

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Joosep Heinsalu  
ÕPETAJATE PROFESSIONAALNE MÄLU:  
MEENUTUSED VÕÕRKEELE ERIKLASSIDEST  
Magistritöö

Juhendajad: lektor Karmen Trasberg, Tartu Ülikool  
dotsent Merilyn Meristo, Tallinna Ülikool

Tartu 2023

## Resümee

### **Õpetajate professionaalne mälu: meenutused võõrkeele eriklassidest**

Võõrkeelte eriklassid on Eesti lähiajaloo mänginud märkimisväärset rolli. Eriklasside tekkega kaasnesid muudatused riiklikes õppekavades ja koolide ainekavades, õppematerjalides ning üldises hariduspoliitikas. Süsteemseid teadmisi võõrkeeleõpetajate läbielatud kogemustest Eesti kontekstis leidub üksikute näidetena. Käesolev magistritöö tugineb professionaalsele mälule ja isemääramisteooriale ning on keskendunud võõrkeeleõpetajate kogemustele – kogutud meenutused on hädavajalikud võõrkeele eriklasside fenomeni mõistmiseks. Õpetajatega läbiviidud intervjuudest saab teha mitmeid tähenduslikke järeldusi võõrkeele eriklasside olemuse ja võõrkeeleõpetajate kutsekindluse kohta. Võtmeteguriteks olid teed rajavad otsused poliitika kujundamisel, õpetajate tugev motivatsioon ja akadeemiline taust, kvaliteetsed õppematerjalid ning motiveeritud õpilased. Leiud võivad aidata paremini mõista asjaolusid, mis viisid eduka võõrkeeleõppeni tänasel päeval ja mõista ka seda, kuidas saaks neid teadmisi edaspidi keeleõppes rakendada.

**Märksõnad:** võõrkeelte eriklassid, võõrkeele õpe, isemääramisteooria, professionaalne mälu

## Abstract

### **Teachers' Professional Memory: Recollections of Specialised Foreign Language Classes**

Specialised foreign language classes have played a significant role in Estonia's recent history. The emergence of special classes was accompanied by changes in curricula, materials and general education policy. However, we lack systematic knowledge about the experiences of teachers of foreign languages which are essential to understand the phenomenon of foreign language special classes. In order to understand this phenomenon, a focus on foreign language teachers' recollections was chosen. From these interviews several meaningful implications about the essence of specialised foreign language classes and the teachers' long tenure can be deduced. The main factors were key decisions in policy-making, strong motivation and academic background of the teachers, high-quality materials and motivated students. The findings may also help better understand the circumstances that led to a successful foreign language teaching and, furthermore, how this knowledge could be applied even today.

**Keywords:** specialised foreign language classes, foreign language teaching, self-determination theory, professional memory

## Sisukord

<b>Sissejuhatus</b>	<b>4</b>
<b>Teoreetiline ülevaade</b>	<b>5</b>
Professionaalne mälu ja identiteet	5
Isemääramisteooria	8
Nõukogude ideoloogia haridussüsteemis	9
Võõrkeele eriklasside ajalooline taust	12
<b>Metoodika</b>	<b>14</b>
Valim	14
Andmete kogumine	14
Andmeanalüüs	15
Autoripositsioon	15
<b>Tulemused</b>	<b>16</b>
Nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitiliste otsuste mõju õpetamiskogemusele	17
Õppematerjalid, -meetodid ja õpikeskkond võõrkeele eriklassides	22
Võõrkeele eriklasside õpilaste koosseis ning selle mõju õpetajate õpetamiskogemusele	25
<b>Arutelu</b>	<b>28</b>
Eriklasside fenomen ning õpetajate kogetu roll nende karjääris	29
Mõjutused tänapäeva võõrkeeleõppes	32
Piirangud ja praktiline väärtus	34
Tänu sõnad	35
Autorsuse kinnitus	35
<b>Kasutatud kirjandus</b>	<b>36</b>
<b>Lisad</b>	
Lisa 1 Intervjuu kava	
Lisa 2 Kategoriseerimise näide	

## Sissejuhatus

Tänased võõrkeelte õpetamise käsitlused Eesti koolides on suuresti mõjutatud 1960ndatel aastatel tehtud keelepoliitilistest valikutest, mille tingisid Nõukogude Liidu haridusministeeriumi tasandil tehtud otsused seoses diferentseeritud õppe võimaldamise ning eriklasside loomisega. Samas olid Nõukogude Eestis jätkuvalt piiratud võimalused kontakti loomisel Lääne riikidega ning võõrkeelsete originaalmaterjalide kättesaadavusega. Võõrkeelte õpetamist puudutavate otsuste elluviimises mängisid sageli otsustavat rolli huvirühmade kaasamine, sealhulgas edumeelsed poliitikud ja koolijuhid. Kaasaega pole edasi kandunud mitte ainult üksikud seadused, õppemeetodid ja -materjalid, vaid kõik eelpool nimetatud on mõjutanud tänast keeleõpetust ja õpetajaskonda tervikuna. Lisaks sellele on mitmeid näiteid võõrkeele eriklasside vilistlastest, kellest on saanud praeguseks võõrkeeleõpetajad uutele eriklasside põlvkondadele. Seda arvesse võttes võivad tänaste õpetajate kaudu kanduda edasi väärtused ja õpetamisarusaamad, mida kogeti ise õpilastena võõrkeele eriklassides. Samas puudub põhjalik ülevaade nõukogude perioodil avatud võõrkeele eriklasside eripäradest Eesti kontekstis ja arusaam sellest, kuidas väljenduvad nõukogude perioodi õpetamiskogemused võõrkeelte õpetajate mälestustes.

Magistritöö eesmärk on kirjeldada nõukogude perioodil võõrkeele eriklassidega töötanud õpetajate kogemusi, keskendudes võõrkeelte õpetamise ja õpikeskkonnaga seotud väljakutsetele ning eriklasside rollile tollases hariduspoliitikas. Lisaks heidab käesolev lõputöö valgust erinevustele, mida õpetajad kogesid õpetades nii võõrkeele eriklassides kui ka tavaklassides.

Eriklasse puudutavaid aspekte analüüsitakse riigi, õpetaja ja õpilase tasandil kolmest uurimisküsimusest lähtudes.

- Kuidas mõjutasid nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitilised otsused võõrkeele eriklasside õpetajaid?
- Millisena kirjeldavad õpetajad kasutatud õppematerjale, -meetodeid ja õpikeskkonda võõrkeele eriklassides?
- Milline oli võõrkeele eriklasside õpilaste koosseis ning millist rolli mängis see õpetajate õpetamiskogemuses?

Tulemused võimaldavad mõista võõrkeele eriklasside rolli ja fenomeni nõukogude perioodil. Teoreetiliseks raamistikuks on isemääramisteooria (SDT - *self-determination theory*), mis uurib inimese motivatsiooni ja eristab sisemisi ehk autonoomseid ja väliseid ehk

kontrollitud motivatsiooniallikaid. Antud teooria rõhutab ka sotsiaalsete ja kultuuriliste tegurite mõju inimeste autonoomia tajumisele, algatusvõimele, heaolule ja tulemuslikkusele. Isemääramisteooria toetab arusaama, et kolme baasvajadusena autonoomiat, pädevust ja seotust toetavate tingimuste loomine võib edendada kõrget motivatsiooni ja tegevustesse kaasamise vorme. See toob omakorda kaasa parema tegutsemisvõime, kaasatuse, püsivuse ja loovuse. SDT põhjal võib eelpool nimetatud kolme psühholoogilise baasvajaduse toetamise või takistamise puudumine sotsiaalses kontekstis oluliselt toetada või kahjustada heaolu vaadeldavas kontekstis (Ryan & Deci, 2000).

Samal ajal võivad leiud anda väärtuslikku sisendit tänapäeva võõrkeelte õpetamise poliitika kujundamise ja õppe läbiviimise jaoks. Lisaks võivad ilmned mõned võtmetegurid, mis on aidanud kaasa võõrkeeleõpetajate professionaalsusele, kõrgele töömotivatsioonile ja kutsekindlusele.

Töö koosneb teoreetilisest ülevaatest, millest esimesed kaks peatükki avavad lähemalt teooriaid millega uuritavale teemale läheneti, ning kaks järgmist peatükki aitavad luua uuritavale teemale konteksti. Teooriale järgnevas metoodika osas tutvustab autor uurimuse läbiviimise protsessi ning avab ka autoripositsiooni. Tulemuste ning sellele järgneva arutelu peatükis antakse ülevaade läbiviidud intervjuude ja kirjalike allikate tähenduslikest osadest ning seotakse tulemused teoreetiliste lähtekohtadega, sealjuures vastates uurimisküsimustele. Lisaks annab autor ülevaate magistritööd puudutavate piirangute ning võimalike edasiarenduste osas.

## **Teoreetiline ülevaade**

### **Professionaalne mälu ja identiteet**

Kuigi mälu toimib tervikuna, mis säilitab identiteedi, peegeldab see ka tõde ajaloo – lugude jutustamine võib olla ajendatud kohustusest säilitada narratiivset identiteeti, et kaitsta ajaloolist õigsust ja tõde (Gardner, 2003; Thompson, 1998). Professionaalset mälu (PM - *professional memory*) kujundavad karjääri jooksul kogetu ja tunded ning see sõltub vanusest ja karjääri pikkusest (Ben-Peretz, 2002; Hargreaves, 2005). PMi mõjutab ka ajastus: pensionile jääval või karjääris pidevaid muutusi kogunud õpetajal on nostalgilisemad mälestused (Goodson *et al.*, 2006). Õpetajate PM on alati sotsiaalselt konstrueeritud ning hõlmab kollektiivseid ja kontekstuaalseid professionaalseid praktikaid, mis kuuluvad teatud kultuurikeskkonda, mida toetavad kollektiivsed tõekspidamised, väärtused ja professionaalne areng (Ben-Peretz, 2002; Goodson *et al.*, 2006; Tarpey, 2009, 2015).

Mälu on sotsiaalses ja professionaalses kontekstis uurimise aluseks – see ühendab sündmuste, lugude ja narratiivide tähenduse kogemusega. Samaaegselt on olulisel kohal ka emotsioonide aspekt mälestuste uurimisel – tugevamad emotsioonid on oluline näidik selgemate meenutuste osas. Tunded, mida kogeti mälestuse tekkimise hetkel, aitavad seda säilitada (Ben-Peretz, 2002). PMi mõiste viitab hariduse kontekstis õpetajate emotsionaalsetele mälestustele koolis töötamise osas ja antud mälestused on seejuures ka sotsiaalselt konstrueeritud (Ben-Peretz, 2002; Goodson *et al.*, 2006; Tarpey, 2015, 2016, viidatud Sirk *et al.*, 2019 j).

Õpetajate meenutused saavad tihti olla ka väärtuslikeks ja praktilisteks näideteks õpetajate (täiend)koolituses. Kogemused peegeldavad nii eduelamusi kui ebaõnnestumisi ning aitavad märgata mustrite kordumist. Neid kogemusi analüüsid on võimalik tuua paralleele tänase päevaga ja arutada võimaliku mõju üle ka tuleviku suunal (Ben-Peretz, 2002).

Gardner (2003) rõhutab, et mälu töötamise puhul võib tulla ette olukordi, mis on kohati segased, vastuolulised või isegi selgelt ekslikud. See aga ei vähenda mälestuste rakendamise olulisust ajaloolises analüüsis. Lisaks toob ta mälestustega töötamise puhul välja meetodiliselt olulise aspekti, et intervjueeritava kogemusi ei saa keegi teine meenutada ja jagada paremini kui intervjueeritav ise. Nii professionaalne kui kollektiivne mälu omavad rolli ajalooliste sündmuste tõlgendamisel (Cunningham, 2007).

Avalikud seisukohad ja ajaloolised käsitlused mõjutavad inimese PMi – individuaalne ja sotsiaalne mälu on tihedalt seotud; veel enam, suur osa indiviidi mälestustest on sotsiaalselt loodud, mis tähendab, et mälestused on loodud koos teiste inimestega. Ajalooliste teemade käsitlemisel tuginedes PM-ile on oluline mõista, et alati ei jõuta ühe ühtse tõeni andmete kogumisel. Ainuüksi mälestuste põhjal ei saa teha lõplikke järeldusi - eri narratiivid taotlevad erinevaid tulemusi. Selle protsessi käigus tekivad enamasti uued, kitsamad narratiivid. Lisaks on ajalooliste teemade uurimisel PMi praktikasse rakendamisel mitu tõde, aga mitte üks ja ainus õige tõde (Nerone, 1989).

Muutuste taga, millest mälu koosneb, ei ole aga pelgalt sündmuste jada, vaid pigem nende sündmustega seotud kogemused, mis saavad osaks kogejast. Õpetajate PMi olulisus seisneb hariduses aset leidvate pikaajaliste protsesside mõistmises. Sealhulgas tuleb uurimise alla võtta ka vastuhakk muutustele, mille taga võib olla näiteks õpetaja kui vahendi ärakasutamine ideoloogiliselt, asutusesisene poliitika või individualismi väärtustamine. Õpetajate hoiakutel on otsene mõju muutustele koolikontekstis ja kohalikes kogukondades (Goodson *et al.*, 2006).

Professionaalse mälu osa on ka identiteet – selle kujunemist käsitletakse kui pidevat protsessi, mis hõlmab kogemuste tõlgendamist ja ümber tõlgendamist nende kaudu elades (Kerby, 1991, viidatud Beijaard *et al.*, 2000 j). Enesehindamise ja teistega kokku puutumise kaudu kujundatakse ja muudetakse inimese identiteeti pidevalt. Õpetajate puhul saab välja tuua kolm eristatavat kategooriat professionaalse identiteedi kujunemisel: õpetatav aine, suhe õpilastega ja õpetaja rolli kontseptsioon. Tingimused, milles õpetaja töötab, mõjutavad tugevalt tema kompetentsi. Nendeks tingimusteks on klasside õhustik ja koolikultuur. Koolikultuur hõlmab endas norme ja väärtusi, mida jagavad ühises asutuses töötajad ning mis omakorda viivad ühise stiiliga tööviisini. Ühisteks olulisteks väärtusteks on kogukonna, õpilaste, kooli juhtkonna ja kolleegide ootused; õppekavast tulenevad ettekirjutused ja füüsiline õpikeskkond (Duffee & Aikenhead, 1992, viidatud Beijaard *et al.*, 2000 j). Isiklike arusaamade ja ideaalide kohandamine laiemate väärtustega ning valikud, kuidas end seeläbi klassiruumis väljendada, on osa professionaalse identiteedi ja seeläbi ka PMi kujunemisest (Beijaard *et al.*, 2000).

Õpetajate hoiakud mõjutavad ka haridusreformide elluviimist koolides – selleks, et reform oleks edukas, peab õpetajatel olema selle suhtes positiivne hoiak (Goodson *et al.*, 2006). Goodson jt (2006) on ka seisukohal, et kui reforme koolis viiakse läbi laias ulatuses, siis õpetajad tunnevad esialgu end vähem kompetentsete ja enesekindlate, kuna reformiga kaasnev lisakoormus ei võimalda neil piisavalt põhjalikult valmistuda ega veeta sama palju aega oma töös õpilastega.

PMil on väärtuslik roll olukordades, kus puuduvad süstemaatilised teadmised õpetajate kogemustest kindla perioodi, sündmuse või muutuse osas, kuna see annab töötamiseks materjali, mida analüüsid saab jõuda kollektiivsete järeldusteni, mis võimaldab paigutada kogetu konteksti (Tarpey, 2015). Tarpey (2015) lisab, et kollektiivse PMi abil saab vaadelda erinevaid narratiive praegusest seisust lähtuvalt. „Vaadeldes PMi kollektiivse mälu kaudu, on võimalik ülevaade anda, kuidas õpetajad soovivad olla esindatud, samuti millised olid nende väärtused ja mured ning tegevusviisid. Kollektivistlik ja suhteline lähenemine PM-ile võib aidata luua suuremat identiteeditunnet inglise keele õpetajate seas ühiste väärtuste ja eesmärkide esiletoomise kaudu.” (Tarpey, 2015, lk 388). Tarpey (2009) intervjueritud õpetajate puhul tõstis ta esile tugeva ühtse hoiaku tunnuseks seda, et vastustes kasutati enamasti “meie” vormi, mitte “mina” vormi.

Mälestuste puhul tuleb arvestada, et need asetatakse tihti tänasesse konteksti ning võivad olla seeläbi ilustatud. Mälestustega kaasnevat nostalgia on kahte tüüpi: sotsiaalne ja

poliitiline. Esimene puudutab teemasid nagu pere, kodu ja kogukond ning teine ideoloogiat, võimu ja enesemääratlust (Goodson *et al.*, 2006). Kuna PM on seotud õpetajate individuaalsete mälestustega ja ka kollektiivse mäluga, võimaldab see uurida sarnast rolli kandvate isikute rühma ühtseid kogemusi ning arusaama hoiakutest ja väärtustest (Tarpey 2009, 2015). PM-i tõlgendamine nõuab aga mälestuste paigutamist konteksti ja aega (Meristo *et al.*, 2013).

## Isemääramisteooria

Isemääramisteooria (SDT - *self-determination theory*) on empiirikale tuginev teooria, mis uurib inimekäitumist ja isiksuse arengut. SDT keskmes on psühholoogilised baasvajadused, mis selgitavad motivatsiooni ja inimekäitumist ning mis raamistavad erinevad motivatsioonitasandid ja -tüübid (Ryan & Deci, 2000). SDT on laialdaselt kasutusel inimeste loomupäraste arenguvõimaluste ja kaasasündinud psühholoogiliste vajaduste uurimise teoreetilise raamistikuna. Enesemotivatsiooni ja välise regulatsiooni funktsionaalsete ja kogemuslike erinevuste tõttu on SDT põhirõhk olnud diferentseeritud lähenemine motivatsioonile. Uurimused on näidanud, et autonoomse motivatsiooni puhul tuleb võrreldes välise ehk kontrollitud motivatsiooniga rohkem esile huvi, kaasatust ja enesekindlust, mis omakorda väljendub ka paremates näitajates püsivuse, loomingu ja tulemuste osas (Ryan & Deci, 2000).

SDT on rajatud eeldusele, et inimesed on loomu poolest motiveeritud ja positiivselt meelestatud, kui neil on rahuldatud kolm põhilist psühholoogilist vajadust: autonoomiavajadus, kompetentsusvajadus ja vajadus seotuse järele. Autonoomiavajaduse all mõistetakse omanikutunnet oma valikute, tegude ja tunnete osas. Küll aga ei pea see tähendama seda, et tegutsetakse täielikult teiste soovidest lähtumata. Olulisemal kohal on valikuvõimalus ja lõplik sõnaõigus – kui see on tagatud, on autonoomne ka teiste soovide järgi käitumine. Kompetentsusvajadus on püüdlus ekspertteadmiste/oskuste järele ning soov neid täiendavalt omandada. Seda toetab inimese loomupärane kalduvus avastada uusi väljakutseid. Vajadus seotuse järele avaldub soovis tunda end osana millestki suuremast – olla armastatud ja hoitud. See vajadus saab rahuldatud läbi kuuluvustunde ja lähedaste suhete (Van den Broeck *et al.*, 2016).

Need põhilised psühholoogilised vajadused on olnud paljudes valdkondades, nagu ka hariduses, uurimistöö keskmes. Psühholoogiline areng toimub sisemise motivatsiooni toel, lähtudes põhimõttest, et inimesed võtavad pidevalt ette väljakutseid pakkuvaid olukordi,

eesmärgiga need ületada ning tegeleda seejuures ka endale huvipakkuvate teemadega erinevates sotsiaalsetes gruppides. Psühholoogiline väliste motivaatorite omaksvõtt on indiviidide kalduvus teha välistest teguritest enda jaoks sisemised tegurid, neid endale oluliste aspektidega integreerides. Täpsemalt vaadeldakse SDT-s kolme eri tüüpi tegureid: 1) väline motivatsioon, mis põhineb karistusel/preemial kindlal viisil käitumise (või mitte käitumise) korral; 2) alateadlik uhkuse, häbi või süü tundmine, kui nad kindlal viisil käituks (või ei käituks); ja 3) teadlik käitumine, mis on enese poolt heaks kiidetud ja kooskõlas oma väärtustega (Van den Broeck *et al.*, 2016).

Ryan ja Deci (2000) toovad välja, et kogemused kompetentsusest ja autonoomsusest on sisemise motivatsiooni jaoks hädavajalikud. Nad lisavad, et hinnangud, preemiad ja valikuvõimaluste puudumine mõjutavad sisemist motivatsiooni ning sarnane mõju on ka loovusele, kognitiivsele paindlikkusele ja õppimise süsteemsusele. Näiteks leiti, et preemiad ja hindamised vähendavad loovust, probleemilahendusoskusi ning analüüsi- ja analüüsivõimet. Samal ajal valikute tagamine ja emotsioonide tunnustamine võivad mõjuda positiivselt eneseteostusele ja rahulolule. Liigne kontroll, ebarealistlikud väljakutsed ja seotuse puudumine seevastu rikuvad loomulikke teostamis- ja korraldamispüüdlusi ning seega ei põhjusta sellised tegurid mitte ainult algatusvõime ja vastutustunde kaotamist, vaid ka stressi ja vaimsete raskuste esilekerkimist (Ryan & Deci, 2000).

Isemääramisteooria keskendub üldistele nähtustele ja seostele aktiivsete, kasvule orienteeritud inimeste ja sotsiaalsete kontekstide vahel, mis toetavad või takistavad inimeste katseid omandada ja integreerida oma kogemusi terviklikus minapildis. Välja toodud põhilised psühholoogilised vajadused – autonoomia, kompetentsus, seotus – omavad määravate teguritena eesmärki defineerida, millal on tegemist psühholoogilist arengut toetava ja millal takistava olukorraga (Ryan & Deci, 2002). Van den Broeck jt (2016) toonitavad, et uurijad, kes lähtuvad SDT-st, peaksid eelistama piki- ja kordusuuringuid. Lisaks toovad nad esile, et enese hinnangul põhinevate andmete kogumine ei pruugi olla piisav ning objektiivsemate täiendavate meetodite kasutamine oleks vajalik.

## Nõukogude ideoloogia haridussüsteemis

Akadeemik Heino Liimetsa poolt 1974. aastal koostatud pedagoogika õpikus kõrgematele õppeasutustele, mida käesoleva töö kontekstis on teooria osas kasutatud ajastukohase teooria tutvustamiseks, on märgitud, et kasvatusülesanded muutuvad ajas vastavalt ühiskonna arengule ja uute vajaduste tekkimisele ning, et õpetaja ja tema individuaalsed iseärasused on

ühed olulisemad tegurid õpilaste mõjutamisel. Õpetajapoolne mõjutamine peab aga lähtuma ühiskondlikult tunnustatud ja suunadokumentides fikseeritud kasvatuse eesmärkidest ja ülesannetest (Liimets, 1974). Ideoloogilise töö läbiviimine hariduses oli läbiv tunnus terve nõukogude perioodi vältel – seda nii tugevama poliitilise surve perioodidel kui ka vabamatel aastatel (Rahi-Tamm & Salēniece, 2016). Hariduse kujundamise üheks aluseks nõukogude koolis oli diferentseerimise põhimõte, mille eesmärk oli arvestada individuaalsete iseärasustega. Diferentseerimine toimus fakultatiivainete õpetamise ning erikoolide ja -klasside kaudu (Liimets, 1974).

Lisaks oli koolides kommunistliku kasvatustöö tähtsaks osaks õpilaste kommunistlike organisatsioonide tegevus, mille eesmärgiks oli mõjutada uute põlvkondade arengut. Kommunistlikku kasvatust peeti oluliseks ja aktuaalseks ideoloogilise võitluse tõttu kommunistlike ideede ja igat liiki antikommunismi vahel (Liimets, 1974). Ideoloogilise tegevuse levitamise tööriistadena kasutati ka õpikuid ja õppekavasid, mis olid kokku pandud keskselt riigi poolt. Üheks eesmärgiks oli vältida õpetaja isikliku väära maailmavaate mõju avaldumist õpilastele. Eestis võitles tulemuslikult haridusminister koos teiste haridusjuhtidega sel perioodil nii õppekava kui ka eestikeelsete õpikute eest. Mare Sadam kirjutab oma doktoritöös järgnevalt: „Selliseid näiteid üksikisikute tegevuse olulisest mõjust haridusvaldkonnale neil ajajärgudel kirjeldatakse arvukalt. [...] Eeskätt tänu kauaaegse haridusministri Eiseni pingutustele õnnestus eestikeelses koolis säilitada kohalik ja rahvuslik eripära.” (Sadam, 2022, lk 58).

Nõukogude perioodi õpetaja oluliste omadustena on välja toodud materialistlikku maailmavaadet, progressiivsust ja nõukogulikkust – kokkuvõtvalt õpetaja ideelist küpsust. Nõukogude õpetaja olulisimaks ülesandeks peeti poliitilist rolli ühiskonna ülesehitamisel (Liimets, 1974; Rahi-Tamm & Salēniece, 2016). Liimets (1974) viitab enda õpikus, et V. I. Lenin kirjutas 1909. aastal: „Igas koolis on kõige tähtsam loengute ideelis-poliitiline suund. Mis määrab selle suuna? Tervenisti ja eranditult lektorite koosseis. Ei mingisugune kontroll ega programmid pole võimelised muutma seda õppetöö suunda, mille määrab lektorite koosseis.” (Liimets, 1974, lk 57). Ideoloogiliselt survestati kontrolliga nii õpetajaid kui koolijuhte. Direktorid pidid partei nõudmisel kontrollima kommunistliku maailmavaate olemasolu õpetajate tunnikavades – kolm aspekti, mis pidid sisalduma igas tunnikavas olid: didaktiline, hariduslik ja poliitiline. Ajastukohaste väärtuste ja ideede levitamiseks kasutati ka igakuist ajakirja Nõukogude Õpetaja, mille lugemist õpetajatelt eeldati. Ideoloogiline kontroll tõi ühiskonnas esile topeltnõuetlemise ja -käitumise (Sadam, 2022). Õpetajatelt oodati ka

kommunistliku parteiga liitumist. Peamiseks teguriks selles osas osutusid tihti majanduslikud kaalutlused. Õpetajad soovisid parandada oma elukvaliteeti ja partei liikmetele lubati paremaid karjääri- ja edasiõppimisvõimalusi, lisaks muudele hüvedele. Nõukogude perioodi alguses püsis Eestis õpetajate arv, kes parteiga liitusid, küllaltki madal. Kuid aastaks 1961 oli liitunud õpetajate osakaal 17% ning aastaks 1966 juba 36% (Rahi-Tamm & Salēniece, 2016).

Õpilaste osas toodi nõukogude pedagoogikas esile, et kui läheneda kõikidele õpilastele ühesuguselt, siis tulemuseks on osade suurepäraste võimete arendamata jätmise, teiste puhul aga mõnes aines raskuste ette seadmine, mille tulemusel nende suhtumine õppimisse muutub vastumeelseks ja põhjustab koolist väljalangemise. Ühe võimalusena õppe diferentseerimiseks nähti fakultatiivainete õpetamist, mis olid erinevates liiduvabariikides õppijate hulga ja ainete valiku poolest väga erinevate näitajatega. Eesti NSVs olid näiteks tundide arvult esikohal humanitaarained, paljudes teistes vabariikides aga reaalsed. Lisaks esineb erinevusi tavapärasest õppekavast erikoolide ja -klasside näol (Liimets, 1974).

1974. aastal ilmunud pedagoogika kõrgkooliõpikus on välja toodud, et kasvatuse eesmärkide püstitamiseks on ainukesena ajaloo vältel kindla aluse pakkunud marksistlik ühiskonnaõpetus. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi kohaselt oli näiteks komsomoli keskeks ülesandeks kasvatada noorte piiritut ustavust kodumaale, rahvale, Kommunistlikule Parteile (Liimets, 1974). Noored, kes komsomoliga ei liitunud, pidid arvestama võimalusega, et neile seatakse piiranguid edasiste õppe- ja töövõimaluste osas (Sadam, 2022). Mare Sadam toob esile, et demokraatlikus ühiskonnas on kergem toimida iseenda väärtuste järgi kui totalitaarses süsteemis. Ta lisab: „Õpetajate narratiivides avaldunud kohanemis- ja toimimisviisid osutavad, et õpetajad leidsid siiski võimalusi oma väärtusi järgida ka totalitaarses ühiskonnakorras. Vastupidi taasiseseisvumisjärgse Eesti süsteeminarratiivi negatiivsele kuvandile nõukogudeaegsetest õpetajatest, on nende kogemused keerulises olukorras toimimisest väärtuslikud.” (Sadam, 2022, lk 165). Aigi Rahi-Tamm ja Irena Salēniece leiavad enda uurimuses, et elulugudes on nõukogude perioodi kooli võrreldud sõjaväelaadse asutusega, kus õpetajad kogesid vaimset terrorit ja ajupesu, nad allutati totalitaarsele kommunistlikule ideoloogiale ning keelatud oli igasugune algatus või mõttevabadus. Samal ajal leidub ka teistsuguseid vaateid nõukogude korrale ning tuuakse välja, et koolielust on positiivsed mälestused ja võimaldatud oli nii õppimine kui ka lõbutsemine ja muugi. Tagasivaadates nõukogude perioodile kerkivad esile erinevad vaated ja stereotüübid, mis viitavad isiklike arvamuste paljususele nõukogude teooria ja praktika suhtes (Rahi-Tamm & Salēniece, 2016).

## Võõrkeele eriklasside ajalooline taust

Pärast Teist maailmasõda tunnistas Nõukogude Liit võõrkeelse hariduse tähtsust ja pidas võõrkeelte õpetamist vahendiks sotsialismi propagandaliste põhimõtete ja ideaalide levitamiseks ning kommunismisõbralike riikide kogukonna laiendamiseks kogu maailmas. Ütlema tagi on selge, et need ideed ei olnud riigi jaoks täiesti uued, kuid käimasoleva külma sõja taustal tekkis tungiv vajadus võõrkeelte spetsialistide järele (Maiofis & Kukulin, 2015; Pavlenko, 2003). Nii asutati Nõukogude Liidus 1946. aastal Ukrainas (Kiiev, Harkiv, Odessa) esimesed võõrkeele eriklasside koolid (Maiofis & Kukulin, 2015). 1947. aastal võttis NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu määruse „Võõrkeelte õpetamise parandamise kohta keskkoolides“, mille eesmärk oli tõhustada kogu võõrkeelte õpetamise süsteemi. Vastavalt asutati üle liidumaade spetsialiseeritud võõrkeelseid koole. 1948. aastal Leningradis (inglise keele spetsialiseerumisega), 1949. aastal Moskvast (üks inglise ja üks prantsuse keeles), millele järgnesid Stalingrad, Kaasan ja Rostov (Dunstan, 1978). Oluline on ka märkida, et nõukogude ajal ei peetud vene keelt võõrkeeleks. Nõukogude okupatsioon viis läbi ulatusliku sunniviisilise venestamise kõigis oma liiduvabariikides (Pavlenko, 2003). Eestil õnnestus siiski säilitada oma emakeel õppekeelena, kuid vene keele õppimine algas eesti õppekeele koolides esimeses klassis. Vene õppekeele koolides jäi eesti keele õppimine aga vabatahtlikuks. Eesti haridusminister aastatel 1960–1980 oli Ferdinand Eisen, kellel oli otsustav roll eestikeelse õppega seonduvate erandite õnnestumises ja emakeelele keskendunud haridussüsteemi arendamises. Tema oli ka eriklasside loomise eestvedaja Eestis ning toetas aktiivselt õppematerjalide koostamist Eesti autorite poolt (Nagel, 2005; Heinsalu, 2021).

Sellel perioodil seisis võõrkeelte õpetamine Nõukogude Liidus silmitsi suurte väljakutsetega – kvalifitseeritud õpetajate puudus, õppematerjalide ja sobiva varustuse nappus jne (Mlikotin, 1967). 1950. aastate lõpuks mõistis nõukogude keskvõim muudatuste vajadust, kuna nõukogude inimeste kehv võõrkeeleoskus ei olnud paranenud. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee I sekretär Nikita Hruštšov algatas uued reformid, mille üheks tulemuseks oli 1961. aastal NSV Liidu Ministrite Nõukogu resolutsioon „Võõrkeelte õppimise ja õpetamise parandamine“. Nõukogude tsentraliseeritud ülalt-alla süsteemile omaselt juhtis ka Eesti NSV Ministrite Nõukogu mõne aja pärast liiduvabariigi tasandil tähelepanu nii õpilaste kehvale võõrkeeleoskusele kui ka piiratud metoodilisele lähenemisele (Lindaru, 1961).

Otsus sätestas, et muuhulgas tuleb luua aastatel 1961–1965 kaheteistkümnnes koolis kohe võõrkeelte eriklassid. Selle tulemusena avati 1961/62. aastal kuus võõrkeele

eriklassidega kooli: Tallinna 7. Keskkool (inglise keel), Tallinna 21. Keskkool (inglise keel), venekeelne Tallinna 19. Keskkool (inglise keel), Tallinna 42. Keskkool (saksa), Tartu 2. Keskkool (inglise keel) ja Rakvere Internaatkool (inglise keel). Järgmistel aastatel avati veel mõnes koolis eriklassid: 1962/63 Pärnu 1. Keskkool (inglise keel), 1967/68 Tallinna 1. Keskkool (prantsuse keel), aastatel 1965–1969 (täpne aasta teadmata) Võru 1. Keskkool (inglise keel), 1968/69. Rapla 1. Keskkool (inglise keel). Lisaks on oluline märkida, et Tallinna 7. Keskkoolis oli piloteerimisprogramm alanud juba 1960/61 (Lindaru, 1961).

Võõrkeelte eriklasside kogemustest parema ülevaate saamiseks külastasid Eesti pedagoogid 1960. aastate alguses mitmeid Moskva ja Leningradi koole (Vahtra, 1962). Eesti NSV haridusministri otsusega seati ambitsioonikas eesmärk, et koolijuht, eriklasside õppealajuhataja, kooliraamatukogu juhataja, vanem pioneeri juht ja õpetajad, kes õpetavad võõrkeelseid aineid, peavad valdama vastavat võõrkeelt meisterlikult (Lindaru, 1961). Koolides jagati võõrkeele eriklassides õpilased kolme keeleõppe rühma, andes õpetajale paremad võimalused paremate õpitingimuste ja -keskkonna loomiseks. Lisaks võõrkeelte erikoolide investeringutele õpikeskkonda ja -varustusse oli seal ka võõrkeeletunde nädalas rohkem (4–6 õppetundi) võrreldes tavakoolidega (2–3 õppetundi) (Matthews, 1982). Hea võõrkeelte oskus Eestis oli üheks põhjuseks, miks Eestit kutsuti Nõukogude Lääneks ning kuhu toodi ka väliskülalisi. Omaette lisaväärtuseks sai hea võõrkeelte oskus aastal 1991 ja pärast seda (Läänemets, 2018).

Nõukogude perioodil haridusministri määrusega avatud võõrkeele eriklasside laiemast mõjust ja väljakujunenud eripäradest Eesti kontekstis puudub põhjalik ülevaade. Muuhulgas puudub arusaam sellest, kuidas väljenduvad nõukogude perioodi õpetamiskogemused võõrkeelte õpetajate mälestustes. Magistritöö eesmärk on kirjeldada nõukogude perioodil võõrkeele eriklassidega töötanud õpetajate kogemusi, keskendudes võõrkeelte õpetamise ja õpikeskkonnaga seotud väljakutsetele ning eriklasside rollile tollases hariduspoliitikas. Lähtuvalt uurimisprobleemist püstitati kolm uurimisküsimust.

- Kuidas mõjutasid nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitilised otsused võõrkeele eriklasside õpetajaid?
- Millisena kirjeldavad õpetajad kasutatud õppematerjale, -meetodeid ja õpikeskkonda võõrkeele eriklassides?
- Milline oli võõrkeele eriklasside õpilaste koosseis ning millist rolli mängis see õpetajate õpetamiskogemuses?

## Metoodika

Käesolev töö tugineb suuresti õpetajate mälestustele oma karjääril, mis said alguse osaliselt juba üle 50 aasta tagasi. Mälu võib olla vastuoluline või petlik, kuid see ei vähenda selle olulisust ja asendamatus ajaloanalüüsi juures (Thompson, 1998; Johnson & Dawson 1998; Gardner, 2003). Kui uuritavad mälestused lähevad vastuollu või tunduvad ebaselged, saab kasutada ajaloolisi dokumente kui paralleelseid või faktitõesemaid allikaid (Halpern, 1998). Andmete kogumisel, analüüsimisel ja säilitamisel on jälgitud eetilisi norme.

## Valim

Magistritöö valim on kombinatsioon ettekatsetud ja lumepallivalmist (Rämmer, 2014). Valimi moodustavad üheksa võõrkeelte eriklassides töötanud inglise keele õpetajat (sh kaks inglise keele ainesektsiooni õppealajuhatajat). Kõik intervjueeritavad alustasid tööd õpetajana koolis nõukogude perioodil ning seitse neist on tänaseks pensioneerunud. Üks õpetaja alustas võõrkeele õpetajana tööd 1964. aastal, üks 1967. aastal, viis õpetajat 1968. aastal, kaks õpetajat 1978. aastal. Intervjueeritavad läbisid õpetajakoolituse kas Tartu Riiklikus Ülikoolis või Tallinna Pedagoogilises Instituudis, üks intervjueeritav õppis mõlemas kõrgkoolis.

Lisaks intervjuudele kasutati arhiivimaterjale ja sekundaarseid allikaid Nõukogude perioodi haridusteaduslike ajakirjade näol, nii paralleelse tõendusmaterjalina kui ka mälestuste konteksti paigutamiseks. Arhiivimaterjalid koosnesid ministrite määrustest ja korraldustest, Nõukogude Eesti haridustöötajate, nagu E. Vool ja J. Sepp kirjalikest mälestustest ning dokumentidest koolide arhiividest. Meenutuste seostamiseks nõukogude hariduse narratiividega kasutati ka toleaegeid kõrgkooliõpikuid, erinevaid väljaandeid ja ka artikleid ajakirjast Nõukogude Kool, mis ilmus Eestis igakuiselt aastatel 1940–1989.

## Andmete kogumine

Andmete kogumine intervjuude ja arhiivimaterjalide osas viidi läbi 2022. aasta kevad-suvisel perioodil. Individuaalsed intervjuud kestsid pool kuni poolteist tundi ning rühmavestlused kuni kolm ja pool tundi. Kõik intervjuud salvestati. Kolm intervjuud toimusid individuaalselt ning kaks grüpiintervjuudena, kus osales vastavalt kaks ja neli endist võõrkeele eriklasside inglise keele õpetajat. Seitse intervjueeritavat intervjueeris magistritöö autor Joosep Heinsalu ning kaht intervjueeritavat magistritöö kaasjuhendaja Marilyn Meristo. Piiratud valimi ning intervjueeritavate isiklikku laadi näidete tõttu lepiti intervjueeritavatega kokku, et tagatakse nende anonüümsus. Läbiviidud intervjuude helifailid säilitatakse uurimisteema võimalike

edasiarenduste eesmärgil autori isiklikus kogus. Arhiivimaterjalidega tutvuti Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseumis ja Eesti Rahvusraamatukogu digitaalarhiivis DIGAR.

Intervjuusid viidi läbi nii kohtumistel koolimajades kui ka läbi veebi- ning telefonikõnede. Intervjueeritavatele edastati enne intervjuud uurimuse põhieesmärk ja teema ajaline raamistik, kuid mitte küsimuste kava, et säiliks kogutud vastuste autentsus mälestuste kontekstis. Andmeid koguti läbi poolstruktureeritud intervjuude selleks, et intervjueeritavad saaksid oma vastustes võimalik vabad olla, kuid samas oleks töö autoril võimalus vestlust suunata (Jenkins, 2007). Intervjuukava (vt Lisa 1) ettevalmistamisel lähtuti teooriaosast, arhiiviallikatest ning võõrkeele erikoolide poolt koostatud ja välja antud kogumikes leiduvast materjalist.

### Andmeanalüüs

Arhiiviallikaid ja intervjuusid analüüsiti kasutades kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Andmeid analüüsiti induktiivselt, kuna see võimaldab mõista intervjueeritavate tõlgendusi ning tähendussüsteeme. Kvalitatiivne uurimisviis järgib interpretivistlikku traditsiooni, mis aitab avada sotsiaalset tegelikkust läbi uuritavate individuaalsete kogemuste (Kalmus *et al.*, 2015). Intervjuud töötati mitmes etapis läbi nii töö autori kui kaasjuhendaja poolt, mille tulemusel tekkisid koodid ja kategooriad (vt Lisa 2), mida võrreldi regulaarsetel kohtumistel. Intervjuudest välja toodud tsitaadid koguti ühisesse dokumenti, kus need korrastati ning paigutati sobiva alapeatüki juurde. Seejärel sünteesiti valitud andmed, moodustades üldistatud tekstilõigud koos illustreerivate näidetega. Andmete analüüsil lähtuti uurimisküsimustest.

Uuriija vastutuse ja uurimistöö osapoolte õiguste ja heaolu kaitse osas lähtus töö autor uurijaetilistest põhimõtetest nagu uurija üldine heasoovlik ja mõista püüdev suhtumine intervjueeritavatesse, uuritava kurssiviimine uurimisteema ja eesmärgiga, intervjuu salvestamiseks ja helifailide isiklikus arhiivis säilitamiseks loa küsimine ning intervjueeritavatega kontaktandmete vahetamine (Pilt, 2017).

### Autoripositsioon

Uuriija isiklikud arusaamad ja hoiakud mõjutavad kvalitatiivse uurimuse puhul ligipääsu teemale, kuna intervjueeritavad võivad olla rohkem avatud jagama kogemusi isikuga, kes omab neile sarnast tausta või kellega nad sümpatiseerivad. Samal ajal kaasneb eelnimetatud positsiooniga piiride hägustumise oht – uurija väärtuste, uskumuste ja arusaamade mõju kogutud materjali analüüsimisele (Berger, 2015).

Reflektiivne lähenemine uurija poolt on oluline kõigis uurimisprotsessi etappides, sealhulgas uurimisküsimuste sõnastamisel, andmete kogumisel ja analüüsimisel ning järelduste tegemisel. Et tagada kvaliteetne andmeanalüüs ja vältida autoripoolseid eelarvamusi tuuakse välja oluliste toetavate teguritena andmete triangulatsiooni, mitme isiku poolt andmete ülevaatamist ning uurijapäeviku pidamist (Berger, 2015). Käesoleva töö autor rakendas neid soovitusi enda uurimistegevuses – tutvudes ja kõrvutades intervjuu materjali arhiivmaterjali ning kirjandusallikatega; töötades läbi intervjuu materjali mitmes etapis koostöös kaasjuhendajaga; tehes uurijapäevikusse märkmeid nii intervjuude ajal kui ka vahetult enne ja pärast neid.

Autor tõdeb, et ta omab uuritava teema ja intervjuueeritavatega ühiseid nimetajad, nagu näiteks ülikooliõpingutes valitud inglise keele õpetaja suund, töökogemus inglise keele õpetajana ning ka inglise keele eriklassi vilistlaseks olemine. Samal ajal on oluline välja tuua erinevused ja läbi selle võimalus teemale läheneda kõrvalseisjana, kuna töö autoril puudub isiklik õpetamiskogemus eriklassides ja üleüldine kokkupuude nõukogude perioodiga.

Isiklik kokkupuude, eelpool mainitud mahus ja rollides, toetas autori tegevust uurijana andmete kogumisel ja analüüsimisel. Selle läbi olid olemas kontaktid, et leida intervjuueeritavaid, olid piisavalt head teadmised, et osata küsida täpsustavaid küsimusi ning isiklik seos tagas ka huvi ja motivatsiooni teema põhjalikumaks analüüsimiseks. Lisaks toetasid autorit uurijana varasemad kogemused intervjuude läbiviimisel pika tööstaažiga õpetajatega ning ka eelnevad uurimistegevused, mis puudutavad nõukogude perioodi hariduselu Eestis. Need kogemused võimaldasid tõhusamalt läbi viia intervjuusid ning leida hiljem analüüsi käigus seoseid erinevate toetavate allikatega, lisaks ka tulemusi paremini formuleerida. Kokkuvõtvalt saab väita, et autoripositsioon toetas igati käesoleva magistritöö koostamist.

## **Tulemused**

Antud magistritöö eesmärk on kirjeldada nõukogude perioodil võõrkeele eriklassidega töötanud õpetajate kogemusi, keskendudes võõrkeelte õpetamise ja õpikeskkonnaga seotud väljakutsetele ning eriklasside rollile tollases hariduspoliitikas. Intervjuude analüüsi tulemused on jagatud alapeatükkidesse vastavalt kolmele uurimisküsimusele: nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitiliste otsuste mõju õpetamiskogemusele (kategooriateks: eriklassi eripärad, eriklassi õpetaja staatus, kontroll ja surve), õppematerjalid, -meetodid ja õpikeskkond võõrkeele eriklassides (kategooriateks: õppematerjalid ja -meetodid, õpi- ja

töökeskkond), võõrkeele eriklasside õpilaste koosseis ning selle mõju õpetajate õpetamiskogemusele (kategooriateks: koolikatsed, õpilaste koosseis, koostöö koduga).

Alapeatükkides esitatakse tsitaatidena näiteid intervjuudest, mis illustreerivad tulemusi. Intervjueeritavate nimed on asendatud pseudonüümidega. Tsitaatidest väheoluliste või korduvate osade väljajätmiseks kasutati tingmärki [...]. Tsitaatides kantsulgude sees olev tekst on intervjueerija poolne kommentaar asesõnade ja muu sarnase täpsustamiseks.

Nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitiliste otsuste mõju õpetamiskogemusele

### **Eriklasi eripärad**

Võõrkeele eriklassidega koolides ei määratud õppekohti õpilastele ainult nende elukoha läheduse järgi koolile (nagu seda tehti tavakoolides), vaid need koolid olid avatud laiemale piirkonnale. Sisseastumiseks viidi läbi vestlusi ja teste, mille eesmärk oli välja selgitada 7-aastaste laste küpsus ja süvaõppes võõrkeele eduka omandamise potentsiaal. Võõrkeele õppimine võõrkeele eriklassis algas Eestis esimeses klassis (tihti esimese aasta teises pooles), tavakoolis üldjuhul viiendas klassis. Eriklassides toimus keeleõpe kolmes rühmas, tavaklassides aga sageli tervel klassil koos või kahes rühmas. Kahes rühmas õpet viidi läbi näiteks siis, kui õpilastel oli valida kahe võõrkeele (inglise ja saksa) vahel, kuid mitte igas koolis ei olnud mõlema keele õpetajaid. Prantsuse keele õppimine ei olnud enamasti tavakoolis võimalik. Peamine põhjus oli kvalifitseeritud õpetajate puudus. Selle probleemkoha taust oli Tartu Ülikooli prantsuse keele madal populaarsus võrreldes inglise ja saksa keelega. Selle tulemusel eraldati omakorda inglise ja saksa keelele rohkem ressursse, mis suurendas veelgi prantsuse keele õpetajate nappust koolides. Ajakirjas Nõukogude Kool anti ülevaade esimestest katsetest võõrkeele eriklassidega Eestis (Vahtra, 1962):

*Eestis algasid võõrkeeletunnid eriklasside õpilastele õppeaasta teisel poolel, Venemaa Nõukogude Föderatiivses Sotsialistlikus Vabariigis aga teise õppeaasta alguses. Peamine eesmärk ei olnud koolitada filoloogide, vaid anda parem keeleoskus tulevastele spetsialistidele kõigil elualadel. Eriklassides jagunes õppetöö kolme rühma, igas umbes 10–12 õpilast.*

Eriklasside programm oli Eestis niivõrd edukas, et intervjueeritava sõnul tuli Moskvast ja üle Venemaa kirju, kuna taheti lapsi saata Eestisse inglise keele eriklassidega kooli õppima. Kuid tihti ei oldud teadlikud, et eriklasside õpe Eestis ei ole vene keele baasil ning seetõttu ei olnud võimalik nende soove ka täita.

### Eriklasi õpetaja staatus

Eriklaside käivitamise ajal Eestis oli haridusministriks Ferdinand Eisen, kellel oli püsiv ja tihe kontakt nii akadeemilise ringkonna kui ka üldhariduskoolidega. Lisaks toetas ta aktiivselt mitmete õppeasutuste ja väljaannete tööd ning jagas regulaarselt oma seisukohti ja ideid artiklites ja kõnedes (Eisen, 1999). Ministri usaldus kandus koolijuhtidelt edasi omakorda õpetajatele.

Intervjuueritud võõrkeeleõpetajad on oma intervjuudes märkinud kooli direktori rolli oma karjääris. Nagu märkis üks õpetaja, määrati ta pärast õpingute lõpetamist ülikoolist otse Tallinna 21. Keskkooli ning ta uskus, et selles mängis oma rolli tema õpetaja gümnaasiumiajast, kes töötas intervjueeritava ülikooli lõpetamise ajal Haridusministeeriumi personaliosakonna juhatajana ning puutus seeläbi kokku ka Artur Tikiga. Artur Tiki (1914–1992) oli silmapaistev eesti koolijuht (sh Tallinna 21. Keskkoolis 1959-1978), Tallinna Pedagoogilise Instituudi nõukogu liige ja ENSV Haridusministeeriumi õppekorralduse komisjoni juht. Eelpool nimetatud kokkupuutepunkti kaudu sai intervjueeritav teada, et nii Tallinna Pedagoogilise Instituudi kui ka Tartu Riikliku Ülikooli lõpetajaid valis direktor Artur Tiki enda kollektiivi teadlikult. Intervjueeritav jagas lisaks ka enda jaoks olulist aspekti töökoha valikuprotsessist ja inglise keele eriklasside õpetajaametisse astumisest:

*Ülikooli ajal läbisime praktika Tallinna 7. Keskkoolis, kus olid juba sisse viidud inglise keele eriklassid. [...] Nende kogemuste põhjal pakkus mulle huvi kool, kus ei olnud mitte ainult tavaklassid [vaid ka võõrkeele eriklassid]. (Anne)*

ENSV ministri otsuses seatud eesmärgiga eriklassidega töötava kollektiivi meisterliku keeletaseme osas oli ette nähtud ka 15% kõrgem palk võrreldes kolleegidega tavakoolidest – see kestis kuni Nõukogude Liidu lagunemiseni 1991. aastal. Üks intervjueeritav mainis:

*See [palgatõus 15% ja väiksemad õpilaste rühmad] tekitas palju kadedust meie kolleegide seas, nii teiste ainete kui ka inglise keele õpetajate seas, kes õpetasid ainult tavaklasse. (Maarika)*

Emilie Vool, töötades didaktikuna Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis (VÕT), käis regulaarselt koolides üle Eesti. VÕT oli haridustöötajate kvalifikatsiooni ja täiendõppe korraldamise teemadega tegelev asutus. Instituut suunas ka koolide metoodilist tööd, koostas metoodikakäsiraamatuid ja -materjale ning korraldas neid tutvustavaid üritusi. Oma memuaarides juhib E. Vool erilist tähelepanu silmapaistvatele inglise keele õpetajatele, esitades kas nende täisnimed ja koolinumbrid või lihtsalt koolinumbrid (Vool, 1988). Valdav enamus õpetajatest, keda kiideti suurepärase keeleoskuse ja õpetamismeetodite eest, pärines

võõrkeele eriklassidega koolidest. Samas tõdeb ta, et paraku puutus ta kokku ka nõrga keeleoskusega õpetajatega ja täheldas metoodiliselt nõrku tunde. Emilie Vool vastutas ka inglise ja saksa keele õpetajate täienduskoolituse korraldamise eest, mida ta võttis väga tõsiselt. Ta viis sisse regulaarsed suvekursused, mis said populaarseks ja ta pani koos kolleegidega sellega aluse traditsioonile, mis kestab tänaseni. Üheks põhiliseks ettekandjaks oli nendel kursustel Linda Õun, sest Emilie Vooli sõnul oli tal väga hea inglise keele tase, kuna ta oli lõpetanud Tallinna Inglise Kolledži ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi, õpetanud 10 aastat Tallinna 21. Keskkoolis ja lisaks sellele oli ta ka võõrkeelte eriklasside õppealajuhataja. Kolleegide seas oli Linda Õun saanud kurikuulsaks oma jäikuse, aga ka sellega, et ta hoidis silma peal, kui palju õpetajad oma inglise keele tundides nõukogude ideoloogiat ja väärtusi propageerisid:

*Mul oli surmahirm, kui ta minu tunde tuli vaatlema. Ma tõesti ei teadnud, kuidas kommunistlike põhimõtteid oma tundidesse integreerida. Suure vaevaga õnnestus mul luua üks teemakohane näidislause. Ta [Linda Õun] märkas seda ja märkis, et olen ülesandega hakkama saanud. (Tiina)*

Õppejõu ja teadlase Inger Kraavi 1969. aastal tehtud uurimus eriklassidesse suhtumise kohta paljastas õpetajate seas levinud arusaama, et eriklasside õpetajad peavad olema tugevad isiksused ja valdama hästi didaktilisi võtteid (Kraav, 1970):

*Eriklasside õpetajad peaksid olema tugevad õpetajad, kuna õpilaste koosseis on mitmekesisem ja tavaline tuim õpetaja ei suuda luua õpilastega häid suhteid ega muutuda õpilaste silmis autoriteetseks.*

J. Sepp teeb 1974. aastal oma aruandes järelduse, et eriklasside õpetajad on tavaliselt tavaklasside õpetajatega võrreldes kõrgemalt haritud ja suuremate kogemustega:

*VÕT on õpetajate kvalifikatsiooni tõstmiseks korraldanud võõrkeelte õpetajatele täienduskoolitusi. [...] Paranenud on side eriklasside ja teadusasutuste ning kõrgkoolide vahel. Näiteks Tartu 2. Keskkool on Tartu Ülikooli koolipraktika keskuseks.*

Võõrkeeleõpetajad pidasid iga-aastaseid arendavaid kokkutulekuid, mõnikord isegi kaks korda aastas üksteise koolides. Programmi kuulusid alati organiseeritud väljasõidud lähedal asuvatele ajaloolistele vaatamisväärsustele, didaktika loengud, kooliekskursioonid ja õpilaste ettekanded. Intervjueeritavad on välja toonud:

*Meie koolis toimusid iga-aastased seminarid 1980., 1983. ja 1989. aastal. Näiteks 1983. aastal, kui kõik külalisõpetajad olid kohale jõudnud ja sööki nautisid, kogunesime muusikaklassi, kus õppejõud Laine Hone Tartu Ülikoolist pidas loengu*

*didaktikast. Seejärel tutvustas viimase klassi õpilane meie kooli 70-aastast ajalugu. Tema hiilgav häälendus inglise keeles pälvis suure aplausi. Järgnes ringkäik koolimajas. (Anu)*

*Alguses ei olnud palju erikoole ja me kõik tahtsime teada, millega kolleegid [teistes erikoolides] tegelevad. (Anne)*

Õpetajad osalesid regulaarselt ka erinevatel koolitustel ning panustasid oma igapäevatöö loomuliku osana ka oma professionaalsesse arengusse, näiteks koostasid õppematerjale või avardasid erialatundide jaoks teadmisi erinevates võõrkeelsetes kõrvalainetes. Täienduskoolitustel osalemine oli aga sageli õpetajatele kohustuslik, eriti iga 5–7 aasta tagant toimuva õpetajate atesteerimise valguses. Need atesteerimised hõlmasid tunnivaatlusi, tunniplaanide analüüsi ja koolituste andmeid, kus õpetaja oli osalenud. Dokumente analüüsis õppealajuhataja juhitud komisjon. Näide võõrkeelte eriklassidega koolis töötava inglise keele õpetaja tüüpilise iseloomustuse kokkuvõttest (Atesteerimisdokument 21K-Ki-5.2-1, s.a):

*[Atesteeritava] viimastel aastatel läbitud täienduskoolituste teemadeks on näiteks „Romantism ameerika kirjanduses“ (1977), „Töö kirjandusteostega eriklassis“ (1978) ja „Uued voolud ameerika kirjanduses pärast II maailmasõda“ (1979). Kirjanduse õpetamisel näitab õpetaja kirjaniku seost oma ajastu ja ühiskonnaga, õpetab analüüsima kirjandusloomingut ja kirjanike rolli selles. Osaleb riiklikul tasandil ainekomisjoni töös. Õpetaja on kogunud ja koostanud materjale inglise ja ameerika kirjanduse kohta.*

Võrreldes tavaliste üldhariduskoolidega töötas võõrkeele eriklassidega koolides rohkem võõrkeeleõpetajaid ning ainult võõrkeelte õpetamise ja õppimise teemade haldamiseks ja koordineerimiseks määrati ka eraldi õppealajuhataja. Võõrkeelte eriala õppealajuhataja (vastavalt inglise, saksa või prantsuse keelele) oli ainuomane koht nii võrdluses tavakoolide kui ka võrreldes teiste õppeainetega, näiteks loodusainetega, millel polnud eraldi õppealajuhatajat. See ametikoht loodi haridusministri määrusega (Lindaru, 1961). Õppealajuhatajate ülesannete hulka kuulusid näiteks tunniplaanide koostamine, klassivaatlused ja eksamite korraldamised.

*Ülesandeid oli päris palju [...]. Kontrollisin õpetajate tööplaane ja küllastasin tunde. Peamine oli aga inglise keele õppetöö suunamine. Ja näiteks inglise keeles oli meil igal aastal koolis konverents, tuli leida mõni huvitav inimene loengut pidama või midagi muud huvitavat pakkuma. (Tiina)*

Intervjueeritavad rõhutasid, et kuigi neile oli tagatud kõrgem palk ja väiksemad õpperühmad, mille tõttu tavaklassides töötavad kolleegid võisid tunda teatud ebavõrdsust, siis ei olnud intervjueeritud eriklasside õpetajad arvamusel, nagu nad oleksid olnud kolleegidest

paremad. Tõdeti ka asjaolu, et õpetamise tase pidi olema süvaõppe tõttu kõrgem ning see omas selget mõju ja ootusi ka eriklasside õpetajate keeletaseme osas.

### **Kontroll ja ideoloogiline surve**

Kuna õppealajuhataja kohustuste hulka kuulus ka õpetajate jälgimine ja hindamine, ei võtnud seda ametikohta alati vastu õpetajad samast kollektiivist, kes pidasid end teistega kolleegideks ja isegi sõpradeks:

*Mulle pakuti võõrkeelte eriklasside õppealajuhataja kohta koolis, kus ma töötasin ja ma vastasin direktorile: „Suur aitäh, ei, ma ei taha seda oma ellu”. Kui olen juba kolleegid olnud teistega ja hakata siis nende kontrollijaks - ma ei saaks olla objektiivne, teades nende perekondlikku tausta, terviseteavet jne. (Kristi)*

Nõukogude ajal oli üheks oluliseks mõõdikuks seatud ka, et õpilased pidid kuuluma komsomoli. See sai oluliseks teguriks ka ülikoolilõpetajate pingereas ja avaldas otsust mõju üliõpilaste karjäärivõimalustele pärast lõpetamist. Komsomoli olulisust rõhutab ka Liimets (1974):

*Komsomoli püha kohus on valmistada noori ette sotsialistliku Kodumaa kaitseks, kasvatada ennastalgavaid patrioote, kes on suutelised andma resoluutse vastulöögi ükskõik millise vaenlase kallaletungile.*

Intervjueeritav, kes oli erandliku näitena otsustanud komsomoli mitte astuda, ütles, et kui tema ülikooli lõpetas, pakuti pingereas viiele parimale üliõpilasele õpetajakohta Tallinnas. Mõnele pakuti ka Tallinna õpetajakohta, sest nende abikaasad olid juba Tallinnasse tööle määratud. Intervjueeritavad jagasid enda kogemusi:

*Olin [edetabelis] seitsmes – ma ei saanud Tallinnas õpetaja kohta. Sain siis valida ja valisin Tallinnale lähima koha - Haapsalu Vene Kooli. Käisin seal korra - oli selge, et ma ei saa seal mitte millestki aru ja ma ei sobi sinna. [...] Ma keeldusin sinna minemast – rikkusin nõukogude seadust ning olin seega lindprii. Ma ei saanud kuskil tööd, sest keegi ei julgenud mind tööle võtta. Ainult haridusminister võis mind vabastada. Siin tuleb mängu Artur Tiki - minu kaks kursusekaaslast määrati tema kooli ja nad teadsid, et olen lindprii. (Maie)*

*Mina ei olnud komsomolis ja siis kutsus dekaan enda juurde, kes ütles, et õppetulemused on mul head, aga miks ma ei ole komsomolis. [...] Nojah, astusin siis [komsomoli] – sunniti. (Maarika)*

A. Tiki mõju ministeeriumile oli piisavalt märkimisväärne, et ta kindlustas intervjueeritavale oma kooli pioneerijuhi positsiooni lisatingimusega, et ta võib ka inglise keelt õpetada. Sellest hoolimata pidi pioneerijuht ikkagi komsomoli liige olema. Selleks veenis Artur Tiki linna komsomoli sekretäri tegema erandi ja võtma toona 25-aastase

intervjueeritava komsomoli - sellise võimaluse loomine oli väga suur erand. Intervjueeritav lisas:

*Ma poleks seda [komsomoliga liitumist] läbi teinud, aga vanemate surve oli nii suur, sest käes oli juba septembri keskpaik. [...] Siis deus ex machina - minu kursusekaaslane kohtus juhuslikult Leida Vahtraga, kes oli tol ajal Tallinna 7. Keskkooli inglise keele septsiooni õppealajuhataja. Leida Vahtra küsis, kas tal [kursusekaaslasel] on soovitada kedagi inglise keele õpetaja ametikohale – nende kooli õpetaja oli kaheks kuuks Kanadasse läinud ja neil oli vaja asendajat. Mu kursusekaaslane soovitas mind ja kuna olin selles koolis oma pedagoogilise praktika läbinud, tundis Leida Vahtra mu ära ja pakkus mulle seda kohta. (Maie)*

Sel ajal oli ENSV haridusministriks F. Eisen, kes oli intervjueeritava sõnul eestimeelne mees ja kelle silmis oli Leida Vahtral suur autoriteet, sest ta oli Tallinna 7. Keskkoolis inglise keele eriklasside algataja ja mitmete õpikute autor. See juhuste ja isiklike sidemete kombinatsioon viis ministeeriumiga kokkuleppele, et intervjueeritav saab vabastatud kõigist muudest kohustustest, kuid pidi ministeeriumile tagasi maksma 500 rubla, mis oli igale alustavale õpetajale määratud toetus. See ilmekas näide on üks paljudest, mis iseloomustab eriklassi keeleõpetajaks saamise etappe.

Õppematerjalid, -meetodid ja õpikeskkond võõrkeele eriklassides

### Õppematerjalid ja -meetodid

Eriklassidega koolides koostati eraldi ainekavasid ja materjale. Mõnda lisaainet õpetati selles võõrkeeles, millele erikool spetsialiseerus, näiteks geograafiat ja kirjandust. Inglise keeles läbiviidud õppeainete nimetused olid kõigis võõrkeele eriklassidega koolides üle Eesti üsna identsed, nagu kinnitasid intervjueeritavad. Tallinnast pärit õpetaja meenutab:

*Gümnaasiumiastmes oli võõrkeele eriala õpilastel 9–11 inglise keele tundi nädalas – see hõlmas keeletunde, ingliskeelset geograafiat, Briti kirjandust, tõlketehnikat, Briti kultuuri, Tallinna ajalugu ja giidipraktikat, seevastu tavaklassides oli ainult kaks inglise keele tundi nädalas. (Maie)*

Ühe väljakutsena tõid õpetajad sageli välja, et alguses oli võõrkeeleõppe materjalide osas väga vähe valikuvõimalusi. Veelgi enam, puudusid materjalid keele õpetamiseks kõrgemal tasemel, kui üldiselt koolides eeldati. Eriklasside olukorda kirjeldati järgmiselt:

*Algul ei olnud eriklasside jaoks eraldi õpikuid. Viimases klassis kasutasime Moskva või Tartu Ülikooli õpperaamatuid. Vastustega õpetajaraamatuid ei eksisteerinud. Pidime ise targad olema. Just see pani meid pingutama. Enne tundide algust*

*hommikul kogunesime ja arutasime, kas saime kõik ühtemoodi aru [harjutuste tõlgetest või harjutuste õigetest vastustest]. (Maie)*

*Selles koolis [eriklassidega koolis] töötamiseks pidi õpetaja olema teatud professionaalsel tasemel, pidid palju pingutama ning ennast ja oma keeleoskust pidevalt arendama. Vahel saime õppematerjale ilma õigete vastusteta ja siis vahel isegi vaidlesime õigete vastuste üle, kuna tekstid olid tõesti rasked - kasutasime neid gümnaasiumis. Töökoormus oli tohutu, aga nautisime, kuna see mida panustasime, saime lastelt ka tagasi. (Piia)*

Kuna inglise keele õppematerjalid ei olnud alati kättesaadavad – eriti eriklasside algusaastatel, pidid õpetajad materjalid sageli ise hankima või looma, neid edasi arendama ning ka omavahel infot ja ideid jagama. Eriklasside õpetajad olid aktiivsed ja uuendusmeelsed, julgesid uusi ideid ellu viia:

*Töötasime välja foneetika kursuse ja kasutasime materjale, mida tavaliselt ülikoolis kasutati. Näiteks „English Fast“. Hiljem kiideti meie õpilasi nende Oxfordi-laadse häälduse eest. (Kristi)*

*Töötasime palju nendes foneetikalaborites, mida täna enam ei kasutata. Seal oli nii, et magnetofonid töötasid hommikust õhtuni - neid linte kuulati ribadeks. Meil oli palju ülesandeid, meile anti neid palju ja polnud võimalust kassetti kaasa võtta ja seda kodus kuulata. (Doris)*

*Kättesaadav oli koolile tellitud inglise kommunistliku partei ajaleht Daily Worker, Moscow News, Mala Mozaika, suur hulk diafilme ja siis helilindid - ma mäletan selgelt, oli Meet the Robinsons - niisugune lint, mida õpetati, imiteeriti, õpiti pähe. Materjale oli niivõrd piiratud hulk, et õpetajad pidid olema väga loomingulised - igaks tunniks koostama materjali ise. (Maie)*

Õpetajad kasutasid kõiki võimalusi oma õppematerjalide rikastamiseks – see oli vajalik, kuna valikuvõimalused olid piiratud, aga kõrged ootused olid nii õppealajuhatajatelt kui ka lapsevanematelt. Õpetajad kasutasid võimalikult palju autentset võõrkeele õppematerjali. Vajadusel kasutati dokumentides Nõukogude režiimile orienteeritud sõnastusi, et mitte sattuda võimudega pahuksisse. Lisaks panustasid õpetajad tavapärasest enam ka selleks, et tagada motiveeritud õpilaste areng. Toodi näiteid astunud sammudest:

*Esimese kursuse õpilastele sõnavara õpetamiseks kasutati lasteraamatute või muude kursuste raamatute pilte ja kohandati neid vastavalt nende vajadustele. Venekeelsetes raamatutes oli ilusaid pilte, mida sai kasutada. Meie ainesektsiooni juht oli nõudlik ja pani meid kõiki pingutama. (Piia)*

Üks intervjueeritav, kes lisaks inglise keele õpetajale oli ka võõrkeelte erialaklassi vilistlane, tõi välja, et tema õpingute ajal kasutati tundides erinevaid ajalehti, kirjandust – isegi Shakespeare'i kuulsat Hamleti monoloogi. Kuigi kontaktid välismaailmaga ei olnud

koolielu harjumuspärane osa, võeti maksimum õpetajate ja lapsevanemate vähestest võimalustest:

*Tartu Ülikooli rektori abikaasa tõi mulle Inglismaalt raamatu Briti kunsti meistriteostest ja reproduktsioonidest. Meie kooli kunstiõpetaja ei soovinud neid materjale õppetöös kasutada, kuna arvas, et ma teeks seda paremini. Koostas in 1-kuulise kursuse ja õpilased pidid tegema ettekandeid. Sain oma õpilastelt väga positiivset tagasisidet. (Kristi)*

*Mu abikaasa sugulased elasid Kanadas. Nad saatsid mulle 30 raamatut ühest Agatha Christie romaanist, et saaksin neid oma kodulugemise tunnis kasutada. Ükskõik milliseid materjale keegi hankis, töötasime need läbi ning jagasime neid omavahel. (Maie)*

Ingrid Sotter on Nõukogude Kooli ajakirjas andnud ülevaate võõrkeele õpetamisega seotud metoodikast rõhutades vestlusoskuse olulisust kui alust lugemis- ja kirjutamisoskusele. Ta toob muu seas välja, et vestluse õppimine ei pea tuginema õpikule. Ta toonitab, et õpik on põhiline tugipunkt õppetöös, kuid mitte ainus. Lisaks kirjutab ta (Sotter, 1965):

*Võõrkeeleõppe metoodika probleemid on igivanad, kuid käesolev sajand on toonud selgemalt esiplaanile nende lahendamise vajaduse. Tehnika ja teaduse suured edusammud on toonud maailma rahvad mitmel viisil väga lähedale. [...] Õpetaja vastutusrikkas ning kannatust nõudev ülesanne on õpetada õpilasi hoolega küsimusi kuulama ja samal ajal küsimuse konstruktsiooni ning sõnavara vastuses ära kasutama. [...] Süstemaatiliste harjutuste kasutamisel vestluse arendamise eesmärgil on õpetajatel soovitatav külastada üksteise tunde ja propageerida ainekomisjonides parimaid töövõtteid.*

Intervjueeritud õpetajad mainisid ka pidevaid kokkupuutepunkte eesti autorite ja õpetajate poolt koostamisel olevate inglise keele õppematerjalidega:

*Katsetasime nende [Sotter, Vahtra, Virkus jt] loodud ja koostatud materjale. Mõnikord külastasid nad ka meie tunde. Ja aeg-ajalt pidime täitma teatud meetodite kasutamisega seotud küsimustikke. (Anne)*

## **Õpi- ja töökeskkond**

Kuigi ametlikku mentorlussüsteemi veel ei eksisteerinud, toodi üks näide võõrkeelte erikoolist, kus sarnast lähenemist praktiseeriti. 1967. aastal, kui intervjueeritav inglise keele õpetajaks õppides koolipraktikat tegi, pakkus üks kogenum kolleeg talle süstemaatilist personaalset tuge. Selline lähenemine tõi kaasa ka hea partnerluse keeleõpetajate vahel. Teiseks koostöö võimaluseks võõrkeeleõpetajate vahel olid ainesektsioonid koos oma õppealajuhatajaga. Üks õpetaja kirjeldas ainesektsiooni tööd järgnevalt:

*Tegime kõik need asjad, millest nad praegu [aastal 2022] räägivad ja rõhutavad – õpetajate koostöö, ühistöö. Tegime neid asju oma enda tarkusest. Lisaks korraldasime palju koolivälisest tegevust, pidasime 'inglise õhtuid'. Suhtlus aineseksiooni sees oli intensiivne. (Kristi)*

Vähemalt ühe keelelabori loomise tähtsust igas koolis, ka tavakoolides, tutvustati korduvalt ajakirjades Nõukogude Kool ja Nõukogude Õpetaja 1960. aastate esimesel poolel. Keelelabor oli klassiruum, mis oli varustatud kaasaegse tehnikaga (magnetofonid, projektor jm.) Sellest hoolimata oli see enamikus koolides tegemata ja selleks oli mitu põhjust. Olev Haas ülikooli esindaja rollis selgitab koolides valitsevat olukorda (Haas, 1965):

*Koolidirektorid ja õppealajuhatajad kartsid, et kogu vajaliku tehnika soetamine läheb liiga kulukaks; keelelabori kasutamine võib muuta tunniplaani haldamise keeruliseks; õpilased peavad tavapärasest rohkem liikuma ühest klassiruumist teise; õpetajad kardavad, et seadmete käsitlemine võib olla liiga aeganõudev, mis seab ohtu programmi täitmise; tehnoloogia kasutamise õppimine võib olla liiga keeruline; seadmed võivad rikki minna; õpetajad ei pruugi uskuda tehnoloogiliste seadmete kasulikkusesse.*

Eespool loetletud põhjendused peegeldavad koolijuhtide üldist uhtumist võõrkeelte õpetamise ja kirjeldavad nende üldisi prioriteete. Kõikides võõrkeelte erikoolides oli aga olemas üks täielikult varustatud keelelabor, mis lükkab ümber kõik eelnevad argumendid. Ka O. Haas (1965) ise esindab vastupidist seisukohta ja järeldab, et eespool mainitud hirmud on asjatud, kuna õpetajad, kes on harjunud kasutama tehnilisi seadmeid, ei kujuta oma tööd ilma nendeta enam ette.

Võõrkeele eriklasside õpilaste koosseis ning selle mõju õpetajate õpetamiskogemusele

### **Koolikatsed**

Õpetajate jaoks oli üheks oluliseks teguriks, mis hoidis neid motiveerituna ja sageli aastakümneid samas koolis ja samal ametikohal, võimalus töötada valitud ja töökate õpilastega.

*Õpetasin mõlemas klassis, nii tava- kui eriklassis. Esimeses oli sageli stressirohkeid olukordi ja õpilastel oli käitumisprobleeme, samas kui eriklasside õpilased pakkusid naudingut nendega töötamisel. [...] Ma pole kindel, kas ma oleksin jäänud kooli, õpetajaametisse, kui oleksin pidanud õpetama ainult tavaklassides, ilma nii tugeva vanemate toetuseta. (Anne)*

Katsetele eriklasside 1. klassi tuli kandidaate üle linna, mitte ainult koolile määratud piirkonnast ning intervjueeritavad hindavad konkurentsi eriklasside katsetel kõrgeks. Katsete üks eesmärk oli tuvastada ka kõnedefekte, et saaks õpilast vajadusel suunata logopeedi juurde. Võõrkeele eriklasside õpetajad kirjeldasid katseid järgnevalt:

*Oli vajalik, et nad oskaks lugeda mingil määral - sest nad said kohe suurema koormuse koolis. Inglise keeles kontrollisime järele hääldamist ja mälu. Selle järgi panime [vastuvõetud] paika. (Kristi)*

*Gümnaasiumisse ei olnud katseid. Tavaliselt need B-klassi õpilased ikkagi jätkasid B-klassis. Aga võeti ka juurde ja pidi siis olema tunnistus niisugune ette näidata, et sinna sobiksid. Ja täiesti eraldi rühm nendest lastest, mina leian oli nii, et kes olid süvendatult esimesest klassist õppinud, nad läksid tavaliselt reeglina oma õpetajaga edasi. (Anu)*

### **Õpilaste koosseis**

Õpetaja jaoks oli väga rahulduspakkuv töötada eriklasside lastega. Nad olid väga avatud kõigele, mida õpetaja neile pakkus. Eriklasside õpilased olid hoolikalt valitud ja see hoidis ka üldist motivatsiooni kõrgel tasemel – mitte ainult õpilaste, vaid ka lapsevanemate seas. Tavaklassides võis sagedamini kohata õpilasi, kes püüdsid väiksema vaevaga läbi saada, samas eriklassides sellist asja polnud. See oli õpetajatele väga innustav – kõik, mis nad panustasid, omas otsest mõju eesmärgi saavutamisele. Eriklasside õpetajad märkisid ka, et võrreldes tavaklassidega ei mõjutanud nende õpilasi liialt eakaaslaste arvamused:

*Võõrkeelte eriklasside õpilased olid tugevad isiksused, igäüks neist. Tavaklasside õpilastel oli sageli tugev ühtekuuluvustunne, nad hoidsid ühte ja see määras mõnikord ka nende suhtumise õppimisse, kuid eriklassides olid õpilased alati väga motiveeritud ja eneseteadlikud. (Piia)*

Tavaliselt jätkas sama inglise keele õpetaja klassiga esimesest klassist kuni lõpuni. See andis võimaluse õpetajal luua isiklikumaid sidemeid ja seeläbi paremini kasutada individuaalseid õppimis- ja õpetamismeetodeid, toetades samal ajal õpilast kogu tema õpiteel. Ühes õpetaja atesteerimisdokumendis on kirjas (Atesteerimisdokument 21K-Ki-5.2-2, s.a):

*Õpetaja arvestab õpilaste individuaalsete iseärasustega ja teeb võimekamatega lisatööd. Hoiab end kursis kaasaegsete metoodikatega ja täiendab pidevalt oma teadmisi. Võõrkeele eriklasside õpilaste üleriigilisel olümpiaadil tunnistati nende õpilane vabariigi inglise keele parimaks.*

Õpetajad tõid korduvalt välja, kuidas eriklasside õpilased olid motiveeritud õppimisega tegelema ning kuidas neil järk-järgult kujunesid oskused lahendada ühes tunnis mitu keerulist ülesannet, mis aitas tugevalt kaasa võõrkeele omandamisele. Üheks

võimalikuks õpilaste motivatsiooni soodustavaks teguriks oli see, et ebapiisava õpitulemuse korral võidi õpilased üle viia tavaklassi ja/või kooli. See ärgitas õpilasi rohkem pingutama, et säilitada oma koht eriklassis. Samas motiveeris see ka õpetajaid igapäevaselt, sest oli selge tunne, et nende töö on eesmärk ja selged tulemused:

*Õpilased olid hoolikalt valitud, mis võimaldas intensiivset õppimist. Võrdluseks, kui eriklassiga saime ühes tunnis hakkama näiteks 12 erineva ülesandega, siis tavaklassis saime neist vaid 3 tehtud. [...] Lapsed olid valitud ja see võimaldas seda teha, sest motivatsioon oli väga kõrge - mitte ainult lastepoolne, vaid ka vanemate poolne, kes toetasid lapsi. Tavaklassis oli kontingent, kes püüdis kergemini läbi saada, midagi muud teha või üldse mitte midagi teha - lihtsalt aknast välja vaadata. Eriklassis sellist asja ei olnud. See oli õpetajale väga stimuleeriv - kõik, mis sa annad, läheb eesmärgi saavutamiseks. (Maie)*

*Isegi pärast kooli lõpetamist hoidsid õpilased meiega [inglise keele õpetajatega] ühendust ja tulid oma elust rääkima. Kooli jõulupeod olid kuulsad, alati eriklasside õpilaste korraldatud - vilistlastena tulid nad ikka ja jälle jõulunäidendeid vaatama. (Doris)*

Siinkohal on oluline ka üle mainida, et nõukogude ajal oli jõulude tähistamine keelatud, sest kogu riik pidi olema ateistlik. Jõulude tähistamisel võisid olla tõsised tagajärjed, nagu näiteks KGB poolt ülekuulamised. Peod, millele intervjueritav viitab, olid seotud uusaastapidustustega, mida eesti keeles kutsuti näärideks.

Võõrkeelte eriklasside õpilased said hilisemas elus hästi hakkama. Eriklasside õpilased said toetuda oma oskustele ja teadmistele, samuti õpingute käigus tekkinud suhetele. Õpetajate ja koolide suhtes on märgata tugevat tänutunnet – vilistlased mitte ainult ei hoidnud oma koolidega ühendust, vaid võtsid selle uhkusega osaks enda identiteedist. Lisaks on ka mitmeid näiteid, kus endised eriklasside õpilased on ise valinud inglise keele õpetaja karjääriraja.

### **Koostöö koduga**

Koduga koostöö osas leiame näiteks Heino Liimetsa koostatud pedagoogika kõrgkooliõpikust järgnevad mõtted:

*Kuidas kodu ka ei mõjuks, kas miljöö või kasvatustegurina, kindel on igal juhul see, et lapse isiksuse kujunemisele avaldab ta olulist mõju. [...] Kooli taotlus peab olema kodu tõmbamine koostööle, nõnda et kodu positiivsed mõjud tugevneksid ja negatiivsed nõrgeneksid.*

Teine õpilasi otseselt mõjutav aspekt oli nende kodu ja vanemad. Õpetajate hinnangul olid eriklasside õpilased eesmärgistatud mõttelaadiga, lisaks pakkusid tuge nende eesmärkide

seadmisel ja saavutamisel ka kodud. Eriklassides õppivate õpilaste osas täheldasid õpetajad ka vanemate seas konkurentsitunnet:

*Keegi [õpetajate hulgast] ei tahtnud teistest kehvem olla, sest vanemate kontroll ja rühmade võrdlus oli üsna tugev – töötasime kolmes rühmas. Nende rühmade vanemad võrdlesid, mida rühmades tehti ja kuidas õpilased edenesid. (Maie)*

Lapsevanemad toetasid ka erinevaid klassiekskursioone, et avardada laste silmaringi. Vanematel ei olnud alati endal kõrgharidust, kuid sellegipoolest hinnati head haridust ja head võõrkeelte oskust. Üks intervjuueritav tõi välja, et kui temast sai klassijuhataja, küsis lapsevanem temalt, kuidas saaksid vanemad õpetajat toetada. See näitas intervjuueritavale vanemate suhtumist, nende mentaliteeti. Toodi ka teisi näiteid sidemete ja perede olulise toetuse kohta:

*Otsustavat rolli mängisid perekond ja kodu. Vanemad olid osa intelligentsist: Eesti tuntumad kirjanikud, kunstnikud, näitlejad, muusikud, teletöötajad. Sageli õppisid kõik sama pere lapsed samas koolis. Mõnikord lausa mitmeid põlvkondi järjest. (Anne)*

*Vanemad olid väga motiveeritud oma lapsi eriklassides toetama. Tavaklassides olid lastel mõnikord muud prioriteetid kui õppimine. Või mõni neist ei osalenud aeg-ajalt üldse tunnitegevustes – eriklassides seda kunagi ei juhtunud. (Maie)*

Intervjuueritavad tõid ühe mõjutava tegurina välja ka lapsevanemate tausta. Kooliti oli rõhuasetus küll erinev, kuid ühel juhul näiteks tõsteti esile kultuuritegelaste suurt osakaalu ning teisel puhul akadeemilise valdkonna esindajaid. Mainiti ka seda, kuidas õpilasraamatutesse lapsevanemate infot kirja pannes pidi teatud perioodidel jälgima, et oleks piisavalt töölistklassi esindajaid. Selle jaoks painutati ametite kuuluvust vajadusel sobivasse suunda.

## Arutelu

Eestis oli keskharidus küllaltki laialdaselt diferentseeritud tänu muusika, kunsti, spordi ja võõrkeelte süvaõppele (Sadam, 2022). Eestis õnnestus tänu kindlameelsetele juhtidele, eesotsas haridusminister F. Eiseniga ja tehtud otsustele säilitada kõigil haridustasemetel eestikeelne õpe – see seadis viljaka pinnase ja võimaluse ka eesti keele baasil võõrkeelsete õppematerjalide loomiseks, mida sai kasutada võõrkeele eriklassides süvendatud õppe läbiviimiseks. Ka intervjuude tulemused näitasid, et eriklasside tekke alguskümnendite aja

ministrit ja koolijuhte hinnati õpetajaskonnas kõrgelt ning rõhutati nende rolli eriklasside eduloos ning õpetajate karjääriraja kujunemisel. Eelpool mainitud tegurid aitasid säilitada eesti keelt ja kultuuri läbi nõukogude perioodi (Nagel, 2006, viidatud Sadam, 2022 j). Lisaks on Urve Läänemetsa (2018) hinnangul: „Kõikides kunagistes süvakoolides säilinud siiani nii keeleõpe kui omanäoline elitaarsus heas mõttes. Omandatakse ulatuslikumad ja mõtestatud teadmised, oskused ja väärtushinnangud maailma mõistmiseks.”

### Eriklasside fenomen ning õpetajate kogetu roll nende karjääris

Gardner (2003) toob välja, et identiteedi ja ajaloo narratiivi vahel seoste loomiseks on suulise ajaloo kogumine suurepärase meetod. Professionaalse mälu uurimused omavad potentsiaali läheneda teadustöös uuritavale teemale õpetaja tasandil, neid protsessi kaasates ning lastes läbi nende kogemuste defineerida oma eriala puudutavaid küsimusi. Läbi koostöö saavad uurijad ja õpetajad leida viise, kuidas süsteem ja hoiakud selle sees mõjutavad õpetajate väärtusi ja arvamusi seoses õpetajakutsega (Tarpey, 2015).

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada nõukogude perioodil võõrkeele eriklassidega töötanud õpetajate kogemusi, keskendudes võõrkeelte õpetamise ja õpikeskkonnaga seotud väljakutsetele ning eriklasside rollile tollases hariduspoliitikas. Professionaalne mälu võib aidata praegusi ja tulevase õpetajate põlvkondasid, et paremini mõista eriala siseseid arvamusi ja eeldusi, mis piiravaks on osutunud. Mõistes sügavamalt ajaloolist tausta ja varasemaid arenguid inglise keele õpetamises, saavad tänased õpetajad saavutada parema teadlikkuse puuduolevast läbi enda ja teiste kogemuste (Tarpey, 2009).

Isemääramisteooria (SDT) kohaselt on autonoomia-, kompetentsuse- ja seotusevajaduse rahuldamine eelduseks ennastjuhtiva inimese, sh töötaja või õppija kujunemisele (Ryan & Deci, 2000). Kogutud ja läbitöötatud materjali põhjal saab öelda, et kõigi kolme aspekti osas olid eriklasside õpetajatel positiivsed kogemused. Autonoomiavajaduse all mõistetakse omanikutunnet oma valikute, tegude ja tunnete osas, kuid see ei pea alati tähendama iseseisvat tegutsemist, vaid võib ka olla teiste soovidest lähtuv - määravamaks saab valikuvõimalus ja lõplik otsustusõigus (Van den Broeck et al., 2016). Autonoomia märksõna seostub käesoleva töö raames enim esimese uurimisküsimusega, mis puudutab nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitiliste otsuste mõju võõrkeele eriklasside õpetajatele. Van den Broeck jt (2016) põhjal saame väita, et kultuurilised ja arengulised tegurid mõjutavad laiemate eesmärkide seadmist ning need omakorda mõjutavad vajaduste

täitmist. SDT kontekstis kerkib autonoomia osas paradoks ideoloogilise surve ja “uue suuna rajamisega” kaasneva vabaduse vahel. Ühelt poolt puudusid õppematerjalid ja viisid, millega Eestis võõrkeele süvaõpet läbi viia ning sellest tulenevalt kujunes õpetajatele väljakutseks uute materjalide ja õppesisu, raamide ja reeglistike loomine. Teiselt poolt saatis õpetajate õpetamiskogemust pidev kohustus tegeleda ka kommunistliku kasvatusena ning lõimida “õigeid teemasid” ja loosungeid ka enda võõrkeeletundidesse.

Intervjueeritud võõrkeeleõpetajate kogemustele tuginedes saame öelda, et Eestis oli samaaegselt vajadus, kuid ka erakordne vabadus oma õppematerjale ise valida ja koostada. Nende tajutud autonoomia võis seeläbi olla suurem võrreldes teiste ainete ja tavakoolide õpetajatega. Sellegipoolest on oluline tunnistada samal ajal autonoomia piiramist läbi marksistlik-leninistlike ideoloogiate kohustusliku kaasamise tunnitegevustesse, mida juhtkonna või parteiorganite poolt ka tähelepanelikult jälgiti ja jõustati, kuigi intervjueeritud õpetajate endi jaoks oli tegemist siiski formaalse, mitte sisulise sekkumisega. Seda toetab ka M. Sadama (2022) doktoritöös rõhutatud väide, et hoiakute ja käitumise vastuolud ja topeltnõmlemine olid rohkem levinud haritud isikute, nagu näiteks õpetajate, hulgas. Lisaks tõsteti veel esimese uurimisküsimusega seonduvalt esile teemasid nagu ministeeriumi otsus määrata eriklasside võõrkeele õpetajatele kõrgem palk ja õppetöös suurem maht ja väiksemad õpperühmad.

Kompetentsusvajaduseks loetakse püüdlust ekspertteadmiste ning -oskuste järele, sealjuures soovi neid pidevalt täiendada. Seda toetab ka inimese loomupärane kalduvus leida uusi väljakutseid (Van den Broeck *et al.*, 2016). See ilmnes vastustest teisele uurimisküsimusele – millisena kirjeldavad õpetajad kasutatud õppematerjale, -meetodeid ja õpikeskkonda võõrkeele eriklassides? Intervjueeritavate hinnangul toetasid väljakutseid pakkuvat tööd eriklassides ülikoolist saadud tugev väljaõpe nii keele kui pedagoogilise praktika osas. Peamised väljakutsed olid pidev lisamaterjalide väljatöötamine ning kõrged ootused õppetöö kvaliteedi ja tulemuste osas erinevatelt osapooltelt, nagu lapsevanematelt, kooli juhtkonnalt ja õpilastelt. Kompetentsust aitas säilitada ka regulaarne ja kõrgetasemeline täienduskoolituste süsteem. Kuigi toodi välja, et materjalide väljatöötamine oli aeganõudev ja keeruline ülesanne, siis oli see samaaegselt ka väga stimuleeriv tegevus õpetaja jaoks, mis suunas õpetajatevahelisele koostööle ning ka koostööle õpilastega, kes osade materjalide puhul aitasid neid vormistada ja illustreerida. Lisaks õppematerjalidele töötati välja ka aineprogramme näiteks tõlketehnikas, inglise keeles õpetatavas geograafiakursuses, kunstiajaloo ja giidinduses. Eriklasside õpetajate jaoks oli motiveeriv, kui nad said oma

kompetentse asjakohaselt eriklasside õpilastega töötades rakendada. Seda mõtet toetab ka M. Ben-Peretz jt (2003) uurimuse tulemus, millest selgus, et õpetajad, kes õpetasid madalama akadeemilise võimekusega õpilastega klassides, kirjeldasid ennast enamasti metafoorselt “loomaaia pidajana”. Sama metafoori valis ligi neli korda väiksem osa õpetajatest, kes töötasid akadeemiliselt võimekamate õpilastega. Nende seast valisid enam kui pooled orkestrijuhhi metafoori – dirigent kui keegi, kellel on võimalik suunata ja juhtida motiveeritud ja töökat gruppi inimesi.

Kolmanda vajadusena, mis on toodud välja SDT all, on seotuse vajadus, mis avaldub soovis tunda end osana millestki suuremast. Selle vajaduse rahuldavad kuuluvustunne ja lähedased suhted (Van den Broeck *et al.*, 2016). Inglise keele õpetajatel, kes töötasid võõrkeeke eriklassidega koolides üle Eesti, oli omavahel eriline koostöösuhe (Meristo *et al.*, ilmumisel). Käesoleva uurimuse raames läbiviidud intervjuudes toodi välja ühistegevusi inglise keele ainesektsiooni õpetajatega nii koolis kui ka kooliväliselt. Osaliselt on need traditsioonid ja kontaktid säilinud isegi pärast karjääri lõppu. Tarpey (2009) tõstis intervjueeritud õpetajate puhul esile tugeva ühtse hoiaku tunnuseks seda, et vastustes kasutati enamasti “meie” vormi, mitte “mina” vormi. Sama täheldas ka käesoleva töö autor enda läbiviidud intervjuudes.

Viimasele uurimisküsimusele, mis puudutas võõrkeeke eriklasside õpilaskoosseisu ning selle rolli õpetajate õpetamiskogemuses vastas isemääramisteooriast (SDT) enim seotusevajadus. Sealjuures mängis olulist rolli õpilaste kõrge motivatsioon õppetöös osaleda – intervjueeritud õpetajate jaoks oli tulemuslik ja tõine suhe õpilastega üks peamisi tegureid, mis tagas nende kutsekindluse. Lisaks seotusele õpilaste ja lapsevanematega ning kontaktidele vilistlastega oli olulisel kohal ka koostöö tänaseni toimivates ainesektsioonides. Eelpool nimetatud osapooli ühendab kõiki koostöö märksõna, mis tugevdas samuti seotustunnet. Kuigi õpetajad pidid materjalide nappuse tõttu tunnivälisest ajast looma uusi õppevahendeid, leidsid nad aega ka ühistegevustes osalemiseks, mis aitas veelgi enam kaasa kogukonnatunde tugevnemisele eriklasside võõrkeekeõpetajate seas. Seetõttu oli personali voolavus madal ja töötamist võõrkeeke erikoolides peeti prestiižikaks. Intervjueeritud õpetajatest osad käivad regulaarselt koos ka mitmeid aastaid pärast pensioneerumist. Lisaks pöördusid eriklassidega koolide lõpetajad, kes valisid võõrkeekeõpetaja karjääri, hiljem tööle oma enda kooli. Sellest võib järeldada, et õpetajad omasid kolleegide ja õpilastega usalduslikke ja tähenduslikke suhteid, mis mõjutasid ka nende valikuid ja kutsekindlust, kuna

valdav osa intervjuueeritavaid töötas samas koolis üle kolmekümne aasta, vaatamata sellele, et olid olemas võimalused kooli vahetamiseks.

Autonoomne motivatsioon õpetajate töös väljendus läbi iseseisvate otsuste tegemise õpilastest lähtuva õppematerjali ja tundides kasutatud meetodite valikul. Kompetentsivajadus õpetajatöös väljendus selles, et õpetaja leidis igapäevatoos endale väljakutseid – olgu selleks korralduslikud või metoodilised aspektid. Seotusvajaduse katsid ära organisatsioonisisene kuuluvustunne ning kolleegide toetus ning ühistegevused. See tähendab, et vaatamata piiravale ja tugevalt ideoloogilisele nõukogude perioodile, suutsid õpetajad kujundada suures osa enda tööd puudutavaid aspekte ise ning tagantjärele omavad õpetamiskogemusest pigem positiivseid mälestusi. Näiteks ei meenutanud õpetajad lisaülesandena materjalide koostamist ja nende esialgsed puudumist negatiivsetes varjundites, vaid pigem nägid seda arenguvõimalusena.

Kokkuvõtvalt leiti, et võõrkeelte eriklassi rakendamine koolides on seotud juhtimismudeliga, mis põhines suures osas kombinatsioonil juhustest, isiklikest kontaktidest ja usalduslikest suhetest haridussüsteemi sees – tugeva juhtkonnaga koolid valis haridusministeerium välja eriklasside süsteemi rakendamiseks ning õpetajate kollektiiv pandi kokku läbi teadlike valikute ja suunatud pakkumiste. Eriklasside õppeprogramm nõudis kõrgelt kvalifitseeritud võõrkeeleõpetajaid ja parimaid ülikoolilõpetajaid. Samuti oli nendele koolidele iseloomulik ka parimate õpilaste valimine sisseastumiskatsete abil juba algklassidesse. Võõrkeele eriklassides käinud õpilastel oli kõrgem motivatsioon ja positiivsem suhtumine õppimisse kui tavaklassi õpilastel. Need leiud viitavad sellele, et keskmisest kõrgemale pühendumusele tuginev eriklasside juhtimismudel koos kõrgelt kvalifitseeritud õpetajate ja õpilaste valikulise vastuvõtuga oli tõhus lähenemisviis võõrkeeleõppes suurepärase ja mõjusate tulemuste saavutamiseks ning tõi endaga kaasa positiivsed õpetamiskogemused eriklasside võõrkeele õpetajatele. Nii Mare Sadama (2022) doktoritöö järelduste kui käesoleva magistr töö tulemuste põhjal saab öelda, et vaatamata nõukogude režiimile säilitasid õpetajad suures osas oma autonoomsuse ning isiklikud väärtused hoiti süsteemi väärtustest lahus.

## Mõjutused tänapäeva võõrkeeleõppes

Professionaalne mälu võib suunata inglise keele õpetajaid hindama oma tegevusi läbi põhiväärtuste ja standardite, mis õpetajad oma karjääri jooksul on loonud ning neid samu väärtusi saab edasi anda järgmistele põlvkondadele. See tähendab ühtlasi ka alternatiivsele vaatepunktide loomist teemadele, mis omavad kriitilist tähtsust tänastes ja tulevastes otsustes (Tarpey, 2009).

Veelgi enam, M. Ben-Peretzi (2002) sõnul ei ole varasemate edu toonud kogemuste arvesse võtmine automaatselt samal moel jätkamine, vaid just võimaluse loomine näha olukordi uue nurga alt.

Olulisel kohal oli kindlate üksikisikute mõju haridussüsteemile (Sadam, 2022). Sama seisukohta omasid ka intervjueeritud võõrkeele eriklasside õpetajaid. Sellest saame järeldada, et ka tänaseid olulisi otsuseid tehes peame arvesse võtma seda, et nende mõju võib olla oluliselt pikemaajalisem, kui esialgu oskame arvata. Lisaks tuleb mõju osas tunnustada ka tõsiasja, et õpetajad, kelle karjäär algas võõrkeele eriklasside esimestel kümnenditel on olnud teerajajaks mitmete koolide kvaliteetsele keeleõppele ning läbi oma väärtuste ja eeskuju aidanud mõjutada uusi õpetajate põlvkondi. Eriklassidest inglise keele erialale õppima asunud oli lausa nii palju, et Urve Läänemetsa (2018) sõnul loodi ülikoolidesse inglise keele õpetajate koolitusse kaks eraldi rühma: eriklasside lõpetanud ja tavaklasside lõpetanud. Ning süvaklasside lõpetanutel oli seejuures suur edumaa ülikooliõpingutes.

Positiivseid kogemusi väljendasid eriklasside õpetajad ka seoses koostööga õppematerjalide väljatöötamisel ning täienduskoolituste osas PTUI (Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut) ja VÕTi (Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut). Siit tasub kaasa võtta lähenemine, milles õpetaja on haridusvaldkonnale seatud eesmärkide põhiline täideviija, kelle kaasamine erinevatesse haridusstrateegilistesse protsessidesse peaks olema süsteemi lahutamatu ja läbiv osa. Urve Läänemets tõstab eriklasside algusajast esile just õppeprotsessi korraldamise, sh õppematerjalide koostamise ning õpetajate koolitamise – täiendkoolitustest võtsid osa praktiliselt kõik võõrkeeleõpetajad. Kui õpetajad soovisid lisateadmisi mõne konkreetse teema osas, siis tehti vastav ettepanek VÕTile ning sealne metoodik otsis sobiliku lektori ja teema lisati kursuste kavasse. Ta kirjeldab tollaegset asjade käiku järgnevalt: „1959. aasta detsembris oli loodud Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut (PTUI). Nagu juba eelpool öeldud, olime Ferdinand Eiseni abiga “eksperimentalnaja respublika“ ehk eksperimentide liiduvabariik. Üks nende hulgast oli keelteõppe seisukohalt ülimalt oluline ulatuslik õppevara ehk uute õpikute koostamise eksperiment”. Eksperimendi jaoks koostati uurimisprogramm, mille järel toimus osalenud õpetajatele koolitus, kus selgitati eksperimendi eesmärgid ja kuidas saavutatud tulemusi protokollida. Ta lisab: „Ainekavad koostati PTUI teadurite juhtimisel ning need arutati läbi ainekomisjonides, kuhu kuulusid oma ala asjatundjad ülikoolidest ja tegevõpetajad. [...] Kuigi igasuguseid üleliidulisi käsulaudu tuli samuti, siis tollane ministeerium oskas neid kenasti selekteerida ja saata rakenduseks vaid vajaliku.” (Läänemets, 2018).

## Piirangud ja praktiline väärtus

Van den Broeck jt (2016) soovivad uurijatele, kes lähtuvad SDT-st, et nad peaksid eelistama piki- ja kordusuuringuid. Lisaks tõstavad nad esile, seda et enesehinnangul põhinevate andmete kogumine ei pruugi olla piisavalt objektiivne täiendavate meetodite kasutamine oleks vajalik läbipaistvama tulemuse saavutamiseks. Käesoleva töö autor nõustub, et kui oleks olnud võimalik intervjuuerida eriklasside õpetajad ning teisi eriklasside loomise juures olnud võtmeisikud läbi nende karjääri ning eriklasside loomisest saati, oleks andmestik oluliselt rikkam ja tehtavate järelduste hulk ja sisu omaks oluliselt suuremat kaalu. Samas tuleb arvestada, et sellise võimaluse puudumine ei tulene käesoleva töö raames autorist. Ka kordusuuringute läbiviimine uuritava perioodi osas ei ole kahjuks enam teostatav. Küll aga saab eespool toodud soovitusi arvesse võtta, kui soovida võtta uurimise alla tänased mitmete erinevate suundadega eriklassid ning alustada nende olemuse ja mõju uurimist nii õpetajate kui õpilaste ja vilistlaste nurga alt.

Üheks peamiseks praktiliseks väärtuseks saab kindlasti lugeda kogutud infot intervjuude kujul, mis kokkuleppel uuritavatega säilitatakse autori isiklikus arhiivis võimalikeks tulevasteks uurimusteks. Teine praktiline väärtus on võimalus kõrvutada viimase kümne aasta jooksul mitmekümne aasta pikkuse õpetajakarjääri lõpetanute kogemusi tänaste sõlmkohtadega nagu õpetajate kutsekindlus või õpilaste motivatsioon. Varasemad kogemused annavad alati võimalusi uuteks vaatenurkadeks ning ideid tulenevalt juba läbi katsetatud lahendustest ning ebaõnnestumistest.

Käesolev magistritöö, mis keskendus võõrkeele eriklassidele läbi õpetamiskogemuse nõukogude perioodil, kattis valimiga ära kõige enam õpetatud võõrkeele, inglise keele, õpetajad. Edasistes uuringutes saaks kaasata valimisse ka saksa ja prantsuse ning veelgi enam vene keele eriklasside õpetajaid ning uurida kas ja kuidas erinesid õpetamiskogemused ja -võimalused erinevate keelte puhul. Eriklasside avati lisaks võõrkeeltele ka muudes ainetes nagu näiteks muusika või reaalained, mis vääraks samuti lähemalt uurimist, mis koos käesoleva uurimusega aitaks luua paremat ülevaadet eriklasside tervikpildist. Lisaks on võimalik võtta uueks lähenemispunktiks ajaliste perioodide võrdluse – nõukogude perioodi võõrkeele eriklassid ja eriklassid pärast taasiseseisvumist.

## Tänuõnad

Soovin tänada kõiki intervjueeritavaid vahetu ja põhjaliku kogemuste jagamise eest, oma juhendajaid igakülgse toetuse ja mõttevahetuse eest - Karmen Trasbergi ajaloolises pedagoogilises kontekstis orienteerumisel toeks olemisel ja Marilyn Meristot pakkumaks võimalust intervjuerijana panustada teadus- ja arendusprojekti PUTJD1129, mille käigus formuleerus käesoleva magistritöö teema ja sai kogutud ka andmestik. Lisaks soovin tänada ka häid kaasa mõtlejaid kaasüliõpilaste seas nii inglise keele õpetaja, kui ajaloo õppekavadelt, kes olid valmis lõputööga tutvuma ning omapoolseid ettepanekuid tegema esitatud ideede selgemaks esile tulemiseks.

## Autorsuse kinnitus

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

Joosep Heinsalu

24.05.2023

## Kasutatud kirjandus

- Atesteerimisdokument. (s.a).** Tallinna 21. Kooli arhiiv (21K-Ki-5.2-1), Tallinn.
- Atesteerimisdokument. (s.a).** Tallinna 21. Kooli arhiiv (21K-Ki-5.2-2), Tallinn.
- Beijaard, D., Verloop N., & Vermunt, J. D. (2000).** Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Ben-Peretz, M. (2002).** Retired teachers reflect on learning from experience. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 313-323.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003).** How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Berger, R. (2015).** Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Cunningham, P. (2007).** Plowden in history: Popular and professional memory. *Forum*, 49(1/2), 22-31.
- Dunstan, J. (1978).** *Paths to excellence and the Soviet school*. NFER Nelson Publishing.
- Eesti NSV haridusministri käskkiri. (1961).** *Võõrkeelte õppimise parandamisest*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (K0045455-2), Tallinn.
- Eisen, F. (1999).** *Põhilistest eriarvamustest töös Nõukogude Liidu üldharidussüsteemis*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (K0036588), Tallinn.
- Gardner, P. (2003).** Oral history in education: teacher's memory and teachers' history. *History of Education*, 32(2), 175-188.
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006).** Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42-61.
- Haas, O. (1965).** Tehniliste õppevahendite kasutamisest võõrkeelte õpetamisel üldhariduslikus koolis. Selg, R., & Sotter, I. (Toim), *Võõrkeele õpetamise küsimusi* (lk 176-184). ENSV Haridusministeerium.
- Halpern, R. (1998).** Oral history and labor history: A historiographic assessment after twenty-five years. *The Journal of American History*, 85(2), 596-610.
- Hargreaves, A. (2005).** Educational change takes ages: Life, career and generational factors

- in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Heinsalu, J. (2021).** Ferdinand Eisen. Kraav, I. (Toim), *Uurivate õpetajate ühing. Tõus ja loojang. Eesti pedagoogika ja kool LXV* (lk 31-35). Vali Press.
- Jenkins, S. (2007).** Unstructured interviewing. In Hersen, M., & Thomas, J. C. (Eds.), *Handbook of clinical interviewing with adults* (pp. 7-23). Sage Publications.
- Johnson, R., & Dawson, G. (1998).** Popular memory: Theory, politics, method. In Perks, R., & Thomson, A. (Eds.), *The Oral History Reader* (pp. 75-86). Routledge.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015).** *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.  
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kraav, I. (1970).** Eriklassid ja õpetajad. *Nõukogude Kool*, (12), 942-948.
- Liimets, H. (Toim). (1974).** *Pedagoogika õpik kõrgematele õppeasutustele, I & II osa*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (K0042362), Tallinn.
- Lindaru, H. (Toim). (1961).** *Käskkirjad ja juhendid*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (R0030212-9), Tallinn.
- Läänemets, U. (2018).** *Õppekeelest ja keelte õppimisest Eestis*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (K0045676), Tallinn.
- Maiofis, M., & Kukulín, I. (2015).** Working with the Concepts' in the Soviet Educational Policy and Pedagogy of the Second Half of 1940's - End of 1950's). *SSRN*.  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2626483>
- Matthews, M. (1982).** *Education in the Soviet Union: Policies and Institutions since Stalin*. Routledge.
- Meristo, M., Ljalikova, A., & Löfström, E. (2013).** Looking back on experienced teachers' reflections: How did pre-service school practice support the development of self-efficacy? *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 428-444.
- Meristo, M., Oder, T., & Velberg, K. (ilmumisel).** Foreign Language Teachers' Associations' Journey from the Soviet period to the XXI century: the Estonian case. *Paedagogica Historica*.
- Mlikotin, A. (1967).** Soviet Methods of Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 51(6), 337-343.
- Nagel, V. (2005).** Eesti pedagoogilise mõtte arengust F. Eiseni haridusministriks oleku ajal (1960-80). Kraav, I., Kala, U., & Pedastsaar, T. (Toim). *Haridus muutuste ja*

- traditsioonide keerises* (lk 37-47). Vali Press.
- Nerone, J. (1989).** Professional history and social memory. *Communication*, 11(2), 89-104.
- Pavlenko, A. (2003).** ‘Language of the Enemy’: Foreign Language Education and National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Pilt, M. (2017).** Uurijaetika. Metsvahi, M. (Toim). *Folkloristlikud välitööd*, (lk 260-276). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rahi-Tamm, A., & Salēniece, I. (2016).** Re-educating teachers: ways and consequences of Sovietization in Estonia and Latvia (1940–1960) from the biographical perspective. *Journal of Baltic Studies*, 47(4), 451-472.
- Rämmer, A. (2014).** *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000).** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002).** Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Sadam, M. (2022).** *Ühiskonna väärtuste murdumine Eesti õpetajate tööelu narratiivides: eluajalooline uurimus*. Tallinna Ülikool.
- Sepp, J. (1974).** *Süvendatud õpetamisest eriklasside ja fakultatiivkursuste kaudu*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (K0045446-3), Tallinn.
- Sirk, M., Liivik, R., Ümarik, M., & Loogma, K. (2019).** Kutseõpetajate professionaalse mälu roll õpilastega seotud muutuste kogemisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, (7)1, 101-127.
- Sotter, I. (1965).** Vestlus 6. klassi inglise keele tundides. *Nõukogude Kool*, (4), 296-301.
- Tarpey, P. (2009).** Professional memory and English teaching. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 52–63.
- Tarpey, P. (2015).** Professional memory in context: Can it help counter the ‘counter-revolution’? *Changing English*, 22(4), 382–392.
- Thompson, P. (1998).** The Voice of The Past: Oral history. In Perks, R., & Thomson, A. (Eds.), *The Oral History Reader* (pp. 21-28). Routledge.
- Vahtra, L. (1962).** Võõrkeel algklassides. *Nõukogude Kool*, (4), 290-297.

**Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016).** A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229.

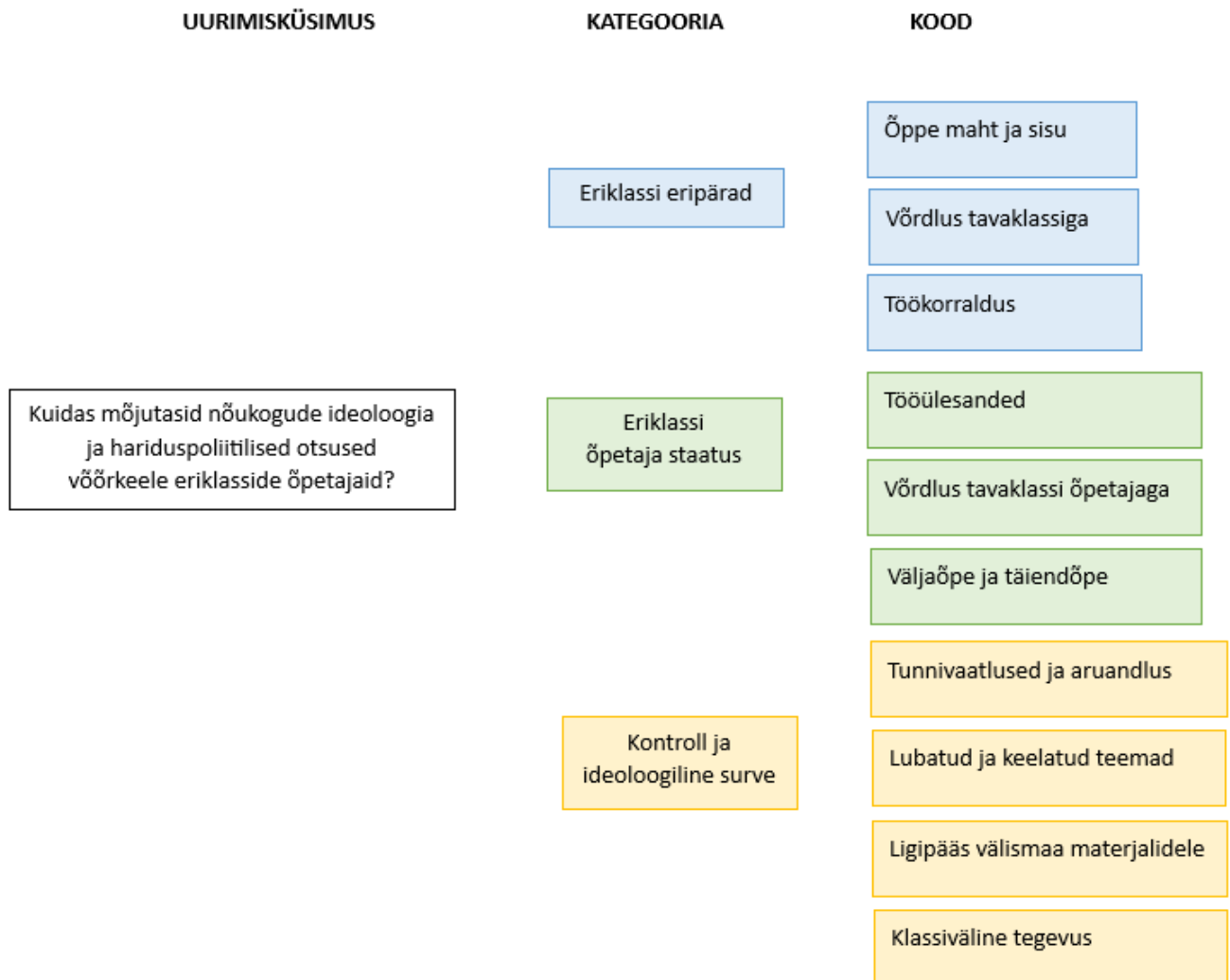
**Vool, E. (1988).** *Ühe võõrfiloloogi tööst Eestis pedagoogilisel alal*. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (K0012620), Tallinn.

## Lisad

### Lisa 1. Intervjuu kava

<b>Uurimisküsimus 1</b>	<b>Kuidas mõjutasid nõukogude ideoloogia ja hariduspoliitilised otsused võõrkeele eriklasside õpetajaid?</b>
Märksõnad	seadusandlus, tööle suunamised, kontroll, aruandlus, elitaarsus, kontaktid välismaaga, ideoloogiline surve
Intervjuuküsimused	<ul style="list-style-type: none"><li>- Milles seisnes eriklasside avamise eripära võrreldes varasemate tavaklassidega ning mida see muutis võõrkeele õpetaja igapäevatoös?</li><li>- Milline oli õpetaja teekond võõrkeele õpetajaks saamiseni Nõukogude süsteemis?</li><li>- Milliseid meetmeid rakendati õpetaja töö vaatluseks ja hindamiseks ning kuidas see mõjutas õpetaja igapäevatoöd?</li><li>- Milliseid kontakte omasid või said omada võõrkeele õpetajad välisriikidega?</li><li>- Millised suunised olid koolides klasside komplekteerimisel ja kuidas see mõjutas õpetajate igapäevatoöd?</li></ul>
<b>Uurimisküsimus 2</b>	<b>Millisena kirjeldavad õpetajad kasutatud õppematerjale, -meetodeid ja õpikeskkonda võõrkeele eriklassides?</b>
Märksõnad	õppematerjal, õppemeetod, õpikeskkond, ligipääs, koostöö
Intervjuuküsimused	<ul style="list-style-type: none"><li>- Milliseid õppematerjale- ja meetodeid kasutati eriklassides? Kust saadi? Mis olid erisused võrreldes tavaklassidega?</li><li>- Kuidas kirjeldavad õpetajad õpikeskkonda eriklassides? Milliseid tegureid välja toovad?</li><li>- Kellega ja milline oli koostöö seoses eriklasside õppetöoga?</li><li>- Kuidas mõjutas õpikeskkond õpetajate õpetamiskogemust?</li></ul>
<b>Uurimisküsimus 3</b>	<b>Milline oli võõrkeele eriklasside õpilaste koosseis ning millist rolli mängis see õpetajate õpetamiskogemuses?</b>
Märksõnad	õpilased, lapsevanemad, kodu, katsed, töölisklass vs eliit, koostöö, motivatsioon
Intervjuuküsimused	<ul style="list-style-type: none"><li>- Millised olid katsed võõrkeele eriklassidesse? Mis oli nende eesmärk?</li><li>- Kuidas iseloomustavad õpetajad eriklasside õpilasi? Kuidas lapsevanemaid (sh. nende tausta) ja üldist kodust toetust ja koostööd?</li><li>- Kuidas mõjutasid eriklasside õpilaste koosseis ja iseloomuomadused õpetajate õpetamiskogemust?</li><li>- Milline oli klassi omavaheline läbikäimine ja millised olid ühistegevused?</li><li>- Millised oli õpilaste valikud pärast kooli lõpetamist ja milline oli kontakt õpetajatega?</li></ul>

## Lisa 2 Kategoriseerimise näide



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Joosep Heinsalu

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate professionaalne mälu: meenutused võõrkeele eriklassidest”, mille juhendajateks on Karmen Trasberg ja Marilyn Meristo, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Joosep Heinsalu

24.05.2023