

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Janne Niitmäe, Viktoria Solomina

TALLINNA JA MAARDU KOOLIDE EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEK –

ÕPETAJATE KOGEMUSED

Magistritöö

Juhendaja Kaire Viil

Narva 2025

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Janne Niitmäe ja Viktoria Solomina,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi), meie loodud teose “ Tallinna ja Maardu koolide eestikeelsele õppele üleminek – õpetajate kogemused”, mille juhendaja on Kaire Viil, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse lõppemiseni.
2. Anname 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Janne Niitmäe, Viktoria Solomina

19.05.2025

Oleme koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kasutatud kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

SUMMARY

The Transition to Estonian-Language Education in Tallinn and Maardu Schools – Teachers’ Experiences

This master’s thesis explores the transition to Estonian-language education in Tallinn and Maardu schools, focusing on teachers’ experiences. The aim is to analyze the support and training offered by the state and local governments to school leaders and teachers during this process. A mixed-methods approach was used, and both Estonian- and English-language sources from 1991–2025 were reviewed.

The study found that teachers in transition schools generally possess good Estonian language skills, though writing remains a challenge. Language use depends heavily on the environment and opportunities for practical use. Younger teachers are more confident in their language skills than experienced ones. Support from the state and municipalities is seen as insufficient—training is often too theoretical and lacks practical guidance. Key challenges include students’ weak language skills, large class sizes, and a shortage of learning materials. Teachers often feel isolated and unsupported. The language immersion method was rated most positively; CLIL is seen as promising if accompanied by practical support. The reform was criticised for its speed and lack of structure. Respondents stressed the need to start language learning in preschool and to support experienced teachers. Daily use of Estonian in schools is seen as essential for a successful transition.

SISUKORD

SUMMARY	4
SISSEJUHATUS	6
1. MITMEKULTUURILISUS	8
1.1. Mitmekultuurilisuse mõiste ja alused	8
1.2. Mitmekultuuriline haridus maailmas ja Eestis	9
1.3. Mitmekultuuriline haridus	11
1.5. Kohene eestikeelne õpe ilma keeleoskuse toeta	13
1.5. Lühikokkuvõtte vastusest Riigikogu rahvasaadiku kirjalikule küsimusele (KK 179)	14
2.EESTI KEEL KUI TEINE KEEL	16
2.1. Eesti keele kui teise keele õpe koolis	16
2.2. Üleminek eestikeelsele õppele	17
2.3. Eri sihtrühmade teadlikkus eestikeelsele õppele üleminekust	19
3. MITMEKULTUURILISE HARIDUSE RAHVUSVAHELISED JA EESTI PRAKTIKAD ..	20
3.1. Edukad kakskeelse õppe mudelid	20
3.1.2. LAK- õpe	21
3.1.3. Keelekümblusprogramm	22
3.1.4. Aktiivõppe meetodid	25
3.1.5. Mängustamine	26
4. TULEVIKU ARENGUSUUNAD MITMEKEELSE HARIDUSE VALLAS	27
5. UURIMISMETOODIKA JA VALIMI KIRJELDUS	29
5.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	29
5.2. Metoodika valik ja kirjeldus	29
5.3. Uurimisprotsessi kirjeldus	33
6. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS	36
ARUTELU	42
KOKKUVÕTE	48
KASUTATUD KIRJANDUS	50
LISAD	57
Lisa 1 Küsimustik õpetajatele	57
Lisa 2 Küsimustiku vastused	64

SISSEJUHATUS

Eesti haridusseaduse ülesanne on õiguslikult kindlustada haridussüsteemi kujundamine, toimimine ja areng, ning selle üheks eesmärgiks on tagada soodsad tingimused Eesti ühiskonna arenguks globaalse majanduse ja kultuuri kontekstis (Haridusseadus, 1992).

Kuigi Eestit peetakse üheks väikeseks riigiks, on meie elanike arv siiski ligikaudu 1,3 miljonit inimest. Eesti keelt emakeelena räägib umbes 68,1% kogu elanikkonnast, ülejäänud 31,9% kuuluvad teiste rahvuste hulka. (Statistikaamet, 2025). Emakeele omandamine toimub peamiselt kodus kasvukeskkonnas, kuid riigis, kus elab eri rahvusgruppide esindajaid, on vaja tagada ka tõhusad võimalused eesti keele õppimiseks.

Eestis oli 2022/2023. õppeaastal kokku 514 üldhariduskooli, neist 428 eesti ja 20 vene õppekeelega (ainult alg- ja põhikoolid), 56 eesti-vene (peamiselt 60% eestikeelse gümnaasiumiastmega koolid), 4 eesti-inglise, 4 inglise, üks eesti-soome ja üks inglise-prantsuse õppekeelega kool. Kokku õppis Eesti üldhariduskoolides 2022/2023. õppeaastal 162 919 õpilast, neist eesti õppekeelega koolis 121 517, vene õppekeelega koolis 5530 ja eesti-vene õppekeelega koolis 31 453 ning eespool nimetatud muu õppekeelega koolides 4419 õpilast.

Õppeaastal 2024/2025 on üldhariduskoolide arv vähenenud 6,23% võrra ehk kokku on Eestis 482 üldhariduskooli, neist 410 eesti, 63 eesti-vene, neli eesti-inglise, kaks eesti-inglise ning ainult üks inglise-prantsuse, soome ja vene õppekeelega kool. Kokku Eesti üldhariduskoolides 2024/2025. õppeaastal õppivate arv on suurenenud 63 õpilase võrra kuni 162 982 õpilaseni, neist eesti õppekeelega koolis õpib 145 862, vene õppekeelega 15 710, eesti-vene õppekeelega koolide õpilaste arvu statistikas eraldi välja ei tooda. Eespool nimetatud muu õppekeelega koolides õpilaste arv on märkimisväärselt vähenenud, kokku on neid 1410 õpilast (Haridussilm, 2025).

12. detsembril 2022 kiitis Riigikogu heaks seaduse, mille kohaselt peavad kõik Eestis asuvad koolid ja lasteasutused alates 2024/2025. õppeaastast üle minema eestikeelsele õppele. Selle reformi ettevalmistamiseks pidid koolide juhid omandama C1-tasemel eesti keele oskuse hiljemalt 2023. aasta 1. augustiks, õpetajatele ja tugispetsialistidele hakkas keelenõue kehtima alates 2024. aasta 1. augustist (Eesti Rahvusringhääling, 2022).

Magistritöö annab põhjaliku ülevaate Maardu ja Tallinna koolide haridustöötajate hoiakutest ning saadud tulemuste põhjal on võimalik analüüsida küsitletavate ettepanekuid, teha järeldusi ning koostada seejärel omapoolseid ettepanekuid.

Töö koosneb kolmest osast: teoreetiline osa, milles tehakse eesti haridussüsteemist teoreetiline ülevaade, kakskeelsest haridusest ja keelekümblusest, samuti Ukraina sõjapõgenikest õpilastest. Empiirilises osas: küsitlemise teel uuritakse koolijuhtide ja õpetajate hoiakuid ning tagasisidet riigi ja KOV-i toetusest eestikeelsele haridusele üleminekul. Kolmandas osas kirjeldasime uurimise tulemusi, järeldusi ja ettepanekuid.

Uurimisprobleem: vene õppekeelega koolide õpetajate ettevalmistus ja toetus on väga kriitiline, et tagada sujuv üleminek eestikeelsele haridusele.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada ning analüüsida milliseid ressursse ja koolitusi on ülemineku koolide juhtidele ning õpetajatele pakutud eestikeelsele haridusele üleminekul riigi ja KOV-i poolt Tallinna ja Maardu linnas.

Tulenevalt töö eesmärgist püstitavad uurimistöö autorid uurimisküsimused:

- Milliseid ressursse ja koolitusi on Tallinna ja Maardu linnade vene õppekeelega koolide õpetajatele pakutud eestikeelsele haridusele üleminekul riigi ning KOVi poolt?
- Millised on olnud suurimad väljakutsed ja vajadused õpetajate jaoks? Mis on õpetajatele olnud kõige keerulisem ja mida õpetajad vajavad?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kasutatakse magistritöös küsimustikku, mis saadeti Maardu ja Tallinna eestikeelsele haridusele ülemineku koolidesse.

1. MITMEKULTUURILISUS

1.1. Mitmekultuurilisuse mõiste ja alused

Kultuur on inimese igapäevaelu osa, mis mõjutab tema käitumist ja mõtlemist, tihti ka teadvustamatult. Erinevate kultuuride mõistmine aitab meil paremini mõista, kuidas need mõjutavad inimeste väärtusi ja suhtlemisviise.

Roger Säljo peab kultuuri mõiste all silmas ideede, väärtuste, teadmiste ja teiste ressursside kogumit, mille me omandame vastasmõjus ümbritsevaga (Säljo, 2003: 30).

Tänapäeva riigid on enamasti mitmekultuurilised, kus eksisteerivad selgelt eristuvad keele- ja rahvuspõhised kultuurid (Muldma jt., 2011: 9).

Kultuur hõlmab inimtegevust, selle tulemusi ja eristub loodusest. See kujuneb sotsiaalse õppimise käigus ning sisaldab keelt, traditsioone, uskumusi ja väärtusi. Antropoloogiliselt vaadeldakse kultuuri kui käitumis- ja mõttemudelit, mis eristab inimrühmi. Kultuur ilmneb erinevustes nt toidu-, pulma- ja matusekommetes eri ajastutel ja piirkondades. 20. sajandist alates räägitakse ka organisatsiooni- ja koolikultuurist (Muldma jt., 2011: 9).

Kultuuriline pädevus tähendab teadmisi teistest kultuuridest ja oskust neid rakendada suhtlemisel. Selle pidev arendamine nõuab eneserefleksiooni ja teistelt õppimist, parandades suhtlemist, suhteid ja koostööd. Organisatsioonid, mis panustavad kultuurilise pädevuse tõstmisse, näiteks koolitusprogrammide kaudu, kus käsitletakse teadlikkust, privileege, eelarvamusi ja kaasavaid praktikaid, saavutavad sageli kõrgema kaasatuse ja rahulolu (Fiveable, 2025).

Veel võib välja tuua, et tänapäeva ühiskonnas soodustab infotehnoloogia kiire areng, näiteks meediakanalid, filmid, heli- ja videosalvestused, kultuuriliste väärtuste talletamist ja laiaulatuslikku levikut.

1.2. Mitmekultuuriline haridus maailmas ja Eestis

Tänapäeva mitmekultuuriline õpikeskkond on riikidele nii väljakutse kui ka võimalus (OCDE, 2019). Mitmekultuurilisus tähendab erinevate keelte ja kultuuride koos eksisteerimist ning see mõjutab ka haridussüsteemi. Eestis on aastate jooksul arutletud, kuidas tagada, et eri rahvusest õpilased saaksid omandada eesti keele sellisel tasemel, mis võimaldab neil edukalt edasi õppida ja töötada.

Mitmekultuurilisus on nähtus, kus erinevad kultuurid, rahvused ja keeled eksisteerivad koos. Ajal, mil tehnoloogia areng soodustab inimeste liikumist, on ühiskonnad järjest mitmekesisemad. USA-s ja Kanadas hakati 1960-70ndatel uurima mitmekultuurilisuse mõistet, kuna migratsioon mõjutas laste haridustulemusi. Mitmekultuurilisus hõlmab erinevaid etnilisi, kultuurilisi ja usulisi gruppe, kes elavad koos. Selle mõiste laiemaks kasutamiseks on oluline hariduse roll, et edendada vähemusgruppide integreerimist ja kultuuride koeksisteerimist, milleks on vajalik õpetajate teadlikkus ja integratsioonipoliitika (Muldma jt., 2011: 5-6).

Mitmekultuuriline haridus on 20. sajandi viimasel veerandil kujunenud eraldi valdkonnaks, mis käsitleb küsimusi nagu ususalvus, rassism, segregatsioon ja sotsiaalne ebavõrdsus. Tänapäeval on probleemide ulatus laienenud, hõlmates etnilisi, usulisi, poliitilisi ja soolisi konflikte. Multikultuurne haridus on seotud demokraatlike protsesside ja inimõiguste liikumisega, olles saanud tähtsaks osaks paljudes riikides rahvuslikest poliitikatest ja haridussüsteemidest. Õppeasutustes on multikultuurne treening kohustuslik, et edendada sallivust ja kultuurilist mõistmist. Multikultuurse hariduse põhimõtted on muutunud normiks, mida toetavad koolid, ülikoolid ja organisatsioonid, ning õpetajad mängivad olulist rolli sotsiaalsete eelarvamuste vastu võitlemises (MIHUS, 2020).

Kaire Viil on öelnud, et “Kultuuride lõimimisel on võtmetähtsusega haridus, mis mitte ainult ei õpeta akadeemilisi teadmisi, vaid ka kujundab ühiskonna sidusust. Hariduslik mitmekesisus ja avatuse suurendamine loovad tugeva aluse stabiilsele ja harmoonilisele ühiskonnale. Pere ja kogukonna kaasamine haridusse on seejuures oluline tegur, mis mõjutab õpilaste õpitulemusi ja -motivatsiooni. Kui vanemad osalevad aktiivselt koolielus, paraneb laste akadeemiline sooritus ning suureneb nende sotsiaalne ja kultuuriline teadlikkus” (Viil, 2021).

Riiklik turvaliste toetavate õpikeskkondade keskus (NCSSLE) rõhutab, et pere, kooli ja kogukonna partnerlus tähendab vastastikust vastutust, kus koolid ja kogukonna asutused

kaasavad perekondi ning pered osalevad aktiivselt oma laste arengu ja õppimise toetamisel (Petrovitc, 2025).

Õppimine ei ole ainult laste jaoks, vaid mõjutab ka vanemaid, eriti kui lapsed käivad algklassides, kuna just siis tunnevad pered koolielu vastu suuremat huvi. Selleks, et õppimine ja kultuur jõuaksid ka vanemateni, on oluline, et eri keele- ja kultuuritaustaga pered saaksid osa Eesti koolikultuurist. Sellised tegevused nagu õpetajate päeva tähistamine, külalistundides osalemine ning advendi- ja vabariigi aastapäeva pidustused aitavad peredel paremini mõista Eesti traditsioone ja väärtusi, muutes lõimumise sujuvamaks (Viil, 2021).

Tulemuslik pere ja kogukonna kaasamine haridusse põhineb koostööl, kultuurilisel pädevusel ja laste õppimise toetamisel. Suure mõjuga strateegiad hõlmavad isiklike suhete loomist, õpilaste õpitulemuste jagamist, tõhusate õpetamismeetodite tutvustamist peredele ning kodukultuuride kaasamist õppetöösse. Kui need tegevused on seotud kooli arenduse eesmärkidega ja rakendatud ühiselt, on nende mõju õpilaste saavutustele märkimisväärselt suurem nii traditsioonilistel pereüritustel, kui õpitulemustel (Kelty ja Wakabayashi, 2020).

Uuringud on tõestanud, et kui lapsevanemad osalevad koolielus ja toetavad lapse õppimist kodus, paraneb õpilaste akadeemiline sooritus, väheneb koolist väljalangevus ning kasvab laste õppimismotivatsioon (Brookie, 2021; Kelty et al., 2020; Topor et al., 2010).

Epsteini teooria järgi on lapse sotsialiseerimisel kolm peamist konteksti: pere, kool ja kogukond, mis jagavad ühiselt vastutust. "Perekonnalaadne kool" ja "kooliladne perekond" rõhutavad, et pere peab tunnistama lapse õppija rolli ning kool peab pakkuma toetavat ja kaasavat keskkonda, et tagada lapse akadeemiline edukus ja terviklik areng (Petrovitc, 2025).

Eestikeelsele haridusele üleminek on Eesti haridussüsteemi üks suurimaid reforme, mis mõjutab nii alusharidust kui ka üldharidust. Keel on sotsiaalne nähtus, mis hõlmab mitte ainult keelekasutust, vaid ka teadmisi ja uskumusi keelte kohta. Sageli erinevad inimeste arusaamad keeleõppest, mistõttu on oluline toetuda teaduspõhiste seisukohtadele ja planeerida üleminek hoolikalt (Klaas-Lang jt., 2023).

Haridus- ja teadusministeeriumi eestikeelse hariduse tegevuskava kinnitab, et eesti keel peab säilima elujõulisena ning jääma peamiseks teabe-, haridus- ja töökeeleks. Selle eesmärk on tagada kõigile võrdne võimalus eneseteostuseks ja ühiskonnaelus osalemiseks, sõltumata sotsiaal-majanduslikust taustast või kultuurilisest kuuluvusest. Eestikeelne haridus ei toeta

ainult keeleoskuse omandamist, vaid tugevdab ka ühiskondlikku ühtekuuluvust, jagatud väärtusi ja identiteeti (Tartu Linnavalitsus, Haridusosakond, 2022).

Riikliku õppekava kehtestab Eesti Vabariigi haridus- ja teadusministeerium. See määrab nii põhikooli, kui ka gümnaasiumi astme eesmärgid, õppeainete loetelu ja mahud ning üldised põhimõtted, mida kõik koolid peavad järgima. Õppekava annab õpetajatele ja koolidele ka teatud vabaduse valida õpetamiseetodeid ja materjale, kuid põhiraamistik ja -sisu jäävad kõikidele samaks.

Eestis kehtiv riiklik õppekava määratleb hariduse eesmärgid, sisu ja õpitulemused, tagades, et kõikides koolides järgitakse samu haridusstandardeid. See aitab luua ühtset ja võrdset haridussüsteemi, sõltumata kooli asukohast või keelest. 2022/2023. õppeaastal tegutses Eestis 514 üldhariduskooli, millest enamik olid eestikeelsed, kuid leidis ka vene, inglise ja kakskeelseid koole. Aastal 2022 vastu võetud seadusemuudatused käivitasid järkjärgulise ülemineku eestikeelsele õppele, mis peaks lõpule jõudma 2029/2030. õppeaastal (Statistikaamet, 2022).

Selle reformi õnnestumine sõltub mitmest aspektist: õpetajate valmidusest, õppekava ja kasutatavate meetodite kvaliteedist ning eri huvigruppide koostööst. Oluline on tagada, et üleminek oleks ladus ja arvestaks kõigi osapoolte huvide ja vajadustega.

1.3. Mitmekultuuriline haridus

Põhikooli riiklikus õppekavas on välja toodud: § 4 kultuuri- ja väärtuspädevus – suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega; väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; teadvustada oma väärtushinnanguid (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Eesti koolide õppekavades (PRÕK ja GRÕK) on mitmekultuurilisuse käsitlemine integreeritud kultuuri- ja väärtuspädevuse ning sotsiaalse ja kodanikupädevuse kaudu. Need sisaldavad oskusi mõista ja väärtustada erinevaid kultuure, olla salliv ning arvestada väärtushinnanguid otsuste langetamisel. Kuigi mitmekultuurilise hariduse arendamiseks on Eestis erinevaid

kontseptsioone, on paljud neist seni jäänud ellu rakendamata. Tulevaste strateegiate loomisel tuleb hinnata, kas olemasolevad pädevused katavad mitmekultuurilise hariduse eesmärgid või on vaja täiendavat toetust. Samuti tuleb arvestada Haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 raames käsitletavaid mitmekultuurilise ühiskonna teemasid (Kivistik jt., 2019).

Tänapäeva riigid on enamasti mitmekultuurilised, kus eksisteerivad selgelt eristuvad keele- ja rahvuspõhised kultuurid (Muldma jt., 2011: 9). Kultuur on lahutamatu osa inimese igapäevaelust, mõjutades tema käitumist, mõtlemist ja väärtushinnanguid sageli ka teadvustamatult. Mitmekultuurilise hariduse kontekstis on oluline, et õpetajad oleksid valmis töötama mitmekultuurilises klassiruumis ning toetama erineva taustaga õpilasi. See nõuab nii õpetajakoolituses kui ka hariduspoliitikas teadlikke samme, et tagada igale õpilasele võrdsed võimalused kvaliteetseks hariduseks ning tõhustada õpetajate valmisolekut mitmekultuurilise hariduse pakkumiseks.

1.4. Ukraina sõjapõgenikest õpilaste ning Eesti koolide õpetajate olukord eestikeelsele haridusele üleminekul

Eestikeelsele haridusele üleminekul on Eesti haridussüsteemi üks suurimaid muutusi viimastel aastatel. Samal ajal on Eestisse saabunud kümneid tuhandeid Ukraina sõjapõgenikke, nende seas ka väga suur hulk kooliealisi lapsi. Vastavalt HTM aruandele, oli 16.01.2023. seisuga Tallinna koolides 3084 ning Maardu linna koolides 191 Ukraina sõja põgenikest õpilast, kõikides õppeastmetes. Üle Eesti oli neid 8311 (Peetsalu ja Sapp, 2023).

Paraku on nende kahe protsessi kokkulangemine tekitanud olukorra, kus paljud Ukraina päritolu lapsed jäänud kahe tule vahele – nõutakse kohest kohanemist täiesti uue keelekeskkonnaga, ilma et neile oleks tehtud piisavaid erandeid või leevendusi (Rudi, 2024).

1.5. Kohene eestikeelne õpe ilma keeleoskuse toeta

- Ukraina õpilased, kellest paljud saabusid Eestisse 2022. aastal, on olnud olukorras, kus nad peaksid juba paari aasta jooksul lõpetama põhikooli eesti keeles. Paljud neist ei osanud eesti keelt isegi suhtlustasandil, rääkimata keerukate ainealaste tekstide mõistmisest. Siiski oodatakse neilt riigieksamite ja lõpuklasside tasemel teadmisi ja sooritusi samadel alustel kui eesti emakeelega õpilastelt. Selline lähenemine on paljude jaoks ebaõiglane ja tekitab suurt stressi nii õpilastele kui nende peredele (Rudi, 2024).
- Eesti õpetajad seisid silmitsi mitmete keeruliste ja kiirelt eskaleeruvate väljakutsetega, kui nad pidid hakkama õpetama Ukraina sõjapõgenikest õpilasi keset eestikeelsele haridusele üleminekut (Arenguseire keskus, 2023).
- Peamised raskused, mida õpetajad kogesid:
 - Enamik Ukraina õpilasi ei osanud eesti keelt, mistõttu oli õppetöö korraldamine väga keeruline.
 - Õpetajad pidid kohandama õppematerjale, kasutama visuaalseid abivahendeid või kehakeelt, mis aga võttis rohkem aega ja energiat.
 - Eesti koolid ei olnud valmis nii kiireks ja suuremahuliseks kohanemiseks: puudusid õppekavad ega keeleõppevahendid.
 - Õpetajatel ei olnud aega ette valmistada paralleelseid õppemudeleid, nad pidid õpetama eesti keeles, samal ajal toetama mitte-eestikeelseid õpilasi.
 - Ukraina õpilaste haridus- ja kultuuritaust erinesid Eesti omadest, see tekitas segadust ja arusaamatusi.
 - Õpetajad pidid arvestama sellega, et mõnel lapsel oli katkenud koolitee või puudusid teatud ainete baastadmised.
 - Paljud Ukraina lapsed tulid sõjapiirkondadest, olles traumeeritud, ärevad või leinavad. Õpetajad ei olnud alati valmis õpilaste psühholoogiliseks toetamiseks.
 - Paljud õpetajad ei olnud saanud ettevalmistust mitmekultuurilise klassi juhtimiseks ega keelekümblusmeetodite rakendamiseks.

- Koolitusi hakati küll hiljem pakkuma, aga need ei olnud kohene lahendus – õpetajad õppisid tihti "käigu pealt" (Riigikogu Kultuurikomisjon, 2022).

1.5. Lühikokkuvõte vastusest Riigikogu rahvasaadiku kirjalikule küsimusele (KK 179)

Riigikogu liige Vladimir Arhipov esitas 15.11.2024. haridus- ja teadusminister Kristina Kallasele kirjalikud küsimused Ukrainast sõjapõgenikest õpilaste põhikooli lõpueksamite sooritamisel ning Eesti koolide õpetajate toetusest eestikeelsele haridusele ülemineku ajal.

“Milliseid meetmeid on riik rakendanud või plaanib rakendada, et tagada Ukraina päritolu õpilastele vajalik eesti keele õppe tugi ja sobivad õppematerjalid, mis aitaksid neil edukalt sooritada põhikooli lõpueksamid? Kas riik on kaalunud täiendavaid meetmeid õpetajate pädevuse tõstmiseks ja õppematerjalide arendamiseks, et Ukraina päritolu õpilastel oleksid võrdsed võimalused riigieksami läbimiseks? Millised on Haridus- ja Teadusministeeriumi pikaajalised plaanid seoses Ukraina päritolu õpilaste keeleõppe ja haridusliku integreerimise toetamisega, et leevendada koolidele ja õpetajatele langevat lisakoormust ning pakkuda õpilastele vajalikku tuge ja juhendamist?” (Arhipov, 2024).

Allpool on rahvasaadiku pöördumisele haridus- ja teadusministri vastuse lühikokkuvõte.

1. Keeleõppe ja õppematerjalide tugi:

- Ukraina ja teiste uussisserändajatest õpilaste toetamiseks eraldatakse 600 eurot õpilase kohta, et korraldada väiksemaid rühmi, lisa õpetajaid ja keeleõppe tunde.
- Rakendatakse individuaalseid õppekavasid ning võimalust sooritada eesti keel teise keelena eksam.
- Pikendatakse eesti keel teise keelena õppeperioodi üle senise kuue aasta.
- Arendatakse veebipõhiseid õppematerjale (nt e-Koolikott, Tartu Ülikooli e-kursus, Sõnaveeb).
- Haridusliku erivajadusega õpilastele tagatakse võrdsed tugiteenused.

2. Õpetajate pädevuse tõstmine ja õppematerjalide arendamine:

- Korraldatakse pidevaid koolitusi ja seminare õpetajatele, keskendudes LAK-õppele ja mitmekeelse klassiruumi toetamisele.
- Käivitatakse „Keelesamm“ programm õpetajate ja õppevara loojate täiendkoolituseks.
- Arendatakse edasi õppematerjale ja keeleõppe tehnoloogiaid, rõhutades õpetamise diferentseerimist.

3. Pikemad plaanid ja süsteemne tugi:

- Pikendatakse keeleõppe kestust vastavalt õpilase vajadustele.
- Edendatakse õpetajate ja koolide valmisolekut töötada mitmekeelses keskkonnas.
- Tuge pakutakse ka psühholoogilise ja nõustamisteenuse kaudu, sh Rajaleidja Ukraina nõustamisteenuste koordinaator ja psühholoogiline abi.

Peamine eesmärk on tagada Ukraina päritolu õpilastele võrdsed võimalused Eesti haridussüsteemis ning toetada koole ja õpetajaid lisakoormuse leevendamisel (Kallas, 2024).

2.EESTI KEEL KUI TEINE KEEL

2.1. Eesti keele kui teise keele õpe koolis

Eesti Haridus ja Teadusministeeriumi kodulehel on kirjas, et Eesti koolides õpib rohkem kui 60 eri keelte kõnelejat paljudest riikidest. Kõikidele Eestisse elama asuvatele lastele tuleb pakkuda kvaliteetset haridust ja tagada võrdne kohtlemine, õigus õppida kohalikku keelt ning säilitada oma kodukeel ja saada osa oma kultuurist (Haridusministeerium, 2023).

Eesti Vabariigi põhiseaduse paragrahvis 37 on välja toodud, et igal on õigus haridusele. Õppimine on kooliealistel lastel seadusega määratud ulatuses kohustuslik ning riigi ja kohalike omavalitsuste üldhariduskoolides õppemaksuta. Igal on õigus saada eestikeelset õpetust (Eesti Vabariigi Põhiseadus, 1992).

Eestikeelsele õppele üleminek tagab kõigile lastele kvaliteetse hariduse, toetab lõimumist Eesti kultuuri- ja väärtusruumi ning laiendab tulevikuvõimalusi. Ühtne haridusruum parandab edasiõppimise ja töö leidmise võimalusi, tugevdab riigiidentiteeti ning vähendab segregatsiooni (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Statistikaamet on välja toonud, et uuringute järgi elab Eestis 2024 aasta seisuga 1 369 285 inimest, neist eestlaseid 931 993, venelasi 296 268, muud rahvast 137 746 ning rahvus teadmata - 8680 inimest (Statistikaamet, 2025).

Eesti keeleteaduse uuringud on välja toonud, et eesti keele õppijate sihtrühmad on aina mitmekesisemad, kuid nende vajadustele vastavat õppevara napib. Tuleks keskenduda eesti keele kui võõrkeele õppijatele ning luua neile sobivad materjalid ja metoodika. Keeleõppe liigne seostamine identiteediga võib pärssida keele omaksvõttu, mistõttu tuleb analüüsida välistavaid narratiive ja asendada need kaasavate lugudega. Samuti on oluline leida tasakaal keeleõpetajate ainealaste ja pedagoogiliste pädevuste arendamises (Tartu Ülikool, Balti Uuringute Instituut, 2022).

Watt ja Richardson (2014) kirjeldavad õpetajaametit kui keerukat ja nõudlikku elukutset, ning rõhutavad, et võrreldes paljude teiste elukutsetega on õpetajatel suurem risk kogeda stressi ja läbipõlemist (Watt ja Richardson, 2014).

Stive Darn toob oma artiklis välja, et kuigi Euroopa Liidus on peamine suhtluskeel inglise keel, jäävad siiski teised keeled alles. Keeleõpe on Euroopas tähtis, rõhk on õpetajate koolitusel ja metoodika arendamisel. Euroopa Komisjon toetab mitmekeelsust ja on seda uurinud alates 1990. aastatest (Darn, 2018).

Silvi Vare on öelnud, et keeleõppe tulemuslikkus sõltub õppematerjalide kvaliteedist ja õpetaja kvalifikatsioonist (Lauristin jt., 1998: 41).

Eesti keele kui teise keele õpetamisel ei kasutata sageli kommunikatiivset metoodikat ning õpetajatel napib teadmisi keeleoskuse loomulikust arengust. Õpilaste suhtlemisoskuse ja akadeemilise keele arendamine on piiratud, kuna eestikeelne aineõpe pole põhikoolis kohustuslik. Samuti kasutatakse vähe aktiivõppemeetodeid ja suhtlemisvõimalusi sihtkeele kandjatega. Seetõttu on paljude venekeelsete põhikoolilõpetajate eesti keele tase ebapiisav, takistades neil eestikeelses hariduses ja ühiskonnas lõimumist (Pedaste jt., 2019: 11).

2.2. Üleminek eestikeelsele õppele

Põhimõtteline otsus viia kogu Eesti koolisüsteem üle eestikeelsele õppele tehti Riigikogu poolt juba 1993. aastal. Aastal 2000 alustati üleminekut kompromissina gümnaasiumiastmest, kehtestades nõude, et vähemalt 60% õppetööst peab toimuma eesti keeles. Tollase lõimumismonitooringu tulemused näitasid aga, et selle osalise reformi tõhusust hinnati enamasti negatiivselt.

Valitsuse otsusega oli täielik üleminek eestikeelsele haridusele kõikides kooliastmetes, alustades alusharidusest, kavandatud aastateks 2024–2030. Selle eesmärk oli saavutada oluline läbimurre venekeelsete noorte senisest tõhusamaks lõimumiseks. Eestikeelne haridus alates lasteaiast ja algkoolist oleks aidanud tagada, et muust rahvusest lapsed valdaksid eesti keelt vabalt, seda peeti võtmeteguriks neile võrdsete võimaluste eestikeelsete noortega tööturul tagamiseks, ühiskondlikus elus ja kultuuris.

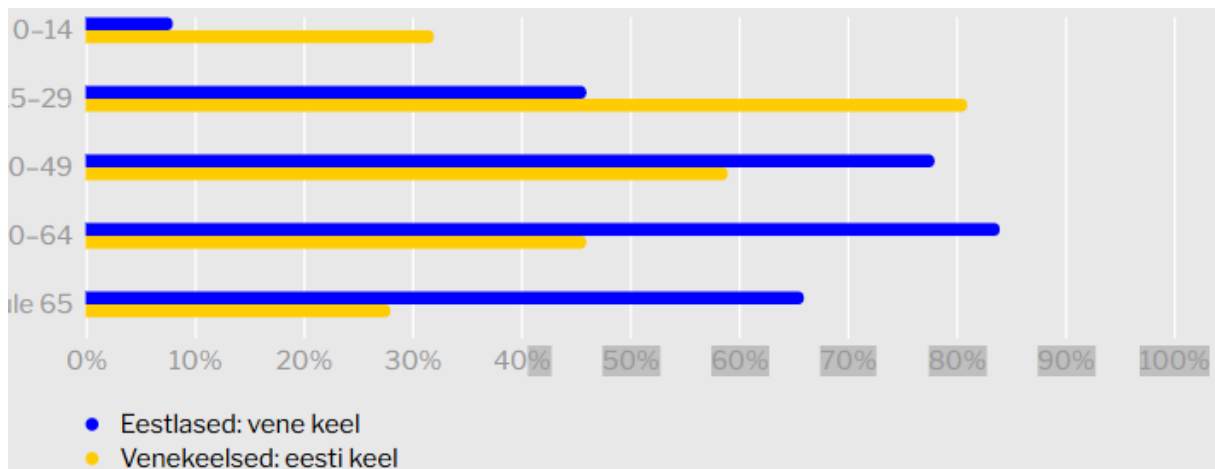
Kui varasemates lõimumismonitooringutes keskenduti peamiselt eestikeelsele haridusele ülemineku soovidele ja tuleviku eelistustele, siis 2023. aasta uuringus uuriti juba alanud reformi käigus ilmnenuid probleeme. Fookuses olid nii eestlaste kui ka venekeelse elanikkonna

hoiakud reformi suhtes, arusaamad selle takistustest ning võimalikest mõjudest lõimumisele (Voog jt., 2023: 102).

Eestikeelsele õppele üleminek ei tähenda, et õpilaste emakeele arengut ei peaks toetama: uuringud näitavad, et teise keele omandamine on märksa efektiivsem lastel, kellel on hea esimese keele oskus (Winsler jt., 2014).

Eestikeelne õpe tähendab ainet õppimist eesti keeles, alustades varakult ka muu kodukeelega õpilaste puhul. Ühtses Eesti koolis toetavad aineõpetajad nii aine- kui keeleoskuse arengut lõimitud õppe kaudu. Keeletundides arendatakse paralleelselt eesti keelt, samas õpetatakse paljudele muukeelsetele õpilastele eesti keelt eraldi. „Peamiselt eestikeelne õpe“ võimaldab osa aineõpet ka teistes keeltes, näiteks inglise või vene keeles. Digiajastu loob lisavõimalusi, näiteks virtuaalreaalsuse kasutamise rahvusvahelises õppes (Pedaste jt., 2019: 4).

2017. aasta rahvaloenduse andmetel on eesti keele oskus venekeelsete elanike seas peegelpildis eestlaste vene keele oskusega. (vt.joonis 1.) See on eriti märgatav vanuserühmades 15–29 ja 50–64. Teisisõnu, vanema põlvkonna eestlased valdavad vene keelt sama tõenäoliselt ja heal tasemel, kui noorema põlvkonna venekeelsed elanikud eesti keelt (Zabrodskaja ja Kask, 2016).



Joonis 1. Rahvaloendus 2017

Kultuuriministeerium tellis Kantar Emorilt Eesti ühiskonna lõimumise monitooringu 2023. aastal, mille põhieesmärgiks oli analüüsida Eesti ühiskonna kohanemis- ja lõimumisprotsesse. Parandati teadmisi ning uuendati kohanemis- ja lõimumisprotsessi edukust Eestis. Samuti oli eesmärgiks kavandada tegevusi selle keerulise protsessi toetamiseks.

Küsitluse andmetel oli aktiivse eesti keele oskusega, s.o keelt vabalt valdavate, aru saavate, lugevate ja kirjutavate muust rahvusest inimeste osakaal viimase kümnendi jooksul järjepidevalt kasvanud, ulatudes 2023. aastaks 46%-ni. Samal ajal oli nende inimeste osakaal, kes eesti keelt üldse ei valda, vähenenud 20%-lt 4%-le. Täielikult eestikeelsele haridusele 2023. aastal alanud üleminek peaks seda positiivset trendi lähiaastatel veelgi kiirendama (Esko jt., 2023).

Eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis on õpetajad suurema vaimse pinge all. Nad peavad õpetama õpilastele aineid eesti keeles, mis ei pruugi olla laste emakeel, tagades samal ajal, et õppetöö vastab riiklikule õppekavale. Lisaks ainealasele õpetamisele peavad nad toetama õpilasi, kuulama neid ning pakkuma abi ja julgustust. Kõike seda tuleb teha keeles, mida õpilased võivad veel piiratud määral mõista või millest nad algselt üldse aru ei saa (Nemeržitski ja Tsarjova, 2023).

2.3. Eri sihtrühmade teadlikkus eestikeelsele õppele üleminekust

Haridus- ja teadusministri käskkirjaga „Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava kinnitamine“ on välja toodud, et sihtrühmaga kokkupuutuvate koolijuhtide jt haridustöötajate kultuurilise mitmekesisuse alane teadlikkus kasvab. Kõigile formaalhariduses töötavatele ja sihtrühmaga (rändetaustaga lapsed) kokkupuutuvatele haridustöötajatele infoseminaride (sh koolitused) pakkumine rände, lõimumise, sh kohanemise teemadel, et laiemalt toime tulla kultuurilise mitmekesisusega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Klaas-Lang rõhutas, et keelt õpitakse kasutades ning ka aineõpetajad peaksid omandama keeleõpetaja oskused. Samuti tuleks luua eestikeelsetele koolidele materjalid vene keele ja kultuuri õpetamiseks ning kehtestada muukeelsetes koolides eestikeelse õppe miinimummäär. Vene noorte eesti keele oskus on viimastel aastatel halvenenud, mistõttu paljud ei ole valmis eestikeelseks õppeks ega tööturule sisenemiseks. Täielikule eestikeelsele õppele üleminek peaks toimuma aastaks 2035, kuid selleks on vaja selget tegevuskava, paremat keeleõpet ning aineõpetajate keeleoskuse tõstmist (Klaas-Lang, 2021).

3. MITMEKULTUURILISE HARIDUSE RAHVUSVAHELISED JA EESTI PRAKTIKAD

3.1. Edukad kakskeelse õppe mudelid

Birute Klaas- Lang toob oma artiklis välja, et keeleõppe edukus sõltub positiivsest hoiakust ja reaalsest kasutusvõimalusest. Lätis on lätikeelsele haridusele ülemineku jõudnud lõpufaasi, kuid Eesti koolidel puudub sageli selge arusaam ülemineku korraldusest. Peamisteks väljakutseteks on õpetajate ja lapsevanemate hirmud, keelekeskkonna loomine ning individuaalne tugi. Edu võti peitub motivatsioonis, keelekeskkonnas ja kooli rollis – oluline on tagada nii keeleõppe vajadus kui ka võimalused eesti keele kasutamiseks (Klaas-Lang, 2023).

3.1.1. Edukad kogemused Eesti naaberriikidelt

Läti haridussüsteemi ülemineku lätikeelsele õppele algas kaks aastat tagasi ja toimub kiiremini kui Eestis, hõlmates igal aastal kolme klassi - 1., 4. ja 7., eesmärgiga jõuda täieliku üleminekuni 2025. aastaks. Ülemineku peamine eesmärk on pakkuda paremat ja võrdsemat haridust, kuid selle käigus ilmnunud probleemid on sarnased Eestiga: õpetajate nappus, keeleoskuse erinevused õpilaste seas, vanemate toetusvajadus ning sobivate õppematerjalide puudus.

Kuigi ülemineku tekitab ühiskonnas pingeid, on edumeelsetes koolides rakendatud mitmeid toetavaid meetmeid, nagu individuaalsed õppeplaanid ja täiendavad läti keele tunnid. Edu sõltub eelkõige õpetajate ja koolijuhtide initsiatiivikusest ja avatusest. Karmim keelepoliitika eristab Lätit Eestist, sealhulgas plaan vene keele kui võõrkeele õpetamisest loobuda. Kokkuvõttes näitab Läti kogemus, et riigikeelsele haridusele ülemineku edukus sõltub suuresti kooli ja õpetajate pühendumusest (Argus, Puksand jt, 2023).

Soome keeleõppeklassis õpib uus õpilane 2-4 nädalat ainult soome keelt. Sisseelamisaja möödudes hakkavad nad koos soomekeelsete õpilastega oskusaineid (kunst, kehaline kasvatus, käsitöö) õppima. Igale muukeelsele õpilasele koostatakse isiklik tunniplaan, samas kui soome keelt õpivad õpilased jagunevad erinevatesse gruppidesse. Soome haridusministeeriumi soovitude kohaselt peaks grupis olema 8-10 õpilast. Peale aasta möödumist asuvad nad õppima soomekeelsesesse klassi, kus neil on enamasti soome keel teise keelena õpetaja tugi. Kiiremini

keelt omandav õpilane võib liikuda soomekeelsesse klassi ka kiiremini kui üks õppeaasta (Õpirändajad, 2023).

Rootsi koolides ei ole kindlaid meetodeid ette määratud, kasutatakse erinevaid praktikaid vastavalt koolide ja õpilaste vajadustele. Sealne alghariduse õppeplaan rõhutab empaatiat, avatust ja austust erinevate kultuuride ja keelte vastu. Õppetöö peaks kohanduma iga õpilase vajadustele ning toetama ka vähemuskeelte ja -kultuuride tundmist. Sisserändajatest õpilastel on õigus emakeelsele õppetoele, kuid selle rakendamine sõltub praktilistest võimalustest. Rootsi haridussüsteem on paindlik ja koolidel on suur autonoomia, erinevalt Norrast, kus kehtib ühtse kooli põhimõte. Selle tulemusel keskendutakse üleriiklike strateegiate asemel pigem kohanduvatele, *ad hoc* sekkumistele (Pukspuu, 2020).

Norra haridussüsteemis on kõigis koolides võimalik õppida norra keelt, samal ajal saades tuge emakeele õppeks. Mitmekultuurilist haridust edendatakse nii õppekavade kaudu kui ka riikliku asutuse, Riikliku Mitmekultuurilise Hariduse Keskuse (NAFO), toel. Lisaks on püstitatud eraldi eesmärgid õpetajate pädevuste tõstmiseks ning erineva taustaga õpetajate esindatuse suurendamiseks. Õpetajate ülesanne on kohandada õppematerjali sisu ja meetodeid nii, et saavutatakse maksimaalne kaasamine (Pukspuu, 2020).

3.1.2. LAK- õpe

Haridus- ja Teadusministeeriumi eestikeelsele õppele ülemineku juht Ingar Dubolazov rõhutab, et keelekümbelus ja LAK-õppe meetodikad jäävad ka edaspidi oluliseks osaks õppeprotsessis: „Eestikeelsele õppele üleminekul on keelekümbelusel ja lõimitud aine- ja keeleõppel võtmeroll.“ LAK-õpe (Content and Language Integrated Learning- CLIL) on meetodika, kus õppeaineid õpetatakse võõrkeeles. See lähenemine on intensiivsem kui tavalised keeletunnid, pakkudes õppijatele laiemat keelekasutuskogemust ja võimalust arendada samaaegselt nii ainealaseid teadmisi kui ka keeleoskust. Maailmas on mitmeid LAK-õppe programme, mis ulatuvad täielikust keelekümbelusest kuni lühikeste, 20–30-minutiliste õppetundideni sihtkeeles (Cambridge Assessment English, 2019).

Eesti keelest erineva kodukeelega laps vajab kooliteed alustades tuge eestikeelses õppes ning selleks on sobivaim meetodika LAK-õpe, sealhulgas keelekümbelus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023).

LAK-õpe on üldine mõiste, mis viitab erinevate õppeainete omandamisele võõrkeele (teise keele) vahendusel. Selle tõhusus seisneb samaaegses keskendumises nii ainesisule kui ka keele- ja õpioskuste arendamisele. Keelekümblusprogramm on terviklik ja süsteemne õppemeetod, mis põhineb erinevatel mudelitel, mida rakendatakse nii koolieelsete lasteasutuste keelekümblusrühmades kui ka põhikooli keelekümblusklassides. Keelekümblusprogrammis toimub õppetegevus eesti keeles ehk sihtkeeles, lähtudes riiklikest õppekavadest (Riigi Teataja, 2022).

LAK-õpe on oluline, sest see toetab keele mitmekesisust ja suhtlemisoskusi Euroopa Liidus. Kasvav riikidevaheline suhtlus nõuab mitmekeelset haridust, kus keelte roll on keskne. Tähtis on õpetajate koolitus ja kvaliteetne keeleõpe. Euroopa Komisjon toetab visiooni, kus inimesed valdavad vähemalt kahte või kolme keelt. LAK-õpe eeldab, et aineõpetajad oskaksid keeleõppe võimalusi ära kasutada. Parimad võimalused tekivad tekstide lugemisel, kus õppijaid julgustatakse keelt märkama. LAK-õpe toetub leksikaalsele lähenemisele, rõhutades keele omandamist lugemise kaudu (Darn, 2018).

3.1.3. Keelekümblusprogramm

Keelekümblusprogramm on süsteemne ja toetatud õppemeetod, mis tugineb erinevatele keelekümblusmudelitele koolieelsetes lasteasutustes ja põhikoolides. Alates 1. septembrist 2024 viidi eestikeelsele haridusele üleminekuga seoses alushariduses ja põhikooli esimestes ning neljandates klassides sisse lõimitud aine- ja keeleõpe, millest keelekümblusmudelite kasutamine kõrvaldati. Need põhikooliklassid, mis pole veel täielikult eestikeelsele õppele ülemineku läbinud ja kuuluvad keelekümblusprogrammi, võivad jätkata seniste keelekümblusmudelite kasutamist (Eesti Keele Instituut, 2025).

Keelekümblus sai alguse 1965 aastal Kanadast, kus lapsevanemate algatusel hakkasid inglisekeelsetest kodudest lapsed õppima kõiki aineid kooli prantsuse keeles. Eestis alustati keelekümbluse kavandamist 1998. aastal ja esimesed keelekümblusklassid avati juba 2000. aastal. Programmi elluviimist toetasid Eesti Haridus- ja Teadusministeerium, Toronto Koolivalitsus ning Soome Kooliamet (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Õpikeskkond ja keelekasutus- Keelekümblusklassis luuakse aktiivsed suhtlussituatsioonid, kus vähemalt 80% õpilastest ja 20% õpetajat osalevad. Rühma- ja paaristöö soodustavad

keelekasutust ja suhtlemisoskuse arengut. Keelekeskkond aitab õppijal igapäevaelus ja õppeprotsessis paremini toime tulla, laiendades tema keele- ja kultuurivahetust ning suhtlusringe (Eesti Keele Instituut, 2025).

Keelekümbluse põhimõtted kattuvad teiste kaasaegsete teise keele õppimise lähenemistega, mida sageli nimetatakse integreeritud, sisupõhise, kommunikatiivse või funktsionaalse keeleõppe mudeliteks (Eesti Keelekümbluskeskus, 2005).

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel on välja toodud, et seisuga 02.2023 on keelekümblusvõrgustikuga liitunud 70 lasteaeda ja 38 kooli üle kogu Eesti (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023).

Eesti ühiskonna monitooringust selgus 2023. aasta kevadeks, et enamik venekeelseid lapsevanemaid on jõudnud arusaamani, et lapsed peaksid eesti keele omandama kas eestikeelses lasteaias (58%) või põhikoolis (54%). Seejuures eelistas 23% laste keeleõppeks keelekümbluslasteaeda ja 10% keelekümblusklassi põhikoolis, mitte aga täielikult eesti õppekeelega õppeasutust. Vaid 3% pooldas täielikult vene õppekeelega põhikoolis õppimise jätkumist ja 8% soovis venekeelsete lasteaedade säilimist (Voog jt., 2023: 82).

Tallinna koolidest eriti silmapaistvaks keelekümblusprogrammi rakendatavaks kooliks on Tallinna Pae Gümnaasium. Kool, kus pakutakse õpet, kasutades keelekümblusmetoodikat ning pööratakse tähelepanu lisaks eesti keelele ka vene keelele ja kultuurile. Kooli direktor Izabella Riitsaar on ise venekeelsest perest pärit, kuid tänu varasele kokkupuutele eestikeelse haridusega omandas ta eesti keele ning sai hiljem ka eesti keele õpetajaks.

2003.aastal alustas kool keelekümblusprogrammiga, mis oli algselt mõeldud vaid ühele klassile. Tänapäevaks on programmist saanud oluline osa kooli õppekorraldusest, hõlmates nii varast kui ka hilist keelekümblust. Riitsaare hinnangul peab kool käima kaasas ühiskonnas toimuvate muutustega ning keelekümblus aitab üleminekut eestikeelsele õppele sujuvamaks muuta.

Varase keelekümbluse klassid alustavad õpinguid täielikult eesti keeles ning teise klassi teisest poolest lisandub õpetusse ka vene keel. Kuigi mõned lapsevanemad soovivad panna lapsi keelekümblusklassi alles hiljem, näiteks neljandas klassis, soovitab Riitsaar alustada pigem varakult. Hilise keelekümbluse puhul alustatakse eesti keele õppega viiendast klassist ning keskendutakse ühele ainele, mis aitab toetada keeleoskust (nt ajalugu või loodusõpetus). Selline lõimitud õpe nõuab õpetajatelt loovust ja koostööd. Kuigi alguses võib esineda vastuseisu, on see lähenemine osutunud tõhusaks.

Riitsaar rõhutab, et õppeainete õpetamine eesti keeles on tulemuslikum kui üksnes keeleõppe tundide läbiviimine, sest see aitab laiendada sõnavara ja arendada suhtlemisoskust erinevates olukordades.

Kool osaleb ka programmis „Professionaalne eesti keele õpetaja põhikooli klassis“, mille kaudu said vene õppekeelega klassid tuge eesti keele lisa õpetajalt. Nüüdseks on koolil oma lisaõpetaja, kelle abiga on paranenud õpilaste keeleoskus. Mitmed uued eesti keele õpetajad on tulnud tööle just tänu sellele programmile.

Kodukeelt ja kultuuri väärtustatakse vene kirjanduse ringi kaudu ning õpilased osalevad regulaarselt vene keele olümpiaadidel, jõudes ka rahvusvahelisele tasemele. Kool peab tähtsaks rahvuse ja kultuuri tundmist, sest see aitab kaasa identiteedi kujunemisele. Samuti tutvustatakse lastele Eesti kultuuri, näiteks külastatakse muuseume, teatreid ja noorteüritusi, kus pole eesti keeles suhtlemisega probleeme olnud.

Riitsaar soovib õpetajatel teha omavahel tihedat koostööd – korraldada ühiseid arutelusid, vaadelda üksteise tunde ja pakkuda vastastikust tuge, et toetada laste keelelist ja akadeemilist arengut (Someren, 2024: 196-197).

Maardu linna eesti õppekeelega Kallavere Keskkool hakkas samuti keelekümbuse meetodit kasutama algklassides alates 2021-2022.õppeaastast. Selle kooli eripäraks on muukeelsete õpilaste suur osakaal ehk üle 70% õpilaste kodune keel ei ole eesti keel. Alates 2021-2022.õppeaastast hakati õpilasi vastu võtma põhimõttel: “A” klassi õpilased, kellel eesti keel on kodukeel või kes oskavad eesti keelt väga heal tasemel. “B” klassi võeti ainult muukeelseid õpilasi, kelle eesti keele oskus oli väga nõrk. “A” klassis olid lisatud eesti keele õppimisele “boonusena” inglise ja vene keele tunnid. Vene keeles toimusid vene keele, kunstiõpetuse ning kehalise kasvatuse tunnid. Inglise keeles õpetati inglise keelt, loodusõpetust, matemaatikat ja muusikat. “B” esimeses klassis toimusid kõik tunnid eesti keeles, alates teisest aastast lisandus ka vene keele ja inglise keele tund (Juurak, 2021).

Alates 2024-2025.õppeaastast jäid kõik “A” klassis vene keeles toimuvad tunnid ära. Inglise keeles tunnid endiselt toimuvad, kuid ainult üks tund nädalas esimeses ning kaks tundi teises klassis. “B” teises klassis pole nii vene keele kui ka inglise keele tunde.

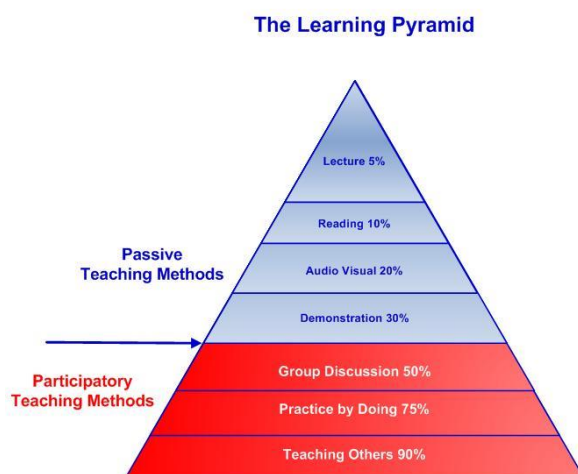
3.1.4. Aktiivõppe meetodid

Aktiivõppes omandavad inimesed uusi teadmisi, kogemusi ja väärtusi läbi õppetegevuse. Hästi läbimõeldud aktiivõppe arendab iseseisvat kriitilist mõtlemist ja suurendab valmisolekut tegutsemiseks. Funktsionaalsete oskuste valdamine aitab paremini toime tulla erinevates olukordades (Salumaa jt., 2006).

Aktiivõppe eesmärk on toetada õpilase igakülgset arengut läbi mitmekesiste, kaasavate ja huvipakkuvate tegevuste (Kuurme ja Siim, 1991: 27).

Aktiivõppe suurendab õpilaste motivatsiooni, muutes õppeprotsessi kaasahaaravamaks ja põnevamaks. Sageli omandavad õpilased teadmisi tõhusamalt läbi praktilise tegevuse kui vaid lugedes, kuulates või vaadeldes. Õpetaja loodud õpituatsioonid võimaldavad neil kogeda erinevaid olukordi ja avastada uusi seaduspärasusi (Salumaa jt., 2004).

Maine'i osariigis asuvate Riiklike Koolituslaborite uuringute põhjal illustreerib õppimise püramiid erinevate õppemeetodite tõhusust, mõõdetuna õppija meeldetuletuse protsendina. Esimesed neli taset: loeng, lugemine, audiovisuaalsed materjalid ja demonstratsioon, kuuluvad passiivsete õppemeetodite hulka. Seevastu alumised kolm taset: arutelugrupid, harjutamine ja teiste õpetamine, on aktiivsed ehk osaluspõhised õppemeetodid. Püramiidist on selgelt näha, et aktiivne osalemine õppeprotsessis aitab oluliselt paremini teadmisi säilitada. Uuringu kohaselt on kõige vähem efektiivne meetod loengu kuulamine, samas kui kõige tõhusamad meetodid asuvad püramiidi alumises osas, kus õppija on aktiivselt kaasatud (Kelly, 2012).



Joonis 2. Õppimise püramiid

3.1.5. Mängustamine

Viimastel aastatel on mängustamine kujunenud populaarseks kontseptsiooniks, mida rakendatakse laialdaselt erinevates valdkondades, alates haridusest kuni turunduseni. Üldiselt defineeritakse seda kui mängudisaini elementide integreerimist mittemängulistesse kontekstidesse. (Deterding jt., 2011).

Mängustamine ja mängupõhine õpe sobivad haridusse, kuna koolil ja mängudel on mitmeid ühiseid jooni. Nii õppetöös kui ka mängudes esinevad kindlad eesmärgid, ülesanded, reeglid, preemiad, turvaline keskkond, ajasurve, tasemed ning osalejate omavaheline suhtlus ja koostöö. Samas on nende vahel ka olulisi erinevusi, mis võivad raskendada mängude rakendamist hariduses. Peamine erinevus seisneb vabatahtlikkuses: mäng peab olema vabatahtlik, vastasel juhul kaotab see oma mängulisuse (Haridus- ja Noorteamet, 2025).

Mängustamise mõiste tuleneb mängu kontseptsioonist. Mäng on tegevus, mis toimub väljamõeldud keskkonnas, kus osalejad järgivad kokkulepitud reegleid, püüdes saavutada seatud eesmärgid. Seda iseloomustab reaalsuse ja tinglikkuse kooseksisteerimine, narratiivide, tegevuste ja koostöö olemasolu, väljakutsed ning ettearvamatus, mis kõik loovad kaasahaaravuse ja rõõmu tunde ehk sisemise motivatsiooni ja energia (Hallas ja Kitsnik, 2020). Rahvakultuuri mängud pakuvad koolitundides väärtuslikke õppimisvõimalusi, ühendades mängimise ja teadusliku uurimistöö. Need mängud aitavad õpetajatel luua õpetusmomente ning siduda õpikava kognitiivsete "ankrute" abil. Mängud, mis sisaldavad teaduslikku sisu, meelitavad ka juhuslikke huvilisi, muutes õppimise atraktiivsemaks. Efektiivne mängudisain, mis tasakaalustab kohese motivatsiooni ja pikaajalise teadmiste omandamise, võib toetada õpilaste osalust ja teadlikkust. Lisaks mängu sisule suurendab kaasatust ka laiem teadmiste ökosüsteem, mis hõlmab huvitavaid viktoriine ja sotsiaalset suhtlust (Lieberoth jt., 2015: 35-36).

4. TULEVIKU ARENGUSUUNAD MITMEKEELSE HARIDUSE VALLAS

Tõnu Tender on öelnud, et eesti keele tulevik sõltub keele kõrgest mainest, eesti keelt emakeelena kõnelevate inimeste soovist oma keelt väärtustada, kasutada, hoida, õppida, õpetada ja arendada. Ta peab väga oluliseks, et võõrsil elavad lapsevanemad oleksid valmis oma lastele eesti keelt õpetama, seda nendega kasutama ning et selleks oleks võimalusi, nt õppevahendeid, keskkondi jm (Tender, 2019: 10).

Võiksime lähtuda Belgia näitest. Alates 2025/2026. õppeaastast viib *Autonome Hochschule Ostbelgien* (AHS) sisse olulise reformi oma õpetajahariduse programmis, muutes algkooli- ja lasteaiaõpetajate koolituse kolmeaastasest nelja-aastaseks bakalaureuseprogrammi. Uue valitsuse poliitika deklaratsiooni (2024–2029) kohaselt on reformi eesmärk paremini valmistada õpetajaid ette kasvavatele kutseväljakutsetele (National Policies Platform, 2025).

Olulised muudatused hõlmavad:

- **Laiendatud praktiline koolitus:** Praktikad moodustavad nüüd 25% õppekavast (60 EAP 240-st), pakkudes rohkem praktilisi kogemusi.
- **Laiem oskuste arendamine:** Uues õppekavas keskendutakse ajajuhtimisele, stressijuhtimisele ja strateegiatele mitmekesiste klassiruumidega toimetulemiseks ning prantsuse keele õpetamine tõhustatakse.

Reform on kooskõlas rahvusvaheliste standarditega, kuna enamik OECD riike nõuab nelja-aastast õpetajaharidust. Selle algatuse eesmärk on tagada, et tulevased haridustöötajad oleksid valmis vastama Belgia saksakeelse kogukonna koolide ja ühiskonna muutuvatele nõudmistele.

Eestis kinnitatud arengukava, mis on suunatud 2035. aastani, keskendub õpetajate järelkasvu tagamisele, õppe personaliseerimisele ja õppijate igakülgsele toetamisele. Olulised teemad hõlmavad tugispetsialistide ja koolijuhtide järelkasvu, kaasaegsete õpikäsitluste rakendamist, ning turvalise ja kaasava õppekeskkonna loomist. Samuti püütakse vähendada erialase hariduseta või aegunud oskustega inimeste osakaalu ja paremini kohandada täiendõpet tööturu vajadustega. Eesti keele arengukava fookuses on eesti keele staatuse ja maine tugevdamine, keeletehnoloogia arendamine ning keeleõpe. Eesmärgiks on arendada keele taristut, tugevdada

eesti keele mainet ja lahendada mitmekeelsusega seotud väljakutseid. Mõlemas arengukavas on keeleõppe teemad olulisel kohal (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Eestis on paar tuhat haridustöötajat, kes vajavad eesti keele õpet, et viia oma keeleoskus vastavusse neile seatud keeleoskuskriteeriumidega. Kui seni piisas paljudel õpetajatel B2 tasemel keeleoskusest, siis arvestataval osal sihtrühmast tuleb viia oma keeleoskus üleminekuperioodil C1-tasemele. Väljakutse on piisavas mahus õppekohtade pakkumine sihtrühma ootustele vastava paindlikkusega ja ka õppe tulemuslikkus, sh osalejate motivatsioon pikaajalises keeleõppes osaleda (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024: 8)

5. UURIMISMETOODIKA JA VALIMI KIRJELDUS

5.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, milliseid ressursse ja koolitusi on vene õppekeelega koolide õpetajatele pakutud eestikeelsele haridusele üleminekul.

Eesmärgi saavutamiseks püstitasid töö autorid kaks uurimisküsimust:

- Milliseid ressursse ja koolitusi on Tallinna ja Maardu linna vene õppekeelega koolide õpetajatele pakutud eestikeelsele haridusele üleminekul riigi ning KOVi poolt?
- Mis on õpetajatele olnud kõige keerulisem ja mida õpetajad vajavad?

Küsimuste kaudu püüavad töö autorid mõista, millised on olnud õpetajate kogemused ning millised tugimeetmed on osutunud kõige olulisemaks nende arengus ja igapäevatoos eestikeelsete õppevormide rakendamisel.

5.2. Metoodika valik ja kirjeldus

Käesoleva magistritöö eesmärgist lähtudes valisime uurimuse läbiviimiseks kombineeritud uurimismeetodi ning andmekogumismeetodina veebipõhise ankeetküsitluse. Kvantitatiivse uurimisstrateegia puhul kogutakse andmeid küsimustike kaudu, kus esitatakse suletud, valikvastustega ning avatud vastustega küsimusi. Kogutud vastused muudetakse numbrilisteks väärtusteks, mida analüüsitakse statistiliste meetodite abil (Õunapuu, 2014: 159). Käesolevas uurimistöös kasutatud ankeet sisaldas nii avatud- kui ka valikvastustega küsimusi. Ankeedi küsimused on koostatud, arvestades töö eesmärki ja teooria osast saadud teadmisi. Avatud küsimustes on vastajal võimalus vastata oma sõnadega, andes sellega ülevaate oma teadmistest ja arusaamadest antud teemal. Need küsimuse toovad esile vastaja olulised mõtted ja arvamused, aidates samal ajal mõista, milliseid tundeid teema temas tekitab. Valikvastustega küsimused võimaldavad vastustel olla võrreldavad, aidates vastajal meenutada teemasid, mis muudab vastamise lihtsamaks. Küsimustele vastamisel tagatakse kõigile anonüümsus (Hirsjärvi jt., 2005: 188). Koostasime ankeedi vene õppekeelega koolide õpetajate valmisoleku hindamiseks eestikeelsele haridusele üleminekuks ning selleks, kuidas on neid riigi ja kohaliku omavalitsuse poolt toetatud. Küsimustik sisaldas 28 küsimust, millest 8 olid avatud küsimused,

5 poolavatud küsimust („muu/other“, millele sai lisada oma vastusevariandi) ja 15 valikvastustega küsimust. Küsimustik oli jaotatud kolme blokki: esimeses koguti õpetajate üldandmeid, teises uuriti riigi ja KOV-i poolt pakutavat toetust ning kolmandas käsitleti, millist täiendavat tuge õpetajad vajaksid. Üks küsimustest oli seotud õpetajate suurimate raskuste ja nende vajadustega, uurides: „Mis on õpetajatele olnud kõige keerulisem ja millist tuge nad vajavad?“

5.3. Valimi iseloomustus

Uuringu valimi koostamisel lähtusid uurijad vajaduspõhisest uuringust, kus keskendutakse õpetajate kogemustele ülemineku ajal ja püütakse välja selgitada, mis on nende jaoks olnud kõige keerulisem ning millist toetust nad vajavad. Uurimus ei piira end ainult olemasolevate ressursside ja koolituste kirjeldamisega, vaid püüab mõista ka õpetajate subjektiivseid kogemusi ja vajadusi, et selgitada välja, millised toetavad meetmed võiksid tulevikus olla kõige asjakohasemad.

Valimi moodustasid Tallinna ja Maardu ülemineku koolid. E-kiri koos küsimustikuga saadeti kokku Tallinna ja Maardu koolidesse. Koole oli kokku 24.

Maardu ja Tallinna koolide õpetajate arv seisuga 2024-2025 õa oli 1674 (Haridussilm, 2024).

Küsimustikule vastas kokku vaid 55 õpetajat ehk 3,28% kogu Tallinna ja Maardu õpetajate arvust. Neist 46 oli naissoost, 7 meessoost ja 2 märkis oma soo muu nimetusega. Osalejate seas domineerisid põhikooli õpetajad, ehk 47 vastanut (85,5%) töötas põhikoolis ning 18 (32,7%) gümnaasiumiastmes. Küsitluse esimeses osas paluti osalejatel vabatahtlikult märkida oma sugu. Enamus vastanutest olid naised (86,3%), mehi oli 12,7% ning 3,6% ei soovinud soolist kuuluvust täpsustada.

Vastajad olid vanuses 22- 66 eluaastat. Kõige enam oli vastanuid 38-aastaste seas (7,3%), millele järgnesid vanused 35, 47 ja 54, igäühes 5,5% vastanutest. Mitmes vanuserühmas (sh 27, 32, 41 ja 57) moodustasid vastajad 3,6%, samas kui nooremas ja vanemas vanusevahemikus oli esindatus minimaalne (1,8% ehk üks vastaja). Vastanute keskmine vanus oli 42 aastat.

Eesti keelt emakeelena kõneleb 12 uuringus osalejat (21,8%). Kõrgem keeleoskus (B2 ja C1 tase) oli 29 õpetajal (52,7%), B1 keeletase oli 9 õpetajal (16,4%), A2 keeletase ühel õpetajal (1,8%). Üks uuringus osalenud õpetaja tõi välja, et tema koduses keskkonnas oli lapsepõlvest

alates kasutusel kolm keelt (eesti-, vene- ja inglise keel). Vastanute keskmine pedagoogiline tööstaaž oli 6,7 aastat. Rohkem kui seitse aastat õpetamiskogemust omas 27 õpetajat, kuni ühe aastase tööstaažiga oli viis õpetajat.

Järgnevalt küsisime õpetajate haridustaseme kohta. Märkimisväärne osa 45,5% ehk 25 õpetajat omab magistrikraadi ning bakalaureusekraad on omandatud 40% ehk 22 vastanutest. Erialane haridus puudub 14,5 % vastanutest.

Küsimusele “Millisel haridusasutuse tasemel Te töötate?” saime vastuseid, mis annavad ülevaate õpetajate tööjaotusest erinevatel kooliastmetel. Enamik vastajatest, 85,5% ehk 47 õpetajat, märkis, et nad töötavad põhikooli tasemel, mis viitab sellele, et suur osa küsitlusele vastanutest on seotud 1.–9. klasside õpetamisega, mis on eriti oluline, arvestades eestikeelsele õppele üleminekut, kuna just põhikooli tasandil toimub see kõige laiapõhjalisemalt. Uuringus osalenud õpetajatest 18 ehk 32,7% märkis, et nad õpetavad gümnaasiumiastmes.

Esitatud küsimusele, “Mis ainet te õpetate?” vastati järgnevalt: reaallaineid õpetab uuringus osalenud õpetajatest 14, vastanute seas oli 12 eesti keele õpetajat ja 5 võõrkeelte õpetajat, loovainete õpetajaid oli vastanute seas 4, kehalise kasvatuse õpetajaid 3. Esimese kooliastme õpetajaid oli 10 ning 4 uuringus osalenud õpetajat, õpetab sotsiaallaineid. Uuringus osalejate seas oli ka 3 tugimeeskonna liiget.

Küsimustikule vastanud õpetajate tööstaaž jagunes järgmiselt: seitse ja enam aastat vastas 27 õpetajat ehk 49,1%, kolm kuni seitse aastat vastas 13 õpetajat ehk 23,6%, üks kuni kolm aastat vasta 10 õpetajat ehk 18,2 %. Kuni ühe aastase tööstaažiga olid viis uuringus osalenud õpetajatest ehk 9,1% vastanutest.

Palusime õpetajatel hinnata, milline oli nende eesti keele keeleoskus 01.01.2023 aasta seisuga, algaja (A1-A2), kesktase (A2-B1), edasijõudnud (B1-B2), kõrgtase (B2-C1), või eesti keel on emakeel. Vastustest selgus, et algtaset ei olnud ühelgi vastajatest. Kesktase oli ühel uuringus osalenud õpetajal. Edasijõudnud ehk B1-B2 keeletasemega oli üheksa vastanut. Kõrgtase ehk B2-C1 oli 29 vastajat ja 12 uuringus osalenud õpetajal oli eesti keel tema emakeel.

Vastajatelt küsiti, kas nad tunnevad, et on viimase kahe aasta jooksul eesti keele õppes (kui see ei olnud nende emakeel) edusamme teinud. Tulemused näitasid, et õpetajate hinnangud oma keeleõppe arengule olid erinevad. Kaks vastajat olid arvamusel, et nad ei ole selle aja jooksul ühtegi edusammu teinud, mis võib viidata kas vähestele keeleõppe võimalustele või vähesele keelekasutusele igapäevases töös. Samas leidis kaheksa vastajat, et on teinud väikeseid

edusamme, mis tähendab, et nad on oma keeleoskust mõnevõrra parandanud, kuid tunnevad, et areng on olnud aeglane.

Oma edusamme hindas keskmiseks 14 uuringus osalenud õpetajat. Suurte edusammude üle rõõmustas 13 vastajat, kes tunnevad, et nende keelekasutus on viimase kahe aasta jooksul oluliselt arenenud ja nad saavad eesti keeles paremini hakkama. Viis vastajat märkisid, et nad on teinud väga suuri edusamme.

Seejärel paluti õpetajatel hinnata, milline eesti keele osaoskus on nende arvates kõige tugevam. Tulemused näitasid, et kõige kindlamalt tuntakse end loetud tekstist arusaamisel, seda pidas oma tugevaimaks osaoskuseks 36 uuringus osalenud õpetajat. Teisele kohale asetis rääkimisoskus, mida hindas enda tugevuseks 32 õpetajat. Kuuldu mõistmist hindas oma tugevaimaks oskuseks 27 õpetajat. Kõige vähem nimetati oma tugevusena kirjutamisoskust, ainult 18 õpetajat märkis selle oma kõige tugevamaks osaoskuseks.

Mitmed vastajad olid nõus väitega, et nad on õppinud eesti keelt soovist paremini mõista eesti keele kõnelejaid ning süveneda nende kultuuri. Selle väitega oli nõus 22 vastajat, pigem nõus vastas 11 vastajat, nii ja naa vastuse variandi valis 8 vastajat ja eesti keel on mu emakeel vastas 12 vastajat.

Õpetajatelt uuriti kuivõrd nad nõustuvad väitega, et eesti keele õppimine aitab kaasa konkurentsivõimele Eesti tööturul. Väitega oli nõus 23 vastajat, pigem nõus 12 vastajat, "Nii ja naa" valis 5 õpetajat ning 2 vastajat olid väitega üldse mitte nõus, 13 inimest märkis, et eesti keel on nende emakeel.

Õpetajatelt uuriti, milliseid meetodeid ja ressursse nad keeleõppes kõige enam kasutanud on ning kuidas need on nende keeleoskust toetanud. Kõige populaarsemaks meetodiks osutus keelepraktika keelepartneri või vestluskaaslasega, mille kasuks otsustas 37 vastajat. Peaaegu sama palju vastajaid, 35 inimest, nimetasid raamatute ja artiklite lugemist õpitavas keeles oluliseks keeleoskuse arendajaks. Kolmandale kohale jäi audiovisuaalne sisu: filmid, sarjad ja muusika õpitavas keeles, mida kasutas 31 vastajat. Vähem kasutatud, kuid siiski oluliste meetoditena tõsteti esile keelekeskkonda sukeldumine, näiteks reisirid, keelelaagrid, mida kasutas 19 vastajat, ning keeleõppe mängud ja interaktiivsed harjutused, nende kasuks otsustas 17 vastajat. Veebipõhiseid kursuseid ja õppeplatvorme kasutas 15 vastajat, samas kui keeleõppe rakendusi, nt *Duolingo*, *Babbel*, *Rosetta Stone* nimetas vaid 8 vastajat. Keelekohvikuid oli

külastanud 7 inimest, ning kaks vastanut märkisid, et eesti keel on nende emakeel, mistõttu nad ei ole pidanud keeleõppe meetodeid kasutama.

Neile, kes ei leidnud eelnevast loetelust sobivat vastusevarianti, pakuti võimalust täpsustada avatud vastustes ise, milliseid meetodeid või ressursse nad keeleõppes on kasutanud. Mitu vastajat tõid esile, et eesti keele õpe on toimunud osaliselt või täielikult kõrgkooliõpingute raames, kus nii õppetöö kui ka igapäevane suhtlus toimusid eesti keeles. Samuti mainiti, et eesti keeles õpetamine, näiteks laste juhendamine ainetundides, on kujunenud oluliseks keelepraktikaks. Mitmed õpetajad kirjeldasid, kuidas nad on keeleõpet põiminud oma aine õpetamisse, näiteks kunstiõpetuses on palutud õpilastel koostada eestikeelseid esitlusi, luua visuaale koos tekstidega ning esineda klassi ees. Lisaks mainiti keelekursustel osalemist, töökeskkonnas saadud keelepraktikat, perekondlikku keelekeskkonda ning sisemise motivatsiooni olulisust keele õppimisel ja säilitamisel.

5.3. Uurimisprotsessi kirjeldus

Uuringu läbiviimiseks saadeti küsimustikud direktoritele ja õppejuhtidele esialgu Maardu ülemineku koolidesse: Maardu Põhikooli, Maardu Gümnaasiumisse ja Maardu Kunstide Kooli. Kuu aja jooksul tuli kahjuks ainult üks vastus. Otsustati küsitletavate ringi laiendada ning saadeti küsimustiku kõikidesse Tallinna linna ülemineku koolidesse ehk koos Maardu linnaga oli neid kokku 24. Maardu ja Tallinna koolide õpetajate arv seisuga 2024-2025 õa on 1674 (Haridussilm, 2024).

Küsimustikule vastas kokku vaid 55 õpetajat ehk 3,28% kogu Tallinna ja Maardu õpetajate arvust. See küll parandas olukorda, kuid mitte piisavalt, pidime Tallinna koolidesse meeldetuletavalt teist korda kirja saatma. Seegi polnud efektiivne, tuli ainult kaks vastust juurde. Uuringus osalejaid teavitati kaaskirjas, et küsimustikule vastamine on vabatahtlik ning anonüümne.

Kogutud andmeid salvestati *Google Drive* kausta, millele oli juurdepääs vaid uuringu läbiviimise liikmetel ning andmeid kasutati vaid teadustöö koostamise raames. Kaaskirjas teavitati uuringus osalejaid uuringu eesmärgist, uuringu valimi kriteeriumitest, kui palju kulub aega küsimustele vastamiseks ning uuringu läbiviijatega ühendust võtmise võimalustest. Küsimustikud edastati e-posti teel koos lingiga koolijuhtidele, palvega saata kiri edasi

õpetajatele. Esimesed e-kirjad Maardu koolidesse saatsime 06.01.2025. Rohkem kui ühe kuuga tuli ainult kaks vastust ning otsustati saata ka Tallinna koolidesse e-kirja 13.02.2025. Kahe Tallinna kooli juhid vastasid, et tänavad aktuaalse teema küsimustiku eest ning kinnitasid õpetajatega küsimustiku jagamist. Mõned meie kursusekaaslased töötavad õpetajatena Tallinna ülemineku koolides õpetajatena, seega kaasasime ka neid uuringus osalema.

Hakkasime küsimustikule vastuseid analüüsima siis, kui vastajate 50 inimese lävend oli ületatud. Küsimustiku vastuseid analüüsidest tunnistasime, et mõni küsimus, nagu näiteks: “Mis ainet Teie õpetate?” võiks olla mitte avatud vastusena, vaid valikvastusena esitatud. Küsimustiku analüüsimisel tekitas see lisapingutusi arvutamisel.

Uurimisprotsessi jooksul olime pidevas infovahetuses juhendajaga ning tema poolne toetus oli alati asjakohane. Juhendajaga suheldes tuli meie uurimistöös mõnigi probleem välja, nt mis võiks küsimustikule vähesel vastajate arvu põhjuseks olla, miks info ei liigu koolijuhtidelt õpetajateni, mis küsimused võivad õpetajatele “ebamugavad” olla jms.

Uurimisprotsessi jooksul oleme ka toetuse saamiseks Maardu linnavalitsuse poole pöördunud ning uurimistöo koostamiseks vajalikke kontakte ja statistilisi andmeid saanud.

Samuti oleme saanud tagasisidet Maardu ülemineku kooli õppejuhilt, kes jagas oma arvamusi ja kogemusi:

“Küsimustikus on väga suur osa pühendatud õpetaja keeleoskusele. Kahjuks ei paku küsimused ja vastused võimalust, et vastaja on eesti keelt emakeelena kõnelev või kakskeelne inimene. Meie koolis on selliseid palju. Küsimustik justkui eeldab, et üleminek eestikeelsele õppele tuli pärast riiklikku otsust. Näiteks meie koolis me oleme eestikeelsele õppele üle läinud juba varem, seepärast võib olla meie õpetajatel küsimustikule raske vastata.” Muutsime oma küsimustiku selle tagasiside saamise pärast ära, lisades vastusevariandiks: “Eesti keel on mu emakeel.”

“Kahjuks (või õnneks) toimub eestikeelsele õppele üleminek samaaegselt uue õppekava rakendamisega, mistõttu võib olla raskendatud ka õppematerjale puudutavatele küsimustele vastamine. Nimelt on paljud õpikud/õppematerjalid hetkel ebasobivad just õppekava muutumise tõttu. Ka uued eestikeelsed materjalid eeldavad, et õppija on eesti keelt heal tasemel või emakeelena rääkiv laps. Paari aasta pärast, kui lasteaedadest hakkab tulema hea eesti keele oskusega lõpetajaid, ei ole see enam tõenäoliselt suur probleem, seetõttu ei ole kindlasti kasulik koostada mingeid spetsiifilisi õpikuid paariks aastaks. Kuna meil on individuaalne lähenemine olnud juba aastaid, siis ongi normaalne, et õpetaja koostab õppematerjali vastavalt hetkel tema

käe all olevate õpilaste vajadustele. Juba paar aastakümnet ei ole riiklikult koordineeritud õppematerjalide koostamist, minu arvates on pigem see probleem. Iga kirjastus annab välja seda, mis talle tundub kasulik, mitte seda, mida oleks vaja. Seetõttu on aineid, mida dubleeritakse mitme õpikuga ja neid, kus materjale põhimõtteliselt ei ole. Samuti on see üks suur põhjus, miks õpikud ilmuvad tükk aega pärast seda, kui neid tegelikult vaja on. Näiteks praegu uus õppekava rakendus juba 2024, aga õppematerjale mõnes aines/klassis pole isegi praegu veel koostamagi hakatud.

Mis puudutab eesti keelt mitte emakeelena rääkivate õpetajate keeleoskust, siis see on ka autorite arvates keeruline ja mitmetahuline teema. C1 tasemel keeleoskus on küll hea, kuid ka C1 tasemel rääkija teeb emakeelena kõnelejaga võrreldes palju vigu (lausestus, sõnavalik, rääkimise kombid jne). See toob omakorda kaasa selle, et laps kuuleb liiga palju vigast keelt, tal võib tekkida segadus, mis siis õige on. Riiklikult on prioriteet pigem õpetaja keeleoskus, kui hea õpetamise kvaliteet ja see on probleem.

Võin meie kooli näitel kinnitada, et eesti keeles õppimine ei too last eesti kultuuriruumi. Selleks on vajalik hoopis eesti keele ja kultuuriruumis toimiv koolielu. C1 tasemel rääkiv õpetaja, kes ei tea midagi eesti kultuurielust, ei ole siin kuidagi abiks. Hea erialase ettevalmistusega ja laia silmaringiga, kuid oma ainet muus keeles õpetav õpetaja võib last palju paremini aidata sulanduda eesti kultuuriellu.

Mis puudutab õpilaste ainealaseid teadmisi, siis märkame juba praegu, et kui õpetaja ei keskendu ainealastele teadmistele, vaid norib keeleoskuse teemadel, siis ei ole lapsel võimalik liikuda edasi uute teemade juurde ja olla õppimises edukas. Näiteks meie oleme oma koolis võtnud vastu otsuse rakendada keelekümblus metoodikat, sest see on end ajanud tõestanud.“

6. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS

Käesolevas peatükis analüüsitakse uuringu tulemusi, antakse ülevaate ülemineku protsessist ning keskendutakse uuringu kahele peamisele aspektile.

Peatüki esimeses osas tutvustatakse üksikasjalikult, milliseid ressursse ja koolitusi on Tallinna ja Maardu linna vene õppekeele koolide õpetajatele pakutud riigi ja kohalike omavalitsuste poolt, et toetada üleminekut eestikeelsele haridusele. See osa hõlmab õpetajate tagasisidet pakutud koolitustele, töötubadele, digitaalsetele õppematerjalidele ja keelepraktika võimalustele, mis on mõeldud õpetajate keeleoskuse ja pedagoogiliste oskuste tõstmiseks ning keelekasutuse mitmekesistamiseks.

Teises osas analüüsitakse, millised on õpetajate jaoks kõige suuremad väljakutsed üleminekul eestikeelsele õppele ning mida nad vajavad, et oma tööd tulemuslikumalt teha. Samuti antakse ülevaate peamistest takistustest, millega õpetajad igapäevaselt kokku puutuvad: alates enda keeleoskuse piirangutest ja õpilaste keeleoskuse mitmekesisusest kuni piiratud õppematerjalide, individuaalse toe ja piisava koolijuhtkonna ning lapsevanemate toe puudumiseni.

Analüüsis anname ülevaate ka sellest, millistes valdkondades on vajalikud täiendavad ressursid ja kuidas toetussüsteeme tuleks arendada, et tagada sujuv ja tulemuslik üleminek eestikeelsele haridusele.

6.1. Riigi ja KOV poolt õpetajatele pakutud ressursid ja koolitused

Esmalt paluti õpetajatelt vastata küsimusele: „Kas Eesti Vabariigi Valitsuse otsus minna täielikult eestikeelsele haridusele üle oli teie jaoks ootamatu?“ Antud küsimusele vastas 40 õpetajat ehk 72,7% vastanutest, et see otsus ei olnud nende jaoks ootamatu. Samas leidis 18 õpetajat ehk 27,3%, et otsus eestikeelsele õppele üle minna, tuli neile üllatusena.

Uuringu käigus püüti välja selgitada ka õpetajate hinnangut riigi toetusele eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Sellele küsimusele vastas 43 õpetajat ehk 78,2% eitavalt, leides, et riigi tugi ei ole olnud piisav. Samal ajal andis 12 õpetajat ehk 21,8% jaatava vastuse, olles seisukohal, et nad on üleminekuperioodil riigilt piisavalt tuge saanud.

Lisaküsimusena paluti õpetajatel põhjendada, et kui nad on saanud tuge, siis millist?

Õpetajad tõid välja, et riik on pakkunud Töötukassa poolt korraldatud keeleõpet, erinevaid kursuseid, erinevaid õppematerjale, töötubasid ja ümarlaudu.

Lisaks uuriti õpetajatelt ka kohaliku omavalitsuse (KOV) toetuse kohta eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Sellele küsimusele vastas 35 õpetajat (63,6%) eitavalt, leides, et KOV-i tugi on olnud ebapiisav. Samas vastas 20 õpetajat (36,4%) jaatavalt, hinnates, et nad on saanud vajalikku toetust.

Esitati kohaliku omavalitsuse toetuse kohta eelnevale küsimusele jaatavalt vastanud õpetajatele ka täiendava küsimuse, millisel viisil on nad KOV-ilt tuge saanud?

Õpetajate avatud vastustest selgus, et KOV on pakkunud õpetajatele erinevaid tasuta koolitusi, materiaalselt toetust erinevate õppevahendite hankimiseks ning koostööd Töötukassaga koolituste osas.

Sooviti teada ka õpetajate täiendkoolitus võimaluste kohta eestikeelsele õppele üleminekul. Vastanutest 16 õpetajat (29,1%) märkis, et on osalenud mitmel koolitusel, samas kui 14 õpetajat (25,5%) on saanud koolitust ühe korra. 12 õpetajat (21,8%) ei ole koolitusel osalenud, kuid tunnevad selle järele vajadust, mis viitab täiendavale toetusvajadusele. Samal ajal leidis 13 õpetajat (23,6%), et neil ei ole koolitust vaja ning nad ei ole ka ühelgi osalenud.

Uuriti õpetajatelt, millised teemad on nende arvates olnud koolitustel kõige kasulikumad. Vastajad said valida mitu varianti. Küsimusele vastasid kõik uuringus osalenud 55 õpetajat.

Tulemustest selgus, et keelekümbluse metoodika oli kõige populaarsem vastus. Keelekümblusmetoodikat pidas kasulikuks 34 vastajat (61,8%). Erineva keeleoskusega laste toetamine oli samuti kõrgelt hinnatud teema, mille valis 32 vastajat (58,2%). Teema laste ja vanemate motiveerimisega seoses, osutus kasulikuks 22 vastaja jaoks (40%). Eesti keele süvendatud õpe oli kasulik 11 vastaja jaoks (20%). Väiksem arv vastajaid lisas omalt poolt kasulikuna ka LAK-õppe teema. Samuti jagati mõtteid selle kohta, milliseid koolitusi võiks tulevikus korraldada. Mõned vastajad märkisid, et nad pole koolitustel osalenud.

Järgnevalt sooviti teada saada, kas õpetajad tunnevad piisavalt tuge kooli juhtkonnalt ja haridusametustelt üleminekuprotsessis? Sellele küsimusele vastas jaatavalt 25 õpetajat (46,3%). Osaliselt tundis tuge 20 õpetajat ehk 37 % vastajatest, kuid nad tundsid, et tugi võiks olla suurem. Ebapiisavat toetust saavaid õpetajaid oli 9 ehk 16,7 % uuringus osalejatest.

6.2 Õpetajate suurimad väljakutsed ja vajadused

Järgnevas teemablokis uuriti avatud küsimuste toel, millised on õpetajate raskuskohad eesti keeles õpetamisel. Õpetajate vastustest selgus, et suurimaks väljakutseks on, õpilaste eesti keelest mitte arusaamine, mis muudab aineõppe keeruliseks. Neljanda klassi lapsed ei ole valmis eestikeelseks õppeks, kuna nende keeletase on liiga madal. Õpilaste sõnavara on piiratud ning nad ei kasuta eesti keelt väljaspool koolitunde, mistõttu õpitu ununeb kiiresti. Keelekümblusklassides on tekstid sageli liiga keerulised, mistõttu õpilased ei suuda neid mõista.

Üks õpetaja vastas, et erineva keeletasemega õpilased ühes klassiruumis tekitavad keerulisi olukordi, kus osa õpilasi saavad aru tunni sisust, teised mitte. Samal põhjusel muutub keerukaks ka distsipliini hoidmine klassiruumis. Suure õpilaste arvuga klassid ja abiõpetajate puudus teevad õpetamisel vajaliku individuaalse lähenemise raskeks. Loenguvormis õpetamine ei ole tulemuslik, mistõttu tuleb leida alternatiivseid meetodeid.

Lisaks ei tunne paljud õpetajad end piisavalt enesekindlalt, kuna nende eesti keele tase on B1 või madalam. Keerukate terminite ja grammatika seletamine eesti keeles on raske, eriti võõrkeeleõpetajatele. Õpetajate ebapiisav eestikeelne sõnavara raskendab näiteks kunstiopetuses või loodusainetes keerukate mõistete ja nüansside edasiandmist.

Vastustes kajastus õppematerjalide nappus, eriti loodusõpetuses ja matemaatikas. Õpetajad peavad ise materjale lihtsustama ja kohandama, mis on ajamahukas töö. Eestikeelset informatsiooni internetis on vähe, mistõttu on raske leida sobivaid lisamaterjale.

Pedagoogid on mures, et paljudel õpilastel puudub kodune toetus keeleõppeks, sest lapsevanemad ei räägi eesti keelt ega saa aidata. Õpilased ei taha rääkida eesti keeles ka väljaspool koolitundi, eelistades emakeelt ka probleemidest rääkides.

Järgnevalt sooviti õpetajatelt teada saada, millised on olnud nende suurimad väljakutsed eestikeelsele õppele üleminekul. Antud küsimuse juures said õpetajad valida mitu vastusevarianti. Tulemused näitavad, et 40 õpetajat (72,7%) leidis, et õpilaste keeleoskus on liiga nõrk, et õppida eesti keeles. Teise suurima probleemina toodi välja aja- ja muude ressursside puudus keeleõppeks, mille märkis ära 29 vastajat (52,7%). Samuti tunnetab 25

õpetajat (45,5%), et lapsevanemad ei toeta eestikeelset õpet ning 13 õpetajat (23,6%) tunnistas, et nende enda eesti keele oskus ei ole piisav.

Lisaks valisid mõned vastajad vastusevariandi "muu", tuues välja mitmeid kriitilisi tähelepanekuid. Vastanud õpetajate arvates on praeguse aja pedagoogiline haridus nõrk ning vajab parandamist, sest noored õpetajad ei tunne meetodikaid, vaid teavad ja kasutavad ainult erinevaid nippe ja töövõtteid. Lisaks vastasid õpetajad, et üleminek eestikeelsele õppele ei ole piisavalt ette planeeritud ega läbimõeldud. Vajalikku nõustamist ja tuge vajavad mitte ainult vene õppekeelega koolid, vaid ka eestikeelsete koolide õpetajad, lapsed ja vanemad. Õpetajate arvates on nende töökoormus on liiga suur, riigil puudub selge arusaam üleminekuprotsessist ning õppekavad ei ole piisavalt selged, mistõttu langeb vastutus koolidele.

Veel uuriti õpetajatelt, millist lisatuge nad vajaksid eestikeelsele õppele üleminekul. Õpetajate esitatud vastustest selgus, et üle poolte õpetajatest (35 vastajat, 63,6 %) tunneb puudust meetoodilistest juhistest ja õppematerjalidest, mis aitaksid eestikeelsele õppele üleminekut leevendada. Peaaegu pooled vastanutest (28 vastajat, 50,9 %) soovivad rohkem praktilisi koolitusi ja töötubasid. Märkimisväärne osa, ehk 16 vastajat (29,1 %) leiab, et neile oleks kasulik individuaalne keelenõustamine. Neljandik vastanutest, 14 vastajat (25,5 %) peab oluliseks pidevat keeleõpet. Lisaks tõi üks õpetaja välja, et suurem fookus võiks olla laste toetamisel üleminekuajal eestikeelsele õppele ja klassikomplektide parem jagamine, mis omakorda toetaks keeleõpet.

Põhjalikuma ülevaate saamiseks seoses eestikeelsele haridusele ülemineku ja sellest tulenevate väljakutsete ning võimalustega, paluti õpetajatel jagada oma arvamusi avatud vastustena. Mitmed õpetajad märkisid oma vastustes, et keeleõpe peaks algama varakult, juba lasteaedades ja esimestes klassides. Neljanda klassi õpilaste puhul on täheldatud vajadust lisada üks õppeaasta, et korrata algkooli programmi eesti keeles, kuna nende emakeelebaas on tugev, kuid eesti keele oskus napp. Kui keelelist alust ei looda varases eas, võib see hiljem takistada õppeainete omandamist ja mõjutada akadeemilist edukust. Kuigi õpetajate arvates on keeleõppe koolitusi palju, ei ole enamus neist õpetajate sõnul praktiliselt kasulikud. Selle asemel soovitakse rohkem meetoodilist kirjandust ja juhendmaterjale, mis toetaksid LAK-ÕPPE (läbi aine ja keeleõppe) rakendamist igapäevases õppetöös. Erilist tähelepanu tuleks õpetajate arvates

suunata lasteaegade tegevusele, sest just seal kujundatakse laste esmane keeleoskus, suhtlemisoskus ja hoiakud keeleõppe suhtes.

Üleminek eestikeelsele õppele on uuringus osalejate arvates keeruline ja sageli ebamugav protsess, mis vajab mõistmist ja tuge. Samas ei tohiks distsipliini ega keelenõudeid leevendada. Õpetajad on toonud esile, et õhkkonda ja kultuuriruumi mõjutab oluliselt see, kui kolleegid kasutavad omavahel suheldes pigem vene keelt ning saadavad venekeelseid e-kirju.

Uuringu vastustes tekkis ühel õpetajal küsimus, kuidas tagada järjepidev keeleline ja kultuuriline tugi nii õpilastele kui ka õpetajatele, et üleminek eestikeelsele haridusele oleks sujuvam ning kogu koolipere tunneks end kaasatuna ja toetatuna. Mitmed õpetajad on seisukohal, et eestikeelsele õppele üleminek on olnud liiga kiire ja läbimõttlemata. Haridusametites tehtavaid otsuseid kritiseeritakse, kuna need ei põhine sageli tegelikul koolielu kogemusel. Õpetajad näevad, et praegune reform mõjutab negatiivselt nii eesti emakeelega õppijatele, kui ka neile, kellele eesti keel on teine keel.

Õpetajad näevad probleemi selles, et paljud õppeained, mis peaksid toimuma eesti keeles, õpetatakse tegelikkuses siiski vene keeles. Samuti leitakse, et õppekava peaks olema rohkem seotud reaalse eluga. Keel peaks olema vahend, mille kaudu õpitakse praktilisi oskusi ja omandatakse teadmisi, mitte pelgalt akadeemiliste õpikute materjal.

Õpetajad märkisid oma vastustes, et riigi ja koolide vahel peaks toimuma aus dialog. Haridustaseme langemist tajuvad nii eesti, kui ka vene emakeelega õppurid. Segakollektiivid, kus on nii eesti kui ka vene taustaga õpilasi ja õpetajaid, võivad aidata üleminekut paremini korraldada, kuid sellega oleks tulnud alustada juba lasteaia tasandil ning liikuda edasi järkjärguliselt. Kaks õpetajat tõid välja, et neljas klass ei ole sobiv vanus eestikeelsele õppele üleminekuks. Soovitakse rohkem uuringuid, et leida optimaalne vanus, millal selline üleminek oleks lastele kõige sujuvam ja efektiivsem.

Õpetajatel oli võimalus veel lisada omapoolseid tähelepanekuid mida ankeedis otsesõnu ei käsitletud, kuid mis nende hinnangul väärivad tähelepanu.

Õpetajad tõid oma vastustes välja vajaduse praktiliste ja sisuliste koolituste järele, mis pakuksid lahendusi reaalse koolielu jaoks. Teoriast üksi jääb väheseks, nad ootavad erialast tuge ja

rakenduslikke töövõtteid, mida saaks kohe igapäevatoos kasutada. Samuti toodi esile, et õpetajatele on vaja rohkem metoodilist kirjandust, mis toetaks aine- ja keeleõpet üleminekuperioodil.

Oluline tähelepanek puudutas õpilaste individuaalse toe korraldamist. Keelelises kohanemises vajavad tuge just need õpilased, kellel esineb raskusi, selleks peaksid koolid pakkuma lisatunde, keelementoreid, tugispetsialistide tuge ning võimalust töötada väiksemates rühmades. Mitme vastaja arvates on optimaalne klassi suurus 12–15 õpilast, mis võimaldaks õpetajal jõuda iga lapseni ja toetada individuaalselt tema keelelist arengut.

Murekohana toodi esile ka õppematerjalide keerukus ja kohatine sobimatus eri keeletasemel õpilastele. Õpetajate sõnul vajavad olemasolevad materjalid lihtsustamist, kaasajastamist ja paremat kohandamist vastavalt õppijate vajadustele. Nähti vajadust luua toetavaid ja lihtsustatud õppematerjale, mis aitaksid keeleõpet järk-järgult üles ehitada.

Lisaks mainiti, et keeleõppe tulemuslikkust aitaks oluliselt suurendada praktilised keelekeskkonnad, näiteks keelelaagrid, eestikeelsed huviringid ja mängulised tegevused, mis muudavad keelekasutuse loomulikuks ja motiveerivaks. Samuti leiti, et lapsevanemaid tuleks rohkem kaasata, pakkudes neile tasuta keelekursusi või juhendmaterjale, kuidas kodus lapsi toetada.

Mitu vastajat tõid esile õpetajate koormuse kui tõsise takistuse keelearendamiseks ja loovaks tööks. Nenditi, et pideva ajapuuduse tõttu ei jää õpetajale piisavalt aega tundideks valmistumiseks, kirjanduse lugemiseks või keelekeskkonnas viibimiseks, mis on tegelikult vajalik keeleoskuse parendamiseks. Probleem ei seisne üksnes töötasus, vaid tasakaalu puudumises töömahu ja ressursside vahel.

Õpetajate sõnum oli selge: üleminek eestikeelsele õppele on ühine ühiskondlik vastutus ning see nõuab kõigilt osapooltelt paindlikkust, kannatlikkust ja koostööd.

ARUTELU

Käesolevas peatükis arutame, milline on õpetajate üleüldine keeletase koolides, milliseid ressursse ja koolitusi on ülemineku koolide õpetajatele pakutud eestikeelsele haridusele üleminekul riigi ja KOV-i poolt Tallinna ja Maardu linnas ning millised on olnud suurimad väljakutsed ja vajadused õpetajate jaoks?

Vastanud õpetajate sooline ja vanuseline profiil peegeldab tüüpilist õpetajaskonna demograafilist koosseisu Eesti haridussüsteemis, õpetajad on valdavalt naised ning keskmine vanus jääb neljakümnendate aastate algusesse. See on vanus, kus õpetajal on juba teatav kogemus, kuid ollakse ka valmis veel professionaalselt arenema. Just selles vanuses õpetajatel võib olla piisavalt motivatsiooni, aga ka vajadust süsteemse keeletoe järele, eriti kui eesti keel ei ole nende emakeel.

Uuringus selgus ka, et keeleoskuse tulemused on mitmetahulised. Enamik õpetajaid hindas oma eesti keele taset heaks või väga heaks, kuid samas oli ka neid, kes tundsid, et areng on olnud aeglane või isegi olematu. Siit tekib küsimus, kas kõik õpetajad on saanud piisavalt tuge või võimalusi keeleõppeks. On täiesti mõistetatav, et keeleoskus ei arene ainult formaalse õppe kaudu, vaid sõltub ka keelekeskkonnast, kolleegide toetavast suhtumisest ja võimalusest keelt töö käigus praktiseerida.

Vastajate seas oli õpetajaid erinevate ainete valdkondadest, alates eesti keelest ja reaalianetest kuni loovainete ja kehalise kasvatuseni. See näitab, et keeleoskuse teema puudutab kõiki aineid, mitte ainult keeleõpet. Näiteks loodusainete või kehalise kasvatus õpetajal võib olla keerulisem keeleõpet harjutada, sest tundide fookus ei ole keeleline, kuigi selgituste ja juhiste andmine peab samuti olema arusaadav ja korrektne.

Tööstaaži ja keeleoskuse vaheline seos toob esile olulised erinevused õpetajate vajadustes. Mõnedel kogenud õpetajatel võib olla rohkem raskusi keelekasutusega, sest nad on aastaid töötanud teistsuguses keskkonnas ja harjunud teise õppekeele kasutamisega. Samal ajal võivad nooremad õpetajad, kellel on vähem kogemust, olla keeleliselt osavamad, sest nad on hiljuti lõpetanud ülikooli, kus on juba rohkem tähelepanu pööratud eesti keele oskusele. See näitab,

kui erinevad võivad olla õpetajate vajadused, üks vajab tuge didaktilises osas, teine keelises, kolmas mõlemas.

Õpetajad, kes märkisid oma keeleoskuse arengut positiivselt, tõid esile just isikliku pühendumise ja pideva kasutuse olulisuse. Need, kes arengut ei täheldanud, võivad kogeda keelekasutuses ebakindlust või neil võib olla olnud vähem võimalusi praktiseerida. Siin kerkib esile küsimus keeleõppe korraldusest ja selle kättesaadavusest. Kõigil ei pruugi olla võrdsed võimalused ega ka aeg, et teadlikult oma keeleoskust arendada.

Õpetajate hinnangud oma eesti keele oskusele annavad üsna selge pildi. Enamus tunnetab, et nende keeleoskus on kõrgel tasemel. Väga suur osa hindab end kõrgtasemele, mis näitab, et eesti keeles töötamine ei valmista suuremat raskust. Samal ajal on ka neid, kes peavad end edasijõudnuks, mis võib tähendada, et mõnes valdkonnas tuntakse veel arenguvajadust.

Keele osaoskusi vaadates selgus, et kõige kindlam tunne on lugemisoskuses. Õpetajad on harjunud töötama tekstide, juhendite ja õppematerjalidega ning see harjumus toetab arusaamist ka keerulisematest tekstidest. See oskus on igapäevases töös vajalik ja näitab, et õpetajad saavad kirjalikest materjalidest hästi aru.

Rääkimisoskus oli samuti tugev. Paljud õpetajad tundsid end kindlalt eesti keeles suhtlemisel. See näitab, et eesti keeles õpetamine, vestlused kolleegidega või suhtlus lapsevanematega on üldjuhul sujuv. Samas sõltub see palju töö iseloomust.

Kuulamisoskust peeti veidi nõrgemaks kui lugemist ja rääkimist. Kuulamisel tuleb sageli reageerida kiiresti ning mõista erinevaid kõneviise või dialekte, mis võib olla keerulisem. Kui keelekeskkond ei ole pidevalt eestikeelne, jääb selle oskuse kasutus vähemaks ja kindlus väheneb.

Kõige vähem märgiti tugevuseks kirjutamisoskust. See näitab, et kirjalikus väljenduses tuntakse kõige rohkem ebakindlust. Õpetajatöö sisaldab palju kirjutamist, Tagasiside, plaanid, ametlikud dokumendid, ning kui selles vallas puudub kindlus, võib töö muutuda koormavaks. Kirjutamine vajab rohkem tähelepanu ja harjutamist kui näiteks rääkimine, sest seal on ootused keelilisele korrektsusele sageli kõrgemad.

Uuringus osalenutest oli vaid üks, kelle emakeel oli eesti keel. See viitab sellele, et suurem osa õpetajatest on omandanud eesti keele teise keelena. Nad on õppinud keelt erinevate meetodite ja kogemuste kaudu, sageli töö kõrvalt. See näitab suurt pühendumist, aga ka vajadust, et toetavad võimalused oleksid kergesti kättesaadavad.

Küsimusele eesti keele õppimisest kultuurilise mõistmise eesmärgil vastasid paljud jaatavalt. Õpetajad soovivad paremini suhestuda eesti keele kõnelejatega ja mõista nende tausta. See soov näitab, et keeleõpe pole ainult töövahend, vaid ka osa ühiskonda kuulumisest.

Samas peeti eesti keele õppimist tähtsaks ka tööturu seisukohalt. Väga paljud nägid selles võimalust suurendada oma konkurentsivõimet. Keel võimaldab paremini tööd teha, aru saada ootustest ning suhelda kolleegide ja juhtkonnaga. Mõned vastajad olid seisukohal, et see ei ole nende peamine motivatsioon, kuid üldine suundumus oli selge - keeleoskus aitab kaasa tööalasele edule.

Keeleõppe meetodite kasutamine oli mitmekesine. Kõige populaarsemaks osutus suhtlus keelepartneriga, kuna see pakub võimalust harjutada keelt loomulikus keelekeskkonnas. Väga levinud olid ka lugemine ning audiovisuaalsete materjalide kasutamine, näiteks filmide, seriaalide vaatamine ja muusika kuulamine. Need meetodid on õpetajatele ilmselt kättesaadavad ja sobivad hästi igapäevase elurütmiga. Vähem kasutati veebikursusi, rakendusi ja keelekohvikuid. See võib olla tingitud kas ajapuudusest, sobivuse puudumisest või lihtsalt sellest, et eelistatakse praktilisemat ja otsesemat keelekasutust.

Avatud vastustes tuli esile, et paljud õpetajad on õppinud keelt töö kaudu. Mõned õpetavad eesti keeles, teised kasutavad õpilastega ülesannetes kakskeelsust. Toodi välja ka isiklikke kogemusi, õppimist ülikoolis, perekondlikku keelekeskkonda, isiklikku huvi ja motivatsiooni. Need näited kinnitavad, et keeleõpe ei piirdu ainult kursustega, vaid toimub paljudes erinevates olukordades.

Õpetajad ei pidanud eestikeelsele haridusele üleminekut üldjoontes ootamatuks. Enamik vastanutest oli sellise otsusega juba arvestanud, mis võib tähendada, et teema oli nende jaoks varasemalt teadlikult tajutud ning ühiskonnas laiemalt arutatud. Samas leidis ka neid, kelle jaoks tuli otsus siiski ootamatult. See näitab, et kuigi teave oli olemas, ei pruukinud kõik õpetajad seda pidada vahetult puudutavaks või olid nad eeldanud pikemat ettevalmistusperioodi.

Riigi toetust hinnates tuli selgelt esile rahulolematust. Suur osa õpetajatest ei tundnud, et oleksid saanud üleminekuks vajalikku tuge. Toetus, mida siiski mainiti, oli peamiselt seotud keelekursuste, koolituste ja mõningate õppematerjalide pakkumisega. See näitab, et mingisuguseid võimalusi on loodud, ent need ei ole olnud kõigile kättesaadavad või piisavad. Samuti võib probleemiks olla toetuste killustatus ja vähene süsteemsus.

Kohalike omavalitsuste tugi jäi samuti paljude õpetajate hinnangul nõrgaks. Need, kes siiski tuge kogesid, tõid esile koolitusi, õppevahendite soetamise toetust ja koostööd Töötukassaga. Ka siin on näha, et osa õpetajaid on olnud paremas olukorras, kui teised, ilmselt mõjutavad seda kohaliku tasandi prioriteetid, ressursside olemasolu ning juhtkonna algatusvõime.

Täiendkoolituses osalemine oli erinev, mõni oli käinud mitmel koolitusel, teised vaid korra, osa õpetajatest üldse mitte. Arvestatav hulk vastanutest tundis, et vajaks koolitust, kuigi pole veel saanud võimalust osaleda. Samal ajal leidis neidki, kes ei näinud koolitusel osalemise vajalikust. See näitab, et õpetajate valmisolek ja vajadused on erinevad, mõne jaoks piisab olemasolevatest teadmistest ja kogemustest, teised tunnevad, et vajavad täiendavat tuge.

Koolituste sisulises tagasisides tõusis esile keelekümbeluse metoodika. Õpetajad näevad selles praktilist kasu igapäevases õppetöös, eriti mitmekeelse klassi puhul. Samuti hinnati kõrgelt koolitusi, kus keskenduti erineva keeletasemega laste toetamisele. Sellised teemad puudutavad otseselt õpetaja igapäevatööd, kus tuleb korraga arvestada nii aineõppe kui keeleõppe eesmärkidega. Ka laste ja vanemate motiveerimise teema pälvis tähelepanu.

Uuringus selgus, et kuigi LAK-õpet nimetas kasulikuks väiksem hulk vastanutest, leidis siiski õpetajaid, kes pooldasid selle rakendamist tingimusel, et see oleks toetatud praktiliste juhiste ja metoodiliste materjalidega. Võimalik, et need teemad vajavad paremat lahtiseletamist või praktilisemaid käsitusi, et õpetajad saaksid neid oma töös rakendada.

Kui vaadata kooli juhtkonna ja haridusasutuste toetust, siis vastused olid jagunenud. Peaaegu pooled tundsid, et tuge on olnud piisavalt, kuid mõned leidsid, et see võiks olla suurem. Mõned ei tundnud toetust üldse. Selline jaotus näitab, kui oluline roll on koolijuhil ja meeskonnal. Selge kommunikatsioon, toetus igapäevastes küsimustes ja ühise eesmärgi teadvustamine loovad keskkonna, kus õpetaja ei tunne end üksi.

Küsitluse tulemused toovad ka esile mitmeid õpetajate kogetud raskusi eestikeelsele haridusele üleminekul. Peamiseks takistuseks peetakse õpilaste nõrka eesti keele oskust, eriti algklassides, kus sõnavara on piiratud ja keelekeskkond puudub. Keelekümblusklassides peetakse õppematerjale sageli liiga keeruliseks, mis raskendab aine omandamist.

Keeruliseks peetakse ka õpetamist klassides, kus õpilaste keeletase on väga erinev. Suured klassid ja abiõpetajate puudus vähendavad võimalust individuaalseks lähenemiseks. Paljud õpetajad tunnevad end ebakindlalt ka ise, eriti kui nende eesti keele oskus jääb B1 tasemele või alla selle. See muudab keeruliseks erialaste mõistete selgitamise ning mõjutab tundide kvaliteeti.

Tõstetakse esile ka õppematerjalide puudust, eriti reaalinetes, kus õpetajad peavad sageli materjale ise lihtsustama. See lisatöökoormus segab sisulist õpetamist. Samuti on probleemiks kodune keeleline toetus, paljud vanemad ei räägi eesti keelt ega suuda lapsi õpingutes toetada.

Õpetajad tunnetavad, et ettevalmistus üleminekuks on olnud ebapiisav, koolitused on sageli liiga teoreetilised, materjalid puudulikud ning tugi ebaühtlane. Tuuakse esile vajadus praktiliste juhendite, näidistundide ja individuaalse keelenõustamise järele. Oluliseks peetakse ka LAK-õppe toetamist, kuid selle rakendamine vajab rohkem metoodilist tuge.

Uuringu tulemustes ilmneb vastuolu õpetajate hinnangutes LAK-õppe suhtes. Valikvastustega küsimuses pidas LAK-õpet kasulikuks vaid väiksem hulk vastanutest, mis viitab esialgu leigemale huvile selle lähenemisviisi vastu. Samas tõid mitmed õpetajad avatud vastustes välja selge vajaduse just LAK-õppe rakendamise toetamiseks, sooviti rohkem metoodilist juhendmaterjali, praktilisi näiteid ja sisulist tuge. Sellest vastuolust võib järeldada, et kuigi õpetajad ei pruugi LAK-õpet eraldi esile tõsta valikvastuste põhjal, nähakse sellel siiski olulist rolli, kui selle rakendamine on piisavalt toetatud ja hästi lahti selgitatud.

Uuringu tulemustes selgus ka, et paljud õpetajad leiavad reformi elluviimine on olnud liiga kiire ja läbimõtlematu. Puudub selge struktuur, õppekavad on ebaselged ning vastutus langeb liigselt koolide ja õpetajate õlule.

Esile tõuseb ka vajadus alustada keeleõppe toetamist varasemast east, juba lasteaiast. Neljas klass kui ülemineku hetk, tundub paljudele liiga hiline, mistõttu soovitatakse järkjärgulisemat

lähenemist. Samuti kerkib küsimus, kuidas toetada staažikaid õpetajaid, kes ei suuda sooritada C1-taseme eksamit, kuid omavad pikka töökogemust ja pedagoogilist pädevust.

Õpetajad toovad välja, et keelekeskkond koolis peab olema järjepidev, kui igapäevane suhtlus toimub vene keeles, on eestikeelsele haridusele üleminekuks vastuoluline. Edukaks üleminekuks on vaja toimivat koostööd, realistlikku ajakava ja süsteemset tuge kõigil tasanditel, alates lasteaiast kuni koolijuhtideni.

Edaspidi võiks sarnaste uuringute läbiviimisel uurida LAK-õppe tegelikku rakendatavust ja õpetajate arusaamu sellest. Meie uurimustöö vastuolust lähtudes võiks tulevikus uurida, milline on õpetajate sisuline arusaam LAK-õppest, millised on selle rakendamise takistused praktikas, ning kuidas saaks koolitused ja juhendmaterjalid olla õpetajatele tõeliselt kasutatavad. Lisaks võiks uurida koolituste mõju õpetajate reaalsele tööle. Õpetajad tunnetavad, et koolitused on sageli liiga teoreetilised ega toeta igapäevast õpetamispraktikat. Edasine uurimine võiks keskenduda koolituste sisulise mõju hindamisele: millised koolitused on õpetajate hinnangul olnud tõepoolest kasulikud, milline koolitusvorm annab kõige parema tulemuse, ja kuidas muuta koolitused sisukamaks ning paindlikumaks.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö keskendus vene õppekeele koolide õpetajate ja juhtide ettevalmistusele ning toetamisele, seoses eestikeelsele haridusele üleminekul. Arvestades, et muudatus mõjutab märkimisväärset osa haridustöötajatest, on sujuva ülemineku eelduseks süsteemne ja sisuline tugi. Töö eesmärk oli välja selgitada, milliseid koolitusi ja ressursse on Tallinna ja Maardu linnade üleminekukoolide õpetajatele ning juhtidele pakkunud riik ja kohalik omavalitsus ning millised on olnud õpetajate suurimad väljakutsed ja vajadused ülemineku protsessis.

Eesmärgi saavutamiseks kasutati kombineeritud uurimismeetodit, ning andmekogumismeetodina veebipõhist ankeetküsitlust. Valikvastustega küsimused andsid struktureeritud ülevaate õpetajate kogemustest, samas kui avatud vastused võimaldasid süvitsi mõista õpetajate hoiakuid, tunnetust ja vajadusi. Küsimustik sisaldas kokku 28 küsimust, mis jaotusid kolme temaatilisse blokki: õpetajate üldandmed, riigi ja kohaliku omavalitsuse pakutud toetus ning õpetajate poolt tajutud täiendavad vajadused. Selline ülesehitus võimaldas käsitleda uurimisprobleemi eri tasanditel ja andis aluse terviklikuks analüüsiks õpetajate valmisolekust eestikeelsele haridusele üleminekul.

Uuringust selgus, et vene õppekeele koolide õpetajate keeleoskuse tase on valdavalt hea, enamik hindas end vähemalt B2 tasemel, kuid esines ka neid, kes tunnetasid arenguvajadust. Kõige kindlamalt tunti end lugemises ja rääkimises, nõrgimaks osutus kirjutamisoskus. Keeleoskuse arendamine sõltus peamiselt keelekeskkonnast ja praktilise kasutuse võimalustest. Õpetajate tööstaži ja keeleoskuse vahel ilmnis erinevus: kogenumad õpetajad tundsid keelekasutuses enam raskusi, samas kui nooremad, olid keeleliselt kindlamad. Keeleõppe motivatsioon tulenes nii soovist paremini ühiskonda seostuda kui ka vajadusest säilitada konkurentsivõime tööturul. Õpetajate hinnang riigi ja kohaliku omavalitsuse toele oli kriitiline. Enamik leidis, et koolitused on olnud liialt teoreetilised ning praktilist tuge, meetoodilisi juhiseid ja sobivaid õppematerjale napib. Sama kehtis ka KOV-i toetuse kohta, osa õpetajaid tajus tuge, enamik mitte. Täiendkoolitustes osalemine oli ebaühtlane ning õpetajate vajadused väga erinevad. Suurimateks väljakutseteks nimetati õpilaste nõrka keeleoskust, erineva keeletasemega laste õpetamist, suurte klasside haldamist ja koduse toe puudumist. Materjalide nappus, eriti reaalinetes, lisas töökoormust. Õpetajad tundsid end tihti üksikuna ja ebakindlalt,

eriti kui puudus süsteemne tugi juhtkonna ja kolleegide poolt. Keelekümbluse metoodika pälvis kõige rohkem tunnustust. LAK-õpe esialgu vähem, kuid avatud vastustes tõusis esile soov seda rakendada tingimusel, et sellega kaasneb praktiline ja sisuline tugi. Siin ilmnis vastuolu: õpetajad ei maininud LAK-õpet kui prioriteeti valikvastustes, kuid kirjeldasid seda vajaliku tööriistana, kui rakendusvõimalused on toetatud. Kriitikat sai reformi elluviimise kiirus ja vähene süsteemsus. Õpetajad soovitasid alustada keeleõppega juba lasteaias ning pakkuda tuge ka staažikatele õpetajatele, kes ei pruugi C1-taset saavutada, kuid omavad väärtuslikku kogemust. Samuti rõhutati keelekeskkonna tähtsust koolis – eestikeelsele haridusele üleminek saab toimida vaid siis, kui ka igapäevane suhtlus toetab keelelist arengut.

Meie uuringu praktiline väärtus seisneb selles, et see toob esile vene õppekeelega koolide õpetajate reaalsed kogemused, ootused ja vajadused eestikeelsele haridusele üleminekul. Tulemused aitavad paljudel inimestel paremini mõista, millist tuge õpetajad tegelikult vajavad, olgu selleks metoodilised juhised, keeleline nõustamine, sobivad koolitusvormid või süsteemsem keelekeskkonna kujundamine koolis. Lisaks annab uuring sisendi, kuidas kujundada järjepidevamaid ja sihipärasemaid toetusmeetmeid, et reformi elluviimine oleks õpetajate jaoks teostatav ning laste jaoks tõhus.

Teoreetilises osas käsitleti Eesti haridussüsteemi keelepoliitikat, mitmekultuurilise hariduse põhimõtteid, pere ja kogukonna kaasamise olulisust ning Ukraina sõjapõgenikest õpilaste mõju Eesti koolide õpetajatele ning kooli keskkonnale. Empiirilises osas kasutati kombineeritud uurimismeetodit ning viidi läbi ankeetküsitlus Tallinna ja Maardu koolide õpetajate seas.

Uuringu tulemused näitasid, et kuigi õpetajad on saanud keeleõppe ja metoodilisi koolitusi, tajuvad nad endiselt praktilise toe ja juhendamise puudust, eriti aineõpetuse läbiviimisel eesti keeles. Samuti rõhutasid õpetajad, et lapsevanemate ja kogukonna aktiivsem kaasamine võiks toetada õpilaste kohanemist ja motiveeritust. Märgiti, et kiire reformi elluviimine on suurendanud õpetajate töökoormust ja toonud kaasa väsimust ning läbipõlemise märke.

Töö tulemusena tehti mitmeid ettepanekuid, sealhulgas praktilise metoodilise koolituse tõhustamine, jätkusuutliku tugivõrgustiku loomine õpetajatele ja tihedam koostöö perede ja kogukondadega. Soovitati ka laiendada tulevasi uuringuid, kaasates õpilasi ja lapsevanemaid ning hinnates toetusmeetmete pikaajalist mõju hariduse kvaliteedile ja lõimumisele.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Arenguseire keskus. (2023). *Ukraina lapsed Eesti hariduses*. https://arenguseire.ee/wp-content/uploads/2023/02/2023_ukraina-lapsed-eesti-hariduses_lyhiraport-1.pdf
- Argus, R., Meristo, M., Puksand, H., Rüütmaa, T., (2023). *Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse*. https://www.researchgate.net/publication/376645820_Opetajate_suhtumine_mitmekeelses_klassis_opetamisse_ja_eestikeelsele_oppele_uleminekusse
- Balti Uuringute Instituut, Tartu Ülikool. (2022). *Eesti keeleseisundi uuringu kokkuvõte*. https://skytte.ut.ee/sites/default/files/2022-08/keeleseisund_kokkuvote.pdf
- Brookie, S. H. (2021). *An instrumental case study of parents and elementary school leaders beliefs that lead to decisions to participate in family–school partnerships*. Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4323&context=doctoral>
- Burchinal, M.R., Castro, D.C., Espinosa, L., De Feyter, J., Kim, Y.K., LaForett, D.R., Peisner-Feinberg, E., Tien, H-C., Winsler, A. *Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables* <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200614000131>
- Cambridge Assesment English. (2019). <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22191-tkt-clil-handbook.pdf>
- Darn, S. (2018). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. British Council, Teaching English. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/educational-policies-practices/articles/content-and-language>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification
- Eesti Keelekümbluskeskus. (2005). *Keelekümbluse käsiraamat*. <https://paehkk.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/keelekumbluskasiraamat.pdf>
- Eesti Keele Instituut. (2025). *Keelekümblus*. <https://eki.ee/keeleope/keelekumblus/>
- Eesti Rahvusringhääling. (2022). *Riigikogu kiitis heaks eestikeelsele õppele ülemineku*. <https://www.err.ee/1608817708/riigikogu-kiitis-heaks-eestikeelsele-oppele->

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Valitsus kinnitas haridusvaldkonna arengukava ja eesti keele arengukava*. <https://www.hm.ee/uudised/valitsus-kinnitas-haridusvaldkonna-arengukava-ja-eesti-keele-arengukava>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Keelekümblusprogrammiga liitumine 2023*. <https://www.hm.ee/uudised/keelekumblusprogrammiga-liitumine-2023>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Lõimitud aine- ja keeleõpe aitab eesti keelest erineva kodukeelega õpilastel omandada keelt koos ainealaste teadmistega*. <https://www.hm.ee/uudised/loimitud-aine-ja-keeleope-aitab-eesti-keelest-erineva-kodukeelega-opilastel-omandada-keelt>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Muu kodukeelega laps ja noor*. <https://hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/muu-kodukeelega-laps-ja-noor>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava kinnitamine. Lisa 1*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-02/Lisa%201_Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BClemineku%20tegevuskava%202022_2030.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Eesti keel ja eestlus“ 2023. aasta tulemusaruanne*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/TUA23_keeletprogramm.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Keelekümblus*. <https://hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/keelekumblus#keelekumblusprogramm>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. [Eestikeelsele haridusele üleminek | Haridus- ja Teadusministeerium](#)

Haridussilm. (2024). *Õpetajad*. <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>

Haridussilm. (2025). *Üldhariduse ülevaade*. <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/yldharidus/ylevaade>

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.

Juurak, R. (2021). *See esimene klass õpib kõike kolmes keeles*. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2021/11/see-esimene-klass-opib-koike-kolmes-keeles/>

Kaldur, K., Kivistik, K., Pohla, T. (2019). *Mitmekultuurilise hariduse tegevuste*

kaardistamine. <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Mitmekultuurilise-hariduse-tegevuste-kaardistamine-2019.pdf>

Kallas, K. (2024). *Vastus Riigikogu liikme kirjalikule küsimusele haridus- ja teadusministrile* (KK 179).

<https://drive.google.com/file/d/1JuDZSXZ2ze5hjrOvuDSgsygMJ2tBy2fH/view?usp=sharing>

Kask, H., Zabrodskaia, A. (2016). *Eesti keele kontaktid*.
https://2017.inimareng.ee/static_assets/pdf/EIA%202016%E2%80%9317%204.2.%20Eesti%20keele%20kontaktid.pdf

Kelly, J. (2012). *Learning Pyramid*. The Peak Performance Center.
<https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/principles-of-learning/learning-pyramid/>

Kelty, N. E., & Wakabayashi, T. (2020). *Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives*. Sage <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>

Klaas-Lang, B. (2021). *Birute Klaas-Lang: eesti keele õpetamine vajab uut tüüpi õpetajaid*.
<https://haridus.postimees.ee/7345783/birute-klaas-lang-eesti-keele-opetamine-vajab-uut-tuupi-opetajaid>

Klaas-Lang, B. (2023). *Birute Klaas-Lang: eestikeelsele õppele üleminekul on abiks Läti kogemus*. <https://pohjarannik.postimees.ee/7698513/birute-klaas-lang-eestikeelsele-oppele-uleminekul-on-abiks-lati-kogemus>

Klaas-Lang, B., Praakli, K., Vender, D. (2023). *Eestikeelsele haridusele üleminek Tartu linnas. Mitte-eesti kodukeelega lastevanemate keelehoiakute uuring ja tegevussoovitused*.
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.tartu.ee%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fuploads%2FHaridus%2Faruanne_Tartu%2520LV_AVALIK_03012_024.docx&wdOrigin=BROWSELINK

Kuurme, T., Siim, E. (1991). *Aktiivõpe*. Tallinn: Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.

Lauristin, M., Pavelson, M., Pedastsaar, T., Vare, S. (1998). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lieberoth, A., Pedersen, M. K., Sherson, J.F. (2015). *Play or science?: a study of learning and framing in crowdscience games*.
https://www.researchgate.net/publication/283247195_Play_or_science_a_study_of_learning_and_framing_in_crowdscience_games

- MIHUS. (2020). Multikultuurse hariduse juhend. <https://mitteformaalne.ee/wp-content/uploads/2020/09/Multikultuurse-hariduse-juhend.pdf>
- Muldma, M., Nõmm, J., Kebbinau, M., Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:122325/112301>
(viimati vaadatud 02.03.2025)
- NAFSCE. Family Engagement Defined. (Viimati vaadatud 22.02.2025). <https://nafsce.org/page/definition>
- National Center on Safe Supportive Learning Environments. (2025) *Family - School - Community Partnerships*. <https://safesupportivelearning.ed.gov/training-technical-assistance/education-level/early-learning/family-school-community-partnerships>
- National Policies Platform. (2025). *Belgium (German-Speaking Community): Reforming teacher education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/belgium-german-speaking-community-reforming-teacher-education>
- Nemeržitski, S., Tsarjova, S. (2023). *Eestikeelsele õppele üleminek ja õppevara – mida õpetajad ootavad?* <https://opleht.ee/2024/01/eestikeelsele-oppele-uleminek-ja-oppevara-mida-opetajad-ootavad/>
- OCDE. (2019). How education systems respond to cultural diversity in schools. https://www.oecd.org/en/publications/how-education-systems-respond-to-cultural-diversity-in-schools_1baa285c-en.html?utm_source=chatgpt.com
- Pedaste, M., Kirss, L., Kitsnik, M.(2019). *Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku Eesti koolist*. https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/265/rita_teemakokkuvote_uhtnekool_27_03.pdf
- Peetsalu, E., Sapp, P. (2023). *Ukraina sõjapõgenikest õppurite statistika, hariduse rahastamine 2023*. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/UA%20rahastus_18_01_23_2.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Petrovitc, M. (2025). Family-school partnership models. <https://www.promente.org/ESP2-reg-lit-full.pdf>
- Pukspuu, M. (2020). *Mitmekultuurilisuse poliitika Rootsi ja Norra haridussüsteemis*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teemakokkuvote_rootsi_haridussusteeem.pdf
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Riigikogu Kultuurikomisjon. (2022). *Kultuurikomisjon arutas Ukraina põgenike laste haridusega seotud küsimusi*

https://www.riigikogu.ee/pressiteated/kultuurikomisjon-et-et/kultuurikomisjon-arutas-ukraina-pogenike-laste-haridusega-seotud-kusimusi/?utm_source=chatgpt.com

Riigi Teataja. (2022). *Keelekümblusprogrammi toetuse taotlemise ja kasutamise ning kvaliteediauhinna konkursi läbiviimise tingimused ja kord.*

<https://www.riigiteataja.ee/akt/128022024003?leiaKehtiv>

Rudi., H. (2024). *Ukraina lapsed eestikeelsele õppele üleminekul erandeid ei saa.*

<https://www.err.ee/1609251045/ukraina-lapsed-eestikeelsele-oppele-uleminekul-erandeid-ei-saa>

Salumaa, T., Talvik, M. &Saarniit, A.(2004). *Aktiivõppe meetodid II*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ

Salumaa, T., Talvik, M. &Saarniit, A.(2006). *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Säljo, R., (2003). *Õppimine tegelikkuses*. AS Võru Täht

Tallinna Linnavalitsus. (2024). *Eesti ja vene õppekeelega partnerkoolid.*

<https://www.tallinn.ee/et/haridusasutused/eesti-ja-vene-oppekeelega-partnerkoolid>

Tartu Linnavalitsus, Haridusosakond. (2022). *Eestikeelse hariduse tegevuskava Tartu linnas.*

<https://www.tartu.ee/sites/default/files/uploads/Haridus/Eesti%20keele%20tegevuskava%20Tartu.pdf>

Tender, T. (2019). *Riigikeele aasta sündmustest.* https://www.emakeeleselts.ee/wp-content/uploads/2020/06/OK-1-2019_02.pdf

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38(3), 183–197.

<https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>

Van Someren, M (2024). *Mitmekeelne laps. Kogemused ja nõuanded*. Varrak.

Viil, K. (2021). Kaire Viil: mida pered võiksid küsida oma koolilapselt ja koolijuhilt?

<https://pohjarannik.postimees.ee/7173110/kaire-viil-mida-pered-voiksid-kusida-oma-koolilapselt-ja-koolijuhilt>

Watt, H., M., G., Richardson, P., W. (2014). *Beginning teachers' motivations, effectiveness and wellbeing*. In A.-L. Østern (Ed.), *NAFOL Year Book 2014: Once a teacher - always a teacher?*

(pp. 53-64). Bergen, Norway: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

<https://www.researchgate.net/publication/270342175> Watt H M G Richardson P W 2014

[_Beginning teachers' motivations effectiveness and wellbeing In A-](#)

[L Ostern Ed NAFOL Year Book 2014 Once a teacher - always a teacher pp 53-](#)

[64 Bergen Norway Fagbokforlaget](#)

Õpirändajad. (2023). *Eestlane muukeelsena Soome koolis.*

<https://randajaopi.blogspot.com/2023/10/eestlane-muukeelsena-soome-koolis.html>

Õunpuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.

[KVALITATIIVNE JA KVANTITATIIVNE UURIMISVIIS SOTSIAALTEADUSTES](#) (ut.ee)

LISAD

Lisa 1 Küsimustik õpetajatele

Küsimustik on koostatud eesmärgiga välja selgitada, kuidas olid vene õppekeelega koolide õpetajad eestikeelsele haridusele üleminekuks valmis, ning kuidas on neid riigi ja KOV-i poolt toetatud.

1. Teie sugu

- Mees
- Naine
- Lisa valik muu

2. Teie vanus

Vastus.....

3. Teie haridus

- Keskkharidus
- Keskeriharidus
- Kõrgharidus (bakalaureusekraad)
- Kõrgharidus (magistrikraad)
- Muu, lisa valik

4. Millisel haridusasutuse tasemel Te töötate?

- Põhikool
- Gümnaasium
- Erivajadus (lihtsustatud õppekava)
- Muu, lisa valik

5. Mis ainet Te õpetate?

Vastus.....

6. Mis valmistab Teile raskusi eesti keeles õpetamisel?

Vastus.....

7. Kui kaua olete õpetajana töötanud?

- kuni 1 aasta
- 1-3 aastat
- 3-7 aastat
- 7 ja enam aastat

8. Mis oli Teie eesti keele oskus 01.01.2023. aasta seisuga?

- Algaja (A1-A2)
- Kesktase (A2-B1)
- Edasijõudnud (B1-B2)
- Kõrgtase (B2-C1)
- Eesti keel on mu emakeel

9. Kas tunnete, et olete viimase kahe aasta jooksul eesti keele õppes (kui see ei ole Teie emakeel) edusamme teinud?

- Ei ole teinud edusamme
- Väikesed edusammud
- Keskmised edusammud

- Suured edusammud
 - Väga suured edusammud
 - Eesti keel on mu emakeel
10. Kuidas hindate oma praegust eesti keele oskust?
- Algaja (A1-A2)
 - Kesktase (A2-B1)
 - Edasijõudnud (B1-B2)
 - Kõrgtase (B2-C1)
 - Eesti keel on mu emakeel
11. Missugune osaoskus on Teil eesti keeles kõige tugevam?
- Kuulamine (kuuldu mõistmine)
 - Lugemine
 - Kirjutamine
 - Rääkimine
 - Eesti keel on mu emakeel
12. Missugune osaoskus on Teil eesti keeles kõige nõrgem?
- Kuulamine (kuuldu mõistmine)
 - Lugemine
 - Kirjutamine
 - Rääkimine
 - Eesti keel on mu emakeel

13. Olen õppinud eesti keelt, et olla võimeline paremini aru saada eesti keele kõnelejatest ja nende kultuurist. Kuidas Te olete selle väitega nõus?

- Üldse mitte nõus
- Pigem mitte nõus
- Nii ja naa
- Pigem nõus
- Tegelikult nõus
- Eesti keel on mu emakeel

14. Olen õppinud eesti keelt, et olla konkurentsivõimelisem Eesti tööturul. Kuidas Te olete selle väitega nõus?

- Üldse mitte nõus
- Pigem mitte nõus
- Nii ja naa
- Pigem nõus
- Tegelikult nõus
- Eesti keel on mu emakeel

15. Milliseid meetodeid või ressursse olete kasutanud keeleõppes kõige rohkem, ja kuidas need on Teid keeleoskuses edasi aidanud?

- Keelekohvik
- Keeleõppe rakendused (nt Duolingo, Babbel, Rosetta Stone)
- Veebipõhised kursused ja õppeplatvormid
- Keelepraktika keelepartneri või vestluskaaslasega
- Filmid, sarjad ja muusika õpitavas keeles
- Raamatute ja artiklite lugemine õpitavas keeles
- Keeleõppe mängud ja interaktiivsed harjutused
- Keelekeskkonda sukeldumine (nt reisirid, keelelaagrid)
- Eesti keel on mu emakeel

16. Kui eelnevast küsimusest ei leidnud sobivat vastust, siis palun täpsustage, missuguseid meetodeid või ressursse olete kasutanud.

17. Kas Eesti Vabariigi Valitsuse otsus minna eestikeelsele haridusele üle oli Teie jaoks ootamatu?

- Jah
- Ei

18. Kas riik on Teid piisavalt toetanud eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil?

- Jah
- Ei

19. Kui jah, siis kuidas?

20. Kas KOV (kohalik omavalitsus) on Teid piisavalt toetanud eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil?

- Jah
- Ei

21. Kui jah, siis kuidas?

22. Kas olete saanud täiendkoolitust eestikeelsele õppele üleminekuks?

- Jah, olen osalenud mitmel koolitusel
- Jah, olen osalenud ühel koolitusel
- Ei ole osalenud, kuid tunnen vajadust
- Ei ole osalenud ega tunne vajadust

23. Millised teemad koolitustel on Teie arvates olnud kõige kasulikumad? (Valige mitu)
- Keelekümbluse metoodika eestikeelses õppes
 - Eesti keele süvendatud õpe
 - Erineva keeleoskusega laste toetamine klassiruumis
 - Kuidas motiveerida lapsi ja vanemaid eesti keeles suhtlema
 - Muu.....
24. Millised on olnud Teie suurimad väljakutsed eestikeelsele õppele üleminekul? (Valige mitu)
- Minu enda eesti keele oskus ei ole piisav
 - Õpilaste keeleoskus on liiga nõrk, et õppida eesti keeles
 - Lastevanemad ei toeta eestikeelset õpet
 - Õppematerjale ja metoodilisi juhiseid on liiga vähe
 - Aja- ja muude ressursside puudus keeleõppeks
 - Muu,,,,,,,,,,,,,
25. Kas tunnete, et saate piisavalt tuge kooli juhtkonnalt ja haridusasutustelt üleminekuprotsessis?
- Jah, tunnen, et mind toetatakse hästi
 - Osaliselt, tuge võiks olla suurem
 - Ei, tunnen, et toetust on ebapiisavalt
 - Muu.....
26. Millist lisatuge vajaksite eestikeelsele õppele üleminekul?
- Rohkem metoodilisi juhiseid ja õppematerjale
 - Regulaarseid eesti keele kursuseid õpetajatele
 - Rohkem praktilisi koolitusi ja töötubasid
 - Individuaalset keelenõustamist ja mentorlust

- Muu.....

27. Milliseid ettepanekuid teeksite, et edaspidine eestikeelsele õppele üleminek sujuks paremini?

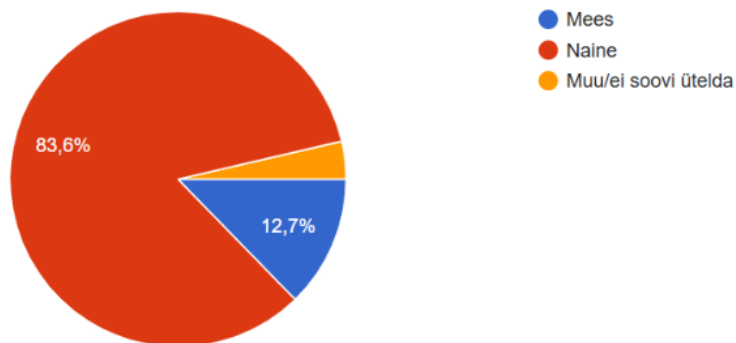
Vastus.....

28. Mida soovite veel eestikeelsele haridusele ülemineku teemal kirjutada? Mis on veel oluline, aga me ei küsinud ankeedis?

Vastus.....

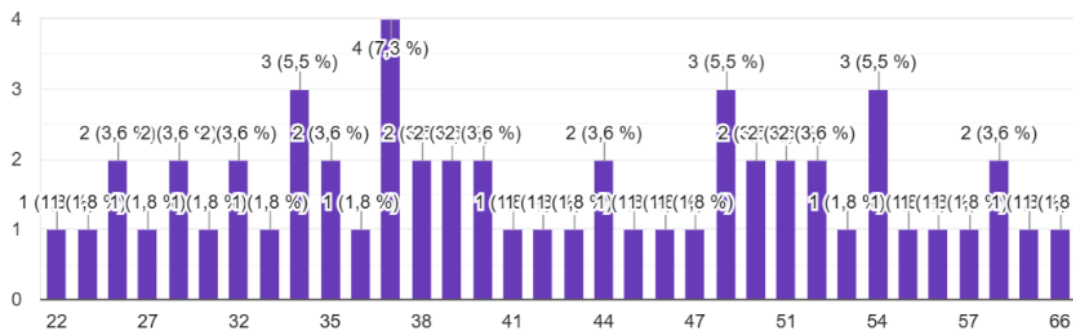
Lisa 2 Küsimustiku vastused

55 vastust



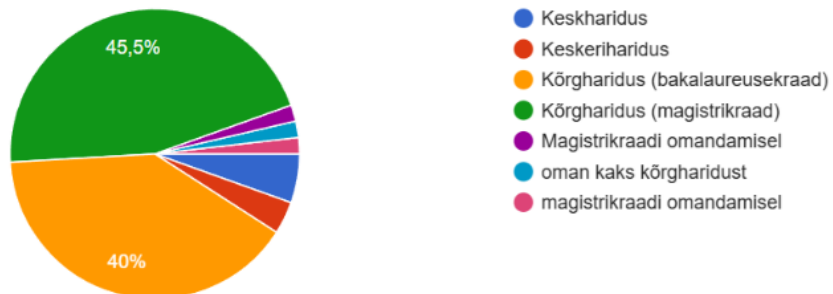
Joonis 1. Õpetajate sugu

55 vastust



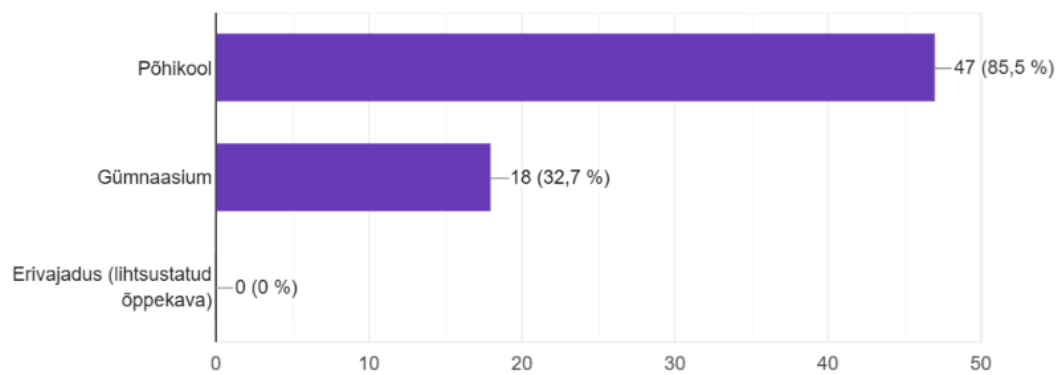
Joonis 2. Õpetajate vanus

55 vastust



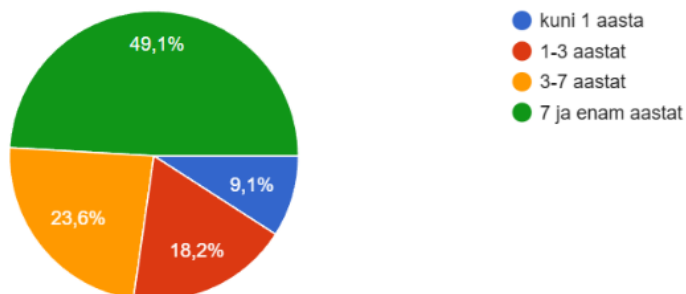
Joonis 3. Õpetajate haridus

55 vastust



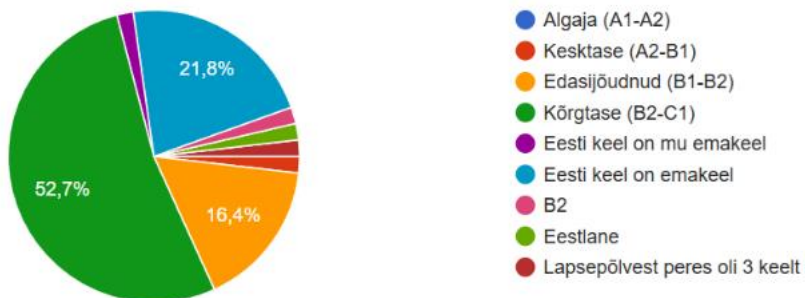
Joonis 4. Millisel haridusasutuse tasemel Te töötate?

55 vastust



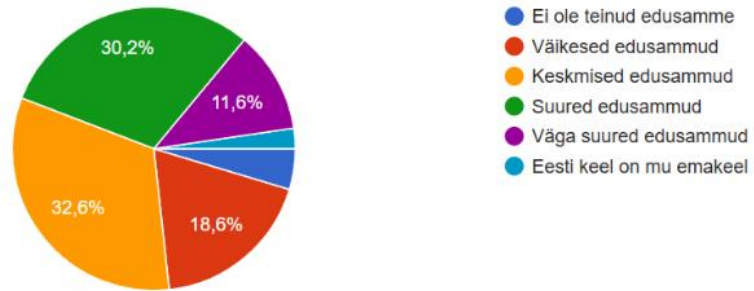
Joonis 5. Kui kaua olete õpetajana töötanud?

55 vastust



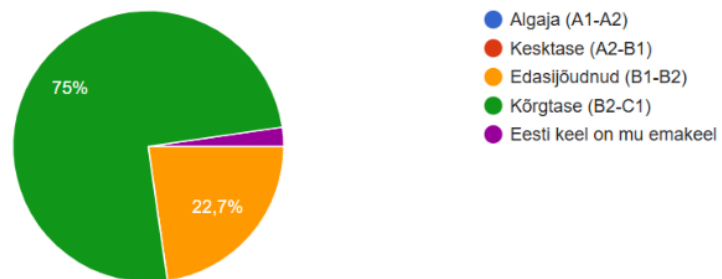
Joonis 6. Mis oli Teie eesti keele oskus 01.01.2023 aasta seisuga?

43 vastust

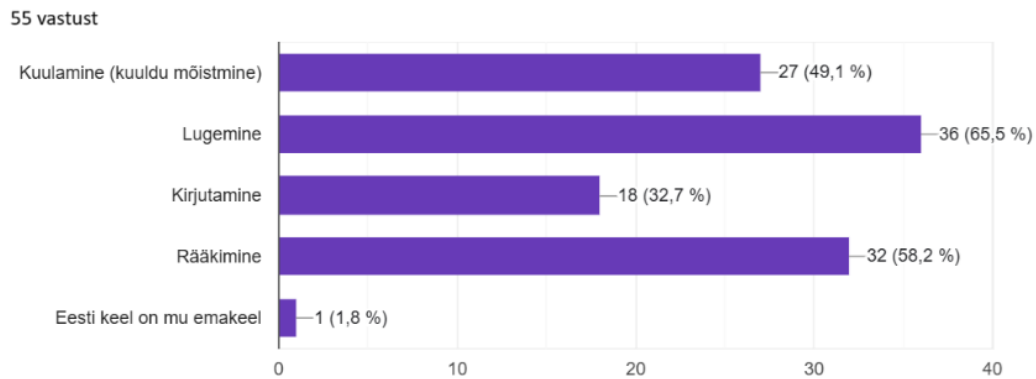


Joonis 7. Kas tunnete, et olete viimase kahe aasta jooksul eesti keele õppes (kui see ei ole Teie emakeel) edusamme teinud?

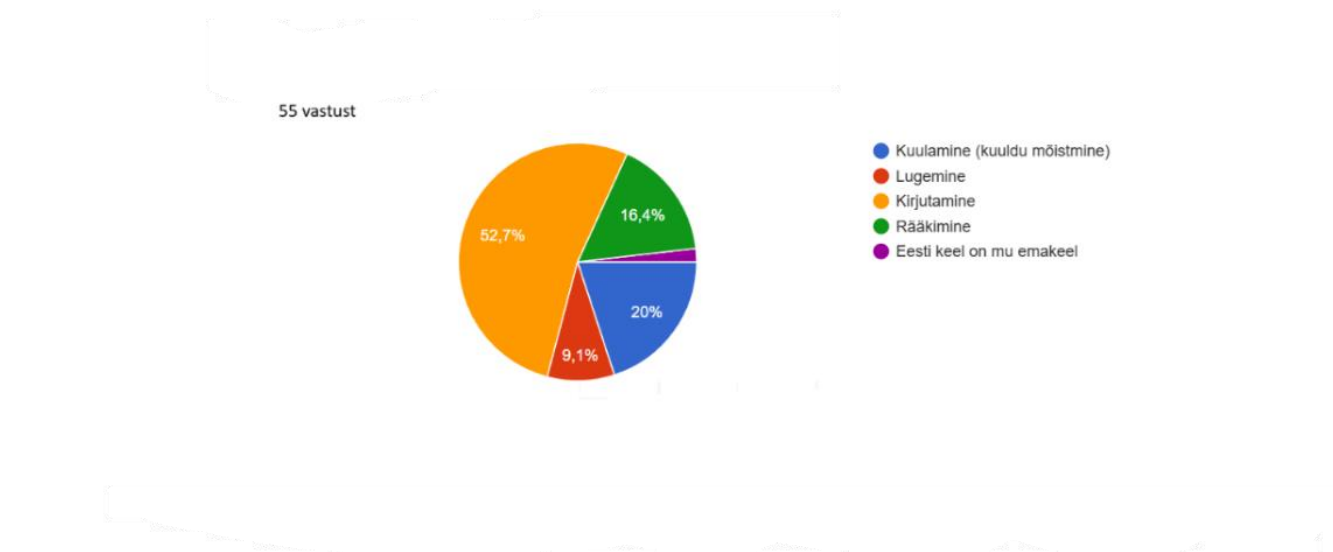
44 vastust



Joonis 8. Kuidas hindate oma praegust eesti keele oskust?

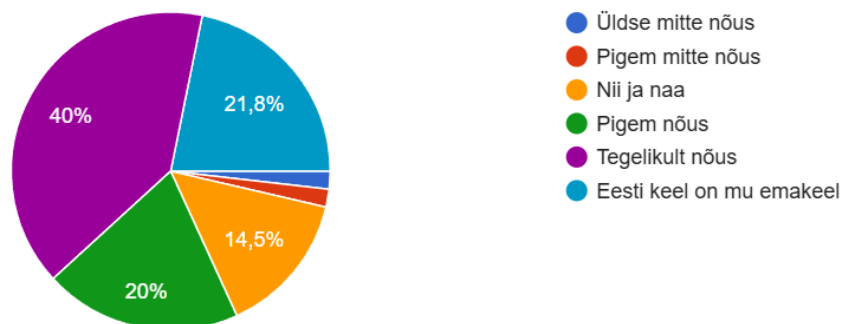


Joonis 9. Missugune osakus on Teil eesti keeles kõige tugevam?



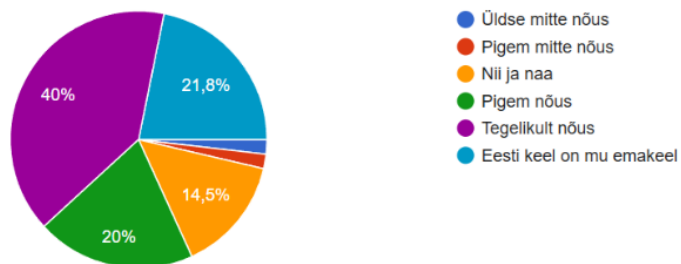
Joonis 10. Missugune osakus on Teil eesti keeles kõige nõrgem?

55 vastust

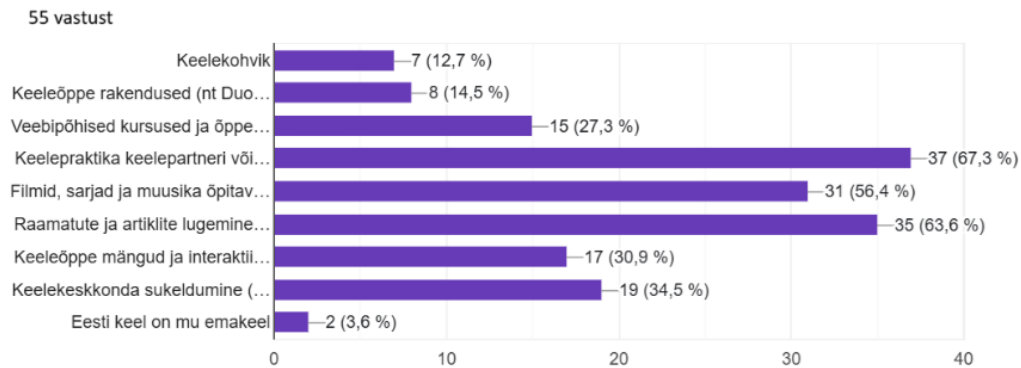


Joonis 11. Olen õppinud eesti keelt, et olla võimeline paremini aru saada eesti keele kõnelejatest ja nende kultuurist. Kuidas Te olete selle väitega nõus?

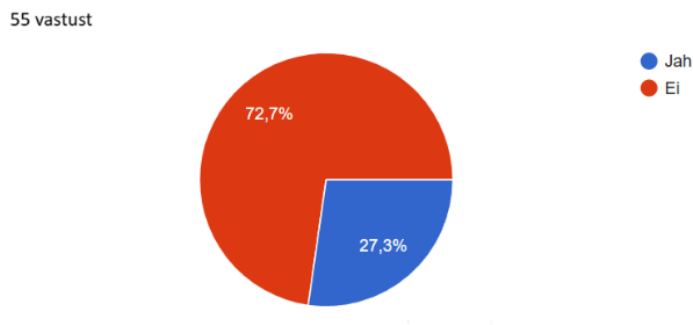
55 vastust



Joonis 12. Olen õppinud eesti keelt, et olla konkurentsivõimelisem Eesti tööturul. Kuidas Te olete selle väitega nõus?

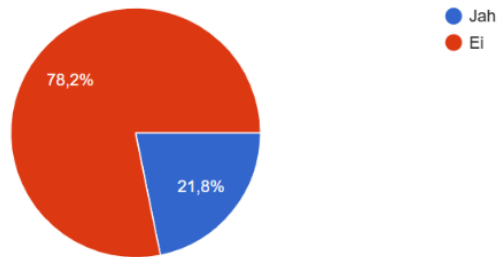


Joonis 13. Milliseid meetodeid või ressursse olete kasutanud keeleõppes kõige rohkem, ja kuidas need on Teid keeleoskuses edasi aidanud?

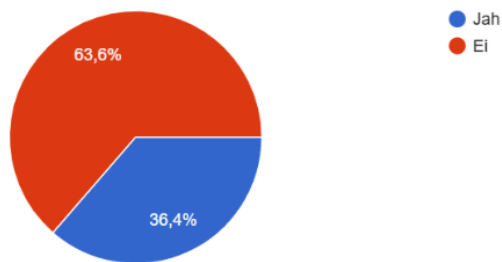


Joonis 14. Kas Eesti Vabariigi Valitsuse otsus minna eestikeelsele haridusele üle oli Teie jaoks ootamatu?

55 vastust

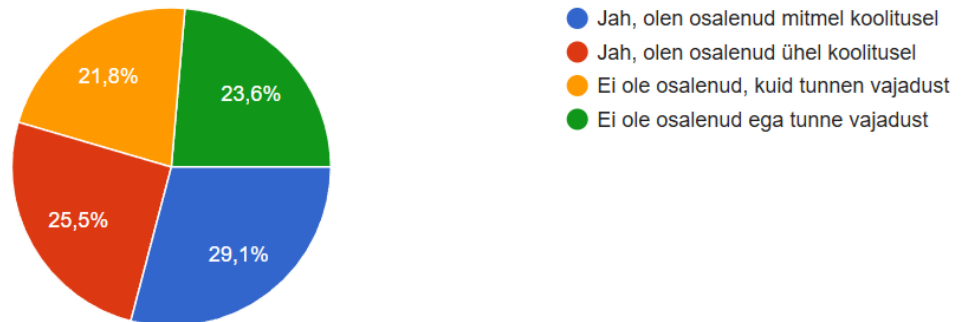


Joonis 15. Kas riik on Teid piisavalt toetanud eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil?

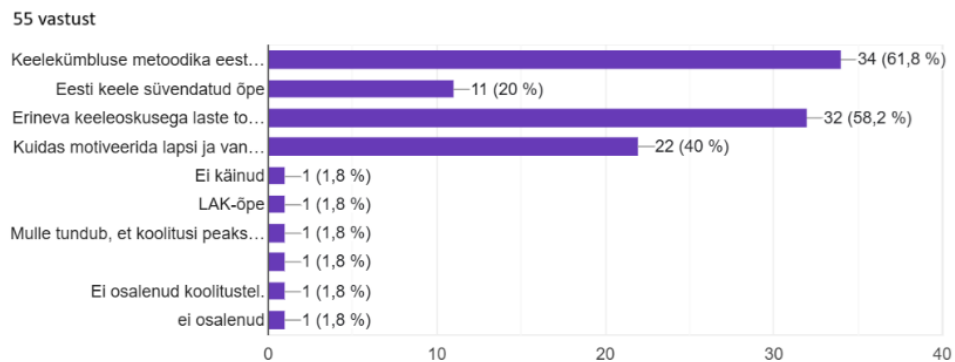


Joonis 16. Kas KOV (kohalik omavalitsus) on Teid piisavalt toetanud eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil?

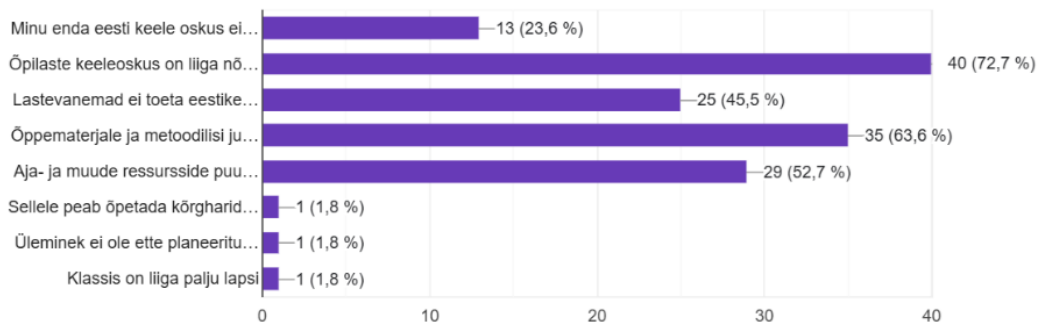
55 vastust



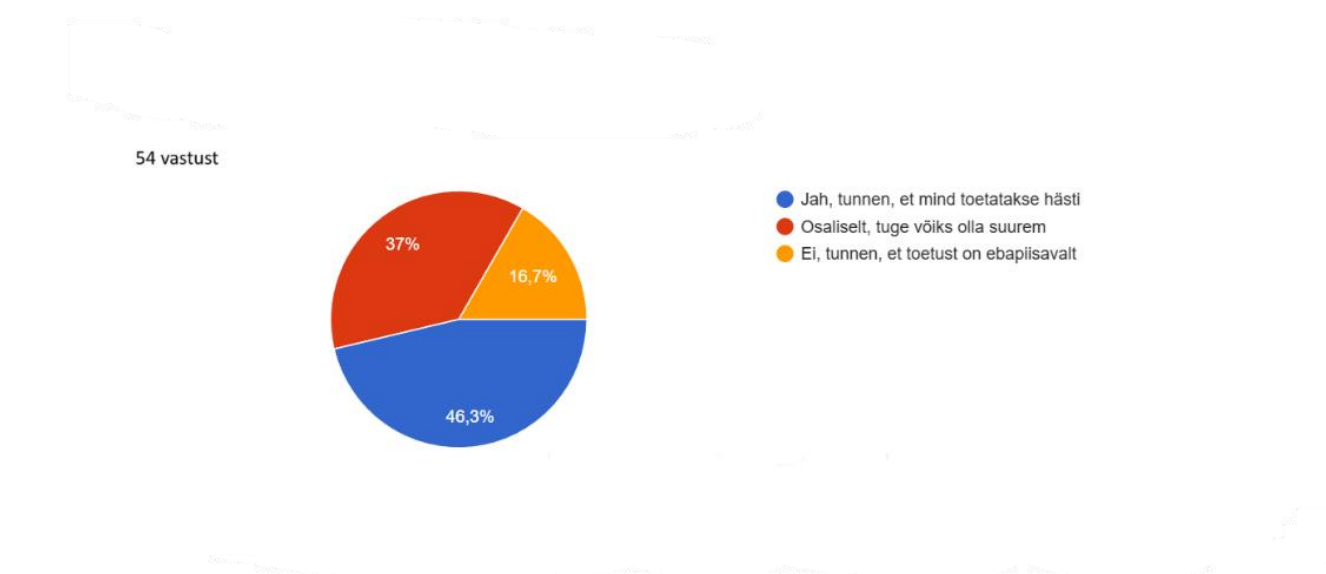
Joonis 17. Kas olete saanud täiendkoolitust eestikeelsele õppele üleminekuks?



Joonis 18. Millised teemad koolitustel on Teie arvates olnud kõige kasulikumad? (Valige mitu)

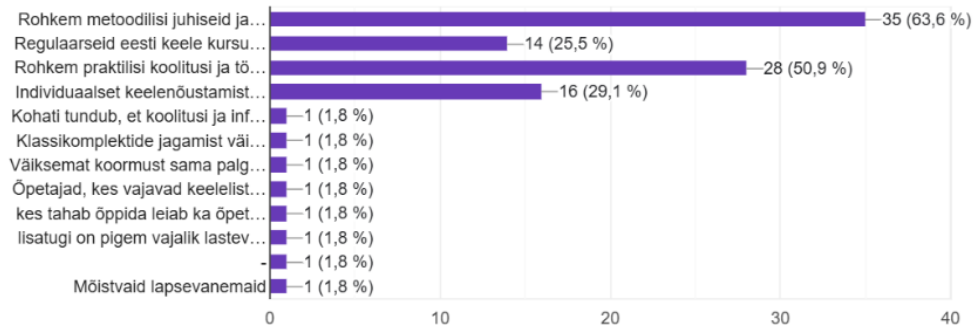


Joonis 19. Millised on olnud Teie suurimad väljakutsed eestikeelsele õppele üleminekul?
(Valige mitu)



Joonis 20. Kas tunnete, et saate piisavalt tuge kooli juhtkonnalt ja haridusasutustelt üleminekuprotsessis?

55 vastust



Joonis 21. Millist lisatuge vajaksite eestikeelsele õppele üleminekul?