalikuks elu 10 aasta pärast mõnes muus riigis.

## 4. ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Lähtudes arusaamast, et sotsiaalne identiteet koosneb mitmest komponendist (Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2010), uurisin võrguintervjuude abil, millised sotsiaalsed kategooriad on olulised vene emakeelega, kuid eri keeltes õppinud abiturientide jaoks. Tulemustest ilmselgus, et ei leitud ühtki kategooriatüüpi, mille kaudu kõik vastajad end määratleksid. See kehtib ka etno-kultuurilisi kategooriate kohta: enese spontaansel samastamisel ehk vastates küsimusele “kes sa oled?”, määratles osa intervjuueeritud noori end muu hulgas etno-kultuuriliselt, samas oli õpilasi, kes ei identifitseerinud end ühelgi juhul etno-kultuuriliselt. End samastati kas (eesti)venelaste, paralleelselt (eesti)venelaste ja eestlastega või mitte ühegi etno-kultuurilise kategooriaga. Kui vene ja vene-eesti identiteeti võib varasemate uuringute (Küün, 2008; Tuisk, 2012; Vihalemm, 2012) põhjal pidada ootuspäraseks, ilmselgus käesoleva uuringu tulemuste põhjal ka erinevusi eelnevatest teadustöödest. Esiteks ei leidunud valimis õpilasi, kes oleksid end määratlenud ainult eestlasena, kuid see-eest oli noori, kes end etno-kultuuriliselt ei määratlenudki. Viimane väärleb tähelepanu, sest viitab vajadusele arvestada tulevaste uuringute läbiviimisel võimalusega, et indiviididel võib etno-kultuuriline identiteet puududa.

Käesoleva töö tulemustest ilmneb, et õpilased osutasid mitmesugustele tunnustele, mis olid etno-kultuurilise kategooriaga samastumise eeltingimusteks. Varem on täheldatud, et Eestis loob etno-kultuuriliste rühmade vahelisi piire eeskätt keeleoskus (vt nt Vihalemm, 2012), kuid selles uurimuses analüüsitud enesemääratlustes, oli keel üks võimalik argument paljudest. Mõned õpilased osutasid sellele tõepoolest kui peamisele etno-kultuurilise rühmakuuluvuse eeltingimusele, samas ei maininud mõned vastajad keelt üldse ning üks intervjuueeritavatest, kindla vene identiteediga noormees koguni rõhutas, et keeleoskus, ei ole enese etno-kultuurilisel määratlemisel tähtis. Erinevalt varasemast uuringust (Tuisk, 2012), milles analüüsiti, kuivõrd primordiaalselt või konstruktivistlikult õpilased oma etno-kultuurilist identiteeti argumenteerivad, ei saa siinsete tulemuste põhjal väita, et noorte arutlustes domineerib primordiaalne vaatepunkt. Pigem kasutasid kõik õpilased samaaegselt tunnuseid, mis võivad viidata nii identiteedi primordiaalsusele kui sotsiaalsele konstrueeritusele. Näiteks ühelt poolt võidi mainida emakeelt, sugulussidemeid, sünnimaad, mis iseloomustavad essentsialistlikku arusaama identiteedist, teisalt kultuurilisi praktikaid (nt tähtpäevade

tähistamine), huvi teatud riikides (nt Eestis, Venemaal) toimuvate sündmuste vastu ja sotsiaalseid olukordi (nt millised inimesed õpilast ümbritsevad), mis seostuvad identiteeti kui sotsiaalse konstruktiga.

Sellest, kas individuaalsed eeltingimused etno-kultuurilise kategooriaga samastumiseks on täidetud, näib analüüsi põhjal sõltuvat etno-kultuurilise identiteedi (eba)kindlus. Vene etno-kultuurilise kategooria esindajatel olid täidetud kõik tingimused ning nad väljendasid kindlat identiteeti (v.a üks vastaja, Tallinn\_ee\_N, kelle enesemääratlust võib erinevalt teistest sama kategooria esindajatest tõlgendada ka multietnilisena), kõigil vene-eesti hübriidse identiteediga intervjueeritavatel olid tingimused enda hinnangul täidetud vaid osaliselt ning nende enesemääratlustes peegeldus ebakindlus. Tuginedes Phinney (1990) etnokultuurilise identiteedi arengu etappidele, võib kindlat vene fookusega enesemääratlust tõlgendada kui saavutatud identiteeti, ebakindlat eesti-vene identiteeti kui etno-kultuurilise identiteedi otsingute faasi ning alternatiivset identiteeti kui uurimata etnilist identiteeti, mis on hajuvusstaadiumis (st puudub huvi etno-kultuurilise identiteedi vastu, selle kaudu end ei määratleta). Ükski nimetatud etapp ei ole olemuselt õpilase jaoks tingimata positiivne või negatiivne, ka ei osuta Phinney oma mudelis sellele, et iga indiviid jõuab või peab jõudma saavutatud etnilise identiteedini, pigem on lähenemise eesmärk kirjeldada etno-kultuurilise identiteeti teatud ajahetkel kui protsessi tulemust. Samuti viitab sõna „saavutatud“ siinses kontekstis konkreetsel ajahetkel eksisteerivale kindlale veendumusele, et ollakse mingi(te) etno-kultuurilis(t)e kategooria(te) esindaja, mitte etno-kultuurilise identiteedi kujunemise lõpule.

Samas väärib tähelepanu, et n-õ saavutatud identiteet on iseloomulik vaid monoetnilistele ja ebakindel, etno-kultuurilise identiteedi otsingu faas multietnilistele vastajatele. See tulemus erineb mõnevõrra mujal maailmas läbiviidud hübriidse identiteedi uuringuis leitud (vt nt Verkuyten, 2005), mille järgi väljendavad mitmikidentiteediga inimesed küll vastavalt sotsiaalsele olukorrale erinevat etno-kultuurilist identiteeti, kuid on üldiselt kindlad, et esindatavad mitut kategooriat ja tõlgendavad seda kultuurilise rikkusena. Käesolevast uuringust selline veendumus ja tasakaalustatus multietniliste õpilaste enesemääratlustest ei peegeldunud. Niisugune lahknevus võib olla seotud ühiskondade erineva valmidusega multietnilisust aktseptida: Verkuyteni (2005) järgi kujutab multietnilisus endast ühiskonnale väljakutset, sest selle aktseptimisega võib kaasneda sotsiaalsete kategooriate vaheliste piiride

ähmastumine (lk 169). Võib arvata, et Eesti ühiskonnas on etno-kultuuriliste rühmade vahelised piirid küllaltki selged ja sellist selgust võetakse sageli enesestmõistetavana, mistõttu toetatakse monoetnilisuse kujunemist, mitte kindla multienilisuse saavutamist. Identiteedi ebakindlus ei pruugi avaldada õpilastele tingimata negatiivset mõju, kuid arvestades, et osa vene-eesti enesemääratlusega noori paistsid teiste vastajate hulgast silma teatud laadi passiivsusega (nt ei jälginud üldse meediat, väljendasid eesti õppekeelele ülemineku suhtes ükskõiksust), tasuks hübriidust Eesti kontekstis edasi uurida.

Kui varasemates uuringutes (Soll, 2006, 2012) on jõutud järeldusele, et õppekeel ei ole otseselt seotud etno-kultuurilise identiteedi kujunemisega, siis käesoleva töö põhjal võib täiendavalt väita, et sama õppekeeles õppivad abiturientid tõlgendavad oma etno-kultuurilist identiteeti erinevalt. Lisaks andsid sarnase enesemääratlusega õpilased eri keeltes õppimisele mitmesuguseid hinnanguid, mis võisid pigem lähtuda õpilase varasemast õppekeelekogemusest, mitte etno-kultuurilisest identiteedist. Näiteks hindasid keelekümblejad keelekümblust positiivsemalt kui mõned eesti või vene keeles õppivad noored. See-eest joonistusid välja teatud mustrid õppekeelemuutusele antud hinnangutes: vene identiteediga intervjueeritavad olid kas täielikult ülemineku poolt või vastu, vene-eesti enesemääratlusega noored olid ülemineku poolt osaliselt (pidasid eestikeelse õppe mahtu liiga suureks) või väljendasid ükskõiksust, alternatiivsete identiteetidega vastajad avaldasid samuti osalist toetust (pidasid üleminekut liiga kiireks).

Laiendades Luhmanni (2009) ideid, võivad kirjeldatud tulemused osutada sellele, et haridussüsteemi aspektidel võib olla erinev potentsiaal õpilase psüühilise süsteemi ja haridussüsteemi vahelises kommunikatsioonis osalemiseks – õppekeelel väiksem, haridusmuutusel suurem. Kuna Luhmanni järgi annavad süsteemid kommunikatsiooni vahendusel teineteise ülesehitusse oma keerukusse, on mõistetav, et topeltkontingentsi tingimustes kutsuvad muutused ühes süsteemis esile muutusi teises süsteemis. Nii võib tõlgendada õppekeelemuutust kui osa haridussüsteemi evolutsioonist, mille keskne küsimus on, kas teatud õppekeel jääb senises mahus püsima või asendub osaliselt uuega. Väga tihedalt on need muutused seotud õpilaste psüühiliste süsteemide evolutsioneeruva taasloomisega, mille tulemusel võivad kujuneda õpilastel erinevad hinnangud õppekeele muutusele. Seetõttu on haridusmuutuse kommunikatsioon väga oluline: kommunikatsioonist võib sõltuda, kas esile kutsutakse uuenduse sidusrühmade poolehoid või pannakse nad üleminekule vastu töötama.

Haridussüsteemivälistest aspektidest keskendusin venekeelsete noorte meediatarbimisele ja tulevikuplaanidele. Võrguintervjuudest ilmnas, et sarnase meediatarbimisega õpilased tõlgendavad etno-kultuurilist identiteeti erinevatel viisidel. Valimi üldiseloostusena võib öelda, et valdavalt ollakse infokanalite kasutamise poolest pigem mitmekesised meediatarbijad (st jälgitakse mitut kanalit), kuigi rohkem kasutatakse venekeelseid allikaid (teistes keeltes, nt eesti ja inglise keeles saadakse täiendavat infot). Samas joonistusid mõnede vene ja vene-eesti identiteediga intervjuueeritavate vastustes välja selgemad mustrid. Näiteks osales uudisteportaalide kommentaariumides kõige aktiivsemalt osa vene etno-kultuurilise enesemääratlusega noori, kes lisaks kommentaaride lugemisele lisas ise kommentaare, mõned vene-eesti enesemääratlusega abiturientid aga ei jälginudki meediat. See võib osutada võimalusele, et teatud juhtudel võib etno-kultuurilise enesemääratluse (eba)kindlus väljenduda aktiivsuse-passiivsuse meediatarbimises. Kuna viimati mainitud tendentse ei olnud võimalik täheldada kõigi kindla või ebakindla etno-kultuurilise enesemääratlusega vastajate puhul, peavad lisaks identiteedi (eba)kindlusele olema olulised mingid teised tegurid, mille väljaselgitamine jääb tulevaste uuringute ülesandeks.

Ka tulevikuplaanidelt olid õpilased sõltumata enesemääratluselt väga sarnased ning nagu varasemateski uuringutes (Masso, 2011; Vihalemm & Kalmus, 2008, 2009), oldi globaalse (nt tulevase elupaigana nähti mõnd välisriiki), edukeskse (nt sooviti omandada kõrgharidus, leida erialane töö) ja materialistliku orientatsiooniga (nt taheti osta korter või auto). Seda võib Luhmanni (2009) käsitluse järgi tõlgendada kui ühiskonnatasandi sotsialiseerumisena, venekeelsete noorte psüühiliste süsteemide ja ühiskonna topeltkontingentsina. Tulemustest nähtub, et organisatsiooni tasandil võib psüühilise süsteemi kommunikatsioon toimuda erinevate sotsiaalsete süsteemidega, mis ei pruugi iga indiviidi jaoks olla samad (nt meedia, haridussüsteem, sõpruskond jne).

#### 4. 1. MEETODI REFLEKSIOON

Käesoleva töö võiks paigutada paradigmaplaanil konstruktivismi, fenomenoloogia ja sümbolilise interaktsionismi ühisalale. Esiteks olen uurinud etno-kultuurilist identiteeti kui sotsiaalset konstrukti (Verkuyten 2005) ning seda, kas ja mil moel haridussüsteemisisesed ja -välised tegurid etno-kultuurilise identiteedi konstrueerimisel osalevad. Teiseks lähenesin etno-

kultuurilisele identiteedile kui fenomenile, millelel on sotsiaalpsühholoogilised (Verkuyten 2005) ja kommunikatiivsed aspektid (Luhmann 2009), eeldades, et seda on võimalik analüüsida õpilaste kogemuste põhjal. Kolmandaks on etnokultuurilise identiteedi uurimine ka tähenduste ja tõlgenduste uurimine, näiteks milliseid tunnuseid tõlgendavad õpilased etno-kultuurilise rühmakuuluvuse tingimustena, mida tähendab vastajate jaoks sõna „eestlane“ või „venelane“ jne.

Arvestades, et etno-kultuuriline identiteet võib olla vastajate jaoks tundlikum teema ning enamik intervjuusid tuli läbi viia vene keeles, mis pole minu emakeel (keel aga oli paljude vastajate jaoks oluline etno-kultuurilise rühmakuuluvuse tunnus), näis uurija mõju minimeerimiseks parima variandina andmete kogumine kirjalike võrguintervjuude abil. Samas avaldas uurija isik ka sellise meetodi korral mõningast mõju, mis võis väljenduda ametlikumas toonis ja vastuste vähemas spontaansuses, nt otsustasid mõned vastajad kuvada uurija eeskujul oma täisnime ja portreefoto, asusid järgima rangelt algustäheortograafiat vms. Kirjalik vastamine andis vastajatele aega mõttepausideks, mis oli hea, sest paljud küsimused nõudsid vastajatelt oma seniste kogemuste meenutamist ja analüüsimist. Mõnikord võis aga kirjutamisega kaasnev ajakulu muutuda vastajatele piiravaks, mistõttu vastused olid pealiskaudsemad.

Analüüsimeetodina kombineeritud temaatiline analüüs ja põhistatud teooria elemendid, analüüs tarkvarga ja käsitsi, sotsiaalpsühholoogiliste etno-kultuurilise identiteedi käsitluste põimimine Luhmanni lähenemisega tuli kokkuvõttes nii kompleksse teema avamisel, nagu on seda õppekeele roll etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel, igati kasuks. See võimaldas mõelda rohkematele võimalustele õpilaste vastuste tõlgendamiseks ning analüüsida latentsete seoste analüüsimiseks temaatiliste dimensioonide vahel. Tuleb arvestada, et mõned siinses töös välja pakutud seletused ei pruugi olla absoluutsed. See puudutab kas või õpilaste jaotamist enesemääratlusrühmadesse, sest leidis õpilasi, keda oli analüüsi käigus võimalik kord ühte, siis teise rühma paigutada (nt erandlikult ebakindla, vene identiteediga vastaja, keda oleks võinud paigutada ka alternatiivsete, ambivalentsete enesemääratluste rühma ning kes ütles, et ei soovi end etno-kultuuriliselt määratleda).

## 4. 2. VÕIMALUSI TULEVASTEKS UURINGUTEKS

Kui selle uuringu fookus oli etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel haridussüsteemis ja sellest väljaspool, eriti õppekeele rollil identiteediloomes, siis tulevikus on võimalik detailsemalt edasi uurida mitmeid teemasid, mis jäid käesoleva töö fookusest kõrvale. Näiteks on Eestis uuritud suhteliselt vähe multietnilisuse teemat. Selles töös olen küll andnud sellest identiteedivormist mõningase ülevaate, kuid ikkagi on terve hulk vastuseta küsimusi. Näiteks kuidas multietnilisus täpsemalt kujuneb; kas see on seotud vanemate etnilisusega või on muid tegureid, mis seda kujundavad; kas esineb ka saavutatud eesti-vene identiteeti ja kui leidub, siis miks on end mitme etno-kultuurilise rühmaga samastavate indiviidide identiteedi areng erinevalt kulgenud; millised on Eestis erinevatesse etno-kultuurilistesse rühmadesse kuuluvate inimeste arusaamad hübriidsest identiteedist; kas peab paika väide, et ühiskond ei toeta hübriidse identiteedi saavutamist jne.

Samamoodi väärib tähelepanu etno-kultuurilise hajumine, mida käesolevas töös esindas alternatiivsete, ambivalentsete identiteetide rühm – nt millised tegurid soodustavad etno-kultuurilise identiteedi puudumist? Kas põhjuseks on see, et globaliseeruv maailmas kaotab etno-kultuuriline identiteet oma tähtsuse ja esile tõusevad mingid üldisemad sotsiaalse identiteedi aspektid (nt eurooplaseks ja maailmakodanikuks olemine), või midagi muud? Tulevaste uuringute kese võib ka olla mõnel teisel sotsiaalse identiteedi aspektil, mitte tingimata etno-kultuurilisel identiteedil. Intervjuude põhjal tundus, et huvi võiks pakkuda näiteks maailmakodaniku, eurooplase või kohalik (nt linnaelaniku) identiteet.

## SUMMARY

### *ESTONIAN RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS' ETHNO-CULTURAL IDENTITY*

#### *IN THE CONTEXT OF THE MEDIUM OF INSTRUCTION*

In this study, my main goal is to analyze the self-definitions of Estonian Russian-speaking school-leavers in the context of different instructional languages. I understand ethno-cultural identity as a complex sociopsychological (Verkuyten, 2005) and communicative phenomenon (Luhmann, 2002). I use written online interviews (Salmons, 2010) via Skype and Windows Live Messenger as the empirical basis; I combine manual analysis with software-based method, and thematic analysis (Dey, 2005) with grounded theory analysis techniques, e.g. constant comparisons (Strauss & Corbin, 2008). The sample consists of 14 high school students with various mediums of instruction (e.g. Estonian, Russian, language immersion) and from different regions of Estonia (e.g. Tallinn, Tartu, Ida-Viru County).

It appeared from the interviews that the students used a different basis of self-definition depending on the specific situation (e.g. identifying oneself as a human or a student), and ethno-cultural identity was a source of 'we-ness' for some answerers. I discerned two dimensions in the interviewees' ethno-cultural self-definitions: ethno-cultural arguments and emotional certainty. By ethno-cultural arguments, I mean a discussion about ethnic belonging and cultural activities related to the latter: on one hand, the students identified themselves as representatives of one or more ethno-cultural categories (i.e. Russians, or both Estonians and Russians); on the other hand, some of them also gave an emotional meaning to the belonging. I use the term 'emotional certainty' to indicate whether the students expressed certainty or uncertainty while they were discussing their ethno-cultural identity. (Un)certainity was reflected both in linguistic structures (e.g. punctuation, mode) and the content of the students' arguments (e.g. if an interviewee said that it was hard for him/her to identify himself/herself as a member of an ethnic group).

Based on the dimensions, I divided interviewees's arguments into three self-definition options: (1) certain identity with a Russian ethno-cultural focus; (2) uncertain identity with a Russian-Estonian ethno-cultural focus; and (3) alternative identities. The first option refers to students who defined themselves as Russians and were certain in their ethno-cultural belonging; the second option was common among students who identified themselves both as

Russians and Estonians, but were uncertain in their identity, because they believed to have fulfilled only a part of the criteria to belong to each ethnic group (e.g. because of Russian surname); the third option means that some interviewees did not identify themselves ethnoculturally, but used alternative self-definitions (e.g. based on the country of birth, language, social roles, being a European or a human).

The Estonian-Russian self-definition can be interpreted as a hybrid identity (Verkuyten, 2005); however, as the interviewees' explanations of their self-definitions implied that the necessary criteria were not fulfilled to belong to neither ethno-cultural group. The uncertainty of some students' identity can possibly mean, in Phinney's (1991) terms, that they are in the phase of ethnic identity search, and those answerers who did not consider ethno-cultural identity important are in the identity diffusion status.

In previous quantitative studies (Soll, 2006, 2012), it has been concluded that the medium of instruction does not directly affect students' ethno-cultural identity. In addition, this analysis showed that interviewees interpreted their ethno-cultural identity in the context of instructional language in various ways. The interviewees who had a certain ethno-cultural identity with a Russian focus studied in Estonian-language, Russian-language and language immersion classes; the students who had the uncertain ethno-cultural identity with a Estonian-Russian focus studied in Estonian-language or Russian-language classes; and the others who used alternative self-identifications studied in Russian-language or language immersion classes.

**Keywords:** ethno-cultural identity, language of instruction, Estonian Russian-speaking population, qualitative online interview

## KASUTATUD KIRJANDUS

Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity, Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London, New York: Routledge.

Eesti Hariduse Infosüsteem, EHIS (2014). Külastatud aadressil <http://www.ehis.ee>

Eesti lõimumiskava 2008—2013. (2008). Külastatud aadressil: [http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava\\_2008\\_2013.pdf](http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava_2008_2013.pdf)

Fein, L. C. (2005). Symbolic Boundaries and National Borders: The Construction of an Estonian Russian Identity. *Nationalities Papers*, 33(3), 333–344. doi: 10.1080/00905990500193196

Golubeva, M. (2010). Different History, Different Citizenship? Competing Narratives and Diverging Civil Enculturation in Majority and Minority Schools in Estonia and Latvia. *Journal of Baltic Studies*, 41(3), 315–329.

Kalmus, V. (2003). 'Is interethnic integration possible in Estonia?': ethno-political discourse of two ethnic groups. *Discourse & Society*, 14(6), 667–697. doi: 10.1177/09579265030146001

Kemppainen, R., Ferrin, S., Hite, S. J., & Hilton, S. C. (2008). Sociocultural Aspects of Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction for Their Children in Estonia. *Comparative Education Review*, 52(1), 93–119.

Kirss, L., & Vihalemm, T. (2008). RIP 2008–2013 lõpparuanne: Haridus. Lauristin, M. & T. Vihalemm (Toim.). *RIP 2008-2013 vajadus- ja teostatavusuuringute lõpparuanne*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus, 40–79.

Kirss, L., & Vihalemm, T. (2008). RIP 2008–2013 lõpparuanne: Haridus. Lauristin, M. & T. Vihalemm (Toim.). *RIP 2008-2013 vajadus- ja teostatavusuuringute lõpparuanne*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus, 40–79.

Küün, E. (2008). The Ethnic and Linguistic Identity of Russian-Speaking Young People in Estonia. *Trames*, 12(2), 183–203. doi: 10.3176/tr.2008.2.04

Luhmann, N. (2009). *Sotsiaalsed süsteemid*. Tartu: Ilmamaa.

Masso, A. (2010). Geographical perspective on identity construction: identification strategies of Russian youth in Estonia. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(6), 51–62. Külastatud aadressil: <http://iji.cgpublisher.com/product/pub.88/prod.1181>

Masso, A. (2011). Rethinking of Social Space: Generational and Ethnic Differences in Estonia. *Geopolitics*, 16(4), 902–925. doi: 10.1080/14650045.2010.523095

Masso, A., & Vihalemm, T.; (2003). Identity dynamics of Russian-speakers of Estonia in the transition period. *Journal of Baltic Studies*, 34(1), 92–116. doi: 10.1080/01629770200000271

Muukeelse kooli arenduskava. (1998). Ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamine: tegevuskava 1997–2007. HM-i materjalid, vastu võetud Vabariigi Valitsuse istungil 20.jaanuaril 1998. aastal, 11 lk.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514.

Phinney, J. S., & Alipuria, L. L.. (1996). At the Interface of Cultures: Multiethnic/Multiracial High School and College Students. *Journal of Social Psychology*, 136(2), 139–158.

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281.

Sluss, D. M. & B. E. Ashworth. (2007). Relational Identity and Identification: Defining Ourselves Through Work Relationships. *Academy of Management Review*, 32(1), 9–32. doi: 10.5465/AMR.2007.23463672

Sofaer, J. (2007). *Material identities*. Malden, MA: Blackwell.

Soll, M. (2006). The Language of Instruction at Primary School, Ethnic Involvement and National Identity: The Estonian Example. Savickiene, I. (toim.), *Language, Diversity and*

*Integration in the Enlarged EU: Challenges and Opportunities* (lk 119–129). Kaunas: Kaunas Vytautas Magnus University.

Soll, M. (2012). The Role of School in Developing Ethno-cultural Identity: Ethno-cultural Feelings and Knowledge among Russian-speaking Students in Estonia. *International Journal of Sustainability Education*, 8(1), 63–77.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.

Tajfel, H. (2010). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, D. M. (2002). *The Quest for Identity: From Minority Groups to Generation Xers*. Westport, CT: Praeger.

Tuisk, T. (2012). The Ethno-National Identity of Estonian and Russian Youth in Respect of their Primordialist or Situationalist Orientations. *Baltic Journal of European Studies*, 2(2), 124–159. doi: 10.11590/bjes.2012.2.07

Turner, J. C. (2010). Towards a cognitive redefinition of the social group. Tajfel, H. (toim.), *Social identity and intergroup relations* (lk 15–40). Cambridge: Cambridge University Press.

Valk, A. (2000). Ethnic Identity, Ethnic Attitudes, Self-Esteem, and Esteem Toward Others Among Estonian and Russian Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 15(6), 637–651. doi: 10.1177/0743558400156002

Valk, A., Karu-Kletter, K., & Drozdova, M. (2011). Estonian Open Identity: Reality and Ideals. *Trames*, 15(1), 33–59. doi: 10.3176/tr.2011.1.02

Vene õppekeelegra munitsipaal- ja riigikoolide gümnaasiumiastme eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava aastateks 2007—2012. (2007). Külastatud aadressil: <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11041>

Vihalemm, T. (2012). Keelepraktikad, kollektiivne identiteet ja mälu. Lauristin, M jt, *Integratsiooni monitooring 2011* (lk 113–156). Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Vihalemm, T., & Kalmus, V. (2009). Cultural Differentiation of the Russian Minority. *Journal of Baltic Studies*, 40(1), 95–119. doi: 10.1080/01629770902722278

Vihalemm, T., & Masso, A. (2007). (Re)Construction of Collective Identities after the Dissolution of the Soviet Union: The Case of Estonia. *Nationalities Papers*, 35(1), 71–91. doi: 10.1080/00905990601124496

Vihalemm, T., & V. Kalmus (2008) Mental Structures in Transition Culture: Differentiating Patterns of Identities and Values in Estonia. *East European Politics and Societies*, 22(4), 901–927.

# I TEADUSARTIKLI KÄSIKIRI

## **Õppekeele roll Eesti venekeelsete õpilaste etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel**

### **Annotatsioon**

Artiklis analüüsitakse vene emakeelega abiturientide etno-kultuurilise identiteedi kujunemist eri õppekeelte kontekstis. Etno-kultuurilist identiteeti on artiklis mõistetud kompleksse sotsiaalpsühholoogise (Verkuyten, 2005) ning kommunikatiivse nähtusena (Luhmann, 2002). Empiirilise alusena on kasutatud kirjaliku võrguintervjuu meetodit; valimi moodustavad erinevate õppekeeltega koolide/klasside (eesti, eesti-vene, keelekümblus) ja Eesti eri piirkondadest pärit (Tallinnast, Tartust, Ida-Virumaalt) abituriendid (n = 14). Vastuseid otsitakse järgmistele uurimisküsimustele: (1) Millised on noorte etno-kultuurilised enesemääratlusviisid? (2) Milline on õppekeele roll etno-kultuuriliste enesemääratlusviiside kujunemisel? Analüüsis eristus kolm enesemääratlusviisi: (1) kindel vene etno-kultuuriline, (2) ebakindel eesti-vene ja (3) alternatiivne, ambivalentne identiteet. Analüüs näitab, et ei ametlik õppekeel ega ka õppekeelega rahulolu ei määra otseselt, kellenä ja milliste tunnuste kaudu end määratletakse, küll aga võib kool toetada keele kui olulise identiteedi referentsi oskust ning õpilaste keelelise ja kultuurilise tõlkimise võimet.

*Võtmesõnad:* etno-kultuuriline identiteet, õppekeel, Eesti venekeelne elanikkond, kvalitatiivne võrguintervjuu meetod.

## 1. Sissejuhatus

Eesti haridussüsteem nagu teisedki sotsiaalse elu valdkonnad on pidevas muutumises. Pärast Eesti taasiseseisvumist on algatatud mitmeid haridusreforme. Osa haridusreformidest on olnud tingitud Eesti taasiseseisvumisest, teised pigem haridussüsteemi siseõhjustest. Eestikeelsele õppele üleminek vene õppekeelega gümnaasiumides on üks olulisematest viimase 20 aasta haridusuuendustest Eestis, mis on püsinud pikka aega avalikkuse tähelepanu all. Algatuse peamiseks eesmärgiks on vene emakeelega noortele eesti keele omandamiseks võimaluste loomine, et nende hilisemaid karjääri- ja õpivalikuid ei takistaks ebapiisav keeleoskus. Haridusuuenduse rakendumise järel on esitatud muutuse poolt- ja vastuargumente nii pedagoogilisel kui ka sotsiaalsel ja poliitilisel tasandil.

Keelega seotud küsimused on Eesti ühiskonnas jätkuvalt aktuaalsed – eesti keel on avalikus diskursuses oluline rahvusliku identiteedi tunnus (Masso, Kello, & Jakobson, 2013; Vihalemm, 2011). Eesti keele oskus on olnud kas soodustavaks või selle ebapiisavus takistavaks teguriks eri eluvaldkondades. Uuringud näitavad (Vihalemm, Siiner, & Masso, 2011), et venekeelse elanikkonna eesti keele oskus on seotud subjektiivse elukvaliteediga ehk elus toimetuleku ja eluga rahulolu hinnangutega, samas kui teistes Balti riikides loovad erinevusi keele asemel pigem rahvuslikud piirid. Põhjuseks võib olla asjaolu, et kui avalikkuses (seadusandluses, strateegilistes dokumentides) keskendutakse enam keele instrumentaalsetele funktsioonidele, siis üksikindiviidi tasandil väärtustatakse keele integratiivseid tähendusi (Masso, 2010; Masso & Kello, 2012; Masso et al., 2013) See, et keel on oluline tunnus Eesti identiteedis eristuspiir “meie”-“nemad” vahel, muudab keele oluliseks tunnuseks ka teiste rahvusgruppide jaoks ning eesti keele oskuse arendamisele suunatud tegevusi võidakse tajuda survena, assimileerimispüüdena ning ohutegurina emakeele oskusele ja etnilisele identiteedile (Vihalemm, 2011).

Käesolevas uurimuses keskendume õppekeele rollile sotsiaalse identiteedi ühe aspekti, etno-kultuurilise identiteedi loomes ning seda olukorras, kus vene õppekeele koolides on toimumas üleminek eestikeelsele aineõppele. Etniline enesemääratlus, selle olulisus ja etnilise identiteedi kujunemine on olnud aktuaalsed teemad mitmetes uuringutes, mis on keskendunud rahvusvähemuste ja immigrantide kohanemisele, emakeele ning asukohamaa keele oskusele ning keele omandamisele formaalharidussüsteemis (Tse, 2000; Umaña-Taylor, 2011; Verkuyten, 2005) Etniline, keeleline ja kultuuriline mitmekesisus on kasvav tendents

paljudes riikides ja ühiskondades. Mõnedes uuringutes on leitud, et kuna keel on oluline etnilise grupi tunnus (Crains, 2010; Fought, 2006; Shin, 2013; Verkuyten, 2005) võib emakeeles õppimine olla määrava tähendusega etnilise identiteedi kujunemisel (Cummins, 1996; Nieto, 2005; Shin, 2013). Samas on uurimusi (Verkuyten, 2005), mille tulemustest ilmneb, et emakeele oskus ei pruugi mõjutada oma etnilise grupi väärtustamist, kuna etnilise grupi kohta teadmiste omandamine võib toimuda ka teiste keelte vahendusel. Eestis läbiviidud uuringutes on analüüsitud vene keele kui emakeele väärtustamist (Pavelson & Jedomskihh, 1998), hirme keeleoskuse kadumise pärast seoses eestikeelsele õppele üleminekuga (Vihalemm, 1999) ja (venekeelse elanikkonna) enesemääratlusviise üldiselt (Masso & Vihalemm, 2003, 2007; Masso & Tender, 2007). Samas on olemas vaid üksikud uuringud, mis on keskendunud õppekeele rollile identiteediloomes. Nii näitavad läbiviidud kvantitatiivsed uuringud (Soll, 2006, 2012), et õppekeel ei mõjuta otseselt õpilaste etno-kultuurilise identiteedi kujunemist. Senini puuduvad aga Eestis uuringud, mis võimaldaksid analüüsida, kuidas õppekeelte loodud sotsialiseerimiskeskond võib etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel osaleda. Emakeelse õppe seost etnilise identiteedi kujunemisega pole uuritud ka rahvusvaheliselt, kuna vähemusrahvustel enamasti puudub võimalus emakeeles õppimiseks. Käesolevas uurimuses analüüsime õpilaste etno-kultuurilise identiteedi loomise viise ja otsime vastuseid järgmistele uurimisküsimustele: (1) Millised on noorte etno-kultuurilised enesemääratlusviisid? (2) Milline on õppekeele roll etno-kultuuriliste enesemääratlusviisidekujunemisel?

## **2. Õppekeele valikud Eestis**

Eestis on võimalik haridust omandada eri keeltes – Eesti riiklikku õppekava (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011; Põhikooli riiklik õppekava, 2011) järgivates munitsipaal- ja riigikoolides toimub õpe põhikooliastmes kas eesti või vene keeles ning gümnaasiumiastmes kakskeelse õppe vormis. Juba 20 aastat eksisteerivad riiklikult toetatud keelekümblusklassid. Eri õppekeeltega koolide olemasolu on Eestis olnud pikaajaline traditsioon (vt nt Müüripeal, 1999) – kui nõukogude ajal eksisteerisid eraldi eesti ja vene õppekeele koolid, siis kuni 1940. a oli kõigil Eestis elanud vähemusrahvustel soovi korral võimalik omandada haridus osaliselt või täielikult emakeeles kuni gümnaasiumi lõpuni vastavalt kehtinud Vähemusrahvuse kultuuriautonoomia seadusele (1993). Tänapäevases Eesti haridussüsteemis

järgitakse õppekeele aspektist vaadatuna 1990. aastate lõpus ja 2000. aastate alguses püstitatud eesmärgid: (1) kujundada ühtne haridussüsteem õppekavade ja sellega seotud tegevuste tähenduses, sh koostada õppematerjalid kasutamiseks vene õppekeele koolides, ning (2) eesti keele õppe mahu suurendamine ja kvaliteedi tõstmine (Muukeelse kooli arenduskava, 1998; Integratsioon Eesti ühiskonnas, 2000). Strateegilistes dokumentides on lähtutud eelkõige integratsiooni põhimõtetest – kahe õppekeele säilitamise kaudu antakse võimalus oma etnilise päritolu väärtustamiseks (nt luues võimalused õppida emakeelt ja kirjandust kooli õppekeelest lähtuva ainekava alusel) ning eesti keele valdamise ja kultuuri tundmise kaudu tagatakse toimetulek Eesti ühiskonnas.

Vene õppekeele koolides eesti keele heal tasemel omandamiseks kavandati riiklikul tasandil eestikeelsele õppele üleminek gümnaasiumiastmes. Eestikeelseks õppeks ettevalmistamise vormi valik on jäetud koolile ja kohalikule omavalitsusele, kellel on õigus otsustada keelekümbluse, osalise eestikeelse aineõppe, eesti keele õppe mahu suurendamise vm tegevuste vahel. Eestikeelsele õppele ülemineku ametlikes põhjendustes järgitakse eespool mainitud integratsiooni põhimõtteid: venekeelsete noorte konkurentsivõime tagamine – seda nii järgnevatel haridusastmetel eesti keeles õppimiseks kui ka tööturule sisenemisel; samuti vene keele kui emakeele oskuse arendamine.

Vene õppekeele haridusasutused on Eestis ligi pooltes maakondades (8 mk-s 15st), enim Tallinnas ja Ida-Virumaal, vähem Lõuna-, Kesk- ja Lääne-Eestis, kus asuvad üksikud ning väikese õpilaste arvuga koolid; samal ajal pole väikese eestlaste osakaaluga Ida-Virumaal alati võimalik omandada keskharidust eesti keeles (nt Sillamäel). Oluliselt on aga vähenenud vene õppekeeles õppivate õpilaste arv ning ka nende osakaal kõigi üldhariduskoolide õpilaste hulgas: 1995. a moodustasid nad 36,7 protsenti õpilaste koguarvust, 2012. a aga 17,7 protsenti (siia kuuluvad ka 10. ja 11. klassis kakskeelse õppekava alusel õppivad õpilased; Statistikaamet, 2014). Lisaks madalale sündivusele (mõnevõrra väiksem vene keelt emakeelena kõnelejate seas; Statistikaamet, 2014) on õpilaste arvu vähenemine vene õppekeele koolides selgitatav ka alternatiivsete õpivalikute kaudu (keelekümblusklass ja eesti õppekeele kool). Keelekümblusklassid on valikuna olemas Eesti eri piirkondades, mõnevõrra rohkem Tallinnas (tulenevalt venekeelsete õpilaste suuremast arvust), aga ka Ida-Virumaal ning teistes Eesti piirkondades (nt keelekümblusmeetodit kasutav kool Tartus, klassid Valgas). Eesti hariduse infosüsteemi

andmetel (2014) otsustavad eesti õppekeelega kooli kasuks suhteliselt stabiilselt ligi 4 protsenti vene ema- või koduse keelega lastest. Koos keelekümbelklassidega on väljaspool vene õppekeelega koole õppivate venekeelsete noorte osakaal veelgi suurem, st kui 2005. aastal õpiti 17 protsendil juhtudest eesti õppekeelega koolides ja keelekümbelklassides, siis aastaks 2012 oli see kasvanud 23 protsendini (Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika, 2012).

Eestikeelse kooli valimisel on oluliseks peetud võimalust omandada heal tasemel eesti keel, eesmärgiga tagada paremad väljavaated tulevikus töökoha leidmisel ja hariduse jätkamisel (Reek, 2012). Samas võivad teises keeles õppides kannatada nii emakeele oskus (Pavelson & Jedomskihh, 1998) kui ka aineteadmised; viimase põhjenduseks ei pruugi olla mitte niivõrd kesine õppekeele oskus (Cummins, 1996), vaid õppemeetodid või klassikaaslaste negatiivsed hoiakud (Toomela & Kikas, 2012). Samas on uuringutest ilmnenud, et vene emakeelega õpilaste aineteadmised on paremad juhul, kui õpitakse eesti õppekeelega koolis (Lindemann, 2013). Lisaks nimetatud instrumentaalsetele aspektidele kaasnevad teises keeles õppimisega kultuurilis-integratiivsed põhjendused ja ohud. Uuringud on näidanud, et eesti õppekeele kooli valides võidakse vältida valmisolekut assimileerumiseks (Valk, 1998; Vihalemm, 1999) ning eestikeelsele õppele üleminekus nähakse ohtu oma etno-kultuurilisele identiteedile (Kirss & Vihalemm, 2008; Pettai & Proos, 2007). Samas ei pruugi seos õppekeele ning etno-kultuurilise identiteedi vahel olla alati ühene. Rahvusvahelistest uuringutest ilmneb, et sama keelekeskkond võib etno-kultuurilist identiteeti tugevdada (Verkuyten, 2005), aga ka nõrgendada, kuna emakeele oskus ei ole väärtustatud või vajalik (Guus, 2006). Ka Eestis läbiviidud uuringud näitavad, et enda seotust Eesti ühiskonnaga väljendavad erineva igapäevase sotsiolingvistilise kogemusega vene õppekeele koolide vilistlased (Masso et al., 2013). Uurimata valdkond Eestis on aga õppekeele valikute ning etnilise identiteedi seosed, millele käesolev artikkel keskendubki.

### **3. Etno-kultuurilise identiteedi kontseptsioonid**

Käesolevas artiklis lähtume sotsioloogilisest vaatest identiteedile ehk sotsiaalse identiteedi kontseptsioonist. Sotsiaalne identiteet tähendab enesemääratlust teatud grupi liikmena, kusjuures samaaegselt võidakse kuuluda erinevatesse gruppidesse ning erinevates

situatsioonides võivad aktualiseeruda erinevad grupikuuluvused (nt Tajfel, 2010; Turner, 2010, vt ka Cote & Levine, 2002). Sotsiaalse identiteedi teoriast lähtuvalt saame rääkida gruppidest, kui need eristuvad teatud tunnuste alusel teistest rühmadest (Stets & Burke, 2000). Enamasti toimub enda samastumine turvatunde tagamise põhimõttel ehk tunnuste alusel ja rühmadega, mis on sarnasemad. Käesolevas uurimuses lähtume sotsiaalse identiteedi teoriast, kuna etno-kultuuriline identiteet (st nii grupikuuluvus kui ka sellele omistatud emotsionaalne tähendus) on seotud väärtuste, käitumisviisi, kultuuripraktika jagamisega, mitte niivõrd mingile rollile esitatud nõuetega, reeglitega (Stets & Burke, 2000). Sotsiaalset identiteeti ja selle kujunemist on uuritud sotsioloogilisest kontseptsioonist lähtuvalt, milles keskendutakse nt sotsiaalsetele rollidele, ühiskonnas toimunud muutuste mõju analüüsimisele. Psühholoogilise lähenemise puhul on uurimisobjektiks nt sotsiaalse identiteedi kujunemise kognitiivsed aspektid, enesemääratlus, grupikuuluvuse emotsionaalne tähendus (Cote & Levine, 2002; Verkuyten, 2005). Käesolevas analüüsis eelistame nimetatud lähenemiste asemel kasutada terviklikumat vaadet ning toome sisse identiteedi loomise kommunikatiivse aspekti.

Sotsiaalse identiteedi kontseptsiooni põhimõtetele omaselt (Roberts et al., 1999; Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005) võib etno-kultuurilist identiteeti mõista kui välise ja sisemise komponentide interaktsioonis toimuvat kommunikatiivset protsessi. Etno-kultuurilise identiteedi välised aspektid on jälgitavad käitumuslikult – nt keele kasutamine, traditsioonide järgimine, etniliste institutsioonide töös osalemine (nt huviringid, aga ka kool, meedia); sisemised aspektid on omakorda seotud hoiakute ja tunnetega (Isajiw, 1992). Etno-kultuurilise identiteedi sisemistest komponentidest on Isajiw (1992) eristanud täpsemalt järgmisi: (1) kognitiivne, mis on seotud teadmistega etnilise grupi kohta, (2) moraalne ehk grupile iseloomulike käitumisreeglite, tavade, normide järgimine, ning (3) emotsionaalne aspekt ehk tunded oma etnilise grupi suhtes (nt turvatunne, grupi eripära väärtustamine). Näiteks sama keele rääkimine, samade kultuuritraditsioonide järgimine (välised etno-kultuurilise identiteedi komponendid) on need tunnused, mille alusel ühtekuuluvust võidakse tajuda.

Nimetatud lähenemisi on lisaks täpsustanud Verkuyten (2005), kes on sõnastanud etnilise identiteedi neljadimensioonilise mudeli, mis sisaldab enesemääratluse, grupi väärtustamise, etnilise kaasatuse ja teadmiste dimensiooni. Ta rõhutab, et mitte kõik

dimensioonid ja neid kirjeldavad tunnused ei pea olema võrdväärselt olulised, erinedes selles näiteks Phinneyst (Roberts et al., 1999), kelle väljatöötatud mõõtmisvahendi lähtekohaks on, et mida enam kõiki tunnuseid oluliseks peetakse, seda tugevam on etniline identiteet. Kaasajal räägitakse rahvusvähemuste ja immigrantide etnilise identiteedi puhul üha enam ka hübriidest või mitmikidentiteedist (Ehala, 2003; Valk, 2003; Verkuyten, 2005;), mis tähendab nii oma etnilise päritolu kui ka asukohamaa keele, kultuuri, traditsioonide jne samaaegset väärtustamist. Samuti on lisaks identiteedi aluseks olevatele komponentidele eristatud identiteedi kujunemise astmeid. Näiteks J. Phinney, toetudes E. Eriksoni ja Marcia identiteedikäsitlustele (Luyckx et al., 2011; Valk, 2003), eristab etnilise identiteedi kujunemisel nelja etappi: suletud identiteet, moratoorne, hajus ning saavutatud identiteet. Kuigi suletud identiteedi faasis on juba olemas teatud seotus identiteedi aluseks olevate väärtustega, siis see on enese jaoks mõtestamata ning põhineb kellegi teise (enamasti vanemate) arvamusel. Kui moratooriumi staadiumis on indiviididele iseloomulik aktiivne rollide ja väärtuste (ehk identiteedi) otsing, siis hajusas staadiumis ei tunta selle vastu huvi. Saavutatud identiteedi faasis, erinevalt nimetatud vaheetappidest, on omaks võetud teatud väärtused, rollid, grupikuuluvus; tegemist pole vaid autoriteedi (nt vanemate) nn pimesi järgimisega, vaid nimetatu on enese jaoks mõtestatud. Varasematest uuringutest (Valk, 2003) on ilmnenu, et saavutatud identiteedi faasi ei pruugi jõuda kõik indiviidid ega kõigis olulistes sotsiaalse identiteedi aspektides; kuigi selle etapi saavutamise aeg kõigub indiviiditi, peetakse üldiselt kultuurilise ja etnilise identiteedi väljakujunemise ajaks keskkooli lõppu või varast täiskasvanuiga.

Personaalne ja sotsiaalne identiteet kujunevad sotsialiseerumise käigus. Funktsionalistlikust lähenemisest vaadatuna tähendab sotsialiseerimine indiviidide ühiskonnas toimimiseks ettevalmistamist; see algab sünnist ning on eluaegne ja kultuurispetsiifiline protsess (Arnett, 1995). Kultuurispetsiifilisus tähendab seda, et sotsialiseerumise käigus internaliseeritakse teatud kultuuriliselt olulised tähendused, õpitakse teadvustama, milliseid norme ja reegleid on vaja täita (Arnett, 1995). Varasematest uuringutest on ilmnenu (Hughes et al., 2006; Kim et al. 2009; Kim Park, 2007; Schwartz, 2007), et etnilise sotsialiseerumise olulisemateks teisteks on perekond ja samast rahvusest eakaaslased, kelle kas siis teadlikul juhendamisel või alateadlikul jäljendamisel tutvutakse traditsioonide ja kultuuripärandiga ning kellega suheldes omandatakse keeleoskus ja arendatakse seda. Haridussüsteem üldiselt või haridusasutused konkreetselt on olulised sotsialiseerimiskeskonnad, kus omandatakse

teadmised ja oskused, mis on vajalikud ühiskonna liikmena toimimiseks, elukutse omandamiseks, töötamiseks, aga ka õpilase kui sotsiaalse rolli omandamiseks (nt õpioskuste kujunemise kaudu; Luhmann, 2002; Tillmann, 2006). Nimetatud teadmised ja oskused võivad olla kuuluvustunde määratlemise aluseks, mh enese defineerimisel etnilise grupi liikmena. Haridusasutustel on selge roll riigi- ja kodanikuidentiteedi kujunemisel, kuna haridusasutused on oma olemuselt alati ideoloogilised institutsioonid (Bourdieu, 1991; Ehala, 2003).

Sotsialiseerimisteooriates käsitletakse enamasti haridussüsteemi ja -asutusi ühe võimaliku, tänapäeval väga olulise sotsialiseerimiskeskonnana (Tillmann, 2006). Käesoleva uurimuse kontekstis, lähtudes küsimusest, kas ja missugune on kooli ja õppekeele roll identiteediloomes, on meie hinnangul asjakohane Luhmanni (2002, 2004) lähenemine. Luhmann on oma teorias eristanud selgelt kahte protsessi – sotsialiseerimist ja haridust. Sotsialiseerimine on Luhmanni hinnangul kõikjal toimuv juhuslik protsess, kus sotsialiseeritaval on võimalus teha individuaalseid valikuid. Haridus (või kasvatus, sks *Erziehung*) on see-eest haridussüsteemi juhitud ja selgelt eesmärgistatud (nt õppekavade abil), õpilase jaoks kohustuslik tegevus. Hariduse eesmärgiks on kommunikatsioonivõimeliste inimeste ettevalmistamine (sh karjäärivalikuteks), mis toimub kasvatava õppetöö käigus (Luhmann, 2004).

Erinevalt funktsionalistlikust vaatest sotsialiseerimisele toob Luhmanni käsitlus jõulisemalt sisse ka kommunikatsiooni mõiste. Kommunikatsioon, mis toimub õppetöö käigus, ongi haridussüsteemi peamine ja seda teistest süsteemidest eristav funktsioon. Kommunikatsiooni defineerib Luhmann (2004) kolmest komponendist koosneva protsessina: informatsioon (nt õpetatav teema), ütlus (nt õpetamismetoodika), arusaamine (nt teadmiste rakendamine). Kuigi Luhmanni järgi on õpetajal teatud vabadus õpetamismeetodite valimisel, siis võrreldes teiste teoreetiliste käsitlustega (Tillmann, 2006) peab õpetaja Luhmanni lähenemises tagama kommunikatsiooni haridussüsteemi ülesannetest lähtuvalt ehk leidma info edastamiseks sobiva viisi, mis tagaks, et õpilased infot mõistavad. Kui sotsiaalpsühholoogilise identiteedi teooria järgi on haridusasutuste peamine ülesanne identiteedi loomine koolis sotsialiseerimise või vähemalt sotsialiseerimiseks sobivate tingimuste loomise kaudu (Tillmann, 2006, lk 119), siis Luhmanni järgi on hariduse ehk kasvatus üs ülesandeid kõikjal, juhuslikult ja eesmärgipäratult toimuva sotsialiseerimise vigade parandamine.

Ka hariduses võib kommunikatsioon ebaõnnestuda, näiteks ei vali õpetaja õpilastele arusaadavat info edastamise viisi. Kommunikatsiooni edukusest sõltuvad õpilaste õpitulemused, eksamihinded ja karjäärivalikud. Kuigi Luhmann ei räägi otseselt keeleoskusest kui kommunikatsiooni ebaõnnestumise ühest võimalikust põhjusest, võib ebapiisav õppekeele oskus infost arusaamist takistada. Õppekeel võib olla oluliseks etno-kultuurilise sotsialiseerimise vahendiks koolis (nt ainesisu edasiandmisel ja kultuurilisel mõistmisel) kui ka eri süsteemide vahel (nt perekonna ja haridussüsteemi vahelises kommunikatsioonis).

Püüdest ühendada sotsiaalsühholoogilist mitmedimensioonilise etnilise identiteedi teoreetilist käsitlust (Verkuyten, 2005) ja Luhmanni süsteemiteooriat, saame väita, et haridusasutused toetavad etnilise identiteedi kujunemist eelkõige teadmiste omandamiseks vajalike võimaluste loomise kaudu (nt andes teadmised kultuuride, tavade, ajaloo jne kohta). Selline etnilise identiteedi toetamise võimalikkus sõltub haridussüsteemi programmilistest eesmärkidest ehk õppekavast, mis on Eestis sama kõigis koolides sõltumata õppekeelest. Samuti on võimalik etnilise identiteedi kujunemisele kaasa aidata selliselt, et haridussüsteem toetab etnilise kaasatuse dimensiooni (ehk keele kasutamist, etnilise grupi traditsioonide järgimist, suhtlemist oma rahvusgrupi esindajatega jms).

Seega, algselt viidatud sotsiaalse identiteedi teooria (Tajfel, Turner) keskendub eelkõige kitsamale interpersonaalsele kommunikatsioonile ning identiteedi loomisele selle kaudu ning grupieelistuste kujunemist mõjutavatele teguritele. Samuti on varasemad haridusteoreetilised identiteedi käsitlused (vt nt Fifth & Wagner, 2007) keskendunud eelkõige kontekstile, mistõttu koolis toimuv kommunikatsioon on jäänud tähelepanuta. Ka empiirilised uuringud (Masso & Soll, *vastuvõetud käsikiri*; Masso et al., 2013) on näidanud kommunikatiivsete protsesside, nt haridusmuutustega seotud sõnumite edastamise ja eri sidusrühmade poolt tõlgendamise olulisust muutuste elluviimisel.

Kokkuvõttes lähtume kaasaegsetest identiteedi teoreetilistest kontseptsioonidest, mille järgi on sotsiaalne identiteet dünaamiline ja ajas muutuv nähtus. Etno-kultuurilist identiteeti näeme sisemiste ja väliste kommunikatiivsete protsesside kompleksse tulemina, mitte kaasasündinud nähtusena. Lähtudes Luhmanni teooriast, eeldame, et koolis toimuva kasvatusprotsessi käigus on võimalik toetada nii etnilise identiteedi kognitiivset dimensiooni (nt kultuuriteadmised), aga ka etnilise kaasatuse dimensiooni (nt tähtpäevade tähistamine) ning seeläbi võib etno-kultuuriline avalduda mitmedimensioonilisena; samuti peame

võimalikuks, et koolikeskkond võib toetada hübriidse (tasakaalustatud etnilise ja riigi-) identiteedi kujunemist juhul, kui oluliseks peetakse nii päritolu- kui ka enamusrühma kultuuritraditsioone. Leiame, et võtmeteguriks hariduslikus sotsialiseerimises ning kasvatuses on koolis ning eri institutsioonide vahel toimuvad kommunikatiivsed protsessid. Sellise kommunikatsiooni juures mängivad olulist rolli keelelis-kultuurilised eripärad (nt teadmiste vahendamine ja õpetajast arusaamise võime nii keeleliselt kui ka kultuuriliselt), mistõttu edukas kommunikatsioon eeldab, et haridusasutus on suuteline arvestama etnilis-kultuuriliste erisustega koolis ning et erinevate õppekeeltega haridusasutused tõlgendavad sellest tulenevalt oma peamist ülesannet – õpilaste ettevalmistamist ühiskonnas toimimiseks – sarnaselt.

#### **4. Metoodika**

Käesoleva artikli empiirilise alusena kasutame sünkroonse kirjaliku võrguintervjuu meetodil 2012. a sügisel kogutud andmeid. Võrguintervjuu all peame silmas usutlust, mille läbiviimisel on kasutatud info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat (Salmons, 2010). Selles uuringus intervjuerisime õpilasi sünkroonsete suhtlusprogrammide Skype ja Windows Live Messenger vahendusel reaalselt. Intervjuu käigus esitasid uurijad intervjueritavatele kirjalikult küsimused, millele uuritavad vastasid vabas vormis kirjalikult. Iga intervjuu kestis umbes tund–poolteist, mis võimaldas avada kooli õppekeele rolli noorte identiteediloomes laiemalt, erinevalt varasematest kvantitatiivsetest töödest (nt Soll, 2012), mis keskendusid eelkõige õppekeele ja identiteedi dimensioonide struktuursete seoste analüüsimisele. Võrgupõhise meetodi eelised võrreldes näost näkku intervjuuga oli käesolevas uuringus võimalus koguda andmeid eri geograafilistest piirkondadest ja uurija isiku mõju vähendamine intervjuu käigule (nt rahvuse ja vanuse osas), kaotamata tänu sünkroonsusele ajalist lähedust uurija ja vastaja vahel. Intervjuu kirjalik vorm omakorda välistas eesti emakeelega intervjuerija aktsendi mõju venekeelsetes usutlustes; eeldas intervjueritavatelt vastamiseks mõttepausi, mis oli oluline, sest paljud küsimused nõudsid abiturientidelt (nt varasema koolikogemuse) meenutamist ja eritlemist; võrguintervjuu eeliseks oli ka aja kokkuhoid (puudus vajadus ajamahukaks kirjalikuks transkriptsiooniks).

#### 4. 1. Valim

Uuringu valimi moodustavad erinevate õppekeeltega koolide/klasside (eesti, vene, keelekümbelus) ja Eesti eri piirkondadest pärit (Tallinnast, Tartust, Ida-Virumaalt) abituriendid (n = 14), kelle kodune keel on vene keel<sup>3</sup>. Lõpuklasside õpilastele keskendumine võimaldas intervjuudes koondada tähelepanu noorte keeleõppe kogemustele eri haridusastmetel ning identiteedi kujunemisele pikema ajaperioodi jooksul ja rohkemate sotsialiseerumisreferentside koostoimel.

Strateegilise valimi põhimõtetele omaselt (Trost, 1986) on uuritavate rühm homogeenne õppimisaja poolest (gümnaasiumi lõpetamine 2012/13. õa-l); vastuste heterogeensuse tagab õppimiskogemus eri õppekeelega koolides/klassides (eesti, eesti-vene, keelekümbelus), elamine erineva etnilise koosseisuga piirkondades (eesti-venekeelne Tallinn, valdavalt eestikeelne Tartu, valdavalt venekeelne Ida-Virumaa) ning erinev sotsiaal-demograafiline taust (6 meest, 8 naist). Intervjueeritavate leidmisel kasutasime koolide kontakte. Intervjuud viidi läbi eesti (3) või vene keeles (11) sõltuvalt intervjueeritava valikust.

#### 4. 2. Intervjuu kava

Intervjuu kava koosnes järgmistest üldistest teemadest: kool ja õppekeel (nt õppekeele ja kooli valikud, arvamused eri õppekeeles õppijate kohta), enesemääratlus, kodused kultuuritraditsioonid. Uuringu keskseks teemaks valitud etno-kultuurilise identiteedi kujunemise teid uurisime ühest küljest spontaanse küsimusena (st vastused küsimusele „kes sa oled?“). Teisalt palusime oma võimalikku enesemääratlust kommenteerida ette antud identifitseerivate kategooriate lõikes (eestlased, eestivenelased, venekeelsed inimesed, Eesti elanikud jne), mida on avalikkuses sotsiaalsete rühmade nimetamisel kasutatud. Mainitud meetodit ehk välise identifitseerivate kategooriate internaliseerimist ja tõlgendamist on varasemalt kasutatud identiteedi kui suhteliselt abstraktse teema uurimisel, seda nii kvantitatiivsetes (vt nt Vihalemm & Masso, 2003, 2007) kui ka kvalitatiivsetes uuringutes (nt

---

<sup>3</sup> Valimisse sattunud eri õppekeeles õppivad õpilased on Eesti geograafiliste piirkondade lõikes jaotunud suhteliselt ühtlaselt. Analüüs keskendub eelkõige õppekeele rollile identiteediloomes, mitte niivõrd olmelise keelekeskkonna ning õppekeele kombinatsioonidele, mis on olnud varasemate artiklite fookuseks (Masso & Soll, *avaldamiseks vastuvõetud käsikiri*). Eri piirkondade valimis kasutamise eesmärgiks on olnud kvalitatiivsele lähenemisele omase vastuste mitmekesisuse tagamine.

Masso, 2002). Käesoleva intervjuu raames polnud oluline vaid rühmakuuluvuste nimetamine, vaid enamik küsimusi eeldas vastajate põhjendusi ja tõlgendusi (nt miks samastatakse end valitud kategooria(te)ga või millisena nähakse rahvusrühmi tänapäeva Eestis). Vastajate jaoks suhteliselt abstraktse identiteediteema avamiseks ning spontaansete vastuste soodustamiseks kasutasime lisaks otsestele küsimustele ka mitmeid assotsiatiivseid projektiivtehnikaid, nt esitasime intervjuueeritavatele loetelu õppekeeltest ja palusime iga õppekeele juures välja tuua sõnu, mis neile sellega seoses meenuvad, või iseloomustada õpilasi, kes nimetatud õppekeeles õpivad. Intervjuu viidi läbi semistruktureeritud intervjuule omaselt ehk teisisõnu, lisaks eelnevalt sõnastatud teemadele oli uurijatel võimalus esitada intervjuu käigus täiendavaid küsimusi, vastavalt intervjuueeritavate antud vastustele. Intervjuu kava on esitatud lisas 1.

### 4.3. Analüüs

Analüüsitav tekst ulatus 5–9 leheküljeni intervjuu kohta, moodustades kokku ligi 100 lk. Kogutud andmete analüüsimisel tuleb arvestada meetodi mõningate puudustega, milleks on vastuste vähene spontaansus (nt algustäheortograafia range järgimine), tajutud reserveeritus suhtlemisel (nt osa vastajaid otsustas kuvada uurija eeskujul enda täisnime ja portreefoto) ning osa vastuste pealiskaudsus (nt tulenevalt kirjutamisega kaasnevast ajakulust).

Tulemuste analüüsis kombineerime temaatilist analüüsi (Dey, 2005) põhistatud teooria elementidega (Strauss & Corbin, 2008) ning analüüsi „käsitsi“ ning tarkvara MAXQDA 10 abil (Kelle, 1995). Esmase temaatilise ehk horisontaalse analüüsi etapis kaardistasime intervjuudes käsitletud peamised teemad. Teemade määratlemisel alustasime „käsitsi“ ühisest avatud kodeerimisest ning liikusime edasi tarkvara abil teksti temaatilise kodeerimiseni, mis võimaldas hiljem uurijate koodipuid ja analüüsitud tekste hõlpsamini ühendada.

Analüüsi teises etapis keskendusime tekstist esilekerkivate võtmekategooriate omavahelistele seostele. Koodide loomisel ja kategooriatevaheliste seoste tuvastamisel lähtusime põhistatud teooriale (Strauss & Corbin, 2008) omasest printsiibist läheneda analüüsitavale materjalile võimalikult avatult. Selleks kasutasime mitmeid analüüs tehnikaid, nagu näiteks pidevad võrdlused (nt erinevuste ja sarnasuste väljatoomine kategooriate sees ja kategooriate vahel), tekstiosade kohta avatud küsimuste esitamine, sõnade võimalike latentsete tähenduste mõtestamine, keelekasutuse ja väljendatud emotsioonide jälgimine. Sellise analüüsi ja kasutatud analüütiliste tehnikate eesmärgiks oli leida enesemääratlusviise

iseloomustavad ja õppekeelest tulenevad selgitused, mitte ainult tekstist ilmnevate kontseptuaalsete seoste formaalne kaardistamine (vt nt Lewins & Silver, 2007).

Artiklis on tulemused esitatud kahes osas – esmalt anname ülevaate analüüsis esilekerkinud enesemääratlusviisidest; analüüsi teises osas keskendume formaalharidussüsteemi ja õppekeele rollile etno-kultuurilise identiteedi kujunemisel. Järgnev analüüs on illustreeritud väljavõtetega süvaintervjuudest; intervjuueeritavatele oleme viidanud mitmeosalisest koodist koosneva võtme abil (nt N = naine, M = mees, keelekümblus = keelekümblus meetodika, eesti = eesti õppekeel, eesti-vene = eesti-vene õppekeel). Venekeelsed intervjuud oleme artiklis esitanud eestikeelsena, eesti keeles läbiviidud intervjuude sõnastuse oleme jätnud algsele kujule.

## **5. Tulemused**

Alljärgnevalt esitatakse intervjuude analüüsi tulemused lähtudes uurimisküsimustest. Esmalt keskendume õpilaste enesemääratluse viisidele, seejärel sellele, kuidas erinevates õppekeeltes õppivad noored end etno-kultuuriliselt määratlevad.

### **5. 1. Enesemääratluse rühmad**

Intervjuueeritavad määratlesid end mitmest identiteedi referentsist koosneva unikaalse kombinatsiooni abil, milles levinuim oli enda määratlemine etno-kultuuriliselt. Spontaansel enesemääratlemisel toetusid rahvuse või keelega seotud referentsidele ligi pooled õpilastest. Intervjuudes eristus kaks olulisemat temaatilist dimensiooni, millest lähtuvalt noored oma etno-kultuurilist enesemääratlust argumenteerisid: etno-kultuurilised praktikad ning emotsionaalne-tunnetuslik kindlus, millele esmalt keskendumegi.

Etno-kultuurilisteks praktikateks nimetame arutlusi etnilise kuuluvuse ning sellega seotud kultuuriliste tegevuste üle. Õpilased arutlesid neil teemadel enamasti kas enda spontaansel samastamisel, vastates küsimusele „kes Sa oled?“, või enda määratlemisel etteantud identifitseerivate kategooriate lõikes. Seejuures kasutati peamiselt kahte arutluskäiku: esiteks võisid õpilased end pidada otsesõnu mõne etnilise rühma esindajaks, kas eestlaseks (Tallinn\_eesti-vene\_M) või venelaseks (Tartu\_eesti-vene\_N2,

Tartu\_keelekümblus\_M); teiseks toodi välja, et lisaks formaalsele etnilisele kuuluvusele on oluline kuuluvusele omistatud tunnetuslik tähendus (Tartu\_keelekümblus\_M). Näiteks:

- *Ma ütleksin täie õigusega, et ma olen eestlane, kuid mu emakeel on vene keel.* (Tallinn\_eesti-vene\_M)
- *Tahaksin muidugi kuuluda rühma „eestlanna“, aga kahjuks, kuna oman vene perekonnanime, kuulun rühma „eestivenelased“.* (Tartu\_eesti-vene\_N2)
- *Ma tunnen ennast venelasena.* (Tartu\_keelekümblus\_M)

Etnilise rühma liikmena määratleti end eelkõige juhtudel, mil isiklikel arusaamadel põhinevad kriteeriumid rühma kuulumiseks olid täidetud. Nt oli etnilise määratlemise eeltingimuseks keeleoskus (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N2, Tallinn\_eesti\_N, Tallinn\_eesti-vene\_M), sünnikoht (Tallinn\_eesti-vene\_M), kultuurilised (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N2) ja peresidemed (Tartu\_eesti-vene\_N2). Kui need tingimused olid täidetud vaid osaliselt, eelistasid intervjueeritavad end samastada pigem formaalsete (nt kodakondsus, nimi; Tallinn\_eesti-vene\_M), sotsiaal-demograafiliste (nt sugu; Tallinn\_eesti\_N) või tegevusvaldkonda iseloomustavate tunnuste alusel (nt õpilane; Kohla-Järve\_eesti-vene\_N1). Näiteks:

- *Ma ei saa ju üldse öelda, et ma kuulun rühma „Eestlased“ – mind on üles kasvatatud teises kultuuris ja ma ei saa suhelda eesti keeles sama vabalt nagu vene keeles.* (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N2)
- *[Olen] Inimene. Naine. /.../ Olen küll venelanna (mingil määral), kuid käin eesti koolis ning pean eesti keelt oma emakeeleks, kuna hakkasin seda rääkima samal ajal mis vene keelt..* (Tallinn\_eesti\_N)
- *Kuulun venekeelsete Eesti elanike hulka, vähemal määral eesti venelaste ja eestlaste hulka /.../ seepärast, et ma pole Venemaal venelane ja Eestis eestlane. Ei ole eestlane seetõttu, et keel pole emakeel, aga pole venelane seetõttu, et sündisin ja kasvasin üles Eestis* (Tallinn\_eesti-vene\_M).

Lisaks etno-kultuurilistele praktikatele eristusid enesemääratlused ka emotsionaalse-tunnetusliku kindluse dimensioonil ehk selle poolest, kuidas etnilisusest kõneldi. Õpilased väljendasid arutlustes kas kindlust, ebakindlust etnilises identiteedis või mitte kumbagi – viimast vaid juhul, kui intervjueeritav enda etno-kultuurilisest kuuluvusest intervjuu vältel ei rääkinud. (Eba)kindlus avaldus nii keelelistes struktuurides (nt kõneviisis, interpunktsioonis) kui ka intervjueeritavate väidete sisus (nt öeldes, et on raske enda etnilisust määrata). Etnilise

identiteedi kindlust iseloomustas see, kui oma kuuluvusest rääkides kasutati kindlat kõneviisi ega väljendatud kõhklust (Tallinn\_keelekümblus\_M, Tartu\_eesti-vene\_N1). Ebakindlusele oli seevastu tunnuslik tingiv kõneviis, teatud kirjavahemärkide kasutamine (küsimärgid ja mõttepunktid; Tartu\_eesti\_M), enesemääratlemist raskendavatele teguritele osutamine või intervjuu vältel üksteisele vastukäivate väidete esitamine (Tartu\_eesti\_M). Näiteks:

- *Olen venelane, kes elab Eestis, esindan vene kogukonda.* (Tallinn\_keelekümblus\_M)
- *Eestivenelased – ma pean ennast venelaseks, sest mu emakeel on venekeel ja mu juured on sealt pärit.* (Tartu\_eesti-vene\_N1)
- *eestlane??? /.../ eesti vene[-lased]- [kuulun sellesse rühma] väga suurelt aga parandan ennast alustasin [vene keele õppimisega] veits hilja aga ikkagi /.../ mina iseennast ei nimetaks venelaseks.* (Tartu\_eesti\_M)

Analüüsitud kaks enesemääratluse mõõdet – etno-kultuuriliste praktikate ja emotsionaalse-tunnetusliku kindluse dimensioonid ei välista teineteist, vaid need on olemuslikult seotud. Dimensioonide omavaheliste kombinatsioonide alusel eristusid analüüsis kolm peamist enesemääratlusviisi: kindel vene fookusega identiteet, ebakindel eesti-vene identiteet ja alternatiivsed, ambivalentsed identiteedid. Järgnevalt esitatud intervjuueeritavate jaotumine nimetatud enesemääratlusviiside vahel pole absoluutne, vaid mõningaid noori oli võimalik paigutada samaaegselt mitmesse rühma. Näiteks leidis vastaja (Tallinn\_eesti\_N), kes ütles, et ei soovi end etno-kultuuriliselt määratleda, kuid sellele vaatamata märkis, et on „mingil määral“ venelane, ja ette antud identifitseerivate kategooriate hulgast tundis enim ühtekuuluvust eestivenelastega; selliste vastuste põhjal oleks võinud teda pidada nii vene fookusega kui alternatiivse identiteediga õpilaseks. Samuti oli neid (nt Tartu\_eesti\_M, Tallinn\_eesti-vene\_M), kes määratlesid end algul ühe rahvuse esindajana, ent vastasid hiljem, et tunnevad rohkem ühtekuuluvust mõne teise rahvusrühmaga, ning seetõttu oli raske otsustada, kas tegemist on identiteediga, millel on vene, eesti või eesti-vene fookus. Rühmade selgitamisel lähtusime konkreetsete uuritavate domineerivatest enesemääratlusviisidest, mida väljendati intervjuu eri osades. Õpilased samastasid end etno-kultuuriliste rühmadega erinevate kriteeriumite alusel ning lähtuvalt nende tingimuste vastuolulisusest ja etno-kultuurilise identiteedi (eba)kindlusest otsustasid õpilased, kas määratleda end pigem etno-kultuurilise identiteedi või sotsiaalse identiteedi mõne muu aspekti kaudu. Kokkuvõttes joonistusid enesemääratluste rühmad nii etno-kultuuriliste praktikate kui emotsionaalse-tunnetusliku kindluse dimensioonil võrdlemisi selgelt välja.

Kindla vene fookusega identiteediga õpilased määratlesid end esmajoones etno-kultuurilise kuulumise põhjal. Erandiks oli Tallinna eestikeelses gümnaasiumis õppinud neiu (Tallinn\_eesti\_N), kes oli võrreldes rühmakaaslastega (vrd Kohtla-Järve\_eesti\_M) enda etnilisel määramisel mõnevõrra ebakindlam. Põhjus oli tema puhul selles, et tema esivanemad kuulusid eri etnilistesse rühmadesse, esivanemate etnilisus oli aga tema jaoks oluline etnilisse rühma (mitte)kuulumise eeltingimus. Samas puudus temal võrreldes nt mainitud Ida-Viru noorega isiklik eesti ja vene noorte vastandamise kogemus omavahelistes suhetes. Näiteks:

- *Minu isapoolne vanaema on sakslanna (kelle isa oli juut ja ema sakslanna), kes põgenes Venemaale. /.../ Minu emapoolne vanaema on Peipsi venelane /.../ ning emapoolne vanaisa on pärit Venemaalt. Niisiis, proovige sellises kompotis määrata ennast kuhugi. (Tallinn\_eesti\_N)*
- *Kui ma olin noorem, siis meil linnas eestlased ja venelased millegipärast alati tülitsevad, oli kaklusjuhtumeid või lihtsalt solvamist. /.../ Sellest alates olen vastanud sellele küsimusele alati, et olen venelane. (Kohtla-Järve\_eesti\_M)*

Kui vene fookusega rühma etniline identiteedi puhul määratleti end ühe rahvusrühma liikmena, siis eesti-vene fookusega rühma identiteet on olemuselt hübriidne: õpilased määratlesid end korrakahe etnilise rühma esindajana, venelase ja eestlasena. Etnilist kuulumist väljendasid nad seejuures eranditult ebakindlalt, sest kummagi etno-kultuurilise identiteedirühma kuulumise individuaalsed tingimused (nt keel, sünnimaa, huvi teatud riikide päevasündmuste vastu) olid neil täidetud vaid osaliselt (Tallinn\_eesti-vene\_M). Ennast võidi tunda mõlema ja samas ka mitte kummagi rahvuse esindajana: intervjuu käigus võidi jõuda erinevate enesemääratlusteni ja ühtlasi leida, et enese samastamine pole etteantud kategooriate piires ega ka spontaanselt siiski võimalik. Mainitud rühma õpilaste enesemääratlus võis sõltuda konkreetsest suhtlussituatsioonist; samuti võis enesemääratluse ühe variandi mõningane eelistamine teisele (nt vene fookusega enesemääratluse eelistamine eesti fookusega enesemääratlusele) sõltuda ühiskonnas levinud hoiakutest identiteedirühmade suhtes – õigemini hoiakutest, mida intervjueritav oli ise subjektiivselt tajunud (Tartu\_eesti\_N). Seejuures eelistati seda rühma, kelle suhtes negatiivseid hoiakuid tajuti. Näiteks:

- *Ma ütleksin täie õigusega, et olen eestlane, kuid mu emakeel on vene keel. /.../ [M]a pole Venemaal venelane ja Eestis eestlane. Ei ole eestlane seetõttu, et keel pole emakeel, aga pole venelane seetõttu, et sündisin ja kasvasin üles Eestis. (Tallinn\_eesti-vene\_M)*
- *Tavaliselt vastan ma, et olen pooleldi eestlane, pooleldi venelane, kuid teatud hetkedel kaldun ma küll ühe, küll teise poole. Oleneb just nendest inimestest, kes mind ümbritsevad. /.../ Ma ei talu eestlaste vastuhoiakut venelaste suhtes, ei kehti sallivust. Eesti on nii väike, aga inimesed on väga õelad. (Tartu\_eesti\_N)*

Erinevalt kindla vene identiteediga ja ebakindla eesti-vene identiteediga rühmast ei identifitseerinud alternatiivsete, ambivalentse identiteetidega vastajad end üldse rahvuse kaudu. Mõnel määral sarnanesid nad küll vene fookusega rühma erandlikult ebakindla intervjueeritava (Tallinn\_eesti\_N) ja eesti-vene fookusega rühma mõnede õpilastega (Tallinn\_eesti-vene\_M, Kohtla-Järve\_eesti\_N), kes soovisid määratleda end rahvuse asemel pigem mõne muu tunnuse kaudu. Alternatiivsete, ambivalentsete identiteetidega intervjueeritavad (Jõhvi\_keelekümblus\_M, Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N1) määratlesid end sünnikoha, keele (nt venekeelsed inimesed), eurooplaseks olemise ning väga üldiste referentside (nt inimkond, erinevad sotsiaalsed rollid) alusel. Ida-Virumaa noorte puhul eristub ka lokaalne, oma kodulinna identiteet. Näiteks:

- *Ma vastaksin, et ma olen venekeelne eurooplane, kes on sündinud Eestis. (Jõhvi\_keelekümblus\_M)*
- *Ma ütleksin, et ma olen inimene ja õpilane. Kuna ma ei saa end arvata teistesse rühmadesse. /.../ Ma arvan, et ma kuulun kõige rohkem Eesti kodanike ja venekeelsete inimeste rühma. Vähem kuulun minu linna elanike rühma. (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N1)*

Tulenevalt sellest, et alternatiivsete, ambivalentsete identiteetide rühma vastajad enda etnilisuse üle ei arutlenud, ei saa otsustada ka nende etno-kultuurilise identiteedi kindluse või ebakindluse üle. Tõmmates paralleeli vene fookusega rühma ebakindla intervjueeritava (Tallinn\_eesti\_N) ning eesti-vene fookusega rühma õpilastega (Tallinn\_eesti-vene\_M, IdaViru\_KohtlaJ\_eesti\_N), kes eelistasid enesemääratlustes etnilisusele samuti mõnda teist identiteedi referentsi, võib oletada, et alternatiivsete, ambivalentsete identiteetide rühma abiturientide etno-kultuurilises identiteedis võib peituda vastuolu, millest tulenevat

ebakindlust on püütud alternatiivsete referentside abil ületada – viitasid nad intervjuudes ju võimalikele etnilistele rühmadelegi.

## 5. 2. Õppekeele roll enesemääratluse kujunemisel

Analüüsima õppekeele rolli enesemääratlusviiside kujunemisel oleme uurinud eespool nimetatud kolme identiteedirühma kuuluvate noorte õppekeele valikuid ja hoiakuid. Ilmnes, et õppekeele lõikes enesemääratlusrühmad ei eristu ehk teisisõnu samas keeles õppinud noored määratlevad end erinevalt. Nii näiteks oli kindlat, vene fookusega enesemääratlusviisi rakendanud sarnaselt nii vene- kui eestikeelses gümnaasiumis õppinud noored, samuti keelekümbelklassis õppijad. Ebakindlat, eesti-vene fookusega identiteeti väljendasid valdavalt eesti õppekeele gümnaasistid, kuid nende hulgas leidis ka üks venekeelses koolis õppinud vastaja. Alternatiivset, ambivalentset identiteeti väljendanud intervjueeritavatest üks oli õppinud vene õppekeele gümnaasiumi tavaklassis ja teine keelekümbelklassis.

Formaalsest õppekeele kogemusest osutusid tähenduslikumaks õppekeele valikute ja õppekeele seotud hoiakute argumentatsioonid. Üldiselt olid eri õppekeele kogemusega noored, sõltumata oma enesemääratlusviisist, teinud õppekeele valikutega rahul. Õppekeele valikute selgitamisel lähtuti ühes osas intervjuudes üldisematest ning keele omandamisega seotud lähtealustest. Näiteks üks osa vene identiteediga intervjueeritavatest rõhutasid, et õppekeele valik on oluline just eesti keele omandamise seisukohalt, mille osas on eelisseisundis eesti õppekeele ja keelekümbelklassis õppijad (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N2). Noorte hinnangul pole vene õppekeele koolis võimalik saavutada eesti keele oskust sellisel tasemel, mis võimaldaks hilisemaid haridus- ja töökohavalikuid probleemitult teha (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N1). Samas oli kaks erineva enesemääratlusega (vene fookusega ja ambivalentse identiteediga) õpilast seisukohal, et õpilased ei eristu oma oskuste ja hoiakute poolest õppekeele lõikes (vt nt Tartu\_eesti-vene\_N1). Näiteks:

- *Ma ei oska nimetada tunnuseid, mis neid eristaks. Minu jaoks on kõik õpilased, millises koolis nad ka ei õpiks ja milline poleks ka nende emakeel, minu jaoks on nad ühesugused.* (Tartu\_eesti-vene\_N1)
- *Edaspidi on tal [venekeelsel õpilasel eesti õppekeele koolis] Eestis lihtsam suhelda ja tööd leida.* (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N2)

- *[Venekeelsel õpilasel vene õppekeelega koolis] on õppetöös kõige kergem, aga kui ta ei kuule piisavalt eesti keelt, on tal tulevikus raske juhul, kui ta jääb Eestisse õppima.* (Kohtla-Järve\_eesti-vene\_N1)

Kõikide enesemääratlusrühmade korral on valdav arvamus, et eesti õppekeelega kool ei toeta piisavalt vene keele kui emakeele arenemist. Kuigi eri identiteediga noored arvavad, et keelekümbelklassis õppides omandatakse mõlemad keeled, oli ka vastupidiseid arvamusi – keelekümbelklassis võivad unarusse jääda mõlemad keeled ehk tulemuseks võib olla nn „poolkeelsus“. Sellised arvamused tuginevad nii vahendatud ehk arvatavasti teistelt noortelt kuulnud (Tallinn\_eesti-vene\_M) kui ka isiklikele kogemustele (Jõhvi\_keelekümbel\_M). Näiteks:

- *[Keelekümbelklassi] õpilane ei oma korralikult teadmisi mitte üheski aines (vahest ehk ainult võõrkeeles). Ei suuda vabalt suhelda eesti keeles ja vene keele teadmised kannatavad samuti väga tugevasti.* (Tallinn\_eesti-vene\_M)
- *See tähendab lapse jaoks raskusi, kui ta peab valima oma mõtete jaoks keele. Ma olen juba tuttav sellise olukorraga, kus nende [keelekümbel-] klasside õpilased ei tunne vene kirjakeelt.* (Jõhvi\_keelekümbel\_M)

Keelevalikute selgitamisel lähtuti arutlustes ka mh lihtsuse argumentidest – vene õppekeelega koolis on kergem õppida. Üks osa intervjuueeritavaid on vene õppekeelega koolis õppimist pooldanud ilma konkreetse põhjendusega, sh paar eesti õppekeelega õpilast, üks Tartust (Tartu\_eesti\_M) ja teine Kohtla-Järvelt (Kohtla-Järve\_eesti\_M): Kohtla-Järve gümnasisti teistest vastustest järeldub, et sellise eelistuse põhjuseks võib olla valdavalt venekeelne regioon, mis ei toeta eesti keele oskuse arengut (vastaja sõnul on kool ainus koht, kus kõneleb eesti keeles); ka Tartust pärit abiturient väljendas intervjuus, et tajub enda eesti keele oskust ebapiisavana, kuid selle põhjused jäid selgusetuks. Osa õpilasi on see-eest toonud konkreetseid argumente eeliste osas, nt vene keeles õppimine võib anda paremaid võimalused aineteadmiste omandamiseks, kuid mõnevõrra kehvemad riigikeele teadmised (Tallinn\_eesti-vene\_M). Nimetatud vene õppekeelega koolis õppimise soodsaid asjaolusid on välja toonud erinevate identiteetidega noored. Vene keeles õppimise ainukeseks raskendavaks teguriks peetakse õpilase enda vähest võimekust ja motiveeritust (Kohtla-Järve\_eesti\_M), samas võib emakeeles õppimise lihtsus ka ise olla madala õpimotivatsiooni põhjuseks (Jõhvi\_keelekümbel\_M). Näiteks:

- *Õpilane õpib oma emakeeles, siin tal erilisi raskusi ei saa olla – kui, siis ainult laiskuse ja labase nõrgamõistuslikkuse tõttu. (Kohtla-Järve\_eesti\_M)*
- *Õpilane omab häid teadmisi kõigis õppeainetes, võib kogeda raskusi (kuid mitte tingimata) raskusi eesti keelega. (Tallinn\_eesti-vene\_M)*
- *Vene koolis tunneb õpilane end vabalt, ei ole keelebarjääri. kergem on väljendada oma mõtteid. Kuid sellisel juhul võib tekkida ka laiskus, sest materjali on soovi korral väga lihtne mõista. (Jõhvi\_keelekümblus\_M)*

Lisaks seostati argumentatsioonides keelelised valikud emotsionaalse turvalisusega. Näiteks ühe osa õpilaste hinnangul, sõltub õppekeelest see, kui turvaliselt end koolis tuntakse. Ühest küljest sõltub turvatunne keeleoskusest ning sellega seotud suhtlemisavatuses (Tallinn\_keelekümblus\_M, Tallinn\_keelekümblus\_N), teisalt asjaolust, et ollakse ümbritsetud oma rahvuskaslastest (Tallinn\_keelekümblus\_N). Sellist keeleliste valikutega seotud emotsionaalse turvalisuse aspekti tõid intervjuudes välja erineva etno-kultuurilise enesemääratlusega noored. Näiteks keelekümblusklassi noored arvasid ise keelekümblejatest järgmist:

- *Tunneb hästi keeli, suhtlusaldis, sõbralik, ei ole uute tutvuste vastu. (Tallinn\_keelekümblus\_M)*
- *Ma ise õpin sellises klassis, ma mõistan, et mul on hea võimalus suhelda venekeelsete eakaaslastega ja õppida samal ajal siivendatult eesti keelt. (Tallinn\_keelekümblus\_N)*

Viimane rühm noorte argumentatsioonidest lähtus õppekeele valikute selgitamisel tulevikuperspektiividest, mida ühes või teises keeles õppimine avardab. Üldiselt seostati intervjuudes selgelt ühe või teise tulevikuvaliku tegemise võimalusi keelteoskusega. Nii näiteks on osa õpilaste hinnangul küll vene keeles õppides võimalik omandada paremad aineteadmised, kuid eesti ja teiste võõrkeelte õppimise kesisemate võimaluste tõttu võivad tulevikuväljavaated olla piiratumad. Kui eesti ja vene õppekeele osas on tulevikuvõimalustele antud hinnangud põhinenud nii isiklikul kui ka vahendatud kogemusel, siis keelekümblusklassi eeliseid on välja toonud eelkõige isikliku keelekümbluskogemusega noored (Tartu\_keelekümblus\_M), vaid üks keelekümblusklassis õppinud vastaja (Jõhvi\_keelekümblus\_M) seda ei teinud. Näiteks:

- *Venekeelsel õpilasel on loomulikult lihtsam õppida oma emakeeles, raskused võivad tekkida, kui ta otsustab minna kõrgkooli, sest eesti kõnekeele oskus pole piisav, et*

*õppida ülikoolis; Eesti keel omandatakse paremini [keelekümbklusklassis] kui puhtalt venekeelses koolis. Omandad oskused õppida eesti keeles. (Tartu\_keelekümblus\_M)*

Lisaks õppekeele valikule käsitlesime intervjuudes ka koolivaliku teemat, mille osas ei saa samuti öelda, et ühe või teise otsuse tegemine võib viia kindla enesemääratlusviisini. Nt otsustati eesti õppekeele kasuks lähtuvalt keele omandamise võimalustest või koolitee pikkusest. Sageli oli valikute tegemisel tegemist teatud inertsiga ehk kool valiti tulenevalt varasemast lasteaiavalikust. Näiteks:

- *No siin oli kõik lihtne. Ma käisin eesti lasteaias, keelega erilisi probleeme polnud ja mind pandi eesti kooli, mis asub kodu lähedal. (Kohtla-Järve\_eesti\_N)*

Lisaks keeleliste argumentidele on koolivaliku juures välja toodud kultuurilisi põhjendusi. Näiteks on kooli rolli erinevate kultuuride, sh rahvuskultuuride väärtustamisel märganud kindla etno-kultuurilise, aga ka ambivalentse identiteediga noored. Õpilased on oma kogemuse põhjal välja toonud, et eesti ja vene õppekeelega koolide ainetundides (enamasti kirjandus, ühiskonnaõpetus) käsitletakse eesti kultuuriga seonduvaid teemasid (Tartu\_eesti\_N). Klassi- ja kooliväliseid kultuuriüritusi on välja toonud eelkõige keelekümbklusklasside õpilased (Tallinn\_keelekümblus\_M). Lisaks mainisid mitmed õpilased õpetaja olulist rolli rahvustevaheliste teravate suhete tasandamisel (Tartu\_eesti\_M) või suhete pingestamisel, kas ajalooliste teemade käsitlemisel (eesti õppekeelega koolis, ebakindla identiteediga noorte hulgas, nt Tartu\_eeN) või koduse keele stigmatiseerimisel (nt kesiste aineteadmiste põhjendamisel). Näiteks:

- *Eesti kultuuri ja rahvuse teemasid käsitletakse kasvõi tundides- eesti keel, ajalugu, ühiskond. Need tulevad välja tekstidest, õpetaja arvamusest; Seda [vene kultuurist ja rahvusest kõnelemist] esines eelkõige vene keele tundides, samas on räägitud ka teiste ainete tundides, kuid minu jaoks alati mitte kõige parema kõlaga. (Tartu\_eesti\_N)*
- *On [kõneldud vene kultuurist ja rahvusest] ainult eesti keele hinnete tõttu, õpetajad arvavad et see mõjutab kuidagi. Pigem väike sõnavara ning ikka ütlevad et vene keele tõttu. On soovitusi teinud, aga ma ei täida neid. (Tartu\_eesti\_M)*
- *Teeme seinalehti, harvem – erinevad kontserdid, esinemised. Kooli programmi järgi õpime eri maade kirjandust, nende ajalugu ja vestleme üheskoos õpetajatega neil teemadel. (Tallinn\_keelekümblus\_M)*

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õppekeelt teadvustavad õpilased peamiselt keeleõppe seisukohast ja keelte omandamise võimalustega. Õppekeelt ei seostata otseselt (tuginedes nii vahetule kui ka vahendatud kogemusele) etnilise enesemääratlusega. See-eest on õppekeel keeleoskuse kujundajana oluline tulevikuperspektiivide seisukohalt, kusjuures eelisseisundit nähakse eesti õppekeelele ja keelekümbelusele. Samuti rõhutatakse õppekeele olulist rolli kultuuriteadlikkuse kujundamisel, seda nii kohustusliku õppekava kui ka mitteformaalse tegevuse kaudu.

## 6. Järeldused ja arutelu

Käesolevas artiklis soovisime välja selgitada, missugused on erinevates õppekeeltes õppivate vene emakeelega noorte etno-kultuurilised enesemääratlused ja milline on õppekeele roll enesemäärtluste kujunemisel.

Analüüsitud kirjalikest võrguintervjuudest selgus, et kuigi õpilased kasutasid sõltuvalt konkreetsetest situatsioonidest erinevaid enesemääratluse aluseid (nt universaalne samastumine inimkonnaga, õpilase sotsiaalne identiteet), oli etno-kultuuriline identiteet üheks võimalikuks ja enamiku vastajate jaoks esmaseks meie-tunde allikaks. Analüüsis eristus kaks dimensiooni, mis eristasid noorte enesemääratlusi: etno-kultuurilised praktikad ning emotsionaalne-tunnetuslik identiteedi kindlus. Kahe dimensiooni omavaheliste kombinatsioonide põhjal eristasime analüüsis kolm enesemääratlusrühma: kindel identiteet (vene fookusega), ebakindel identiteet (eesti-vene fookusega) ja alternatiivsed, ambivalentsed identiteetid. Etnilisel määratlemisel (kas siis vene või eesti-vene fookusega) kasutati argumentidena peamiselt emakeele oskust, kultuurilisi või peresidemeid, mis väljendab arusaama rahvusest kui millestki primordiaalsest. Enda määratlemisel kahe etno-kultuurilise enesemääratlusrühma – eesti ja vene – liikmena väljendati identiteedis teatud ebakindlust. Kuigi ühist tunti mõlema rühmaga, oldi kõhkleva seisukohal rühmakuuluvust määravate kriteeriumite osas (nt vene keel koduse keelena välistas enda samastamise eestlastega). Kui õpilased leidsid, et nad ei vasta täielikult teatud etnilisse rühma sissearvamise kriteeriumitele (nt venepärase perekonnanime, kakskeelsuse vms tõttu), eelistati end määratleda etnilise grupi asemel muude tunnuste alusel (nt õpilane, inimeseks olemine, kodakondsus). Eesti-vene enesemääratlust võiks interpreteerida hübriidse identiteedina (Verkuyten, 2005), kuid kuna

enesemääratluste selgitused viitavad sellele, et mitte kummagi etnilise grupi liikmeks olemise nõuded ei ole täielikult täidetud, siis on tegemist pigem (täitumata) sooviga saavutada hübriidne identiteet etnilisusest lähtuvalt, mitte nt etniline ja asukohamaa kodanikuidentiteet. Linnaidentiteedi emotsionaalselt tähenduslik eristumine (nt Kohtla-Järve\_eeesti-vene\_N1) Ida-Viru noorte hulgas, mis varasemates uuringutes puudus (Vihalemm & Masso, 2004), annab tunnistust lokaalse identiteedi tähtsustumisest.

Sõltumata õppekeelest viitavad õpilased samadele kriteeriumidele (nt keeleoskus, perekonnanimi, sünnikoht), mis on nende hinnangul olulised enese määratlemisel mingi etnilise grupi liikmena. Sellest võib järeldada, et etno-kultuurilise enesemääratluse kriteeriumid on õpilaste arvates selgelt piiritletud ning samad nii eestlastele kui ka venelastele. Selline arvamus ei pruugi lükata ümber varasemates uurimustes kinnitust leidnud väidet (Umaña-Taylor, 2011; Verkuyten, 2005), et rahvusgrupid võivad väärtustada erinevaid tunnuseid. Pigem võib see tähendada, et etnilise grupi liikmeks olemise kriteeriume rakendatakse nii „meie“ kui ka „nende“ rühma puhul. See kinnitab varem Eestis läbiviidud uuringute tulemusi, millest selgub, et keel on oluline etnilise grupi tunnus nii eestlaste kui ka Eestis elavate venelaste ning muude rahvuste jaoks (Vihalemm et al., 2011). Seejuures ei vähenda etnilise kuuluvuse tunnet seotus Eestiga (nt kodakondsuse või sünnikoha alusel), mida kirjeldatakse kui midagi täiendavat oma etnilis-kultuurilisele kuuluvusele (Vihalemm, 2011).

Ebakindlust, mis iseloomustab osa uurimuses osalenud õpilasi, võib interpreteerida identiteedi saavutamise tähenduses kui otsingute faasi ja need õpilased, kes ei pea etno-kultuurilist identiteeti oluliseks, on etno-kultuuriliselt hajusa identiteedi faasis, mis tähendab, et ennast ei ole veel kindlalt mingi grupiga seoses määratletud. Viimane väide kinnitab samas ka Verkuyteni uurimusi (2005), et mitte kõik sotsiaalsed grupid ei pruugi indiviidile enese määratlemisel võrdselt olulised olla või muutub nende olulisus sõltuvalt situatsioonist. Varasemad uuringud on näidanud seost etnilise (eba)kindluse ning etnilisse rühma kuulumise eeltingimuste (nt emakeel, suhtluskeel, sünnimaa) vahel (Verkuyten, 2005). Samas võisid ebakindla etnilise identiteediga intervjueeritavad määratleda end etnilisuse asemel mõne muu tunnuse kaudu ja vastuolu sel moel ületada.

Analüüs õppekeele lõikes näitas sarnaselt varasemate uuringutega (Soll, 2006, 2012), et enesemääratlus pole üheses seoses õppekeele kogemusega. Enesemääratlusviis ei sõltu

õppekeelest, ka mitte elukohast, kuigi meie valimisse kuulusid õpilased kolmest eri piirkonnast (Tallinn, Ida-Viru, Lõuna-Eesti). Nii õpivad kindla vene identiteediga õpilased nii eesti, eesti-vene kui ka keelekümbelklassis; ebakindla eesti-vene identiteediga noored õpivad eesti ja vene õppekeele klassis ning ambivalentse identiteediga õpilased keelekümbel- ja vene õppekeele klassis. Enesemääratluse ja õppekeele vahel seose puudumine võib olla tõlgendatav mitmekesiste võimalustega Eestis valida õppekeelt – õppekeele, koduste väärtuste, avalikkuses kommunikeeritu kombinatsioonides võivad avalduda väga erinevad enesemääratlusviisid. Õpilased teadvustavad erinevusi erinevate õppekeeltega koolide/klasside vahel, kuid seda mitte sotsiaalse identiteediga seondult, vaid keelteoskuse omandamise, õppe jõukohasuse ning õpimotivatsiooni seisukohast. Tuginedes nii isiklikule kui ka vahendatud kogemusele, omistavad noored eesti õppekeelele teatud instrumentaalseid positiivseid omadusi – võimalus omandada tulevikus heal tasemel nii eesti keel kui ka teisi võõrkeeli; ainsa negatiivse aspektina toodi välja mõnevõrra piiratumad võimalused emakeele oskuse arendamiseks. Keelekümbeluse osas jagunevad õpilaste arvamused kaheks: ühed näevad kakskeelset õpet sarnaselt eesti õppekeele klassile hea võimalusena omandada eesti keel ja võõrkeeli, teiste õpilaste arvates tekitab selline õpe puudulikku keeleoskust ehk nn „poolkeelsust“. Vene õppekeele peamiseks puuduseks peetakse tagasihoidlikumaid võimalusi eesti keele omandamisel, mistõttu isegi heade aineteadmiste korral võivad valikuvõimalused tulevikus olla kitsamad. Samas kinnitavad tulemused varasemaid uuringuid (Masso et al., 2013), mille järgi õpilased hindavad ka etnilise identiteedi emotsionaalset aspekti – oma rahvuskaaslaste hulgas õppimist peetakse emotsionaalselt toetavaks (nii vene õppekeele kui ka keelekümbeluse korral).

Õpilased ise ei seostanud rahvust ja õppekeelt, kuid tuues välja õppekeelte erisused, peeti oluliseks keelte omandamise võimalusi, aga ka koolikeskkonda, mis pakub emotsionaalset turvalisust sõltuvalt kaasõpilaste ja õpetajate rahvusest. Keeleoskuse arendamine kuulub haridusastutuse ülesannete hulka, kuna on õppekavas määratletud eesmärk ja on üks aspekt õpilaste kodanikuks ja töötajaks ettevalmistamisel (Luhmann, 2002; 2004). Õpilaste vastused kinnitavad ka seda, et kool toetab kodanikuidentiteedi kujunemist ning ka sellel juhul ei eristu õpilased õppekeeleli; viimasest võib järeldada, et kodanikuidentiteedi kujundamine on ametlikult kinnitatud ja ühiskonnas kokkulepitud haridussüsteemi programmi osa (Luhmann 2002, 2004); ühtlasi kinnitab see ka haridusastutuste kui ideoloogiliste institutsioonide väidet (Bourdieu, 1991). Kui üldjoontes toetavad Eesti koolid kodanikuks

kujunemist sõltumata õppekeelest, siis eesti keele oskuse osas vene kool seda ülesannet täita õpilaste hinnangul ei suuda.

Intervjuudele tuginedes võime öelda, et kool keskendub eelkõige haridussüsteemi eesmärkidele (aineteadmiste omandamine, sh keelteoskus), mõnevõrra vähem arvestatakse erisustega ja keskendutakse õpilastest tulenevatele eesmärkidele. Põhjuseks võib olla, et õppekavad ei pruugi tegelikkuses piisavalt arvestada ühiskonna vajadustega. Õppekavad on Eestis traditsiooniliselt olnud mitte haridussüsteemi sisene otsus, vaid sisend teistest süsteemidest, ühiskonna tasandi kokkulepe. Kommunikatsiooni ebaõnnestumine võib Luhmanni (2004) hinnangul olla paratamatu, kuna õpilased erinevad eelneva sotsialiseerumiskogemuse poolest, mistõttu õpilaste võrdsena kohtlemise püüd viib jätkuva ebavõrdsuseni. Põhjused võivad olla ka õpetajast tingitud, kes ei suuda tagada eesmärgipärast kommunikatsiooni klassiruumis. Ebaõnnestunud kommunikatsiooni täpsemate põhjuste väljaselgitamine on aga järgnevate uuringute ülesanne.

Uurimuse tulemustele tuginedes saame öelda, et kinnitust leidis vajadus kasutada selliste haridusprotsesside, nagu eestikeelsele õppele üleminek ja identiteediloome eri õppekeelega koolides, teoreetiliselt kompleksseid lähenemisi. Luhmanni süsteemiteooria, Vekuyteni mitmedimensiooniline etnilise identiteedi mudel ning situatiivsuse rõhutamine pakuvad selleks head võimalust. Samas ka metodoloogiliselt komplekssete lähenemiste kasutamine, nt käsitsi ja tarkvaraga analüüs, põhistatud teooria elementide kombineerimine temaatilise analüüsiga, annab head võimalused latentsete seoste analüüsimiseks temaatiliste dimensioonide vahel. Kasutatud kirjaliku võrguintervjuu peamise piiranguna selgunud vastuste, aga ka intervjuuerija mõnevõrra vähene spontaansus annab tunnistust vajadusest edaspidi välja töötada projektiivtehnikad, mis sobiksid kasutamiseks kirjaliku võrguintervjuu korral.

### **Tänuõnad**

Artikli valmimist on toetanud Eesti Teadusagentuuri (end. Eesti Teadusfondi) grandid ETF9308 ja IUT20-38 ning Euroopa Liit Euroopa Regionaalarengu Fondi kaudu (Kultuuriteooria tippkeskus).

## Kasutatud kirjandus

- Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage & Family*, 57(3), 617–628.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Cote, J.E., & Levine, C.G. (2002). *Identity, Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. USA: Psychological press. Külastatud aadressil: <http://de.scribd.com/doc/21986687/Cote-Levine-Identity-culture-and-agency>
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, California: California Association for Bilingual Education.
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London, New York: Routledge.
- Eesti Hariduse Infosüsteem, EHIS (2014). Külastatud aadressil <http://www.ehis.ee>.
- Ehala, M. (2003). Identiteedikasvatus ja keelehoid ehk Miks peaks eesti kool arendama eesti identiteeti. *Oma Keel*, (2), sügis 2003, 5–10.
- Fifth, A. and Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(1), 800–819.
- Fought, C (2006). *Language and Ethnicity*. Cambridge University Press, 21–23.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Vv 06.01.2011 nr 2, RT I, 14.01.2011, 2.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2012). Eri õppekeeltes õppivate noori puudutavad avaldamata andmed.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, E. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' Ethnic-Racial Sozialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–700. Külastatud aadressil : [http://wakespace.lib.wfu.edu/bitstream/handle/10339/39019/Desai\\_wfu\\_0248M\\_10472.pdf](http://wakespace.lib.wfu.edu/bitstream/handle/10339/39019/Desai_wfu_0248M_10472.pdf)
- Isajiw, W. W. (1993). Definition and Dimensions of Ethnicity: A Theoretical Framework. Paper presented at “Joint Canada-United States Conference on The Measurement of Ethnicity” Ottawa, Ontario, Canada, April 2, 1992. Published: *Challenges of Measuring an Ethnic World Science, Politics, Reality: Proceedings of the Joint Canada-United States Conference on the Measurement of Ethnicity, April 1–3, 1992*. Washington, D.C:

- U.S. Government Printing Office; 407–427.
- Kelle, U. (toim.) (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage.
- Kim Park, I. J. (2007). Enculturation of Korean American Adolescents Within Familial and Cultural Contexts: The Mediating Role of Ethnic Identity. *Family Relations*, 56(4), 403–412. Külastatud aadressil: <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utlib.ee/store/10.1111/j.1741-3729.2007.00469.x/asset/j.1741-3729.2007.00469.x.pdf?v=1&t=hrce2z6d&s=083f69c7403e89185ecd4ee5d1bcc7072db326be>
- Kim, S. Y., & Chao, R. K. (2009). Heritage Language Fluency, Ethnic Identity, and School Effort of Immigrant Chinese and Mexican Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 18–26.
- Kirss, L., & Vihalemm, T. (2008). RIP 2008–2013 lõpparuanne: Haridus. Lauristin, M. & T. Vihalemm (Toim.). *RIP 2008-2013 vajadus- ja teostatavusuuringute lõpparuanne*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus, 40–79.
- Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: a step-by-step guide*. Los Angeles: SAGE.
- Lindemann, K. (2013). *Structural integration of young Russian-speakers in post-Soviet contexts: educational attainment and transition to the labour market*. (Doktoritöö, Tallinna Ülikool) Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N.. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luyckx, K., Schwartz, S.J, Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of Personal Identity Formation and Evaluation. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York etc.: Springer, 77 – 98.
- Masso, A. (2002). *Eesti venekeelne elanikkond: kollektiivse identiteedi ümberkujunemise teedest siirdeühiskonnas*. (Magistritöö, Tallinna Ülikool) Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Masso, A. (2010). Geographical perspective on identity construction: identification strategies of Russian youth in Estonia. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(6), 51–62.

- Masso, A., & Kello, K. (2012). Ekspertide arvamused ja kogemused seoses riigikeele ja riigikeelse õppega. Projekti „Vene laps vene keelse üldhariduskooli eestikeelsesõppes“ uuringu avaldamata analüüsitulemused.
- Masso, A., & Vihalemm, T.; (2003). Identity dynamics of Russian-speakers of Estonia in the transition period. *Journal of Baltic Studies*, 34(1), 92–116.
- Masso, A., Kello, K., & Jakobson, V. (2013). Üleminek eestikeelsele gümnaasiumiõppele: vilistlaste seisukohtade Q-metodoloogiline diskursusanalüüs. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 9, 161–179.
- Masso, A., & Tender, T. (2007). Cultural Sustainability in a Transition Society: Relations between Foreign Languages and Geo-Cultural Self-Position in Estonia. *The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability*, 3(3), 163–172.
- Masso, A. & Soll, M. Change in Language of Instruction in Russian-Medium Schools: Multilevel Analysis of Attitudes and Language Proficiency, *artikkel avaldamiseks vastuvõetud ajakirjale Journal of Baltic Studies*.
- Muukeelse kooli arenduskava. (1998). Ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamine: tegevuskava 1997–2007. HM-i materjalid, vastu võetud Vabariigi Valitsuse istungil 20.jaanuaril 1998. aastal, 11 lk.
- Müüripeal, E. (1999). *Kultuurautonoomia. Eesti Vabariigi vähemusrahvuste haridusja keelepoliitika aastail 1918–1940*. (Magistritöö, Tallinna Pedagoogikaülikool) Tallinn: Tallinna Pedagoogika Ülikool.
- Nieto, S. (2005). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. Hargreaves, A. (Toim.). *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. (Dordrecht: Springer), 249–263.
- Pavelson, M., & Jedomskihh, J. (1998). Muulased eesti koolis kui pedagoogiline probleem. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti „Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas“ väljaanne. (Vera II)*. Tartu: OÜ Vali Press trükikoda, 427–457.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Vv 06.01.2011 nr. 1, [RT I, 14.01.2011, 1](#).
- Reek, H. (2012). Miks valiti eesti õppekeeleks kool? *EV HTM Projekt Muukeelne laps Eesti koolis, Lõpparuanne*. Tallinna Ülikool, Psühholoogia Instituut: Tallinn, 67–79. Külastatud aadressil: <http://www.hm.ee/index.php?048181>

- Riiklik programm „Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000-2007“. (2000). Külastatud aadressil <http://www.riik.ee/saks/ikomisjon/programm>.
- Roberts, E. R., Phinney S. J., Masse C. L., Chen Y. R., Roberts R. C., & Romero A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 301-322.
- Salmons, J. (2010). *Online interviews in real time*. Los Angeles: Sage.
- Schwartz, A. (2007). “Caught” versus “Taught”: Ethnic identity and the ethnic socialization experiences of African American adolescents in kinship and non-kinship foster placements. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1201–1219.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society*. New York, London: Routledge, 97–118.
- Soll, M. (2006). The Language of Instruction at Primary School, Ethnic Involvement and National Identity: The Estonian Example. Savickiene, I. (Toim.). *Language, Diversity and Integration in the Enlarged EU: Challenges and Opportunities*. Kaunas, Lithuania: Kaunas Vytautas Magnus University, 119–129
- Soll, M. (2012). The Role of School in Developing Ethno-cultural Identity: Ethno-cultural Feelings and Knowledge among Russian-speaking Students in Estonia. *International Journal of Sustainability Education*, 8(1), 63–77.
- Statistikaamet. (2014). Külastatud aadressil: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Database/Rahvastik/03Rahvastikusundmused/12Sunnid/12Sunnid.asp>
- Stets, J. E., & Burke, P.J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE.
- Tajfel, H. (2010). Introduction. Tajfel, H. (Toim.), *Social identity and intergroup relations. European studies in social psychology*. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1–11.
- Tillmann, K.-J. (2006). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Toomela, A., & Kikas, E. (Toim.) (2012). *Children studying in a wrong language: Russian-speaking children in Estonian school twenty years after the collapse of the Soviet*

*Union*. Frankfurt am Main: Lang.

- Trost, J. (1986). Statistically nonrepresentative stratified sampling: A sampling technique for qualitative studies. *Qualitative Sociology*, 9(1), 54–57. Külastatud aadressil: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00988249>
- Tse, L. (2000). The effects of ethnic identity formation on bilingual maintenance and development: An analysis of Asian American narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 185–200.
- Turner J. C. (2010). Towards a cognitive redefinition of the social group. Tajfel, H. (Toim.) *Social identity and intergroup relations. European studies in social psychology*. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 15–40
- Umaña-Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. Schwartz, S.J. et al. (Toim.), *Handbook of Identity Theory and Research*. New York etc.: Springer, 791–808.
- Valk, A. (1998). Mitte-eesti noorte psühholoogiline kohanemine mitmerahvuselises klassis: enesehinnang ja etniline identiteet. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas väljaanne. (Vera II)*. Tartu: OÜ Vali Press trükikoda, 401–425.
- Valk, A. (2003). Identiteet. *Isiksusepsühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 225–250.
- Verkuyten, M. (2005). *The Social Psychology of Ethnic Identity*. Hove, New York: Psychology Press.
- Vihalemm, T. (1999). Formation of collective identity among russophone population of Estonia. Lauristin, M., & M. Heidmets (Toim.), *The challenge of the Russian minority : emerging multicultural democracy in Estonia*. Tartu: Tartu University Press.
- Vihalemm, T. (2011). Keelepraktikad, kollektiivne identiteet ja mälu. *Koost.: AS EMOR, SA Poliitikauuringute Keskus Praxis, Tartu Ülikool. Integratsiooni Monitooring 2011, 113-156*.
- Vihalemm, T.; Masso, A. (2004). Kollektiivsed identiteedid siirdeaja Eestis. Kalmus, V.; Lauristin, M.; Pruulmann-Vengerfeldt, P. (Toim.), *Eesti elavik 21. sajandi algul : ülevaade uurimuse Mina. Maailm. Meedia tulemustest*, Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 45-55.
- Vihalemm, T., & Masso, A. (2007). (Re)Construction of Collective Identities after the Dissolution of the Soviet Union: The Case of Estonia. *Nationalities Papers*, 35(1), 71–91.

Vihalemm, T., Siiner, M., Masso, A. (2011). Sissejuhatus: keeleoskus inimarengu tegurina.

*Eesti Inimarengu Aruanne 2010/2011*, Eesti Koostöö Kogu, 116 – 118.

Vähemusrahvuse kultuuriautonomiamäär seadus, VV 26.10.1993, Riigi Teataja I [1993, 71, 1001](#).

**The role of the language of instruction  
in the formation of ethno-cultural identity  
of Estonian Russian-speaking students**

**SUMMARY**

Problems related to language are continually actual in the Estonian society--the Estonian language is a substantial feature of national identity in the public discourse (Masso et al., 2013; Vihalemm, 2011). Proficiency in Estonian has been a conducive and the insufficiency of language skill an obstructive factor in various spheres of life. Previous research (Vihalemm et al., 2011) has shown that the Estonian proficiency of the Russian-speaking population is linked to their subjective quality of life or opinions on managing in life and satisfaction with life; while, in other Baltic states, the differences can be rather attributed to ethnic boundaries, instead of language. As language is an important feature of the Estonian identity – the line between ‘us’ and ‘them’ –, it may actualize the significance of language also for other nationalities, and the activities which aim to support proficiency in Estonian may be interpreted as pressure, an attempt of assimilation, and a threat to native tongue and ethnic identity.

In this study, we focus on the role of instructional language in the formation of ethno-cultural identity in Russian-language high schools undergoing the transition to the Estonian-instruction language. Studies carried out in Estonia have, so far, analyzed the appreciation for Russian as mother tongue (Pavelson & Jedomskihh, 1998), the fears of losing Russian proficiency given the change of instructional language (Vihalemm, 1999); and, in general, the self-definitions of the Russian-speaking population (Masso & Vihalemm, 2003, 2007; Masso & Tender, 2007). The role of instructional language in the development of ethnic identity has been examined only in a few studies (Soll, 2006, 2012), which have concluded that the medium of instruction does not have a direct impact on the formation of ethno-cultural identity. Until now, there have not been any studies in Estonia which analyze how the socializing environments created by instruction languages help to generate the development of ethno-cultural identity. The possible link between ethnic identity and instructional language

has not been examined in other countries, in part, because ethnic minorities usually do not have the possibility to study in native language.

Our goal is to analyze the self-definitions of Estonian Russian-speaking school-leavers in the context of different instructional languages. We understand ethno-cultural identity as a complex sociopsychological (Verkuyten, 2005) and communicative phenomenon (Luhmann, 2002). We use written online interviews (Salmons, 2010) via Skype and Windows Live Messenger as the empirical basis; we combine manual analysis with software-based method, and thematic analysis (Dey, 2005) with grounded theory analysis techniques, e.g. constant comparisons (Strauss & Corbin, 2008). The sample consists of high school students ( $n = 14$ ) with various mediums of instruction (e.g., Estonian, Russian, language immersion) and from different regions of Estonia (e.g., Tallinn, Tartu, Ida-Viru County). We are searching answers to the following research questions: (1) How do the students ethno-culturally define themselves? (2) What kind of a role has instructional language played in the formation of ethno-cultural self-definition?

It appeared from the interviews that although the students used a different basis of self-definition depending on the specific situation (e.g. identifying oneself as a human or a student), ethno-cultural identity was the primary source of ‘we-ness’ for the majority of answerers. We discerned two dimensions in the interviewees’ ethno-cultural self-definitions: ethno-cultural practices and emotional-perceptive certainty. By ethno-cultural practices, we mean a discussion about ethnic belonging and cultural activities related to the latter: on one hand, the students identified themselves as members of one or more ethnic groups (i.e., simply Russians, or both Estonians and Russians); on the other hand, some of them also gave an emotional meaning to the belonging. We use the term ‘emotional-perceptive certainty’ to indicate whether the students expressed certainty or uncertainty while they were discussing their ethno-cultural identity. (Un)certainity was reflected both in linguistic structures (e.g. punctuation, mode) and the content of the students’ arguments (e.g. if an interviewee said that it was hard for him/her to identify himself/herself as a member of an ethnic group).

Based on the dimensions, we divided interviewees into three groups: (1) certain identity with a Russian ethno-cultural focus; (2) uncertain identity with a Russian-Estonian ethno-cultural focus; and (3) alternative, ambivalent identities. The first group of students defined themselves as Russians and were certain in their ethnic belonging; the second group

identified themselves both as Russians and Estonians, but were uncertain in their identity, because they believed to have fulfilled only a part of the criteria to belong to each ethnic group (e.g. because of Russian surname, bilingualism); the third group of interviewees did not identify themselves ethno-culturally, but used alternative, ambivalent self-definitions (e.g. based on the country of birth, language, social roles, being a European or a human).

The Estonian-Russian self-definition can be interpreted as a hybrid identity (Verkuyten, 2005); however, as the interviewees' explanations of their self-definitions implied that the necessary criteria were not fulfilled to belong to either ethnic group, it can be rather described as an unfulfilled wish to acquire hybrid identity on the basis of ethnicity. The uncertainty of some students' identity can possibly mean, in Phinney's and Marcia's terms (Luyckx et al., 2011), that they are in the phase of ethnic identity search, and those answerers who did not consider ethno-cultural identity important are in the identity diffusion status.

The analysis showed similar to earlier research (Soll, 2006, 2012) that the language of instruction does not have a direct impact on self-definition. The interviewees who had a certain ethno-cultural identity with a Russian focus studied in Estonian-language, Russian-language and language immersion classes; the students who had the uncertain ethno-cultural identity with a Estonian-Russian focus studied in Estonian-language or Russian-language classes; and the others who used alternative self-identification strategies studied in Russian-language or language immersion classes. The students were aware of differences between schools/classes with various instruction languages, but from the viewpoint the feasibility of study and the motivation to study, not in relation to social identity. Based on both personal and mediated experiences, the answerers attached positive instrumental qualities to the Estonian instructional language (e.g. the possibility to acquire Estonian and other foreign languages on a good level); the only negative aspect mentioned was that it limits the possibilities to study mother tongue. There were two types of opinions on language immersion: some saw it similarly to the Estonian instructional language as a good means to acquire Estonian and foreign languages, the others believed that language immersion causes insufficient language skills or so-called 'semi-lingualism'. The main shortcomings of the Russian instruction language were, in the interviewees' view, more humble options to study Estonian and, therefore, narrower possibilities also in the future. At the same time, the results support previous studies (Masso et al., 2013), according to which students value the emotional

aspect of ethnic identity – studying among other members of the same ethnic group is considered emotionally supportive (both in the case of the Russian instruction language and language immersion).

*Keywords:* ethno-cultural identity, language of instruction, Estonian Russian-speaking population, qualitative online interview.

### **Acknowledgements**

This article was supported by the Estonian Research Council (grants ETF9308 and IUT20-38) and the European Union through the European Regional Development Fund (Centre of Excellence in Cultural Theory, CECT).

## II TEADUSARTIKLI KÄSIKIRI

### **Russian-speaking pupils in Estonian education system:**

#### **Construction of ethno-cultural identity**

This study concentrates on one of the most drastic educational changes in Estonia after regaining independence – change in instruction language in former Russian-medium schools – and the role of educational system in shaping ethno-cultural identity. We understand ethno-cultural identity as a complex social-psychological (Verkuyten 2006) and communicative phenomena (Luhmann 2002), rather than as processes taking place in the combination of individual and contextual socio-linguistic factors (Fifth, Wagner 2007). We use online interview method (Salmons 2010) as empirical basis; the sample is formed by school-leavers of those schools/classes having various instruction languages (Estonian, Russian, language immersion) and situating in various Estonian regions (monolingual *vs* bilingual everyday setting; n=14). In the analysis, thematic analysis is combined with elements of grounded theory (Strauss, Corbin 1990), and software-aided techniques with manual ones. We aim to answer to the next research questions: (1) What is the role of instruction language in forming the pupils' ethno-cultural identity? (2) Through which other mediums (inside or outside of educational system) the identity is constructed? The analysis indicates, that neither the factual instruction language (see Soll 2012), nor the satisfaction with the chosen instruction language does not directly determine the identification strategy, the role of the school environment may be essential in mediating the educational change and interpreting the change in instruction language. The role of school is especially essential in the cases of ambivalent messages mediated outside of the formal educational system.

**Keywords:** ethno-cultural identity, language of instruction, educational change, socialisation, Estonian Russian-speaking population, qualitative online interview method.



## 1. Introduction

Over the last decades, the education system in Estonia, including Russian-language education, has been continuously changing. Changes in the Russian-language education system are complex, arising primarily from the diverse cultural interpretations of various stakeholders. One of the most significant educational innovations of recent years in Estonia is the gradual transition to Estonian-language instruction in upper secondary schools where the language of instruction used to be Russian. Because language is a characteristic of fundamental importance in the Estonian identity, drawing a border between “us” and “them”, implementation of the reform has been challenging in terms of communication.

Language as a differentiating factor of national groups has a more outstanding role in Estonia than in other Baltic countries. Studies (Vihalemm, Siiner & Masso, 2011) indicate that while in Estonia command of the official language among the Russian-speaking population is related to the subjective quality of life, that is, to assessments on coping with life and life satisfaction, in other Baltic countries differences are perceived as arising primarily from ethnic affiliations instead of the official language. In Estonia, command of the official language has been valued from different aspects: on the one hand, Estonian has been highlighted in the public discourse as a vital element of the national identity (Masso et al., 2013); on the other hand, a good command of Estonian facilitates and a poor command hinders succeeding in various walks of life. When the majority national group of a country ascribes great importance to language skills, this results in the language gaining significance in the eyes of other national groups as well. Therefore, the Russian-language population of Estonia may perceive activities targeted at developing Estonian language skills, such as transition to instruction in Estonian, as pressure and a risk to their mother tongue and ethnic identity (*Ibid.*). Such changes affecting one’s self-identification and status may give rise to opposition (Murtagh et al., 2012).

This study concentrates on the role of language of instruction in the construction of ethno-cultural identity, an aspect of social identity, analysing it on the basis of the transition of Russian-language upper secondary schools to Estonian-language instruction. Ethnic identity has been a popular research subject in earlier studies on the relationships of national groups (Verkuyten, 2006; Umaña-Taylor, 2011; Tse, 2000). Some studies demonstrate that language in general (Fought, 2006; Verkuyten, 2006; Crains, 2010; Shin, 2013) and being

instructed in school in the mother tongue (Nieto, 2005; Shin, 2013; Cummins, 1996) are very important characteristics of an ethnic group. However, others (Verkuyten, 2006) claim that it does not always depend on the command of the mother tongue whether your native ethnic group is valued or not, because other languages can be used as a medium for learning about the group. Studies conducted in Estonia have analysed the valuation of Russian as a mother tongue (Pavelson & Jedomskihh, 1998), concerns about losing command of Russian due to the transition to instruction in Estonian (Vihalemm, 1999) and self-determination strategies (of the Russian-language population) in general (Masso & Vihalemm, 2003, 2007; Masso & Tender 2007). However, there are not that many studies concentrating on the role of instruction language in identity construction. One qualitative survey (Soll, 2006, 2012) indicates that the actual language of instruction does not have a direct effect on the construction of the students' ethno-cultural identity. So far, no studies have been conducted in Estonia on the basis of which it could be analysed how a socialisation environment created by instruction languages may be involved in identity construction. Also, there are no studies on the relationship between studying in different languages (for example, in the official language and the mother tongue) and the shaping of an ethnic identity, because minority national groups in general lack opportunities to receive education in their mother tongue. Due to the ambivalence of ethnic identity, this article focuses not only on the role of the actual instruction language in shaping the ethno-cultural identity, but also analyses attitudes associated with instruction languages as well as other mediums – internal or external to the education system – which may be involved in identity construction. The study addresses the following research questions: (1) What is the role of instruction language in forming the pupils' ethno-cultural identity? (2) Which other mediums (inside or outside of educational system) participate in the identity construction?

## **2. Educational choices in Estonia**

Unlike many other countries, in Estonia it is possible to choose the language in which the national curriculum will be taught. Basic education according to the national curriculum in municipal and state schools is provided in Estonian or Russian, while in the upper secondary school teaching may be bilingual. Schools with different instruction languages are a long-time tradition in Estonia (cf., for example, Müüripeal, 1999), having existed from as early as the

Soviet era. What is more, for over 20 years language immersion classes supported by the state have been in place. As for instruction languages, the present Estonian education system is guided by objectives established set in the late 1990s and the early 2000s: 1) to develop a unified education system in terms of curricula and activities related to it, including the preparation of study materials for use in Russian-language schools, and 2) to increase the volume and quality of Estonian-language instruction (Muukeelse kooli arenduskava 1998, Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000).

Currently, basic education in Russian or in Russian and Estonian is available in about half of the counties in Estonia (in 8 of 15), while basic education in Estonian is always not provided in Ida-Viru County where the share of Estonian-speaking population is very low (for example, in Sillamäe). The number of Russian-language schools (similarly to Estonian-language schools) has decreased due to a drop in the number of students – from 20% in the 1995/1996 school year to 15% in the 2010/2011 school year (EHIS, 2014). In addition to a low birth rate (somewhat lower among those whose first language is Russian; Statistikaamet 2014), the decrease in the number of students in Russian-language schools is also due to the growing popularity of alternative teaching options, such as language immersion classes and Estonian-language schools. According to EHIS, or the Estonian Education Information System (2014), the number of Russian-speaking students being instructed in Estonian exceeds the number of those in Russian schools by approximately 4% and the figure has been relatively stable since the second half of 2000. If language immersion classes are also taken into account, the number of Russian-speaking youth being educated in Estonian turn out to be even higher: while 17% of such youth studied in Estonian-language schools and language immersion classes in 2005, by 2012 the indicator was even higher (23%; the Ministry of Education and Research, 2012).

The main reason for preferring alternative options over education in the mother tongue is the opportunity to learn Estonian and other foreign languages (Reek, 2012) with the goal to ensure a better outlook for the children to continue their studies and find a job later on. The results of Estonian as well as international studies demonstrate that receiving education in a language other than the mother tongue may have an adverse effect on the command of the latter (Pavelson & Jedomskihh, 1998; Extra, Yagmur, 2006). What is more, it may result in academic performance that is below one's intellectual abilities and lower than the

performance of those who receive education in their mother tongue; this may not necessarily be caused by poor command of the instruction language (Cummins, 1996), but rather by the insufficient implementation of teaching methods according to the level of language skills or negative attitudes displayed by classmates (Toomela & Kikas, 2012). However, studies indicate that in Estonia the academic results of Russian-speaking students are higher in Estonian-, not Russian-language schools (Lindemann, 2013). Also, the transition to Estonian-language instruction is perceived as a danger to the native ethno-cultural identity (Pettai & Proos, 2007; Kirss & Vihalemm, 2008). Nevertheless, the relationship between instruction language and ethno-cultural identity might not be as clear-cut as that. International studies show that the same linguistic environment may have a strengthening (Verkuyten, 2006) as well as an undermining effect on an ethno-cultural identity, provided the mother tongue is not valued or is viewed as useless (Guus, 2006). Similarly, studies conducted in Estonia (Masso et al., 2013) demonstrate that it is the former students of Russian schools who are daily exposed to a diversity of socio-linguistic experiences that express a connection to the Estonian society. According to earlier studies (Masso, Soll *vastuvõetud käsikiri*), shaping an identity independently from the daily socio-linguistic experience may be due to the variety of stakeholders associated with educational changes and the complexity of communicating the related changes.

An important educational change, with instruction languages choices emerging in the context of its implementation practices and public messages, is a partial switch to Estonian-language teaching at the upper secondary level of Russian schools. A partial, or 60% transition to Estonian-language instruction at the upper secondary level of Russian-language schools was outlined to ensure that pupils on the national level achieve a good command of Estonian; the transition was to be implemented from the school year of 2011/2012<sup>4</sup>. Schools and local governments are responsible for preparing students for Estonian-language introduction in preceding levels of education (for example, in basic school) and they have the right to choose between such options as the language immersion method, teaching certain

---

<sup>4</sup> Deadlines for implementing the transition in Estonia have been repeatedly adjusted: the year 2000 was initially set as deadline, but was later replaced by the year 2007. The school year 2011/2012 was the first for which it was established that for students entering the 10<sup>th</sup> grade, except for certain exceptional cases, at least 60% of the minimum required study volume should be provided in Estonian (RT 2007, 61, 392).

subjects in Estonian, increasing the intensity of teaching Estonian, etc. Earlier studies (Masso, Kello 2010, 2012) indicate that the success of the transition to teaching in the official language depends not only on the availability and quality of practical help (for example, teacher training, instructional materials), but to a large extent also on the mutual understanding reached between stakeholders (the Ministry and concerned parties). The Ministry of Education and Research has established as the main official objective of the education reform to increase the competitive position of youth whose first language is Russian through improving their command of Estonian (cf., for example, KKK 2012). In addition, arguments for the transition to Estonian-language instruction reflect needs of a more pragmatic nature, such as integration of the education system and economical management of state financial resources (for example, cost of instructional materials) as the number of students is declining. At the same time, other studies (cf., Masso 2010, Masso, Kello 2012) demonstrate that relatively less attention may have been paid to the interests and identities of certain social groups.

According to studies conducted immediately before and during the transition (Vaiss, 2009; Masso et al., 2012), the majority of teachers and students in Russian-language schools viewed the educational change as partially or completely legitimate. Regarding that, teachers and students associated a need for subjects to be taught in Estonian first and foremost with instrumental reasons as did the Ministry of Education and Research in communicating the language switch, focusing on improving the students' command of Estonian and their competitive ability for entering Estonian universities. However, teaching subjects in Estonian was not seen as the best measure for improving students' language skills. Rather, enhancing the teaching of Estonian as a separate subject was favoured. In a 2008 survey (Jakobson, 2009), headmasters pointed out the practical advantages of the transition, mentioning a more coherent society as a potential positive outcome. However, the same survey shows that about half of the headmasters stated that the transition may be interpreted as an attempt to assimilate Russian-speaking pupils. In a survey (Masso et al., 2012) conducted among experts (local government officials, researchers, etc.), respondents recognised that stakeholders of the

transition may very well assess the goals and the process of the educational change differently, depending on their cultural, etc. experiences<sup>5</sup>.

Also, a certain shift in the public messages on the educational change has become evident over time. Studies (Salvet, 2012; Setina, 2008) demonstrate that the focus has gradually shifted from the resources required for the transition to problems related to the switch. Not to mention that various stakeholders have received unequal attention when it comes to publicity. During the transition period from 2007 to 2011, the Estonian- and Russian-language media resorted to a variety of political representatives as sources (the Minister of education and research or ministry officials and political figures of local governments), while those who will be implementing the change in reality, or teachers, students and headmasters in Russian-language schools are kept in the background (Salvet 2012, EMOR 2004). The politicisation of public messages is also reflected in the fact that even though coverage of the transition to Estonian-language teaching increased, the share of political figures and government officials among spokespersons also grew due to parliament elections in 2011 (*Ibid.*). Other studies (EMOR, 2004, 2006, 2008) indicate that issues related to the organisation of the education system and aspects pertaining to language skills (for example, the linguistic preparedness of students) have been communicated to the society, while the implications of the educational change from the perspective of the students' ethno-cultural identity have largely gone unnoticed (EMOR, 2004). The significance of the educational change in the context of ethno-cultural identity has been analysed by a mere handful of studies (Masso, Kello, Jakobson 2013). The effect of actual instruction language choices and attitudes toward them on the construction of ethno-cultural identity is an unexplored area in Estonia, and the object of analysis of this article.

### **3. Ethno-cultural identity**

---

<sup>5</sup> The growing preference for Estonian-language higher education serves as proof of a certain increase in the willingness to study in Estonian (Lauristin et al, 2012); also, demand for Estonian-language nursery schools can be perceived (Masso et al, 2012).

This article is based on the sociological understanding of identity, or the social identity theory. Social identity refers to identifying yourself as a member of a certain group, while an individual, as a rule, belongs simultaneously to a number of groups, including groups formed on the basis of ethnic origin and/or mother tongue, and in different situations, different groups affiliations may be activated (for example, Tajfel, 2010; Turner, 2010; cf. also Côté & Levine, 2002).

The study design arises from a constructive view of social identity and Verkuyten's four dimensional model of identity (2005). According to this model, the empirical study of ethno-cultural identity should focus on analysing self-identification, group evaluation, ethnic involvement and dimensions of knowledge. Verkuyten underlines that not all dimensions and their characteristic features are necessarily equal as to their importance, differing in this respect from Phinney (Roberts, Phinney et al., 1999) whose assessment system is based on the tenet that an ethnic identity is the stronger, the more important all of its characteristics are considered. According to the principles of the classical social identity theory (Tajfel, 2010; Turner, 2010; Roberts et al., 1999; Isajiw 1992), an ethno-cultural identity may be interpreted as a communicative process following from the interaction of internal and external components. On the one hand, Verkuyten's approach resembles to this classical concept in that identity construction is not shaped only by the actual membership of an ethno-cultural group, but also by the emotional aspect of the affiliation. On the other hand, Verkuyten's approach diverges from the above in its more diverse understanding of ethno-cultural identity, thus being fully applicable in this empirical study.

A number of authors are of the same opinion (cf., for example, Tillmann 2006) that an identity is shaped in the course of socialisation. From a functionalist perspective, socialisation means preparing an individual for functioning in a society; this is a life-long and culture-specific process starting with the birth of an individual (Arnett, 1995). This article does not draw on the functionalist one-way concept focusing on identity outputs, but rather on Luhmann's (2004) bilateral theory on socialising which proposes that identity and ethno-cultural environment are mutually connected. For example, a strong ethno-cultural identity may emerge as a result of frequent contacts with a majority group (Valk, 1998; 2011) or the need for a "new" identity may be prompted by changes in the environment (Hall, 1996). Luhmann differentiates two processes – socialisation and education, or training (Luhmann

2002, 2004). According to Luhmann, socialisation is a universal (for example, at home, in school, in media), but accidental process, in which the one socialised can take individual decisions. Unlike socialisation, education (German *Erziehung*) is compulsory for students and is guided by the education system (for example, through curricula) and has a clear-cut goal of improving communication skills through instruction (for example, to ensure good academic performance, career choices) (Luhmann 2004). Empirical studies confirm that other significant factors influencing ethno-cultural socialisation are formal sources (for example, school and instruction language) as well as informal references (family and peers) (Kim Park, 2007; Schwartz, 2007; Kim et al., 2009; Hughes et al., 2006; Tillmann 2006). This article concentrates on the role of the official instruction language on identity construction (that is, the role of education) and analyses the effect of informal references internal and external to the education system (for example, family, media and school as an interpreter of educational changes; that is, the role of socialisation) on the self-identification process.

According to Luhmann (2004), both processes, socialisation and education, are achieved through communication which is defined as a process combining information (for example, subjects taught), utterance (German *Mitteilung*) (for example, teaching methods) and understanding (for example, application of knowledge). Both processes – education and socialisation – are closely interrelated through communication. Also, communication connects various sub-systems of the society (for example, education and political system). The socialisation occurring in the education system is different from other types of socialisation in its having a clear target and the latter is also a prerequisite for the self-production (or *autopoiesis*) of the education system. Changes occurring in other systems do not cause changes on the functional level of the education system (for examples, forms of primary activity). However, information is received from other systems as well, for example, knowledge generated in the research system is used, laws created by the judicial system are applied, etc.

Communication in the education system may be unsuccessful, for example, due to a teacher choosing a communication method which is not understood by students. Studies (Vanderstraeten, 2004) demonstrate that schools establish explicit control on the allocation of students, rooms, lesson periods, curricular units, etc., but not on the details of the daily interaction between teachers and students. According to Luhmann (2004), unsuccessful

understanding may be inevitable, because students differ as to their communication experiences (for example, daily opportunities for communicating in Estonian). Luhmann (*Ibid.*) claims – following the notion that as certain types of socialisation are always open to reception or rejection, there is always the possibility of making unsuccessful choices, incompatible with the official objectives of the education system (stated in curricula) and influencing the course of life and identity – that the primary task of education is correcting the mistakes occurring in the socialisation processes of other systems,

In conclusion, this article is based on theoretical concepts stating that social identity is dynamic and temporally changing. Ethno-cultural identity is perceived as an outcome of internal and external communication processes, not as an innate trait. Although the training process at school does not directly shape the ethno-cultural identity, distinctive linguistic and cultural features play a role in the primary means of training, or the communication process at school (for example, intermediation of knowledge and the ability to understand teachers in linguistic as well as cultural terms) or through contact with other social systems (for example, government agencies, media, domestic environment, etc. intermediating accentuations of curricula) the socialisation mistakes of which schools should ideally ameliorate.

#### **4. Method and data**

The empirical basis for the article is formed by data gathered by conducting synchronous online interviews in writing (Salmons, 2010) in the autumn of 2012. Unlike earlier quantitative approaches (Soll, 2012), such interviews give a more detailed understanding of the role of instruction language in the construction of identity among youth. In the context of this study, advantages of the online method in comparison with interviews are as follows: makes it possible to gather data from different geographical regions, minimises the effect of an interview conductor on the course of an interview (for example, in terms of language use, nationality, age) and data processing requires less time (no need for time-consuming transcription). In analysing gathered data, certain shortcomings of the method must be taken into account, such as the limited spontaneity of responses (for example, strictly adhering to the rules of capitalisation), perceived aloofness in communication (for example, some respondents included their full name and photo, following the conductor's example, etc.) and

superficiality of some responses (for example, expenditure of time due to presenting responses in writing).

The sample includes Russian-speaking school-leavers (n=14) from different regions in Estonia (Tallinn, Tartu, Ida-Viru County) who receive instruction in different languages at school/in their class (Estonian, Russian, language immersion). Focusing on students in their final year of upper secondary school made it possible to concentrate on their language learning experience on different levels of education, the construction of identity over a longer period of time and the interaction of various socialisation references. According to the principles of strategic sampling (Troost, 1986), the group to be studied is homogenous as to their school-going period (to graduate in the school year of 2012/2013); the heterogeneity of responses is ensured by the respondents' study experience in schools with different instruction languages (Estonia, Estonian-Russian, language immersion), their living in regions with varying ethnic composition (Estonian- and Russian-speaking Tallinn, predominantly Estonian-speaking Tartu and predominantly Russian-speaking Ida-Viru County) and their different socio-demographic background (6 males, 8 females). To select interviewees, contact information provided by schools and the snowball sampling method were used.

The interview plan included the following generic subjects: school and instruction language (for example, instruction language and school choices, opinions about those being taught in different languages), self-identification, domestic cultural traditions, media and future plans. The central matter of the study, or the patterns of constructing an ethno-cultural identity were analysed by means of a question requiring a spontaneous response (that is, responses to the question "Whom do you identify yourself with?") as well as through interpretations of identifying categories and associative projective techniques employed in earlier quantitative (cf., for example, Masso et al., 2003, 2007) and qualitative studies (Masso, 2002). Interviews were conducted in Estonian (3) or Russian (11), depending on the interviewees' preferences. Interview results were analysed by applying the thematic analysis method (Dey, 2005) with elements of grounded theory (Strauss & Corbin, 2008) as well as manual analysis and analysis with Maxqda software (Kelle, 1995). The initial stage of thematic or horizontal analysis included mapping the key subjects covered in interviews. The identification of subjects was first done with "manual", or open coding and then thematic text coding was done with the help of software. The second analysis stage focused on the

interrelations of prominent key categories in the text. The objective was to establish explanations arising from instruction languages and characterising self-identification strategies, instead of the formal mapping of conceptual relations (cf., for example, Lewins & Silver, 2007). Although questions of the interview plan were partly based on the results of earlier quantitative studies (Soll 2012) and theoretical approaches to identity (Verkuyten 2005), the primary analytical categories were formed by inductive development and comparisons with earlier studies were formed in the final analysis stage.

The article presents results in two parts: firstly, an overview of self-identification strategies which emerge from the analysis and secondly, focusing on the role of the formal education system and instruction language as well as references external to the education system in the construction of ethno-cultural identity. The following analysis illustrates generalisations by interview conductors with quotes from interviews; reference keys consist of a multi-component code (for example, N=female, M=male, kk=language immersion, ee=Estonian as instruction language, vn=Estonian and Russian as instruction languages). To ensure the anonymity of respondents, names of schools indicated in quotes are replaced with asterisks (\*\*\*)

## 5. Identification strategies

The first part of the analysis focuses on examining the self-identification strategies employed by students. Interviewees identified themselves through a unique combination of a number of identity references, the most common of them being ethno-cultural self-identification. In spontaneous self-identification, about half of the students relied on nationality- or language-related references. The interviews indicated two major thematic dimensions which were used by the students to illustrate their ethno-cultural self-identification. Namely, **ethno-cultural practices** and **emotional-cognitive confidence** which will be discussed below.

**Ethno-cultural practices** are discussions on ethnic affiliation and cultural activities related to it. Students touched upon these subjects in their spontaneous identification, answering the question “Whom do you identify yourself with?”, or in their self-identification across pre-determined identifying categories. In this respect, two main lines of reasoning were followed: firstly, students viewed themselves explicitly as representatives of a certain ethnic

group, whether Estonians (for example, Tallinn\_vn\_M) or Russians (for example, Tartu\_vn\_N2, Tartu\_kk\_M); secondly, it was pointed out that in addition to the official ethnic affiliation, the cognitive meaning ascribed to the affiliation is also of great importance (cf Tartu\_kk\_M). For example

- *I would rightly say that I am Estonian, but my mother tongue is Russian (Tallinn\_vn\_M).*
- *I would like to be labelled as “Estonian”, of course, but sadly, due to my Russian surname, I belong the group of Russian-Estonians (Tartu\_vn\_N2).*
- *I feel that I am Russian (Tartu\_kk\_M).*

Students identified themselves as members of an ethnic group, first and foremost, when criteria based on personal attitudes about the affiliation were met. For example, among prerequisites of ethnic identification were language skills (Kohtla-Järve, Tallinn\_ee\_N, Tallinn\_vn\_M) and place of birth (Tallinn\_vn\_M) as well as cultural (Kohtla-Järve\_vn\_N2) and family ties (Tartu\_vn\_N2). When these prerequisites were only partly fulfilled, interviewees were more likely to identify themselves on the basis of official (for example, citizenship and name; Tallinn\_vn\_M) or socio-demographic attributes (for example, gender; Tallinn\_ee\_N) or those characterising their field of activity (for example, student; Kohla-Järve\_vn\_N1). For example

- *I am not able to say that I belong to the group “Estonians”, because I have been raised in a different culture and I cannot communicate as freely in Estonian as in Russian. So, I just live in Estonia... I would say that I am Russian-Estonian (Kohtla-Järve\_vn\_N2).*
- *[I am] A human being. A woman. /... / Although I am Russian (to a certain extent), I go to an Estonian-language school and my mother tongue is Estonian, because I started to speak it from as early on as Russian. I think that pigeonholing in general is pointless (Tallinn\_ee\_N).*
- *I belong among the Russian-speaking residents of Estonia, to a lesser extent, among Russian-Estonians or Estonians /.../ because in Russia, I am not considered a Russian and in Estonia, I am not considered an Estonian. I am neither Estonian, because my mother tongue is not Estonian nor Russian, because I was born and brought up in Estonia (Tallinn\_vn\_M).*

Besides ethno-cultural practices, self-identifications varied in their **emotional-cognitive confidence** dimension, or as to the terms in which ethnic affiliations was spoken of. In discussions, students expressed confidence or insecurity in their identity or neither – the latter only when an interviewee did not refer to his/her ethno-cultural affiliation during the interview. Confidence or insecurity was manifested in linguistic structures (mood, punctuation) as well as in the content of statements (for example, saying that identifying one’s ethnic affiliation is a complicated matter). Being confident in one’s ethnic identity is characterised by the use of the indicative mood and lack of hesitation (Tallinn\_kk\_M, Tartu\_vn\_N1). On the contrary, insecurity was indicated by the use of the conditional mood and certain punctuation marks (question marks and ellipses; Tartu\_ee\_M), referring to factors complicating one’s self-identification or making conflicting statements during the interview (Tartu\_ee\_M). For example

- *I am a Russian living in Estonia, I represent the Russian community* (Tallinn\_kk\_M).
- *Russian-Estonians – I consider myself a Russian, because my mother tongue is Russian and that is where my roots are from* (Tartu\_vn\_N1).
- *Estonian??? /.../ Estonian-Russian[-s]- [I belong among this group] to a large extent, but I have to correct myself I got a late start [in learning Russian], but still /.../ I wouldn't say that I am Russian* (Tartu\_ee\_M).

These two dimensions of self-identification – ethno-cultural practices and emotional-cognitive confidence – are not mutually exclusive, but rather quintessentially related. Hence, the previously mentioned insecurity-inducing contradiction could be due to the fact that the prerequisites of ethnic affiliation were only partly met. What is more, earlier studies have also indicated a connection between confidence or insecurity and the prerequisites of belonging to a certain ethnic group (for example, mother tongue, language of communication, country of birth) (Verkuyten 2006). Still, interviewees who were insecure as to their ethnic identity could use other characteristics to base their identity on, thus overcoming the contradiction.

The analysis of combining the previous two self-identification dimensions revealed three primary self-identification strategies: **confident identity with a strong Russian focus, insecure Estonian-Russian identity, and alternative, or mixed identities**. The following classification of interviewees according to strategies employed is not an absolute one, that is, one and the same person could fall into more than one group. The description of categories is based on the dominant strategies of specific respondents, expressed in different parts of the

interview. In conclusion, relatively clear-cut self-identification categories emerged for the dimension of ethno-cultural practices as well as that of emotional-cognitive confidence.

Students with a **confident Russian identity** identified themselves primarily on the basis of their ethno-cultural affiliation. The exception was one female student who attended an Estonian-language upper secondary school in Tallinn (Tallinn\_ee\_N): in comparison with others in the same group (compare with Kohtla-Järve\_ee\_M), she was more insecure as to establishing her ethnic identity. In this case the reason was that her predecessors were from different ethnic groups, because for her it was the ethnicity of predecessors that served as an important prerequisite indicating belonging (or not belonging) to an ethnic group. At the same time, she had not experienced confrontation between Estonian and Russian youth in interpersonal relationships, characteristic of another student from Ida-Viru County. For example

- *My paternal grandmother is of German origin (her father was Jewish and mother German) and she escaped to Russia. My paternal grandfather is from Moscow (her mother was German; she fell in love with a Russian soldier and moved to Russia). My maternal grandmother is from around Lake Peipus (her family was among the last Old Believers who emigrated to Estonia in the 15<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> century) and my maternal grandfather is from Russia, he was a Cossack. Taking all that into account, how to decide who I am (Tallinn\_ee\_N).*
- *When I was younger, Estonians and Russians always used to fight in our town for some reason or another, there were cases of physical violence or just verbal abuse. /.../ From there on, I always say that I am Russian (Kohtla-Järve\_ee\_M).*

While those with a confident Russian identity identified themselves as members of one ethnic group, the identity of those in the Estonian-Russian group was hybrid: students identified themselves as representatives of two ethnic groups at once, as Russians and Estonians. All of them were **insecure** in expressing their ethnic affiliation, because individual prerequisites (for example, language, country of birth, interest in the daily news of certain countries) of belonging to one or the other group of a certain ethno-cultural identity were only partly fulfilled (Tallinn\_vn\_M). Therefore, the self-identification of students in this group could be inconsistent and depend on specific communication situations (Tartu\_ee\_N). For example

- *Because in Russia, I am not a Russian and in Estonia, I am not an Estonian. I am neither Estonian, because my mother tongue is not Estonian nor Russian, because I was born and brought up in Estonia (Tallinn\_vn\_M).*
- *As regards nationality.... I am equally interested in what is going on in Russia as well as in Estonia. I usually say that I am half Estonian, half Russian, but there are moments when I tend to incline to one or the other side. It depends on the people around me (Tartu\_ee\_N).*

Unlike those with a confident Russian identity and insecure Russian-Estonian identity, respondents with **alternative, or mixed identities** did not rely on ethnicity in their self-identification. To a certain extent, they resembled to one extremely insecure interviewee from the group with confident Russian identity (Tallinn\_ee\_N) and a few students from the group with a Russian-Estonian identity (Tallinn\_vn\_M, Kohtla-Järve\_ee\_N), who preferred to rely on other characteristics than ethnicity in their self-identification. Interviewees with alternative, or mixed identities (Jõhvi\_kk\_M, Kohtla-Järve\_vn\_N1) identified themselves on the basis of birthplace, language (for example, Russian-speaking), European origin and other very general references (for example, the humankind, various social roles). The emotionally semantic differentiation of a town-based identity (for example, Kohtla-Järve\_vn\_N1) among youth from Ida-Viru County, undetected in earlier studies (Masso et al., 2003), indicates that local identities are becoming more significant. For example

- *I would say that I am a Russian-speaking European who was born in Estonia (IdaViru\_Jõhvi\_kk\_M).*
- *I would say that I am a human being and a student. Because I am not able to include myself in other groups. /.../ I think that I mostly belong among Estonian citizens and Russian-speaking people. To a lesser extent, among the other residents of my town (Kohtla-Järve\_vn\_N1).*

As those in the group with alternative, or mixed identities did not discuss their ethnicity, it cannot be decided whether they felt confident or insecure as to their ethno-cultural identity. Drawing a parallel between one insecure respondent from the group with a confident Russian identity (Tallinn\_ee\_N) and students with Estonian-Russian identity (Tallinn\_vn\_M, IdaViru\_KohtlaJ\_ee\_N), who in their self-identification preferred to rely on preferences other than ethnicity, it may be assumed that the ethno-cultural identity of the group with alternative, or mixed identities, hides a conflict which they are trying to overcome with the help of

alternative references. After all, when interviewed, they even referred to potential ethnic groups.

## **6. Identity construction within and outside of education**

### ***6.1. The role of instruction language***

To analyse the role of instruction language in the strategies of identity construction, instruction language choices and attitudes of students belonging to the three above-mentioned identity groups were examined. The analysis revealed that identity groups do not differentiate across instruction languages, that is, students with the same instruction language resort to different self-identification strategies. For example, the confident self-identification strategy with a Russian focus was employed by those studying in Russian- as well as Estonian-language schools, but also by those in language immersion classes. The insecure self-identification strategy with an insecure Estonian-Russian focus was primarily used by school-leavers in Estonian-language schools, although there was among them also one student from a Russian-language school. As for those who displayed alternative, or mixed identities, both respondents were in Russian-language schools, one in a regular class and the other in a language immersion class.

The arguments for instruction language choices and attitudes related to instruction languages proved to be more important than the formal experience with instruction languages. When giving reasons for instruction language choices, interviews concentrated on **language acquisition-related points of departure** of a more general nature (only some of the students claimed that acquired skills do not depend on the instruction language, for example, Tartu\_vn\_N1). Some interviewees with a Russian identity emphasised that the choice of an instruction language is important in terms of the acquisition of Estonian and those in Estonian-language schools and language immersion classes are better off in that respect (Kohtla-Järve\_vn\_N2); according to students, those in Russian-language schools are in a disadvantaged position, because Estonian is not acquired to an extent later required for making decisions about further education and jobs (Kohtla-Järve\_vn\_N1). However, students are of the unanimous opinion that Estonian-language schools do not sufficiently promote the development of Russian as a mother tongue. Although students with various identity strategies think that both languages are acquired in a language immersion class, opposite

positions were also expressed. Namely, that in a language immersion class, both languages may be poorly developed, resulting in “semilingualism”. Such opinions are based on mediated experiences, that is, those heard from other students (Tallinn\_vn\_M) as well as on personal experiences (Jõhvi\_kk\_M). For example

- *I am not able to name differentiating characteristics. To me, all students irrespective of the school they attend and their mother tongue are the same (Tartu\_vn\_N1).*
- *Later on, it is easier for them [Russian-speaking students in Estonian-language schools] to interact with others and find a job in Estonia (Kohtla-Järve\_vn\_N2).*
- *The study process is the easiest for them [Russian-speaking students in Russian-language schools], but if they do not have enough contact with Estonian, it will be difficult from then later on to continue their studies in Estonia (Kohtla-Järve\_vn\_N1).*
- *Their [students in language immersions classes] knowledge acquisition in various subjects is poor (on a good level maybe for foreign languages only). Not able to communicate freely in Estonian and the knowledge of Russian also suffers greatly (Tallinn\_vn\_M).*
- *It is a familiar situation to me that students in those [language immersions] classes experience difficulties with formal Russian language (Jõhvi\_kk\_M).*

As for instruction language choices of families, students referred to the same instrumental reasons. A family with a confident Russian identity took an informed decision based on the instruction language or recommendations from acquaintances or family members; also, proximity to home was considered in addition to the instruction language of a school (Tartu\_vn\_N). As for students with an Estonian-Russian identity, the main criterion as regards Estonian as a language of instruction and language immersion were advantages hoped to be gained through a certain instruction language. In other cases, decisions were guided by earlier considerations (for example, older children in a family already attending the same school, Kohtla-Järve\_ee\_N). As for families of students with mixed identities, decisions were motivated by the language of instruction (language immersion), proximity to home and good reputation of the school (Russian as a language of instruction). For example

- *That's easy. I went to an Estonian-language nursery school. I did not experience serious problems with language and it was decided that I would go to an Estonian-language school at a short distance from home (Kohtla-Järve\_ee\_N).*

- *When the time arrived for me to start school, it was decided that I would go to the same school as my older sister.* (Tartu\_vn\_N)

When explaining language choices, among others the **simplicity argument**, meaning that studying in Russian-language schools is easier, came up in discussions. Certain interviewees did not give any reasons for favouring studying in Russian-language schools (Kohtla-Järve\_ee\_M). Others present specific arguments for advantages, for example, that studying in Russian ensures better knowledge acquisition in school subjects, but somewhat lower knowledge of the official language (Tallinn\_vn\_M). These advantages of attending Russian-language schools are referred to by students with different identities. A student's low academic capability and motivation is observed as the sole aggravating factor as to studying in Russian (Kohtla-Järve\_ee\_M), while when studying in one's mother tongue, it is the simplicity of the study process that can be a reason for poor study motivation (Jõhvi\_kk\_M). For example

- *When someone studies in his mother tongue, he will not experience any difficulties. If he does, then only due to his laziness and commonplace unintelligence* (Kohtla-Järve\_ee\_M).
- *A student makes good progress in all subjects, he may experience difficulties (but not necessarily) with Estonian* (Tallinn\_vn\_M).
- *In a Russian-language school, students feel at ease, there is no language barrier and it is easier for them to express their thoughts. However, this may induce laziness, because if you want, understanding the material is easy* (Jõhvi\_kk\_M).

Also, presented arguments connected language choices with **emotional security**. For example, one student claims that it depends on the language of instruction how safe students feel at school. On the one hand, security depends on language skills and the resulting openness to communication (Tallinn\_kk\_M, kk\_N), but on the other hand, on being surrounded by others from your ethnic group (Tallinn\_kk\_N). In interviews, students with various ethno-cultural identities referred to this aspect of emotional security related to language choices. For example

- *Good command of languages, outgoing, friendly, open to new contacts* (Tallinn\_kk\_M).

- *I study in such a class and I understand that I have an excellent opportunity to communicate with Russian-speaking peers and, at the same time, for the intensive study of Estonian* (Tallinn\_kk\_N).

In conclusion, it appears that the language of instruction plays a significant role in developing the command of the official language, and that Estonian as the language of instruction and language immersion classes are viewed as advantages. Also, the role of the language of instruction in developing cultural knowledge is emphasised, through compulsory curricula as well as extracurricular activities. Ethno-cultural identity can be related to language choices – the lack of a clear-cut position as to language choices may give rise to alternative, or mixed identities and the concept of differentiated study of the official language may result in an ethno-cultural identity.

In addition to attitudes related to instruction language choices, various self-identification strategies were expressed regarding the change of instruction languages. Students' opinions on the transition to Estonian-language instruction can be generally divided into four groups: interviewees were completely in favour of the educational change, partly in favour of it, hesitant or indifferent, or in favour of preserving the onetime system.

**Those completely in favour of the transition** were also prepared to support the transition of the entire education system to Estonian-language instruction, that is, on the basic and nursery school level as well. The main arguments for the switch included the status of Estonian as the official language, the low quality of Russian-language education, personal need to acquire Estonian and the opportunity to mitigate tensions between Estonians and Russians (cf., for example, Tartu\_vn\_N2). It was also believed that it would be easier to study in Estonian if the transition would be carried out on an earlier level of education (Tartu\_kk\_M). Similarly to those opposed to the above educational change, those in favour of it expressed a confident Russian identity, but manifested a variety of personal experiences as to the instruction language. It follows that the respondents' positions were not necessarily related to their personal experiences. One of such factors could have been the intense politicisation of the educational change in its media coverage in the school year of 2010/2011 (Salvet 2012) as parliament elections took place then and participants in the debate were clearly either in favour of or against the transition. As a result, students might have felt compelled to take a firm stand on the matter of the educational change. For example

- *As I want to continue my studies in the Tallinn University of Technology, I had myself transferred from \*\*\* [one school] to \*\*\* [another school]. But I tend to think that I was not able to get a grip on maths in Estonian. Therefore, I am of the opinion that such fundamental subjects should be taught in Estonian from as early on as the first grade (Tartu\_kk\_M).*
- *I am all for closing Russian-language schools. When Russian schools will stop to exist, the racism between Estonians and Russians will disappear likewise. (Tartu\_vn\_N2)*

The second group was formed by those only **partially in favour of the change of the instruction language**. Some thought that the change is rushed and that it could be carried out in a more smooth manner; the main reason given was the insufficient preparedness of students (Kohtla-Järve\_vn\_N1). Unlike the first group, they were not in favour of the transition on other levels of education than the upper secondary school. Both respondents in the sub-group were with alternative, or mixed identities and lived and studied in Ida-Viru County, or in a predominantly Russian-language environment (unlike those who lived in Tartu and Tallinn and were in favour of the transition). As one respondent of the sub-group studied in a Russian-language school (Kohtla-Järve\_vn\_N1) and the other in a language immersion class (Jõhvi\_kk\_M), both had a first-hand experience with the transition. For example

- *I think that it is a bit unexpected. One year, everything is in Russian and the next year, the opposite. I think that the transition could have been organised in a smoother manner. But it is all up to those concerned; it was not difficult for me, I just needed to have the Russian- and Estonian-language copies of textbooks to understand everything. (IdaViru\_KohtlaJ\_vn\_N1)*

There was yet another group partly in favour of the change, but they sided with the change to be carried out to a lesser extent. Unlike the previous group, they did not feel that the change was a rushed one. Rather, the scope of its implementation was problematic for them (Tartu\_ee\_N, Tallinn\_kk\_N). However, to ensure a better command of Estonian earlier on in the education system, they were prepared to support the transition in Russian-language basic schools on a smaller scale (Tartu\_ee\_N). Still, they were against the transition of the entire education system to Estonian-language teaching. Those in favour of a small-scale transition manifested different identities: there was one with an insecure Estonian-Russian identity (Tartu\_ee\_N) and one with a confident Russian identity (Tallinn\_kk\_N) among them. Also,

their experiences with the instruction language were not the same (Estonian-language for Tartu\_ee\_N and language immersion for Tallinn\_kk\_N). For example

- *I believe that it would be reasonable to a certain extent. Although the Russian-language education system should not be abolished, it would be useful for Russian-speaking students to have a good command of Estonian.* (Tartu\_ee\_N)
- *I think that there are a few subjects, such as chemistry and physics, which should be taught in the mother tongue, that is, in Russian, because this ensures a good grasp of these complicated subjects.* (Tallinn\_kk\_N)

An addition to those who were in favour of the transition to Estonian-language instruction, others were **indifferent or hesitant regarding the change of the instruction language** (for example, Tartu\_vn\_N1, Tartu\_ee\_M) or changed their position during the course of the interview. In both cases it seemed that the interviewees were not particularly interested in the educational change. As for school-leavers studying in Estonian (Kohtla-Järve\_ee\_N, Tartu\_ee\_M), their indifference may be attributed to the fact that the transition does not have a direct bearing on them. Also, the contradictory nature of their identity may be seen as a reason for that, keeping in mind that these students belonged to the group with an Estonian-Russian identity. Also, a student in a Russian-language school in Tartu and with Russian ethno-cultural identity was indifferent to the transition (Tartu\_vn\_N1); as for her, the indifference may be attributed to her good command of both languages which means that the instruction language and its change are not of significance to her. For example

- *I'm not very informed about the matter and it was a long time ago. Studying in Estonian is not a problem for me. I am not concerned over my future language of instruction and that is why I am not familiar with the topic.* (Tartu\_vn\_N1)
- *[What do you know about the transition to Estonian as the language of instruction] Nothing, Estonian has to be studied anyway (exam).* (Tartu\_ee\_M)

The last group of arguments were presented **in favour of preserving the former system** and strictly against the transition to Estonian in the upper secondary school or in any other level of education. The respondents highlighted that the Russian-language population is entitled to receive education in their mother tongue to preserve their language and culture. Respondents identified as the main goal of the transition the intensified study of Estonian, but did not feel a need to enhance their command of the language on the personal level. Maintaining the former system was favoured primarily by students with a confident Russian identity. For example,

one student (Tallinn\_vn\_M) suggested that in addition to maintaining the Russian-language education system, Russian should be granted the status of the second official language; such a strong opposition to the transition may be related with a negative personal experience (lower level of academic knowledge due to the transition). For example

- *I do not agree with the transition to instruction in the official language, because there are many Russians living in Estonia. In such a case, Russian should be given the status of the second official language. (Tallinn\_kk\_M)*
- *I think that Russian-language schools should stay as they are and Estonian should be taught as a foreign language in these schools. (IdaViru\_KohtlaJ\_ee\_M)*

So, results indicate that self-identification is only partly related to personal experiences with the language of instruction. Meanings attributed to various instruction languages and attitudes related to the change of instruction languages emerge as more important than the actual language of instruction. The significance of attitudes related to instruction languages was also manifested in the fact that ethno-cultural self-identification seemed to imply a firm position as to instruction language choices, while that was not true for alternative, or mixed identities. As for attitudes regarding the change of instruction languages, interest in the transition and a firm stand on the matter is more likely paired with a confident ethno-cultural identity, while indifference and difficulties in adapting to the change appear to be associated with a (potentially) insecure ethno-cultural identity.

## ***6.2. The role of mediums outside of education***

In addition to mediums internal to education, the role of references external to education in the construction of ethno-cultural identity of students was studied. Following arguments presented by students, identity carriers external to education may be categorised on the basis of certain temporal-spatial references referred to in interviews. On the one hand, arguments can be distinguished on the basis of spatial references for explanations related to their place of residences as well as for habits and attitudes regarding media consumption. On the other hand, the focuses of ethno-cultural identities of students originated from temporal references, being expressed in this analysis in discussions about their plans for the future.

First, **groups of ethno-cultural identity are analysed across the abstract media space** in terms of formal media consumption habits as well as perceived cultural unity. Study results

demonstrate that the media consumption of students with a Russian ethno-cultural focus varies to a great extent (2–6 channels mentioned). Similarly to other self-identification groups, electronic media was the primary media form consumed; some students viewed online media as the main source of information on topical events (for example, Tartu\_vn\_N2), while others used news sites as a complementary source of information (for example, Kohtla-Järve\_ee\_M). Unlike others, the given group not only read online comments (Tallinn\_kk\_N), but also actively participated in the process, that is, posted comments (for example, Tartu\_vn\_N2, Tallinn\_kk\_N, Tallinn\_ee\_N). Another trait characteristics of students with the given self-identification strategy was viewing social media as the main source of information (Tallinn\_ee\_N). For example

- *I visit Delfi every day, reviewing news and other items of interest... I do not visit other sites :) /.../ I always read items and post comments on subjects related to children or nationality issues, for example. (Tartu\_vn\_N2)*
- *I sometimes visit the Delfi portal. (Kohtla-Järve\_ee\_M)*
- *To me, it is of interest to read comments, because these reflect the majority opinion /.../ Yes [I have posted comments]. (Tallinn\_kk\_N)*
- *I prefer the news sites of VK.com (for example, Free Pussy Riot, Human Rights Watch, Amnesty International Russia, Humanismi Uudised, etc.). I often read blogs of people who write about what is going on in their home city or country (Occupy Bahrain) or about what they are engaged in (One Billion Rising). /.../ Yes I have [commented news items]. (Tallinn\_ee\_N)*

Almost all students with a Russian ethno-cultural identity used television as source of information besides online media: for some, it was one of the most important mediums (for example, Tallinn\_kk\_N), while others consumed it not that often (for example, Tartu\_vn\_N1). Radio and print media were consumed in a more or less equal amount: both were listened or read by about half of the interviewees with a confident ethno-cultural identity (for example, Kohtla-Järve\_vn\_N2). The given group was characterised by consuming mainly Russian-language media; from time to time, media was used in other languages as well (in Estonian and/or English, for example, Tallinn\_kk\_M, or in Swedish, for example, Tallinn\_ee\_N). For example

- *The most frequently consumed media channels are online media and television.* (Tallinn\_kk\_N)
- *To a lesser extent, I access news via television or online news sites.* (Tartu\_vn\_N1)
- *I mostly get information from magazines, radio and online media.* (Kohtla-Järve\_vn\_N2)
- *I primarily use Russian-language media channels, but also Estonian- and English-language ones.* (Tallinn\_kk\_M)

The other self-identification group, or those with an insecure identity with an Estonian-Russian focus could be divided into two groups on the basis of their media consumption. Some of them consumed no media whatsoever (Tartu\_ee\_M, Kohtla-Järve\_ee\_N), while others manifested media consumption habits of moderate diversity, referring to three-four media channels (Tartu\_ee\_N ja Tallinn\_vn\_M). The main media channels mentioned were television (Tartu\_ee\_N) and dailies (Tallinn\_vn\_M). Unlike the previous group, or those with a confident Russian identity, the use of online media as a source of information was relatively rare, for example, only one respondent referred to reading online comments (Tallinn\_vn\_M). Media was consumed in Estonian and Russian, one respondent (Tallinn\_vn\_M) mentioned using English-language channels. For example

- *I do not consume, but I try on subjects such as physics, technology, psychology and physical characteristics (Discovery), but I rarely find something of interest during hours suitable to me* (Tartu\_ee\_M).
- *I tend to consume Russian-language media: Pervõi channel for novosti (news). I prefer to watch Russian-language TV shows, these seem better to me. But I also watch Aktuaalne Kaamera and read Postimees.* (Tartu\_ee\_N)
- *More often [as to media consumption] in Russian, but sometimes in Estonian or Russian* (Tallinn\_vn\_M).

Students with alternative, or mixed identities stood out for their relatively uniform media consumption habits. Similarly to respondents with an insecure identity, the latter group is characterised by media consumption of moderate diversity (3–4 channels). While respondents with alternative, or mixed identities resemble those with a confident Russian identity in regarding online media as one of the most important sources of information, they differ from the latter in their lack of television consumption. Other arguments, for example, the frequency of reading dailies (for example, IdaViru\_Jõhvi\_kk\_M often, Kohtla-Järve\_vn\_N1 rarely) and

the language of the media consumed (Kohtla-Järve\_vn\_N1 in Russian, Jõhvi\_kk\_M in Russian, Estonian and English), indicated relatively varied focuses of the identity group and were not very different from those of other identity groups. Similarly to a couple of respondents with a confident Russian identity who frequently listened radio, there was one respondent (Kohtla-Järve\_vn\_N1) in the group who listened radio quite often. For example

- *Mostly [I read] online news sites. Also radio, it is always on when I am travelling by car. To the least extent, I read magazines. /.../ In Russian.* (Kohtla-Järve\_vn\_N1)
- *As for different media channels, primarily [consume] online news, dailies and magazines. But also print versions of dailies quite often. /.../ Mainly in Russian and English, and sometimes in Estonian.* (Jõhvi\_kk\_M)

Besides the abstract media space, students differed **in terms of their spatial connectedness**, manifested in discussions about their plans for the future.

Similarly to other identity groups, students with a confident ethno-cultural (Russian) identity associated the near future with continuing their studies; however, some respondents referred to the possibility of **building a future for themselves in Estonia or abroad (Russia)**. Some respondents considered as the only possibility continuing their studies in an Estonian university (for example, Tartu\_kk\_M), others were wavering between continuing their studies in Estonia or Russia (Tartu\_vn\_N1, Kohtla-Järve\_vn\_N2), while still others wanted to continue their studies somewhere in Scandinavia (for example, Tallinn\_kk\_N). Interviewees who contemplated two possibilities – staying in Estonia or leaving to Russia – failed to give specific arguments for their choices in the context of their ethno-cultural affiliations, but since at least one of them (Tartu\_vn\_N1) in an earlier interview stage referred to Russia as the carrier of the respective national identity, the role of ethno-cultural self-identification strategies in making such choices cannot be ruled out. In addition to a territorial focus, respondents with a confident Russian identity displayed a greater variety in terms of their career choices: when speaking of the near future, they concentrated on just one (for example, Tartu\_kk\_M) or a number of professional choices (Kohtla-Järve\_vn\_N2), or left their preferences unspecified (for example, Tallinn\_kk\_N). For example

- *I plan to enter the department of electrical drives and power electronics of the Tallinn University of Technology (Tartu\_kk\_M).*
- *My parents want me to study in Tartu, I try to enter the university here, because it suits me. If I am not good enough for this university, I will not give up, but I will go to study in St. Petersburg, because I have visited the place and I liked the city, the people and the atmosphere there very much. (Tartu\_vn\_N1)*
- *I will try to go to study in Russia to become a philologist or microbiologist. I'm also interested in journalism. Another possibility is to take up philology studies at the University of Tartu. (Kohtla-Järve\_vn\_N2)*
- *I plan to take up studies in Denmark. (Tallinn\_kk\_N)*

While in a short-term perspective those in the specific identity group referred to several alternative places of residence, in a 10-year perspective, they would prefer to live in a foreign country, resembling other identity groups in that respect. The same applies to students who considered Estonian as well as Russian universities when speaking about their plans for the near future: in a 10-year perspective, they perceived as the only viable option living in Russia (for example, Tartu\_vn\_N1). One respondent stood out among others, expressing a desire to secure a future for himself in Estonia in the long run (Tartu\_kk\_M). As for the long-term perspective, respondents mentioned in addition to continuing their studies the importance of other material (Tartu\_vn\_N1) or hedonic values (Tallinn\_kk\_M). For example

- *I would like to continue living in Estonia, but at the same time, I would like to put my abilities to a test somewhere else. (Tartu\_kk\_M)*
- *In 10 years' time, I see myself with basic education (Master's degree), a husband and one child. I will be living near Moscow, I work and study in the distance education mode. My husband is a military official; we have an apartment with all modern comforts and a dog. (Tartu\_vn\_N1)*
- *Meaningful and exciting. (Tallinn\_kk\_M)*

Unlike students with a Russian ethno-cultural identity, those with an Estonian-Russian identity expressed a somewhat stronger desire **to associate their near future with Estonia** (for example, Tartu\_ee\_N). The exception was one respondent (Tartu\_ee\_M), but even for him, staying in Estonia and finding a job here was a viable option to applying to a US university. Similarly to other groups, future plans of the respondents included higher education, although students in this group had already made up their mind as to their career

choices (for example, Tartu\_ee\_N, Kohtla-Järve\_ee\_N). A measure of identity-related insecurity is also expressed by one respondent (Tartu\_ee\_M) who feels pressured by his parents to make certain choices and avoid getting politically involved, although he prefers to stay in Estonia in the near future. For example

- *After graduating from secondary school, I want to continue my studies in the faculty of medicine of the University of Tartu. (Tartu\_ee\_N)*
- *I want to go to the USA, because 1) the weather is always the same here 2) there, I can work as a computer game designer 3) there are girls who are interested in computers, etc. But will not go, because my parents are against it. Have no idea what to do then. I will start a company here with my brother and try not to get involved in politics (Tartu\_ee\_M).*
- *I plan to continue my studies in Tallinn as a philologist, in the area of Japanese language and culture, to be more specific. In the future, I plan to leave this country. (Kohtla-Järve\_ee\_N)*

While in terms of the near future, students in this identity group associated their future primarily with Estonia, similarly to other groups they expressed a desire to live abroad in the long term. The fact that they preferred a foreign country as a place of residence can be partially explained with their self-identification strategy – instead of ethno-cultural affiliations, respondents identified themselves through other aspects of a social identity (for example, in territorial terms, being a part of Europe). Also, the desire to move abroad was attributed to the fact that achieving the status of an Estonian-language native seems out of reach, for example, the negative attitude toward Russians in Estonia and the resulting lack of security were mentioned (Tartu\_ee\_N). In addition to their self-identification, respondents in this group also referred to instrumental and success-oriented arguments when explaining their desire to leave Estonia. For example, foreign countries were valued for their better educational opportunities and jobs, higher standard of living, etc. The instrumentality of respondents in this group is also displayed in that, unlike other groups, success is first and foremost associated with professional (Tallinn\_vn\_M) and financial goals (Tartu\_ee\_N); having a family, which was frequently mentioned in the group with a confident Russian identity, was not referred to in the group with an Estonian-Russian identity. For example

- *I plan to graduate from secondary school, get good exam results, apply to the faculty of medicine of the University of Tartu and after about 10 years, to complete my studies preferably somewhere abroad. (Tallinn\_vn\_M)*
- *I can't put up with Estonians disliking Russians, there is no tolerance. Estonia is so small, but people are so mean here /.../ I believe that [in 10 years' time] I will be a doctor, I will have a nice place to live, a car and I will be able to support my loved ones financially as well as emotionally/.../ [I live] abroad. (Tartu\_ee\_N)*

Similarly to other groups, respondents with alternative, or mixed identities expressed a desire to associate their future with Estonia (Kohtla-Järve\_vn\_N1) or a foreign country (Jõhvi\_kk\_M). One respondent wished to combine university studies in a specific field with working, while the other did not specify possible career choices or the number of options. Similarly to other groups, their European identity was given as an argument for their moving abroad. For example

- *I am planning to enter a university here and possibly work at the same time. (Kohtla-Järve\_vn\_N1)*
- *I am planning to take up studies in a foreign country. Because here, in Estonia, it is more difficult to find a respectable and suitable profession, for example, as regards language. (Jõhvi\_kk\_M)*

Like other groups, respondents with mixed identities preferred to live abroad in the long term. Such results indicate that other factors (for example, dissension between national groups, perceiving moving abroad as a sign of success, etc.) besides self-identification strategies may be the underlying reasons prompting the move abroad. In terms of goals for the future, the group resembles with other identity groups, especially with respondents with a confident Russian identity and as regards having a family as well as career options. An explanation for the lack of territorial ties with Estonia among respondents with mixed identities can be found in a position expressed by one respondent (Jõhvi\_kk\_M): namely, that after having moved abroad, he will likely exchange his (Estonian) citizenship for a “better” one (probably for a citizenship of another European country). However, the group does not display clear differences in comparison with other groups. For example

- *I think that by then I will be living abroad. That is my goal. I will be working in my professional field. (Kohtla-Järve\_vn\_N1)*

- *If I will be accepted to a university abroad and be able to graduate, I will probably stay there to settle down and bring my relatives there, too. But there is also another option: I will return to give up my citizenship and exchange it for a better one.* (Jõhvi\_kk\_M).

In conclusion, plans for the future of different identity groups were relatively practical and instrumental. One possible reason for that is the popular definition of success and failure, and the resulting expectations to young people in the public as well as domestic sphere: higher education, studying and working abroad, working in your professional field, etc. are perceived as signs of success and as such, are reflected in the respondents' plans for the future. In certain cases, plans for the future were associated with arguments related to self-identification and these possible correlations were primarily manifested in discussions about their future countries of residence.

## **7. Conclusions**

The objective of the study was to determine the role of instruction languages in shaping students' ethno-cultural identity and the mediums (internal and external to the education system) through which identity is constructed.

The analysis of online interviews in writing revealed that while students resorted in their self-identification to different bases (for example, universal identification with the humankind, student's social identity), ethno-cultural identity was one possible source of the "we" feeling. Two dimensions defining students' self-identification strategies emerged from the analysis: ethno-cultural practices and emotional-cognitive confidence in identity. Following the combinations of these two dimensions, three self-identification strategies were discerned in the analysis: confident identity with a confident Russian focus, insecure identity with an Estonian-Russian focus and alternative, or mixed identities.

Respondents with a confident ethno-cultural identity based their self-identification on arguments related to family background and mother tongue. Irrespective of their instruction language, that is, Russian, Estonian or language immersion, the main arguments given for

their choices were proximity to home, experiences of acquaintances or family members, and an informed language choice made on the basis of these factors. As for attitude toward the transition of the upper secondary school to Estonian-language instruction, this group features respondents who are completely in favour of the switch, because the reform is seen as the only way to acquire Estonian on the required level, and respondents who are against the transition, because it is perceived as a danger to their language and culture. In terms of media space as one possible reference external to the education system, respondents in this group are characterised by a quite varied used of media channels, although the consumed media is mainly in Russian. Speaking about their choices of places of residence, they associate their near future with studies in Estonia or abroad (Scandinavia, Russia), but in the long term, they would prefer to live outside of Estonia for financial reasons.

Students who manifested a cognitively insecure identity with an Estonian-Russian focus rely in their self-identification on their mother tongue as well as on the interest in Estonian and Russian history and traditions. Some of the respondents in this group identified themselves in wider geographic terms, that is, as Europeans, which may be interpreted as a conflict-free strategy for mentally combining Estonia and Russia as their country of birth and country of origin of their grandparents respectively. Although there were no differences in terms of their instruction language choices, besides proximity to home and specialisation, the language of instruction (on the upper secondary level) was also taken into account when taking the decision. As for the transition to Estonian-language instruction, respondents in this group were somewhat more indifferent than others. In terms of media consumption, respondents with insecure identity resembled with those with a confident Russian identity in that they moderately consumed various channels and in different languages; however, some respondents in the group consumed no media whatsoever. Unlike other identity groups, respondents in this group expressed a desire to associate their near future with Estonia, but in the long term, leaving Estonia was viewed as an option due to practical considerations.

Respondents in the group with alternative, or mixed identities did not identify themselves in ethno-cultural terms, but relied on other characteristics, such as the place of birth, the language spoken, geographical affiliations (for example, Europe, city of birth) or social role (for example, student). Respondents with alternative identities study whether in Russian-language schools or in language immersions classes. Unlike other groups,

respondents support the transition to Estonian-language instruction, but at a pace slower than the present one and they are definitely against Estonian-language instruction in the basic school. This group did not differentiate from the rest of identity groups in terms of other references internal and external to the education system. For example, school choices were guided by such factors as proximity to home, instruction language (for language immersion) and school reputation. Respondents manifest moderate and diverse media consumption habits, using media in Russian (those in Russian schools) or in several languages (school-leavers in language immersion classes). Also, similarly to other groups, they consider associating their future with Estonia or any other country.

Analysis of instruction languages indicates similarly to earlier studies (Soll, 2006, 2012) that there exists no unequivocal correlation between self-identification and the actual instruction language experience. What is more, these results uphold studies (Verkuyten, 2005) according to which ethno-cultural affiliations may not be the most important departure point used in self-identification. As respondents with a confident Russian identity have attended schools with different instruction languages, studying in Estonian schools might not be an obstruction to identifying oneself as Russian, although such a concern has been expressed in relation to the transition to Estonian-language instruction. When speaking about the advantages of various instruction languages, respondents concentrated primarily on the practical side of language command. As for advantages of studying in their mother tongue, or Russian, respondents referred to such factors as simplicity, better knowledge acquisition and a general feeling of security resulting from being surrounded by students from the same national group. In terms of their future, students expressed a clear-cut position that Estonian-language schools and language immersions classes ensure better opportunities for further studies and finding a job, even if they are planning to leave Estonia one day.

It arises from the arguments presented by those whose mother tongue is Russian that attitudes related to changes play a more important role in identity construction than the actual instruction language. Along these lines, respondents with a confident Russian identity were more interested in the transition to Estonian-language instruction and had a clear position on the matter, while it was respondents with an insecure Estonian-Russian identity who were indifferent to and troubled by changes. Similar opposition to and concerns regarding educational changes have been indicated in earlier studies as well (Masso, Kello, Jakobson

2013; Vihalemm et al., 2011). Results of this study indicate that in terms of the changing status of Russian – on the one hand, resulting from the need to speak Estonian and on the other hand, resulting from the recognition that parallel Estonian- and Russian-language institutions will not be preserved in all social spheres (*Ibid.*) – the most vulnerable group is those with an insecure identity. An insecure identity may hinder adaption to socio-cultural and political change, which will be followed by alterations to the understanding of oneself and other groups (Hall, 1996), difficult to cope with in case of insecure identities.

According to Luhmann's (2002, 2004) approach based on the theory of communication, educational and socialisation processes are tightly interrelated in the education system. The results of this study demonstrate that in Russian-language schools, educational objectives, or acquiring curriculum-based knowledge and skills, including language skills, may not be fully achieved. According to Luhmann (*Ibid.*), this is a case of unsuccessful communication. Unsuccessful communication may be caused by the fact that schools are not able to fully control the complex interaction between teachers and students (cf., for example, Luhmann 2004, Vanderstraeten 2004, Masso, Soll 2013) including not only instruction, but also the intermediation of instructional (and social) changes and the development of respective interpretation skills in students. Another reason for unsuccessful communication may be the popular notion that it is impossible to achieve a good command of Estonian in Russian-language schools. Interview results indicate that respondents have partly embraced this public message, but that they also rely on their personal experiences. According to respondents' assessments, it is not possible to get a good grasp of Estonian in Russian-language schools and even if a better level of academic knowledge is achieved when studying in one's mother tongue, an insufficient command of Estonian will turn out to be a liability in future studies and in the labour market. As studying Estonian is an official goal (established in the curriculum), it may be deduced that it is a socialisation error external to the education system and the latter is not able to achieve it as an end result, although in official terms, schools are striving to attain this objective.

According to Luhmann (2004), unsuccessful communication may be possibly caused by the education system attempting to treat all students equally (for example, in Estonian-language schools, students from other national groups and with a mother tongue other than Estonian) despite of the fact that students attending school manifest a variety of socialisation

experiences (for example, language skills, ethno-cultural identity), resulting from their living in different media spaces as well as from their different physical-spatial practices (for example, affiliation with a country) and perception of the temporal perspective (for example, plans for the future). The respondents' statement that the mother tongue is not taught in Estonian-language schools – currently not established as an objective of the curriculum – as well as the aspect that students from other national groups may be exposed to emotional insecurity in Estonian-language schools (Reek, 2012b), raises the question to what extent a programme (curriculum) provided by the society as input for the education system actually takes into account the skills and knowledge required from an individual to be able to communicate in the Estonian and global context as well as experience ethno-cultural and linguistic security irrespective of a linguistic and cultural environment.

# LISA 1. EESTIKEELSE VÕRGUINTERVJU KAVA

Alustuseks räägi pisut sellest, kuidas sul tänane päev läks.

- *Mida tegid? Kuivõrd tänane päev erines tüüpilisest (kooli)päevast?*
- *Kuivõrd Sa oled rahul tänase päevaga? Millega Sa oled rahul? Millega ei ole rahul?*

## 1. Esmalt räägime koolist ja õppekeelest.

Palun räägi, kuidas toimus teie peres koolivalik.

- *Milliseid erinevaid valikuid kaalusite?*
- *Kes valiku tegemisel osalesid? Mida eri osapooled arvasid?*
- *Millised olid erinevad poolt / vastu argumendid?*
- *Palun võrdle oma kooli mõne oma sõbra kooliga lähtuvalt õppetöö korraldusest. Millised on sarnasused? Millised on erinevused? Too näiteid.*

Kuivõrd Sa oled praegu tehtud koolivalikuga rahul?

- *Mis Sulle meeldib? Mis sulle ei meeldi? Palun too näiteid. Palun põhjenda.*
- *Kuivõrd Sa oled rahul koolis omandatud ainealaste teadmistega / keelteoskusega? Millega Sa oled rahul? Ei ole rahul?*
- *Kui Sa ise saaksid praegu uuesti kooli valida, siis missuguse kooli sa valiksid? Palun kirjelda seda kooli. Palun põhjenda.*

Palun püüa kirjeldada kolme erinevat õpilast: venekeelne õpilane vene õppekeelega koolis, venekeelne õpilane eesti õppekeelega koolis ja keelekümblusklassis õppiv õpilane.

- *Mille poolest nad erinevad / sarnanevad? Palun põhjenda.*
- *Milline näeb välja nende tavaline koolipäev? Milliseid aineid / keeli õpitakse?*
- *Millega nad tegelevad vabal ajal? Kellega aega veedavad? Mis keeles suhtlevad?*
- *Palun võrdle ennast nende rühmadega. Millise rühmaga Sa ise oled kõige sarnasem? Kõige erinevam? Palun põhjenda.*
- *Millisesse rühma Sa sooviksid kuuluda? Millised oleksid eelised / puudused? Palun põhjenda.*

## 2. Edasi räägime enesemääratlusest.

Eri inimesed võivad tunda ühtekuuluvust eri rühmadega. Kui võõrad inimesed küsiksid Sinu käest „Kes Sa oled?“, siis mida Sa vastaksid? Palun too näiteid.

- *Kellena Sa oled ennast tundnud erinevatel ajahetkedel? Põhikoolis? Praegu? Palun too näiteid.*
- *Kellena Sa oled ennast tundnud eri olukordades? Kodus? Koolis? Tänaval? Eestis? Välismaal olles? Palun põhjenda. Too näiteid.*
- *Mis Sa arvad, kellena Sa ennast määratleksid 10 aasta pärast? Palun põhjenda!*

Järgnevalt esitan Sulle mõned võimalikud enesemääratlused, mida inimesed Eestis enda kohta võiksid kasutada – nimekirja gruppidest. Iga nimetuse korral nimeta palun märksõnu, mis Sinu jaoks ühe või teise rühmaga seostuvad.

Eestlased

Eesti venelased

Muu rahvusrühma liikmed

Minu linna elanikud

Eurooplased

Klassikaaslased

Eakaaslased

Etnilised venelased

Eestimaa elanikud

Vene keelt rääkivad inimesed

- *Palun võrdle neid rühmi omavahel. Mis on erinevused? Sarnasused?*
- *Palun täienda seda nimekirja. Mis on puudu? Palun põhjenda!*
- *Milliste vabalt valitud märksõnadega Sa iseloomustaksid vene õppekeelega koolides õppijaid? Eesti õppekeelega koolides õppijaid? Keelekümblusklassides õppijaid? Palun põhjenda.*
- *Kuivõrd Sa ise tunned, et kuulud eespool mainitud rühmadesse? Millisesse rühma kuulud kõige enam? Kõige vähem? Palun põhjenda!*

Palun räägi oma pere traditsioonidest, tähtpäevade tähistamisest.

- *Milliseid tähtpäevi Sinu kodus tähistatakse?*

- *Võrdle oma koduseid traditsioone teiste Eesti elanike omadega. Mis on erinevused? Sarnasused? Too mõni näide.*
- *Kuivõrd on Sinu kodus traditsioonid ajaga muutunud? Mis on muutunud? Mis on jäänud samaks? Palun too näiteid.*

Palun räägi, kuidas on kultuuri ja rahvuse teemasid Sinu koolis käsitletud?

- *Mida on räägitud eesti / vene / mõne muu kultuuri kohta tundides? Too näiteid.*
- *Millistes tundides on rahvuse ja kultuuri teemat puudutatud? Mida on räägitud ajaloo / ühiskonnaõpetuse / keele tundides?*
- *Mida tähendab „olla eestlane või venelane“ tänapäeva Eestis – mida on Sulle selle kohta räägitud koolis? Palun too näiteid.*

### **3. Lõpetuseks räägime Sinu harjumustest jälgida meediat.**

Milliseid meediakanaleid Sa tavaliselt jälgid?

- *Milliseid kanaleid Sa jälgid kõige rohkem? Mida kõige vähem? Palun too näiteid.*
- *Millises keeles Sa tavaliselt meediat jälgid? Palun too näiteid, mida oled ühes või teises keeles lugenud-vaadanud?*
- *Millised teemad Sulle meedias huvi pakuvad? Mida kunagi ei loe?*

Peatume veidi *online*-meedial. Palun kirjelda oma tavalist *online* uudisteportaali lugemist.

- *Milliseid online uudisteportaale Sa tavaliselt külastad? Kui sageli?*
- *Kuivõrd pakuvad Sulle huvi lugudele lisatud lugejate kommentaarid? Palun too näiteid, mil oled kommentaare lugenud. Mis on olnud artikli teemaks? Mida on kirjutatud kommentaarides?*
- *Kas oled ise kommentaari kirjutanud? Palun kirjelda seda olukorda. Mida Sa kirjutasid? Mis keeles Sa kirjutasid? Mis ajendas Sind seda kommentaari kirjutama?*

Mida Sa oled eri allikatest kuulnud/lugenud eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku kohta vene õppekeelega koolides?

- *Kust Sa oled kuulnud? Palun too näiteid.*

- *Mida on räägitud koolis? Kodus? Mida oled ise arutanud sõpradega?*
- *Mida oled eri meedia väljaannetes lugenud sellel teemal? Mida on kirjutatud eestikeelses meedias? Venekeelses meedias? Online meedias? Millised on kajastuse sarnasused? Erinevused? Palun too näiteid.*

Palun loe järgmist artiklit: <http://rus.delfi.ee/daily/estonia/lukas-sistemu-obrazovaniya-nado-perevesti-na-estonskij-yazyk.d?id=20082050>. Ütle, kui oled artikli läbi lugenud.

- *Milliga oled artiklis nõus? Milliga Sa pole nõus?*
- *Palun tutvu natuke selle artikli kommentaaridega. Mida arvad kommentaaridest?*
- *Kui Sa peaksid kirjutama sellele artiklile kommentaari, siis mida kirjutaksid? Mis keeles Sa kirjutaksid? Palun põhjenda.*
- *Milliste kommenteerijatega Sa tunnend teatud sarnasust? Erinevust? Palun põhjenda! Too näiteid!*

Palun kirjelda nüüd oma harjumusi erinevate suhtlusvõrgustike kasutamisel.

- *Milliseid suhtlusvõrgustikke Sa igapäevaselt kasutad?*
- *Võrdle palun enda harjumusi suhtlusvõrgustikus oma sõprade harjumustega. Millised on erinevused? Sarnasused?*
- *Palun räägi, milliseid keeli ja mis situatsioonides Sa suhtlusvõrgustikes kasutad? Too palun näiteid nendest olukordadest.*
- *Palun räägi, kuidas tunneb suhtlusvõrgustikes / online portaalide kommentaarides ära eri rahvuste esindajad? Erinevate keelte rääkijad? Mis on erinevused? Sarnasused? Kas oled arutlenud mõnes suhtlusvõrgustikus / online portaalis keele või rahvuse teemal? Kellega? Mida te arvasite?*

Viimaks olemegi jõudnud intervjuu lõppu. Sul on käsil viimane gümnaasiumiaasta. Palun räägi intervjuu lõpetuseks oma tulevikuplaanidest.

- *Mida Sa plaanid peale gümnaasiumi lõpetamist teha? Palun põhjenda, kuidas oled selliste valikuteni jõudnud?*
- *Milline võiks olla Sinu elu 10 aasta pärast?*

Sellega on intervjuu lõppenud. Suur aitäh, et leidsid küsimustele vastamiseks aega ja olid valmis uuringus osalema. Kuidas Sulle intervjuu tundus?

- *Kas oli mõni küsimus, mis tundus raskena? Mis pani rohkem mõtlema?*
- *Kas sooviksid midagi veel lisada? Kas on antud teemaga seoses mõni oluline aspekt, mille kohta ma ei küsinud, aga mis Sinu meelest on oluline?*

## LISA 2. VENEKEELSE VÕRGUINTERVJU KAVA

Для начала расскажи немного о том, как сегодня прошёл Твой день.

- *Что Ты делал/делала? Чем отличался сегодняшний день от обычного (школьного) дня?*
- *Насколько Ты доволен/довольна сегодняшним днём? Чем Ты доволен/довольна? Чем Ты не доволен/довольна?*

### 1. Сперва поговорим о школе и о языке преподавания.

Пожалуйста, расскажи, как в Твоей семье выбрали школу.

- *Какие варианты обсуждались?*
- *Кто участвовал в процессе выбора? Какие предлагались варианты?*
- *Какие были аргументы за и против того или иного варианта?*
- *Пожалуйста, сравни процесс обучения в своей школе со школой кого-нибудь из своих друзей. Какие есть сходства? Какие различия? Приведи примеры.*

*Насколько Ты сейчас доволен/довольна сделанным выбором школы?*

- *Что Тебе нравится? Что Тебе не нравится? Пожалуйста, приведи примеры. Пожалуйста, обоснуй.*
- *Насколько Ты доволен/довольна знаниями, полученными на школьных уроках и владением иностранных языков? Чем Ты доволен/довольна? Чем Ты не доволен/довольна?*
- *Если бы Ты сейчас вновь мог/могла выбрать школу сам/сама, какую школу Ты бы выбрал/выбрала? Пожалуйста, опиши эту школу. Пожалуйста, обоснуй.*

Пожалуйста, попробуй описать учеников из трех разных групп: русскоязычный ученик в русскоязычной школе, русскоязычный ученик в эстонской школе и русскоязычный ученик в классе языкового погружения.

- *Чем они отличаются/похожи? Пожалуйста, обоснуй.*
- *Как выглядит их обычный школьный день? Какие предметы/языки изучаются?*
- *Что они делают в свободное время? С кем они проводят время? На каком языке они общаются?*
- *Пожалуйста, сравни себя с учениками этих групп. На кого из них Ты больше всего похож/похожа? От кого Ты больше всего отличаешься? Пожалуйста, обоснуй.*
- *К какой группе Ты бы хотел/хотела относиться? Какие бы были преимущества/недостатки? Пожалуйста, обоснуй.*

## **2. Далее поговорим о самоопределении.**

Разные люди могут чувствовать принадлежность к различным группам. Если бы незнакомые люди спрашивали бы тебя „Кто Ты?“, что Ты бы ответил/ответила? Пожалуйста, приведи примеры.

- *Кем Ты чувствуешь себя в разные отрезки жизни? В основной школе? А сейчас? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *Кем Ты чувствовал/чувствовала себя в разных ситуациях? Дома? В школе? На улице? В Эстонии? За границей? Пожалуйста, обоснуй. Приведи примеры.*
- *Что Ты думаешь, кого Ты бы определял/определяла себя через 10 лет? Пожалуйста, обоснуй.*

Далее тебе будут предложены некоторые возможные варианты самоопределения – группы - которые люди в Эстонии могли бы использовать, когда думали бы или говорили о себе. Пожалуйста, назови у каждой группы слова, которые по-твоему связаны с этой группой.

Эстонцы

Русские в Эстонии

Члены другой этнической группы

Жители моего города

Европейцы

Одноклассники

Сверстники

Коренные русские

Жители Эстонии

Русскоговорящие люди

- *Пожалуйста, сравни эти группы друг с другом. Есть ли различия? Сходства? Какие?*
- *Попробуй дополнить этот список. Чего не хватает? Пожалуйста, обоснуй.*
- *Какими словами Ты бы охарактеризовал/охарактеризовала учеников, которые учатся в русскоязычной школе? Учеников, которые учатся в эстонской школе? Учеников, которые учатся в в классах погружения? Пожалуйста, обоснуй.*
- *В какой мере Ты чувствуешь, что Ты принадлежишь к этим группам? К какой группе Ты принадлежишь? К какой нет? Пожалуйста, обоснуй.*

Пожалуйста, расскажи о своих семейных традициях, о совместных праздниках.

- *Какие праздничные дни празднуют у Тебя дома?*
- *Сравни свои домашние традиции с традициями других жителей Эстонии. Каковы различия? Сходства? Приведи пример.*
- *В какой мере изменились традиции в Твоей семье? Что изменилось? Что осталось прежним? Пожалуйста, приведи примеры.*

Пожалуйста, расскажи, как обсуждаются в Твоей школе темы культуры и национальности?

- *Что обсуждалось на уроках о эстонской / русской / другой культуры? Приведи примеры.*
- *На каких уроках обсуждались темы культуры и национальности? Что обсуждалось на уроках истории / общественных наук / языков?*
- *Что значит „быть русским“ / “быть эстонцем“ в современной Эстонии – что из этого обсуждалось в школе? Пожалуйста, приведи примеры.*

### **3. Наконец, поговорим о Твоих привычках следить за событиями, освещаемыми СМИ.**

Какие СМИ Ты обычно используешь?

- *Какие СМИ Ты используешь чаще всего? Какие СМИ меньше? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *На каком языке Ты обычно используешь СМИ? Пожалуйста, приведи примеры, что Ты прочитал/прочитала или смотрел/смотрела на одном или другом языке?*
- *Какие темы тебя интересуют? О чем никогда не читаешь?*

Говорим об онлайн-СМИ. Пожалуйста, опиши, как ты обычно используешь новостные порталы.

- *Какие новостные порталы Ты посещаешь? Как часто?*
- *Насколько тебе интересны комментарии читателей к статье? Пожалуйста, приведи примеры, в каком случае Ты прочитал/ прочитала комментарии читателей. Какая была тема статьи? Что написали комментаторы?*
- *Ты когда-нибудь сам/сама комментировала статьи? Пожалуйста, опиши эту ситуацию. Что Ты написал/написала? На каком языке Ты написал/написала? Почему Ты написал/написала этот комментарий?*

Что Ты слышал/слышала из различных источников о переходе на эстонский язык обучения в русскоязычных гимназиях?

- *Откуда Ты получил эту информацию? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *Что говорили в школе? Что говорили дома? Что говорили друзья?*
- *Что ты слышал/читал по этой теме в СМИ? Что говорили/писали в эстонских СМИ? В русскоязычных СМИ? В онлайн-СМИ? Каковы различия освещения этого? Сходства? Пожалуйста, приведи примеры.*

Пожалуйста, прочитай следующую статью: <http://rus.delfi.ee/daily/estonia/lukas-sistemu-obrazovaniya-nado-perevesti-na-estonskij-yazyk.d?id=20082050>. Скажи, когда будешь готов.

- *С чем из написанного Ты согласен/согласна? С чем Ты не согласен/согласна?*
- *Пожалуйста, прочитай несколько комментариев читателей к этой статье. Что ты думаешь о комментариях?*
- *Если Ты должен/должна был бы написать комментарий к данной статье, что Ты бы написал? На каком языке ты бы это написал? Пожалуйста, обоснуй.*
- *С кем из комментаторов Ты схож во мнении? А с какими комментаторами Ты не согласен? Пожалуйста, обоснуй. Пожалуйста, приведи примеры.*

Пожалуйста, опиши, как Ты используешь разные социальные сети.

- *Какие разные социальные сети Ты используешь?*
- *Пожалуйста, сравнив свои привычки и занятия в социальных сетях с привычками и занятиями своих друзей? Каковы различия? Сходства?*
- *Пожалуйста, расскажи, какие языки и в каких ситуациях Ты используешь в социальных сетях? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *Как ты считаешь, чем различаются представители разных национальностей в социальных сетях / в комментариях на онлайн-сайтах? Каковы различия? Сходства? Дискутировал/дискутировала ли Ты в какой-нибудь социальной сети / на онлайн-сайте о темах языков или национальности? С кем? Каков был результат этой дискуссии?*

Мы подошли к концу интервью. Ты учишься в последнем классе гимназии.

Пожалуйста, расскажи о своих планах на будущее.

- *Что Ты планируешь делать после окончания школы? Пожалуйста, обоснуй, как Ты пришел/пришла к такому выбору?*
- *Как Ты думаешь, какая будет Твоя жизнь через 10 лет?*

На этом интервью заканчивается. Спасибо большое, что Ты нашёл/нашла время ответить на вопросы и согласился/согласилась участвовать в исследовании.

- *Были-ли вопросы, которые показались трудными? Что заставило задуматься больше всего?*
- *Хочешь ли ты что-нибудь добавить? Есть ли какой-нибудь важный аспект данной темы, о чём мы не говорили, и что по-твоему важно?*