

# Eestikeelsele õppele ülemineku venekeelses gümnaasiumis

**K a t r i n K e l l o**

MA, Tartu ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse teadur

**A n u M a s s o**

PhD, Tartu ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi lektor

**V a l e r i a J a k o b s o n**

PhD, Tartu ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi teadur

## RESÜMEE

### Eestikeelsele õppele ülemineku vene õppekeelelega gümnaasiumis: erinevad perspektiivid, erinevad valmisolekud

Artiklis analüüsitakse Eesti vene õppekeelelega koolide ülemineku eestikeelsele gümnaasiumiõppele vaadatuna ülemineku seotud kolme olulisima sihtrühma – õpilased, õpetajad, koolijuhtid – perspektiivist. Artikli empiiriliseks aluseks on esindusliku formaliseeritud küsitluse (viidi läbi abiturientide ja koolide juhtkonna hulgas) ning fookusgruppi-intervjuude (küsitleti eraldi koolijuhte, õpetajaid ja õpilasi) tulemused. Andmed koguti ja analüüs viidi läbi Eesti kolme

piirkonna lõikes (Tallinn, Lõuna-Eesti ja Ida-Virumaa). Analüüsi tulemused näitavad, et kuigi ametlikud põhisõnumid seoses eestikeelsele aineõppele ülemineku motivatsioonid ning tajutud kasud ja kahjud grupiti erinevad. Koolide juhtkond on eristunud riigi sõnumi usaldamise määra alusel. Õpetajaskond näib suures osas olevat võtnud initsiatiivi üle kooli juhtkonnalt. Õpilaste jaoks on ülemineku arusaadav ning motiveeriv

juhul, kui nad tunnetavad isiklikku kasu. Analüüsist tehakse järeldus, et üks eestikeelse aineõpetuse elluviimise takistaja võib olla osapoolte vastastikuse usalduse nappus. Muude tegurite kõrval sõltub ülemineku edasine käik sihtrühmadele edastatavate sõnumite selgusest ning vastavate arutelude sisulisusest.

**Märksõnad:** vene õppekeelelega gümnaasiumid, ülemineku eestikeelsele õppele, kakskeelne haridus, haridusmuutuste kommunikatsioon.

Artikli lähtekohaks on alates 2007. aastast sätestatud vene õppekeelelega gümnaasiumide ülemineku osalisele eestikeelsele õppele. Kõigis koolides on ette nähtud eesti kirjanduse, ühiskonnaõpetuse, geograafia, muusika ja Eesti ajaloo eestikeelne õpe. Lisaks on koolidel endil võimalik valida aineid selliselt, et 2011/2012. õppeaastal moodustaks eestikeelne õpe vähemalt 60% gümnaasiumiastme õppemahust. Käesoleva artikli eesmärk on analüüsida üldisi tõlgendusi, ootusi ja probleeme seoses kõnesoleva reformiga, tuginedes eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku otseselt seotud sihtrühmade – õpilaste, pedagoogide ja koolijuhtide – arvamustele.

Varasemad hoiakute ja arusaamade uuringud, mis on käsitletud vene õppekeelelega koolide ülemineku eestikeelsele õppele, on ühelt poolt keskendunud venekeelse elanikkonna valmisolekule ja hoiakutele seoses keelelise-kultuurilise integratsiooniga laiemalt ning eestikeelsele õppele ülemineku kitsamalt (TNS Emor 2008; Proos 2005; Proos ja Pettai 2007; 2008). Teisest küljest on analüüsid keskendunud eestikeelsele aineõppega otseselt seotud sihtrühmade arvamuste ja ootuste uurimisele (Rannut 2005; TNS Emor 2006; Hausenberg ja Saarso 2008; Kirss ja Vihalemm 2008; Vaiss 2009) ning hinnangutele, mida on antud eestikeelsele õppele eri mudelitele (nt Asser jt 2002).

Praegu, mil eestikeelses aineõppesse liituvad erineva ettevalmistuse (sh keeleoskuse) ja motivatsiooniga õpilased ning õpetajad, pikeneb eesti keeles õpetatavate ainete nimekiri jms, on eri sihtrühmade arvamuste uurimine eriti oluline.

Järgneva empiirilise analüüsi eripäraks on meetodiline mitmekesisus – sihtrühmade esindajate arvamuste kirjeldamisel kombineerime kvantitatiivset ja kvalitatiivset lähenemist. Artikli esimeses osas anname ülevaate eri sihtrühmade tõlgendustest ja ootustest seoses eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku. Artikli teises osas arutleme mõningate eestikeelse aineõppe õnnestumist mõjutavate tegurite üle.

	Fookusgrupi intervjuud			Küsitlus	
	Õpilased*	Õpetajad**	Koolijuhid***	Õpilased	Koolijuhid
Harjumaa	14	6	6	245	18
Ida-Virumaa	19	7	5	274	14
Lõuna-Eesti	15	13	-	43	11
KOKKU	48	26	11	562	43

Tabel. Uuringute valimistruktuurid (osalejate arv meetodi, sihtrühma ja piirkonna lõikes).

\* Õpilasi osales kokku kuues intervjuus 9 koolist, noormehed (21) ja tütarlapsed (27) eraldi.

\*\* Kokku oli 4 fookusgruppi, õpetajaid osales 15 koolist. Erialati osalesid eesti kirjanduse, muusika, ühiskonnaõpetuse, ajaloo, kehalise kasvatuse, kunsti, geograafia, bioloogia, keemia ja/või matemaatika-informaatika õpetajad.

\*\*\* Kooli juhtkonna fookusgruppiintervjuus osales nii direktoreid (4), õppealajuhatajaid (4) kui ka teisi juhtkonna liikmeid (3).

## Andmed ja meetod

Käesoleva artikli empiiriliseks aluseks on 2008. aastal korraldatud kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed uuringud oluliseimate sihtrühmade – õpilased, pedagogid, koolijuhid – hulgas. Andmed on kogutud projekti „Vene laps vene õppekeelelega üldhariduskooli eestikeelses õppes” raames, mille Tartu ülikool korraldab aastatel 2008–2011 haridus- ja teadusministeeriumi tellimusel<sup>1</sup>.

Osa artiklis kasutatud andmetest on iseloomult kvalitatiivsed. Kasutatud fookusgrupi intervjuude meetod (vt nt Laherand 2008; Krueger 1997) võimaldab tuua välja nii levinud diskursusi kui ka selliseid argumentatsiooniviise, mis osalejad ise seni implitsiitseks või sõnastamata on jättnud. Võrreldes individuaalintervjuuga märkavad fookusgrupi liikmed sama teema korral rohkem eri tahke. Käesoleva uuringu raames viidi läbi 11 fookusgruppiintervjuud olulisemate sihtrühmade esindajatega: vene õppekeelelega gümnaasiumide õpilased, kes olid osalenud eestikeelses aineõppes eri määral (6 gruppi); eesti keeles õpetavad või selleks valmistuvad õpetajad (4 gruppi) ning koolijuhid (1 grupp). Konkreetset inimesed kutsuti rühma-vestluse põhimõttel, et esindatud oleksid venekeelset õpet pakkuvad Eesti eri piirkonnad (Tallinn, Ida-Virumaa, Lõuna-Eesti) ning erineva eestikeelse õppe kogemusega õpilased ja õpetajad. Siiski ei saa täiesti välistada, et fookusgruppides osalenud olid mõnevõrra aktiivsemad ning (õpilaste puhul) parema eneseväljendusoskusega. Nt hindasid paljud osalenud õpilastest oma eesti keele oskust klassikaaslaste omast paremaks.

Fookusgruppiintervjuude korraldamisel kasutati keelt, milles osalejad tundsid end kõneldes kõige mugavamalt (põhiliselt vene, kuid kasutati ka eesti keelt).

Fookusgrupid video- ja helisalvestati kõneldu mõistmise ja osalejate eristamise hõlbustamiseks. Kõneldud tekst kirjutati üles, tõlkides vene keelest eesti keelde pindmise tähenduse tasandil. Rühma-vestlustes kõneldu analüüsimise eesmärk oli tuua välja sihtrühma arvamuste mitmekesisus, arvestades ühtlasi väljaütlemiste tähenduste situatiivsust. Kuigi ka varasemates vene koole puudutavates uuringutes on kasutatud kvalitatiivset metodoloogiat (nt Kirss ja Vihalemm 2008), on käesoleva uuringu eripära keskendumine üleminekuprotsessi ja eestikeelse aineõppe tajumisele, kombineerides rühma-vestluste teavet kvantitatiivsete küsitluste andmetega.

Ankeetküsitlus viidi läbi vene õppekeelelega koolide abiturientide hulgas (n = 546, neist 396 õpilast, kes õppinud 2–4 ainet eesti keeles). Lisaks ankeeteriti kõigi gümnaasiumide juhte, kes kavadavad eestikeelsele aineõppele üleminekut (kokku 58 kooli, tagasi saadi 45 vastust 43 gümnaasiumist). Mõlema sihtrühma ankeetid sisaldasid suletud küsimuseplakkide kõrval ka avatud küsimusi. 12. klassi õpilaste hulgas korraldatud kvantitatiivse küsitluse eesmärk oli selgitada välja, kuidas hindavad õpilased oma valmisolekut eestikeelseks õppeks, millised on koolide pakutavad valikuvõimalused ja õppemeetodid eesti keele õppimisel, milline on noorte hinnangul eesti keeles õppimise mõju edasisele toimetulekule. Uuringute valimistruktuurid uurimismeetodi, sihtrühma ja piirkonna lõikes on esitatud tabelis.

Õpilaste küsitluse valim võimaldas teha vastuste statistilist analüüsi (käesolevas artiklis on tulemusi analüüsitud ühe- ja kahemõõtmeliste sagedusjao- tuste abil) ning võrrelda Eesti eri piirkondadest ehk sotsiaalselt, kultuuriliselt ja lingvistiliselt erinevatest keskkondadest pärit vastuseid. Nii on varasemad uurin-

gud (vt nt Vaiss 2009) näidanud, et eestikeelse aineõppega seotud valmisolekud eristuvad nende piirkondade kaupa oluliselt. Vene õppekeelelega koolide juhtkonnaliikmete hulgas korraldatud küsitluse raames uuriti nii koolijuhtide isiklikku valmisolekut üleminekuks ja hoiakuid selle suhtes kui ka strateegiaid, mida nad on kasutanud või kavatsesid kasutada eestikeelsele aineõppele ülemineku toetamiseks. Statistilise analüüsi jaoks suhteliselt väheseid vastuseid (45 tagastatud ankeeti) on analüüsitud rühmitamismeetodite abil.

## Ülemineku eesmärkide tõlgendused ja üleminekus osalemise motivaatorid

Peamine eestikeelsele õppele üleminekuks ettevalmistav ja korraldav institutsioon Eestis on haridus- ja teadusministeerium. Reformi peamise eesmärgina on sõnastatud muukeelse gümnaasiumi lõpetajate riigikeele oskuse arendamine laiendamaks nende edasiõppimisvõimalusi ja konkurentsivõimet tööturul ning soodustamaks integreerumist Eesti ühiskonnas (vrd nt HTM ja IS 2007, <http://www.hm.ee/index.php?047810> (15.05.09)). Järgnevalt analüüsimise, mil viisil tõlgendavad riigi neid eesmäärke reformi peamiste sihtrühmade esindajad – õpilased, õpetajad, koolijuhid.

Uuringu põhjal võib öelda, et ametlikud põhisõnumid on asjaosalisteni jõudnud. Uuringu fookusgruppides mainiti kõiki peamisi ametlikult väljaõeldud kasusid seoses eestikeelsele õppele üleminekuks: võimalus parandada eesti keele oskust (instrumentaalse eesmärgina igapäevaelus toimetulekuks või keelteoskuse üldise väärtustamise vormis), mitmekesisemad võimalused hariduse omandamisel ning töö leidmisel, aga ka võimalus eesti kultuuri või ajaloo paremaks mõistmiseks. Samas on mõistetav, et sihtrühmiti on tõlgendused mõneti erinevad.

Eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuks seonduvat on seni kommuni-keeritud peamiselt venekeelsete koolide juhtide kaudu. Vastates avatud küsimusele, mainis meie läbiviidud uuringus 25 koolijuhti 45-st, et ülemineku korraldamist motiveerivad otseselt õpilastest tulenevad vajadused: *õpilaste konkurentsivõimelisus töö- ja haridusturul* (15 vastust), *õpilaste riigikeeleoskus* (9 vastust),

et õpilased oleksid valmis eluks Eestis, meie õpilaste ja vilistlaste tulevik, mis peab kindlasti olema seotud Eestiga (7 vastust), õpilaste suhtlusringi laiendamine, huvi Eesti kultuuri suhtes (1 vastus).<sup>2</sup>

Teine rühm koolijuhtide motivaatoreid seostus koolist tulenevate vajadustega: koolidevaheline konkurents, kooli konkurentsivõimelisus, kooli maine (7 vastust), rahaabi ülemineku teostamisel (1 vastus) ja vene gümnaasiumi tulevik (1 vastus). Samuti nimetati olulise motivaatorina seadusetäitmist (19 vastajat): seadus, ukaas, väline motivatsioon vms. Sealhulgas 14 koolijuhti mainis seaduse nõudmist ainsa motivaatorina – lakooniliselt, kommentaarideta. See annab alust oletuseks, et teatud osa koolijuhtide jaoks võib üleminek eestikeelsele õppele tähendada välist survet, ennast näha eeskätt seadusetäitjana, sõltumata sellest, kas seaduse tegelikku täidetavusse on iga kord usku. Vrd koolijuhtide fookusgrupp: *!...! Me oleme kõigeks valmis ja täidame kõiki nõudmisi !...!*

Koolijuhtide küsitluse analüüsist ilmneb, et üks nende suhtumist diferentseeriv asjaolu oli 2008. a kevadel see, kas riigi taotluseks seoses eestikeelsele õppele üleminekuks on venekeelse gümnaasiumi säilitamine või lammutamine. Kui pool vastanuist ei võtnud selles küsimuses seisukohta, siis teise poole võib vastavalt nende positsioonile jagada „riigi usaldajateks” (12 vastanut 45-st) ja „mitteusaldajateks” (11 vastanut 45-st) olenevalt sellest, kuivõrd nõustuti riigi sõnastatud reformi eesmärkidega (joonis 1). Kui „usaldajad” nõustusid reformiga kaasnevate kasudega nii õpilaste kui kooli jaoks tervikuna, siis „mitteusaldajad” nägid reformis pigem ohtu venekeelse hariduse terviklikkusele. Koolijuhtidele esitati küsimus ka nende emakeele kohta. Kuigi valimi väiksuse tõttu on raske vastata, millist rolli võib usalduse kujunemisel mängida konkreetse koolijuhi eesti keele oskus, võib öelda, et „usaldajate” hulgas olid ülekaalus eesti emakeelega vastajad (9 vastanut 12-st, kusjuures üldse oli eesti emakeelega vastanuid 11). Eesti emakeelega koolijuhid ehk „riigi usaldajad” nõustusid väitega, et riigi taotlus on venekeelse gümnaasiumi säilitamine, ning sageli ühtlasi väitega, et taotlus on vene emakeelega õpilaste hariduse kvaliteedi tõstmine. „Mitteusaldajad” nõustusid seevastu väitega,

„Riigi usaldajad” (12),  
st vastanud, kes nõustusid, et riigi taotlus on „venekeelse gümnaasiumi säilitamine”.  
Neist 7 nõustus ka väitega „vene emakeelega õpilaste hariduse kvaliteedi tõstmine”.

„Riigi mitteusaldajad” (11),  
st vastanud, kes nõustusid, et riigi taotlus on „venekeelse gümnaasiumi lammutamine”.  
Neist 9 nõustus ka väitega „vene noorte assimileerumine”.

„Erapooletud”, (22)  
st vastanud, kes ei nõustunud kummagi väitega.  
Neist 11 nõustus ja 11 ei nõustunud, et eesmärk on vene noorte assimileerumine; 3 nõustus ja 19 ei nõustunud, et eesmärk on vene emakeelega õpilaste hariduse kvaliteedi tõstmine.

Joonis 1. Arusaam riigi taotlustest eestikeelsele aineõpetusele ülemineku (koolijuhtide arv, 2008. a kooli juhtkonna liikmete küsitluse andmed, n = 45).

et eestikeelsele õppele üleminekuks taotleb riik venekeelse gümnaasiumi lammutamist, ning enamasti ka väitega, et taotlus on vene noorte assimileerumine.

Eesti emakeelega koolijuhid ehk „riigi usaldajad” olid suhtelises ülekaalus ka nende vastanute hulgas, kes pidasid tõenäoliseks mõningaid võimalikke positiivseid tagajärgi. Näiteks mainiti, et suureneb vene noorte ühiskondlik aktiivsus (kõik eesti emakeelega vastanud, kokku 31 nõustunud). (Seevastu pea-aegu kõik koolijuhid nõustusid, et reformi tagajärjel paraneb vene emakeelega gümnaasiumilõpetajate eesti keele oskus ja rohkem vene emakeelega gümnaasiumilõpetajaid astub Eesti ülikoolidesse. Võimalike negatiivsete tagajärgede osas vastajad emakeele lõikes ei eristunud, näiteks 28 koolijuhti nõustusid väitega, et ülemineku tagajärjel halvenevad venekeelsete gümnaasiumide lõpetajate ainealased teadmised.) Joonisel 1 esitatud analüüsi põhjal on märkimisväärne aga suure osa (22) koolijuhtide paigutumine n-ö erapooletute gruppi just riigi „tegelike” taotluste osas. Seega hoolimata sellest, et riigi sõnumid on kommuniqueeritud ennekõike just koolijuhtidele, pole suurel osal neist veel välja kujunenud selgeid seisukohti reformi sisu suhtes.

Ülemineku kasud, mida nii täiskasvanud kui ka õpilased fookusgruppides välja tõid, sarnanesid ametlikult kommuniqueeritavatega, osutades eeskätt eestikeelsele aineõpetusele kui eesti keele omandamisele (ning selle kaudu suhtlemise ning töö- ja edasiõppimisvõimalusi jm Eesti ühiskonda integreerumist) toetavale tegurile. Näiteks: *!...! vaatamata kõikidele puudustele ja raskustele tuleb arvestada sellega, et õpilastel, kes tahavad omandada kõrghariduse Eestis, tuleb ülikoolis eesti keeles õppida ning praegune üleminek eestikeelsele õppele saab ülikoolis tekkivaid raskusi vähendada !...!* (Narva õpetajate fookusgrupp);

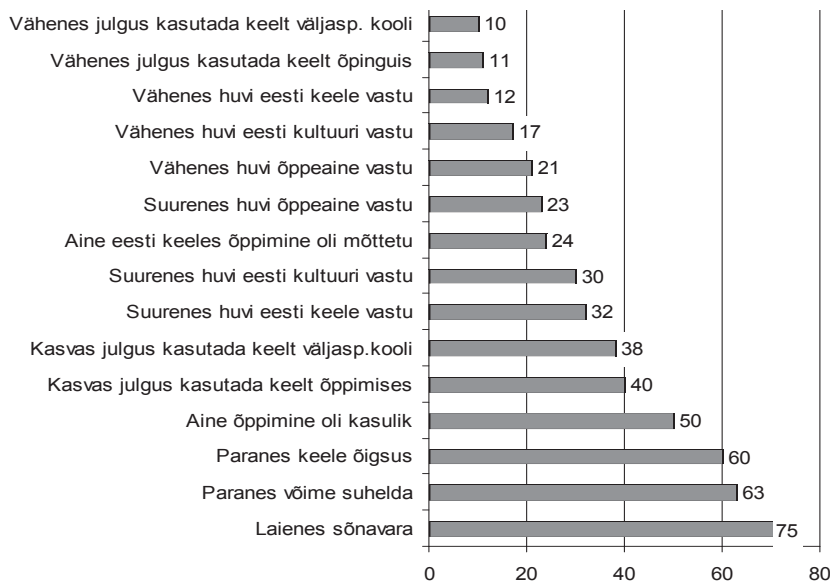
*!...! su sõnavara täieneb ehk siis üldine eesti keele teadmine paraneb. Su sõp-rusringkond laieneb. Ma saan suhelda mitte ainult venekeelse elanikkonnaga, vaid ka nendega, kes räägivad ainult eesti keeles !...!* (Narva tütarlaste fookusgrupp).

Samas võis eestikeelse aineõppe käsitlemine eeskätt eesti keele õppimise võimalusena viia ka negatiivsete järeldusteni eestikeelse aineõppe vajalikkuse kohta: *!...! Selle aasta lõpetajatel ei olnudki põhimõtteliselt aineid eesti keeles peale eesti keele enda, kuid selle keele eksami tulemused on kõrged !...!* (Tallinna õpetajate fookusgrupp); *!...! inglise keel on ülemaailmne keel ja mina pooldan samuti pigem ingliskui eestikeelset õpet. Inglise keelt on igal pool vaja, eesti keelt on vaja aga ainult selles riigis !...!* (Narva tütarlaste fookusgrupp).

Negatiivse asjaoluna osutati ülemineku sunniviisilisusele resp. rõhutati asjaosaliste huvi ja isikliku motivatsiooni tähtsust: *!...! Kui õpetaja ise armastab kirjandust ja loeb palju, siis võib loota, et ta suudab panna ka oma õpilasi seda armastama !...!* (Lõuna-Eesti õpetajate fookusgrupp); *!...! Meil on koolis näiteks enam-vähem täpselt pooleks jaotunud need, kes tahavad siin edasi õppida, ja need kes ei taha. Võiks olla nii, et pool klassi õpib eesti keeles ja teine pool õpib siis vene keeles. Et oleks võimalik valida !...!* (Tartu tütarlaste fookusgrupp).

Samas mainisid õpetajad, et initsiatiiv hakata õpetama eesti keeles tuli pigem kooli juhtkonnalt. See ettepanek oli siis rohkem või vähem vabatahtlikult (sh „vabatahtlikult sunniviisiliselt”) ning suurema või väiksema julguse, huvi ja katsetamisrõõmuga vastu võetud.

Õpilaste fookusgruppides kinnitati täiskasvanute väidet, et eesti keelt hästi omandama ja sealhulgas eestikeelses aineõppes osalema on motiveeritud eeskätt need õpilased, kes juba kooli ajal kavatsesid oma edasise elu Eestiga si-



Joonis 2. Hinnang eestikeelse aineõppe tulemuslikkusele (%), 2008. a 12. klassi õpilaste küsitluse andmed, n = 396).

duda: *!.../ Minu jaoks ei ole see [eesti keele oskus] eriti oluline, kuid muidu siin elava inimese jaoks peaks see oluline olema. !.../ Sest ma plaanin siit ära sõita !.../ (Narva poiste fookusgrupp); !.../ Kui sa jääd siia riiki, siis on see keel [eesti keel] muidugi oluline. Kui sa plaanid aga kohe pärast gümnaasiumi kuhugi teise riiki ära sõita, siis on sul vaja eesti keelt ainult hinde jaoks !.../ (Tallinna tütarlaste fookusgrupp). Samuti väljendasid õpilased korduvalt seisukohta, et õpilasel peaks olema võimalik valida (kas või valides sama linna eri koolide vahel), kui palju ja milliseid aineid eesti keeles õpida: *!.../ Mõned vene koolid tuleks igal juhul jätta. !.../ (Tartu poiste fookusgrupp); !.../ Peaksid olema koolid ka ainult vene õppekeelega – mitte nii, et nüüd kõik koolid peavad eesti keelele üle minema !.../ (Tallinna tütarlaste fookusgrupp).**

Õpilaste ankeetküsitluses väljendatud arvamused erinesid mõnevõrra suulisest diskursusest. Joonisel 2 esitatud ankeetküsitluse tulemused näitasid, et kuigi eestikeelse aineõpetuse rolli nähti eelkõige seostuvat keele kui suhtlemisvahendi arendamisega, nõustus ligi kolmandik abiturientidest väitega, et tänu eestikeelsele aineõpetusele suurenes nende avatus ning huvi eesti keele ja kultuuri suhtes. Võimalikke negatiivseid tagajärgi hinnati suhteliselt marginaalseteks (vähenes julgus kasutada keelt väljaspool kooli või õpingutes, vähenes huvi eesti kultuuri ja eesti keele vastu). Koolist (või laiemalt regioonist) sõltusid abiturientide hoiakud selles, milliseks hinnati eestikeelse aineõpetuse üldisi taga-

järgi – nt eesti keeles õppimisega seotud positiivseid tagajärgi (nt julgus kasutada eesti keelt) tajusid mõnevõrra enam Tallinna ja Lõuna-Eesti koolide õpilased. Eestikeelse õppe ohtu õpilaste emakeelele mainiti eeskätt ühes Tartu õpilaste fookusgrupis. Sellised tulemused näitavad, et eestikeelse aineõpetuse tulemuslikkust hindavad õpilased erinevalt, sõltuvalt konkreetsest koolist ehk koolis valitsevast kultuurilisest-poliitilisest avatusest, aga ka kooli asukohapiirkonnast.

Kokkuvõttes, riigi sõnumid eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekul on üldjoontes kohale jõudnud. Siiski on individuaalsed motivatsioonid ootuspäraselt erinevad. Nii näiteks võib koolijuhtide jaoks motiveeriv olla ka väline kohustus, õpilastes ja õpetajates võib see tekitada aga sisemist vastupanu. Kuigi õpilaste hulgas on tõlgendused ja motivatsioonid suuresti erinevad (nt on õpilasi, kes tajuvad kohustust motiveerivana ega pea täielikku vabatahtlikkust mõistlikuks), on üleminek õpilastele arusaadav ning motiveeriv vaid juhul, kui tunnetaakse isiklikku kasu (nt paremad edasiõppimisvõimalused vms kompenseerib vaeva aine õppimisel teises keeles).

### Ülemineku ohud

Õpilased, õpetajad ja koolijuhid näevad eestikeelset aineõpet erisid perspektiividest. Näiteks õpilaste puhul ilmnes ootuspäraselt, et võrreldes õpetajatega mõtlesid nad ennekõike oma n-õ praeguse hetke toimetulekule koolis ning edasistele haridus- ja töövõimalustele ning vähem näiteks venekeelse güm-

naasiumi tulevikule (ehkki üks abiturient väljendas muret oma tulevaste laste õppekeele pärast ning Tartu tütarlaste fookusgrupis tunti muret õpilaste emakeelelooskuse hääbumise pärast). Teisisõnu, õpilaste lootused on suunatud pigem tulevikku, probleeme näevad nad aga – need, kes näevad – pigem konkreetsetes, parajasti toimivas õppetöös, nt õpetaja lähenemisviisides (vrd Vaiss 2009) ning võimalikes madalamates lõpuhinnetes ja riigieksamitulemustes põhjusel, et ei õpitud emakeeles. Sellest tulenevalt seadsid õpilased eesti keele tähtsuse sõltuvusse õpilase kavatsusest kas jääda Eestisse või siit lahkuda. Õpilaste fookusgruppides välja toodud probleemid (eestikeelse aineõppe miinused) seostusid aga konkreetse ainetunni tasandiga: arusaamisraskused (pea kõigil õpilastel), igavus (osa õpilaste puhul) või aineõppe teiskeelsus kui aine õpitulemuste ohustaja. Samuti osutasid nii täiskasvanud kui ka õpilased teiste keelte tähtsusele õpilase tuleviku seisukohalt.

Õpilaste ja õpetajate ühiseks mureks võib pidada eestikeelse aineõpetuse kvaliteeti. Kuid õpilaste puhul taandub seegi oletatavasti pigem instrumentaalsetele kaalutlustele – lõpuhinnet, riigieksamitulemused –, osal õpetajatel aga võib lisanduda enda kui aineõpetaja identiteediga seotud veendumus „oma aine” kui millegi väärtusliku õpilasteni jõudmise tähtsuses, mida teiskeelne õpe võib ohustada. Eelnevale tuleb lisada õpetajate kartus kontrollimise või inspekteerimise ees. Õpetajad osutasid ka vähese tunnustatuse tunde ning korduvalt ilmes konfliktide kartus õpilastega, eraldatuse („üksinda jalgrattaleiutamise”) ning õpetaja ja koolijuhi vaheliste suhtlemisbarjääride tunne. Väljendati tunnet, et õpetajal pole kasulik oma probleeme kas juhtkonna või ka laiemalt avalikkuse ees tunnustada; et kooli juhtkond kiirustab üleminekuga, näidates kooli valmisolekut eestikeelseks õppeks tegelikult paremana, arvestamata õpetaja(te) valmisolekuga. Üks õpetaja avaldas muret ka selle pärast, et juhul kui peaks selguma, et eestikeelne aineõpetus on ebaõnnestunud, võib „ühiskond” hakata süüdistama just õpetajaid.

Lisaks seisab põhikooli lõpuklasside ja gümnaasiumi õpetaja ees dilemma, kus soovile arendada õpilast mitmekülgseks või viia ainesisu õpilasteni mitmeke-



sisel ja huvitaval viisil vastandub soov või vajadus tagada õpilasele võimalikult head tulevase edasiõppimise eeldused võimalikult kõrgete lõpu- või riigieksamitulemuste kaudu. Viimast toetab pigem eksamitöödeks treenimine kui ainekava autonoomne tõlgendamine: *.../ laps võib sinu aines riigieksami valida – siis on ju sul tohutu vastutus selle eest, et ta saaks kas või oma 20 punkti kokku, vaatamata sellele, et ta oli selle aine ise valinud. Sa pead siis valima, kas sul on huvitav lastega eestikeelset õpetamist katsetada või valmistada lapsi väga hästi eksamiks ette. Ja kahjuks ei käi need kaks asja – aine omandamine ja eksamiks ettevalmistamine – käsikäes .../* (Narva õpetajate fookusgrupp). *.../ Kindlasti ei saa olla kindel oma keeleteadmistes .../ Samuti ei ole ma eriti kindel selles, et minnes eesti õppekeelele üle, saan ma kolme aastaga oma õpilasi riigieksamiteks hästi ette valmistada. Ja see ongi kõige jubedam – ma tean, et paljud õpilased loodavad nendele eksamitele, paljudel on plaanis need ained eksamitena valida, kuna need on vajalikud ülikooli sisseastumiseks .../* (Tallinna õpetajate fookusgrupp).

Muret õpilaste tuleviku pärast kehvade aineteadmiste või ka konkreetselt halvade riigieksamitulemuste (v.a riigikeeleksam) tõttu, mille on tinginud õppimine teises keeles, väljendasid kõik uuritud sihtrühmad. Teatavasti on varasemadki uuringud (nt TNS Emor 2006, 2008) näidanud eestivenelaste muret, et teiskeelne aineõpe ohustab õpilaste aineteadmisi. Mis puutub riigieksamite probleemi, siis selle üle ei ole meie arvates seni laiemalt diskuteeritud põhjusel, et riigieksamiaineid on eesti keeles õpetatud suhteliselt vähem ning pigem üksikutes koolides (nt Tartu Annelinna gümnaasium), kus nii õpilaste eesti keele oskus kui ka õpetajate valmisolek õpetada eesti keeles on tavalisest paremad.

Siiski muretsesid juba praegusedki õpilased ka oma isiklike tulevikušansside halvenemise pärast kehvamate lõpptulemuste tõttu: *.../ Praegu ma tean termineid vene keeles, nüüd ma pean neid eesti keeles õppima hakkama ja äkki neil on veel mõni teine tähendus. Peas läheb kõik sassi, võimalik et sellel põhjusel ei saa ma hiljem ka kusagile ülikooli sisse. Ja nii lähebki elu... (Tartu tütarlaste fookusgrupp). Samuti tuleb*

märkida, et 2008. aasta küsitluse tulemuste põhjal oli abiturientide üksmeelseim hinnang oma eestikeelse aineõppe kogemusele arusaam, et nende ainehinded oleksid olnud paremad, kui nad õppinuks sama ainet vene keeles (54% vastanutest nõustus väitega, et sama ainet vene keeles õppides saanuks vastaja kõrgemaid hindeid kui eestikeelse õppe puhul, samas kui vaid 9% nõustus vastupidise väitega).

Pragmaatiline mure gümnaasiumikursuse omandatuse pärast ei ole kindlasti põhjendamatu – vähemalt mitte gümnaasiumiastmes algava eestikeelse aineõppe puhul, mil õpilaste kohanemisaeg aineteterminoloogia väljavahetumise (õpilased, kes hakkavad mingit ainet eesti keeles õppima alles gümnaasiumis, on aine terminoloogia eelnevalt omandanud vene keeles) ning teiskeelse õppega (mitme aine puhul vaid mõne kursuse jooksul) jääb väga lühikeseks. Gümnaasiumi tasemel terminoloogia, nagu näitas ühe uuringus osalenud õpetaja kogemus, on keeruline ka rahvusvahelise mõistesüsteemiga aine nagu matemaatika puhul.<sup>3</sup> Vrd Hausenberg ja Saarlo 2008: „Muidugi asetab aine õppimine teises keeles õpilasele täiendava koormuse, mistõttu on täheldatud, et õpilaste õpitulemused kakskeelse õppe rakendamisel võivad esialgu halveneda.” Gümnaasiumikursuste puhul ei pruugi see „esialgu” aga enne kooli lõppu läbi saada ning õpilase võimetekohane sooritus riigieksamil on teises keeles õpitud aine puhul ohus, olenemata sellest, kummas keeles õpilane eksamit teeb.

Õpilaste fookusgruppides jäigi kõlama mõte, et eesti keeles oleks parem õppida vähem tähtsaid või õpilaste arva tes lihtsamaid aineid: õpilased tõid korduvalt esile eristuse lihtsate ehk/või vähem oluliste ainete vahel, mida eesti keeles võiks õppida küll, ning tõsiste ehk keeruliste ainete vahel, mida oleks parem õppida emakeeles. Näiteks: *.../ Mina arvan, et mina ei tahaks eesti keeles aineid õppida, kuna see oleks minu jaoks palju raskem, ma saaks asjadest halvemini aru. Kui mõelda selle peale, mis aineid ma tahaksin eesti keeles õppida, siis võiksid need olla need ained, mis ei ole eriti tähtsad, nagu näiteks muusika. Ma arvan, et muusika ei ole eriti oluline aine, kuid samas sa saaksid proovida eesti keelest aru saada. Nii et ma arvan,*

*et eesti keeles peaksid toimuma need ained, mis ei ole nii tähtsad. Nende seas ka kehaline kasvatus, informaatika – samas vist informaatika oleks mõne jaoks eesti keeles päris raske .../* (Tartu poiste fookusgrupp).

Fookusgruppides leidsid vaid üksikud õpilased, et eesti keeles võiks õppida õpilase jaoks olulisi ehk selliseid õppeaineid, mida õpilasel on kavas eesti keeles edasi õppida. Seevastu abiturientide ankeedivastustest küsimusele, millest nad lähtuksid õppeainet valides, juhul kui gümnaasiumis õppimine seisaks neil alles ees ja valik oleks võimalik, ilmnes pigem vastupidine pilt: vaid kolmandik noortest teeks valiku õppeaine sõnavara lihtsuse või vähese keelekasutamise vajaduse alusel või valiksid nad aine, milles pole kavas teha riigieksamit. Õppeaine valiku kriteeriumitena domineerisid suhteliselt instrumentaalsed valikud, nt soov konkreetset ainet edasi õppida või omandada tööks vajalik sõnavara (81%), keelelis-integratiivsed otsustused, nagu nt võimalus kasutada selle aine tunnis eesti keelt (73%), usaldus kindla aine õpetaja teadmiste ja oskuste vastu (72%) ning õppeaine sõnavara vajalikkus kodanikuna (64%). Sellised tulemuste erinevused võivad seisneda erinevas valimis – ankeetküsitluses ilmnenud ratsionaalsemad valikud võivad peegeldada abiturientide ees seisvaid otsustusi, samas kui fookusgruppides osalenud 10.–11. klassi õpilaste jaoks polnud reaalsed töö- ja edasiõppimisvalikud veel niivõrd aktuaalsed.

Kokkuvõttes, võrreldes õpilaste ja täiskasvanute perspektiive, võib öelda, et koolijuhid ja õpetajad väljendasid seoses reformide tulevikuga selgemalt ebakindluse tunnet. Sellised tulemused kinnitavad varasemaid analüüse (vrd Kirss ja Vihalemm 2008), mille järgi murede, hirmude, sunniviisilisuse ning vastuoluliste ootuste tunne seoses reformidega Eesti venekeelsetes koolides on eelkõige õpetajatel. Õpetaja mured ja „psühholoogilised barjäärid” võivad aga muutuda õpilaste ja ühiskonna probleemiks lihtsal põhjusel, et need mõjutavad õpetaja tervist ja käitumist. Ka teised uuringud (van den Berg 2002) on näidanud, et õpetajate hulgas on nii neid, kes kogeavad uudseid situatsioone väljakutsena, võimalusena areneda, kui paraku ka „kindlusele orienteeritud õpetaja-

tüüpi”, kelles uued olukorrad ja vastuoluline teave tekitavad ebakindlust. Kuigi mõõdukat stressi võib uut õpetamisviisi alustades pidada loomulikuks, tuleb arvestada sellega, et pidev stress ning vastuoluliste nõudmiste ja surve tajumine mõjutavad otseselt seda, kuidas õpetaja oma tööga toime tuleb (Lasky 2005; van den Berg 2002).

## Ülemineku ulatus ja sügavus

On selge, et asjaosaliste suhtumine eestikeelsesse aineõppesse oleneb ka sellest, kui võrd ulatuslikust eestikeelsest aineõppesest on jutt. 2008. a kevadel küsitletud abiturientidest enamik (2/3) ei oleks tagasiivaates soovinud õppida eesti keeles rohkem kui need suhteliselt vähesed ained (kaks kuni neli), mida nad tegelikult olid eesti keeles õppinud. Ka Natalia Vaissi 2007. aasta alguses küsitletud vene õppekeelega koolide 9. klassi õpilastest (n = 815) nõustus 56% väitega, et vene gümnaasiumi õpilased peavad õppima vähemalt mõningaid aineid eesti keeles, kuid vaid 19% pidas vajalikuks 60% ainet eestikeelset õpetamist ning vaid 8% ka soovis viimast (Vaiss 2009).

Nii „üleminek“ kui ka „eestikeelne aineõpe“ ongi mitmetähenduslikud. Fookusgruppides kõneldi „üleminekust“ nii ühe aine eestikeelsele õppele üleviimise kui ka kavandatava 60-protsendilise ülemineku tähenduses; „eestikeelne (aine)õpe“ võis aga tähendada nii üht või mitut eestikeelset õppeainet kui ka teostunud ülemineku tulemust 60% eestikeelsete ainet mõttes. Eriti just „ülemineku“ või „eestikeelse õppe“ *positiivsetele* külgedele osutavaid väiteid esitati fookusgruppides kas *mõne(de) eestikeelse(te) õppeaine(te)* või *eesti keele oskuse*, mitte aga venekeelsete gümnaasiumide 60-protsendiliselt eestikeelsele õppele üleviimise heade külgede kohta.

Teiseks on mitmeti mõistetav eestikeelsuse tähendus. Selle üks põhjus on eestikeelsele aineõppele ülemineku seaduse põhisis – erinevalt keelekümblusest, mis on rakendunud konkreetse meetodika importimise, koolituste ning alt ja ülalt tuleva initsiatiivi sünergias. Kuna tingimused ja võimalused on regiooniti väga erinevad, ei olegi täpne sätestamine ilmselt otstarbekas. Kuid puuduvad ka täpsustavad soovituslikud, autoriteetsest allikast pärit selgitused – nagu ka üldine kontseptuaalne kokku-

lepe näiteks haridusministeeriumi ja õpetajakoolitajate vahel (vrd nt Hausenberg 2007; Kikerpill ja Sõrmus 2008; <http://www.hm.ee/index.php?047810> (15.05.09)).

Fookusgrupid näitasid, et õpetajate ja koolijuhtide ettekujutustes on esindatud ilmselt nii keelekümbluse kui ka kakskeelse õppe eri meetodikatest pärit arusaamad ning ebakindlus konkreetsete nõudmiste suhtes.<sup>4</sup> Sellal kui mõne õpetaja jaoks oli tegemist põhimõttelise didaktilise seisukohaga, et keeli ei tohi tunnis segada, esines õpetajate fookusgruppides ka arusaama, et vene keele kasutamine eestikeelses ainetunnis ei ole üldse lubatud. Tõsi, valdavalt olid osalenud õpetajad siiski pragmaatilised ning osutasid sellele, et ainult eesti keelega alles gümnaasiumis mingit õppeainet eesti keeles õppima hakanud õpilased toime ei tule. Kuid nagu selgus õpilaste fookusgruppides, on isegi Narvas õpetajaid, kes vene keele kasutamist rangelt väldivad.

Kontseptuaalse ebaselguse oht on, et õpetaja – liigset korrektsust ja oletatavat seadusetaimist taotledes – n-õ pingutab üle, jõudes olukorran, kus, nagu kirjeldasid üht õppeainet Narva õpilased, õppetöö seisneb eestikeelse õpikuteksti konspekterimises, sest see on ainus viis, kuidas õpetaja suudab tagada eestikeelse aineõppe.

Teisisõnu – endiselt kehtib Kirsi ja Vihelema (2008, 14–15) tõdemus, et „jättes kõrvale spetsiifilise kakskeelse hariduse mudeli – keelekümbluse –, võib väita, et Eestil puudub kakskeelse hariduse sisuline kontseptsioon. Eestis ei eksisteeri dokumenti, kus oleks ülemineku seaduse seaduse laiem taust ning teraviklik nägemus lahti kirjutatud“. Tõsi, regionaalsete ja individuaalsete erinevuste ning koolide erinevate vajaduste tõttu ei saagi ühest lähenemist ette kirjutada ega kõiki võimalikke lahendusvariante kirjeldada. Küll aga oleks õpetajate hingerahu ning õpilaste vajadustega parema arvestamise nimel vaja teavitada sihtrühmi selgemalt vene keele kui abivahendi kasutamise õigustatusest eestikeelses ainetunnis.

## Kokkuvõtteks

Eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku otseselt seotud sihtrühmade – koolijuhid, õpetajad, õpilased – arvamuste analüüsidele tuginedes võib öelda, et

oluline on ülemineku jätkuvalt ellu viia rahulikult, samm-sammult, eriti praeguses majandussurutise olukorras: jätkata varasemat trendi õppeainete üleviimiseks vastavalt kooli võimalusele, kuid mitte kirjutada ette ülemineku üldkohustuslikku tempot. Mõningaid pingeid maandaks õpilase (või vanema/hooldaja) võimalus valida, mil määral õpilane osaleb gümnaasiumis pakutavas eestikeelses aineõppes – see oleks teostatav suuremates linnades õpilaste võimalusena valida gümnaasiumide vahel, mis pakuvad eestikeelseid aineid eri määral.

Eestikeelsele õppele ülemineku edukuse üks faktor on viis, kuidas ülemineku seotud sõnumeid asjaosalistele edasi antakse ning kui vastuvõetavad need neile on. Varasemad uuringud (Masso 2009) on näiteks näidanud, et valmisolek keelelis-kultuurilisteks kokkupuudeteks ei sõltu kuigivõrd riigi integratsiooni- jms poliitikast. Olulisemad on keelelis-kultuurilised jms kogemused ning nendest tulenev individuaalne valmisolek. Seetõttu võidakse ka haridusreformi väga erinevalt tõlgendada, mistõttu on vaja „tõlkida“ nt multikultuurilisuse kontseptsiooni eri sihtrühmade liikmetele arusaadavasse keelde. Sisulist arutelu võib varasemate uuringute hinnangul (vt nt Ehin 2009) raskendada asjaosaliste kaasamise tavade ning kodanike endi osalemisvalmiduse vähesus, mis võib toetada ülalt sätestamise, kontrolli- ja hea-näo-tegemise-kultuuri edasikestmist ja aktsepteerimist nii ametkonna kui ka kooli tasandil (vrd nt Silova 2002 riigikeelsele õppele ülemineku kohta Lätis; üldisemalt „topeltmoraali“ kohta nt Allaste 2008).

Kultuurilistele kaalutlustele lisanduvad pragmaatilised, mis toetavad pigem probleemidest vaikumist kui nende tõstatamist: vaikumine on turvalisem (vahel ka „lojaalsem“<sup>5</sup>) ning pragmaatilisem (vrd Silova 2002). Ka käesoleva uuringu käigus ilmnes selgesti, et kaasatute (ministeerium, koolijuhid, õpetajad) valmisolek võimalikke probleemide teadvustada on eri põhjustel väiksem, kui nende lahendamine eeldaks. Näiteks koolijuhi perspektiivist pole otstarbekas tõmmata oma koolile negatiivset tähelepanu gümnaasiumide konkurentsi- ja ellujäämisvõitluse olukorras<sup>6</sup>. Õpetaja perspektiivist ei ole aga kasulik probleemseena silma paista ei koolis (õpetaja kui alluv)

ega väljaspool seda (õpetaja oma kooli esindajana). Tagajärg on oht, et probleemide „juured“ jäävadki varjatuks. Kuid probleemide eiramine ei tähenda, et neid ei ole või et näiteks klassiruumi tasandi „juurtest“ ei või kasvada sotsiaalse probleemi mõõtu „võsa“ (nt koolist väljalanguse mõjude kohta vrd Allaste 2008).

Seega on sisulise arutelu, aga ka eestikeelse aineõpetuse elluviimise üks takistaja vastastikuse usalduse nappus. Kuidas aga usaldust tekitada? Tõenäoliselt võib siingi lahenduseks olla „pingelõdvendus“ – nagu öeldud, jätkata varasemat trendi õppeainete üleviimiseks vastavalt kooli võimalusele, kuid mitte kirjutada ette ülemineku üldkohustusliku tempot. Pingeid leevendaks eestikeelsele õppele ülemineku surve vähendamine, mis omakorda teeks aja jooksul võimalikuks ka avatuma diskussiooni.

#### Kirjandus

- Allaste, A.-A.** (2008) *Riskitegurid, mis mõjutavad mitte-eestlaste suurt osakaalu riskirühmades*. <http://www.meis.ee/book.php?ID=159> külastatud 15.05.09
- Asser, H., Pedastsaar, T., Trasberg, K. ja Vassilčenko, L.** (2002) From Monolingual to Bilingual Russian Schools in Estonia 1993–2002. *The Challenge of the Russian Minority. Emerging Multicultural Democracy in Estonia*. Toim Lauristin, M. ja Heidmets, M. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 237–253.
- Ehin, P.** (2009) Poliitiline toetus ja poliitiline osalemine: eestlaste ja mitte-eestlaste võrdlus. *Eesti Inimarengu Aruanne 2008*. Toim Lauristin, M. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 91–95.
- Hausenberg, A.-R.** (2007) Eestikeelse aineõppe ohud. *Õpetajate Leht*, 14. detsember.
- Hausenberg, A.-R. ja Saarso, K.** (2008) Eesti kirjanduse õpetamine eesti keeles. *Haridus* 9–10, 17–24.
- HTM ja IS** (2007) Haridus- ja Teadusministeeriumi ja Integratsiooni Sihtasutuse infoleht, september 2007. <http://www.hm.ee/index.php?046922> külastatud 15.05.09
- Kikerpill, T. ja Sõrmus, E.** (2008) *Erialaõppe ja keeleõppe lõimimisest. Käsiraamat vene õppekeelele kutseõppeasutustele*. Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus.
- Kirss, L. ja Vihalemm, T.** (2008) *Hariduslik integratsioon. RIP 2008–2013 vajadus- ja teostatavusuuringu haridusuuringu lõpparuanne*. Riigihange 034118 „Riikliku Integratsiooniprogrammi 2008–2013 väljatöötamine”. Tartu: Praxis, Tartu Ülikool, Balti Uuringute Instituut, Hill & Knowlton, Geomedia.

**Krueger, R. A.** (1997) *Analyzing and Reporting Focus Group Results. Focus Group Kit 6*. SAGE Publications: Thousand Oaks, London, New Dehli.

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

**Lasky, S.** (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21, 899–916.

**Masso, A.** (2009) A Readiness to Accept Immigrants in Europe? Individual and Country-Level Characteristics. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35: 2, 251–270.

**Proos, I.** (2005) *Eestivenelaste keeleoskus ja suhtumine 2007. aasta gümnaasiumireformi*. Uuringu „Integratsiooni monitooring 2005” aruanne. Tallinn: TLÜ Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, 20–32. [http://www.meis.ee/pictures/terve\\_aruanne.pdf](http://www.meis.ee/pictures/terve_aruanne.pdf) külastatud 15.05.09

**Proos, I. ja Pettai, I.** (2007) *Rahvus-suhted ja integratsiooni perspektiivid Eestis. Sotsioloogilise uurimuse aruanne*. Eesti Avatud Ühiskonna Instituut. <http://www.tallinn.ee/est/g2402s32123> külastatud 15.05.09

**Proos, I. ja Pettai, I.** (2008) *Eestivene noored: uue põlvkonna positsioon ja ootused. Sotsioloogilise uurimuse materjalid*. Tallinna Linnakantselei tellitud. <http://www.tallinn.ee/est/g2402s41192> külastatud 15.05.09

**Rannut, Ü.** (2005) *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus (Põltsamaa: Vali Press).

**Silova, I.** (2002) Bilingual Education Theater: behind the scenes of Latvian minority education reform. *Intercultural Education* 4 (13), 463–476.

**TNS Emor** (2006). *Eestikeelne aineõpe vene õppekeelele koolides: hetkeolukord ja vajadused*. November–detsember 2006. <http://www.hm.ee/index.php?046612> külastatud 15.05.09

**TNS Emor** (2008) *Lühikokkuvõte: mitte-eestlaste teadlikkus ja suhtumine vene õppekeelele koolide gümnaasiumiastmes eestikeelsele aineõppele üleminekust*. Jaanuar 2008. <http://www.hm.ee/index.php?046612> külastatud 15.05.09

**Vaiss, N.** (2009) Vene õppekeelele põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelsele aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 5, 287–301.

**Van den Berg, R.** (2002) Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research* 4 (72), 577–625.

#### Viited

<sup>1</sup> Sama uurimisprojekti raames viiakse 2009. aastal läbi esinduslikud formaliseeritud ankeetküsitlused vene õppekeelele koolide 11. klasside õpilaste ja gümnaasiumiastmes õpetavate pedagoogide hulgas.

<sup>2</sup> Siin ja edaspidi on enamik küsitluses ja fookusgruppides osalenute tsitaate tõlgitud vene keelest.

<sup>3</sup> Antud seoses ilmutab oma nõrkust ka lootus, et õpetajatepuuduse probleemi lahenduseks võiks olla eesti- ja venekeelsete gümnaasiumide liitmine ning seni eesti keeles õpetanud õpetajate n-õ vahetu, st ilma ümberõppeta rakendamine (ka) venekeelses põhikoolis õppinud õpilaste õpetamisel – enamiku eesti emakeelega aineõpetajate puhul ei saa niisugune vahetu ümberrakendamine anda häid tulemusi, sest kakskeelse aineõppe puhul peaks õpetaja valdama nii aineterminoloogiat mõlemas keeles kui ka sobivaid õppemeetodeid (vrd Hausenberg ja Saarso 2008). Nagu osutasid õpilased meie fookusgruppides, on väga tähtis, et eesti keeles õpetav õpetaja suudaks õpilasega suhelda selle emakeeles nii suhtlus- kui ka ainetasandil – muidu võib juhtuda, et õpetaja ei mõista õpilase (sisulist ainealast) probleemi, õpilane ei mõista aga õpetaja seletust.

<sup>4</sup> Ametliku seisukoha järgi on vene õppekeelele gümnaasiumi eestikeelses ainetunnis tegemist põhiolemuselt eestikeelse õppega, kus juhul, kui õpilane ei saa eesti keelest aru või ei suuda selles väljenduda, võib kasutada ka vene keelt: „Õpetaja räägib tunnis eesti keeles, aga loomulikult pole keelatud vajadusel õpilasi abistada ka vene keeles. /.../ Ülemineku eesmärk on eestikeelsele aineõpetusele sisseviimine, seetõttu ei ole kakskeelne õppetund lahenduseks” (<http://www.hm.ee/index.php?047810>, külastatud 15.05.09). Kakskeelsest õppes saab ametliku seisukoha järgi kõnelda vaid n-õ tunniplaani tasandil (vrd Kikerpill ja Sõrmus 2008). Seevastu näiteks Anu-Reet Hausenberg on niisuguse arusaama vaidlustanud, kasutades gümnaasiumis toimuvat üleminekut käsitledes terminit „kakskeelne aineõpe” ning nimetades ekslikuks arusaama, et „see on aine õpetamine eesti keeles, kusjuures õpetaja töö kvaliteeti ohustab õpetaja ja õpilaste piiratud eesti keele oskus”. Tegemist on osaliselt eestikeelsele aineõppega: „uus meetodiline lähenemine, katsumetuse meetodite võrgustikule, mille abil õpetada ainet osaliselt õppija emakeelest erinevas keeles, et laiendada õppija keele-, kultuuri- ja sotsiaalseid oskusi aineõppe raames” (Hausenberg 2007).

<sup>5</sup> Niisuguse mulje paikapidavust on paraku kinnitanud üleminekut (riigi poliitika) kahtluse alla seadvate seisukohtade avalik taunimine (nt hiljuti Sergei Metlevi juhtumiga seoses), mis osutab sellele, et venekeelsetelt koolidelt oodatakse „vaikivat lojaalsust”.

<sup>6</sup> Eriti vähe tõenäoline on seetõttu näiteks see, et praeguses (eriti venekeelsete) gümnaasiumide arvu võimaliku vähendamise ning mõningase valitsusesuunalise umbusu õhkkonnas on mõni gümnaasium valmis tunnistama, et vajab eestikeelsele õppele ülemineku edasilükkamist vabariigi valitsuse määrusega.