



TARTU ÜLIKOOL
haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

Uurimisprojekti
“Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes”
koondaruanne

Katrin Kello, Anu Masso, Valeria Jakobson

Tartu, detsember 2011

SISUKORD

SAATEKS	3
TAUSTAST: EESTIKEELSELE AINEÕPPELE ÜLEMINEK	5
VALIK PROJEKTI UURIMISTULEMUSI	8
1. Seotus riigi ja ühiskonnaga	8
1.1. Usaldus	8
1.2. Õpilaste tulevikuplaanid.....	9
1.3. Keeleoskus ja keelte kasutamine	11
1.4. Eesti keele tähtsustamine.....	13
1.5. Meediaväli	14
2. Eestikeelsele aineõppele üleminekuga seotud üldised arusaamad.....	16
2.1. Üldised hinnangud eri valdkondades toimunud haridusmuutustele.....	16
2.2. Suhtumine eestikeelsele aineõppele üleminekusse	18
2.3. Hinnangud ülemineku võimalikele tulemustele ja tagajärgedele.....	21
2.4. Hinnangud ülemineku eesmärkidele ja põhjendustele	23
3. Praktikad ja kogemused	26
3.1. Metoodilised praktikad ja lähenemisviisid.....	26
3.2. Õpetajate hinnangud tugivajadustele ja toetusmeetmetele.....	28
3.3. Õpilaste kogemused	36
KOKKUVÕTTEKS	40
VIIDATUD KIRJANDUS JA ALLIKAD	44

SAATEKS

Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse nelja-aastase (2008—2011) uurimisprojekti *Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes* ülesanne on uurida venekeelsete gümnaasiumite eestikeelsele õppele üleminekut sihtrühmade (õpilased, õpetajad ja koolijuhid) hoiakute, arusaamade ja kogemuste perspektiivist. Eesmärkideks on tuua süstematiseeritult välja üleminekuga seostuvate seisukohtade eeldusi ja põhjendusi ning jälgida nelja aasta jooksul nii ülemineku enda kui ka selle konteksti tajumist. Projekti tellija on Haridus- ja Teadusministeerium.

Projekti raames oleme kogunud andmeid järgmiste osauuringute kaudu:

- **2008.** aasta kevadel *ankeetküsitlused* venekeelsete gümnaasiumide juhtide ja abiturientide hulgas (analüüsitud ankeete vastavalt 45 ja 546¹) ning kevadel ja sügisel *fookusgrupiintervjuud* õpilaste, õpetajate ja koolijuhtidega (kokku vastavalt 48, 26 ja 11 osalejat).
- **2009.** aasta kevadel *ankeetküsitlused* venekeelsete gümnaasiumide aineõpetajate ning 11. klasside õpilaste hulgas (analüüsitud ankeete vastavalt 683 ja 1132²) ning sügisel projekti kaastöötaja poolt modereeritud *kollegiaalsed tugirühmad* venekeelses koolis eesti keeles ühiskonnaõpetust õpetavatele või selleks valmistuvatele õpetajatele (kaks rühma, kokku kaheksa osalejat).
- **2010.** aasta kevadel ja sügisel *tugirühmad* ühiskonnaõpetuse (kevadel) ja ajaloo (sügisel) õpetajatele (neli rühma, kokku 15 osalejat) ning 2010. aasta lõpus ja 2011. aasta alguses Q-metodoloogilised *individuaalintervjuud*³ 2007. ja 2008. aastal vene õppekeelega kooli lõpetanud vilistlastega Eestis ja Lätis (kokku 42 osalejat).
- **2011.** aasta kevadel *tugirühm* ajalooõpetajatele (kolm osalejat) ning suvest kuni aasta lõpuni delfi meetodil *eksperdiuuring*⁴ (14 osalejat), kaardistamaks eestikeelsele õppele ülemineku

¹ Venekeelsete gümnaasiumite abiturientide valimis (kokku 546 analüüsitud ankeeti 20 koolist) olid võrreldes üldkogumiga ülesindatud eestikeelset aineõpet kogunud õpilased (73%) ning alaesindatud ilma vastava kogemuseta venekeelsete koolide lõpetajaid (27%). Tulevikuplaanide osas küsitlesime võrdluseks ka 438 abiturienti üheteistkümnest eestikeelsest gümnaasiumist, mis paiknesid kaasatud venekeelsete koolidega lähedastes piirkondades.

² Küsitlus oli esinduslik Eesti vene õppekeele gümnaasiumide 11. klassi õpilaste ning gümnaasiumis potentsiaalselt eestikeelsena õpetatavate ainete õpetajate osas (kaasatud olid kõigi ainete, sh eesti keele ja kirjanduse, õpetajad 40st koolist, v.a vene keele ja võõrkeeleõpetajad). Õpilasi küsitleti 38 kooli kõigis paralleelklassides.

³ Tulemused esitame eraldi aruandena.

⁴ Tulemused esitame eraldi aruandena.

TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Projekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” koondaruanne

võimalused ja ohud ning sõnastamaks võimalikud arengusuunad, lähtudes erinevatest ülemineku korralduse modifitseerimise viisidest.

Projekti raames kirjutatud aruannetest ja ilmunud artiklitest annab ülevaate TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse koduleht (www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane).

Koondaruanne annab kokkuvõtliku ülevaate projekti peamistest uurimistulemustest. Koondaruanne ei sisalda vilistlaste ja ekspertide uuringu tulemusi, mis esitatakse eraldi aruannetena. Samuti on kavas avaldada projekti andmete põhjal teadusartikleid ka järgnevatel aastal.

Koondaruande koostamises osales TÜ magistrant Kaili Laansalu.

TAUSTAST: EESTIKEELSELE AINEÕPPELE ÜLEMINEK

Nagu Nõukogude ajal, nii õpib ka praegu enamik Eesti eesti- ja venekeelsetest peredest pärit lapsi eraldi koolides. Haridus- ja teadusministeeriumi andmeil oli 2010/2011. õppeaastal Eestis 463 eesti ja 62 vene või muu emakeelega õpilastele suunatud algkooli, põhikooli või gümnaasiumit ning 36 segakooli ehk eesti- ja muukeelse õppesuunaga üldhariduskooli. Gümnaasiume oli neist kokku 240, sealhulgas 47 vene õppekeelega munitsipaalgümnaasiumi.

Eelolevatel aastatel on oodata venekeelset aineõpet pakkuvate õppesuundade, põhikoolide ja gümnaasiumiastmete jätkuvat vähenemist. Siiski, kuigi vene õpilastele suunatud koolide ja neis õppivate laste arv on aja jooksul vähenenud kiiremini kui eestikeelsete koolide ja laste arv (venekeelset õpet pakkuvate koolide õpilaste arv on kahanenud 36 protsendilt Eesti taasiseseisvumisel 19 protsendile praegu), ei ole ettenähtavas tulevikus oodata vene õppekeelega kooli kui sellise hääbumist või nõudluse kadumist omakeelse kooli järele Eesti venekeelse elanikkonna hulgas.

2011/2012. õppeaasta on esimene, mil 10. klassi astuvad õpilased – välja arvatud juhul, kui Vabariigi Valitsuse otsusega on koolile tehtud erand – peaksid õppima vähemalt 60% minimaalsest kohustuslikust õppemahust eesti keeles. Sellega peaks lõpule jõudma vene emakeelega õpilastele suunatud koolide gümnaasiumiastmete üleminek valdavalt eestikeelsele õppele.

Eestikeelsele aineõppele üleminekut alustas osa koole vabatahtlikult juba 1990ndatel. Esimene eestikeelsele aineõppele üleminekut puudutav säte kehtestati Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega 1993. aastal, mil ülemineku alguseks määrati 2000. aasta. 1997. aastast pärit muudatuse kohaselt on ülemineku algus olnud kohustuslik alates 2007/2008. õppeaastast. 2002. aastal lisati Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadusesse säte, et muukeelne õpe (mis ületab 40% mahtu) on gümnaasiumis võimalik kooli hoolekogu ja kohaliku omavalitsuse ettepanekul ning Vabariigi Valitsuse loal. Samas ei määratletud selgeid kriteeriume, mille alusel selline luba antakse.

Erinevalt Lätist, kus lätikeelne õpe – lisaks samamoodi 60-protsendisele miinimummahule gümnaasiumis – on teatud mahus kohustuslik ka põhikoolis, Eesti põhikoolide suhtes eestikeelse aineõppe üldist nõuet ei ole. Siiski, toetamaks õpilaste eesti keele oskust ning valmistamaks neid ette valdavalt eestikeelseks gümnaasiumi- või kutsekooliõpeks, pakuvad mitmed venekeelse aineõppega

põhikoolid üht või mitut õppeainet (sageli just suhteliselt vähem keelekeskseid aineid nagu kunstidõpetus, muusika ja kehaline kasvatus) ka eesti keeles.

Lisaks sellele on riik toetanud Kanada metoodilisest eeskujust lähtuvate keelekümblusprogrammide rakendamist põhikoolides. Keelekümblusõpet on Eestis rakendatud peamiselt kahes vormis – kas niinimetatud varase või hilise keelekümblusena. Esimesel juhul algab keelekümblusõpe lasteaiast või esimesest klassist, teisel juhul 6. klassist (vt lähemalt nt Asser 2003, Garus 2006). 2009/2010. õppeaastal oli ühe või mõlemaga neist programmidest liitunud 30 kooli (Juurak 2010). Nimetatud õppeaastal osales kas nendes programmides või muul moel süvendatud eestikeelses õppes umbes viiendik (ligi 4000) venekeelset õpet pakkuvais põhikoolides õppivatest õpilastest (Haridus- ja Teadusministeerium 2011).

Ülemineku vajalikkust on nii riik kui sidusrühmad põhjendanud peamiselt vajadusega parandada vene emakeelega õpilaste eesti keele oskust, soodustamaks nende lõimumist Eesti ühiskonda ning laiendamaks nende konkurentsivõimet haridus- ja töajöuturul. Lisaks sellele on taotluseks ka haridussüsteemi seesmise ühtsuse suurendamine ning rahaliste vahendite kokkuhoid (õppevahendid, õpetajakoolitus). Samuti toetavad riigi hariduspoliitika ja gümnaasiumi riiklik õppekava pigem suuremaid gümnaasiume, mis võimaldavad õpilastel valida erinevate õppesuundade vahel – osas Eesti paikades toetab seegi kaalutus venekeelsete gümnaasiumide liitmist eestikeelsetega.

Ühiskonna tasandil eristab ülemineku toetamise määr eesti- ja venekeelset elanikkonda erinevate uuringute andmetel siiski märgatavalt – eestlaste hulgas on ülemineku toetus peaaegu üksmeelne, samas kui venekeelse elanikkonna seisukohad on ülemineku suhtes jagunenud.

Kui jätta kõrvale kindlast metoodikast lähtuvad keelekümblusprogrammid, ei ole eestikeelse õppe tegeliku läbiviimise osas (näiteks keelekasutusele eestikeelses ainetunnis) selgelt kirjeldatud nõudeid. Ametlik seisukoht on olnud, et õpetaja peaks kasutama eesti keelt nii palju kui võimalik, võttes vene keelt appi pigem spontaanse toetajana juhul, kui eesti keelest õpilaste arusaamise tagamiseks ei piisa: “Õpetaja räägib tunnis eesti keeles ning tunnis kasutatav võiks olla eestikeelne. Kuid loomulikult pole keelatud vajadusel õpilasi abistada ka vene keeles ja võimalusel tagada eesti- ja venekeelsete õppematerjalide kasutamine kodus ja kooli raamatukogus. Siiski püütakse õpetajakoolitust läbi viies ja materjale koostades vältida ühest keelest teise tõlkimise metoodikat – tunnid ehitatakse üles eestikeelsetena. /../ Ülemineku eesmärk on eestikeelse aineõpetuse sisseviimine, seetõttu ei ole kakskeelne õppetund lahenduseks.” (Haridus- ja Teadusministeerium, november 2011)

Kuna üks eestikeelsele õppele ülemineku taotlus on pikas perspektiivis ka õppevahendite kuluva raha kokkuhoid, ei ole taotletud spetsiaalsete, kogu õppekava katvate õppevahendite väljaandmist teises keeles õppivate õpilaste jaoks. Erinevate õppeainete jaoks on ilmunud küll sõnaraamatud, kuid spetsiaalseid tugimaterjale (nt kohandatud õpikuid, töölehti) on ilmunud pigem loetud arvul ning esimestena (2007. ja 2010. aasta vahel) eestikeelse õppele üle viidud õppeainete jaoks (Eesti kirjandus, ühiskonnaõpetus, Eesti ajalugu, muusika, geograafia). Eeldatakse, et õpetaja on see, kes lisavahendite (nt kohandatud töölehed) ja spetsiaalsete õpivõtete abil eestikeelsetele koolidele mõeldud õppematerjali õpilaste jaoks mõistetavaks muudab.

Järgnevalt esitame valikulise kokkuvõtte projekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” raames uuritud sihtrühmade arusaamadest, kogemustest ja hoiakutest seoses eestikeelsele aineõppele üleminekuga: 1. õpilaste ja õpetajate seotus riigi ja ühiskonnaga, keelte oskus ja kasutamine; 2. hinnangud eri valdkondade haridusmuutustele ja konkreetsemalt eestikeelsele aineõppele üleminekule ning 3. õpilaste isiklikud kogemused sellega.

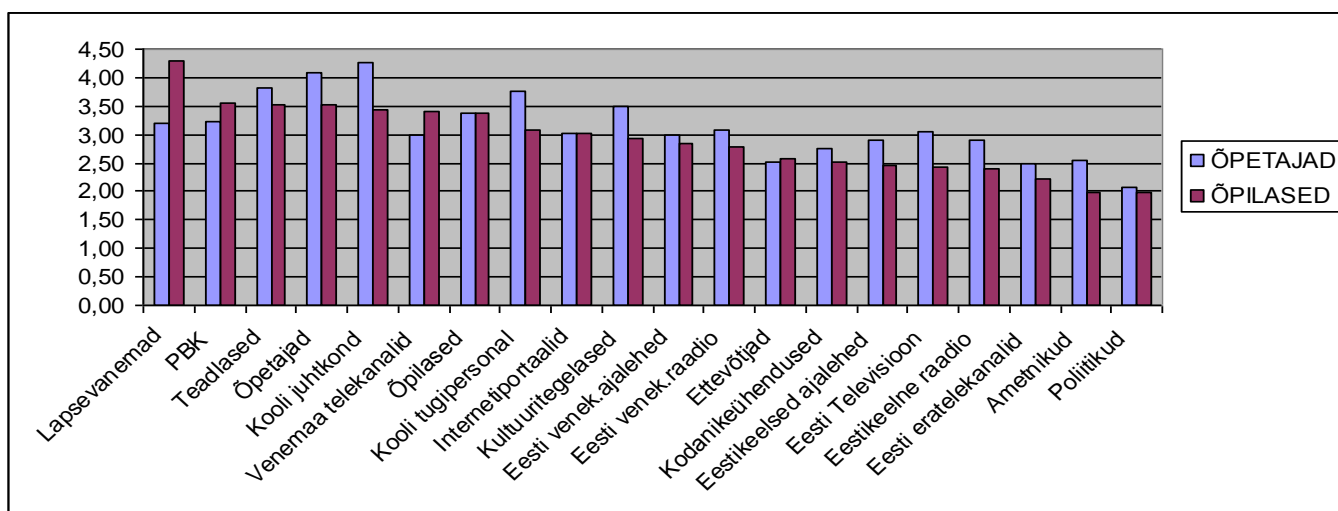
Viidatavatest osauuringutest ja neis osalenute arvust andis ülevaate käesoleva koondaruande ptk 1 ning need on saadaval aadressil www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane.

VALIK PROJEKTI UURIMISTULEMUSI

1. Seotus riigi ja ühiskonnaga

1.1. Usaldus

Haridusmuutuste elluviimine ja edukus sõltuvad nii erinevate infoallikate ja kõneisikute usaldusväarsusest kui ka reaalsete läbiviijate omavahelisest usaldusest. Venekeelsete gümnaasiumide õpetajate ja 11. klassi õpilaste küsitlused (2009), milles muuhulgas palusime hinnata 20 erineva isiku või institutsiooni usaldusväarsust haridusküsimustes, näitavad, et õpetajad kaldusid enam usaldama kooliga seotud inimesi (kooli juhtkonda, tugipersonali ning teisi õpetajaid) ja teadlasi ning vähem poliitikuid, ametnikke ja ettevõtjaid. Õpilaste hinnangud olid paljuski sarnased, kuid märksa enam kui kooliga seotud inimesi usaldasid nad lapsevanemaid, ning samal määral kui kooliinimesi usaldasid nad venekeelseid telekanaleid, sh nii siinsete venelaste hulgas populaarseimat „Balti esimest kanalit“ (PBK, osalt Venemaal, osalt Lätis ja Eestis toodetav sisu) kui ka Venemaal toodetavaid (vt joonist 1).⁵



Joonis 1: Õpilaste ja õpetajate hinnangud isikute ja institutsioonide usaldusväarsusele haridusküsimustes (2009)

⁵ Masso ja Kello 2010: 36jj, 63jj, 69.

Õpilaste hinnangud diferentseerusid taustatunnuste lõikes vähem kui õpetajate omad. Mõningad erinevused ilmnisid vaid eestikeelse meedia osas, mida mõnevõrra enam usaldasid tütarlapsed ning mõnevõrra vähem kõrgharidusega isade lapsed.⁶ Õpetajate puhul leidis venekeelse meedia usaldajaid enam nende hulgas, kes ei õpetanud ega kavatsenud ka tulevikus õpetada ainet eesti keeles, ning 56-aastaste ja vanemate õpetajate hulgas; kooliga seotud isikuid usaldusid sagedamini üle 48-aastased õpetajad. Eestikeelse meedia usaldajaid leidis enam “mujal Eestis”, st väljaspool Tallinnat ja Ida-Virumaad töötavate õpetajate hulgas – see tähendab, ootuspäraselt, ühtlasi pigem Eesti kodakondsuse ja parema eesti keele oskusega (vt allpool p 1.3.1) ning enam eestikeelset meediat jälgivate (p 1.5) õpetajate hulgas.⁷ (Samas seostusid eestikeelse meedia jälgimine ja usaldamine vanusega märksa vähem kui venekeelse meedia jälgimine ja usaldamine, vt samuti allpool p 1.5.)

1.2. Õpilaste tulevikuplaanid

Nii 2008. aasta abiturientide kui ka 2009. aastal venekeelsete gümnaasiumite 11. klassides õppinud õpilaste Eestiga seotuse selgitamiseks esitasime mitu küsimust nende tulevikuplaanide kohta. Esiteks palusime mõlema aasta küsitletavatel valida erinevate variantide hulgast välja need, mis kirjeldasid nende jaoks meelepäraseid tulevikuplaane kahe eeloleva aasta jooksul.⁸ Teiseks palusime 2008. aasta küsitletavatel valida, kas nad sooviks elada 10 aasta pärast.⁹ 2009. aastal küsisime viimase küsimuse asemel, kas vastaja sooviks Eestist alatiseks lahkuda.¹⁰ 2008. aastal esitasime tulevikuplaanidele keskenduvad lühiankeedid võrdluseks ka eestikeelsete gümnaasiumite abiturientidele (438 vastajat 11 koolist).

Nii 2008. aasta abiturientide kui ka 2009. aastal 11. klassis õppijate esimeseks *lähema tuleviku* eelistuseks osutus õpingute jätkamine Eestis: eestikeelsete koolide abiturientidest hindas seda valikut 2008. aastal soovitavaks 85% vastanuist, venekeelsete koolide abiturientidest 74% (valimis olid võrreldes üldkogumiga üleesindatud eestikeelse aineõppe kogemusega noored) ning 2009. aastal küsitletud 11. klassi õpilastest 61% (esinduslik valim). Vastuste korrelatsioonide alusel võib öelda, et

⁶ Õpilaste usaldushinnangutega seostunud taustatunnuste kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 64 tabel 2.

⁷ Õpetajate usaldushinnangutega seostunud taustatunnuste kohta vt t lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 37 tabel 2.

⁸ Vastusevariandid (ankeediti vähesel määral varieeruvast sõnastuses): *minna Eesti kaitsevähke, õppida edasi Eestis, õppida edasi Venemaal* [see variant esines vaid venekeelsete koolide õpilastele esitatud ankeerides], *õppida edasi mõnes muus riigis, reisida maailmas ringi, leida töö Eestis, leida töö Venemaal* [variant venekeelsete koolide õpilastele], *leida töö mõnes muus riigis*. Palusime märkida ühe meelepäraseima või mitu meelepärast varianti.

⁹ Vastusevariandid: *samas piirkonnas, kus praegu; kusagil mujal Eestis; kusagil mujal Euroopa Liidus; Venemaal; kusagil mujal välismaal (ei Eestis, Venemaal ega ELis)*. Palusime märkida ühe meelepäraseima variandi.

¹⁰ Vastusevariandid: *kindlasti mitte; ei tea, võib-olla kunagi; mõneks ajaks, aga mitte alatiseks; jah, tahaksin alatiseks ära sõita*. Palusime märkida ühe meelepäraseima variandi.

2008. aastal küsitletud venekeelsete koolide abiturientidest umbes veerand soovis minna välismaale kas tööle või õppima. 2009. aastal jäi 45%-ga teisele kohale ülikool kusagil lääne pool (mujal kui Eestis või Venemaal), kolmandat ja neljandat kohta (35-36%) jagasid töökoht läänes või Eestis.¹¹

Kaugema tuleviku osas näitasid küsitlused teisalt, et päris palju oli vene õppekeelega koolides siiski noori, kes ei pidanud oma elu Eestiga sidumist pikemas perspektiivis tähtsaks: 2009. aasta kevadel vastas küsimusele, kas sooviksite Eestist alatiseks lahkuda, jaatavalt 40% 11. klassi õpilastest. Lisaks oli peaaegu sama palju (36%) neid, kes ei osanud küsimusele vastata („ei tea, võib-olla kunagi“). Ajutiselt lahkumise võimalus tundus meelepärasem 19%-le ning üldse ei soovinud lahkuda 6%.¹²

Võrdluseks, 2008. aasta kevadistest küsitletutest 48% soovis viibida 10 aasta pärast kusagil mujal Euroopa Liidus, samas kui Eestis nägi ennast kolmandik. Eestikeelsete koolide lõpetajatest nägi end 10 aasta pärast Eestis seevastu üle kahe kolmandiku, ning kusagil mujal Euroopa Liidus vaid 17%.¹³

Kui vaadata seoseid taustatunnustega, siis ilmneb ühelt poolt seos parema sotsiaalse ja keelelise kapitali ning Eestist lahkumise soovi ning teisalt kehvema eesti keele oskuse ja/või Ida-Virumaaal elamise ning Eestisse jäämise soovi vahel. Nii seostasid 2009. aasta küsitluses oma edasiõppimisplaane mõne muu maaga sagedamini õpilased, kes olid gümnaasiumis õppinud nelja või enamat ainet eesti keeles (tõsi, põhikoolis eestikeelse õppimise kogemus oli 2009. aasta küsitluses seotud nii sooviga Eestisse jääda kui ka siit lahkuda).¹⁴ 2008. aasta küsitluse tulemustes ilmnis samasuunaline seos õpilaste vanemate haridustasemega: kõrgharidusega vanemate lapsed seostasid oma tulevikku Eestiga suhteliselt vähem.

2009. aasta küsitluses nägid Tallinnas elavad õpilased oma tulevikku Eestis vähem kui Ida-Viru ja muu Eesti õpilased (Eestisse jääda soovijate osakaalu erinevus välismaale minna soovijatest neis rühmades oli vastavalt -12 ning +9 ja +7%).¹⁵ Ka 2008. aasta valimis seostasid idavirumaalased oma tulevikku Eestiga mõnevõrra enam. 2008. aastal oli kõige tugevam seos siiski Eestisse jäämise soovi ja eesti keele oskuse suhteliselt madalama taseme vahel: Eestiga seostasid oma tulevikku mõnevõrra sagedamini madala ja keskmise eesti keele oskusega noored (kes sageli hindasid suhteliselt madalamalt ka oma inglise keele oskust). Seega võib tegemist olla ühtaegu nii idavirumaalaste

¹¹ Muude variantide hinnanguid ning nende järjestusi vt Masso 2009 lk 43 jooniselt 14 ning Masso ja Kello 2010 lk 65 jooniselt 3.

¹² Masso ja Kello 2010 lk 66 joonis 4.

¹³ Masso 2009 lk 44 joonis 15.

¹⁴ Vt Masso ja Kello 2010 lk 66 tabel 3.

¹⁵ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 66 tabel 3.

väiksemate ambitsioonidega kui ka nende lootusega leida olemasoleva vene keele oskusega leida edasiõppimis- või töövõimalused Eestis. (2009. aasta valimist soovis Venemaal õppida 23% ja töötada 11% ning nende hulgas oli mõnevõrra rohkem Vene kodanikke (erinevus 10%), kooli asukohaga Venemaale suundumise plaanid ei seostunud.)

Seega näivad kirjeldatud küsitlustulemused toetavat pigem oletust, et seotus Eestiga ei sõltu niivõrd ühiskondlikest ja keeleliskultuurilistest kokkupuudetest kui ambitsioonikusest ning keelelisest ja sotsiaalsest kapitalist – mida enam viimaseid, seda suurem lahkumisvalmidus. Ühelt poolt võivad Eesti ühiskonnast võõrandumist soodustada ka keelelised ja kultuurilised kokkupuuted (võrdlusvõimalus, kokkupõrked). Teisest küljest on ka varasemad uuringud on näidanud, et vanemate haridustase seostub nende lootustega laste tulevikule, sealhulgas välismaalesuundumise toetamise osas. Näiteks 2007. aastal soovis umbes veerand kõrg- ja keskhariidusega, aga alla viiendiku põhiharidusega eestivene lapsevanemaist, et nende lapsed lahkuksid alaliselt lääneriikidesse (Proos ja Pettai 2007).

1.3. Keeleoskus ja keelte kasutamine

1.3.1. Eesti keel

Eesti venekeelsete gümnaasiumide õpetajatest (sh eesti keele ja kirjanduse õpetajad, ent välja arvatud muude võõrkeelte ja vene keele õpetajad) valdas 2009. aasta kevadel eesti keelt enda hinnangul vabalt 33%, “sai aru, rääkis ja veidi kirjutas” 23%.¹⁶ Ligi pooled õpetajad ka kasutasid eesti keelt igapäevaselt.¹⁷

11. klassi õpilaste hinnang oma eesti keele oskusele oli 2009. aasta kevadel õpetajate omast madalam (hinnang “valdan vabalt” vaid 16%). Õpilased valisid eesti keele vabalt valdamise asemel enim varianti „saan aru, räägin ja veidi kirjutan” (47%).¹⁸ Õpilastest kasutas eesti keelt “pidevalt, igapäevaselt” viiendik.¹⁹

Õpetajate puhul seotus eesti keele oskus ootuspäraselt kõige enam eesti keeles õpetamisega, ning samuti kooli asukoha (Tallinn, Ida-Virumaa või muu Eesti), vanuse ja kodakondsusega²⁰; õpilaste puhul kodakondsuse, õppeedukuse ja sooga – Eesti kodakondsuse ja parema õppeedukusega

¹⁶ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 8 tabel 1.

¹⁷ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 9 tabel 3.

¹⁸ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 38 tabel 1.

¹⁹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 40 tabel 4.

²⁰ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 9.

ning naissoost noored hindasid ka oma eesti keele oskust kõrgemalt.²¹ Samuti kasutasid tütarlapsed eesti keelt sagedamini.²² See, et õpilaste hinnang oma eesti keele oskusele ei seostunud eestikeelse aineõppe kogemusega põhikoolis, võib tulla sellest, et niisuguse kogemusega õpilased olid oma keeleoskuse suhtes kriitilisemad – seda oletust kinnitab ka asjaolu, et *eestikeelse aineõppe jaoks* hindasid keelekümbelklassis õppinud õpilased oma eesti keele oskust teistest õpilastest oluliselt küllaldasemaks.²³ (Eestikeelse aineõppe jaoks piisavaks hindas põhikoolis omandatud eesti keele oskust ligi kolmandik (31%) 2009. aasta 11. klassi õpilasi, umbes sama paljud (34%) hindasid oma keeleoskust osalt piisavaks, osalt ebapiisavaks.²⁴)

Seda, et eesti keele oskuse kirjeldus sõltus keele kasutamise võimalustest, näib kinnitavat ka asjaolu, et piirkonniti ei eristunud mitte õpilaste keeleoskuse hinnangud, vaid keelekasutuse sageduse kirjeldused.²⁵ Viimased diferentseerusid ootuspäraselt: Ida-Virumaal kirjeldas oma eesti keele kasutamist pideva ja igapäevaseksena 14%, Tallinnas 24% ning mujal Eestis 33% vastanuist.²⁶ Muidugi võib keele kasutamine tähendada nii otsest suhtlust kui ka meediakasutust, etikettide lugemist jms, kuid elukohast sõltuvate vahetute suhtlusvõimaluste mõju ka muudele keelekasutamiseviisidele näitavad nii viimati kirjeldatud erinevused kui ka eestikeelse meedia aktiivsem tarbimine just “muu Eesti” õpilaste ja õpetajate poolt (vt allpool p-s 1.5).

Piirkonna mõju õpilaste keeleoskusele ei pruugi siiski olla ühene – eraldi analüüsi käigus ilmnis, et venekeelsete gümnaasiumite abiturientide poolt üldkohustuslikuna sooritatavate eesti keele riigieksami (2010) tulemuste selgitamisel oli piirkond oluline tegur küll eraldi võttes, kuid mitmetasandilises mudelis osutusid kooli tasandi tunnused olulisemaks.²⁷)

1.3.2. Teised keeled

Teiste keelte enesehinnangulise oskuse poolest õpilased edestasid õpetajaid – kui õpilastest oskas (st enda hinnangul vähemalt „saan aru ja veidi räägin“) 2009. aasta kevadel kahte võõrkeelt (enamasti eesti ja inglise) 58% ning kolme või enam võõrkeelt 26%²⁸, siis õpetajate vastavad hinnangud olid pisut madalamad – 37% ja 12%. Õpilased kaldusid oma keeleoskust pidama sagedamini aktiivseks,

²¹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 38 tabel 2; 2008. aasta kohta vrd Masso 2009: 8-9.

²² Masso, Kello 2010: 40; vrd Masso 2009: 11. 2008. aasta abiturientidel palusime hinnata ka mitmesuguste keelekasutussituatsioonide sagedust (sh kool, vabaajategevused jms), vt lähemalt (sh seostest taustatunnustega ja vene keele kasutamisega) Masso 2009: 10-11.

²³ Masso ja Kello 2010: 39.

²⁴ Vt lähemalt (sh seosed taustatunnustega) Masso ja Kello 2010: 42-43.

²⁵ *Pidevalt, igapäevaselt; Aeg-ajalt; Üksikjuhtudel; Üldse mitte.*

²⁶ Masso ja Kello 2010: 40.

²⁷ Anu Masso and Maie Soll, valmiv artikkel “Geographies of Educational Change in Estonia”.

²⁸ Masso, Kello 2010: 38

õpetajad pigem passiivseks (11. klassi õpilastest valdas inglise keelt enda hinnangul vabalt 18, õpetajatest 8%).

Eriti oma inglise keele oskusele andsidki õpilased kõrgemaid hinnanguid kui õpetajad: sellal kui õpetajatest (kelle hulka ei kuulunud inglise keele õpetajad) kirjeldas selle keele oskust vähemalt hinnanguga “saan aru, räägin ja veidi kirjutan” umbes viiendik, andis õpilastest oma keeleoskusele vastava hinnangu 63%.²⁹

Nii õpilaste kui õpetajate inglise keele oskus oli seotud eesti keele oskusega: üht keelt hästi oskajad oskasid suure tõenäosusega ka teist keelt. Näiteks hindasid oma inglise keelt paremaks keelekümbklusklassi õpilased – ilmselt on keelekümbluskoollide suurem tähelepanu keeltele vilja kandnud.

Nagu ka eesti keele oskus, oli ka inglise keele oskus seotud õpilase õppeedukusega, kuid erinevalt eesti keelest ka kooli asukoha ja vanemate haridusega.³⁰ (Tõsi, tuginedes seoseanalüüsidele oli Tallinna õpilaste parem inglise keele oskus selgitatav ka klassi suuna kaudu – Tallinnas on keelekümblusklasside arv võrreldes teiste piirkondadega märkimisväärselt suurem.)

Kindlasti oli õpilaste inglise keele oskust toetanud ka selle märksa suurem kasutamine, võrreldes õpetajatega: erinevalt õpetajatest, kasutasid õpilased inglise keelt sarnasel määral kui eesti keelt, mõneprotsendilise erinevusega inglise keele kasuks. Seega, kui õpilastest kasutas inglise keelt igapäevaselt ligi veerand, siis õpetajatest vaid ligi kaheksandik. Ning sellal kui õpetajatest kasutas eesti keelt aeg-ajalt või pidevalt 81% ning inglise keelt 42%, olid õpilaste vastavad osakaalud 60% ja 64%.³¹

1.4. Eesti keele tähtsustamine

Võib öelda, et Eesti venekeelne elanikkond üldiselt väärtustab eesti keele oskust ning tähtsustab selle varajast õppimist (nt Vetik 2010). Ka õpilaste küsitlusele (2009) vastanuist hindas eesti keele oskust „enda jaoks isiklikult“ pigem või väga tähtsaks 71% – kuid teiste võõrkeelte oskust pigem või väga tähtsaks hindajaid oli eesti keele tähtsustajatest pea viiendiku võrra enam (95%).³² Õpilaste hinnangud kinnitasid ka eesti keele oskuse tähtsustamise sõltumist vajadusest ja võimalusest keelt igapäevaelus kasutada: kui Ida-Virus ja Tallinnas pidas eesti keelt väga tähtsaks kolmandik, siis

²⁹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 8 tabel 1 ja 38 tabel 1.

³⁰ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 38 tabel 2.

³¹ Masso ja Kello 2010: 8-9, 40

³² Küsimused “*Kui tähtis on Teie jaoks isiklikult eesti keele oskus?*” ning “*Kui tähtis on Teie jaoks võõrkeelte (välja arvatud eesti keele) oskus?*” (Õpetajatele neid küsimusi ei esitatud.) Tulemusi vt täpsemalt Masso ja Kello 2010: 41.

mujal Eestis pea pooled vastanuist. Asukohast tugevamgi seos ilmnes aga vastaja sooga – eesti keelt tähtsaks pidavaid tütarlapsi oli ligi poole võrra enam kui poisse (vrd eespool: samasuunaline sooline erinevus ilmnes ka eesti keele oskuse ja kasutamise osas).³³

Seda, et paljude õpilaste jaoks oli inglise keel tähtsam kui eesti keel, kinnitasid ka nende eelistused ideaalset gümnaasiumi puudutavas küsimusteplokis. Ideaalseks gümnaasiumiks, kus kõige suurem osa 11. klassi õpilastest soovinuks “kindlasti” õppida, juhul kui see nende valida olnuks, oli kas kool, kus õppetöö toimub vaid vene keeles (38%), või kool, kus eesti keele asemel õpetatakse süvendatult hoopis inglise keelt (40%). Teist samapalju valinuks emma kumma neist kahest võimalusest “võib-olla”. (Seevastu vaid viiendik õpilasi valinuks “kindlasti” ning kolm viiendikku valinuks “võib-olla” olemasoleva korraldusega kooli: venekeelse gümnaasiumi, kus eesti keeles õpetatakse 2-3 ainet. Üle poole ainetest eesti keeles õpetavasse kooli soovinuks minna alla 10% vastanuist.)³⁴

1.5. Meediaväli

Üldisele pildile, mille kohaselt Eesti venekeelne elanikkond tarbib peamiselt venekeelset meediat, sh suhteliselt palju telekanaleid (näiteks 2010. aasta lõimumiskava monitooringu järgi jälgis PBK-d ja Venemaa telekanaleid iga päev või mitu korda nädalas 90% ning ETV kanaleid 30% vastajatest³⁵), sarnanesid õpilaste ja õpetajate meediaharjumused venekeelse meedia osas.

11. klassi õpilastest jälgis 2009. aasta kevadel PBK-d ja Venemaa telekanaleid enda hinnangul iga päev või mõned korrad nädalas 80%; venekeelset Internetti üle 90% ja ingliskeelset Internetti üle 70%. Eestikeelsetest kanalitest kasutasid õpilased kõige enam eestikeelset Internetti – peaaegu iga päev või mõned korrad nädalas pisut enam kui viiendik vastanuist; oma ETV jälgimist hindas sama sagedaseks kümnendik õpilasi.

Ilmselt Interneti arvelt märkisid õpetajad venekeelsete telekanalite tihedat jälgimist õpilastest pisut sagedamini (üle 80%), kuid samas jälgisid nad õpilaste ja venekeelse elanikkonna keskmisest enam ka eestikeelset meediat, seda nii televisiooni ja raadio kui ka Interneti ja trükimeedia osas (vrd eespool erinevate meediakanalite usaldusväarsusele antud hinnangute kohta). Näiteks ETV kanaleid vaatas õpetajatest peaaegu iga päev või mõned korrad nädalas kaks viiendikku ning eestikeelset

³³ Taustatunnustega ilmnenud seoste kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 41 tabel 6.

³⁴ Koolieelistuste kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 61 joonis 12; koolieelistuste ja taustatunnuste seoste kohta samas tabel 7.

³⁵ Vetik 2010.

Internetti enam kui kaks viiendikku, eestikeelseid ajalehti ligi kolmandik õpetajaid.³⁶

Mõistetavalt elasid kõige eestikeelsemas infoväljas eesti keeles õpetavad või seda tulevikus teha kavatsevad õpetajad, samuti seostus eestikeelse meedia jälgimine õpetajate kodakondsusega – kuid erinevalt venekeelsest meediast ei seostunud eestikeelse meedia jälgimine vanusega (venekeelset meediat kaldusid teistest enam jälgima üle 56-aastased vastajad). Omavahel seostusid ka igapäevane suhtlus ja meediaruum: eestikeelset meediat jälgisid 10% võrra enam Lõuna-Eesti ja muu Eesti õpetajad ning 15% võrra teistest vähem Ida-Viru õpetajad; Tallinnas ja selle ümbruses oli eestikeelse meedia jälgijaid ja mittejälgijaid pea võrdselt.³⁷

Ka õpilaste eestikeelse meedia jälgimine seostus kooli asukohaga – eestikeelseid meediakanaleid jälgisid harvem Ida-Virumaa ja Tallinna ning sagedamini muu Eesti noored. Samuti seostus õpilaste eestikeelse meedia tarbimine gümnaasiumis eesti keeles õpitavate ainete arvu ning põhikooli õppesuunaga³⁸ – ilmselt tulenevalt nii eesti keele kasutamissituatsioonide suuremast mitmekesisusest ning õppeülesannetest kui ka realselt (mitte tingimata enesehinnanguliselt, vrd eespool) paremast eesti keele oskusest.

³⁶ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 34 joonis 1 ja lk 62 joonis 1.

³⁷ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 35-36.

³⁸ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 63.

2. Eestikeelsele aineõppele üleminekuga seotud üldised arusaamad

2.1. Üldised hinnangud eri valdkondades toimunud haridusmuutustele

2009. aasta kevadel küsitletud õpetajate enamik hindas taasiseseisvunud Eestis toimunud haridusmuutusi (pigem) kurvastavateks (58%) ning pigem või liiga kiireteks (66%). Vaid umbes viiendik hindas haridusmuutusi rõõmustavateks ning veidi enam kui veerand pidas nende kiirust sobivaks.³⁹ Hinnangud seostusid statistiliselt nii eestikeelse meedia jälgimise kui ka eesti keeles õpetamisega; hinnang muutuste tonaalsusele seostus lisaks ka õpetaja kodakondsusega.⁴⁰ Toimunud haridusmuutusteks, mis õpetajatele viimasel paaril aastakümnel toimunutest spontaanselt meenusid⁴¹, st mida kirjeldatud hinnangute andmisel silmas peeti, olid kõige sagedamini seotud kas õppekavas / ainetundide jaotuses ja õppesisus toimunud muutustega või seostusid mingil moel haridussüsteemi eestistamisega, olgu siis eestikeelse aineõppele ülemineku / keelekümbeluse või näiteks õpetajatele esitatavate keelenõuete mõttes.⁴²

Õpilased olid meelestatud küll keskmiselt pisut positiivsemalt (kurvastavad – 41%, kiired – 56%), kuid mõistetavatel põhjustel (õpilase teistsugune perspektiiv ja muutuste pigem kaudne kogemine) valisid nad samas rohkem ka neutraalseid vastusevariante.⁴³ Õpilastest ilmutasid optimismi ja rahulolu haridusmuutuste kiirusega sagedamini naissoost vastajad (kes kalduvadki sageli positiivsemalt vastama) ning – peegeldades ehk oma koolide muutustesõbralikumat õhkkonda – põhikoolis ja gümnaasiumiastmes suuremas mahus eesti keeles õppinud ning eestikeelsele õppele üleminekust enda arvates paremini informeeritud õpilased; rõõmustavamaks pidasid muutusi ka laste seas Eesti kodanikud.⁴⁴

Eraldi palusime positiivse-negatiivse skaalal hinnata ka *muutusi reas konkreetsemates, etteantud haridusvaldkondades*. Siin hindasid õpetajad kõige positiivsemalt muutusi, mis seostusid nende endi tööga ja õpetamisega – oskus õpetada, õhkkond koolis ja töötingimused. Kõige

³⁹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 12 joonis 2. Statistiliselt olulised seosed nende kahe tunnuse – muutuste tonaalsuse ja kiiruse vahel lubavad oletada (seosekordaja Cramer'i $V=0.204$), et Eesti vene õppekeelega koolide pedagoogide hulgas eristub pigem „ebakindel” grupp, ning grupp, kes tunneb ennast kindlalt seoses haridusmuutustega ning eestikeelsele aineõppele üleminekul pigem kindlalt.

⁴⁰ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 13 tabel 1.

⁴¹ *Alates iseseisvumisest on Eesti haridussüsteemis toimunud mitmesuguseid muutuseid. Palun märkige 3 märksõna, milliste valdkondade muutused Teile esimesena meenuvad.* Õpilastele me sellist avatud küsimust ei esitanud.

⁴² Vt lähemalt Masso ja Kello 2010:10-11.

⁴³ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 44 joonis 1.

⁴⁴ Masso ja Kello 2010: 44-45.

kriitilisemad – ja ühtlasi pea kõige üksmeelsemad – olid õpetajad parajasti toimunud või alles kavandamisjärgus olnud konkreetsete ja hõlmavamate muudatuste suhtes – põhikoolide ja gümnaasiumite lahutamine, eestikeelsele õppele üleminek, vene koolide arv. Samuti olid nad suhteliselt kriitilised selliste pigem hariduspoliitikast tulenevate ja n-ö välisest sõltuvate asjaolude suhtes nagu õpetajate palk ja töökoormus – kuigi töökoormuse osas andsid õpetajad suhteliselt palju ka vastandlikke hinnanguid, sõltub see ju suurel määral nii õpetatavast aineist kui konkreetse kooli suurusest.⁴⁵

Õpetajate suhtumine eri valdkondades toimunud haridusmuutustesse⁴⁶ oli statistiliselt oluliselt seotud vaid õpetaja eriala ning kooli asukohaga. Negatiivsemaid hinnanguid kaldusid sagedamini andma reaali- ja loodusainete õpetajad ning Ida-Virumaa õpetajad – viimased hindasid teistest veidi pessimistlikumalt õpetajate tööga seotud muutusi, sh üldist õhkkonda koolis. Positiivsemaid hinnanguid kaldusid andma muusika, kunsti, käsitöö ja kehalise kasvatusõpetajad. Eesti keele oskus antud hinnangutega oluliselt ei seostunud, kuid mõningast rolli mängis siingi meediajälginine: õpetaja tööga seotud muutusi hindasid kümnendiku võrra sagedamini positiivseks õpetajad, kes jälgisid igapäevaselt eestikeelset meediat; see-eest õpilastega seonduvaid arenguid hindasid kümnendiku võrra enam positiivseks õpetajad, kes jälgisid rohkem venekeelset meediat. Hariduse kvaliteedi ja kättesaadavuse suhtes oli kriitilisemad õpetajad, kel oli koolis rohkem rolle lisaks igapäevasele õpetamistöele (nt kuivõrd osaleb klassi juhatamises, on tegev huvi- või arendusjuhina, üliõpilaste praktika juhendajana, ametiühingu liikmena jms – kokku sisaldas nimekiri 10 erinevat lisategevust).⁴⁷

Õpetajate küsitluste tulemuste klasteranalüüs⁴⁸ paigutas erinevates valdkondades toimunud muutustele antud hinnangute alusel “optimistlike õpetajate” rühma 23% küsitlusele vastanuist. Selle rühma õpetajad töötasid üsna ühtlaselt laiali Eesti eri paigus, kuid nad olid keskmiselt paremini integreerunud Eesti ühiskonda (jälgisid enam eestikeelset meediat ning usaldasid rohkem ühiskondlikke institutsioone, nt ametnikke ja poliitikuid) ning nende hulgas oli üle keskmise oskusainete õpetajaid. (Need õpetajad “optimistide” hulgas, kes õpetasid eesti keeles, kaldusid

⁴⁵ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 14, õpilaste kohta lk 46-47.

⁴⁶ Üksiktunnused (20 erinevat muutusevaldkonda) on siin grupeeritud järgmiselt: hariduse üldine kvaliteet ja kättesaadavus (sisaldab alg tunnuseid *põhihariduse, gümnaasiumihariduse, kutsehariduse, kõrghariduse kvaliteet ja kättesaadavus*), õpetajatega seonduv (*õpetajate täiend- ja tasemekoolitussüsteem, õpetajate töökoormus, palgad, oskus õpetada ainet kaasaharavalt, õpitingimused koolis, üldine õhkkond koolis*), õpilastega seonduv (*õpilaste koormus, motivatsioon õppida, võimed ja õpioskused*), reformid jm välised tegurid (*lapsevanemate huvi ja toetus, õppekava ja õpetatavate ainete sisu ja mitmekesisus, eestikeelsele aineõppele üleminek gümnaasiumis, põhikoolide ja gümnaasiumite lahutamine, õpilaste arv vene õppekeele koolis, vene õppekeele koolide arv*).

⁴⁷ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 15-16.

⁴⁸ Masso ja Kello 2010b.

sellega paremini rahul olema ning olid rahul ka kollegiaalse toega tundide ettevalmistamisel. Samuti suhtusid nad keskmisest positiivsemalt näiteks põhikoolis toimuvasse keelekümblusse.)⁴⁹

Kokkuvõttes võib öelda, et tulemused näitasid õpetajate pigem skeptilist suhtumist hariduses toimunud ja toimuvatesse muutustesse, ning seda suhteliselt sõltumata sotsiaal-demograafilisest või kultuurilisest taustast. Uuringu vastajate hulgas eristus siiski ka muutustega mõnevõrra paremini kohanenud grupe, kes oskasid paremini eesti keelt, olid Eesti ühiskonnaga enam seotud (nii kodakondsuse kui õpetatavate ainete kaudu) ning võisid olla alustanud ainete õpetamist eesti keeles. Nii õpilaste kui õpetajate puhul võib öelda, et sageli oli eestikeelne aineõpe nende jaoks kas keskseks või vähemasti kõige aktuaalsemaks haridusmuutuseks, ning eestikeelse aineõppe kogemus või selleks valmisolek mõjutas hinnanguid ka haridusmuutustele üldiselt.⁵⁰

2.2. Suhtumine eestikeelsele aineõppele üleminekusse

Nagu öeldud, andsid nii õpilased kui õpetajad just eestikeelsele aineõppele üleminekule erinevatest haridusmuutuste valdkondadest kõige kriitilisemaid hinnanguid. Suhtumine eestikeelses aineõppesse oli ühtlasi kõige selgemalt seotud hoiakutega muude haridusmuutuste valdkondade suhtes.⁵¹

Õpetajate puhul oli üleminekusse suhtumine kõige selgemalt seotud nende erialaga.⁵² Õpetajatest, kes 2009. aasta kevadel juba õpetasid (või olid varem õpetanud) eesti keeles, hindas võrdne osa vastava aine eestikeelsust kas põhjendatuks või osaliselt põhjendatuks (kumbagi 36%), 28% aga pigem või täiesti põhjendamatuks⁵³ ning vastavad hinnangud olid seotud nii õpetaja erialaga (kõige selgemini), soo kui kodakondsusega (kriitilisemad olid Vene kodanikud ja meesõpetajad). Sellal kui üheksa kümnest eesti keele ja kirjanduse õpetajast pidas oma aine eestikeelsust põhjendatuks, oli samal seisukohal vaid kolmandik sotsiaal-, reaali- ja loodusainete õpetajaid.⁵⁴

Õpilaste üldine hinnang eestikeelsele aineõppele üleminekule oli seotud ka hinnangutega hariduse kättesaadavusele ja kvaliteedile (nii põhi-, gümnaasiumi-, kutse- kui ka kõrghariduse osas) – seega võib öelda, et oma praeguste ja oodatavate hariduskogemustega rahul olles kaldusid nad ka eestikeelsele aineõppele ülemineku suhtes olema meelestatud positiivsemalt, ning vastupidi.⁵⁵

⁴⁹ Vt lähemalt ning muude rühmade kohta samas (2010b) lk 63jj.

⁵⁰ Vt ka Masso ja Kello 2010b: 58-60.

⁵¹ Vt ka Masso ja Kello 2010b: 58-60.

⁵² Masso ja Kello 2010 lk 15 tabel 2.

⁵³ Masso ja Kello 2010: 25.

⁵⁴ Masso ja Kello 2010: 27.

⁵⁵ Masso ja Kello 2010: 46.

Õpilaste hinnangud konkreetse(te), eesti keeles õpitud aine(te) eestikeelsuse põhjendatusele jaotusid pea samades proportsioonides nagu õpetajate hinnangud.⁵⁶ Õpilaste puhul seostusid vastavad hinnangud kõige selgemini soo (tüdrukud olid taas positiivsemad) ja elukohaga (väljaspool Tallinnat ja Ida-Virumaad peeti eestikeelset õpetust 12% võrra sagedamini põhjendatuks ning sealsete õpilaste hulgas oli 13% võrra rohkem neid, kelle arvates võinuks eestikeelsete ainete arv olla veelgi suurem).⁵⁷

Eestikeelsesse aineõppesse ja üleminekusse suhtumine ning hinnangud selle võimalikele tulemustele või tagajärgedele olenesid muidugi ka sellest, kuivõrd ulatuslikku eestikeelsest õpet silmas peeti. Projekti erinevad osauuringud näitasid, et eestikeelse aineõppe toetamine tähendas enamasti *mõningate* sobivate ainete eestikeelset õpet, nähes selles õpilaste keelelise ja kultuurilise integreerumise toetajat, kuid mitte kavandatud 60% mahus ülemineku toetamist. (Vrd eespool p-s 1.4 õpilaste gümnaasiumieelistuste kohta.⁵⁸) Samuti pidasid 2009. aasta kevadel ligi pooled (47%) õpetajad olemasolevat eestikeelsete ainete arvu piisavaks; viiendik leidis, et eestikeelseid aineid võiksid nende õpilased õppida vähem, kümnendik, et rohkem, ning viiendik ei osanud antud küsimusele üheselt vastata. Ka siin jaotusid õpilaste hinnangud õpetajate omadega sarnaselt, ehkki pisut enam (15%) õpilasi leidis, et eestikeelseid aineid võinuks olla rohkem ning pisut vähem (44%) pidas olemasolevat ainete arvu piisavaks.⁵⁹

Toetus pigem hetkeseisu vähem muutvate meetmete – eriti eesti keele kui eraldi õppeaine – tõhustamisele (võrreldes radikaalsemate muutustega nagu eestikeelne aineõpe või koolide liitmine) ilmnas ka eri sihtrühmade hinnangutest eesti keele omandamist toetavatele meetmetele.⁶⁰ Näiteks õpetajad, hinnates erinevaid meetmeid lähtudes sellest, kuivõrd need võiksid toetada õpilaste eesti keele oskust, tähtsustasid eesti keele õppimise võimalikult varajast algust (85%), eestikeelset klassivälisest tegevust (82%), eestikeelsete õppevahendite võimalikult laialdast kasutamist (77%) või

⁵⁶ Masso ja Kello 2010 lk 52 joonis 5.

⁵⁷ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 54.

⁵⁸ Ka 2008. aasta kevadel küsitletud abiturientidest enamik (2/3) ei oleks tagasivaates soovinud õppida eesti keeles rohkem kui need suhteliselt vähesed ained (kaks kuni neli), mida nad tegelikult olid eesti keeles õppinud.

⁵⁹ Masso ja Kello 2010 lk 52 joonis 5.

⁶⁰ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 30-31, 59-60. Sarnane tendents ilmnas ka koolijuhtide (2008) hinnangutest erinevate meetmete kui ülemineku toetajate asjakohasusele: „Hinnake palun järgnevaid meetmeid kui gümnaasiumi eestikeelsele õppele ülemineku eeltingimusi“ ning „Hinnake palun järgnevaid meetmeid – kas need toetavad, pigem toetavad, pigem ei toeta või ei toeta üldse gümnaasiumi eestikeelsele õppele üleminekut?“ (vt lähemalt Jakobson 2009: 17-20, vrd samas 21-22). Hinnates kuut etteantud väiteid plokis “Hinnake palun järgnevaid meetmeid kui gümnaasiumi eestikeelsele õppele ülemineku eeltingimusi”, toetas kõige enam koolijuhte (40-41) klassivälisest tegevust põhikoolis, võimalikult laialdast eestikeelsete õppevahendite kasutamist põhikooli ainetes ning eesti keele õpetamist alates lasteaiast. Kõige rohkem vastajaid (14) seadis kahtluse alla eestikeelse aineõpe alates I kooliastmest vajalikkuse. (Jakobson 2009: 18). Vrd ka käesolevas allpool p 3.2.

eestikeelset aineõpet alates kolmandast kooliastmest (64%); pisut vähem toetust leidis erinevatel astmetel algav keelekümblus või varasem eestikeelne aineõpe (46-57%); kõige ebapopulaarsem oli “eestikeelne lasteaed” (37%).⁶¹ Ka 11. klassi õpilased pidasid eesti keele omandamise toetajana oluliseks pigem eesti keelt eraldi õppeainena (põhikoolis 91%, gümnaasiumis 88%, lasteaias 78%) – eestikeelset aineõpet pooldasid nad pigem üksikute ainetena gümnaasiumis (67%) või põhikoolis (63%).⁶² Kõige vähem tõhusateks eesti keele oskuse toetajateks hindasid õpilased kõige kardinaalsemaid muutusi: pooled ained põhikoolis (36%), pooled ained gümnaasiumis (26%), enamik aineid põhikoolis (19%), enamik aineid gümnaasiumis (17%), lisa-aasta gümnaasiumis (7%).⁶³

Õpetajate puhul võisid sellised hinnangud tuleneda kas skeptilisest hoiakust teisekeelse aineõpetuse suhtes või lihtsalt pragmaatilisest suhtumisest – olemasolevasse õpetamisviisi intergreeritavaid meetmeid on lihtsam kasutusele võtta kui vahetada õppekeelt tervikuna.⁶⁴ Samuti võisid sellised hinnangud tuleneda ka asjaolust, et enamat toetust leidnud meetmetega oli enamatel õpetajatel isiklik kokkupuude. Viimast kinnitabki see, et kuigi üldiselt diferentseerusid vastavad tegevused taustatunnuste lõikes vähe, olid eesti keeles ainet õpetanud teistest 15% võrra sagedamini veendunud ka eestikeelse aineõpetuse vajalikkuses ning mõnevõrra sagedamini veendunud eesti keele õppega juba lasteaias alustamise efektiivsuses (vrd ka eespool p 2.1). Ning teisalt need õpetajad, kes polnud eesti keeles õpetanud ega kavatsenud seda teha ka tulevikus, olid 17% võrra harvem veendunud ka eestikeelse aineõpetuse vajalikkuses. Need õpetajad, kes kavatsesid eestikeelse õpetamisega alustada tulevikus, olid omakorda sagedamini pessimistlikud juba lasteaias eesti keele

⁶¹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 30 joonis 10.

⁶² Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 59 joonis 11.

⁶³ Samas. Meetmete loend, mida hinnata palusime, oli õpilastel ja õpetajatel erinev. Õpetajad hindasid järgmisi meetmeid (hinnangute “pigem vajalik” ja “väga vajalik” osakaalu järjekorras): *eesti keele õpetamine alates lasteaiast, eestikeelne klassiväline tegevus põhikoolis (nt kursused, ringid, uurimisprojektid, pikapäevarihm, keelelaagrid), võimalikult laialdane eestikeelsete õppevahendite kasutamine peaaegu kõigis põhikooli ainetes (nt videomaterjalid, õppetekstid), eestikeelne aineõpe 3. kooliastmes, keelekümblus lasteaias, keelekümblus 3. kooliastmes, eestikeelne aineõpe 2. kooliastmes, keelekümblus 2. kooliastmes, keelekümblus 1. kooliastmes, eestikeelne aineõpe 1. kooliastmes, eestikeelne lasteaed*. Õpilased hindasid (samuti meetme populaarsuse järjekorras): *eesti keele tunnid põhikoolis, eesti keele tunnid gümnaasiumis, eesti keele õpetamine lasteaias, eestikeelne lasteaed, mõned eestikeelsed ained gümnaasiumis, mõned eestikeelsed ained põhikoolis, eestikeelne klassiväline tegevus (nt kursused, huviringid, uurimisprojektid, pikapäevarihmad, keelelaagrid), pooled ained eesti keeles põhikoolis, pooled ained eesti keeles gümnaasiumis, enamik aineid eesti keeles põhikoolis, enamik aineid eesti keeles gümnaasiumis, lisa-aasta vene gümnaasiumis*. Seetõttu on osadele meetmetele õpilaste ja õpetajate poolt antud hinnanguid raske võrrelda. Näiteks ei olnud õpilastel, erinevalt õpetajatest, eraldi variante “keelekümblus lasteaias” ja “eestikeelne lasteaed”, vaid nad said hinnata üksnes meetet “eestikeelne lasteaed”. (Õpetajatelt kogus “keelekümblus lasteaias” toetust 57% ning “eestikeelne lasteaed” 37%, õpilastelt “eestikeelne lasteaed” 69%. Siiski on võimalik, et õpilaste pisut suurem toetus eestikeelsele lasteaiale peegeldab väiksemat muret õpilaste emakeele pärast (sellisele vastavate hinnangute erinevusele osutasid ka projekti kvalitatiivsed osauuringud).

⁶⁴ Vrd Jakobson 2009: 17-22.

õpetamisega alustamise suhtes. Oluliselt sagedamini pessimistlikud olid viimati nimetatud meetme vajalikkuse suhtes ka Ida-Viru õpetajad (erinevus teistega 13%). Sagedamini olid lasteaias eesti keele õpetamise suhtes optimistlikud Talinna õpetajad (erinevus teistega 10%).⁶⁵

Ka õpilastest pooldasid eestikeelset aineõpet ka eesti keele oskuse toetajana enam need, kes olid seda ise kogunud⁶⁶: põhikoolis nelja ja enamat ainet eesti keeles õppinud pidasid valdavalt eesti keeles toimuvat aineõpetust (2/3 võrreldes keskmise 40%ga). See-eest kümnendiku võrra harvem pooldasid seda gümnaasiumiastmes kahte või enamat ainet eesti keeles õppinud.⁶⁷

2.3. Hinnangud ülemineku võimalikele tulemustele ja tagajärgedele

Kui vaatluse alla tulid ülemineku võimalikud tulemused ja tagajärjed, ilmutati kõigis osauuringutes muret õpilaste tuleviku, st halveneda võivate teadmiste ja riigieksamitulemuste pärast, kuid väljendati ka nõustumist sellega, et eestikeelne aineõpe parandaks vene koolide lõpetajate eesti keele oskust ning suurendaks eesti ülikoolidesse astujate arvu. Sihtrühmiti oli vastavate hinnangute osakaal mõneti erinev. Näiteks muretsesid õpilased (2009) ainealaste õpitulemustele ja vene keele oskusele ilmneva mõju pärast vähem kui õpetajad, kuid olid pessimistlikumad eestikeelse aineõpetuse kui etnilisi pingeid vähendava ja õpilaste eesti keele oskust parandava teguri suhtes; 2008. aasta abiturientide seas oli aga vähem neid, kes pidasid tõenäoliseks õpingute katkestamist või kutsekoolidesse ja välismaale õppima mineku suurenemist (vt tabelit 1).⁶⁸

2008. aastal küsitletud koolijuhid (N=45) jäid mitmetes hinnangutes õpilaste ja õpetajate vahepeale (vt tabelit 2).⁶⁹

⁶⁵ Masso ja Kello 2010: 30-31.

⁶⁶ Sarnane seos ilmnis ka õpilaste gümnaasiumieelistuste puhul: eestikeelse aineõppega gümnaasiumit pidasid aktsepteeritavaks valikuks sagedamini põhikoolis nelja või enamat ainet eesti keeles õppinud ning/või gümnaasiumiastmes viie või enama aine eesti keeles õppijad (pooled neist, võrreldes kolmandiku keskmisega) – Masso ja Kello 2010: 61-62.

⁶⁷ Masso ja Kello 2010: 60.

⁶⁸ Masso 2009: 40-42, Masso ja Kello 2010: 27-28.

⁶⁹ Vt lähemalt Jakobson 2009: 12jj.

Tabel 1: Õpetajate ja õpilaste hinnangud eestikeelse aineõppe võimalikele tagajärgedele (%)

	õpilased 2009	õpilased 2008	õpetajad 2009
Sageneb välismaale õppima minemine	77	53	75
Paraneb lõpetajate eesti keele oskus	74	72	84
Suureneb tung kutsekoolidesse	68	39	75
Sageneb õpingute katkestamine	65	41	71
Rohkem astutakse Eesti ülikooli	62	56	71
Halvenevad riigeksamitulemused	58	41	63
Halvenevad ainealased teadmised	50	43	79
Halveneb lõpetajate vene keele oskus	45	38	71
Tugevnevad pinged eestlaste ja venelaste vahel	44	28	35
Paranevad ainealased teadmised	41	39	34
Suureneb vene noorte ühiskondlik aktiivsus	37	35	58
Paranevad riigeksamitulemused	33	33	29
Vähenevad pinged eestlaste-venelaste vahel	29	24	43
Suureneb tung eestikeelsesse gümnaasiumi	29	26	30

Tabel 2: Koolijuhtide hinnangud eestikeelse aineõppe võimalikele tagajärgedele (2008, absoluutarvud)

	Jah, eriti see + Ka see	See pigem mitte + See kindlasti mitte
Paraneb lõpetajate eesti keele oskus	43	2
Rohkem astutakse Eesti ülikooli	35	10
Suureneb vene noorte ühiskondlik aktiivsus	31	14
Halveneb lõpetajate vene keele oskus	28	17
Halvenevad ainealased teadmised	28	17
Sageneb õpingute katkestamine	28	17
Suureneb tung kutsekooli	25	19
Halvenevad riigeksamitulemused	25	20
Suureneb minek välismaale kõrgkooli	24	21
Vähenevad pinged eestlaste ja venelaste vahel	24	21
Suureneb tung eestikeelsesse gümnaasiumi	16	29
Paranevad riigeksamitulemused	9	35
Paranevad ainealased teadmised	9	36
Tugevnevad pinged eestlaste ja venelaste vahel	4	40

Taustatunnuste lõikes eristusid õpetajate (2009) hoiakud kõige enam negatiivsete tagajärgede osas. Kõige tugevamaks diferentseerijaks oli sealjuures taas eesti keeles õpetamine, kuid siin mõjutas see hinnanguid mitte positiivsuse, vaid negatiivsuse suunas: õpetajad, kes õpetasid eesti keeles, olid tagajärgede suhtes kriitilisemad, muuhulgas ka ainealase keeleoskuse osas. Mõnevõrra vähem nägid võimalikke negatiivseid tagajärgi vaid matemaatika ja füüsika õpetajad. Teiseks diferentseerivaks teguriks osutus kooli asukoht: Tallinna õpetajad nõustusid keskmisest sagedamini kartusega, et eestikeelse aineõpetuse tulemusena võivad tugevneda pinged eestlaste ja venelaste vahel. See-eest

Ida-Virumaa õpetajad ootasid sagedamini positiivset mõju nii etnilistele suhetele, eesti keele oskusele kui ka edasiõppimisvõimalustele eestikeelsetes õppeasutustes.⁷⁰

Õpilaste (2009) hoiakud eristusid kõige enam ilmselt nende jaoks kõige konkreetsemas küsimuses – kas eestikeelne aineõpetus omab positiivset mõju õpilaste ainealastele teadmiste ja riigieksamitulemustele. Positiivseid individuaalseid tagajärgi oletasid siin eelkõige nelja-viielised õpilased, optimiste oli mõnevõrra sagedamini ka Tallinnas. Võimalikke positiivseid ühiskondlikke ja individuaalseid tagajärgi oletasid sagedamini ka noored, kes põhikoolis ei õppinud ühtegi ainet eesti keeles (2/3 võrreldes keskmise 1/2-ga); kümnendiku võrra sagedamini nõustusid nad ka positiivsete tagajärgedega ainealastele teadmistele.⁷¹

2.4. Hinnangud ülemineku eesmärkidele ja põhjendustele

Eespool (p-s 2.2) käsitletud hinnangutest eesti keele omandamist toetavatele meetmetele ilmnes juba, et eesti keele omandamise seisukohalt ei pidanud sihtrühmad eestikeelset aineõpet kõige tõhusamaks meetmeks – olgugi, et eestikeelse aineõppe õpilaste eesti keele oskust (mingil määral) parandava mõjuga oldi samas üsna valdavalt nõus (p 2.3). Seega võib arvata, nõustuti küll ühe peamise ülemineku põhjendusega, mille kohaselt eestikeelne aineõpe parandab õpilaste keeleoskust, kuid samas ei pidanud paljud seda vastava meetmena piisavalt põhjendatuks ega – kasude ja kahjude vahekorra mõttes – tõhusaks. Niisugust tõlgendust toetab ka näiteks õpilaste ja õpetajate fookusgrupi-intervjuudes ilmnenud: eesti keele oskuse, õpilaste konkurentsivõime tõstmise jm sellesuunaliste ülemineku põhjendustega oldi küll hästi kursis, kuid neile kõigile olid sihtrühmadel olemas ka vastuväited⁷² (vrd eespool p 1.4).⁷³

Nagu eespool (p-s 2.3) ilmnes, ka ülemineku ühiskondlikku sidusust ning õpilaste kultuurilist integratsiooni soodustava mõjuga nõustuti pigem osaliselt ning näiteks noorte ühiskondliku aktiivsuse suurenemise ja etniliste pingete vähenemise suhtes olid õpilased vähem optimistlikud kui täiskasvanud. Ka hinnangutes, mida õpilased andsid eestikeelse aineõppe mõjule oma isikliku kogemuse põhjal, oli enam nõustumist eesti kultuuri ja keele vastu huvi vähenemise (vastavalt 37 ja 29%) kui eesti kultuuri ja keele vastu huvi suurenemisega (12 ja 18%) eestikeelse aineõppe

⁷⁰ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 28-29.

⁷¹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 57; 2008. aasta abiturientide kohta vrd Masso 2009: 41-42.

⁷² Vt nt Kello 2009: 17, 22-25.

⁷³ Vrd ka Masso 2009: 41.

tulemusel⁷⁴ – seega vähemasti üksikute ainete eestikeelne õppimine märkimisväärselt integreerivat mõju ilmselt ei oma.⁷⁵

2008. aasta kevadel küsitletud koolijuhtidel palusime hinnata ka mõningaid *riigile seoses eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuga omistatud taotlusi*.⁷⁶ Enamik koolijuhte nõustus (andis hinnangu „peamiselt see“ või „ka see“) konkurentsivõime parandamise (40), ühiskonna sidususe suurendamise (38) ning riigi finantsressursside optimaalsema kasutamise (32) taotlustega.⁷⁷ Samas nõustusid pooled koolijuhtidest (45-st 23) ka vene noorte assimileerimise taotlusega – võimalik, et pidades seda konkurentsivõime ja sidususega seotud eesmärkide saavutamise üheks vahendiks või eelduseks⁷⁸. Vaid neljandiku vastanute hinnangul olid riigi taotlused suunatud hariduse kvaliteedi tõstmisele ja sotsiaalse sidustuse suurendamisele *ilma* assimileerimistaotluseta. Umbes neljandik oli ka neid, kes nõustusid, et riigi taotluseks on vene emakeelega õpilaste hariduse kvaliteedi tõstmine, ning samuti neid, kes arvasid, et ülemineku taga on riigi taotlus kas venekeelsed gümnaasiumid säilitada või lammutada (kummagi sihiga nõustus 12 vastanut). Seega võib öelda, et riigi taotlustele antud hinnangute alusel jagunesid koolijuhid üpris huvitavalt erinevatesse rühmadesse, ning tulenevalt seostest teiste väidetega diferentseeris umbes pooli vastanuist hinnang sellele, kas riigi taotlus on venekeelse gümnaasiumi säilitamine või lammutamine. Kuigi valimi väiksuse tõttu on

⁷⁴ Masso ja Kello 2009 lk 58 joonis 10. Õigupoolest korreleerus omavahel tugevasti ($r \sim .7$) kolm tunnust – *vähenes huvi eesti keele vastu, vähenes huvi eesti kultuuri vastu, vähenes huvi õppeaine vastu*. Teisisõnu eristus kas eestikeelse õppe või vastava isiliku kogemuse suhtes negatiivselt meelestatud õpilaste grupp, kelle seas olid keskmisest enam esindatud kehva õppeedukusega noored (sammas). 2008. aasta abiturientide küsitlusest ilmnis seevastu vastupidine tendents (positiivsete mõjudega nõustuti enam kui negatiivsetega, kuigi eestikeelse aineõppe mõjul keele- ja kultuurihuvi suurenemisega nõustus samuti vaid ligi kolmandik õpilastest). Ühtlasi kinnitasid ka 2008. aasta küsitlustulemuste seoseanalüüsid, et suuremas mahus (põhikoolis) eestikeelse õppimise kogemus toetab nõustumist positiivsete mõjudega (Masso 2009: 38-40).

⁷⁵ Samas on võimalik, et selline mõju oleks suurem suuremama hulise eestikeelse õppe puhul juhul, kui kool kui tervik viimast toetab (vt ka eelmist joonealust). Näiteks näitas 2008. aasta abiturientide küsitluse analüüs (Masso 2009: 40), et sellal kui keeleoskuse taseme kujunemisel olid indiviidi tasandi tegurid olulisemad, siis hoiakute kujunemisel mängis märkimisväärset rolli kool: 22% varieeruvusest eestikeelse aineõppe hinnangulistest negatiivsetes tagajärgedes, 46% varieeruvusest positiivses tagajärjest ning koguni 81% variatiivsusest keelelise suutlikkuse tagajärgede osas oli selgitatav koolide erinevuse kaudu (aga mitte nende asukoha kaudu ühes või teises Eesti piirkonnas). Samas hindasid eestikeelse aineõppe keelelis-kultuurilisi tagajärgi (nõustusid, et suurenes huvi eesti keele ja kultuuri vastu ning kasvas julgus kasutada eesti keelt) mõnevõrra positiivsemalt ka eesti keelt kodus kasutavad noored, Tallinna ja Lõuna-Eesti noored, kes olid ka suuremas mahus kogenud eestikeelset aineõpetust, ning parema eesti keele oskusega noored. (Masso 2009: 39)

⁷⁶ *Vene noorte konkurentsivõime parandamine haridus- ja tööturul, Venekeelse gümnaasiumi lammutamine, Vene emakeelega õpilaste hariduse kvaliteedi tõstmine, Vene noorte assimileerimine, Riigi finantsressursside optimaalsem kasutamine, Kättemaks nõukogudeaegse venestuspoliitika eest, Ühiskonna sidususe suurendamine, Venekeelse gümnaasiumi säilitamine.*

⁷⁷ Ülevaadet antud hinnangutest vt Jakobson 2009 lk 9 joonis 2. Vene õppekeelega koolide vilistlaste uuringu (intervjuud 2010 lõpus ja 2011 alguses) põhjal paistab, et ülemineku (avalikus retoorikas vähem rõhutatud) majanduslike argumentide nägemine ja mittenägemine eristab koolijuhte ja õpilasi – vilistlased pigem ei nõustunud väitega, et ülemineku taga olid peamiselt majanduslikud põhjused, või tuli selline põhjendus neile lausa üllatusena.

⁷⁸ 23-st assimileerimistaotlusega nõustunust 19 nõustus ühtlasi väitega, et riik taotleb ühiskonna sidususe suurendamist ning 17 neist väitega, et riik taotleb vene noorte konkurentsivõime parandamist haridus- ja tööturul (Jakobson 2009: 10).

raske öelda, millist rolli võib usalduse kujunemisel mängida konkreetse koolijuhhi eesti keele oskus, võib öelda, et „usaldajate“ hulgas olid ülekaalus eesti emakeelega vastajad (9 vastajat 12-st, kusjuures üldse oli eesti emakeelega vastajaid 11). Eesti emakeelega koolijuhhid ehk „riigi usaldajad“ olid suhtelises ülekaalus ka nende vastajate hulgas, kes pidasid tõenäoliseks mõningaid selliseid positiivseid tagajärgi (nt et suureneb vene noorte ühiskondlik aktiivsus), mis valimis tervikuna ei leidnud päris üksmeelset poolehoidu. Seevastu negatiivsete tagajärgede tõenäolisekspidamise osas vastajad emakeele lõikes ei eristunud.⁷⁹

⁷⁹ Erinevate vastajarühmade kirjeldust vt lähemalt Jakobson 2009: 10-12 ja 23-25 ning Kello, Masso ja Jakobson 2009.

3. Praktikad ja kogemused

3.1. Metoodilised praktikad ja lähenemisviisid

Eestikeelses ainetunnis kasutatud õppetegevustest hindasid õpetajad (2009) sagedasemateks pigem suhteliselt traditsioonilisi ehk õpetaja poolt juhitavaid õppetegevusi (nt juhitud vestlus, ainealase keele õppimine, sõnatähenduste uurimine, töövihiku, töölehtede täitmine, tekstide lugemine). Vähem oli levinud õpilasekesksete meetodite (nt diskussioon, ettekannete esitamine, rollimängud vms) ning audiovisuaalsete vahendite (arvuti ja Interneti kasutamine õpilaste poolt, õppevideo) kasutamine. Kõige vähem kasutasid õpetajad selliseid kooliväliseid tegevusi, mis nõuavad enam aega ja materiaalseid ressursse (nt õppekäik, uurimistöö). Mõistetavalt seostusid õppetegevused ka õpetatava ainega. Näiteks arutelule ja keeleõppele orienteeritud meetodeid nagu õpilaste keelevigade korrigeerimine kasutati kõige enam eesti keele ja/või kirjanduse õpetamisel (aeg-ajalt või sageli üheksal juhul kümnest, samas kui reaalinetes vaid ligi pooltel juhtudel). Keele ja kirjanduse tundides domineeris ka töö tekstidega ning arutelule orienteeritud meetodid nagu nt diskussioon klassis (kümnendiku võrra enam võrreldes reaalinetega). Ka ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajad märkisid teistega võrreldes mõnevõrra enam arutelule orienteeritud meetodite kasutamist (nt arutelu paaris või rühmas üheksal juhul kümnest võrreldes reaalinete kahe kolmandikuga).⁸⁰

Õppevahenditest kasutasid õpetajad oma hinnangul kõige enam õpikuid, metoodilisi materjale, ainealaseid sõnastikke ja töölehti (neid oli eesti keeles õpetades kasutanud ligi või üle 90% õpetajatest). Pisut vähem oli kasutatud filme ja õppevideoid, visuaalseid näidismaterjale, töövihikuid, arvutiprogramme ning allikakogumikke, mille kasutatavus sõltub enam ka konkreetsest õppeainest.⁸¹

Õpilased, võrreldes õpetajatega, hindasid mõnevõrra sagedasemaks traditsiooniliste loengu-konspekteerimise vormis tööviiside kasutamist ning mõnevõrra harvemaks interaktiivsete, innovatiivsete ja keelekesksete meetodite kasutamist.⁸²

Õpetajate fookusgruppide (2008) põhjal võib öelda, et teisekeelse õppe suhtes leidis mitmesuguseid arusaamu – sealhulgas näiteks sessuhtes, kas eesti ja vene keele kombineerimine eestikeelses ainetunnis (lõimitud aine- ja keeleõppes) on õigustatud, vajalik või isegi lubatav.⁸³

⁸⁰ Masso ja Kello 2010: 19.

⁸¹ Masso ja Kello 2010: 20, 70-71.

⁸² Masso ja Kello 2010: 49-50, 70-71.

⁸³ Kello 2009: 36-37.

Õpetajate tugirühmad (2009-2011) kinnitasid õpetajate erinevaid metoodilisi ja paradigmaatilisi lähteaspekte – olemasolevate metoodiliste repertuaaride, n-õ pedagoogilise kujutlusvõime mitmekesisust teisekeelse aineõppega alustades (aktiivõppemeetodite ja keelekümblusmetoodika valdamine *versus* õpetajakeskne, puhtfrontaalne õpetamisviis)⁸⁴ (vrd allpool).

Fookusgruppides (2008) tõid osalejad välja järgmisi metoodilisi probleeme ja küsimusi, mis osutavad õpetajate teabevajadustele⁸⁵:

- *kuidas motiveerida / veenda eestikeelse õppe vajalikkuses kahtlevaid õpilasi.*
- *kuidas ennetada või lahendada eestikeelse õppe sunniviisilisusest tulenevaid konflikte õpilastega*
- *kuidas toimida juhul, kui õpilased ei aktsepteeri neid varem vene keeles õpetanud õpetaja keelevahetust*
- *kuidas toimida juhul, kui õpilaste tähelepanu pöördub tunnis õpetaja keeleoskusele. Küsimus, kuidas tulla toime omaenda keelelise ebakindlusega*
- *kuidas jaotada vastutust aine ning keele eest (õpetaja topevastutus)*
- *kuidas otsustada keelte vahekorra üle õppes (sh kas üldse lubada vene keelt oma tundi)*
- *kuidas ületada distantsi, mille võõra keele kasutamine õpetaja ja õpilase vahele tekitab (nt kuna teises keeles on raske jõuda õpilaste hingeni või nalja teha)*
- *kuidas selgitada õpilastele olulisi terminoloogilisi erinevusi ja/või harjutada neid eestikeelse terminoloogiaga, juhul kui see erineb oluliselt (sh tähenduste poolest) neile omaseks saanud venekeelsest terminoloogiast*
- *kuidas kaasata vähema keeleoskuse või eesti keele alase enesekindlusega õpilasi (tähelepanek, et teisekeelses ainetunnis mõjutab õpilase osalust pigem keeleoskus kui ainetundmine).*
- *kuidas takistada arusaamiskõrgete tõttu õpilaste väljalülitumist*
- *kuidas toimida õpilaste väsimisel liiga sagedasest teise keele mõistmisele kontsentreerumisest*
- *kuidas vältida osa õpilaste igavlemist sellal, kui mõne õpilase väljendumine võtab rohkem aega*
- *kuidas vältida aineõppe asendumist keeleõppega*
- *kuidas vähendada õpilaste lisakoormust seoses nende pideva tõlkimisvajadusega*
- *kuidas õpetada vastavalt ainekavadele, milles on arvestatud ainult “puhasinfo” edastamiseks kuluva ajaga*
- *kuidas tulla toime 45-minutilise ainetunni raames*
- *kuidas hinnata õpilase õpitulemusi, juhul kui on ilmne või võimalik, et keeleoskus mõjutab tema sooritust*
- *millistest kaalutlustest lähtudes soovitada õpilastel valida kas eesti- või venekeelset riigieksamit*
- *Probleem, et õppeteemade sobivus eesti keeles õpetamiseks on erinev*
- *Probleem, et olemasolevate eestikeelsete õpikute keelekasutus / esituslaad eestlastegi jaoks keerukas / ebaloogiline. Probleem, et pakutavad (lisa)materjalid on keeleliselt liiga nõudlikud*
- *Õpetamisprobleemid õpilaste erineva keeletaseme tõttu olukorras, kus õpetuse individualiseerimine on keerukas (suured klassid, suur ainemaht)*
- *Õpetamisprobleemid olukorras, kus enamiku õpilaste keeleoskus pole piisav*

⁸⁴ Ugur ja Raudvassar 2011.

⁸⁵ Kello 2009: 31-32.

3.2. Õpetajate hinnangud tugivajadustele ja toetusmeetmetele

Eespool oli juttu asjaosaliste hinnangutest oma keeleoskusele (p 1.3) ning hinnangutest erinevatele meetmetele, mis võiksid toetada õpilaste keeleoskust (p 2.2). Küsitlustes osalenutel palusime hinnata ka mitmesuguseid kooli, kogukonna ja riigi tasandi meetmeid lähtudes sellest, kuivõrd need võiksid üleminekut / eestikeelset aineõpetust toetada, ning esitasime ka avatud küsimusi toetusvajaduste kohta. Vastates *toetusvajadusi puudutavatele avatud küsimustele*, osutasid *koolijuhid* ootuspäraselt eeskätt kaadriprobleemile (nt kolmveerand 2008. aastal anketeerituist) ning *õpetajad* kohandatud õppevahenditele ja metoodilistele materjalidele ning koolitus(t)ele. Ka muud vajadused ja takistused, mida avatud küsimustele vastates spontaanselt mainiti, ei tule üleminekuteema tundjale ilmselt üllatusena.⁸⁶ Näiteks *õpetajate* uuring (466 õpetaja vastused kevadel 2009 avatud küsimusele “*Millist toetust Te ootate riigilt seoses üleminekuga eestikeelsele gümnaasiumiõppele?*”) kinnitas koolide finantsiliste võimaluste ja tehniliste vahendite – ning sellele vastavalt ka õpetajate vajaduste – ebäühtlust. Näiteks ühelt poolt osutati tagasihoidlikumalt sellele, et “... [*praegu*] ei ole võimalust vaadata presentatsioone ja materjale välja printida” või osutati sellele, et abiks oleks “*remont klassis, korralik mööbel, võimalus kasutada tehnikat*”, teisalt kirjeldati n-ö ideaalpilti: “*ruumikas klass, meedia-projektor, SMART-tahvel, hea aparatuur (kõlarid muusika kuulamiseks), heliloojate portreed, näitlikud skeemid, ainesõnastikud tehniline varustatus*”.⁸⁷

Hinnates erinevate etteantud tegurite olulisust selleks, et eestikeelse aineõpetuse läbiviimine gümnaasiumis oleks tulemuslik, pidas valdav enamik õpetajaid *pigem või väga* oluliseks (nõustumine üle 90%) enamikku etteantutest⁸⁸ – ainsaks erandiks oli 41%-ga “*eraõpetajate olemasolu õpilastel väljaspool koolitunde*” (eraõpetaja väga oluliseks hindamise puhul võis tegemist olla ka üldisema skepsiseväljendusega eestikeelse aineõppe suhtes, ja mitte tingimata konkreetse meetme hindamisega).⁸⁹ Antud küsimusteploki puhul on hinnangud „*väga oluline*“ eraldivõetuna aga huvipakkumamad kui hinnangud „*pigem oluline*“ – väga paljusid valdkondi hinnati üldiselt tähtsaks,

⁸⁶ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lisa 4; Jakobson 2009: 15-17; Kello 2009: 25-28, 32-36, 37-42, 52-53, 54-59.

⁸⁷ Koolide rahalisi ja tehnilisi ressursse puudutanud vajaduste kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lisa 4, lk 114-115. Vrd ka Ugur ja Raudvassar 2011.

⁸⁸ Ankeedis esitatud järjekorras: *Õpilaste võimed (keelelised jms), Kasutatavate õppemeetodite mitmekesisus, Kasutatavate õppemeetodite sobivus, Õpilaste eesti keele oskuse tase, Õpetajate eesti keele oskuse tase, Õpilase-õpetaja omavaheline läbisaamine, Õpetajate omavaheline koostöö, Lapsevanemate huvi ja toetus, Kooli juhtkonna positiivne suhtumine üleminekusse, Kooli juhtkonna mõistvus ja toetus õpetajale, Õpetajate usk eestikeelse aineõppe vajalikkusse ja heasse teostatavusse, Riigi investeeringud õpetajate täienduskoolitusse, Riigi investeeringud õppevahenditesse, Õpilaste motivatsioon omandada eesti keelt, Õpilaste huvi konkreetse õppeaine vastu, Üksmeele olemasolu koolis eestikeelse aineõppe vajalikkuse suhtes, Üksmeele olemasolu riigis eestikeelse aineõppe vajalikkuse suhtes, Abiõpetaja olemasolu, lisa- või järeleaitamistunnid koolis, Eraõpetajate olemasolu õpilastel väljaspool koolitunde.*

⁸⁹ Joonist, millel on esitatud samadele teguritele antud hinnangud „*pigem oluline*“ ning „*oluline*“ koos, vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 31 joonis 11; seoseid taustatunnustega vt samas lk 32-33.

kuid mõningaid neist peeti siiski tähtsamaks kui teisi (vt tabelit 3). Väga olulisteks hindas kõige enam õpetajaid õpetajate eesti keele oskust (84%). Järgnesid investeeringud õppevahenditesse, õpilaste huvi eesti keele omandamise vastu ning investeeringud koolitustesse (77—74%), õpilaste-õpetajate läbisaamine (68%), juhtkonna mõistvus ja toetus õpetajale (65%), õpilaste võimed ja eesti keele oskus (60 ja 59%), juhtkonna positiivne suhtumine üleminekusse ning lapsevanemate huvi ja toetus (58 ja 57%). Pooled õpetajad (51 või 50%) hindasid väga tähtsaks ka õppemeetodite mitmekesisust ja sobivust, õpetajate koostööd ning õpetajate usku eestikeelse aineõppe vajalikkusse ja heasse teostatavusse, ligi pooled (48%) ka õpilaste ainehuvi. Alla poole vastajaist hindas väga oluliseks “üksmeele olemasolu koolis eestikeelse aineõppe vajalikkuse suhtes” vastavalt riigis (44%) ja koolis (43%). “Abiõpetaja olemasolu, lisa- või järeleaitamistunnid koolis” pidas väga tähtsaks 38% õpetajatest, “eraõpetaja olemasolu väljaspool koolitunde” aga tervelt 10%.

Tabel 3: Õpetajate (2009) hinnangud erinevate tegurite olulisusele selleks, et eestikeelse aineõpetuse läbiviimine gümnaasiumis oleks tulemuslik

% „väga oluline“		% „pigem oluline“ + „väga oluline“	
Õpetajate eesti keele oskus	84	98	Õpetajate eesti keele oskus
Investeeringud õppevahenditesse	77	97	Õpilaste-õpetajate läbisaamine
Õpilaste keelehuvi	75	97	Investeeringud õppevahenditesse
Investeeringud täienduskoolitusse	74	97	Õpilaste keelehuvi
Õpilaste-õpetajate läbisaamine	68	95	Õpilaste võimed
Juhtkonna mõistvus-toetus	65	95	Õpilaste eesti keele oskus
Õpilaste võimed	60	95	Investeeringud täienduskoolitusse
Õpilaste eesti keele oskus	59	94	Õpetajate koostöö
Juhtkonna positiivsus	58	93	Juhtkonna mõistvus-toetus
Lapsevanemate toetus	57	92	Õpilaste ainehuvi
Õppemeetodite mitmekesisus	51	91	Õppemeetodite mitmekesisus
Õpetajate koostöö	51	91	Õppemeetodite sobivus
Õppemeetodite sobivus	50	91	Lapsevanemate toetus
Õpetajate usk	50	90	Juhtkonna positiivsus
Õpilaste ainehuvi	48	85	Üksmeel koolis
Üksmeel riigis	44	81	Õpetajate usk
Üksmeel koolis	43	79	Üksmeel riigis
Abiõpetaja, lisatunnid	38	78	Abiõpetaja, lisatunnid
Eraõpetaja	10	41	Eraõpetajate olemasolu

Eraldi väiteplokis tuli õpetajatel hinnata erinevate õppeaine- ja koolisiseseste, aga ka kooliüleste meetmete olulisust eestikeelse aineõpetuse läbiviimise seisukohalt.⁹⁰ Väljapakutud meetmetest⁹¹

⁹⁰ Hinnake palun järgnevaid tööviise ja -meetmeid – kuivõrd olulised need üldiselt on eestikeelse aineõpetuse läbiviimisel?

⁹¹ Ankeedis esitatud järjekorras: Samas ainetunnis eesti ja vene keele võrdväärne kasutamine, Ainetunnis ainult eesti keele kasutamine, Eestikeelsete õppevahendite (sh videomaterjalid) kasutamine, kuid muu õppetegevuse jätmine venekeelseks, Eestikeelsed kodutööd, uurimisprojektid jm klassiväline tegevus, Eestikeelne virtuaalõpe, nt e-kursused,

hinnati kõige olulisemateks õpetaja koostööd teiste aine- ja keeleõpetajatega ning kooli koostööd teiste gümnaasiumitega ressursside otstarbekamaks ära kasutamiseks. Konkreetseid tunnitegevusi nagu nt kodutööd eesti keeles, ainetunnis eesti ja vene keele kasutamine, eestikeelsed õppevahendid ja virtuaalõpet eesti keeles peeti samuti suhteliselt olulisteks (vrd eespool p-s 3.1). Kõige vähem toetust leidsid ka selles küsitluses (vrd eespool p 2.2) radikaalsemad ümberkorraldused nagu eesti ja vene gümnaasiumite täielik liitmine.⁹² Koostöö tähtsust rõhutati ka fookusgruppides.⁹³

2008. aasta kevadel tõi kolmveerand koolijuhtidest, vastates avatud küsimusele ressursivajaduste kohta, välja kaadriprobleemi (33). Edasi mainisid nemadki õppevahendeid (18), meetodikaid, metoodilisi materjale (14) ja rahastamist (3). Mainiti ka ühiskonna motivatsiooni (2), õpetajate väljaõpet (2), õppekavasid (2) ning lisatunde (1) ja infotehnoloogiaid (1).⁹⁴ Vastates küsimusele, kas miski häirib või takistab nende tööd eestikeelsele õppele ülemineku korraldajana, mainiti samuti eeskätt õpetajate puudust (24 vastust). Mõned koolijuhid mainisid ka õppevahendite ja õpikute puudust (5), meetodikate või metoodiliste materjalide puudust (4) ja õpetajate kursuste puudujääki (2) ning ebastabiilset finantseerimist (3). Samuti mainiti õpilaste (4) või õpetajate (3) motivatsioonipuudust ja õpilaste ebapiisavat eesti keele oskust (3). Üks vastaja osutas hariduspoliitika, üks vastaja õppekava ja ülemineku ning üks vastaja kooli tuleviku alasele

Koostöö teiste gümnaasiumitega ressursside otstarbekamaks ära kasutamiseks, Koostöö teiste aineõpetajatega, kes õpetavad eesti keeles, Koostöö eesti keele õpetajatega, Vene õppekeelelega gümnaasiumi õpilaste võimalus õppida mõningaid ainekursuseid eestikeelses gümnaasiumis, Regulaarne õpilasvahetus eestikeelse gümnaasiumiga, Eesti ja vene õppekeelelega gümnaasiumite liitmine, säilitades osa venekeelseid ainekursuseid, Eesti- ja vene õppekeelelega gümnaasiumite täielik liitmine.

⁹² Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 33-34. Ka koolijuhid (2008), hinnates erinevaid etteantud meetmeid lähtudes sellest, kui võrd olulised on need gümnaasiumi eestikeelsele õppele ülemineku toetajana, nõustusid pigem olemasolevaid koole säilitavate meetmetega. Peaaegu ühehäälselt nõustusid nad (43) eestikeelsete kodutööde ning uurimisprojektide jm klassivälise tegevusega kui ülemineku toetava teguriga. Paljud nõustusid ka järgmiste meetmete kasulikkusega: *koostöö gümnaasiumite vahel ressursside otstarbekamaks ära kasutamiseks; regulaarne õpilasvahetus eestikeelse gümnaasiumiga; eestikeelsete õppevahendite (sh videomaterjalid) kasutamine, kuid muu õppetegevuse jätmine venekeelseks; venekeelse gümnaasiumi õpilaste võimalus õppida mõningaid ainekursuseid eestikeelses gümnaasiumis; eestikeelne virtuaalõpe, nt e-kursused*. Seevastu ei olnud suurema osa vastajate jaoks (27 ja 33) vastuvõetav eesti- ja venekeelsete gümnaasiumide liitmine. *Samas oli variant eesti- ja venekeelsete gümnaasiumite liitmine, säilitades osa venekeelseid ainekursuseid*, vastuvõetav siiski kümne Tallinna koolijuhi ning ka kuue Ida-Virumaa koolijuhi jaoks – kuigi selle meetme teostatavusega nõustus vaid üks Narva gümnaasiumi juht. (Lisaks tähtsusele paluti vastajatel hinnata ka samade meetmete teostatavust.) Kümme koolijuhti nõustus eesti- ja venekeelsete gümnaasiumide liitmisega kui ülemineku toetava meetmega. Nendest seitse vastajat oli väiksematest linnadest, kus valdav on eestikeelne elanikkond, ja ainult kolm olid Tallinna koolide juhid, nii et regionaalne tegur on siin tähtis. Ka kõige teostatavamaks pidasid peamiselt meetmeid, mis seostusid koostööga teiste koolidega: *Tihe koostöö mõne eestikeelse gümnaasiumiga kooli töötajate tasandil (nt õpetajate vahetus)* (41); *Regulaarne õpilasvahetus eestikeelse gümnaasiumiga* (39); *koostöö venekeelsete gümnaasiumide vahel ressursside otstarbekamaks ära kasutamiseks* (37); *Venekeelse gümnaasiumi õpilaste võimalus õppida mõningaid ainekursuseid eestikeelses gümnaasiumis* (32). Vt lähemalt Jakobson 2009: 20-22.

⁹³ Kello 2009: 40-42.

⁹⁴ Vt lähemalt Jakobson 2009: 16-17.

ebaselgusele.⁹⁵

Fookusgruppides ootasid koolijuhid võimudelt kontrollfunktsiooni asemel enam partnerlust ning osutasid lapsevanematele suunatud kommunikatsiooni vähesusele.⁹⁶

Järgnevalt lähemad ülevaated mõningate toetusevajadusevaldkondades kohta.

3.2.1. Õppevahendid ja metoodilised materjalid

Ka vastates avatud küsimusele “*Millist toetust Te ootate riigilt seoses üleminekuga eestikeelsele gümnaasiumiõppele?*” (2009), mainis 141 ehk 30% (kõige suurem osa) kõnealusele küsimusele vastanud õpetajatest midagi *õppevahenditesse ja/või metoodilistesse materjalidesse puutuvat*. Mitmed kurtsid sealjuures, et praegu tuleb õpetajal liiga palju ise teha (kohandada olemasolevaid materjale, neid erinevatest kohtadest juurde otsida). Ennekõike rõhutasid õpetajad emakeelest erinevas keeles õppivate õpilaste jaoks *kohandatud* materjalide vajalikkust. Lisaks kohandatuse soovile rõhutati sageli õppe- ja metoodiliste materjalide *kvaliteeti ja mitmekesisust*, st materjale, mis mitte ainult ei kata ainekava, vaid mille vahel õpetajal oleks võimalik valida vastavalt situatsioonile, konkreetsete õpilaste sisulistele ja keelelistele vajadustele jms. Valikuvõimaluse vajaduse muudavad teravaks ilmselt just erinevate keeleoskustega õpilased nii regiooniti, klassikollektiiviti kui ka samade klassikollektiivide sees. Ka tugirühmades ja fookusgruppides osalenud õpetajad kurtsid, et eestikeelsete tundide ettevalmistamiseks kulub neil palju töövälisest aega; mitmed õpetajad tundsid ennast sellest kurnatuna.⁹⁷

Teisisõnu võib öelda, et paljud õpetajad ei olnud valmis töötama ise välja või kohandama (nii suures mahus, nagu see oli vajalik) eesti emakeelega õpilastele mõeldud õppematerjale, või ei pidanud vastavat ootust õigustatuks.⁹⁸ Erilist tuge õppe- ja metoodiliste materjalide näol vajavad ilmselt need õpetajad, kes õpetavad või hakkavad õpetama eesti keeles ainet, mis ei ole nende eriala. Samas kinnitas fookusgruppides olemasolevatele tugimaterjalidele ja kohandatud õppevarale esitatud kriitika ka kõigile õppekeelt vahetavatele õpilastele ühtviisi sobiva õppevara väljatöötamise keerukus

⁹⁵ Vt lähemalt Jakobson 2009: 15-16.

⁹⁶ Kello 2009: 55-56.

⁹⁷ Õppe- ja tugimaterjale ning metoodilist ettevalmistust puudutanud vajaduste kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lisa 4, lk 111-112, 113-114; Kello 2009: 33; vrd ka Vrd Ugur ja Raudvassar 2011. Märkimisväärne hulk antud küsimusele vastanuist – ligi viiendik – märkis ka õpetajate keeleoskuse parandamise vajadust, nt sobivate koolituste kaudu (Masso ja Kello 2010: 114).

⁹⁸ Väljatöötatud materjalide, tunnikavade jms ootus ei ole vene koolide õpetajatele, võrreldes eesti koolide õpetajatega, eriomane, kuid õppekeelt vahetades on vastava lisäülesande võtmise vajadus õpetaja jaoks märksa põletavam. Fookusgruppides väljendati ka tunnet, et riik on see, kes eestikeelset õpet soovib, seega peaks ka riik olema see, kes loob selleks vajalikud tingimused.

õpilaste väga mitmekesise keeletaseme tõttu (materjal, mis ühtede õpilaste jaoks võib olla liiga primitiivne, võib teiste jaoks olla liiga keerukas).⁹⁹ Seetõttu võib väärida tähelepanu eespool mainitud ettepanek vähendada vene emakeelega õpilasi eesti keeles õpetava õpetaja normkoormust ning lisaks valmis lisamaterjalidele võib olla põhjendatud keelelise kohandamise võtete levitamine.

Fookusgruppides (2008) heitsid õpetajad olemasolevatele tugimaterjalidele ja õppevarale ette õpetaja jaoks arusaamatut koostamispehmet, mitterahuldavat taset õpilase jaoks, vaid väikese osa / mitte kõigi ainekava teemade puudutamist, kehva tõlkekvaliteeti, ebakorrektselt terminoloogiat, kas keeleliselt või sisuliselt liigset keerukust või vastupidi, liigset primitiivsust.¹⁰⁰

2009. aasta küsitluses olid õpetajad kõige enam rahul töölehtede (55%), ainealaste sõnastike (53%) ning visuaalsete näidismaterjalidega (52%) – rahulolematuid oli nende kõigiga umbes kolmandik vastanuist. Kuigi allikakogumikke (kui ainespetsiifilisemat materjalitüüpi) olid õpetajad kasutanud mõnevõrra vähem (ei olnud kasutanud 26%), olid ka nendega rahul pea pooled õpetajad. Umbes samavõrra oli rahulolijaid ka õpikute ja metoodiliste materjalidega (kummagagi 46%), kuid täpselt sama palju oli mõlema puhul ka rahulolematuid ning kasutanud olid õpetajad neid kaht materjalitüüpi kõige rohkem.¹⁰¹ Õpikutega rahulolematuid on enam ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajate hulgas (neli viiendikku, vrd poolte eesti keele ja kirjanduse, reaal- ja loodusainete õpetajatega). Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajate hulgas oli rohkem ka visuaalsete näidismaterjalidega, nt kaartide ja joonistega rahulolematuid (kaks viiendikku, vrd kolmandik eesti keele ja kirjanduse õpetajatest ning viiendik reaal- ja loodusainete õpetajatest). Reaal- ja loodusainete õpetajad väljendasid suuremat rahulolematust töövihikutega (võrreldes teistega kümnendiku võrra enam).¹⁰²

Sagedasemateks allikateks, kust eesti keeles õpetavad õpetajad olid saanud teavet realselt eestikeelses ainetunnis kasutatud õppematerjalide kohta, olid koolitaja/õppejõud, Internet ning kooli raamatukogu (selliseid infoallikaid mäletas neljandik vastanuist). Vähem oli teavet saadud teistelt õpetajatelt (alla viiendiku) või kooli juhtkonnalt (kümnendik). Erialaliidud ja metoodilise nõustamise keskused kui eestikeelse aineõppe õppevahendite allikad (alla kümnendiku) paistavad olevat seni veel suhteliselt avastamata.¹⁰³

⁹⁹ Kello 2009: 33.

¹⁰⁰ Kello 2009: 33.

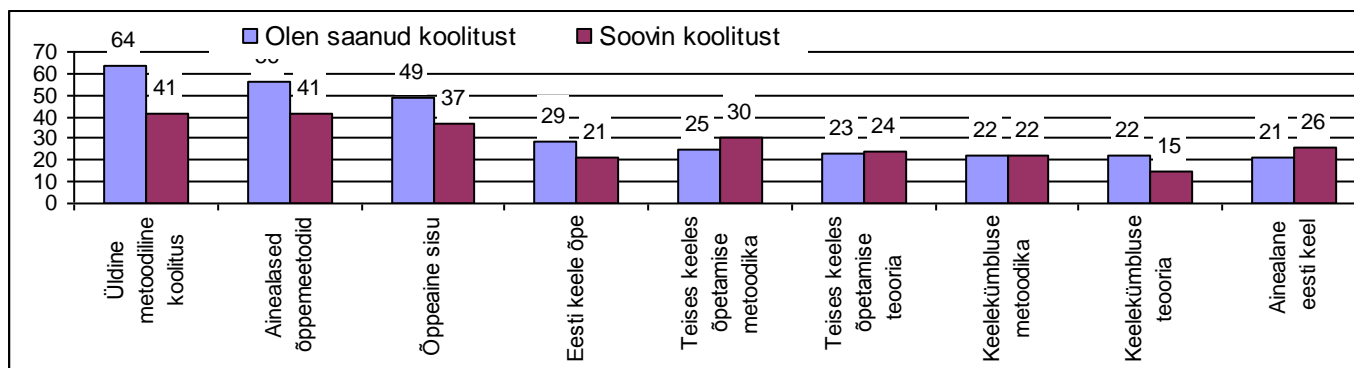
¹⁰¹ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lk 20 joonis 2.

¹⁰² Masso ja Kello 2010: 21.

¹⁰³ Masso ja Kello 2010 lk 21 joonis 3.

3.2.2. Täienduskoolitused

Seda, kuivõrd anketeeritud õpetajad (nii eesti keeles õpetavad või selleks valmistuvad kui ka teised) olid erinevat tüüpi täienduskoolitustel juba osalenud, ning kuivõrd nad arvasid vastavat tüüpi koolitusi ka edasipidi vajavat, kirjeldab joonis 2.¹⁰⁴



Joonis 2: Saadud ja soovitud koolitused (2009, %, n=683)

Sageli soovisid õpetajad kord juba kogetud koolitusele sarnanevat (sarnat tüüpi) koolitust saada ka edasipidi. Seosed kooli asukohaga näitavad, et kui väljaspool Tallinna ja Ida-Virumaad elavate õpetajate puhul eesti keeles õpetamisega seonduvat koolitust saanud-soovinute ning mittesaanute-soovinute vahel erinevust polnud, siis Tallinnas oli vastava koolituse kogemusega või huvilisi keskmisest oluliselt (13% võrra) rohkem ning Ida-Virumaal mõnevõrra vähem (7% võrra). Teises keeles õpetamisega seonduvaid koolitusi oli saanud 46% eesti keeles juba õpetavaid ning 22% eesti keeles tulevikus õpetada soovivaid õpetajaid. Kuigi enamik neist, kes ei kavatsenud kunagi eesti keeles õpetama hakata, polnud ka vastavat koolitust saanud, väljendas viiendik neist vastava koolituse suhtes siiski huvi. Huvitatuid ja koolitust kogenuid on enam alla 39-aastaste ja naiste hulgas, enam humanitaar- ja (kümneidiku võrra) vähem loodusainete õpetajate hulgas. Ainealastel täienduskoolitustel käimise osas eristusid õpetajad üksnes vanuseti: alla 39-aastased õpetajad olid neis osalenud vanematest kolleegidest enam.¹⁰⁵ Suuremat rahulolematust täiendõppevõimaluste suhtes väljendasid reaali- ja loodusainete ning ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajad.¹⁰⁶

Fookusgruppides (2008) tõid õpetajad välja mitmesuguseid koolituste puudusi: koolitused on

¹⁰⁴ Ankeet sisaldas järgmisi variante: *Eesti keele õpetamine (üldine)* [joonisel vasakult neljas], *Ainealane eesti keel* [joonisel paremalt esimene], *Keelekümblyuse teooria* [joonisel paremalt teine], *Keelekümblyuse meetoodika* [joonisel paremalt kolmas], *Teises keeles õpetamise (lõimitud aine- ja keeleõpe) teooria* [joonisel paremalt neljas], *Teises keeles õpetamise (lõimitud aine- ja keeleõppe) meetoodika* [joonisel keskel], *Üldine metoodiline koolitus (nt aktiivõppemeetodid)* [joonisel vasakult esimene], *Ainealased õppemeetodid (ainedidaktika)* [joonisel vasakult teine], *Õppeaine sisu (mingi ainealane teema või probleem)* [joonisel vasakult kolmas].

¹⁰⁵ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 23-25.

¹⁰⁶ Masso ja Kello 2010: 26-27.

väsitavad ja aeganõudvad, toimuvad õpetaja puhkeaja arvelt, eelnevalt ei anta piisavalt teavet koolituse sisu kohta (kuulutused ei ole küllalt informatiivsed), koolitustel saadava teabe tarvilikkus on kaheldav, ei käsitleta antud õppeaine teises keeles õpetamist, vaid selle aine sisu või meetodeid üldiselt, lähenemisviis on liiga teoreetiline / üldine; koolitajad võivad olla erialaselt kompetentsed, kuid on ‘kauged’; koolitaja jätab ettevalmistamata mulje; osalejatel jääb saamata tagasiside. Teisisõnu, õpetajad soovisid, et täienduskoolitused oleksid sihipäraselt kavandatud ja kontsentreeritud sisuga, pakkudes olulist, vajalikku ja uudset teavet. Samuti sooviti, et pakutaks piisavat eelteavet koolituse sisu ja eesmärkide kohta. Toodi välja, et lisaks teoreetilisele osale tuleks kasuks ka praktilise harjutamise võimalus. Tähtsaks peeti koolitusel osaleja eelteadmiste arvestamist, õpetaja ja kooli vajaduste tundmist ning tagasisidet osaleja poolt koolituse käigus (ehk/või kodutööna) tehtule.¹⁰⁷

Seega võib kasulik olla võimalikult individualiseeritud ning konkreetse õpetaja hetkevajadustele paindlikult kohandatav toetusepakkumise viis (isiklik mentor, tugirühm). Paindlikkus on tähtis, pidades silmas ka õppekeelt vahetavate õpetajate tugivajaduste spetsiifikat: õpetamise alase paradigmuuutuse keerukus¹⁰⁸ ning vajadus just emotsionaalse toe järele¹⁰⁹, tehnilise varustatuse erinevused kooliti, õpetajate eelneva erialase ettevalmistuse (sh nii teadmiste- oskuste kui erialase identiteedi mõttes) ning motivatsioonide ja kartuste mitmekesisus (vt lähemalt ka Ugur ja Raudvassar 2011).

3.2.3. Kollegiaalne koostöö ja kogemustevahetamine

Ka vastates avatud küsimusele “*Millist toetust Te ootate riigilt seoses üleminekuga eestikeelsele gümnaasiumiõppele?*” (2009), osutas kolmteist õpetajat *kogemustevahetamise* vajalikkusele, mainides kas materiaalsel toetust koolide-vaheliste ürituste korraldamisel, üldisemalt partnerlust eesti kolleegidega või konkreetsemalt võimalust stažeerida või läbida praktikat eesti õppekeelega koolis. Sooviti toetust ka kogemuste vahetamisele sama aine õpetajatega või kokkusaamiste ja tundide külastamiste korraldamisele ning veebifoorumit, millel saaks põhineda eesti keeles õpetavate õpetajate võrgustik.¹¹⁰

Vastustest küsimusele *kuivõrd sageli olete tundide ettevalmistamisel teinud koostööd teiste õpetajatega?* (küsimus eesti keeles juba õpetavatele õpetajatele eestikeelset aineõpet puudutavate

¹⁰⁷ Kello 2009: 33.

¹⁰⁸ Vt nt Ugur ja Raudvassar 2011: 11, 17.

¹⁰⁹ Ugur ja Raudvassar 2011: 18.

¹¹⁰ Masso ja Kello 2010 lisa 4.

küsimuseplokkide kontekstis), nähtub, et nii igapäevaselt (24%) kui ka aeg-ajalt (66%) oli eestikeelsel aineõpetamisel suurimaks toeks sama kooli eesti keele õpetaja. Sellele järgnevad sama aine õpetajad nii oma koolist (vastavalt 21 ja 58%) kui ka teistest (vastavalt 7 ja 62%) koolidest. Teiste ainete õpetajatega oma koolist tegi igapäevaselt koostööd 6% ning aeg-ajalt 70% õpetajaid, eesti keele õpetajaga teisest koolis vastavalt 3 ja 45% ning teiste ainete õpetajatega teisest koolist 3 ja 25%.¹¹¹

Tegelikku koostööd kirjeldavale plokile järgnes küsimus sellise koostöö mahuga rahuolu kohta (*kuivõrd olete üldiselt rahul teiste õpetajatega koostöö mahuga tundide ettevalmistamisel*). Olemasoleva teiste õpetajatega toimuva koostöö mahuga eestikeelsete tundide ettevalmistamisel täiesti rahul 18% eesti keeles õpetavatest õpetajatest, täiesti rahulolematuid oli 3%. Pigem või täiesti rahul oli kokku 56% (5-pallisel skaalal hinnangud 4 ja 5), pigem või täiesti rahulolematuid 11% (hinnangud 1 ja 2). Rahulolematute hulgas oli nii koolisiseste kui ka kooliväliste kontaktide igapäevaseid kasutajaid – seega võib öelda, et vaatamata teatud koostöövõrgustiku olemasolule oodati sellelt tegelikult enam tuge kui see hetkel pakkus.¹¹²

Õpetajate ankeedis oli kokku neli üldist rahuloluküsimust, neist kolm eesti keeles õpetavatele õpetajatele ning üks kõigile õpetajatele: (1) juba käsitletud rahuolu koostöö mahuga, mida vastaja oli teinud teiste õpetajatega tundide ettevalmistamisel; (2) rahuolu enda kui õpetajaga, õpetades eesti keeles; (3) rahuolu sellega, kuidas õpilased seni olid tulnud toime vastaja poolt õpetatava aine õppimisega eesti keeles ning (4) – küsimusena kõigile õpetajatele – rahuolu täiendõppevõimalustega, mida riik õpetajatele pakub seoses üleminekuga eestikeelsele gümnaasiumiõppele. Kõige suurema kriitika osaliseks saidki pakutavad täiendõppe võimalused (hinnangute keskväärtnus viiepalliskaalal 2,7). Rahuolu koostöö mahuga teiste õpetajatega oli selles võrdluses suhteliselt kõrge (3,9). Enda kui õpetaja suhtes oldi oluliselt kriitilisemad (3,5) kui õpilaste hakkamasaamise suhtes (3,9). Ilmnesid ka seosed: rahuolu enda kui õpetajaga oli seda suurem, mida suuremas mahus tehti koostööd teiste õpetajatega ning mida enam oli vastaja rahul ka riigi pakutud täiendõppevõimalustega, kuid mitte rahuoluga õpilaste toimetuleku suhtes.¹¹³

3.2.4. Muud tugivajadused

Vastates avatud küsimusele “*Millist toetust Te ootate riigilt seoses üleminekuga eestikeelsele*

¹¹¹ Koostöö kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010: 22-23.

¹¹² Masso ja Kello 2010: 22.

¹¹³ Masso ja Kello 2010: 26-27.

gümnaasiumiõppele?“, sooviti eeltoodule lisaks toetust ka valikainete õppevara hankimisele. Mitmed vastajad mainisid ka õpetaja normaalkoormuse vähendamist (palga säilitamisega) eestikeelseks õpetamiseks valmistumise (keelelise, ainealase, metoodilise täiendusõppe) ajal või ka palga suurendamise õigustatust, samuti väiksemates rühmades õpetamise vajadust.¹¹⁴ Tulenevalt küsimuse asetusest keskendusid vastused valdavalt sellele, kuidas võiks riik aidata kooli ja/või õpetajat n-ö vahetult – otseste ja praktiliste finantsabi, koolituste või õppematerjalide kaudu. Vähem keskendusid vastused eestikeelse aineõppe toetamisele n-ö kaudselt õpilaste eesti keele oskuse toetamise kaudu. Siiski osutas mitu vastajat ka ülemineku toetamise vajadusele põhikeeles toimuva *eesti keele õppe tõhustamise* kaudu; üks õpetaja mainis eelgümnaasiumi aasta vajadust mõningate lendude puhul¹¹⁵ ning üks õpetaja osutas koolipsühholoogi madalale töötasule, mis pole kooskõlas tema tähtsusega eestikeelsele aineõppele ülemineku ajal.¹¹⁶

3.3. Õpilaste kogemused

2009. a kevadel küsisime 11. klassi õpilastelt selle kohta, kuivõrd optimistlikud või murelikud olid nad eestikeelse õppe suhtes olnud enne selle algamist, ning kuivõrd olid nende ootused või hirmud osutunud tõeks. Küsitlusele vastates hindasid noored oma ootusi üsnagi realistlikeks – kaks viiendikku noortest märkisid, et oodatud probleemid seoses eesti keeles ainete õppimisega osutusid tõeks, neljandik noortest polnud aga probleeme oodanud ning polnud neid ka tegelikkuses tajunud. Samas oli viiendik vastajatest kogenud probleeme, mida nad eelnevalt polnud oodanud, ning vaid kümnendikul juhtudest oli realsust tajutud positiivsemana kui eelnevaid ootusi.¹¹⁷

Oma toimetulekuga eestikeelses õppes olid sagedamini rahul põhikoolis eesti keele süvaõppes või keelekümbles osalenud (keelekümbles ja eestikeelse süvaõppega klassides oli rahul ligi 2/3 õpilastest, teiste klassi suundade korral vaid kolmandik)¹¹⁸ ning “muu Eesti” õpilased (neist oli rahul 60%, samas kui Tallinna ja Ida-Viru õpilastest 40%). Samuti parema hinnangulise õppeedukusega

¹¹⁴ Koolide rahalisi ja tehnilisi ressursse puudutanud vajaduste kohta vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lisa 4, lk 114-115.

¹¹⁵ Vt lähemalt Masso ja Kello 2010 lisa 4, lk 118.

¹¹⁶ Küsimuseplokki “Kuivõrd olulised on järgmised tegurid selleks, et eestikeelse aineõpetuse läbiviimine gümnaasiumis oleks tulemuslik?” juures (täiendused vastusereal “muu”) mainiti õpilase toetamise võimalustena – lisaks tugevale või kakskeelsele perekonnale, keelekeskkonnale, õpilase soovile jms – ka *konsultatsioone õpilaste gruppidele, kes ei suuda keelt omandada ning tugiõpilast eesti koolist*.

¹¹⁷ Masso ja Kello 2010: lk 53 joonis 7. Väited *Olin optimistlik ega oodanud mingeid erilisi probleeme; Olin optimistlik, aga tegelikkuses ilmnes minu jaoks ootamatuid raskusi; Probleemid, mida eelnevalt ootasin, osutusid tõeks; Probleeme, mida eelnevalt ootasin, tegelikkuses ei ilmnunud; Raske öelda, ma ei oodanud eriti midagi*.

¹¹⁸ Võimalik, et ainete eestikeelsuse algus oli nende õpilaste jaoks ka nii kauges minevikus – viis-kuus aastat tagasi – et nad oma ülemineku-eelseid muresid enam lihtsalt ei mäletanud.

(nelja-viielistest on rahul ligi pooled, teistel juhtudel umbes kolmandik) ning Eesti kodanikud (pigem või täiesti rahul pooled, võrreldes kolmandikuga Vene kodanikest).¹¹⁹

Omaette küsimusteplokk uuris konkreetseid raskusi, mis võivad teisekeelse aineõppe puhul esineda. 16 õpilastele hindamiseks esitatud väidet on nendega nõustumise määra alusel järjestatud tabelis 4.

Tabel 4: Õpilaste poolt eestikeelses aineõppes kogetud probleemid (2009, % “mõnikord, vahetevahel” + “üsna tihti”)

<i>Aine õppimine eesti keeles oli/on üldiselt raskem, kui olnuks vene keeles</i>	85
<i>Üleminek eestikeelsele õppele pidanuks olema järk-järgulisem</i>	82
<i>Aine õppimine eesti keeles oli aeganõudvam, kui olnuks vene keeles</i>	81
<i>Mu hinded olid halvemad, kui nad oleksid olnud siis, kui oleksin õppinud sama ainet vene keeles</i>	65
<i>Eesti keele kasutamine tunnis on minu jaoks väsitav (nt lugeda, kuulata, kirjutada, rääkida)</i>	64
<i>Kontrolltööd tehes ma tundsin, et keel on suur takistus</i>	62
<i>Ma ei saa tunnis osaleda nii aktiivselt (nt püüan vähem rääkida) kui juhul, kui tund toimuks vene keeles</i>	61
<i>Eestikeelse õppe tõttu tekkis mul vastumeelsus aine suhtes</i>	60
<i>Mul on raske mõista tunni sisu (liiga palju infot läheb kõrvust mööda)</i>	54
<i>Raske on vahetada keelt, minnes ühest tunnist teise</i>	53
<i>Tunni tempo määratlemisel lähtus õpetaja paremate õpilaste eesti keele oskusest</i>	49
<i>Õpetaja pööras liiga palju tähelepanu minu eesti keele õigsusele</i>	43
<i>Me õpetajaga ei mõista üksteist</i>	33
<i>Mulle tundus, et õpetaja kasutas eesti keelt liiga rangelt (ei kasutanud piisavalt vene keele abi)</i>	29
<i>Õpetaja vene keele oskus oli/on ebapiisav</i>	25
<i>Õpetaja eesti keele oskus oli/on ebapiisav</i>	23

Tabelist nähtub, et probleeme oli eestikeelse aineõpetuse käigus esinenud paljude õpilaste meelest. Raskuste ilmnemist mõndi nii aine õppimise, õppimisele kuluva aja, hinnete kui ka tunni üldise väsitavuse osas, ning väga valdavalt nõustuti väitega, et üleminek eestikeelsele õppele pidanuks olema järk-järgulisem. Pooled kuni kaks kolmandikku õpilastest tõdesid ka konkreetseid keelelisi probleeme nagu raskused aktiivselt tunnitegevuses osaleda ja kaasa rääkida ning raskused tunni sisu mõistmisel. Harvem oli õpilaste hinnangul probleemiks õpetaja liigne tähelepanu eesti keele õigsusele, liigne rangus eesti keele kasutamisel või ebapiisav vene või eesti keele oskus. Kui eestikeelse aineõppe suhtes kriitiliselt meelestatuid leidis rohkem just nõrgemate õpilaste hulgas, siis käesolevast väideteplokist ilmneb, et poolte õpilaste arvates lähtus õpetaja õpitempo määramisel eesti keele oskuse poolest tugevamatest õpilastest.

Seoseanalüüsid näitavad, et kolm omavaheliste korrelatsioonide alusel eristuvat probleemivaldkonda – eesti keele ja aineõppimisega, õpitulemuste ja õppekorraldusega ning õpetaja pädevusega seotu – olid statistiliselt oluliselt diferentseeritud nii indiviidist kui ka koolist tulenevate taustatunnuste lõikes. Pigem individuaalsete eripärade kaudu on selgitatav kriitika õpetajate suunas:

¹¹⁹ Masso ja Kello 2010: lk 54 tabel 2.

õpetajate töö suhtes kriitilisemad olid noormehed ja madalama õppeedukusega õpilased. Ka seoses õpitulemuste ja õppekorraldusega ning eesti keele ja aine õppimisega märkisid noormehed probleeme rohkem. (Sellised erinevused on aga vaid osaliselt selgitatavad noormeeste mõnevõrra madalama õppeedukusega.) Hinnangud eesti keele ja aine õppimisega seotud probleemidele diferentseerusid ka teise sotsiaaldemograafilise tunnuse – kodakondsuse – lõikes: tulenevalt tagasihoidlikumast eesti keele oskusest nõustusid Venemaa kodakondsusega ja kodakondsuseta noored probleemide olemasoluga mõnevõrra enam.

Teine rühm tunnuseid, mis probleemide tajumist diferentseeris, seostub koolist tulenevate teguritega. Üheks mõjuteguriks osutus siin klassi suund: probleeme märkisid sagedamini õpilased, kes olid põhikoolis õppinud tavaklassis, või õppinud põhikoolis eesti keeles kuni kolme ainet, st kelle eelnev eestikeelseks õppeks ettevalmistatus oli olnud tagasihoidlikum. Kuna vastavate klasside osakaal vene õppekeelega koolides väljaspool Tallinna ja Ida-Eestist oli oluliselt väiksem (Tartus oli põhikoolis nelja või enam ainet eesti keeles õppinud õpilaste osakaal suurem), nõustutigi seal probleemide olemasoluga vähem. Seevastu Tallinnas ja Ida-Virus oli antud valdkonnas probleemidega kokkupuutunud ning mitte-kokkupuutunud pea võrdselt.¹²⁰

Ka fookusgruppides (2008) osutasid õpilased kõige enam mitmesuguste arusaamisprobleemidele ja väljendumisraskustele ning seetõttu ka hinnete halvenemisele. Narva õpilased tõid välja ka asjaolu, et “õppeprotsessis osalevad vaid need, kes õpitavast aru saavad ning nõrgema keeleoskusega õpilased jäävad tunnis kõrvale või lahkuvad raskuste tõttu hoopis”. Sageli seostasid õpilased arusaamiskõrvaldusi õpetaja range eestikeelsusega ning leidsid, et õpet lihtsustaks see, kui õpetaja seletaks vajadusel ka vene keeles ning lubaks õpilastel ennast ka vene keeles väljendada. Lisaks osutasid õpilased sellele, et “eestikeelne õppimine ei pruukinud olla venekeelsest raskem juhul, kui sellega kaasnes õpitava ainesisu lihtsustamine õpetaja poolt”.¹²¹

2009. aasta küsitluses palusime õpilastel hinnata isiklike kogemuste põhjal ka eestikeelse aineõppe mõjusid. 17 hindamiseks esitatud väidet on lähtudes nendega nõustumise määrast on järjestatud tabelis 5.

¹²⁰ Masso ja Kello 2010: 52-56.

¹²¹ Kello 2009: 47-49.

Tabel 5: Eestikeelse aineõppe mõjud õpilaste isiklike kogemuste põhjal (2009, % pigem see + kindlasti see)

<i>Paranes eesti keelest arusaamine</i>	60
<i>Laienes eestikeelne sõnavara</i>	59
<i>Paranes eestikeelse kirjutamise oskus</i>	49
<i>Kinnistusid varem omandatud eesti keele oskused</i>	44
<i>Paranes minu suhtlemisvõime, hakkasin eesti keeles julgemalt rääkima</i>	41
<i>Vähenes huvi eesti kultuuri vastu</i>	37
<i>Suurenes julgus kasutada eesti keelt õppimisel</i>	35
<i>Vähenes huvi aine vastu</i>	35
<i>Suurenes julgus kasutada eesti keelt väljapool kooli</i>	33
<i>Paranesid minu hinded aines „eesti keel“</i>	29
<i>Vähenes huvi eesti keele vastu</i>	29
<i>Suurenes huvi eesti keele vastu</i>	18
<i>Õppeprotsess muutus huvitavamaks ja mitmekesisemaks</i>	17
<i>Suurenes huvi aine vastu</i>	15
<i>Vähenes julgus kasutada eesti keelt väljapool kooli</i>	14
<i>Suurenes huvi eesti kultuuri vastu</i>	12
<i>Vähenes julgus kasutada eesti keelt õppimisel</i>	11

Tabelist ilmneb, et sagedamini nõustusid noored eesti keeles õppimise positiivsete keelealaste tagajärgedega (mõistmine, sõnavara, kirjalik ja suuline keel jms). Kuuendal kohal asub aga ka väide „vähenes huvi eesti kultuuri vastu“, millega nõustus tervelt kolmandik noortest. Pea sama suur osakaal noortest nõustus ka huvi vähenemisega nii õppeaine kui eesti keele vastu.¹²²

Seoseanalüüsid näitavad, et eestikeelse aineõpetuse efektiivsuse hinnangud diferentseerusid eelkõige elukoha ja kooliga seotud tunnuste lõikes. Eestikeelse aineõpetuse mõju eesti keele oskusele hindasid positiivsemaks muude Eesti piirkondade koolide õpilased, mõnevõrra vähesemaks Ida-Viru ja Tallinna koolide õpilased. Viimasel kahel juhul pole protsentide erinevused aga kuigi suured. Statistiliselt mõnevõrra olulisem oli siin klassi suund põhikoolis: põhikoolis nelja või enam ainet eesti keeles õppinud noored nõustusid sagedamini (kaheksa noort kümnest võrreldes teiste ½ sagedusega) eesti keelega seotud positiivsete tagajärgedega. Teine statistiliselt oluline tunnus, mis seostus õpilaste hinnanguga eestikeelse aineõpetuse mõjudele, oli õppeedukus. Seos ilmnes negatiivsete keelelis-kultuuriliste tagajärgede osas (keele- ja kultuurihuvi ning eesti keele kasutamise julgus), millega nõustusid sagedamini kahe-kolmelised noored. Seevastu ei eristanud erineva õppeedukuse noori see, kuivõrd nad nõustusid väidetega, mis puudutasid eestikeelse aineõpetuse positiivset mõju eesti keele oskusele ja eesti keele õppimise motivatsioonile.¹²³

¹²² Nimetatud kolm tunnust – vähenes huvi eesti keele, kultuuri ja õppeaine vastu – on omavahel statistiliselt oluliselt ja tugevalt korreleeritud ($r \sim .7$), st noored, kes on ühe väitega nõustunud, on ligi pooltel juhtudel nõustunud ka teise väitega. Seega eristub valimi hulgas noorte grupp, kes on eestikeelse aineõpetuse efektiivsuse suhtes suhteliselt pessimistlikult meelestatud.

¹²³ Masso ja Kello 2010: lk 59 tabel 5.

KOKKUVÕTTEKS

Käesolev koondaruanne andis ülevaate enamike projekti „Vene õpilane venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes“ raames aastatel 2008-2011 läbiviidud uuringute tulemustest. Koondaruande eesmärgiks oli anda ülevaade eelkõige läbiviidud empiirilistest uuringutest.

Projekti raames läbiviidud uuringute kokkuvõtteks võib tõdeda, et sagedamini kui senise olukorra muutmist – vene õppekeelele gümnaasiumide kaotamist või valdavalt eestikeelsele õppele üleviimist – pooldasid Eesti venekeelsete gümnaasiumide õpilased ja õpetajad senise seisuga säilitamist. Sellised tulemused ehk *status quo* säilitamise pooldamine on kooskõlas ka teiste uuringute tulemustega (vrd nt Golubeva jt 2009).

Eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku suhtes tagasihoidliku toetuse taga võivad olla mitmed põhjused. Näiteks paljude õpilaste puhul võib ühe põhjendusena välja tuua keelelise orientatsiooni (pigem inglise kui eesti keelele) ja tulevikuplaanid (emigreerumise käsitlemine väga reaalse võimalusena). Samamoodi väljendusid teatud hulga õpetajate ja koolijuhtide arvamusel ebakindlus, kõhklused, või lihtsalt „reformiväsimus“. Siiski ei hõlmanud sellised tendentsid kõiki pedagooge. Nii eristus ka paremini integreerunud ja eestikeelseks õppeks rohkem valmis õpetajate rühm (2009. aasta küsitlustulemuste klasteranalüüsis kuulus sellesse rühma umbes veerand vastanuist): õpetajad, keda iseloomustas suhteliselt kõrge rahulolu eestikeelse aineõppe tollase (kevad 2009) mahuga (st ei hinnanud negatiivselt juba tolleks hetkeks rakendatud eestikeelset õpet). Kuigi see rühm õpetajaid ei eristunud kolleegidest selle poolest, kui võrd nende hulgas olid esindatud eesti keeles õpetamise kogemust juba omavad õpetajad, oli nende hulgas tavalisest enam õpetajaid, kes eestikeelseks õpetamiseks valmistudes said kasutada kolleegide toetust. Positiivse poole pealt ilmnes 2009. aasta õpetajate küsitluse klasteranalüüsi tulemusena ka see, et umbes viiendik vastanuist kuulus rühma, kes hindasid positiivselt väiteid, mis kuulusid õpilaste- ja õppeprotsessiga ning õpetajate täiendusõppega, st igapäevase õpetamistööga seotud arenguid hõlmavatesse faktoritesse. Samuti olid antud rühma liikmed keskmisest sagedamini rahul sel ajal eesti keeles õpetatava ainete hulga ning pidasid seda põhjendatuks nende endi erialal (keskmisest enam kuulus siia ajaloo- ja keeleõpetajaid). Teisalt olid need õpetajad keskmisest vähem rahul kollegiaalse koostööga ning hindasid keskmisest vähem positiivseks eestikeelse aineõppe individuaalseid ja ühiskondlikke tagajärgi õpilase jaoks.

Vaatamata nendele – samuti kohati vastuolulistele – näidetele, osutavad läbiviidud analüüsitulemused siiski, et enamik õpetajaid hindas haridussüsteemi muutusi pigem liiga kiireteks ja pigem kurvastavateks ning suhtus eestikeelsele aineõppele üleminekusse pessimislikult. See-eest õpilaste puhul, kes erinevates hinnangutes olid õpetajatest pisut optimistlikumad – kuigi valdavalt siiski samuti pigem kahtlevad – mängis eestikeelsesse õppesse suhtumise diferentseerijana teatavat rolli lisaks elukohale ka konkreetne kool, kus noor õppis. Teisisõnu, kui keeleoskuse taseme kujunemisel olid individuaalsed faktorid olulisemad, siis hoiakute kujunemisel, mis omakorda võivad toetada või takistada keele- või aineõpet, mängib antud uuringu tulemuste järgi olulist rolli koolikeskkond, seal valitsevad hoiakud.

Eestis läbiviidava haridusreformi osas võib teatud paralleele tõmmata Lätiga, kus venekeelse elanikkonna osakaal on küll mõnevõrra suurem, kuid sarnane reform on juba mõned aastat tagasi teostatud. Lätis läbiviidud uuringute tulemused (Djačkova 2011) lubavad oletada hoiakute positiivsemaks muutumist protsessi käigus. Näiteks on Eesti venekeelsete õpilaste hoiakud mõneti võrreldavad hoiakutega Lätis riigikeelsele õppele ülemineku alguses (umbes viiendiku või kuuendiku õpilaste toetus). Sarnaselt Läti kogemusega võivad need hoiakud reformi käigus positiivsemaks muutuda. Uuringud on näidanud seost põhikoolis eesti keeles õppimise kogemuse olemasolu ja positiivse hoiaku vahel muutuste suhtes (vrd Vaiss 2009). Teisisõnu on lootust, et kogemus kahandab aegamööda hirmu muutuste ees. Samas tuleb arvestada sellega, et kogemusi ei saa mehaaniliselt ühelt riigilt teisele üle kanda. Näiteks on Eestis keele- ja rahvusgruppide vahelised sotsiaalmajanduslikud vahed suuremad kui Lätis.

Käesolev uuring toetab järeldust, et üleminekut riigikeelsele õppele tuleks rakendada pigem aeglaselt ja samm-sammult, lähtudes kooli võimalustest ja võttes arvesse eri piirkondade keelelisi ja sotsiaalseid eripärasid – vältides ühe ja sama tempo ning üleminekuviisi üleriigilist ettekirjutamist. Samuti tuleks julgustada riigikeelsele õppele üleminekut juba põhikoolis, ning eriti just nendes ainetes, mida samad õpilased õpivad eesti keeles ka gümnaasiumis. Kuid ettevaatlikult, kuna mehaaniline ja läbimõttlemata õppekeelevahetus ilma tegeliku dialoogi ja vastastikuse toetuseta keele- ja aineõpetajate vahel võib mõjuda kahjulikult (Mehisto 2009: 47).

Paljude venekeelsete koolide puhul on võtmetähtsusega õpetajate eesti keele oskus. Samas näitavad käesoleva uuringu tulemused kultuuriliste hoiakute isegi suuremat varieeruvust õpetajate ja koolide lõikes. Ka varasemad uuringud on näidanud (Masso 2010), et riiklikul tasandil keeleõppimise kui universaalse integratsiooni “võtme” asemel soovivad noored avatumaid võimalusi identiteedivalikuteks. Käesoleva projekti raames läbiviidud kvalitatiivsete analüüside tulemused

kinnitavad, et keeleoskus ei pruugi olla range eeltingimus enda ühiskondliku sidususe määratlemisel (vilistlaste uuring 2010/2011). Sellised tulemused annavad tunnistust vajadusest pöörata lisaks keeleoskuse instrumentaalsete tähenduste riiklikule rõhutamisele enam tähelepanu ka keele sümbolilisele ja integratiivsele tähendusele. Seega on olemas vajadus koolituste järele, mis käsitleks eesti keeles õpetamisega seotud kultuurilisi probleeme konkreetse aine raames: lisaks eesti keele oskusele ja n-ö faktilise tõlkimise suutlikkusele on oluline ka teatud “kultuurilise tõlkimise” võime.

Kui eestikeelsele aineõppele üleminekuga käib kaasas ka üleminek lõimitud aineõppele ning õppemetoodikate teisenemine kasvava IKT vahendite kaasamise tõttu õppetöös, võib õpetajate tööd iseloomustada väga suure kompleksuse määra poolest. Selliste komplekssete muutustega toimetuleku väljakutsetega seisavad silmitsi nii õpetajad kui ka koolijuhid. Ühest küljest eeldab see komplekssemaid koolitusvõimalusi, mis käsitleksid mitmekeelse ja -kultuurilise klassiruumi eripärasid konkreetsete ainevaldkondade õpetamisel. Teisalt näitavad uuringute tulemused koolijuhtide koolitusvajadust muutuste juhtimise valdkonnas (Mehisto 2009). Õpetajad, omakorda, ei vaja mitte ainult keeleõpet, vaid ka metoodilist nõustamist ja emotsionaalset tuge. Õpetajate mured ja nn psühholoogilised barjäärid mõjutavad ka õpilasi ning võivad seostuda sel teel laiemate sotsiaalsete probleemidega, noid tugevdades. Kuigi teatud stress on uuenduste puhul vältimatu, õhnestavad pidev stressiolukord ning ambivalentsed ja isegi vasturääkivad nõudmised (vrd samas) õpetajate enesekindlust.

Lisaks õppematerjalidele ja kursustel omandatud teoreetilistele teadmistele vajavad õpetajad individualiseeritud toetust, mis arvestab nende hetkevajadusi. Isiklik nõustamine ja kollegiaalsed tugigrupid võiksid toetada õpetajaid nii emotsionaalselt kui professionaalselt (Ugur ja Raudvassar 2011). Juhul kui tugigrupp toob kokku eesti- ja venekeelsete koolide õpetajaid, toetab see ka koolide koostööd, mida pidasid kasulikuks meetmeks ka uuringus osalenud õpetajad ise. Omaette valdkond on eesti keeles õpetanud õpetajate valmisolek anda tunde vene emakeelega õpilastele – sobivat täienduskoolitust vajavad nemadki. Siiski, ka adekvaatse täienduskoolituse korral ei tohiks eestlastest õpetajate suundumist endistesse venekeelsetesse koolidesse (arvestades seda, et õpilaste hulk nii vene kui eesti gümnaasiumites väheneb) pidada ainsaks või peamiseks hea eesti keele oskusega õpetajate vähesuse probleemi lahenduseks. Ühelt poolt pole just Ida-Virumaal võimalik sellist lahendust kiiresti pakkuda. Teisalt on võib see teatud juhtudel olla problemaatiline ka kultuurilistel põhjustel, eriti nii-öelda etniliselt tundlike ainete (nt ajalugu, ühiskonnaõpetus) puhul.

Kokkuvõttes võib seega öelda, et riigikeelne õpe võib küll omada lõimivat ja demokraatlikku potentsiaali tänu haridussüsteemis (teatud määral endiselt) eksisteeriva segregatsiooni

vähendamisele, kuid selle potentsiaali realiseerumist takistab koolide konkurents või koguni ellujäämisvõitlus. Eestikeelsele või kakskeelsele õppele ülemineku õnnestumine sõltub nii osapoolte (sh ministeeriumi ja sihtgruppide) suhtluse õnnestumisest kui ka reaalse toetuse (nt õpetajate koostöö, õppematerjalide, tugigruppide) kättesaadavusest. Sellegi poolest tuleb arvestada haridusmuutuste olemuslikku aeglust – on võimalik, et nende tulemusi näevad alles järgmised põlvkonnad.

VIIDATUD KIRJANDUS JA ALLIKAD

- Asser, Hiie (2003) *Varajane osaline ja täielik keeleimmersion Eesti muukeelse hariduse mudelitena*. Doktoritöö. Juhendaja Larissa Vassiltšenko. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Djačkova, Svetlana (2011) „Läti esialgsed kogemused“ *Eesti inimarengu aruanne 2010/2011. Inimarengu Balti rajad: muutuste kaks aastakümnet*. Eesti Koostöö Kogu: Tallinn. Lk 132-133.
- Garus, Jelena (2006) *Keelekümblusrühmas ja eesti rühmas õppivate venekeelsete laste suhtlusstrateegiatest*. Magistritöö. Juhendaja Birute Klaas. Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakond.
- Golubeva, Maria, Stephen Powell, Elmina Kazimzade and Anca Nedelcu (2009) *Divided Education, Divided Citizens? A comparative study of the effects of separate schooling on civil enculturation*.
www2.providus.lv/upload_file/Projekti/Izgl_proj/DEDC%20International%20Report.pdf
(14.01.11)
- Jakobson, Valeria (2009) *Vene õppekeele kooli juht üleminekul eestikeelsele õppele: vajadused, ootused, hoiakud*. Projekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” raames 2008. aastal läbiviidud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane
- Juurak, Raivo (2010) “Kakskeelsed panevad dementsusele kauem vastu”. *Õpetajate Leht* 30.04. http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=3447&print=1 (06.03.11)
- Kello, Katrin (2009) *Projekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” raames 2008. aastal toimunud fookusgruppide analüüs*. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane
- Kello, Katrin, Anu Masso ja Valeria Jakobson (2009) “Eestikeelsele õppele ülemineku venekeelses gümnaasiumis: erinevad perspektiivid, erinevad valmisolekud”. *Haridus*, 11-12. http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122009/lugu1.pdf (06.12.11)
- Masso, Anu (2009) *Vene õppekeele koolide abiturientide eesti keele oskuse kujunemine*. Projekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” raames 2008. aastal läbiviidud standardiseeritud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane
- Masso, Anu (2010) „Geographical perspective on identity construction: identification strategies of Russian youth in Estonia“. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 5, 6, 51-62.
- Masso, Anu ja Katrin Kello (2010) *Vene õppekeele koolide valmisolek eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks*. „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” Projekti raames 2009. aastal õpetajate ja 11. klasside õpilaste hulgas läbiviidud standardiseeritud küsitluse analüüsi tulemused. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane
- Masso, Anu and Katrin Kello (2010b) „Implementing Educational Changes: Teachers’ Attitudes Towards Transition to Estonian as a Language of Instruction in Russian-Medium Schools“.

- Jaan Mikk, Marika Veisson and Piret Luik (eds.) *Teacher's Personality and Professionalism. Estonian Studies in Education 2*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag. Pp. 53–74.
- Masso, Anu, Katrin Kello ja Svetlana Djačkova (2011) „Vähemuste haridus keele- ja lõimumispoliitika kontekstis“. *Eesti inimarengu aruanne 2010/2011. Inimarengu Balti rajad: muutuste kaks aastakümnet*. Eesti Koostöö Kogu: Tallinn. Lk 129–134.
- Mehisto, Peeter (2009) *Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkus*. Uuringu aruanne. Tallinn. www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9194 (06.03.11)
- Proos, Ivi ja Iris Pettai (2007) *Rahvussuhted ja integratsiooni perspektiivid Eestis*. Sotsioloogilise uurimuse materjalid. Eesti Avatud Ühiskonna Instituut. Lk 40-43. <http://uuringud.tallinnlv.ee/document.aspx?id=10772> (05.06.11)
- Ugur, Kadri ja Liina Raudvassar (2011) *Ülevaade tugirühmade kasutamise kogemusest eestikeelsele aineõpetusele üleminevate õpetajate toetamisel*. Uuringu aruanne. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. www.ut.ee/curriculum/projektid/Vene_opilane
- Vaiss, Natalia (2009) „Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust“. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 5*, 287–301, Tallinn.
- Vetik, Raivo (2010) *Uuringu „Eesti lõimumiskava eesmärkide saavutamise monitooring 2010“ kokkuvõte*. http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/ELK_monitooring_2010_kokkuvõte.pdf (05.06.11)