

Eesti kirjanduse õpetamine eesti keeles

Anu-Reet Hausenberg
Tallinna ülikooli emeriitprofessor

Kristi Saarsõ
Tallinna ülikooli lektor

Integreeruva Euroopa keele- ja hariduspoliitika taotleb keeleoskuse laiendamist kõigis liikmesmaades, rakendades seejuures sihipäraseid haridusmudeleid ja õppemeetodeid. Üks soovitatav meetod on lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK), mida rakendatakse venekeelse gümnaasiumi järk-järgulisel üleminekul osaliselt eestikeelsele õppele.

Omaalgatuslikult on eesti õppekeelt kasutatud paljudes venekeelsetes koolides juba aastaid, aga süstemaatiline üleminek põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, § 52) kohaselt algas 2007/2008. õppeaastal ning esimene kõigile koolidele kohustuslik õppeaine oli eesti kirjandus. Ühe lühikese kursuse baasil ei saa hinnata eestikeelse aineõppe tulemuslikkust. Selle asemel on oluline uurida osapoolte kohanemist protsessiga ja selgitada välja eestikeelse aineõppe edasist käekäiku soodustavad tegurid. Artikkel kajastabki protsessi erapooletu seire tulemusi. Käsitluse empiiriline alus on õpetajate ankeetküsitlused ja intervjuud; tunnivaatlused; õpilaste keeleoskuse arengu analüüs.

Kirjandustundides aset leidnud muutusi iseloomustame ja hindame, lähtudes LAK-õppe mõistest ning kakskeelse aineõppe õpetaja eeldatavast pädevusest. Seejuures ei tohi unustada, et koolid alustasid üleminekut erinevalt lähtepositsioonilt: oluliselt varieerub nii õpetajate ettevalmistus kui ka õpilaste keeleoskus.

Mis on lõimitud aine- ja keeleõpe?

Ühes ankeetküsitluses tuli sellele küsimusele siiras vastus: „Olen käinud paljudel koolitustel, aga ikka pole aru saanud, mis see on.” Lõimitud aine- ja keeleõpe on üks võimalikke kakskeelse hariduse mudeleid. Kakskeelne haridus

on õppetöö selline korraldus, kus õppekeelena kasutatakse rohkem kui üht keelt. Sellises tähenduses rakendatakse LAK-i mõistet nii rahvusvähemuste kui ka -enamuste haridussüsteemis. Eri mudelite (vt nt Vare 1998; CLIL 2005; Brisk 2006) põhieesmärk on sarnane: tõhustada sihtkeele omandamist viisil, mis toetab ka sotsiokultuurilist lõimumist. Taustal on taotlus arvestada võõrkeeleõppes loomuliku keeleomandamise põhiolomust. Laps omandab keele loomulikult moel kultuurikeskkonnas, kus vanemate põlvkondade kogemus kandub lapse teadvusse kõige ümbritseva toel. Nõnda laienevad teadmised ja arusaamad maailmast, mis leiavad ka üha täpsema keelelise väljenduse. Sama taotleb kakskeelne õpe.

Üldiselt on uurimused (nt Walesi ülikool, Magdeburgi ülikool jt) näidanud, et valdavalt annab kakskeelne õpe häid tulemusi. Saksamaal DESI-projekti (*Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International*) raames läbi viidud uuring osutas, et kakskeelne õpe on üks keelelise kompetentsuse parandamise edumudeleid gümnaasiumiastmel. Projekti raames uuriti pisteliselt 38 klassi õpilasi üle kogu Saksamaa, kes õppisid vähemalt üht või kaht ainet (peamiselt geograafiat, ajalugu, bioloogiat) inglise keeles. Õpetus mõjutas põhiliselt õpilaste suhtlusoskust. Kuulamises ületasid kahes keeles õppivad õpilased umbes kahe kooliaasta võrra oma vanusekaas-

lasi, kes õppisid inglise keelt tavalisel moel. Paranes ka võime tunda ära ja parandada oma grammatikavigu. Õppijad on motiveeritumad keelt õppima, kui näevad selle rakendamise võimalusi. Sama põhimõte on keskne nii keelekümbeluses kui ka aktiivõppes. Samas ei ole kakskeelse õppe edukust piisavalt uuritud ja edukogemus on empiiriline (Hallet 1998).

Kakskeelse õppe mitmesuguseid vorme on meie eesti- ja venekeelseteski koolides rakendatud juba aastaid, aga koordineerimatult ja piirdudes üksikute õppeainetega. 2000. aastal käivitati riigi osalusel toimiv kakskeelse õppe süsteemne keelekümbelusprogramm, mis on oma tõhusust tõestanud paljudes riikides (Keelekümbelus 1999; Keelekümbeluskeskuse veebikodu www.kke.ee). Keelekümbelus on siiski piiratud levikuga ja kaheldud on ka selle sobivuses kõigile lastele, mistõttu see ei taga võrdseid haridusvõimalusi (vt nt Rannut ja Rannut 2006). 2007. aasta sügisest alustatud süsteemne üleminek osaliselt eestikeelsele aineõppele hõlmab kõiki õpilasi.

Eesti keeles on käibeale tulnud terminid *kakskeelne aineõpe*, *eestikeelne aineõpe*, *lõimitud aine- ja keeleõpe* (LAK). Ka ingliskeelses erialakirjanduses on kakskeelset aineõpet tähistatud mitmeti, nt *foreign language content instruction*, *teaching through a foreign language*, *content-based language learning*, *content area teaching*, *extended language inst-*

raction, content and language integrated learning jt, millest soovatakse eelista viimast (Hartiala 2000, 35). Terminite mitmekesisuski rõhutab, et tegemist ei ole kindlapiirilise meetodiga, vaid nõnda tähistatakse eri metodoloogiad, mille abil õpetada ainet osaliselt õppija emakeelest erinevas keeles, et laiendada õppija keelelisi, kultuurilisi ja sotsiaalseid oskusi aineõppe raames. Keelekümbel on üks LAK-variante ja paljud keelekümbeluses kasutatud meetodid sobivad rakendada ka LAK-õppes, kui neid mugandada õpilaste eale ja õppeainele.

Niisiis ei ole LAK-õpe mingi uus keeleõppemeetod, vaid seda on käsitatud kui katusmõistet, mis ühendab palju metodoloogilisi lähenemisi. Teaduslik-teoreetiline alus kakskeelses õpetuses seni puudub ja pole ka spetsiaalset didaktikat kakskeelseks aineõppeks (Hallet 1998; Söhn 2005; Marsh ja Nikula 1999, 11–13). Metodoloogia rakendus võib varieeruda ja varieerubki olenevalt riigist, koolist, klassist, õppijate vanusest, õppeainest jne. Konkreetsest olukorrast lähtudes seatakse täiendavad või konkreetsemad eesmärgid; otsustatakse sihtkeelse aineõppe ulatus, õpitavad ained, õppeaeg (kooliastmeti); määratletakse keeleõppe ulatus ainetundides ja keeletundide tugi ainetundidele vm õppekorralduse aspektid.

Igal juhul peab järgima põhimõtet, et LAK-õpe täiendab keeleõpet, aga ei asenda seda. Samas ei tohi LAK-õpe toimuda õppija emakeele arengu arvelt. Emakeele ja sihtkeele kasutamise vahetõttu on LAK-õppes üks põhiprobleem. Üldjuhul on keelte kasutamine vaja reguleerida kogu õppekavas. Algastmel soovatakse kasutada keeli eri funktsioonides vaheldumisi, vanem kooliaste võib töötada juba valdavalt sihtkeeles. Kuna Eesti venekeelne põhikool ei ole senini taganud kõigile õpilastele seasandluses sätestatud eesti keele oskust, ei saa praegu ka gümnaasiumis nõuda läbinisti ükskeelset, st eestikeelset ainetundi. Õpetaja peab olema hästi ette valmistatud, et osata varieerida keelte kasutamist just konkreetsest olukorrast lähtudes. Õpitav keel ei tohi muutuda õppijale koormaks. Rikkaliku bibliograafiaga ülevaate kakskeelse õppe metoodilistest iseärasustest ja õppetöö üksikasjadest pakub Brisk 2006.

Lähteolukord: probleemid ja vajadused

Kuigi aasta 2007 sätestati eestikeelsele gümnaasiumile ülemineku tähtjaks juba 1997. aastal (PGS 1997), ei kaasneud selle otsusega sihipäraseid ettevalmistusi, mis haaranuks kogu venekeelset koolisüsteemi. Uuringufirma TNS Emor analüüsis haridus- ja teadusministeeriumi tellimusel eestikeelse aineõppe olukorda ja sellega seotud vajadusi 2004. aasta lõpus (Emor 2004). Uuringu tulemused olid üsna ootuspärased. Tollal hindas ainult 14% venekeelsete gümnaasiumide juhtidest oma kooli üleminekuks tehtud ettevalmistusi piisavaks. 55% koolijuhtidest arvas oma kooli olevat osaliselt valmistunud ning 31% pidas ettevalmistusi ebapiisavaks. Uuringu intervjuudes kajastusid ka üldlevinud üleminekuga seotud arusaamad ja hirmud:

- õpilaste nõrk eesti keele oskus takistab aine omandamist;
- puuduvad kakskeelseks aineõppeks sobivad õppematerjalid;
- suureneb nii õpilaste kui ka õpetajate töökoormus ja psühholoogiline stress;
- õpetajad, kes ei valda piisavalt eesti keelt, kardavad kaotada tööd.

Kuigi enamik (71%) küsitletud aineõpetajatest pidas eestikeelset aineõpetust oluliseks, oli selle hinnangu taustal sageli pigem nn *seeduse sund*, mitte sisemine veendumus kakskeelse aineõppe vajalikkuses (Emor 2004, 10–11, 94, 103–105). 31% aineõpetajatest oli valmis oma ainet õpetama ka eesti keeles. Ülejäänud polnud selleks valmis peamiselt kahel põhjusel: oskasid eesti keelt halvasti või pidasid oma ainet eesti keeles õppimiseks liiga raskeks (*op. cit.* 22–27).

Uurimus osutas, et eestikeelsele õppele ei saa minna üle iseenesest, see eeldab sihipärast ja intensiivset ettevalmistust. Probleeme püüti lahendada teavitussõnumite ja koolitusprojektide kaudu. 2006. aasta lõpus korraldatud kordusuuringus nenditi, et üldised hoiakud olid paranenud, aga konkreetsete arvude näitasid olukorra tõsidust. 77% õpetajatest, kes seni olid õpetanud ainult vene keeles, ei olnud ikka valmis eesti keeles õpetama. Põhjuseks ikka ebapiisav eesti keele oskus, aga ka psühholoogiline barjäär: hirm lisanduva koormuse ja pinge ees oli isegi kasvanud. Kuigi 51%

õpetajaist oli vahepeal saanud eestikeelse aineõppega seotud metoodika täiendusõpet, tunnistati jätkuvalt metoodilise ettevalmistuse nõrkust ja oodati tuge asjakohastest õppematerjalidest (Emor 2006, 23–24, 54, 69–75).

Aineõpetajate tagasihoidlikku eesti keele oskust on tõendanud ka keeleinspektiooni kontrollreidide tulemused ja Katrin Einblau (2006) uurimus. Einblau magistritöö üks eesmärgi oli täpsustada õpetajate tegeliku eesti keele oskuse vastavust keeleoskuse tunnustustele. Uurimusse oli haaratud 1439 õpetajat, koolijuhti ja muud koolitöötajat 17 Tallinna ja 8 Narva koolist, aineõpetajaid oli nende hulgas 1316. Küsitlus viidi läbi 2006. aasta veebruaris/märtsis. Uurimus näitas, et algtaseme tunnistus (või kategooriad B, C) oli 349 õpetajal, kesktaseme tunnistus (D-kategooria) 569 õpetajal ja kõrgtaseme (E, F) kõigest 167 õpetajal. Ühiskonnaõpetuse-, ajaloo-, muusika- ja geograafiaõpetajaid oli valimis 149, neist ainult seitsmel (4,7%) oli kõrgtaseme tunnistus. Tegelik eesti keele oskus osutus veelgi madalamaks. Eesti keeles oli hariduse omandanud 193 inimest ehk 13,4% (Einblau 2006, 32, 36, 52–63). Keeleinspektioon kontrollis 2006. aastal 950 vene õppekeele kooli õpetaja eesti keele oskust ja 733 neist ei vastanud kehtestatud nõuetele (Tomusk 2006).

LAK-õppe edukus sõltub suurel määral õpetaja ettevalmistusest. Ebakindlus õpetuskeeles tekitab õpetajas lisapinget ja vigases eesti keeles antud teadmised pärsvivad laste motivatsiooni ning õpitulemusi. Eesti kirjandust hakkasid õpetama valdavalt eesti keele õpetajad ja seetõttu võis eeldada, et neil üldjuhul keeleprobleeme pole. Seda kinnitas ka Integratsiooni Sihtasutuse ja partnerülikoolide küsitlus täienduskoolitusest huvitatud üleminekuainete õpetajate eesti keele oskusest 2006. aasta kevadel.

Nõnda on põhjust karta, et järgmiste üleminekuainete tulemuslikkust võib oluliselt häirida õpetajate eesti keele oskus. Kahtlemata mõjutab aine omandamist ka õpilaste keeleoskus. Kuigi viimastel aastatel on koolid innukalt liitunud hilise keelekümbeluse programmiga ja laiendatud on ka eestikeelset aineõpetust, jäid need pingutused 2007. a septembris suure osa 10. klassi õpilaste jaoks hiljaks. Silvi Vare ülevaate eesti-

keelse aineõppe levikust osutab, et 2004/2005. õppeaastal õppis ligi 69% vene põhikooli õpilastest riikliku tava-programmi järgi, 27% osales piiratud eestikeelses aineõppes ja 4,2% keelekümblusprogrammis. Seejuures erineb eestikeelse aineõppe ulatus oluliselt piirkonniti: nt Harjumaal ja Ida-Virumaal osales eestikeelses aineõppes alla 20% piirkonna õpilastest (Vare 2006, 315).

Õpetajate täienduskoolitusega alustati 2005. aastal, koolitusi pakkusid HTM-i ja MEIS-i tellimisel nii kõrgkoolid kui ka koolitusfirmad ning õpetajad kiirustasid osalema nii keele- kui ka metoodikakursustel. Metoodikakursuste sisu sõltub koolitajatest. Paraku ei ole ka täienduskoolitus alati vastanud ootustele, kui selle rakendamine on koordineerimata ja koolitajad instrueerimata, mida koolitus peaks sisaldama. Täienduskoolitus täidab oma eesmärgi siis, kui arvestab tegelikke vajadusi (vt ka Mattheus 2007, Hausenberg 2006 ja 2007). Kehtivad hariduskorralduse dokumendid ei ole seni täpsustanud, milliseid teadmisi ja oskusi vajab kakskeelse aineõppe õpetaja.

Kakskeelse aineõppe õpetaja pädevus

Teiste projektide kõrval alustati Euroopa sotsiaalfondi toel 2006. aasta kevadel Tallinna ülikoolis projekti „Uus eesti keele ja kakskeelse õppe süsteem Tallinna ülikoolis”, mille üldeesmärk oli kohandada eesti keele õpetamist muutunud vajadustega ja tagada selle kvaliteet. Selle 3. alameesmärk nägi ette samme aineõpetajate niisuguse täienduskoolitusprogrammi käivitamiseks, mis vastab venekeelse kooli eestikeelsele õppele ülemineku vajadustele. Täienduskoolituse õppekava koostajad pörsid küsimusega, milline ettevalmistus tagab vajaliku pädevuse. Vähe pädev eestikeelne aineõpetus võib mõjutada tulemusi – nii aine kui ka eesti keele omandamist. Kes otsustab ja mille alusel, et täienduskoolituse läbinud aineõpetaja oskused on vajalikul tasemel?

Paraku ei täpsusta hariduskorralduse dokumendid kakskeelse aineõppe õpetaja kvalifikatsiooninõudeid.

Haridustöötajate kvalifikatsiooninõuded sätestab haridusministri määrus nr 65 (26. aug 2002). § 22 kohaselt on gümnaasiumi ühe või kahe aine õpetaja kvalifikatsiooninõuded järgmised: 1) pe-

Aine	Õpetajaid	Eesti emakeel	Kõrg (D, E)	Kesk (B, C)	Alg	Määramata
Eesti kirjandus	49	19	20	3	2	5
Geograafia Tln	17	0	5	10	1	1
Geograafia Narva	17	1	1	5	7	3
Muusika Tln	21	1	9	10	0	1
Muusika Narva	7	0	1	1	5	0
Ühiskonnaõpetus Tln	25	1	6	12	6	0
Ühiskonnaõpetus Narva	21	1	3	8	8	1
Kokku	157	23	40	49	29	11

Tabel. Aineõpetajate eesti keele oskus.

dagoogiline kõrgharidus õpetatavas aines (ainetes) või ainevaldkonnas või 2) muu kõrgharidus õpetatavas aines (ainetes) või ainevaldkonnas ja läbitud 160-tunnine pedagoogikakursus (Kvalifikatsioon 2002).

Lähtudes õpetajakoolituse raamnõuetest ja toetudes teiste riikide kogemustele (nt Brisk 2006; Nunan ja Lam 1998, 127–133; Hartiala 2000, 200–205), peab kakskeelse aineõppe õpetaja saama erialakoolitusele lisaks spetsiifilisi teadmisi ning oskusi keele- ja aineõppe loimimise põhimõtetest ja meetoditest. Peale selle on vältimatult vajalik ühemõtteliselt fikseerida ka õpetajalt nõutav eesti keele oskustase. Valitsuse määruse nr 249 kohaselt (Keeleoskus 1999) peab eesti keele ja eesti keeles õpetatavate ainete õpetaja valdama eesti keelt kõrgtasemel. Selle madalamat piiri iseloomustab üldjoontes Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete üldskaala tase C1 järgmiselt: „Mõistab pikki ja keerukaid tekste, tabab ka varjatud tähendust. Oskab end spontaanselt ja lodusalt mõistetavaks teha, väljendeid eriti otsimata. Oskab kasutada keelt paindlikult ja tulemuslikult nii avalikes, õpi- kui ka tööolukordades. Oskab luua selget, loogilist ja üksikasjalikku teksti keerukatel teemadel, kasutades sidusvahendeid ja sidusust loovaid võtteid” (Raamdokument 2007, 39).

Seega oodatakse õpetajalt vaba keelekasutust kõigis osakustes. Peale selle vajab õpetaja mõningaid keeleteadmisi, et ennetada ja märgata õpilaste keelelevigu, neid vastavalt olukorrale parandada või mitte, aidata õpilasi taktitundeliselt üle väljendusraskustest, ning peab valdama eriala terminoloogiat. Täienduse õpe peab õpetajatele pakkuma ka selliseid teadmisi, sest aineõpetaja ettevalmistus ei sisalda keeleõppeks vajalikke oskusi. Seetõttu ongi täienduskoolitus

vältimatu, kusjuures selle sisu peab lähema ühtsetest kutseoskustõuetest.

Niisiis peab kakskeelse aineõppe õpetaja kvalifikatsiooni tagama järgmine ettevalmistus:

- 1) pedagoogiline kõrgharidus õpetatavas aines (ainetes) või ainevaldkonnas;
- 2) eesti keele oskus kõrgtasemel (Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteemis vähemalt C1);
- 3) kakskeelse aineõppe metoodika valdamine: läbitud spetsiaalne, pädevusnõudeid arvestav täienduskoolitus.

2005. aastal vastu võetud õpetaja kutsestandardis ja kutseoskustõuetes on fikseeritud koolieelse lasteasutuse õpetaja ning eripedagoogi erioskused ja -teadmised. Ka kakskeelse aineõppe eripärast lähtuvad õpetaja erioskused on otstarbekas fikseerida – see aitaks koordineerida õpetajate ettevalmistust ja täienduskoolitust. Tallinna ülikooli eespool mainitud projekti raames koostatud õppekava (<http://www.tlu.ee/ueeks/>) pildas silmas järgmisi kakskeelse aineõpetaja eriteadmisi ja -oskusi:

- 1) õpetaja tunneb kakskeelse hariduse aluseid, erinevaid mudeleid ja nende rakendamise eesmärgi, piiranguid ning tulemuslikkust, kakskeelse õppe rakendusi Eestis; selliste teadmiste toel oskab õpetaja vähendada lapsevanemate hirmu ja tõsta õpilaste usaldust ning motivatsiooni;
- 2) on ise motiveeritud ja entusiastlik ning veendunud kakskeelse õppe otstarbekuses;
- 3) tunneb esimese ja teise keele omandamise ning õppimise teoreetilisi aluseid ja oskab arvestada kognitiivseid, afektiivseid ja sotsiaalseid faktoreid, mis mõjutavad keele omandamist; sellised teadmised aitavad hinnata õpilaste individuaalset suutlikkust ja leida probleemidele lahendusi;

4) tunneb eesti keele probleemseid ja veohtlikke piirkondi, oskab nendega oma töös arvestada ja õpilaste keelevigu ennetada või delikaatselt parandada;

5) tunneb kakskeelse õppe metoodikat ja oskab valida ainele ja teemale kõige paremini sobivaid õppemeetodeid, võtteid ja vahendeid, millega ühtlasi arendada õpilaste keelepädevuse eri aspekte;

6) oskab koostada ja kohendada oma aine jaoks õppematerjale, mis seovad aine sisu keeleõppega, arendavad kõiki keelepädevuse komponente ja arvestavad õpilaste erineva keeleoskusega;

7) mõistab, et keel peegeldab teatavat kultuuri väärtuste ja tõekspidamiste kogumit; respektseb õppija emakeelt, on pädev suhtlema mõlemas keeles, aga kasutab keeli tundlikult, olenevalt konkreetsest olukorrast ja kaotamata silmist eesmärki;

8) oskab oma tööplani koostada ja vajadusel korrigeerida vastavalt klassi suutlikkusele; esialgu on tunni tempo paratamatult aeglasem ja õpilaste iseisva töö koormus suurem, keeleoskuse arenedes see normaliseerub.

Millises mahus metoodiline ettevalmistus tagab kakskeelse aineõppe kvaliteedi? Tavakohaselt pakutakse täienduskoolituse kursusi mahus 2–4 AP ehk kuni 160 tundi. Kakskeelse aineõppe pädevus on võrreldav lisaerialaga, mida peaksidki kõrgkoolid pakkuma oma tulevastele aineõpetajatele. Täienduskoolituseks on õppekava võimalik rakendada moodulitena, mis haaravad alusteadmisi kakskeelse õppe olemusest, eriala terminoloogiat, kakskeelse aineõppe metoodikat ja praktikat. Sellele võib eelneeda eri määral eesti üldkeele õpet kas ühe või mitme järjestikuse koolituse raames, kuni metoodika omandamiseks vajalik keeleoskus on saavutatud. Vastasel juhul ei täida koolitus eesmärki. Seda kinnitab ka TLÜ täienduskoolituskeskuse kogemus: 2005. aastal põhikooliõpetajatele pakutud 15-AP õppekava „Kakskeelne aineõpe ja keeleõpe“ (TLÜ registreerimisnumbriga 2005/155) läbimine käis mitmele õpetajale keelebarjääri tõttu üle jõu. Sisult tunnistati koolitus otstarbekaks.

On ilmselge, et vene kooli reformi edu või edutus oleneb suurel määral õpetaja pädevusest. Samas tuleb arvestada reaalselt olukorda, et kõiki oskusi ei

omandata otsekohe ja lühikese ajaga: õpitakse kogu elu ja täienduskoolitus peab andma selleks võimaluse. Kuna õpetajate valmisolek eestikeelseks aineõppeks erineb, peab ka pakutav täienduskoolitus olema paindlik, et igaüks leiaks võimaluse juurde õppida just temale vajalikku. Loodetavasti jõutakse mõne aja pärast ka kakskeelse aineõppe õpetaja kutsetunnistuseni, mis kinnitab õpetaja pädevust ja garanteerib, et vastava kvalifikatsiooniga õpetaja käe all toimub kvaliteetne õppetöö, aga esialgu on sellest olulisem pakkuda õpetajatele kvaliteetse täienduse võimalusi.

Kuidas tegelikult kirjandust eesti keeles õpetati: tunnivaatluste analüüs

Nagu öeldud, ei ole kakskeelse aineõppe näol tegu uue ja ennenägematu õppevormiga Eestis, vaid keelte süvaõppega koolides on aastakümneid õpetatud mitmeid aineid eri vanuseastmetel paralleelselt nii õpilaste emakeeles kui ka (süva)õpetatavas keeles. Kakskeelses õppes kasutab õpilane kogu oma sõnavara ja keeleteadmisi suhtluses ning elimineeritud on olukorra kunstlikkus. Muidugi asetab aine õppimine teises keeles õpilasele täiendava koormuse, mistõttu on täheldatud, et õpilaste õpitulemused kakskeelse õppe rakendamisel võivad esialgu halveneda.

Projekti raames vaadeldi 2007/2008. õppeaastal eestikeelse eesti kirjanduse ja ühiskonnaõpetuse tunde Tallinna, Maardu ja Pärnu vene õppekeele koolides, kokku analüüsiti 11 eesti kirjanduse ja kuut ühiskonnaõpetuse tundi. Ühiskonnaõpetus valiti võrdlusaineks: kui eesti kirjandust oli kõigis külastatud koolides õpetatud eesti keeles juba ammu enne 2007/2008. õppeaastat, siis ühiskonnaõpetuse tunnid olid enamjaolt eksperimentaaltunnid, mis peegeldavad paremini üleminekuga kaasnevaid probleeme. Tunde analüüsides jälgiti järgmisi aspekte:

- õpetajate valmisolek eestikeelseks eesti kirjanduse õpetamiseks,
- õpetajate eesti keele oskus,
- õpilaste eesti keele oskus ja motivatsioon, õpilaste aktiivsus,
- keelte vahetamine tunnis,
- aineõppe ja keeleõppe vahetamine,
- suhtluspädevuse kujundamine,

- osakuste arendamine ja metoodiline lähenemisviis,
- tunnis kasutatav õpivara,
- tunni struktuur ja eesmärgistatus.

Tundide analüüsist selgus, et õpetajate valmisolek eestikeelse eesti kirjanduse õpetamiseks on hea. Õpetajad olid enamasti eesti emakeelega või valdasid eesti keelt emakeelena kõnelejatega lähedasel tasemel, vaid ühel juhul ei olnud õpetaja eesti keele oskus piisav: tema kõnes oli rohkesti morfoloogia- ja süntaksivigu ning lõviosa tunnitööst toimus vene keeles. Ka õpilaste suulise keele tase oli üldiselt sedavõrd hea, et see võimaldas neil oma emotsioone ja seisukohti väljendada. Siiski paistis silma, et nii mõnelgi juhul domineerisid vastajate hulgas ühed ja samad õpilased. Tavakoolides olid agaramad vastama tütarlapsed, kuid eesti keele süvaõppeklassides olid poisid tütarlastega võrdselt aktiivsed. Mõnes klassis kippus liigselt domineerima õpetaja, andmata õpilastele piisavalt aega ise eestikeelseid lauseid moodustada. Võimalik, et seda põhjustas tunnivaatlusest tingitud tavalisest pingelisem olukord nii õpetaja kui ka õpilaste jaoks.

Õpilased olid vaadeldud eesti kirjanduse tundides enamasti motiveeritud ja huvi täielikku puudumist õpitava vastu ega vastumeelsust, mis avaldus mõne õpilase kirjalikes töödes, ei olnud tundides märgata. Pigem olid õpilased käsitlervast kirjandest huvitatud, valmis diskuteerima, arutlema, oma arvamust avaldama ning õpetajail oli nii mõnelgi korral tegemist pigem õpilaste jutukuse ohjamise kui nende suhtlema inustamisega. Samas ei saa välistada, et õpilasi oli tunnivaatlusest teavitatud ning neid külastatavaks tunniks ette valmistatud.

Eesti kirjanduse tundides oli töökeeleks peamiselt eesti keel, vigu parandasid õpetajad enamasti vastuse, lause või kõnevooru lõpus. Vene keelt kasutavaid õpilasi aitasid õpetajad eestikeelsete vastuste moodustamisel ja suunasid neid ise oma vigu märkama. Vene keelt kasutasid õpetajad külastatud tundides peaaegu alati keerukamate mõistete selgitamiseks.

Õpikuna kasutati vene õppekeele koolidele mõeldud Anne Nahkuri eesti kirjanduse õpikut, kuid sellele lisaks kasutasid peaaegu kõik õpetajad ka muid

materjale – töölehti, kirjanduse tekstikatkeid, video- ja filmimaterjali jms. Õpiku juurde kuuluv tekstinäidetega CD oli aktiivses kasutuses eeskätt luuletuste käsitlemisel. Õpetajate hinnangul on CD materjal tänuväärne kuulamisoskuse arendaja.

Ainesisu ja keeleõppe vahekorda kaaludes oli põhirõhk enamasti õpetuse sisul, vaid paaris tunnis oli vahekord enam-vähem võrdne, tegeldi otseselt keelekõikumustega ning tunnis käsitletud tekste kasutati ka grammatika õpetamiseks. See oli tingitud tunnis kujunenud olukorrast, mis nõudis teatud materjaliga tööd, kuna selgus, et terve klassi huvides oli korrata probleemset morfoloogilist tüüpi.

Osaoskustest oli tundides vähem esindatud kirjutamine. Õpetajad kasutasid rohkesti kriitilise mõtlemise ülesandeid, ärgitasid õpilasi diskuteerima, arutlema ja oma mõtteid eesti keeles väljendama. Kuna meetoodilised võtted olid nüüdisaegsed ja suhtluskesksed ning ülesanded ja küsimused ehitatud üles nii, et sundisid neisse kätkeatud intriigi kaudu suhtlema, ei tekkinud õpilastel nendele vastamisel tõrget. Ülesanded olid kindla eesmärgiga ja nendes avaldus selgesti keele vahendilisuus – olulisem oli õpilaste jaoks oma mõtteid väljendada kui mõelda vastuse vormilisele õigsusele. Sõnavara arendati peidetult. Kuna sageli õpetavad kirjanduse õpetajad samale klassile ka eesti keelt, on õpetajate sõnul võimalik kinnistada ja korrata õpitud sõnavara mõlema aine tundides.

Ajaloolist temaatikat ja õpilastele võõraid olukordi käsitleti tänapäevaga lõimitult ning seetõttu suutsid õpilased end ka loetuga lihtsamalt samastada. See omakorda muutis õppesisu õppijatele motiveerivaks.

Kuigi suurem osa õpetajaist võttis oma kirjanduskursuse plaanisel aluseks õpiku ülesehituse ajaloolise printsiibi, oli ka neid, kes lähtusid vastupidisest põhimõttest – tänapäeva eesti kirjanduse tutvustamisest esimeses järjekorras, liikudes sealt ajaloos kaugemale. Nii üks kui ka teine põhimõte võib olla sobiv ning mõlema puhul tuleb arvestada teatud ohtudega. Kindlasti on tänapäeva kirjandus õpilasele arusaadavam ja lähedasem, kuid siit võib edasine n-õ raskemini mõistetava perioodi

juurde liikumine takerduda nt ajapuuduse taha või jääda õpilasele kaugeks, kui ei tunta kultuurikonteksti. Vanema kirjandusega alustamine ning selle tähtsuse rõhutamine vajalike selgitusteta, ilma et õpetaja suudaks näidata õppijaile paralleele tänapäevaga, võib aga omakorda tuua kaasa huvi kadumise eesti kirjanduse vastu.

Lisaks klassitööle kasutati ka kodulugemist, milleks anti nii eestikeelset originaalkirjandust kui ka eesti kirjandusteoste venekeelseid tõlkeid. Tõlgete lugemist pooldasid peamiselt vene emakeelega õpetajad. Nii eesti kui ka vene keeles loetud teoseid või teoste fragmente arutati ja kommenteeriti klassis ühiselt.

Vaadeldud ühiskonnaõpetuse tunde iseloomustas nii õpetajate kui ka õpilaste ebakindlus, mis on mõistetav, kui arvestada, et nii ühele kui ka teisele osapoolle oli ühiskonnaõpetus eestikeelse/kakskeelse õpetuse ainenähtusena uus ja harjumatu. Kui eesti kirjanduse õpetajad valdavad tavaliselt eesti keelt vabalt, siis ühiskonnaõpetuse õpetajate eesti keele oskus ei olnud alati küllaldane. Seda kompenseeris küll pisut õpetajate püüdlikkus ja põhjalik ettevalmistus tundideks. Samas ei suuda ebapiisavat keeleoskust päriselt korvata ka tänapäeva meetoodilised võtted ega tehniliste vahendite rohke kasutamine.

Kuna eestikeelseks ühiskonnaõpetuse õpetamiseks puuduvad seni vene koolidele mõeldud materjalid, kasutati täiendusõppe kursustel koostatud materjale ja töölehti. Õpilased olid kirjandustundidega võrreldes tunduvalt passiivsemad, mõnes tunnis töötas kaasa vaid mõni õpilane tervest klassist. Vahel tundus, justkui ei huvitaks õppeaine õpilasi. Mitmel puhul ei saanud õpetaja piisavat tagasisidet käsitletavast arusaamise kohta. Seda soodustas õpilaste arv: kui eesti kirjanduse tunde peeti mõnes koolis ka rühmades, siis ühiskonnaõpetuse tunnid toimusid täisklassides.

Samas avaldus ühiskonnaõpetuse tundides selgesti õpetaja motiveerituse, eesmärgiteadlikkuse ja enesekindluse mõju õpilaste motivatsioonile ja aktiivsusele. Nimelt vaadeldi ühel juhul eri tunde samas klassis, kus erandlikult oli eesti kirjanduse kõrval ka ühiskonnaõpetus kogu aasta vältel eestikeelne õppeaine. Klassi aktiivsus oli ühiskon-

naõpetuse tunnis väga madal, õpilased ei töötanud kaasa, tegelesid kõrvaliste asjadega, kuna õpetaja ei suutnud ainet õppijate jaoks köitvaks muuta. Õpilaste aktiivsus kasvas olulisel määral oma ainet innukalt edastava õpetaja eesti kirjanduse tunnis, kus töös osales eranditeta terve klass.

Vaadeldud tundide põhjal võib öelda, et eesti kirjanduse õppimiseks olid küllastatud koolid valmis, kirjanduse õpetamine kulges suuremate tõrgeteta ja keelepädevust arendati aine sisu kaudu. Ühiskonnaõpetuse eesti keeles õpetamiseks ei olnud õpilaste ega õpetajate valmisolek niisama hea, ka ei olnud ühiskonnaõpetuse õpetajate keeleoskus eesti keeles õpetamiseks piisav. Samuti tekitab ning tekitab ühiskonna ja ajaloo õpetajates segadust vajadus tegelda tunnis keeleõppega, mida õpetajad peavad enda jaoks kõige suuremaks probleemiks.

Õpetajate probleemid ja seisukohad

Nagu eespool osutatud, peab kakskeelse aineõppe õpetaja lisaks ainepädevusele valdama nii siht- kui ka lähtekeelt, oskama silmas pidada keelte ja kultuuride eripära ning arvestama õppijate arengu iseärasusi. Küsitlustes osalenud õpetajad tunnistasid eespool esitatud pädevusnõuded vajalikeks, aga samas kaheldi keeleõppe rakendamise võimalustes, kuna tihe ainekava ei jäta õppetöös keeleõppeks kuigi palju aega. Vastustes tuli ette ka selget protesti: „Meie ei ole keeleõpetajad, milleks meile keelevigade tundmine? Kas aineõpetaja peab ära tegema keeleõpetajate tegemata töö?” Küsitavaks hindasid õpetajad ka enda suutlikkust kohandada ja koostada õppematerjale.

Uurimuse raames intervjueriti seitset vene koolide eesti kirjanduse õpetajat, lisaks oli kasutada 34 ankeetküsitluse vastused ja Anna Žilkina (2008) bakalaureusetöö, mis sisaldas 13 kooli eesti kirjanduse õpetajate küsitluse tulemusi.

Küsitlustest ja intervjuudest selgus, et koolid on eesti kirjandust õpetanud eesti keeles juba aastaid ja vaid mõned koolid on teinud sellega algust tõepoolest alles 2007. a. Lisaks eestikeelsele eesti kirjandusele valmistuvad koolid aktiivselt ka teiste ainete eestikeelsele õpetusele üleminekuks, õpetades oskus- ja loodusaineid juba nooremas kooliastmes.

Suurem osa õpetajaid (83%) arvab, et üleminekut eestikeelsele aineõppele on mõistlik alustada just eesti kirjandusest, kuid samas leiavad nad, et üleminekuga tuleks algust teha juba põhi- või algkoolis. Suurimaks probleemiks eestikeelse eesti kirjanduse õpetamisel peetakse õpilaste ebapiisavat eesti keele oskust ning motivatsiooni puudumist. Õpetajate sõnul ei tunneta õpilased tihti peale vajadust õppida eesti kirjandust eesti keeles. Vastumeelsus on suurem nõrga keeleoskusega õpilastel. Paraku soodustab seda nõrgema eesti keele oskusega õpetajate endi negatiivne suhtumine eestikeelsesse aineõppesse.

Peale selle peeti õppetööd takistavateks asjaoludeks tehniliste vahendite ja raamatute puudust, ajanappust ja õpilaste vähest lugemishuvi.

Kakskeelse õppe keskseid küsimusi on keelte vahekorraldus tunnis. Žilkina andmeil kasutavad umbes pooled küsitletud õpetajatest kirjandustundides nii eesti kui ka vene keelt, sest õpilaste eesti keele tase on päris nõrk ja mõnikord peab sõnu või väljendeid seletama või tõlkima. Veerand vastanutest viib tunde läbi ainult eesti keeles ja 25% väitis, et ainult eesti keeles ei ole võimalik tunde läbi viia, kuna sõnavaraga tehakse tööd ikkagi mingil määral vene keeles ja kui rääkida ainult eesti keeles, ei saa õpilased õpetajast aru.

Kõik uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et praegune eesti kirjanduse kursuse maht, 35 tundi, on liiga väike ja see võimaldab eesti kirjandusest ainult õige põgusa ülevaate anda. Nõrgema keeleoskusega õpilaste jaoks on olukord veelgi halvem, kuna neil kulub materjalist arusaamiseks rohkem aega. Ka on koolides kasutusel oleva Anne Nahkuri kirjandusõpiku (Nahkur 2007) materjal liiga mahukas, et seda 35 tunniga läbida. Õpiku juures võiks õpetajate arvates olla ka töövihik.

Õpik on üles ehitatud ajaloolist printsiipi järgides ja seda on peetud tagasihoidliku keeleoskuse ning kultuurihuviga õppijale nii sisult kui keelelt liiga raskeks. Õpetajate hinnangul on õpikus esindatud autorid küll vajalikud, kuid tekstivalik ei ole eriti õnnestunud, sest osa tekste on liiga keerulised ega sobi vene kooli. Samuti käivad mitmed õpiku ülesanded õpilastele üle jõu (vt ka <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2007/21.09.07/>

paevateema/1.shtml). Ka on õpik liiga Eesti-keskne ega paku õpilasele seoseid varemõpituga, näiteks vene kirjanduse ja kultuuriga. Seetõttu kasutavadki õpetajad lisaks nimetatud õppekomplektile isetehtud töölehti, Interneti materjale, aga samuti õpikuid, mis on mõeldud eesti emakeelega õpilastele. Leiti, et need on keeleliselt märksa lihtsamad, arusaadavamad ja annavad kirjanikele juurde inimliku dimensiooni. Õpetajad mainisid Pille Riismaa, Astrid Rätsepa ja Tiina Öunapuu „Eelmise sajandi eesti kirjandust“ (Künnimees 2002), samuti Märt Hennoste „Väikest eesti kirjanduslugu“ (Koolibri 1997) ning samuti selle veebiversiooni. Vastustest jäi kõlama, et vaja oleks paremini mõistetavat õpivara ja suuremat inimlähedust, kuiv õpiku põhine töö ning igav faktoloogia kaotavad õpilaste huvi eesti kirjanduse vastu. Sama rõhutab Ave Mattheus: „Oleks fataalne viga kanda eesti koolides seni praktiseeritud autorikeskne, kronoloogiline ja valdavalt rahvusromantiline kirjanduskäsitluse mudel üle muukeelsetele koolidele. Nii võime välja suretada vene noore huvi (eesti) kirjanduse ja võibolla ka eesti keele vastu“ (Mattheus 2007).

Otstarbekaks peeti õpetada eesti kirjandust rühmatundides. Täisklassiga töö ei võimalda piisavalt teises keeles arutleda, suhtlusoskust arendada ega tegevusi õpilaste keeleoskusest lähtuvalt diferentseerida. Töö diferentseerimist peavad õpetajad aga hädavajalikuks. Väga oluline oleks tihe koostöö teiste ainete (ajaloo, vene kirjanduse jne) õpetajatega ja kogemuste vahetamine õpetajatega teistest koolidest ning teistest riikidest. Peaaegu kõik vene koolid, välja arvatud süvendatud eesti keele õppega gümnaasiumid, tunnevad puudust eestikeelsest lugemismaterjalist.

Õpilaste motivatsiooni vähendab hindamine, kuni pole kindlalt otsustatud, millise aine hinde alla eesti kirjanduse 35-tunnine kursus tuleks kanda. Kõik vastanud õpetajad leidsid, et probleemidest hoolimata arendab eesti kirjanduse õpetamine/õppimine eesti keeles õppijate eesti keele oskust ka siis, kui õpimotivatsiooni napib.

Positiivne on õpetajate innukus leida võimalusi õpetatava sidumiseks kultuurikeskkonnaga, korraldades õpilastele õppekursioone kirjanike sünnikohtadesse, kultuuri- ja kirjandusloolistesse

paikadesse, et tekitada õpilastes nn siin-ja-praegu-tunnet, viia neid kontakti kultuuriruumiga, kus nad elavad. Samas soovitakse selleks senisest enam riigi toetust, kuna sageli puudub väga suure koormusega töötavatel õpetajatel teetusprojektide kirjutamiseks aeg ja oskus.

Õpetajate seisukoht on, et eesti kirjanduse õpetamine eesti keeles on edukas, kui sellega tegeleb kompetentne, hea keeleoskusega pühendunud õpetaja, kes suudab eesti kirjanduse õpilastele huvitavaks muuta ning tunnis kasutatavate ülesannete kaudu ka õpilaste eesti keele oskust arendada. Probleemina mainiti kogunud ja motiveeritud õpetajate nappust ja olemasolevate õpetajate nõrka keelelist ja/või meetodilist ettevalmistust. Täiendusõppes eelistaksid õpetajad saada kakskeelse aineõppe metoodika kursusi, kuulda enam Eesti kultuuri loost, nüüdisaegsest ja pagulaskirjandusest ning tänapäeva lastekirjandusest. Lektoritena eelistatakse kuulata praktikuid ja kogunud kolleege ning vähem teoreetikuid.

Võib siiski öelda, et vene koolid ja õpetajad on üleminekuks eestikeelsele eesti kirjanduse õppele suhteliselt hästi ette valmistatud.

Keeleoskuse areng kirjaliku väljendusoskuse põhjal

Eesti keele ja eesti kirjanduse õpetuses on põhirõhk suunatud suulise suhtlusoskuse kujundamisele, seetõttu on õpilaste kirjalik väljendusoskus jäänud tagaplaanile, mida kinnitavad nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riieksamite tulemused (<http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/analyys.pdf>). Nii on mõistetav, miks end suuliselt suhteliselt arusaadavalt väljendavad õpilased kirjutamis katsetöid kohati nõnda, et mõte kaduma läks.

Õpilaste keeleoskus ei varieeru mitte ainult piirkonniti, vaid ka kooliti. Uurimuse huvides võrreldi õpilaste kirjutamisoskust novembris 2007, kui eesti kirjanduse kursus oli alles alanud, ja mais 2008. Sügisel kirjutamis katsetöid valitud Ida-Virumaa ja kolme Tallinna gümnaasiumi 10. klassi õpilased ettevalmistamata lühikirjandi mis tahes keeles loetud raamatust, mis pakkus lugemiselaamust. Kevadine ülesanne oli eelmisega sarnane, ent seekord tuli kirjutada mingist eesti kirjaniku teosest. Tuvastamiseks eestikeelse kirjandusõppe

mõju võeti sügisel võrdluseks kolm 9. klassi Ida-Virumaalt ja kolm 11. klassi Tallinnast. Loomulikult ei võimalda üks kirjutamisülesanne hinnata tulemust Euroopa ühtsete keeleoskustasemetega raamides, küll aga rakendasime nimeetatud raamistiku järgmisi kriteeriume:

- ülesande täitmine (kas on piisavalt edasi antud raamatu sisu ja põhjendatud oma valikut),
- sõnavara rikkus ja väljenduse täpsus,
- keelepagasi mitmekesisus (kasutatud tarindid, lauseehitus, teksti sidusus ja ülesehitus),
- keele korrektsus (grammatika valdamine, emakeele interferents).

Ühe 9. klassi õpilaste töödest ei küündinud paljud veel põhikooliõpetajalt nõutavale tasemele. Sisu püüti panna paari lausesse, muu tekst kordas igapäevaseid lihtsaid fraase. Oli ka arusaamatuid tekste, kus ritta olid pandud kuulmise järgi meelde jäänud „sõnad”. Samas oli paralleelklass märksa võimekam ja kuigi keelevigu oli palju, püüti oma mõtteid väljendada ja enamasti see õnnestus.

Kirjutati mitmesugustest raamatutest, muinasjutudest Harry Potterini.

10. klassi õpilaste sügisel kirjutatud tööd erinesid eelmistest eeskätt sisukuse poolest. Sageli kirjutati kooliprogrammis käsitletud teostest („Faust”, „Vaene Liisa”), aga ka Paulo Coelho raamatutest. Valdavalt tutvustati venekeelseid raamatuid, mistõttu ei osatud tõlkida raamatu pealkirja ega kirjutada eestipäraselt autori nime. Ent lühidalt sisu kirjeldada ja oma valikut põhjendada osati, kuigi rohked keelevead häirisid lugemist ja paiguti arusaamist. Kordusid tüüpilised vealiigid:

- verbivormide moodustamine ja kasutamine (nt *kirjutakse*; *suhtleda*; *meeldis keel*, *missugusel on kirjanud see raamat*; *olen loenud*);
- ühildumine (nt *kaks kangelased*; *palju rasked nimesid*, *vajusin keskaegse maailmasse*; *vennadega ja õdega*);
- infinitiivi valik (nt *tal on õigus tegema*);
- sidendite kasutamine (nt *naine*, *keda nimi on*);
- objekti käände valik (nt *kes tappab kahte naist*);
- eitus (nt *mitte alati on tahtmine*; *elu on mitte huvitav*);
- sõnavead (*algavad austama*; *kinnised*

mõtted; *kahestas pro* kehastas; tal on suured *eluülemise pro* üleelamised; *südametunnustus*; *ükskõiklikud*; romaan on väga *elulik*; *mõjus pro* mõjutas; *tahetvõim pro* tahtejõud; *muljendatav pro* muljet avaldav; *teisipäeval Liisa käis turul teenima raha*; *armus pro* armastas teda; *soorvub pro* solvub; *peategeleja pro* peategelane;

- püsiühendid ja väljendid (nt *tema elu sai tühjaks*, *tunnen end paha*);
- sõnaortograafia (nt *tegelen spoordiga*; *praaktiliselt*; *fantaastika*; *meeldib rändata*);
- vene keele interferents (nt raamat „*Tuulega ära viidud*”; *tragöödiline*; viimane raamat *mida ma lõpetasin lugeda*; *jälgin Vinsenti tegevustest*, palju aega on *läbi käinud pro* mööda läinud; *see on vaja lugeda igapäevale*; uuesti *loen ümber pro* läbi; *pealik kangelane pro* peategelane; (laps) *kasvas natuke üles*; *kohtus kolmet meest*; *temale on vaja käia sõdula*).

Olgu lisatud üks terviklik kirjatöö, mis ei vaja kommentaare.

Selle raamatu ma lugesin veel korda.

Mulle meeldib lugeda detektive. Üks nendeid oli raamat, mille ma lugesin väga tihti. Kirjanik see raamat on Darja Dontsova. See kirjutab väga põnev ja huvitavad. Tal on väga palju kirjutas raamatud aga väga parim nendest on „Homme ilma-prognoos”. Selles loos üks naine üritas aitama inimesed. Ta avas küritasid.

Samade õpilaste kevadel kirjutatud tööd näitasid ühes koolis üllatavat arengut. Isegi kui mõni oli kirjanud samast raamatust mis sügisel, ilmnes muutusi kõigis hinnatavates parameetrites: sisu kirjeldus oli põhjalikum, sõnavara oluliselt mitmekesisem, lause pikem ja keerukam, ja kuigi nüüdki esines tüüpilisi keelevigu, ei häirinud need enamasti teksti mõistmist. Eesti kirjandusest olid nüüd korduvalt kõneks A. Kitzbergi „Libahunt”, J. Liivi „Peipsi peal”, O. Lutsu „Kevade”, A.-H. Tammsaare „Poiss ja liblikas”. Paraku oli neid interpreteeritud ka üsna vabalt, mis lubab oletada, et teose mõistmine jäi lünklikuks või osutus suisa valeks. Samal teemal kirjutatud 11. klass osutus märksa nõrgemaks. Vajaka jäi loogilisest mõttearendusest ja oskusest oma mõtteid arusaadavalt väljendada. Ülekaalukalt kirjutati Dostojevski raamatutest, aga meenutati ka mõnda lihtsat lasteraamatut. Oli pea-

aegu veatuid ja arukaid arutlusi, aga ka üsna sisutuid lihtlausetega täidetud ridu.

Ühe Tallinna tavakooli 10. klassi kirjutikud arengut ei näidanud – pigem tuleb tõdeda, et eesti kirjandusest kirjutati märkamatult nõrgemad tööd. Ka õpetaja sõnul on tegu nõrga klassiga ja siin näib olevat aasta tühja jooksnud. Üks töö piirduski vaid oma hoiaku väljendamisega.

„Mulle ei meeldi üldse eestikeelne teoseid, sest ma ei saa aru saada, mida tahab tosiselt autor öelda. Ma ei näe kujutist, mis on venekeelse teoses. Mulle ei meeldi ka eesti keel. Ta pole nii ilus kui vene keel.”

Täiesti teist kvaliteeti näitasid eesti keele süvaõppega klassi õpilased. Nende sügisel ja kevadel kirjutatud tööd erinesid vähe – mõnevõrra küpsem oli arutlus, värvikam sõnavara ja kasutati üllatavalt keerukaidki tarindeid. Keelevead olid pigem juhuslikud, seotud just taotlusega end huvitavamalt väljendada (nt *ettenähtamatu pro* ettearvatu; *ette kirjutada pro* ette kujutada; võrdles *ragist pro* ragisevat järve; elu tõukas Jaani *varastusele pro* vargusele; *saavutus pro* saatus; *põhjendab pro* põhineb; oled sunnitud *kahekordselist tööd teha*; *ei andnud talle rahulikult elada*). 23 tööst ainult üks oli nii vigane, et paiguti oli mõttest raske aru saada, ent sisukuselt täitis seegi ülesande.

Hoolimata analüüsitud tööde väga varieeruvast tasemest, on selge, et eestikeelne aineõpe võib kiiresti keeleoskust arendada. Kui mõnes klassis aasta jooksul olulist muutust ei ilmnenud, tuleb selle põhjused välja selgitada.

Järeldused: mida võime selle õppeaasta kogemustest õppida

Kuigi eesti kirjanduse eestikeelne õpe algas üldiselt edukalt (Käosaar 2007), vajab kogu reformi edasine edu jätkuvalt sihikindlat tööd ja arukat suunamist.

Hartiala võtab LAK-õppe edumudeli kokku järgmiselt. Kui LAK-õpetaja

- püüab hoida õppimise taset i + 1 lähedal (Krasheni (1984, 20–24) järgi tähis- tab i + 1 võõrkeeleõppes sellise taseme saavutamist, mil õpilane keskendub sõnumi tähendusele, mitte enam vormile),
- annab rikkaliku sisendi (ingl *input*),
- pakub õppijale turvalist õhustikku,
- annab õppimiseks piisavalt aega,
- loob õppijale piisavalt võimalusi kasu-

tada oma keeleväliseid teadmisi ja

- annab võimalusi arendada suhtlus-pädevust,

- siis on õpilasel head võimalused omandada sihtkeel (Hartiala 2000, 55).

Vaadeldud eestikeelsetes eesti kirjanduse tundides oli üks edukust pärssiv faktor kindlasti ajapuudus, seda õnnestuks vähendada koolivälise ainetegevusega. Oluline on suurendada eesti kirjanduse ainetundide arvu.

Eestikeelse süstemaatilise ja koordineeritud aineõpetusega on otstarbekas algust teha põhikoolis, ent selle eeldus on eesti keele tundide suurem arv algklassides.

Ideaalseks peavad nii õpilased kui ka õpetajad spetsiaalseid õppematerjale, mis: a) sisaldavad vajalikku erialasõnavara ja struktuure; b) toetavad õppijate emakeelt; c) toetavad kultuuriloo õpetust, aidates reflekteerida seda õpilaste oma kultuuriga.

Õpetajate hinnangul tuleks uus kirjandusõpik ümber töötada õpilastele vastu võetavamaks ja koostada eesti kirjanduse õpetamise tarvis töölehed ning töövihik. Huvi eesti kirjanduse vastu toetaks uuema eesti noortekirjanduse kättesaadavus kooli raamatukogus. Senisest rohkem tuleks kaasata õppetöösse multimeediat. Õpetajate hinnangul ei ole põhjust karta, et nt filmide vms kasutamine võõrutaks õpilasi raamatutest. Pigem annab see noortele võimaluse paremini ja neile lähedaste vahendite kaudu eesti kirjandust mõista ja õpihuvi tõsta.

Õpetajatele on vaja tagada kvaliteetne ja eesmärgipärane täienduskoolitus, mis arvestaks nende soove ja vajadusi. Õpetajad tahavad oma tööd hästi teha, kuid nad vajavad selleks tuge ja hariduse korraldajate roll on seda tuge neile pakkuda.

Uurimus on koostatud Tallinna ülikooli projekti „Uus eesti keele ja kakskeelse õppe süsteem Tallinna ülikoolis“ ühe ülesandena ja seda on toetanud Euroopa Sotsiaalfond meetme 1.1 raames.

Kirjandus

Hallet, W. (1998) Bilingual Triangle, Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichtes. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichtes*, 45. Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Brisk, M. E. (2006) Bilingual Education: from Compensatory to Quality Schooling. Second Edition. Mahwah –

New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.

CLIL 2005 = Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice.

Einblau, K. (2006) Vene õppekeelega töötajate eesti keele oskus kakskeelsele õppele ülemineku perspektiivis. Magistritöö. TLÜ filoloogiateaduskond, üld- ja rakenduslingvistika õppetool (käsikiri).

Emor. (2004) Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused. November–detsember 2004. <http://www.hm.ee>.

Emor (2006) Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused. November–detsember 2006. <http://www.hm.ee>.

Hausenberg, A.-R. (2006) Aasta 2007 nõuab sihikindlust. *Õpetajate Leht*, 13. oktoober.

Hausenberg, A.-R. (2007) Eestikeelse aineõppe ohud. *Õpetajate Leht*, 14. detsember, 7–8.

Hartiala, A.-K. (2000) Acquisition of Teaching Expertise in Content and Language Integrated Learning. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Humaniora, 239. Turku.

Keeleoskus (1999) = kohustusliku eesti keele oskuse tasemete ... kinnitamine. Vabariigi Valitsuse määrus nr 249 (16. aug 1999).

Keelekümblus (1999) = *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Materjalide kogumik. Koostanud ja toimetanud Silvi Vare. Projekti „Keelekümblus kui integratsiooni võti“ väljaanne. Tallinn.

Keelekümbluskeskus = <http://www.kke.ee/index.php?lang=est> (25.06.2008)

Krashen, S. (1984) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kvalifikatsioon (2002) = haridustöötajate kvalifikatsiooninõuded. Haridusministri määrus nr 65 (26. august).

Käosaar, I. (2007). Eesti õppekeelele ülemineku vene koolides algas edukalt. *Õpetajate Leht*, 23. november, 17.

Marsh, D. ja Nikula, T. (1999) Terminology, Approach & Raison d'Être. *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Toim Marsh, D. ja Langé, A. A. Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader. Continuing Education Centre, University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 9–16.

Mattheus, A. (2007) Eesti kirjandus vene koolis – lõimimispoliitika proovi- ja nurgakivi. *Õpetajate Leht*, 26. oktoober.

Nahkur, A. (2007) *Lühike eesti kirjanduslugu*. Õpik vene õppekeelele gümnaasiumile. Tallinn: Koolibri.

Nunan, D. & Lam, A. Teacher Education for Multilingual Contexts:

Models and Issues. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Toim Cenoz, J. ja Genesee, F. Multilingual Matters 110, 118–140.

PGS = põhikooli ja gümnaasiumiseadus, vastu võetud 15.09.1993, muudetud 15.06.2006.

Raamdokument 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine. Õpetamine ja hindamine. Tartu: HTM.

Raamnõuded 2000 = õpetajate koolituse raamnõuded. Vabariigi Valitsuse määrus nr 381 (22.11.2000).

Rannut, Ü. ja Rannut, M. (2006) Võrdsetest võimalustest hariduses. *Õpetajate Leht*, 13. jaanuar.

Söhn, J. (2005) Zweisprachige Unterricht. Changenleichheit für Migrantenkinder. WZB-Mitteilungen. Heft 108. Juni. Berlin.

Žilkina, A. (2008) Üleminek 2007: eesti kirjanduse tunnid muukeelses koolis kui eestikeelsele haridussüsteemile ülemineku esimene samm. Bakalaureusetöö TLÜ EKKI (käsikiri).

Tomusk, I. (2006) Keeleseaduse täitmise järelvalvest vene õppekeelele koolides.

Vare, S. (1998) Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. *Mitme-kultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Projekti *Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas* väljaanne. (VERA II). Tartu 33–68.

Vare, S. (2004) *Eesti keel vene koolis*. HTM. Eesti keelenõukogu. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Vare, S. (2006) *Vene koolide valmisolekust üleminekuks eesti õppekeelele gümnaasiumile 2007. aastal* – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 303–326.

Wolff, D. (1997) Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom. *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Toim Marsh, D., Marsland, B. ja Nikula, T. Seminar and Field Notes. Research and Field Reports 29. Continuing Education Centre. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 51–64.