



**Riigihange 034118 „Riikliku Integratsiooniprogrammi 2008-2013 väljatöötamine”
PRAXIS, TARTU ÜLIKOOL, BALTI UURINGUTE INSTITUUT,
HILL&KNOWLTON, GEOMEDIA**

**RIP 2008-2013
Vajadus ja teostatavusuuringu lõpparuanne**

II osa

Hariduslik integratsioon

Tellija: Rahandusministeerium

Laura Kirss
Poliitikauuringute Keskus
PRAXIS

Triin Vihalemm
Tartu Ülikool

Tartu 2008

Sisukord

1. SISSEJUHATUS.....	42
1.1. Metoodika	42
2. KEELEOSKUS.....	44
3. VENE ÕPPEKEELEGA GÜMNAASIUMIDE ÜLEMINEK OSALISELE EESTIKEELSELE AINEÕPPELE	47
4. KOOLIDE KLASSIVÄLINE TEGEVUS JA KONTAKTID TEISTE RAHVUSTEGA.....	61
5. MITMEKULTUURILSUST JA AKTIIVSET KODANIKUIDENTITEETI TOETAV AJALOO- JA ÜHISKONNAÕPETUS	68
6. KOKKUVÕTE	76
7. LÕIMUMISE INDIKAATORID HARIDUSES	77
KASUTATUD KIRJANDUS	79

1. SISSEJUHATUS

Haridussüsteem on ühiskonna lõimumisprotsessis kahtlemata üks võtmetegureid: ühest küljest edendatakse hariduse kaudu integratsiooniprotsessi osaliste keeleoskust ning teisalt on see sotsialiseerimisprotsessi suunaja. Mitte-eestlaste keeleoskuse parandamine oli eelmise integratsiooniprogrammi üks keskseid eesmärke, mis pälvib ka edaspidi oluliselt tähelepanu, eriti seoses venekeelse õppega gümnaasiumide üleminekuga osalisele eestikeelsele aineõppele. Samas on ühiskonnas toimunud ning toimuvad protsessid (vt uuringute üldine sissejuhatus) esile kutsunud vajaduse muuta seniseid rõhuasetusi ning pöörata olulist tähelepanu ka muudele aspektidele, millest ühiskonna lõimitus sõltub. Nii on saanud selgeks, et nn aprillisündmused joonistasid selgelt välja vajaduse tegeleda senisest märkimisväärselt enam ühtse riigiidentiteedi ja kodanikukasvatuse teemadega. See tähendab muutusi nii õppeainetes kui ka haridussüsteemis laiemalt. Teiseks eelmise integratsiooniprogrammi suunatus peamiselt mitte-eestlastele ning uuringutes välja tulnud eestlastele omane vähene sallimatus teiste rahvuste suhtes on rõhutanud vajadust tegeleda enam kultuuride mitmekesisuse alase teadlikkuse tõstmisega, sh kontaktide tihendamisega eri rahvusest inimeste vahel. Eesti majanduse kriitiline sõltuvus inimkapitalist viitab senisest enam haridussüsteemi olulisele rollile panustada kvaliteetse tööjõu ettevalmistamisele, sh tagades õppijatele võrdsed võimalused kvaliteetsele haridusele juurdepääsul.

Käesolev haridusuuring annab ülevaate mitte-eestlaste olukorrast keeleoskuse valdkonnas eesmärgiga tuua välja edasised vajadused. Seejärel analüüsitakse vene õppekeelele gümnaasiumide osalist üleminekut eestikeelsele aineõppele ning sellega seotud hoiakuid ning ootusi õpetajate ja õpilaste seas, et selgitada välja protsessi kitsaskohad ning edaspidi tähelepanu vajavad aspektid. Kolmandaks on tähelepanu all noorte kontaktid teisest rahvusest noortega ning klassiväline tegevus koolis eesmärgiga välja selgitada, kuidas oleks võimalik lõimumist ning kultuuridevahelist dialoogi toetada. Viimaks vaadeldakse ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse ning mitmekultuurilisuse ja aktiivse kodanikuidentiteedi omavahelisi seoseid.

1.1. Metoodika

Haridusuuringu koostamisel on lähtutud seni läbi viidud uuringute sekundaaranalüüsist, olemasolevatest teemat puudutavatest uuringutest Eestis ning vastavast teoreetilisest kirjandusest. Uuringu raames viidi läbi järgmised tegevused):

- Sekundaaranalüüs Tartu Ülikooli ja uuringufirma Saar Poll 2007. aasta uuringu „Rahvussuhted ja integratsioonipoliitika väljakutsed pärast pronksõduri kriisi” andmetel.
- Sekundaaranalüüs keeleoskuse teemal põhines Tartu Ülikooli Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakonna poolt läbi viidud uuringu „Mina. Maailm. Meedia” 2002. ja 2005.a andmetel.
- **3 fookusgruppi vene õppekeelele koolide õppealajuhatajate-õpetajate ning huvijuhtidega** Tallinnas, Narvas ning Tartus eesmärgiga koguda sihtgrupilt teavet

nende hoiakute, murede ning ootuste kohta seoses vene õppekeelelega gümnaasiumide üleminekuga eestikeelsele aineõppele; saada teavet eesti ja vene õppekeelelega koolide ühistegevuste kohta; ning koguda nägemusi integratsioonipoliitika kohta.

- **2 fookusgruppi vene õppekeelelega koolide õpilastega Tallinnas ja Jõhvis** eesmärgiga koguda sihtgrupilt teavet nende hoiakute, murede ning ootuste kohta seoses vene õppekeelelega gümnaasiumide üleminekuga eestikeelsele aineõppele; saada teavet eesti ja vene õppekeelelega koolide ühistegevuste kohta; koguda nägemusi integratsioonipoliitika kohta ning saada ülevaade ajalooõpetusest koolides.
- **3 diaadintervjuud vene õppekeelelega koolide õppealajuhtide-õpetajate ning huvijuhtidega Pärnus, Valgas ja Mustvees** eesmärgiga koguda sihtgrupilt teavet nende hoiakute, murede ning ootuste kohta seoses vene õppekeelelega gümnaasiumide üleminekuga eestikeelsele aineõppele; saada teavet eesti ja vene õppekeelelega koolide ühistegevuste kohta ning koguda nägemusi integratsioonipoliitika kohta.
- **4 personaalintervjuud eesti õppekeelelega koolide juhtidega Kiviõlis, Keilas, Tallinnas Pirital ja Kohtla-Järvel** eesmärgiga koguda teavet selle kohta, kuidas vene õppekeelelega gümnaasiumide üleminek eestikeelsele aineõppele võiks mõjutada eesti õppekeelelega koole; saada teavet eesti ja vene õppekeelelega koolide ühistegevuste kohta ning koguda nägemusi integratsioonipoliitika kohta.
- **Koolide kontaktide küsitluse läbiviimine** Haridus- ja Teadusministeeriumi kaasabil eesmärgiga saada ülevaade eri õppekeelelega koolide ühistegevusest teise õppekeelelega koolidega; muuhulgas küsiti vene õppekeelelega koolide puhul koolijuhtide ja õpetajate kuulumise kohta erialaorganisatsioonidesse.
- **Ajurünnak ajaloolaste ning eri õppekeelelega koolide ajalooõpetajate osalusel** eesmärgiga koguda ideid ning ettepanekuid, kuidas ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetamist muuta mitmekultuurilisemaks ning aktiivset kodanikudentiteeti toetavamaks.

Kvalitatiivne analüüs tugineb uuringu käigus koostatud kõigi fookusgruppide ja intervjuude transkriptsioonidel. Transkriptsioonid on kvalitatiivse analüüsi aluseks, kuid lähtudes fookusgruppide osalistele antud konfidentsiaalsuslubadusest ei ole transkriptsioonid avalikud.

Uuringute läbiviimisel osalesid lisaks raporti koostajatele veel Valeria Jakobson (fookusgrupid), Kristina Kallas (intervjuud), Marju Lauristin (ajaloolaste fookusgrupp), Külliki Korts (ajaloolaste fookusgrupp) ning Eneli Siirmann (koolide kontaktide andmeanalüüs).

2. KEELEOSKUS

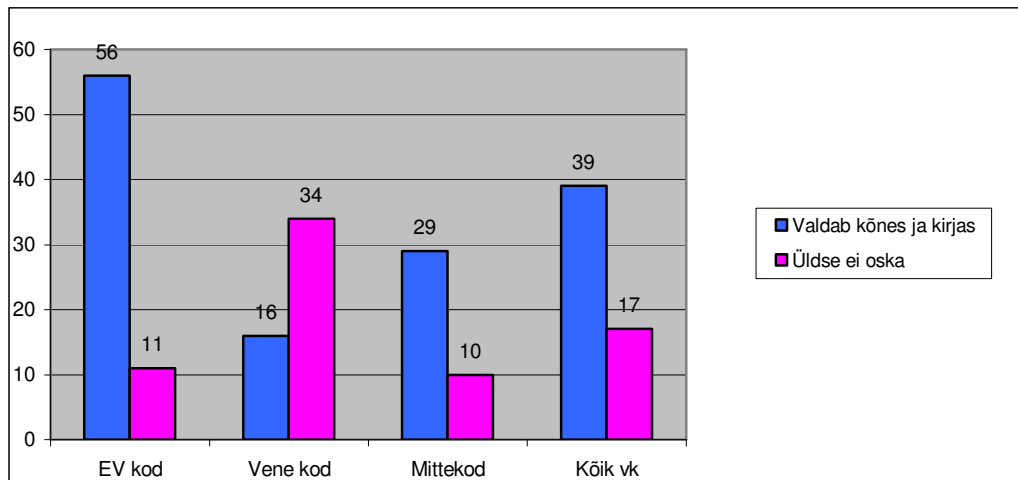
Eesti venekeelsete elanike (enesehinnanguline) eesti keele oskuse tase on 2002-2005 (TÜ 2005) olnud stabiilne (vt tabel 1). Üldiselt hindavad eestlased oma vene keele oskust kõrgemalt kui Eesti venelased oma eesti keele oskust, mis võib tuleneda ka asjaolust, et venelastel võib olla oma eesti keele testimise võimalusi rohkem (kool, ametlikud dokumendid jms) ja nad on seetõttu oma oskuste suhtes kriitilisemad.

Tabel 1. Venekeelse elanikkonna keelteoskus 2002-2005 (vastanute % 15.-74.a elanikkonnas) (Tartu Ülikool 2005)

	2002				2005			
	Ei oska üldse	Mõne-võrra oskab	Räägib ja kirjutab	Valdab vabalt	Ei oska üldse	Mõne-võrra oskab	Räägib ja kirjutab	Valdab vabalt
Eesti keel	12	61	18	9	15	59	20	6
Inglise keel	49	39	9	3	42	42	13	3
Soome keel	83	16	1	0	85	13,5	0,5	1
Saksa keel	69	29	2	0	73	24	2	1
Prantsuse keel	96	4	0	0	95	4	0,2	0,8

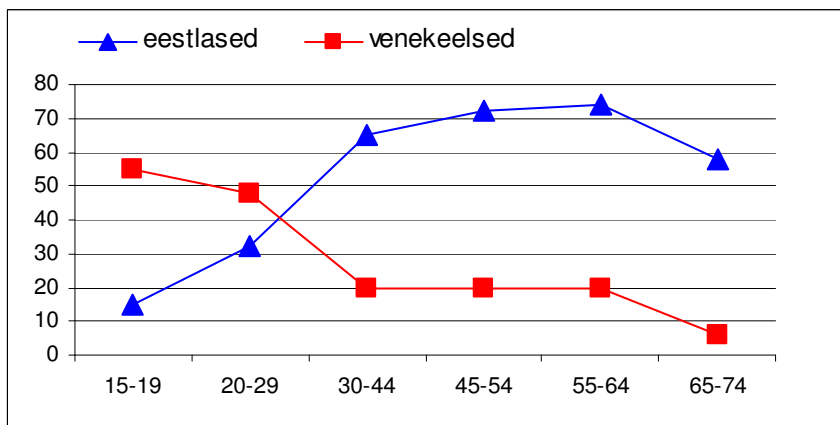
Ehkki eesti keele oskus on kodakondsuse saamise tingimus, ei ole siiski kodakondsus ja keeleoskus saajaprotsendiliselt seotud. Enesehinnangu alusel on keeleoskuse seost kodakondsusega näha tabelist 1: kui mitte-eestlaste hulgas on neid, kes tunnevad, et nad oskavad eesti keelt nii kõnes kui kirjas 2007. aasta küsitluse andmetel 39%, siis kodakondsuse seas on see protsent tunduvalt suurem (56%). See pilt kõneleb selgesti, et kodakondsuse omandamine pole lõimumise lõpp-punkt, aga ka keeleoskus ei too veel kaasa riigiidentiteedi muutust. Kõige üllatavam on seejuures, et määratlemata kodakondsusega inimestest oskab 29% enesehinnanguliselt hästi eesti keelt. Toodud näide viitab vajadusele mõõta sügavamalt, kui antud projekt seda võimaldab, mitte-eestlaste keeleoskuse, kodakondsuse ja riigiidentiteedi vahekorda.

Joonis 1. Erineva kodanikustaatusega mitte-eestlaste eesti keele oskus (enesehinnang, TÜ/SaarPoll 2007)



Vanuseline murdepunkt, kus eestlaste vene keele oskus hakkab langema ning venekeelsetel eesti keele oskus tõusma, on ligikaudu 30 eluaastat (joonis 2).

Joonis 2. Eesti/vene keele oskus 2005 aastal vanuse ja rahvuse lõikes (TÜ 2005)

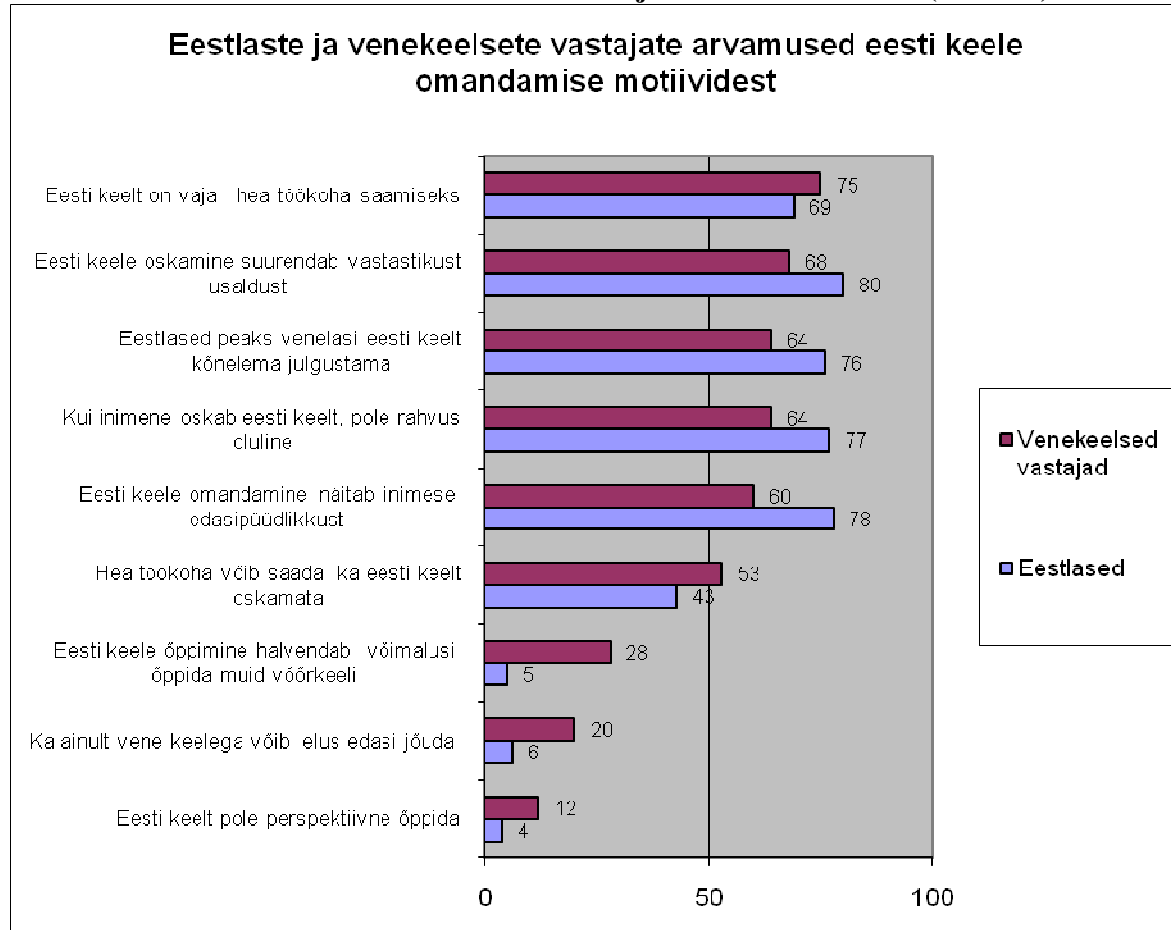


Kuigi eesti keele ühiskondlik tähtsus on viimasel aastakümnel jooksul tõusnud läbi seaduste, haridusprogrammide, meedia jm vahendite, on keele sotsiaalse tähenduse kujunemine inimeste teadvuses keerukas protsess, mida riigi administratiivtasandi tegevused vaid osaliselt mõjutada saavad.

Eesti keele väärtus rahvustevahelise suhtluse ja usalduse seisukohalt on kasvanud nii eestlaste kui venekeelse elanikkonna silmis. Kui muukeelne inimene õpib ära eesti keele, suurendab see eelkõige vastastikust usaldust eestlastega, arvas 2005.a küsitluses (TÜ 2005) 80% eestlastest ja 68 % venekeelsetest vastanutes. 77 % eestlastest ja 64% venekeelsetest Eesti elanikest leiab, et kui inimene oskab eesti keelt, pole oluline, et ta kuulub teise rahvusse. Samas on eesti keele integratiivne väärtus venekeelse elanikkonna silmis mõnevõrra madalam, kui eestlaste silmis, st eestlased kipuvad eesti keele tähtsust kooskonna-vaheliste suhete kujundajana üle hindama. Enamik venekeelsest elanikest leiab, et eesti keelt on vaja

osata eelkõige selleks, et saada head töökohta, kuigi samas on ka suhteliselt suur osa inimesi veendunud, et juhul, kui olla hea spetsialist või omada tutvusi, saab hea töökohta ka eesti keelt oskamata (joonis 3). Need veendumused on püsinud stabiilselt väikese kasvutendentsiga juba 10 aastat (1995.a alustati mõõtmisi).

Joonis 3. Eesti keele omandamise motiivid eestlaste ja mitte-eestlaste silmis (TÜ 2005)



Mitte-eestlaste jaoks on keele omandamise põhilised motiivid siiski seotud kõige enam tööga, seetõttu on keeleõppe küsimusi puudutatud ning vastavaid meetmeid täiendatud antud aruandes sotsiaal-majandusliku integratsiooni analüüsi osas, kus toonitati keeleoskuse seost mitte-eesti õpilaste haridus- ja karjäärivalikute ning töötajate karjääriotsustega.

Integratsiooniprotsessi üle toimunud avalikes aruteludes on esile kerkinud keele ja identiteedi küsimus, on koguni arutletud nn venekeelse eesti identiteedi võimaluse üle. Küsimus eesti keele valdamise ja Eesti identiteedi seosest on keerukas teoreetiline probleem, mida on elavalt arutletud ka näiteks seoses Eesti pagulaste noorema, eesti keelt mitte oskava põlvkonna identiteedi küsimusega. Antud uurimisprojekti raames seda küsimust ei ole uuritud, küll aga on esitatud riigiidentiteedi ning rahvuslik-kultuurilise identiteedi vahekorra analüüs õiguslik-poliitilise integratsiooni osaraportis, muuhulgas ka selleks, et vältida uues lõimumiskavas lihtsustatud käsitlusi ning ebarealistlikke sihiseadeid.

3. VENE ÕPPEKEELEGA GÜMNAASIUMIDE ÜLEMINEK OSALISELE EESTIKEELSELE AINEÕPPELE

Eesti vene õppekeeleaga koolide üleminek osalisele eestikeelsele aineõppele on käesoleva haridusuuringu üks keskseid uurimisküsimusi, keskendudes kahe peamise sihtgrupi – õpilaste ja õpetajate – hoiakute, murede ning ootuste väljaselgitamisele eesmärgiga suunata ning toetada paremini üleminekuotsust ja loomumisprotsesse laiemalt.

Kakskeelse hariduse rakendamist haridussüsteemis määravad kolm kategooriat tegureid, millele on varasemalt viidanud Spolsky oma kaasautoritega, Baker ning Baetens Beardsmore (Housen, 2002):

kontekstuaalsed tegurid on makrotasandi tegurid, mis kujundavad õpilaste suhtumist ning motivatsiooni sihtkeele suhtes. Lisaks mängivad siin olulist rolli ressursid, mis on olulised kakskeelse hariduse mudeli rakendamiseks;

väljundi tegurid on kakskeelsele haridusele seatud eesmärgid ning tegelikud tulemused ning

operatsionaalsed tegurid, mille all mõeldakse siinkohal erinevaid protseduure ning protsesse, mille kaudu kakskeelset haridusmudelit otseselt ellu viiakse.

Nimetatud kolme tüüpi tegurid mõjutavad ka kakskeelse hariduse rakendamist Eestis ning loovad otsese tausta sihtgrupi erinevatele hoiakutele. Seetõttu analüüsitakse järgnevaid tegureid Eesti kontekstis lähemalt, et selle pinnalt täpsemalt analüüsida õpilaste ning õpetajate erinevaid hinnanguid.

Kontekstuaalsed tegurid

Kakskeelse hariduse uurijad on välja toonud, et kontekstuaalsed tegurid mõjutavad keeleoskust enam kui kakskeelse hariduse programmi konkreetsed karakteristikud (Baetens Beardsmore, 1992). Seetõttu ei oma isegi täpne valitud kakskeelse hariduse mudel niivõrd suurt tähtsust kui see, millises kontekstis see mudel toimib.

Rahvastiku paigutus ning keelte staatus mõjutavad oluliselt kakskeelse hariduse rakendamise võimalusi. Piirkondades, kus suur osa või enamus rahvastikust ei kõnele sihtkeelt ning valdavaks on mõni vähemuste keel, ei tunne õpilased, et teise keele oskus oleks neile suhtlemiseks, erialaliselt või sotsiaalselt kuidagi vajalik (Housen, 2002). Kui kooli ümbritsev keskkond ei soodusta teises keeles suhtlemist, on üsna tõenäoline, et õpilaste ning ka õpetajate keeleõppe motivatsioon on madalam kui piirkondades, kus kool toimib sihtkeele keskkonnas. Käesoleva uurimuse käigus läbi viidud intervjuud ning fookusgrupid kinnitavad seda. Ida-Viru õpetajad nentisid, et paljud vanemad, kes ise keelt ei oska ja ei soovi ka seda õppida, mõjutavad selgelt oma laste valikuid ning suhtumist.

Näitena olgu toodud Narva õpetajate arvamused:

„Minu klassis on näiteks lapsi, kes ei taha põhimõtteliselt keelt õppida – kõigest 4. klass ja nad juba ei taha seda õppida.”

„Paljud perekonnad näevad end elamas ainult Narvas ning ei vaata asja laiemalt, seega nad ei pea eesti keelt neile vajalikuks.”

„Just, kas siis Narvas või väljaspool Eestit. Perspektiivid on järgmised: kas jäädagi Narvasse elama või siis välja rännata.”

„Arvatakse, et selle [eesti keele] järgi ei ole nõudlust.”

Madala keeleõppe motivatsiooniga õpilased (ja nende vanemad) ei esita ka koolile eesti keele õppe osas olulisi nõudmisi, mistõttu võib koolil puududa otseselt tõuge keeleõppe osas paremaks muutuda. Üks õpetaja tõi välja, et ka Ida-Virumaa õpetajate seas võib leida eesti keele õppimise suhtes negatiivset suhtumist, mida avalikult väljendatakse:

„Kunagi me korraldasime koolis küsitluse õpetajate seas ning pärast need lehed riputati ka üles. Üks küsimus oli ka selle kohta, kas nad peavad eesti keelt endale vajalikuks. Ma ei pea õigeks, et mõned õpetajad vastasid „ei, mul ei ole seda vaja“, kuna seda ei peaks niimoodi välja näitama – seda näevad ju ka lapsed. See ei tohiks nii olla, juhul kui sa elad Eestis.”

Ida-Virumaa kontekst on kahtlemata komplitseeriv tegur kakskeelse hariduse juurutamisel. Samas näitasid fookusgrupid, et ka Ida-Virumaal leidub kõrgelt motiveeritud õpilasi, kes oma tulevikku Eesti ning siinse kõrgharidusega seovad, mistõttu nende keeleõppe motivatsioon erineb oluliselt eelnevalt mainitud õpilaste (ja õpetajate) omast. Kõrgema motivatsiooniga õpilased suhtuvad olulisemalt positiivsemalt ka kakskeelse hariduse juurutamise ning ei väljenda olulist vastuseisu kogu eestikeelsele aineõppele ülemineku suhtes. Ida-Viru õpilased:

„Minu jaoks isiklikult ei oma see [eestikeelne aineõpe] erilist tähtsust. Mul ei ole probleeme eesti keelega, nii et kui tuleb eesti keeles õppida, siis ma seda teengi.”

„Kui ma alguses kuulsin sellest üleminekust, siis see tekitas minus hirmu. Kuidas ma saan õppida eesti keeles, kui ma ei kasuta seda suhtlemisel, mul ei ole selliseid sõpru, mul puudub kogemus. Aga kui teatud etapp üleminekust oli meie poolt läbitud, siis ma sain aru, et on küll võimalik nii õppida. Ja meil on endal pärast tulevikus parem ja kergem elada. Nagunii ju peale 12.klassi peab igaiüks ülikoolis eesti keeles õppima.”

Peamiselt eestikeelsetes piirkondades toimivad vene õppekeelega koolid ilmutavad olulist eest keele oskuse tähtsustamist, olles eestikeelse aineõppega alustanud juba aastaid enne formaalset üleminekut. Eestikeelses keskkonnas toimides ei ole nendel koolidel muret hea keeleoskusega õpetajate leidmise ning eestikeelsete kontaktide pakkumisega oma õpilastele. Keskkond ning lastevanemate huvi toetavad keeleoskuse omandamist, nii et eri õppekeelega koolide õpilased ning nende haridusteed olulisel määral ei eristu üksteisest. Eestikeelsetes piirkondades võib ühel hetkel probleemiks saada hoopis hea vene keele oskusega õpetajate leidmine, et jätkuvalt tagada õpilastele hea emakeele tase.

Eelnev illustreerib hästi konteksti olulisust keeleõppe osas ning samuti toob esile kui erinevat lähenemist nõuavad eri piirkondade koolid kakskeelse hariduse ellurakendamisel. Koole, kes tegutsevad eestikeelses keskkonnas, on positiivselt meelestatud eestikeelse aineõppe vajalikkuse suhtes ning omavad pikaajalist eesti keeles õpetamise kogemust, ei saa kohelda samamoodi kui koole, kelle keskkond on peamiselt venekeelne, kus hoiakud on negatiivsemad ning kogemused eestikeelse aineõppega on piiratud.

Teine oluline aspekt kakskeelse haridusmudeli rakendamise juures on **keeled, millele mudel suunatud on**. Ühesuunalise kakskeelse mudeli puhul, kus ühelt osalt rahvastikust nõutakse

kakskeelses hariduse omandamist ning teiselt mitte (mis kehtib ka Eesti puhul), tekitab kakskeelses hariduses osalejates teatud diskrimineerimise tajumise (Baetens Beardsmore 1995 viidatud Housen 2002 kaudu). See aga mõjutab keeleõppe edukust. Uuringu käigus intervjueritud õpilaste seas võis samuti leida näited sellise teatud ülekohtu tajumise suhtes, nt Ida-Virumaa:

„Mina tahaksin öelda veel seda, et eestlased sunnivad küll venelasi eesti keelt õppima, samas aga ise ei näita venelaste suhtes austust välja ja kategooriliselt keelduvad vene keelt õppima. Kasvõi lihtsalt suhtlemistasemel. Neil on küll koolis vene keele tund, aga nad lihtsalt ei taha seda keelt õppida – ma tunnen päris paljusid sellise suhtumisega.”

Siit õhkub teatud ülekohtu ning sunni tajumist õpilaste poolt, mida ei tohiks ülemineku protsessis täielikult ignoreerida.

Kooli õpilaste päritolu, eriti just **kodune keel** või kodused keeled, avaldavad samuti keeleõppe protsessile mõju. Kui õpilaste keeletaust on väga erinev, iseloomustab kooli keskkonda suur heterogeensus, komplitseerides õppetööd enam kui homogeenstes koolides. Eesti vene õppekeeleaga koolides on esindatud päris palju erinevaid rahvusi, kelle kodune keeletaust võib olla samuti kirju. Samas näitab Euroopa Kooli kogemus, et kooli alguses õpilaste keelteoskuse erinev tase ei tohiks olla väga suur probleem, kui keeleõpet viiakse läbi sobivaid õpetamismeetodeid rakendades ning õppimisele pühendatakse piisavalt aega (Housen 2002). Samas tuleb arvestada ka nõu esimese ja teise keele olemusliku erinevusega, mis samuti mõjutab teise keele omandamise suhtelist kergust või raskust.

Kakskeelse hariduse **õpetajate keeleoskust** ei saa eelnevale lisaks samuti kuidagi olulisuse poolest alahinnata. Heaks tavaks on, et kakskeelse kooli õpetajad on sihtkeelt emakeelena rääkivad või siis kõrgetasemelised kakskeelsed (Baetens Beardsmore, 1992). Keelt kõrgel tasemel mittevaldav õpetajad ei suuda õpilastele olla tõeliseks eeskujuks ning pakkuda neile mitmekülgset, korrektset ning kohast sisendit keeleõppeks, nagu seda suudaks teha suurepärase keeleoskusega õpetajad (Housen 2002). Lisaks on oluline, et õpetajad suudaks õppimise algusprotsessis õpilasi abistada. Eestis, eriti Ida-Virumaal, on vajaliku keeleoskusega õpetajad selgelt kakskeelse hariduse ellurakendamisel tõsiseks probleemiks. Pedagoogide suhteliselt kõrge vanus kombineerituna aja jooksul kujunenud hoiakuga eesti keele õppimise suhtes ei soodusta just keeleõppe edukust. Vaatamata ulatuslikule keeleõppele, mida õpetajad on läbinud, ei ole paljudest pedagoogidest saanud kahte keelt kõrgtasemel kõnelejad. Eesti vene keelt emakeelena kõnelevad õpetajad ise tajuvad nõrga eesti keele oskuse tõttu võimetust olla vajalikul määral õpilastele eeskujuks, mistõttu ülemineku edukus on õpetajate kvaliteedi tõttu oluliselt takerdunud.

Nt õpetajad arvavad:

„Kui ta [õpetaja] ei suuda ennast õigesti väljendada, siis mis autoriteet tal pruugib [õpilaste seas] olla?”

„Kõige tähtsam on see, et õpetajad ise ei kardaks. Me ise vahepeal kardame eksida. Kõik sõltub veel ka kuulajatest – mõned ei pööra tähelepanu grammatilistele vigadele, vaid hoopis sisulisele küljele, samas on aga selliseid, kes norivad ka kõige väiksemate vigade kallal ning seega tekitavad inimeses ebakindlustunde. Sama olukord võib vahel tekkida ka laste puhul. Võib-olla meie ise ei ole veel piisavalt oskuslikud, et ka meie õpilased saaksid olla võimalikult edukad.”

Keelekursustele, mis on õpetajate keeleoskuse üks võtmetegur, tehakse palju etteheiteid.

Nt Narva õpetaja:

„... me saime endale tunnistuse, kus oli kirjas et on läbitud 400 tundi eesti keele õppimist. 400 tundi on ju väga pikk aeg – juba elevantigi oleks võimalik selle aja jooksul rääkima õpetada. Meid oli aga grupis 16 inimest ja ei mingit tulemust.”

Koolituste mõju on seni jäänud tagasihoidlikuks mitmel põhjusel. Kõige murettekitavamana on välja toodud asjaolu, et õpetajate ümber-ja täiendõpe on pidanud suuresti toimuma senise töö kõrvalt ning vaba aja arvelt. Nõuet osaleda koolitusel laupäeviti või peale tööaega peavad õpetajad selgelt ebaõiglaseks ning samuti on see märk halvasti planeeritud ettevalmistusest, mis mõjutab otseselt tulemuse kvaliteeti. Nt toovad õpetajad välja:

„Samuti võiks mõelda õpetajate tööaja peale – peale tervet koolipäeva peab veel õpetaja suutma hilja õhtul kursustele jooksmata.”

„ Eelmisel aastal me käisime Jelenaga kursustel siin kolledžis ning nad toimusid kolm korda nädalas kolme tunni kaupa. Ja kujutage ette nüüd, millises olekus me seal viibisime ning peaks mainima, et need kursused ei toonud erilist tulemust.”

Lisaks on olnud probleemiks koolituste kättesaadavus – kursused on toimunud ainult suuremates linnas, nt Valga õpetajate keelekursused toimusid üksnes Narvas või Tallinnas. Rahulolematust on tekitanud ka koolituste läbiviijate endi tase, koolituste sisu (kohatine liigne primitiivsus) ning ka koolituste meetodiline pool (nt suutmatus arvestada koolitatavate eripäradega).

Nt Tartu ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja: „Koolituse puuduseks oli see, et meid õpetasid eesti filoloogid..., et meile anti, noh... õpetasid eesti filoloogid, kes ei jaga tehnoloogiast üldse midagi.. noh, teine asi oli see, et viiakse enamjaolt üldkoolide õpetajaid ...ja öeldakse neile, kuidas tõusta püsti kui kirjutama lähed, kuidas käsi plaksutada... kujutage seda palun ette, õpetad seda ainet.. tõused püsi ja...”

Narva õpetajad: „[Kursuste] sihiks oli ette valmistada neid õpetajaid kes hakkavad õpetama ühiskonnaõpetust eesti keeles. Sellisest kategooriast õpetajaid ei olnud aga grupi täitmiseks piisavalt, seega sattusid sinna ka teiste ainete õpetajad. /.../aga igasugune meetodika juures puudus, aga see on õpetamise juures väga oluline. /.../nendelt kursustelt ei saanud ma midagi juurde.

„ Need on grupiülesanded, kui antakse küsimused ette ja tahetakse, et inimesed arutleks nende üle. Mille üle siin arutleda, kui oleks vaja tegeleda hoopis elementaarsemate asjadega. Ühed peaksid parandama grammatilist külge, teised – veel midagi muud. Selle jaoks on vajalikud kindlad meetodikad, kuid mitte need, mida praegu pakutakse. Need praegused meetodikad sobiksid võib-olla selleks, et säilitada mingisugune saavutatud tase, mis on juba piisavalt hea diskussiooni arendamiseks.”

Õpetajate ettevalmistuse puudulikkusest kõneleb ka ühes vene õppekeelega kooli eestikeelses kirjandustunnis läbiviidud tunnivaatlus, mis andis alust arvata, et õpetajatel paljuski puuduvad oskused eestikeelseid (ja Eesti riiki ja kultuuri puudutavaid) aineid kontekstualiseerida mitte-eestlastest õpilastele nii, et neil tekiks ainetes teatud seosed. See omakorda vähendab õppe tulemuslikkust oluliselt.

Lisaks õpetajate keeleoskusele mängib ülemineku juures olulist rolli **õpilaste keeleoskus**. Vene õppekeelega koolide esindajad on veendunud, et varem eesti keelt ainult eesti keele tunnis õppinud õpilased ei ole põhikooli lõpuks omandanud keeles sellist taset, et alustada gümnaasiumis eestikeelse aineõppega, eriti keerulisemates ainetes. See toob kaasa hirmu, et aineõpe muutub keeleõppe kõrval teisejärguliseks. Kuigi õpilased ilmselt omandavad aines teatud terminoloogia eesti keeles, siis kardetakse, et teadmised aines jäävad selgelt puudulikuks. Õpe ainetes kujuneb paljuski edasi-tagasi tõlkimiseks. Seda kardetakse eriti ainetes, mis on iseenesest sisult rasked ning mahukad, nt ajalugu, ühiskonnaõpetus või geograafia. Õpetajad on mures, et osad gümnaasiumi ained on niigi keerulised ka emakeeles mõistmiseks, rääkimata eesti keeles õppimisest. Seetõttu kardetakse eriti teadmiste omandamise puudulikkust.

Nt õpilased:

„... [p]aljudel minu klassikaaslastel on eesti keelega raskusi ning nende jaoks saab üleminek kindlasti väga raske olema, vaatamata sellele, et ainult mõned ained hakkavad eesti keeles toimuma. Mõnedel on niigi teatud ainetega raskusi, aga kui mõelda, et seda tuleb hakata veel võõras keeles omandama, siis tundub see tõesti väga keerulisena.”

„Praegu ei oska paljud eesti keelt eriti hästi ning nende jaoks on kindlasti väga raske eesti keeles õppida. Tulemusena nad võib-olla saavadki eesti keele selgeks, aga sügavaid teadmisi erinevates ainetes nad küll ei omanda.”

„Tekib olukord, et sa pead kõigepealt tõlkima materjali oma emakeelde ja siis saad alles selle sisusse süveneda.”

„Meil oli geograafia eesti keeles. Muidugi väga palju sõltub õpetajast – kui õpetaja ainult kirjutab midagi tahvlile ja podiseb midagi omaette, samal ajal kui sina istud ja ei saagi üldse aru sellest, mille sa endale oled nüüd üles kirjutanud, siis ei ole sellest kindlasti mingisugust kasu. Ja siis meile antakse kätte kontrolltöö ning ei lubata oma vihikuid kasutada. Me niigi ei saa aru, mida kõike me oleme sinna üles kirjutanud. Kui me läheme õpetaja juurde ja ütleme, et me ei saa aru, siis ta lihtsalt annab meile sõnastikud kätte ja kõik. Reaalsuses me ei õppinud sellest aimest midagi juurde.”

Õpetajad:

„Kui õpilased sooritavad 9.klassis eesti keele algtaseme eksami, siis kuidas nad peaksid selle algtasemega suutma sedasama ühiskonnaõpetust antud keeles õppida? Või võtame Eesti ajalugu, mida plaanitakse kahe aasta pärast üle viia – ka selle aine omandamine eeldab häid keeleoskusi. Minu meelest on seda eesti keele algtasemega väga raske teha, kui üldse mitte võimatu.”

„[k]ui nad õpivad geograafiat eesti keeles – tuleb hinne madalam.”

Teadmiste lünklikkus aga mõjutab edasi riigieksamite valikut ning seeläbi edasisi haridusvõimalusi. Tegemata riigieksamit nt ajaloo, kaob juurdepääs konkreetsetele erialadele, nagu näiteks õigusteadus.

Õpetajate arvamused:

„Lapsed ei suuda tihtipeale ka vene keeles teksti ümber jutustada – juba emakeeles on neil sellega raskusi. Minu tütar õpib praegu koolis geograafiat eesti keeles, aga see on naeruväärne /.../ Loomulikult, ta ei saa nendest tundidest teadmisi juurde ega ei hakkagi saama /.../ 10.klassis nad lihtsalt kordavad näiteks päheõpitud linnade nimetusi eesti

keeles./.../ 12.klassi lõpus saab teha ka geograafia eksamit, kuid minu tütar ei lähe seda kindlasti tegema. Miks ta peaks valima selle aine, kui tal on võimalik saada palju paremaid tulemusi ainetes, mida koolis on õpetatud vene keeles?”

„Sama olukord tekib ka ühiskonnaõpetuse puhul – noored lihtsalt ei hakka seda eksamit valima.”

„Kuidas me saame rääkida konkurentsivõimest, kui kooli lõpetamise ajaks ei ole noor omandanud teatud ainetes täisväärtuslike teadmisi? Kui tal oleks võimalus õppida ühiskonnaõpetust ja geograafiat oma emakeeles, siis tema teadmiste tase antud ainetes oleks olnud märgatavalt kõrgem.”

Lisaks konkreetsete ainete omandamise pärast kardetakse ka argumenteerimis- ja väljendusoskuste piiratud arengut. Osad õpetajad on seisukohal, et kui õpilased ei õpi nt ühiskonnaõpetuses oma emakeeles seisukohta avaldama ja argumenteerima (sh ka esseede puhul), siis ei õpita seda ammu ära eesti keeles.

„Ma tahaksin veel lisada, et need ühiskonnaõpetus ja geograafia eeldavad ka seda, et õpilane räägib, avaldab oma arvamust, ja nüüd kujutage ette, et gümnaasiumis me võtame õpilaselt ära võimaluse õppida oma seisukohta avaldama ja seda kaitsma oma emakeeles. Ta ei õpi lauseid formuleerima, ega ta hiljem ei suuda ka eesti keeles oma mõtteid õigesti ja ilusasti väljendada.”

„Üks moment on veel selline, et ühiskonnaõpetuse tundides ja ka riigieksamil on üheks ülesandeks essee kirjutamine. Kuidas suudaks ühiskonnaõpetuse eksamit sooritav vene õpilane kirjutada arutleva kirjandi poliitilisel teemal eesti keeles? Eesti keele kesktaseme esseede teemades ei kohta ju nii spetsiifilisi teemasid, seal on lihtsamad teemad, mis on seotud meie igapäevaeluga. Kuidas peaks siis noor suutma kirjutada poliitilisel teemal?”

Kontekstuaalsete tegurite all tuleks ära mainida ka **ülemineku kui protsessi üldine ettevalmistus**, mis on selgelt üleüldist meelestatust üleminekus suhtes kujundanud. Väga selgepiirilisel fookusgruppide esile tulnud, kuidas vead ülemineku kavandamisel on tekitanud tugevat vastuseisu ülemineku elluviimise suhtes. Esiteks koolide jätmise valikuvabaduse ja isetsustusõigusega, olukorras, kus koolide võimekus eestikeelset aineõpet läbi viia ja õpilaste valmisolek on väga erinev, tekitab olulist pahameelt. Koolide valikuvabadusega jätmise ja võimalus mitte oma koolile sobivat lahendust valida ei anna koolidele kindlust, et eestikeelne aineõpe saavutab sellele seatud eesmärgid. Õpetajad on arvamusel, et oluline on eestikeelsele aineõpetusele läheneda koolide valmisolekust, laste võimetest ning vanemate soovidest lähtuvalt.

„Pole vaja peale sundida. Las kool otsustab ise, kui palju ja millal.”

„Ma õpetan kahte klassi ja üks klass on jah selline, tugev ja seal nagu võiks ... aga teine klass on selline, et nad ei saa sellest teemast vene keeleski aru, aga neile siis veel eesti keeles ainet õpetada... Kuidas õpetada, kui nad ei saa isegi elementaarsest eesti keelest aru... Sellepärast olen ma niivõrd selle vastu, peab valikuvõimalus olema.”

„Peab jah valikuvõimalus olema, igal juhul, sa oled integreeritud, sa oled konkurentsivõimeline, sa arened ja mida veel kõike, aga kõik see peab tulenema isiksuse tasandilt.. . võimetest lähtuvalt.”

„Aga kui õppida esimesest klassist peale, noh andke andeks, teaduse keeles, ma olen ise ka kunagi õppinud, aga noh kuulge, siin on vaja lastele valikuvõimalust anda. Ei ole vaja revolutsiooni, on vaja evolutsiooni, kus kõik toimub vaikselt, läbimõeldud, sihipäraselt..

läbimõeldult, analüüsitult.. just vigu tuleb analüüsida ja parandada, enne kui uut sammu astuma hakata.. ehk üks samm edasi, samm tagasi.”

Terav kriitika saadab riigi tegevust – üleminekut käsitletakse kui mitte-teadlikult juhitud protsessi, koolid tunnevad, et on üleminekus üksi jäetud.

Koolijuht ja õpetaja: „Kuid mida tegi selle jaoks ministeerium? Ministeerium ei teinud praktiliselt mitte midagi. Mitte midagi ei teinud selleks, et protsess läheks käiku.”

Veel heidetakse ettevalmistuses ette seda, et vaatamata aastaid tagasi tehtud otsusele ülemineku läbi viia ei tunne osalised, et ettevalmistus oleks toimunud pikalt kogu ettevalmistusperioodi jooksul, selgelt läbimõeldult ning põhjalikult. Üleminekut tunnetatakse siiski kui suhteliselt üleöö muutust, mis tekitab asjaosalistes hirmu ja teadmatust tagajärgede suhtes. Ettevalmistuse vähenenud põhjalikkus ning lühiajalisus ei ole suutnud tekitada koolides kindlustunnet ülemineku õnnestumise suhtes. Seda mitmel põhjusel. Esiteks esineb arvamus, et ülemineku praegusel kujul oleks pidanud olema pilootprojektina mõnes üksikus koolis esialgu läbi viidud, et katsetada valitud lähenemist, analüüsida selle lähenemise mõju asjaosalistele ning saada teavet parandamist vajalike aspektide suhtes. Pilootprojekt oleks eeldanud ka õppematerjali ja meetodika testimist. Olukorras, kus koolidesse saabus uus eesti kirjanduse õpik juunikuus ja õpiku koostamisse ei olnud kaasatud õpetamist läbi viima hakkavad õpetajad, katsetamisest rääkimata, valitseb teadmatust. Koolidel puudub hea eeskujuga või näide, mis kinnitaks ülemineku valiku õigsust ja toetaks üleminekut.

Ka õpilaste arusaamadest nähtub, et üleminekut käsitletakse kardinaalse muutusena lühikese aja jooksul, mistõttu hinnang muutuse edukusele on pigem negatiivne. Õpilaste seisukohtadest tuleb esile, et ülemineku vajaduse osas ei ole piisavat selgitustööd tehtud. Osad õpilased on ise selle vajalikkuse enda jaoks lahti mõtestanud, kuid üldiselt ollakse arvamusel, et selgitustöö on olnud ebapiisav. Ka õpetajad leiavad, et ülemineku ei ole piisavalt õpilastele lahti seletatud.

Väljunditegurid

Fishman (1976, viidatud Housen 2002 kaudu) on välja toonud, et **kakskeelsel haridusel võib olla kolm erinevat eesmärki: keele säilitamine** (*maintenance*), **rikastamine** (*enrichment*) või **ülemineku** (*transition*). Säilitamise puhul on rõhk ohustatud vähemuskäele alalhoidmisel, samas kui rikastamise korral on eesmärk teise keele oskuse lisandumine, ohustamata esimese keele oskust. Ülemineku aga tähendab kiiret esimese keele asendamist teise keelega, millega tegelikkuses ei kaasne sisulise kakskeelsuse poolt pakutavad eelised (esinevad kahe esimese eesmärgi puhul).

Eestis on venekeelsete gümnaasiumide ülemineku eestikeelsele aineõppele eesmärgistatud järgmiselt: „Eestikeelsele aineõppele ülemineku peamine eesmärk on vene noorte konkurentsivõime tõstmine. Parema eesti keele oskuse on abiks kõrgkooli astumisel ja seal eesti keeles õppimisel, Eesti kodakondsuse saamisel ning aitab kaasa töö leidmisel. Vene noored saavad sellega teatud eelise tööturul, sest valdavad rohkem keeli.” (Haridus- ja Teadusministeerium, 2007). Jättes kõrvale spetsiifilise kakskeelse hariduse mudeli – keelekümbluse – võib väita, et Eestis puudub kakskeelse hariduse sisuline kontseptsioon. Eestis ei eksisteeri dokumenti, kus oleks ülemineku seonduv laiem taust ning terviklik nägemus lahti kirjutatud, mistõttu on keeruline Eesti olukorda analüüsida vastavalt väljatoodud kolmele erinevale eesmärgile. Olemasoleva info põhjal võib väita, et Eestis

lähenemine sisaldab elemente kõigist kolmest eesmärgist: vene keele ärakaotamist otseselt ei kavandata ning 40% õppekava mahust võib edaspidi õppetöö toimuda ka vene keeles, mistõttu viitab see säilitamise eesmärgile, samas eesti ja vene keele oskus kõrgtasemel koos ainetundmisega viitab rikastamise eesmärgile. Samas pole eesmärk selgelt välja öeldud, mistõttu võimaldab tõlgendada eri sihtgruppides erinevalt. Housen (2002) on Läti kakskeelset haridust analüüsisid välja toonud, et tõsiasi, et kakskeelse hariduse kaudu püütakse suunata üleminekut kakskeelselt keskhariduselt ühekeelsele kõrgharidusele, viitab siiski ülemineku eesmärgile. See mõte on paljuski ka kehtiv Eesti puhul, sest kõrgharidus on peamiselt eestikeelne. Kontseptuaalne ebamäärasus on ilmselt mõjutanud ka sihtgruppide erinevaid hoiakuid ning suhtumist negatiivses suunas. Ülemineku selge sisustamine oleks sihtgruppe oluliselt paremini muutuseks ette valmistanud ja võtnud maha mitmed hirmud (nt hirm halveneva vene keele oskuse pärast). Rikastamise eesmärk, millele sinne üleminek viitab, on oma olemuselt positiivne ning selle eesmärgi kaudu on võimalik sihtgruppide hirmu ning ebakindlust vähendada, rõhutades funktsionaalse kakskeelsusega kaasnevaid kognitiivseid, psühholoogilisi ning sotsiaalseid võimeid. Kakskeelse hariduse uurijad on välja toonud, et kakskeelsed inimesed on üldjuhul võrreldes ükskeelsetega laiema mõtlemisvõimega, kõrgema intelligentsusega, loomingulisemad, ilmutavad varakult meta-lingvistilist teadlikkust ning neile on omane kommunikatiivne tundlikkus (Baker, 2001). Eesti õpetajateni pole see teadmine jõudnud, samuti nagu ka see, et funktsionaalset kakskeelsust on oluliselt raskem saavutada läbi puhta keeleõppe. Fookusgruppides tuli selgelt esile vajadus parandada õpetajate teadmisi keeleõppe, sh kakskeelsuse valdkonnas.

Läbimõtlemata lähenemine ning halvasti ettevalmistatud üleminek on toonud kaasa mitmeid negatiivseid hoiakuid, mis edasisi samme raskendavad. Üleminek on hea näide halvast muutuste juhtimisest. Algne kontseptsioon on läbimõtlemata, seda pole selgitatud sihtgruppidele ning tänu sellele pole kaasnenud mõistmist, veendumust muutuse headuses jne. Halb ettevalmistus on tekitanud vastuseisu. Vähesed teadmised kakskeelsest haridusest toetavad igasuguste eelarvamuste levikut ning kartuste tekkimist.

Nt Tallinna õpetaja:

„Kuid kui riik püüab midagi jõuga pealesundida, siis loomulikult midagi muud peale vastutegevuse see ei tekita.”

„Siiani paistab, et see on venekeelse gümnaasiumihariduse lammutamiseks”.

Vähene teadlikkus on ilmselt ka põhjus, miks üleminekut ohuna vene koolile kui vene kultuuriasutusele tõlgendatakse. Vene õppekeele osakaalu vähenemist tõlgendatakse ohuna vene kultuuri säilimisele Eestis, mis omakorda tekitab kooli õpetajaskonnas protestivaimu ja üleminekut mittetoetavat õhkkonda. Samas võib selline vene õppekeelega kooli tugev seostatus vene kultuuriga olla problemaatiline, vaadatuna teiste vähemusrahvuste perspektiivist. Uuringu käigus väljendas üks endine koolijuht selget muret vene õppekeelega koolides ilmneva teiste venekeelsete vähemusrahvuste (valgevenelased, ukrainlased, tatarlased jne) venestamise ja eestikeelsetes koolides eestistamise tendentsile, ohustades otseselt kultuuriliselt mitmekesise ühiskonna eesmärki ning viidates vajadusele välja töötada mitmekultuurilisuse temaatika ja põhimõtted nii eesti- kui venekeelsete koolide õppeprogrammis. Ka vene õppekeelega noorte fookusgrupis tuli esile, et teisest rahvusest venekeelsed noored tunnetavad koolis kohustust omandada vene rahvuslikke väärtusi.

Vähene teadmatust õpetajate seas, mis on andnud alust erinevateks spekulatsioonideks ning eelarvamuste tekkeks, võib omada oluliselt negatiivset mõju õpilastele ning nende edasisi

haridusvõimalusi. Mõnikord tundub, et pedagoogid on enda ebakindlusest tulenevalt olukorda üledramatiseerivad ning kannavad oma pessimismi üle ka õpilastele. Nt sotsiaalsete riskirühmade uuringus välja toodud asjaolu, et õpetajad võivad oma suhtumisega negatiivselt õpilaste valikuid mõjutada, laites maha nende potentsiaali eestikeelsesesse keskkooli või kõrgkooli minekul, on äärmiselt kahetsusväärne ja sellele tuleks tähelepanu pöörata. Viimase aspektiga on seotud ka samaaegne õpilaste teadlikkuse tõstmine erinevatest haridusvõimalustest ning õpilaste seas levivate müütide kummutamine tagamaks mitte-eesti noorte potentsiaali enamat rakendamist. Viimase teemaga seondub laiemalt ka kooli ja õpetajate kriitiline roll noorte integratsiooni juures – oluline on teadvustada, et kool ja õpetajad suudavad paljuski noorte edasist eluteed kujundada, sh mõjutada valikuid, mis soodustavad noorte enamat integreerumist.

Operatsioonalsed tegurid

Kakskeelse hariduse rakendamisel mängivad võtmerolli õppekava ning keeleõppe strateegiad. Õppekava puhul on keskseteks teguriteks keelte jagunemine õppekavas, kakskeelse hariduse ulatus ja esimese ning teise keele omavaheline suhe.

Kui kakskeelse hariduse eesmärgiks ei ole ühelt keelelt teisele üleminek, vaid vähemuse keele säilitamine ning funktsionaalse kakskeelsuse saavutamine, on oluline tähelepanu osutada sellele, et **õppekava** peab esimesele keelele pöörama nii palju tähelepanu, et keeleoskus ei kahjustuks ning samas kulutama piisaval aega teisele keelele, et seda võimalikult palju edasi arendada. (Housen 2002). Housen (2002), toetudes Bakeri (1996) ning Skutnabb-Kangasi (1995) töödele väitab, et kui õpilaste esimene keel ei ole kooli ümbritsevas keskkonnas domineeriv, ei ole siiski soovitatav teise keele osakaalu suurendada enama kui 50% õppetööst esimese kuni kaheksa esimese kooliaasta jooksul. Eestis algab formaalne kakskeelsuse üleminek gümnaasiumiastmest järkjärguliselt eestikeelsete ainete lisandudes. Samas on palju koolid omaalgatuslikult eestikeelse aineõppega algust teinud juba varem, olenevalt kooli võimalustest. Kõrvutades Eesti mudelit, kus eestikeelne aineõpetus lisandub väga hilises faasis, Euroopa muidu tuntud heade praktikatega, nt Euroopa Kooli mudel ja Luksemburgi mudel, kus teine keel lisandub kooli algusest ning aineõpetus teises keeles lisandub järkjärgult juba esimesel kooliastmel, ilmneb, et Euroopas tavatu hiline alustamine ei toeta rikastamise eesmärki. Aineõpetuse formaalne algus gümnaasiumi tasemel seab kahtluse alla selle, et õpilased omandaksid sisulise kakskeelsuse – selle saavutamiseks ettenähtud aeg on liialt lühike. Koolid, kelle õpilased on kakskeelsest haridusest varem osa saanud, on suurem tõenäosus rikastamise eesmärki saavutada.

Keskkonnategurite olulisust eelnevalt mainiti, kuid siinkohal on kakskeelse hariduse mõjususe seisukohalt oluline tähelepanu panna kooli keskkonna ning õppekava omavahelist seost. Koole ümbritsev keelekeskkond peaks olema alus, millest lähtub erinevatele keeltele pühendatud aeg koolis. Pidades silmas endiselt säilitamise ning rikastamise eesmärki, on põhiliselt venekeelsetest piirkondades oluline suhteliselt enam tähelepanu osutada eesti keelele ning eestikeelsetes piirkondades enam vene keelele. Seega on ka praegusel juhul üleminekuprotsessis vajalik regionaalseid eripärasid arvestada ning nõudmisi vastavalt kohandada.

Kakskeelse hariduse **ulatusest** rääkides, rõhutavad uurijad selle pikaajalist kestust läbi haridusastmete, et keele- ja kirjaoskus kahes keeles jõuaks tõe poolest välja areneda (Housen,

2002). Eestis on palju vene õppekeele koole, kus kakskeelse õppega varakult algust tehakse. Samas, kui tegemist ei ole teadlikult kujundatud protsessiga, vaid kaootiliselt toimiva õppega, siis vaatamata välisele pikaajalisusele ei pruugi sisulist tulemust saavutada.

Kasutatavate keelte omavaheline suhe ning nende seos õppeainetega mõjutab samuti olulisel määral kakskeelse hariduse tulemuslikkust. Lähtudes teoreetilistest põhjendustest ning kakskeelse hariduse parimatest praktikatest, võib välja tuua järgmist (Housen, 2002):

- Paaril esimesel aastal on oluline kõigi ainete õppimine esimeses keeles, et omandada keele põhialused.
- Nii esimest kui teist keelt tuleks õpetada õppeaine läbi kogu koolitee, et arendada keelte tehnilist külge.
- Funktsionaalse kakskeelsuse arendamiseks peaks läbivalt osa aineid emakeeles õpetama, et emakeeleoskus ei saaks kannatada.
- Teine keel peaks koolis lisanduma esialgu keeleõppe aineks, mida peaks õpetama vähemalt 3 aastat enne, kui teises keeles aineõpet hakata läbi viima.
- Teises keeles aineõpetus peaks esialgu hakkama toimuma kognitiivselt vähem nõudvates ainetes nagu nt kehaline kasvatus, kunst jne.
- Kognitiivselt keerukamates ainetes aineõppe läbiviimine peaks algama kõige hiljem (põhikooli lõpupoole), sest teises keeles aineõpe eeldab kognitiiv-akadeemilise keeleoskuse olemasolu emakeeles.

Eesti üleminekut käesolevas kontekstis vaadeldes tõuseb esile kaks küsimust, mis käesoleva raamistikuga kooskõlas ei ole. Esiteks eestikeelse aineõpetuse algus gümnaasiumi astmel näib olevat liiga hiline algus, sest teoreetiliselt peaks õpilaste teise keele oskus ning võime teises keeles ained õppida olema saavutatud juba mõned aastad varem, mistõttu võib väita, et teatud aeg on raisku lastud. Samas, tuginedes Eestis läbi viidud uurimustele, mille kohaselt eestikeelne aineõpe toimub 87%-s põhikoolides (TNS Emor, 2006), nähtub, et sisuliselt on suures osas koolides siiski õpilaste keeleõppe potentsiaal õigeaegselt rakendatud. Teiseks eesti kirjanduse kui esimese eestikeelse aine valik näib keeruliselt põhjendatav, sest tegemist ei ole kognitiivselt vähenõudliku ainega, vaid pigem vastupidi. Samas, TNS Emori (2006) uuring näitab, et enamasti õpetatakse eesti keeles algklassis loov- ja rakendusaineid ning põhikoolis loov- ja rakenduslikke aineid ning samas ka palju humanitaar- ja reaalseid, mistõttu koolide senise praktika põhjal ei ole gümnaasiumi astmel kirjanduse valik siiski põhjendatav. Siiski, arvestades, et eesti keeles õpetatavate ainete valik sõltub esmajärjekorras vastava ettevalmistusega õpetaja olemasolust (76% juhtudel) (TNS Emor, 2006) ja mitte sisulisest põhjendusest, on põhjust olla veidi murelik selles osas, kas eestikeelne aineõpe vastab õpilaste oskustele ning teadmistele. Näiteks kognitiivselt keeruliste ainete esmajärjekorras eesti keeles õpetamine liialt varakult võib kaasa tuua positiivsete mõjude asemel negatiivseid, sest õpilaste areng ei ole nõudmistega kaasas käinud. Ida-Virumaa õpilased tõid fookusgrupis näiteks eestikeelse geograafiaõpetuse, mis oma sisult ei vastanud õpilaste keeleoskusele ning tulemuseks olid puudulikud teadmised aines kui ka keeleoskuse olematu areng. Selline negatiivne kogemus mõjutab otseselt ka edasist suhtumist eestikeelses aineõpetusse ja laiema tulemuslikkust.

Operatsioonaalsete tegurite juures on veel olulised kaks aspekti – **meetodid**, kuidas õpetatakse teises keeles aineid ning **kuidas toimub keeleõpetus tunnis**. Teises keeles ainet õpetavad õpetajad peavad olema spetsiaalse ettevalmistusega suutmaks läbi viia integreeritud aine- ja keeleõpet. Nii aine kui keele samaaegne omastamine eeldab õppeprotsessi, milles

kommunikatsioon on esikohal, nt grupitööd jne. Samas keeleõppe tunnid peavad kommunikatiivsuse asemel olema enam keskendunud keele formaalsele küljele, eriti grammatikale. Teises keeles aineõpetus ning keeleõppetunnid peavad olema oma olemuselt üksteist täiendavad, arendades õpilastes erinevaid külgi. Fookusgruppide põhjal saab öelda, et õpetajate ettevalmistus on suures osas seni olnud põhiliselt kahesuunaline: eesti keele õpetajad on omandanud lisaeriala mõne teise aine õpetamiseks eesti keeles (nt kirjandus või muusikaajalugu) või venekeelsed õpetajad on õppinud eesti keelt oma aine õpetamiseks eesti keeles. Koolituste selline suunitlus ei ole võimaldanud ilmselgelt metoodilistele aspektidele seni olulist tähelepanu osutada, mistõttu ei ole metoodiline valmisolek kuigi hea.

Operatsioonaalsete tegurite all tuleb kindlasti käsitleda ka vene õppekeele koolides õpilastele antava eesti keele oskuse taset. Eesti keele oskuse tase peab olema vastav sellele, mida nõuab eestikeelne aineõpe. Õpetajad on veendunud, et mitmed ained, mida gümnaasiumis plaanitakse eesti keeles õpetama hakata, nt ühiskonnaõpetus, ajalugu, geograafia, eeldavad õpilastelt oluliselt kõrgemat taset, kui seda võimaldab põhikooli lõpuks omandatav algfase. Eesti vene õppekeele koolide õpilaste eesti keele oskust on üldiselt kehvaks hinnatud (Vare, 2004) ning põhjusi nähakse nii riigieksamite nõudmiste mittevastavuses tegelikele nõuetele, ebaadekvaatsetes hindamiskriteeriumites, õppemeetodi piiratud võimalustes, eesti keele õppe liiga väikeses mahus, eesti keele õpetajate puudlikus ainepädevuses kui ka õppekirjanduse nõrgas tasemes ning tugimaterjali vähesuses. Mitmete nimetatud aspektidele viidati ka fookusgruppides, rõhutades üldise eesti keele taseme parandamise vajadust.

Võttes eelneva analüüsi kokku, võib välja tuua järgmised aspektid, mis kakskeelse hariduse rakendamist selgelt raskendavad:

- ühe ja sama lähenemise rakendamine kõikidele koolidele, olenemata regionaalsetest eripäradest ehk kontekstuaalsete tegurite vähene arvesse võtmine – seetõttu on tulemused kõige kriitilisemates piirkondades väga rasked tulema
- eestikeelsele aineõppele ülemineku kontseptuaalse aluse puudumine ehk tegelik selgusetus taotletavates eesmärkides, mis on põhjustanud ka informatsiooni hägususe – see põhjustab kaitsereaktsiooni, vastumeelsust ning negatiivseid hoiakuid sihtgrupis
- selge lähenemise puudumine eestikeelsele aineõpetusele õppekavas (vastavalt teoreetilistele alustele ning Euroopa kogemustele), sh eelneva kooli kogemuse analüüs
- vead ülemineku ettevalmistamisprotsessis, eriti pedagoogilise kaadri koolitamises on tekitanud palju negatiivseid emotsioone ning ei ole suutnud tekitada valmisoleku tunnet.

Võimalikud mõjud

Eelnevalt analüüsitud tegurid omavad olulist tähtsust selles osas, milliseid tulemusi üleminek Eestis võib omada. Mitmete mõjudele on eelnevalt juba ka viidatud, kuid siinkohal on veel ära toodud eelnevalt mitte käsitletud aspektid. Üldiselt võib fookusgruppide põhjal väita, et kõrgelt motiveeritud, sihikindlatele ning hea õppeedukusega õpilastele ei valmista ilmselt eestikeelne aineõpetus muret, sest nad on endale eesmärgiks seadnud keele ning teadmiste omandamise ja planeerivad eestikeelse kõrghariduse omandamist. Mures tuleb olla vähemvõimekate pärast ning seetõttu vajavad need õpilased iseäranis palju õpetajate tähelepanu ning võimalikku lisaabi.

Järgnevalt on oluline, kas üleminek võiks oluliselt mõjutada koolivõrku õpilaste olulisuse liikumise tulemusena. Vene õppekeele õpilaste senisest suurema suundumisega

kutsekoolidesse, kus gümnaasiumi tasemel aineõpe ei ole eesti keeles, tuleks arvestada, kuigi selles suhtes on arvamused erinevad. Arvamused on erinevad ka eesti õppekeelega koolide eelistamise suhtes. Ühest küljest ollakse veendunud, et keele selgeks saamisest huvitatud ning enda tulevikku Eestiga ning siinse kõrgharidusega siduda soovivad mitte-eestlastest õpilased valivad oma hariduse omandamise kohaks eesti õppekeelega kooli, hoolimata eestikeelsest aineõppest venekeelses gümnaasiumis. Sageli eelistavad vanemad oma last eesti õppekeelega kooli panna juba esimestel õppeastmetel, sest hiljem võib keeleoskus juba liialt takistuseks olla. Ka eesti õppekeelega koolides läbi viidud intervjuud kinnitavad, et vene emakeelega pered eelistavad oma lapsi eesti õppekeelega kooli saata varakult.

Eestikeelne aineõpe mõjutab negatiivselt ka õpetajate arvu koolides. Keeleõppega raskustes olevad ning psühholoogilist barjääri tunnetavad õpetajad tunnevad ennast alandatud ning on koolist sunnitud lahkuma. Välja toodi ka, et Tallinnas võib toimuda õpetajate rotatsioon erinevate koolide vahel. Ühest koolist lahkuma sunnitud õpetajad lähevad mõnda teise kooli, kus nõudmised on veidi pehmemad. Vene direktorid paistavad esitavat õpetajatele leebemaid nõudmisi.

Muudest mõjudest mainiti, et võib ette tulla eestikeelse õppimise simuleerimist, kui nii õpetaja kui õpilased ei valda keelt tasemel, mis võimaldaks õpet korralikult läbi viia. Osad õpetajad leiavad, et eestikeelne aineõpe toetab õpetaja professionaalsuse kasvu, kui õpetajad ise on sellest huvitatud. Laiema mõjuna ollakse mures vene haritlaskonna säilimise pärast, mida justkui eestikeelne aineõpe ohustaks.

Rääkides vene õppekeelega gümnaasiumide üleminekust eestikeelsele osalisele aineõppele ja selle võimalikust mõjust eesti õppekeelega koolidele, võib intervjuude põhjal väita, et nimetatud muutus ei avalda eesti õppekeelega koolidele mõju. Eesti õppekeelega koolides valitseb arvamus, et muutusi kooli saabuvas õpilaskontingendis silmnähtavalt ei toimu, sest vene emakeelega pered, kes peavad oluliseks lapse eesti keele oskuse omandamist, on ammu oma lapsi eesti õppekeelega koolidesse pannud ning teisalt ei ennustata, et oluliselt lisanduks õpilasi gümnaasiumi astmetesse, sest vene põhikool ei suuda õpilasi piisava eesti keele oskusega varustada. Kuna ei ennustata vene õppekeelega koolidest õpilaste lisandumist kooli, ei tunta vajadust ka koolides selleks valmistuda või muutusi planeerida. Leidub ka arvamusi, et võib-olla mõni õpilane läheb üle vene gümnaasiumisse, kuna seal hakkab olema parem eesti keele õpetamise tase. Eriti ei usuta ka õpetajate ülemeelitamise, sest esiteks ei ole koolidel võimalusi meelitamiseks ning eestikeelse kooli õhkkond on eesti õpetajale oluliselt meelepärasem võrreldes vene õppekeelega kooliga. Vene õppekeelega kooli õhkkonda peetakse eesti kooli õpetajale harjumatuks, korda teistsuguseks. Väiksemate asulate koolid, kus on vähe õpilasi ning valitseb õpetajate puudus, arvavad, et võimalik on õpetajate töötamine mitmes koolis ja see võib mõjutada teatud määral kooli õppetöö korraldust.

Kuigi üldiselt eesti õppekeelega koolide juhid ei tunneta kriitilist vajadust toe järele seoses mõnikord üsna suure hulga vene emakeelega õpilastega õppimisega nende koolides, on teema siiski kohalike omavalitsuste esindajate arvates esiletõstmist vääriv. Ida-Viru eestikeelsete koolide esindajad ja sealsed eestlastest haridusametnikud leiavad, et oluline on rahaliselt ja meetoodiliselt täiendavalt toetada eesti õppekeelega koole, kuivõrd koormus neile on oluliselt kasvanud vene emakeelega laste õppimaasumise tõttu. Ka leitakse, et eesti keele õpetus emakeelena vajab Ida-Virumaa linnade eestikeelsetes koolides toetust.

Ettepanekud

Eestikeelse aineõpetuse edukaks rakendamiseks on esiteks vajalik täpselt sõnastada ülemineku ehk kakskeelse hariduse selged eesmärgid (säilitamine/rikastamine/üleminek), et sellest lähtudes saaks kujundada vastavalt õpet. Eeldades, et eesmärkides on säilitamine ning rikastamine, tuleks koolidele läheneda individuaalselt, võttes arvesse nende keskkonda milles nad toimivad. Keskkond ning selle võimalused määravad ära sammud, mida tuleks astuda. Lähtudes teoreetilistest alustest ning Euroopa parimatest praktikatest, mida eespool välja toodi, tuleks igas koolis üle vaadata kakskeelse hariduse toimimine ning seda eriti aspektist, kas õpilasele antakse teises keeles esilagu piisavaid teadmisi, et aineõpet hakata edukalt läbi viima ning teiseks, kas aineõpet algab kognitiivselt vähemnõudlikematest ainetest.

Oluline on jätkata tööd koolide informeerimisega, sh levitada Eesti omi häid praktikaid, kommunikeerida funktsionaalse kakskeelsusega üldiselt kaasnevaid omadusi, võtta maha erinevaid hirne. Ka õpilastega tuleks enam tegeleda, sh tegeleda nende seas eestikeelse aineõpete populariseerimisega ning suurendada nende teadlikkust eestikeelsetest kõrgharidusvõimalustest.

Lisaks on kriitilise tähtsusega koolide suutlikkuse parandamine läbi koolituste kvaliteedi ja kättesaadavuse parandamise. Kaaluda võiks õpetajate täiendkoolitusevõrgustike loomist koolituste kättesaadavuse tagamiseks. Seejuures on oluline eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate ainealaste ühiskoolituste läbiviimine, tagamaks pakutavate teadmiste ühtlust ning toetamaks vene õppekeele koolide õpetajate keeleoskuse arengut.

Koolide varustamine õppevahenditega on kriitilise tähtsusega. Viimaste osas tuntakse erilist vajadust õpikute järele, mis oleks kohandatud vastavalt mitte-emale õppijate vajadustele. Oluline on siinkohal vene õppekeele õpetajate kaasamine õpikute koostamisse ning õpikute põhjalik katsetamine enne laiemat kasutusele võtmist. Õpetamise metoodika on samuti oluline valdkond, kus edaspidi olulisi edusamme on vajalik teha. Siinkohal tuleks kasuks metoodikakeskus, et õpetajatele vajalikku tuge pakkuda. Keskus konsulteeriks pidevalt õpetajaid, informeeriks, pakuks tuge õppematerjalide koostamisel, osaledes teiste riikide analoogsete asutuste võrgustikus, vahendaks teiste riikide kogemusi, pakuks vajadusel koolitusi, psühholoogist nõustamist ning tegeleks uuringutega. Keskuse ülesandeks võiks olla ka mitmekultuurilise hariduse vallas kompetentsi pakkumine ning olukorra monitoorimine.

Veel on oluline, et koolidele pakutaks tuge õpetajate koolitusel osalemise võimaldamiseks. Samuti vajab tähelepanu eesti keele õpetamise tõhustamine, sh on oluline võimaldada koolidel enam paindlikumat lähenemist keeleõpetele (nt vajadusele vastavate õppegruppide moodustamine, abiõpetaja palkamine) ning seostada keeleõpete tunde tunnivälise tegevustega, mis pakuks õpilastele keelepraktikat. Eestikeelse aineõpetuse toetuseks, laiemalt eesti keele oskuse ja interkultuurilise hariduse arendamiseks on oluline ellu kutsuda regulaarsed ja õpetajate puhul pikaajalised vahetusprogrammid. Vahetuse edukaks toimimiseks on vajalik tagada vahetuses osalejate ettevalmistus (mentorid, ülesannete selgitamine, töökorraldus, rahaline toetus jne). Selleks, et tõhustada eestikeelset aineõpet ja lähendada ainet teise (mitte-eesti) kultuuritaustaga õpilastele, on vajalik, et eesti keeles õpetatavad õppeained oleksid laiemalt toodud Eesti konteksti, samas pakkudes võrdlusmomenti vene õpilastele teada taustaga.

Erinevad ainelidud on väärtuslik ressurs, mille kaudu on võimalik haridussüsteemis ühtsust ning professionaalsust edendada. Seni on vene õppekeele koolide õpetajate roll ainelitades

tagasihoidlik olnud. Kaasates aineliitusesse ühtselt nii eesti kui vene õppekeelega õpetajad, toetatakse ühise, jagatud kompetentsi kujunemist, pakutaks tuge üleminekuprotsessi läbiviimisel, pakkudes venekeelsetele aineõpetajatele, kes hakkavad eesti keeles aineid õpetama, eestikeelsete aineõpetajate mentortuge.

Õpilaste seas leviv optimistlikum suhtumine eestikeelsesse aineõpetusse võrreldes õpetajatega muudab nad väärtuslikuks ressursiks ülemineku toetamisel. Seetõttu on oluline õpilaste senisest suurem kaasamine ülemineku assisteerimiseks, nt luues õpilaste nõukogu Haridus- ja Teadusministeeriumi juurde.

4. KOOLIDE KLASSIVÄLINE TEGEVUS JA KONTAKTID TEISTE RAHVUSTEGA

Õppimine ei toimu mitte ainult õppematerjali omandamise kaudu, vaid ka läbi kogemuste, omandatud teadmiste praktilise rakendamise (Batelaan, 2003). Sama põhimõte kehtib ka integratsiooni puudutavate aspektide, nt teistesse rahvustesse suhtumise kujundamise, osas. Ühest küljest võib kool anda teadmisi selle kohta, et teistesse kultuuridesse ja rahvustesse tuleb suhtuda heatahtlikult ning austusega või et suhtlus eri päritolu inimeste vahel on rikastav, kuid kui kool ei paku võimalust neid teadmisi tegelikus elus testida, jäävad need teadmised suuresti abstraktseteks mõisteteks.

Käesoleva uuringu üheks eesmärgiks oli analüüsida Eesti koolide õpilaste kontakte teisest rahvusest noortega ning selgitada välja, millist mõju kontaktid on õpilastele omanud, sh kas tihedamate kontaktidega kaasnevad lõimumuse seisukohalt positiivsed hoiakud. Selleks viidi koolide seas läbi kiirküsitlus koolide kontaktide kohta ning arutleti teemat õpilaste ja õpetajate fookusgruppides.

Senised Eestis läbi viidud uuringud, mis on puudutanud eri rahvusest inimeste omavahelisi kontakte või kokkupuuteid, annavad alust arvata, et eesti ja mitte-eesti noored ei suhtle omavahel kuigi tihti. Näiteks toob 2005.a integratsiooni monitooring (Proos, 2006) välja, et eestlaste ja eestivenelaste vähesele ühisele suhtlusruumile viitab lapsepõlvesõprade ja –tuttavate (15-30%) ning kõikvõimalike huviringide (3%) tagasihoidlik roll eestivenelaste eesti keele õppel. Tallinna 8. klasside õpilaste uuringu põhjal (Kruusvall & Tomson, 2004) on selgunud, et 30% õpilastest ei oma üldse kokkupuuteid teisest rahvusest noortega, 44% omab ühte kokkupuudet, 21% kahte kokkupuudet, 5% kolme ja 1% nelja kokkupuudet. Kõige enam oli kokkupuuteid teisest rahvusest noortega eesti tüdrukutel (keskmiselt 1,3 ja ainult 18% ei kohtu kuskil muulastega), kõige vähem aga vene tüdrukutel (keskmiselt 0,8 ja 42% ei oma kokkupuuteid eesti noortega). TÜ/SaarPoll 2007.a pronksikriisi järgse küsitluse andmetele (15.-19. aastate vanuste osalejate grupp) tuginedes nähtub, et palju kontakte (üle 6) venelaste või vene keelt kõnelevate inimestega on olnud 12,6% eesti noortest; üldse suhtlemist ei ole olnud 43,7% noortest; vähe kontakte on olnud 35,6% noortest. Nähtub, et ligi 80%-l eesti noortest ei ole üldse või on väga vähesel määral kontakte vene noortega. Kohad, kus suheldakse on tööl (22%), poes (20%), tänaval (17%), transpordis (16%), sõpruskonnas (13%), koolis (11%). Nt trennis nimetab suhtlust ainult 5%.

Eelneva põhjal nähtub, et kontaktid eri rahvusest noorte vahel on üldiselt vähesed ning kontaktide olemasolu korral on need pigem põgusad kui tihedad. Kontaktide vähesuse ning isiklike suhete puudumise korral on suur tõenäosus, et noorte hoiakud on olulisel määral mõjutatud stereotüüpidest, sotsiaalsetest representatsioonidest või lähedaste kogemustest. Nii toovad Kruusvall ja Tomson (2004) välja näiteks, et eri rahvusest noorte omavaheliste suhete iseloomustamisel on üldiselt valitsevad negatiivsed hoiakud. Pool küsitletud õpilastest leidis, et eesti ja vene noorte vahel valitseb vaenulikkus ja tülinorimine, 30% arvas, et hoitakse üksteisest eemale, ei suhelda ja 12% arvates tuntakse üksteise ees hirmu. Sama uuring toob ka otse välja, et suhetele antavad hinnangud on sõltuvuses kontaktide hulgaga. Nt neist õpilastest, kellel on 3 või 4 erinevat kontakti, märgib normaalseid suhteid vastavalt 50% ja 68% ja sõbrasuhteid vastavalt 28% ja 50%, samas kui nendest õpilastest, kellel ei ole ühtki

kontakti teisest rahvusest noortega, märgib normaalseid suhteid eesti ja vene noorte vahel vaid 18% ja sõbrasuhteid 7%. Ka SaarPolli 2007.a küsitluse andmed viitavad sellele, et väheseid kontakte omavad noored tunnetavad teiste rahvuste suhtes enam ebasõbralikkust ja vaenulikkust ning samas näevad vähe sõbralikkust ning heatahtlikkust. Tihedamaid kontakte omavad noored on aga suhete kirjeldamisel positiivsemad. Eelnevast selgub, et vähesed kontaktid on üldjuhul aluseks negatiivsematele hoiakutele ning kontaktide suurenedes on tõenäosus suurem, et hoiakud muutuvad positiivsemas suunas.

Nähes, et noortel ei ole olulisi kokkupuuteid teisest rahvusest noortega võib eeldada, et ka koolid ei ole olnud kuigi aktiivsed noorte kontaktide soodustamisel. Koolides läbi viidud kiirküsitlus kinnitab üldjuhul seda hüpoteesi.

Koolide kontaktide küsitluse ankeedi tagastas 112 kooli, kellest 69% on eesti õppekeele ja 38% vene õppekeele koolid, ülejäänud on kakskeelsed. Põhised vastajad olid gümnaasiumid ja põhikoolid, algkooli oli vastajate seas alla 10%. Õpilaste arvu järgi jaotusid vastajad koolid suhteliselt võrdselt, esindatud olid nii väikese õpilaste arvuga koolid (kuni 100 õpilasega koolid 33,9%) keskmise (101-500 õpilasega koolid 42%) kui ka suure õpilaste arvuga (üle 500 õpilasega koolid 24,1%) koolid. Regionaalselt oli kõige enam vastajaid Harjumaa (22,3%), Lääne-Virumaa (17,9%) ning Ida-Virumaa (15,2%). Vene õppekeele koolide vastanutest on enam kui pooled Harjumaa koolid, teise poole moodustavad Ida-Viru koolid. Eesti õppekeele koolide vastanutest on kõige enam esindatud Lääne-Virumaa, kellele järgneb Pärnumaa ning Tartumaa. Harjumaa koolid on aga proportsionaalselt alaesindatud, ainult 8 kooli vastasid küsimustikule.

Koolide ühisürituste üheks eelduseks on eri õppekeele koolide õpetajate omavahelised kokkupuuted erialaorganisatsioonide või muude ühistegevuste (nt koolituste) kaudu. Sellel eesmärgil küsiti koolide küsimustikes nimetatud kokkupuudete kohta. Üldiselt näitavad tulemused eri õppekeele koolide personali eraldatust ja väheseid kokkupuuteid, mis mõjutab koolide ühistegevuse aktiivsust. Nii on vähem kui poolte (40%) vastanud vene õppekeele koolide juhid liikmed Eesti Koolijuhtide Ühenduses, viidates suure hulga koolide erialasest tegevusest kõrvale jäämisele. Teiseks vastas 63% (19 kooli) vene õppekeele koolidest, et alla poole nende kooli õpetajatest osaleb ainelituste töös. Vaid 6 vene õppekeele kooli vastas, et nendel osaleb enamuse õpetajatest ainelituste töös. Ilmselt on keeleprobleem üks aspektidest, miks ainelituste töös vähe osaletakse. Vähenenud osalus aga toetab eri õppekeele koolide õpetajate eraldatust ning seega vähendab võimalusi koostööd arendada.

Koolide vastustest selgus, et enamuse (94%) vene õppekeele koolidest on olnud ühisüritusi eesti õppekeele koolidega, samas kui vastanud eesti õppekeele koolidest pea kahel kolmandikul (65%) ei ole olnud kontakte ühisürituste näol vene õppekeele koolidega. Eeldades, et küsitlusele olid varmamad vastama need koolid, kellel on üldjuhul kontakte, võib arvata, et paljud eesti õppekeele koolid jätsid küsitlusele vastamata, kuna neil vastavad kontaktid puuduvad. Mõned eesti õppekeele koolid otsustasid näiteks küsimustikku mitte täita, teatades, et neil vastavad tegevused puuduvad. Ka see viitab üldjuhul sellele, et koolidel ei kipu kuigi palju ühistegevust olema teise õppekeele koolidega ning koolide aktiivsus eri rahvusest noorte vaheliste kontaktide edendamisel on tagasihoidlik.

Vaadates piirkondi ja koole, kus põhiliselt ühisüritusi leidub, on näha, et eesti õppekeele koolid, kellel on üritusi olnud, pärinevad kõige tihemini Harjumaa (6 kooli) ja Lääne-

Virumaalt (6 kooli). Näiteks Tartumaal on üritusi olnud ainult kolmel eesti koolil, kuigi vastanuid üldse oli Tartumaalt 10. Vene õppekeele koolide puhul on enim üritusi olnud Harjumaa (15 kooli) ning Ida-Virumaa koolidel (11 kooli), mis on ka loomulik arvestades nende piirkondade venekeelse elanikkonna osakaalu ja vene õppekeele koolide arvu. Piirkondades, kus vene õppekeele kooli on vähe või üldse mitte, on kontaktide arendamine ka keerulisem ja seega on tõenäosus kontakte omada ka väiksem.

Ülevaade ühisürituste rahastajatest võimaldab heita pilk sellele, kust ühisürituste initsiatiiv kasvõi kaudselt pärineb, sest rahastamisvõimaluste olemasolu mõjutab kindlasti osaliselt tegevuste suunda. Nähes, et vene õppekeele koolide ühisürituste üks peamine rahastaja on olnud Integratsiooni SA (mainitud 38% ürituste puhul), võib arvata, et nimetatud organisatsiooni projektitoetuste võimalus on tekitanud olulist aktiivsust vene õppekeele koolide seas ja on andnud võimaluse integratsioonilisi tegevusi arendada. Eesti koolide puhul ei ole Integratsiooni SA enim nimetatud rahastajate seas, nende puhul on seda nimetatud ainult 6 juhul. Seal on põhiliseks rahastajaks kohalik omavalitsus ning koolid. Vene õppekeele koolide teised olulised rahastajad on samuti kohalik omavalitsus ja koolid (mõlemad on märgitud veerand ürituste puhul).

Üritusest lähemalt rääkides on näha, et eesti õppekeele koolides on kõige levinumad ühisüritused olnud mitmesuguseid tegevusi hõlmanud üritused (ehk nn kompleksüritused) ning kultuuriüritused, sama kehtib vene õppekeele koolide puhul. Eesti õppekeele koolides on veel levinud ühisüritusteks olnud laagrid, matkad ja spordiüritused; vene õppekeele koolides õpilasvahetused ja laagrid.

Ürituste korraldamise sagedus on üks näitaja, mille kaudu on võimalik väljendada tähtsust, mida kool mitmekultuurilisuse arendamisele osutab. Koolidel paluti küsimustikus iseloomustada kuni 5 toimunud üritust. Eesti õppekeele koolis nimetati kõige sagedamini ühte kuni kahte üritust, samas kui vene õppekeele koolid nimetasid kõige sagedamini 5 üritust (15 korral). Viimase 5 aasta jooksul on eesti õppekeele koolides ühisüritusi toimunud kahel kuni viiel korral, vene õppekeele koolide puhul pooltel kahel kuni viiel korral ning poolte puhul ka enam kui 5 korral. Eelnev viitab vene õppekeele koolide olulisele aktiivsusele, millest võib järeldada, et üritusi hinnatakse kasulikeks, kui neid otsustatakse mitmeid kordi läbi viia. Eesti õppekeele koolide aktiivsus on väiksem, kuid kuna viimase viie aasta jooksul ainult ühel korral ühisüritusi korraldanud kooli on vähe, võib ka siit järeldada, et ürituste korraldamisega on kaasnenud positiivsed kogemused ning üritused ei ole jäänud vaid ühekordseks.

Lisaks ühisüritustele teise õppekeele koolidega, küsiti koolidelt ka nende kontaktide kohta muude teisi rahvusi ühendavate organisatsioonidega. Ligikaudu pooled vastanud koolid märkisid selliseid kontakte, erinevusi eesti- ja venekeelsete koolide vahel kinnitada ei saa. Vastused näitavad, et koolidel, kellel on olnud ühisüritusi teiste koolidega, on veidi suurem tõenäosus omada ka kontakte teisi rahvusi ühendavate asutustega, viidates sellele, et kui koolid tähtsustavad mitmekultuurilisust toetavat tegevust, siis kaldub see olema mitmesuunaline.

Ühisüritustega kaasnevaid hinnanguid kiirküsitlus ei võimaldanud adresseerida. Seda küsiti fookusgruppides osalejatelt ning intervjueeritavatelt, kelleks olid vene õppekeele koolide õpilased, õppealajuhatajad-õpetajad ning huvijuhid. Üldiselt tõid nii õpilased kui õppealajuhatajad, õpetajad ja huvijuhid välja, et ühekordsed lühiajalised ühisüritused ei oma

erilist potentsiaali kontaktide tekitamiseks ja pikemaajalise suhtluse väljakujunemiseks. Vastupidiselt on suur tõenäosus kontaktide tekkimiseks üritustel, mis on oma olemuselt pikaajalisemad (nt laagritest on noortel mitmeid kontakte tekkinud ja ka edaspidi säilinud) ja regulaarsed. Kuigi osad vastajad olid optimistlikud, et igasugune noorte kokkuviimine võib olla edukas ja noortele huvipakkuv, siis ollakse üldiselt arvamusel, et ühisürituste keskmes peab olema noorte ühishuvi, mitte ainult keeleõpe (mis on üks peamine huvi vene õppekeeleaga koolide puhul, kuid mis eesti õpilastes osalemise motivatsiooni ei tekita). Ühishuvis olevateks üritusteks võivad vastanute kohaselt olla nt teatriprojektid, noortesaadete tegemine, ajalooalaste uurimistöde tegemine, filmide tegemine, väljasõidud, töölaagrid, sõprusklassid. Fookusgrupi osalised leidsid, et ainult loengud omavad väga tagasihoidlikku potentsiaali mingisugust mõju omada. Seega on edaspidi oluline mitte keskenduda kõikvõimalike ühekordsete ürituste arvu suurendamisele, vaid enam rõhku panna eri õppekeeleaga koolide noorte ühishuvide väljaselgitamisele, luues pikemaajalisi ning sisulisemaid ühisüritusi, mis pakuksid mõlemale poolele väärtuslikke kogemusi.

Ühisüritused aitavad kaasa eri rahvusest noorte üksteisemõistmise arendamisele. Üldiselt ollakse arvamusel, et ühisüritused suurendavad sallivust, aitavad õppida tundma teisi kultuure, kaotavad eelarvamusi ning pakuvad noortele ka võrdlusmomenti. Ühisürituste olulist väärtust nähakse selles, et reaalse ühistegevuse kaudu on võimalik ületada meedia ning ka mõnikord perekondade poolt tekitatud suhtlusbarjääre.

Õpilane: „Võtame need samad keelelaagrid – neist osa võttes sa näed ja mõistad, kuidas eestlased elavad, kuidas nad suhtlevad omavahel. See on erinev.”

Õpilane: „[Ühisürituste kaudu] saab näidata, et venelased ja eestlased saavad omavahel normaalselt suhelda”.

Õpilane: „Et noored mõistavad üksteist, et nende vahel ei teki konflikte.”

Õpilane: „ Siis inimesed ei mõtleks, et venelased on halvad ja nendega ei sa mitte kuidagi suhelda”.

Moderator: „ Selleks siis, et inimesed saaksid reaalselt olukorda näha?”

Õpilane: ” Jah. Et nad ei hindaks olukorda selle järgi, mida nad kuulevad uudistest või veel kuskilt mujalt, et venelased on eestlaste vastu, eestlased on venelaste vastu, mõlemad rahvused vihkavad teineteist.”

Õpilane: „ Ning ka mitte selle järgi, mida ütlevad vanemad, vanaisad, vanaemad.”

Õpilane: „ Mõned räägivad oma lastele: „Ära sina venelastega suhtle ja ära nendega kuhugi mine, muidu saad veel nende käest peksa.“ Või siis vastupidi. Sellist asja ei tohiks olla.”

Õpetaja: „Kui nad [õpilased] juba on tutvunud, siis neil on ükstapuha, kas sa oled eestlane, armeenlane, grusiin või ma ei tea, kes veel. Nad ei tunne mingisuguseid tõkkeid ja see ongi vist kõige tähtsam just koolieas”.

Vene noored leiavad ka, et suhtlemine eesti noortega on vajalik hakkamasaamiseks eestikeelsel töökohal ja kollektiivis.

Vene õppekeeleaga õpilased toovad välja, et üldiselt eesti noortele on omane teatud tõrjuv suhtumine või hirm vene õpilastega kontakti võtta, kuid kontakti saavutades ei esine negatiivset suhtumist.

Õpetajad: „No on loomulikult [võimalik tulemusi saavutada], sest tekitab mingisuguse usalduse, pole seda ületamatut seina, kaovad hirmud.”

Õpilane: „Mina olen aru saanud, et siis kui eestlased suhtlevad venelastega, siis neil ei ole nende vastu midagi, ka negatiivset suhtumist mitte. Aga kui eestlased ei ole kunagi suhelnud vene noortega, siis nad ei mõista neid ning vahel võib kohata ka vaenulikku suhtumist.”

Õpilane: „Tegelikult, nad natuke kardavad venelasi.”

Õpilane: „Nad küll kardavad, aga samas neile pakub see [suhtlemine] huvi nagu ka meile.”

Moderator: „Nad lihtsalt ei ole tavaliselt esimesed suhtlemise alustamisel?”

Õpilane: „Jah, kuigi nad on selles huvitatud nagu ka meie. „

Õpilane: „Nad küll tahavad, aga ei julge.”

Eelnev viitab asjaolule, et koolid, eriti eesti õppekeele koolid, ei valmista õpilasi teiste rahvustega suhtlemiseks ette. Vähesed teadmised ja oskused interkultuuralsest suhtlemisest ei võimalda õpilastel aktiivset suhtlust arendada ning sunnivad õpilasi endasse sulguma, mida võidakse teiste rahvuste poolt sallimatuse või tõrjuva hoiakuna tõlgendada. Seega on oluline interkultuuralseks suhtluseks vajalike teadmiste ja oskuste arendamine koolis, et õpilased oleksid enam enesekindlamad suhetes teistest rahvustest õpilastega. Eestlaste puhul tuleb lisaks silmas pidada neile üldiselt omistatavat individualistlikumat kultuurilaadi võrreldes nt venelastega, kellele on omane kollektivistlikum kultuurilaad (Toots, Idnurm & Ševeljova, 2006).

Tallinna õpetajad, kelle puhul oli märgata üldisemast oluliselt poliitilisemat suhtumist, töid siiski välja, et ühistegevuste tulemusi mõjutavad laiemalt riigis toimuvad protsessid. Ühisürituste kaudu on keeruline ühtsustunnet tekitada, kui riigi tasemel ühtsuse tekitamist ei tunnetata, vaid pigem nähakse riigis toimuvaid protsesse lõhestavatena (ilmselt olid osalejate arvamused oluliselt mõjutatud nn pronkssõduri kriisi järgsetest tunnetest).

Tallinna õpetaja: „Aga kui riiklikul tasemel rebitakse seda ühtsustunnet...”

Üldiselt võib fookusgruppide osaliste vastustest välja lugeda, et ühisüritused omavad potentsiaali toetada ühist riigiidentiteedi kujunemist, kuid siiski on selle näol tegemist pikemaajalise protsessiga, mida mõjutab oluliselt õpilaste kodune taust. Lisaks on oluline ühistegevustega alustada varajases eas, sest siis on laste seisukohad väljakujunenud.

Tartu õpetajad: „Eks see kõik sõltub ka missugusest perekonnast laps on ja kuidas pere meelestatud on, sest laps ju tajub ja tunneb seda ning laseb kõike endast läbi.”

„Mida noorem on inimene, seda vähem ta end ajalooga seob, Eesti – see on tema kodumaa. Mille üle siin vaielda on? Mida vanem inimene, seda enam igasuguseid tõrkeid tekib.”

Fookusgruppide osaliste vastuste põhjal saab ka välja tuua, et mitmed toimunud ühisüritused omavad ärakasutamata potentsiaali selles mõttes, et ürituste osalejate arvu piiratus ei ole võimaldanud osalemist kõigile huvilistele. Nt:

Ida-Viru õpilane: „Õpilased olid küll aktiivsed. Ka meie seast oli palju soovijaid, kuid kohtade arv oli piiratud. Ja kui mõned kohad ka vabanesid, siis oli neile kohe pikk järjekord.”

Mõnikord on ka osalust piiranud rahaliste võimaluste vähesus. Nii on Narva vene õppekeele koolide puhul ühisüritustes osalemise takistusena välja toodud rahaliste vahendite puudust ning õpilastelt eeldatud rahalist panust.

Osade ühisürituste puhul on eeldatavat mõju piiranud vajakajäämised korraldusliku poole peal. Näiteks eeldavad õpilasvahetused ettevalmistust nii vahetusõpilase kui ka vastuvõtva kooli ja perekonna poolt, et osalejate rollid ning ülesanded oleksid selged ja vahetusest tekiks planeeritud kasu. Kui ettevalmistusele tähelepanu ei pöörata, ei pruugi projekt edukaks kujuneda:

Ida-Viru õpilane: „Talle [ühele õpilasvahetuses osalenule] ei meeldinud, kuna selles koolis ja tundides ei pööratud neile eriti tähelepanu. Oli selline suhtumine: mingisugused poisid ja tüdrukud tulid vene koolist, las nad siis istuvad rahulikult ja ei sega kedagi. Ja perekonnaga tal ei vedanud. Ma ei tea, muidugi, millised perekonnad olid teistel õpilastel, aga selle perekonnaga ei toimunud aktiivset suhtlemist. Selles perekonnas oli vist kaks poissi, aga nad ei suhelnud omavahel eriti. Ta sai seal lihtsalt elada ja süüa.”

Ebaõnnestunud vahetuste vältimiseks tuleb senisest enam teadvustada osaliste ettevalmistuse olulist ning pöörata tähelepanu kõigi rollide selgitamisele, et projekti tulemuslikkuse tõenäosust suurendada. Ettevalmistus tähendab nt, et vahetusõpilasele edastatakse eelnevalt teavet kooli ja pere kohta, vahendatakse vahetuse eelselt kontakte nii õpetajate, pere kui ka mõne kaasõpilasega, määratakse vastuvõtvast koolist tugiisik või mentor, selgitatakse, mida eeldatakse tundides jne. Õpetajaid ning peresid tuleb samuti eelnevalt informeerida, selgitada neile, mida neilt seoses vahetusõpilasega oodatakse jne.

Vene õppekeelega noorte puhul võib täheldada huvi ja valmisolekut ühisüritusi initsieerida, kuid neil paistavad puuduvat vajalikud teadmised ja oskused ideede elluviimiseks. Noored tunnevad, et neil ei ole projektide kirjutamiseks ja läbiviimiseks vajalikke oskusi. Kohati tuntakse, et kooli toetusest jääb puudu – isegi kui on mõni hea idee, siis selle edasiarendamiseks on vajalik õpetaja või huvijuhi toetus, et partnerkooliga kokkuleppeid sõlmida ja üritus reaalselt ellu viia. Siinkohal võiks mõelda esiteks õpilaste koolitamisele, eriti kui koolis ei leidu õpetajaid või huvijuhti õpilaste initsiatiivide rakendamiseks. Teiseks võiks mõelda, kuidas õpilaste initsiatiivi senisest enam kaasata ning rakendada võiks.

Tallinna vene õppekeelega koolide õpetajad kurdavad ressursside suurt killustatust ning organiseerijate-projektikirjutajate puuduse üle. Õpetajatele on projektikirjutamine liigne koormus, mida ei jõuta põhitöö kõrvalt teha, samas koolidel on vähe võimalusi selleks, et palgata eraldi projektijuhti.

Eesti ja vene õppekeelega koolide ühisürituste kavandamisel tuleb arvesse võtta ka asjaolu, et praegusel ajal on oluliselt hoogustumas koolide koostöö Euroopa suunal Euroopa haridusprogrammide kaudu. Oluline on jälgida, et tihenev Euroopa suunaline koostöö ei tekitaks Eesti erinevate õppekeeltega koolide vahel koostöötühimikku. Ühes fookusgrupis tuli esile, et aktiivne osalus Euroopa Socrates Comenius projektides võib kaasa tuua kaugenemist eesti õppekeelega koolidest. Siinkohal on oluline tähele panna võimalust, et Euroopa suunalise koostöö kaudu ühendada ka Eesti erinevaid koole: suhtlemisel väljaspool Eestis nõ välise „võõraga” tunnetavad eesti ja vene noored teineteist suhteliselt sarnasematena, toetades ühtsustunde teket. Seetõttu oleks soovitatav soosida eesti ja vene õppekeelega koolide partnerlust välisriikide koolivõrgustike projektides osalemisel. Sellisel kujul partnerlus välismaa kontekstis toob mitmes dimensioonis sisse mitmekultuurilisuse edendamise ning samaaegselt toetab ka eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste ja õpetajate omavahelist lähenemist, mõistmist ning sallivust.

Eesti õppekeele koolide esindajate nägemused ühisüritustest ning nende mõjust on vene sihtgrupi omadega üldjuhul sarnased. Õpilastes ei kohta põhimõttelist vastuseisu ühisüritustele, samas eesti õppekeele koolide puhul võib märgata teatud motivaatori puudumist või vajadust vene õppekeele koolidega suhelda. Vene õppekeele koolide puhul on keeleaspekt oluline, eesti õppekeele koolide puhul pole see nii relevantne ning üldisemad mitmekultuurilisuse ja integratsiooni eesmärgid ei ole tähtsustatud. See on ilmselt ka põhjus, miks eesti õppekeele koolid vähem ühisüritusi initsieerivad.

Ettepanekud

Kokkuvõttes ning eelpooltoodust järeldusi tehes, tuleks edaspidises integratsiooniprotsessis silmas pida järgmist:

- Eesti ja vene õppekeele koolide ühisüritused omavad suure tõenäosusega lõimivat mõju siis, kui üritused on mõlema poole ühishuvis, osalised hästi ettevalmistatud ning pikaajalise iseloomuga.
- Õpilased vajavad eri rahvuste vaheliseks suhtlemiseks vastavaid teadmisi ja oskusi. Selleks on vajalik kultuuridevahelise mõistmise ja suhtluse temaatika integreerimine koolide õppeprogrammi. Vastavate põhimõtete sisseviimine eeldab põhjalikke muutusi õppekavas ja koolijuhtide, õpetajate ja teiste koolitöötajate koolitamist. Omamaks tegelikku mõju rahvustevahelistele suhetele ja hoiakutele Eesti noorte hulgas, vajab tegevus tugevat praktilist osa (õpilaste isiklike kogemuste suurendamine teise rahvusega suhtlemisel, teiste kultuuride tundmisel).
- Mitmekultuurilise õppekava väljatöötamisse on vaja kaasata nii eesti- kui venekeelsete koolide esindajad ja eksperdid, samuti rahvusvahelise kogemusega eksperdid. Ettepanek luua keskne metoodikakeskus, mis tegeleks õppekava mitmekultuurilise komponendi väljatöötamisega ning õpetajate koolitamise ja konsulteerimisega – koostöös või osana kakskeelse hariduse metoodikakeskusest.
- Soosida ja toetada õpilaste initsiatiivi vene- ja eestikeelsete koolide ühistegevustes, nii info, koolituse kui projektikonkursside vastava suunamisega.
- Pöörata Euroopasuunalise koostöö arendamisel tähelepanu Eesti integratsiooniprotsessi toetamise võimalusele, soosides projekte, mis ühendavad Eestis eri õppekeele koole.

5. MITMEKULTUURILISUST JA AKTIIVSET KODANIKUIDENTITEETI TOETAV AJALOO- JA ÜHISKONNAÕPETUS

Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse roll ühiskonna integratsiooniprotsessis on seni äärmiselt vähe tähelepanu pälvinud. Ometi näitavad mitmed märgid, et see teema vajab põhjalikumat käsitlemist. Uuringud näitavad eestlaste ja mitte-eestlaste ajalookäsitluste lahknevust (Vetik, 2006). Nn aprillikriis on samuti selge näide lähiajaloo sündmustele antavate hinnangute erinevustest ning sellest, kuidas konfliktid minevikutõlgendused võivad ühiskonda lõhestada. Ka asjaolu, et Eestis koolidesse hakkab üha rohkem sattuma õpilasi, kes pärinevad mõnest teisest Euroopa Liidu riigist ja väljastpoolt, viitab vajadusele ümber vaadata senine õpetamisviis. Küsimus, mil määral ajalooõpetuse kaudu tuleks või võiks riigirahvast edendada või mitte on omaette arutluse teema, kuid küsimus sellest, mil määral ajaloo- ja ühiskonnaõpetus eri rahvusest inimesi lähendab või eraldab on selgelt integratsiooni edendamisel oluline.

Nõukogude Liidu lagunemise järgselt toimusid Eestis ajalooõpetuses suured muutused, mille tagajärjel nõukogude marksistlik-leninistlik minevikukäsitlus asendus selgelt rahvusliku käsitlusega, milles oli tunda 1920.-1930. aastatel koolis õpetatud ajaloo vaimu. Üks juhtiv narratiiv hakkas asendama teist juhtivat narratiivi, portreerides Eesti ettemääratud kujunemist rahvusriigiks. Ahoneni hinnangul ajalooõpetus ei sisaldanud ühtegi vähemuste narratiivi, mitte-eestlasi käsitleti juhtivas narratiivis üksnes okupantidena (Ahonen, 2001). Lisaks soovile anda edasi rahvusriigiks kujunemise lugu, on Lagerspetz välja toonud, et soov ühineda Euroopa Liiduga toetas vajadust tõmmata selge piir Ida ja Lääne vahele, mis välistas põhimõtteliselt vene ajaloolise elemendi tunnustamise Eesti ajaloos (1999, viidatud Ahonen, 2001 kaudu). Seetõttu kujunes Eestis õpetatav ajalugu selgelt ühe perspektiivi keskseks, mis ei ole toetanud sotsiaalset kaasatust. Grupid, kellel pole osa juhtivas narratiivis, ei ole osalised ajaloolises kogukonnas (Ahonen, 2001). Kõrvalejätetus ajaloolisest kogukonnast piirab aga võimalusi jagatud tulevikuks ning jätab võimaluse konfliktide tekkeks. Selleks, et ajalooõpetus oleks kaasatust toetav, peaks see kindlasti tunnustama alternatiivseid ajaloonarratiive, et teistsuguste kogemustega inimestel oleks võimalik samuti end tunda ajaloolise kogukonna osana. Jagatud ning mitmesuguste minevikukäsitlus jätab ruumi aruteludeks ning mitmesugusteks tulevikuväljavaadeteks. (Ahonen, 2001) Avatus ning hoidumine ühe ajalooversiooni pealesurumisest toetab demokraatliku kodanikukultuuri edendamist õpilaste seas.

Tuginedes Euroopa Nõukogu (Council of Europe, 2002), Euroopa Ministrite Nõukogu (European Ministers of Education, 2003) ning Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee (Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee, 2001) poolt välja toodud mitmekultuurilist ning demokraatlikku kodanikukasvatust toetava hariduse põhimõtetele ning ajaloo õpetamise soovitudele 21. sajandi Euroopas, saab välja tuua, et lisaks avatusele ning ühe tõe mitte edastamisele, on lõimumist toetava ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse rolliks edendada järgmisi eesmärke:

- erinevate minevikutõlgenduste, maailmavaadete, kultuuritaustade jne olemasolu aktsepteerimist; eelarvamuste ja stereotüüpide vältimist
- inimõiguste austamist ja õigusriigi põhimõtteid

- ühist ajaloo pärandit ja selle tähendust kohalikul, piirkondlikul, Euroopa ja ülemaailmsel tasandil
- minevikutõlgenduste rolli isikliku ning kollektiivse identiteedi kujunemises
- vastuoluliste sündmuste käsitlemise oskust, arvestades erinevaid fakte, arvamusi ja vaatenurki
- teadlikkust Euroopast ja Euroopa ajaloo kõige olulisematest sündmustest ning nende tähendusest nii kohalikul, piirkondlikul, Euroopa kui ka ülemaailmsel tasemel
- laastavate sündmuste ja nende põhjuste mõistmist, sh nende taga olnud ideoloogiate mõistmist
- minevikus toimunu mõju tänapäevale, sh ühiskonnale, majandusele, geograafiale jne
- faktide tõlgendamist kultuuridevahelise lähenemise kaudu
- sündmuste tähenduse erinevust erinevatele inimestele
- ajaloo kui mälestustel, uurimistulemustel jm tõlgendustel põhinevate jutustuste ja kujutluste konstrueeritud olemust; allikate/tõendusmaterjali uurimise, järelduste, oletuste jne rolli ajalooteadmise kujunemises
- eritüübiliste väidete (nt faktiväidete, järelduste, oletuste) eristamist
- kriitilise teabeanalüüsi oskusi, sh kallutatuse äratundmist, teabeallika usaldusvääruse hindamist
- eneserefleksiooni oskusi, sh oma teadmiste-kujutluste, väärtuste ja seisukohtade kujunemise teadvustamist

Nende eesmärkide poole püüdlemine eeldab õpilastes mitmete oluliste oskuste arendamist. Mitmekultuurilise ajalooõpetuse üheks keskseks osaks on õpilastes kriitilise mõtlemisvõime arendamine, mis tähendab seda, et õpilasi stimuleeritakse aktiivselt käsitletava materjali üle arutlema ning mõtisklema, võimaldades neil endil osaleda narratiivide kujundamises (Al-Haj, 2005). Oluline on passiivsest õpetamisest hoidumine ning õpilastest iseseisvate mõtlejate kujundamine. Viimane eeldab aga ka õpetajalt loobumist loengupõhisest õpetamisstiilist, keskendudes enam demokraatlikumale õpetamisviisile. Mitmekultuurilisust toetab avatud õpetamine, mille osadeks on muuhulgas mitmekesiste allikate kasutamine, seoste loomine õpilase isikliku kogemusega, õpilaste koostöö soosimine, oma arvamuste ja kõhkluste väljendamise soosimine, diskussiooni ning enesehindamise võimaldamise, uurimusliku õppe ja rahvusvaheliste projektide soodustamine, teiste ainetega seoste loomine, oma seisukohtade ja kõhkluste avaldamise soosimine, õpilaste suunamist ühe või teise seisukoha kasuks kiirelt otsustamise vältimine ning piisava aja pühendamine vastuolulistele teemadele, et tekiks võimalus süveneda ja arutleda eri perspektiivide üle (Euroopa Nõukogu, 2002; Euroopa Haridusministrid, 2003; Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee, 2001).

Eestis ei ole lõimumise ning ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse seosed kui uurimisprobleem erilist tähelepanu pälvinud. Käesoleva uuringu raames vesteldi Tallinnas ja Jõhvis läbi viidud vene õppekeele õpilaste fookusgruppide raames ajaloo- ja ühiskonnaõpetusest ühe teemana, sh täitsid õpilased lühiküsimustiku ajalooõpetuse kohta, ning viidi läbi ajurünnak ajaloolaste ning ajalooõpetajatega. Ajalooõpetuse kitsaskohti aitas avada veidi ka 2004. aastal Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (REKK) poolt läbi viidud ajalooõpetajate küsitlus (Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 2004). Anu Tootsi, Tõnu Idunurme ning Maria Ševeljovljeva uurimus noorte kodanikukultuurist (Toots, Idunurm, & Ševeljova, 2006) annab ülevaate kodanikuõpetuse olukorrast.

Kuigi Tootsi ja tema kaasautorite uurimus (Toots, Idnurm, & Ševeljova, 2006) näitab, et võrreldes 1999. aastaga on ajaloo- ja ühiskonnaõpetuses tehtud edusamme ning üha vähem keskendutakse tunnis faktide- ja aastaarvude pähetuupimisele, võib öelda siiski, et õpetamine on endiselt pigem konservatiivne kui aktiivset kodanikukasvatust toetav. Nii toob uurimus välja, et õpilased leiavad, et ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tunnis on tavaline, et õpilased töötavad õpikuga (üle 80% vastanutest), peavad meelde jätma aastaarve ja definitsioone (82%), suur rõhk on faktide ja kuupäevade õppimisel (78%), õpetaja peab loengut ja õpilased konspekteerivad (53%). Ka fookusgruppides osalenud vene õppekeelega koolide õpilaste arvamustest nähtub, et kooli ajalootundides on kõige tavalisem tegevus õpetaja kuulamine ning vaatamine ning õpiku lugemine ja selle alusel töövihiku täitmine. Ka REKK poolt läbi viidud küsitlus näitab, et kõige populaarsem õpetamismeetod on loeng, millele järgneb iseseisev töö ning diskussioon. Vähest kasutust leiavad projektid, õppekäigud ning uurimistööd. Siiski nähtub Tootsi uuringust, et õpilaste arvates on tunnis võimalus avaldada oma arvamust (78%), õpetajad julgustavad kujundama oma arvamust (76%), tegeletakse probleemide erinevate aspektide käsitlemisega (74%), arutletakse erinevate arvamuste üle (67%). Fookusgruppide õpilaste arvates on vaatamata sellele, et suhteliselt tihti arutatakse ka erinevaid seletusi mineviku kohta ja mõnede õpilaste arvates toimub tunnis ajalooallikatega töötamine, siiski harvad juhud, kus arutatakse erinevate minevikutõlgenduste usaldusväärsust ja arendatakse õpioskusi erinevate tegevuste kaudu (nt rollimängud, projektid, ekskursioonid).

Muret teevad eriti sellised tunnid, kus õpilastel puudub igasugune aktiivne roll, nt töid Tallinna õpilased välja:

Õpilane: „Eelmisel aastal olime 9. klassis, kava järgi oli Teine maailmasõda. Mida me tegime terve aasta? Kirjutasime vihikusse ümber õpikut ja täitsime töövihikut. Rohkem midagi ei teinud. Terve aasta. Üks kord vaatasime filmi „Nimed marmortahvil“ eesti partisanidest.”

Õpilane: „Meie õpetaja tunnis vaikib. Meie tunnis ei räägi. Me kirjutame ja aasta lõpus viskame vihiku välja. Meie ise loeme, tutvume erinevate alternatiivsete arvamustega ja loome endale oma arvamuse. Kuidas keegi tahab, nii ta mõistab ajalugu. Õpetaja ei seleta ja igauks jääb oma arvamuse juurde.”

Õpilane: „Meil on tunnis loeng. Õpetaja annab fakte. Meie töötame dokumentidega.”

Õpilane: „Diskussioonid, mis tekkisid, lõpetati õpetaja poolt kohe.”

Eelneva põhjal ei ole üllatav, et REKK uuring on välja toonud mõned murettekitavad aspektid aines omandatava suhtes. Esiteks peavad õpetajad raskesti saavutatavaks õpitulemiseks ajalooallikates orienteerumise oskust (õpilane oskab leida, selekteerida, refereerida, analüüsida ja kriitiliselt hinnata erinevaid ajalooallikaid ja seisukohti). Teiseks raskesti saavutatavaks õpieesmärgiks on eneseväljendus- ning argumenteerimisoskus (õpilane oskab esitada teabetöötamise tulemusi suuliselt, visuaalselt, kirjalikult; koostada teese ja uurimusi, kirjutada ajalooalase arutlusi; osaleda ajaloodiskussioonides, töötada kaardiga). Kolmas enim esile toodud probleemvaldkond on empaatiavõime (õpilane oskab rekonstrueerida minevikus elanud inimeste elu, vaadelda maailma nende pilgu läbi), mistõttu ei suudeta mõista ka erinevate rahvuste erineva ajalootõlgenduse põhjusi. Need õpetajate väljendatud mured viitavad sellele, et tundides ei pöörata piisavat tähelepanu nimetatud oskuste arendamisele või ei ole selleks piisavalt võimalusi.

Viimasega seonduvad kindlasti õpetajate vastav ettevalmistus, aga ka õpetajate poolt ajurünnakus väljendatud riigieksamite surve. Surve tunnis aine teadmiste edastamisele

tuleneb otseselt riigieksamitest, kus otseselt kontrollitakse konkreetsete teadmiste omandamist. Riigieksami kesksus ei võimalda tundides tegeleda laiemalt õpilaste ja nende oskuste arendamisega, vaid sunnib keskenduma eksamite teemadele.

„Probleemid, põhiprobleemid minuarust /.../on riigieksamid. Et paratamatu 12. klassi õpetus on riigieksamitekeskne. Ka õpilaste lähenemine on väga pragmaatiline. Kes tahab ikkagi head tunnistust, head keskmist hinnet, õpib ära täpselt selle, mis vaja. Ausalt öeldes ei ole ka kohta ega võimalust selliseks sisuliseks aruteluks, et töötada allikatega, dokumentidega.”

Riigieksamite surve on aga üks aspektidest, mis muutusi õppe sisus ja korralduses oluliselt komplitseerib. Riigieksamite oluline roll ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetamisel paistab olevat takistuseks, miks võimalused nende ainete kaudu mitmekultuurilist ning aktiivse kodanikukasvatuse toetamist arendada on piiratud. Riigieksamid on ka üheks põhjuseks, miks õpetamist (ja õpetajat) surutakse justkui teatud raamidesse ning ajaloolastelt oodatakse ajalooliste põhitõdede kokkuleppimist, samas kui mitmekultuuriline õpetus omab just vastupidist loogikat, rõhutades lugude ja tõdede paljusust.

Paljude õpetajate ettevalmistus nimetatud oskusi ajalootunnis piisavalt arendada võib samuti olla ebapiisav. Edumeelsemad õpetamismeetodid eeldavad hoopis erinevat ettevalmistust kui konservatiivne õpetamismeetod. Seetõttu on ilmselt ka paljud õpetajad välja toonud meetodilise koolituse vajalikkust. Samuti tõstatub küsimus, kuivõrd on ülalnimetatud ajaloo õpetuse pedagoogilised eesmärgid tähtsustatud ning kas õpetajatel piisab ressursse (teadmisi, oskusi, aega, lisamaterjale) nende eesmärkide saavutamiseks. Sellega on seotud ka õppevahendite probleem: eriti venekeelses koolis tuntakse puudust Eesti ajaloo käsitlemisel abistavate materjalide järele.

Seda, et ajalooõpetus on mitmekultuurilisest käsitlusest kaugel, näitavad mitmedki fookusgruppides õpilaste ning ajurünnakus õpetajate poolt väljatoodud aspektid. Esiteks tunnetatakse mitte-eestlastest õpilaste ja õpetajate seas vastuolu tunnis ja õpikutes esitatava ajaloo ning lähikonnas ja mujal allikates (internet, telekas, raamatud jne) leiduvate minevikukäsitluste vahel, millega aga ei pruugita või ei osata koolis tegeleda. Nt:

Moderator: „Kas võib öelda, et vanemate, vanavanemate arvamus erineb sellest, mida koolis õpetatakse?”

Õpilane: „Saab öelda isegi rohkem, et õpetajate arvamus erineb sellest, mida nad õpetavad. Nad õpetavad seda, mis õpikus kirjas on ..., aga nende arvamus, ma arvan, on teistsugune.”

Moderator: „Teie arvate nii, või olete nende arvamust kuulnud?”

Õpilane: „Kui õpetaja loeb õpikust peatüki ja klassis naerdakse, ja õpetajal on ka vastav intonatsioon, mida see tähendab?”

Moderator: „Kas õpetajad väljendavad tunnis ka teisi arvamusi või lihtsalt näitavad, et on võimalik ka teine arvamus, aga ei nimeta konkreetsemalt?”

Õpilane: „Nad ütlevad, et on võimalikud ka alternatiivsed arvamused, aga ei nimeta neid.”

Õpilane: „Huvitav oli kui meil oli teema „okupatsioon“. Õpetaja ütles meile, et ei saa oma arvamust öelda. Nii, nagu õpikus kirjas on, nii see on.”

Õpilane: „Meile õpetatakse ajalugu natukene teises tähenduses, kui see oli nende [vanemate] ajal. Teatud mõttes on ajalugu muudetud ja seetõttu tekivad teatud vastuolud meie ja vanemate seisukohtade vahel.”

Õpilane: „Elementaarne näide: sa lähed oma ajalooõpikuga isa juurde, palud tal teatud osa läbi lugeda ja siis sulle lahti seletada. Peale tekstiga tutvumist oled sunnitud isa käest

vastuseks saama, et ta ei ole võimeline asju selgitama, kuna neile õpetati ajalugu hoopis teisiti.”

Taolised olukorrad kõnelevad sellest, et õpetajatel puuduvad teadmised ja oskused käituda olukordades, mis on seotud tundlike või vastuoluliste teemadega. Selle asemel, et tunnis aktiivselt tundlikke teemasid adresseerida, distantseeritakse end ning õpilased jäetakse oma küsimustega ja kahtlustega omapead. Õpetamata kriitilist mõtlemist ning eri allikates orienteerumise oskust, on oht, et õpilased võtavad omaks hoiakuid, mis ühiskonna vastuolude süvenemist toetavad. Selle asemel, et vastuolulistele teemadele olulist tähelepanu osutada, jäetakse need hoopis tähelepanuta. Samas eeldavad tundlikud teemad just olulist keskendumist, et õpilased õpiksid erinevate nägemuste põhjuste üle arutlema ning argumenteerima, õppides orienteeruma vaadete paljususes. Kõikvõimalike allikate ning arvamuste paljusus ja kättesaadavus tänapäeval rõhutavad veelgi enam seda, et tunnis tuleb tegeleda õpilastest kriitilise mõtlemisvõime ning allikate usaldusväärsuse hindamiseoskuste arendamisega.

Õpetajad väljendasid samuti muret, et tunnetavad tekkimas Nõukogude ajale iseloomulikku „valet” ja „õiget” ajalooõpetust. Nt:

„... [ma] mõistan, et ma võin töötada kuidas tahes, kuid on olemas hoiakud, mis kujunevad perekonnas. Kui perekonnas öeldakse, et see pole see, et õpikutes on valesti...”

„Tegelikult nähtavasti vene õpilased on osalt samas olukorras, milles olid ju eesti õpilased. Mingi teatud kahestumine oli see, mida räägiti kodus ja see, mida tuli kooli jaoks teada ja mis on õpikutes kirjas. See on tegelikult ju kõik eesti koolis läbikäidud etapp. Nüüd on see vene koolis ja et see tõesti nii on, seda sai näiteks kinnitada [nimi] Tallinna Ülikoolist, kes on õpetanud ju vene üliõpilasi, kes on seda öelnud. Aga minu kodus räägitakse nii. Vot on ikka nii hoopis need asjad. Olgu peale, et seal õpikus on natukene teistmoodi, eks. Et selline kahestumine ju tegelikult ikka tõesti toimub.”

Samas ei ole õpetajad kindlad, kuidas taolises olukorras toime tulla, rõhutades taas ettevalmistuse olulisust. Eelnev viitab ka sellele, et varjatud õppekava on omamas ajalooõpetuses väga olulist rolli ning vajab seega teravdatud tähelepanu. Edasistes uuringutes tuleks kindlasti varjatud õppekava tegeleda, sest sellest sõltub palju, milliste hoiakutega õpilased koolist tulevad.

Ajaloolaste ning ajalooõpetajate ümarlaud tõi välja mitmedki probleemid, mis takistavad ajaloo õpetamist mitmekultuuriliselt ning nõ „meie” ajaloona. Lisaks probleemidele riigieksamitega seoses, õpetajate ettevalmistuses ning õppematerjalide vähesuses tuleb arvesse võtta mitmeid olulisi aspekte.

Näiteks teeb õpetajatele muret ajalooõppe tohutu mahukus, mis tuleneb soovist anda õpilastele ulatuslik üldpilt ajaloost ja sündmuste käigust läbi erinevate ajalooliste perioodide. Selline taotlus aga ei jäta palju ruumi tegeleda (integratsiooni seisukohalt) vajalike oskuste ja mõtlemise arendamisega. Teisest küljest üldpildi tekitamise soov muudab mineviku asjaks iseeneses, mis ei aita asjadele vaadata selle vaatenurga alt, et kuidas minevik aitab olevikku mõista. Sellele, et ajaloo mõistmisel on praktiline väärtus oleviku mõistmiseks ja tulevikus orienteerumiseks, ei pöörata tähelepanu.

Teiseks toodi välja küsimus õpetaja rollist ning selle teadvustamisest: õpetajad peavad endale oma kriitilist rolli õpilastest hoiakute ning suhtumise kujundamisel teadvustama. Kui seda ei

tehta, on oht, et õpetus tekitab vastuolusid selle asemel, et tekitada mõistmist. Näiteks tõi üks Tallinna vene õppekeelegra kooli ajalooõpetaja välja:

Õpetaja: „Õpetajale on antud väga suured võimalused. Me kõik töötame riikliku programmi alusel, me kõik räägime ühtesid ja samu fakte, kuid neid fakte on võimalik erinevalt paigutada, ning neid fakte erinevalt konstateerida. Võimalik on mingit probleemi luua, kuid võimalik on ka probleemid lahti harutada. Tähendab, leida ühiseid puutepunkte ja selgitada, kuidas on teatavad probleemid tekkinud. Ning minu arvates on kõige olulisem õpetada inimestele kaastunnet, õpetada tundma võõrast valu. See on ülesanne, mida me oleme kohustatud täitma. Kui me ei suuda õpetada kaastunnet, õpetada mõlemaid pooli mõistma, siis me hakkame juba tekitama vihkamist.”

Ka ajaloolased on veendunud, et sündmuste serveerimine ning nendega kaasnevad tähendused, tõlgendused ja emotsioonid on need, mis määravad õpetuse sisu ja on kohaks, kus õpetajate ning õpikute autorite roll on võtmetähtsusega.

Ajaloolane: „Ma ei usu, et õpetuses on mõistlik taandada kõik tõe ja valele, et see ei ole nii mustvalge pilt. Ka tõde võib erinevalt esitada. Et ma arvan, et küsimus ei ole selles, et õpetajad valetavad, kodus räägitakse tõtt, vaid pigem selles, et milliseid väärtusi, milliste sündmustele omistatakse. Ja küsimus on selles, et kui sul õpikus korratakse, et venelased on aegade hämarusest Eestit okupeerinud, siis see tekitab vastuseisu isegi kui ratsionaalselt mõõnda, et seal on oma iva. Aga mis tähenduse me sellele anname? Kas me kanname üle mõõdanikku need moodsad mõisted okupatsioon jne. Et ma arvan, et see ei ole tõe ja vale võitlus. See on pigem erinevate tõlgenduste, väärtuse ja emotsioonide võitlus. Ja seal on minu meelest õpiku autoritel ja õpetajatel palju teha, et neid samu tõsiasju serveerida vastuvõetaval kujul, mitte selles natsionalistlikus supis, nagu seda sageli tehakse.”

Eestis õpetatavat ajalugu iseloomustab üldiselt narratiivikesksus, millele on omane lineaarne jutustusviis kui ühest protsessist. Selline käsitlusviis ei jäta palju ruumi erinevatele tõlgendustele ja käsitlustele, olles halvasti kooskõlas mitmekultuurilise õpetuse põhimõtetega. Kui lineaarne narratiiv asendada lähenemisega, mis eeldab ajaloo protsesside mitmekesisust ning muutlikkust, on võimalikud erinevad tõlgendused ja käsitlused, seega tekitada enam kaasavat lähenemist. Pakkudes õpilastele ühe sündmuse kohta mitmeid allikaid lugeda, on võimalik esile tuua lugude paljusust ning seeläbi arendada kriitilist mõtlemist ning arusaamu. Selline lähenemine eeldab aga ka ajalooõpetusega seotud mõtteviisi muutmist, nagu tõi välja üks ajaloolane: kõigepealt õpetajates ning seejärel õpilastes peaks kujunema arusaam, et ajalootund ei ole koht, kus saadakse teada tõde, vaid koht, kus õpilased saavad teatud baasinformatsiooni ning õpivad erinevate allikate toel oma arvamust kujundama ning saadud infot kriitiliselt hindama. Ajalooõpetuse eesmärk ei ole tekitada illusiooni kogu ajaloo tundmisest, vaid arutlus peamistest sõlmpunktidest koos näidetega.

Omaette küsimus on õpikud. Praegu on tavaks eestikeelsete õpikute tõlkimine vene keelde. Lisaks sellele, et õpikud jõuavad vene õppekeelegra koolidesse tänu tõlkeprotsessile hiljem, ei ole otse tõlgitud raamatud kultuuriliselt mitte-eestlaste jaoks tõlgitud. Olukorras, kus eestikeelset eesti kirjanduse õpetamist on alustatud ning valmistatakse eestikeelseks Eesti ajaloo õpetamiseks venekeelsetes gümnaasiumides, ei ole veel jõutud selleni, et teadvustada õpetajatele nende sammude tähendust ja võimalikku mõju kultuuridevahelise suhtluse ja ühe kultuuri teise kultuuri konteksti ja koodi tõlkimisele. Otse tõlgitud õpikud ei suuda õpilastest tekitada soovitud arusaamasid kui seal puuduvad seosed nende arusaadava tausta ja keskkonnaga. Tähenduste tekkimiseks on vajalik tekitada seoseid, mis aga eeldab põhjalikku

sisulist tööd (sh koolitusi) ning eriala asjatundjate (kultuuripsühholoogide, -semiootikute ja -antropoloogide) kaasamist.

Ajalooõpetusega seotud muutusi kavandades tuleb silmas pidada, et ajaloolaste endi seas puudub üksmeel selles, millised on ajalooõpetuse eesmärgid ja võimalused integratsiooni kontekstis. Teiseks tuleb silmas pidada, et ajalooõpetuse ja õpetamise omavahelised seoses on keerulised, tulenevalt eesmärkide ja ootuste erinevustest.

Ajaloolane: „See on nagu minu arust üks tähtis punkt, et ajaloo pedagoogiline esitus on üks viis ajalugu esitada ja see on väga spetsiifiline, väga erinev sellest, millega me [ajaloolased] tegeleme, kes me siin laua taga oleme.”

Ja veel: „Ja näiteks lõviosa ajaloolasi kirjutab ajalugu mõtlemata sellele niiöelda pedagoogilisele mõõtmele. Mõtlemata õpetajatele, mõtlemata õpilastele ja see nii-öelda teadlaste ootus ajaloole on hoopis teistsugune kui on õpetajate ootus ajaloole.”

Eelnevaga seoses osutati vajadusele kriitiliselt üle vaadata ning lõpule viia ajaloo õppekava uuendamine, milles oleks rohkem ruumi ajaloo erineva interpreteerimise küsimustele ning õpilaste mõtlemis- ja arutlusvõime arendamisele faktide kuiva meeldejätmise asemel. Probleemikeskne ajalookäsitlus aitaks oluliselt paremini õpilastest mõistmist tekitada.

Õpetajate ettevalmistust ning muutuste kavandamist ajaloo- ja ühiskonnaõpetuses ning ka laiemalt teistes ainetes komplitseerib oluliselt, eriti Tallinnas, vene õppekeelega koolide pedagoogilise kaadri võime ja motiveeritus osaleda ühtses haridussüsteemis, sh metoodilistes täiendkoolitustes. Eesti keele puudlik oskus ei võimalda koolitustest ning muudest erialastest üritustest osa võtta. Näiteks ajalooõpetajate suvekoolis osales üksainus vene õpetaja, seltsi Tartu piirkonna tegevuses osaleb üks vene kooli õpetaja. Eestikeelsetest koolitustest kõrvalejäämist paistab osaliselt kompenseerivat Venemaa poolt pakutav – see aga mõjutab selgelt õppe sisu ja edasiantavaid väärtusi. Uue põlvkonna õpetajate väljakoolitamine on üks lahendustest praegusest olukorrast väljapääsul – seda arvavad ka tänased õpilased.

Erialaseltsid on ressurss ning võimalus eri koolide õpetajate koondamiseks. Ajalooõpetajate Selts on vene õppekeelega koolide õpetajate kaasamisele tähelepanu osutanud, kuid ka nende võimalused on üldiselt piiratud tulenevalt keeleoskuse probleemist ning teisalt institutsionaalsest nõrkusest, sest seltsi töö on puhtalt vabatahtlikkusel põhinev ühiskondlik algatus. Õpetajate koormatus igapäevatööga ei võimalda seltsi tegevust piisaval määral edendada. Vene õppekeelega koolide õpetajatega tegelemine ning üldisemalt õpetuse teemadega tegelemine eeldab eraldi isiku palkamist, mille võimalus seltsil puudub. Siit järeldub, et seltside töö toetamine on ilmselgelt vajalik.

Lahendustest rääkides arvavad õpilased, et ühised seminarid, diskussioonid eesti ja vene õppekeelega koolide vahel aitaks üksteise arusaamades paremini orienteeruda ning enam mõistmist tekitada. Õpilased näevad, et arutlused, mis tooks välja erinevaid nägemusi ning nende taga olevat argumentatsiooni võimaldaks arendada empaatiavõimet ning avardada nägemusi erinevatest tõlgendustest ja tähendustest. Lisaks õpilaste ja õpetajate vahetused eri koolide vahel täidaksid samuti sarnast eesmärki. Samuti tõid õpilased välja, et õpikute koostamisse tuleks kaasata nii eesti kui vene autoreid, et seeläbi saaks õppematerjal mitmeid perspektiive arvesse võttev. Ka kirjandus on võimalus eri rahvusest inimeste lugude paremaks mõistmiseks.

Käesoleva analüüs põhirõhk oli suunatud küll ajaloo õpetamisele, kuid mitmedki siinkohal toodud küsimused on relevantset ka ühiskonnaõpetuse osas. Peamine kokkupuutepunkt nende vahel seostub küsimusega, kas eri õppekeelega koolid toetavad ülddemokraatlikke ning kodanikuks olemise väärtusi kandvate õpilaste kujunemist või mitte. Esimesel juhul toetab haridussüsteem ühiskondlikku sidusust läbi ühist riigiidentiteeti kandvate kodanike kujundamise, teisel juhul on pigem oht ühiskonna lõhestatuse süvenemiseks ning konfliktide tekkeks. Seega on oluline keskenduda demokraatlike väärtuste õpetamisele, milles on oluline osa ühtse riigiidentiteedi kujundamisel ning ka empaatiavõime kasvatamisele. Euroopa Nõukogu on oma tegevuses palju rõhku pööranud kodanikukasvatuse küsimuste edasiarendamisele, mistõttu eeskujud ning põhimõtteid millest lähtuda, ei tule kaugelt otsida.

Demokraatlike väärtuste edendamiseks on oluline, et koolide enda tegevuses oleksid vastavad väärtused kesksel kohal ning teiseks on oluline kooli ja ühiskonna vaheliste sidemete tugevdamine. On oluline rõhutada, et riigiidentiteedi ja kodanikukasvatuse küsimused, mis on osaks ülddemokraatlike väärtuste üldpõhimõtete edasiandmisest, ei ole ainult ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tundide eesmärgiks, vaid need teemad peaksid olema läbivad terves õppekavas. Sellest tulenevalt on oluline tähelepanu pöörata laiemalt küsimusele, kuidas need konkreetsed põhimõtted horisontaalselt integreerida erinevate õppeainete ning teemadega (sh on see üldisem küsimus õppeainete vahelisest integratsioonist). Tekitamaks koolis õpetatava seoseid laiemal ühiskondliku kontekstiga võiks kavandada Eesti ühiskonnategelaste sagedasemat kutsumist ühiskonnaõpetuse tundidesse nii eesti- kui venekeelsetes koolides.

Ettepanekud lõimumiskavasse

Eelneva kokkuvõtteks on edaspidi oluline tähelepanu osutada järgmistele aspektidele:

- Viia lõpule ajaloo õppekava uuendamise protsess, mille kaudu senine monoperspektiiviline ajalooõpetus asenduks multiperspektiivse lähenemisega toetades ühiskonna suuremat sidusust.
- Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajate nii metoodika kui probleemikesksete koolituste väljaarendamine ja läbiviimine toetamaks mitmekultuurilise ja kaasava õpetamise väljakujundamist.
- Ülddemokraatlike väärtuste ja kodanikukasvatuse üldpõhimõtete väljatöötamine ja integreerimine kõigi haridusastmete õppekavade ning ainetega.
- Eesti ja vene õppekeelega koolide kontaktide ja ühistegevuse üldise arendamise raames on vajalik keskele kohale tõsta ühistegevus ajaloo- ja ühiskonnateemadega seonduvalt toetamaks õpilaste empaatiavõime, argumenteerimisoskuse, kodanikukasvatuse arendamist.
- Ühiskonnategelaste kaasamine ühiskonnaõpetuse tundidesse konkreetse programmi raames loomaks enam seoseid koolis õpetatava ning ühiskonnas toimuva vahel.
- Vene ja eesti õppekeelega koolide ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse alase koostöö edendamine õpetajate vahel (ühised koolitused, muud üritused), sh on oluline aineseltside institutsionaalne toetamine.
- Eesti kirjanduse ja Eesti ajaloo venekeelses koolis eestikeelse õpetamise kogemuse kultuurisemiootilise ja kultuuripsühholoogilise uurimise vajadus, et selgitada nende ainete varjatud õppekava, nende mõju õpilaste hoiakutele ning väärtustele ning kultuuridevahelisele tõlkimisele.

6. KOKKUVÕTE

Käesoleva haridusuuringu keskseteks uurimisküsimusteks olid vene õppekeelega gümnaasiumide üleminek osalisele eestikeelsele aineõppele ning sellega seotud hoiakud, mured ning ootused peamiste sihtgruppide seas; mitmekultuurilisus koolis ning eri õppekeelega koolide kontaktid; mitmekultuuriline ajaloo- ja ühiskonnaõpetus; ning vähemuste keeleoskus. Uuring tõi välja mitmeid olulisi aspekte, mida hariduse vallas on oluline edasiste arengute kavandamisel silmas pidada. Lisaks selgus, et uuringuid ning täiendavaid analüüse vajavad veel mitmedki integratsiooni seisukohalt kriitilised sõlmküsimused, nt kasvõi varjatud õppekava või seosed keeleoskuse, kodakondsuse ning riigi-identiteedi vahel.

Kokkuvõttes võib öelda, et uuritud valdkondades kerkisid mitmeski mõttes esile sarnased probleemid ning mureküsimused. Nii on õpetajate koolituse ning täiendõppe küsimused kriitilise tähtsusega nii kakskeelse haridusmudeli rakendamise, mitmekultuurilise õppekava elluviimise kui ka ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse arendamise juures. Õppekava elluviijad on võtmetähtsusega sihtgrupp, kelle ettevalmistusele ning võimekusele tuleb läheneda süsteemselt, põhjalikult ning läbimõeldult, sest neist sõltub palju, kuidas lõimumisprotsess Eesti ühiskonnas edeneb.

Professionaalselt ettevalmistatud ning sihtgruppide omapära arvesse võtvad õppematerjalid on samuti kriitilise tähtsusega mitmeski valdkonnas. Kakskeelset haridust ei ole võimalik edukalt ellu rakendada, kui vastavad õppematerjalid puuduvad või edendada kultuuridevahelist dialoogi, kui õpikud ei toeta oma keelekasutuselt üksteisemõistmist.

Õpilased kui omaette ressursi on seni lõimumise kavandamisel suuresti alahinnatud olnud. Õpilased, kelle hoiakud on eestikeelsele osalisele aineõppele üleminekuga seoses oluliselt positiivsemad kui õpetajate omad ning kes omavad sageli häid ideid noortevahelise suhtluse edendamiseks, vajavad enam kaasamist ning võivad pakkuda väärtuslikku infot erinevate poliitikate rakendamise juures.

Õpetajate erialased ühendused, nagu näiteks aineliidud, on seni samuti vähest tähelepanu pälvinud, kuigi tegemist on organisatsioonidega, mis vajalike ressursside olemasolu korral, võiksid mitmeski aspektis muutuste juhtimise tuge pakkuda.

Käesolev uuring tõi ka selgelt välja, et õppekavade uuendamine on hädavajalik ka lõimumise toetamiseks. Praegused õppekavad ei arvesta nt vajadusega tuua sisse mitmekultuurilisuse temaatikat ega pööra tähelepanu aktiivse kodanikukasvatuse ning empaatia tekitamise küsimustele.

7. LÕIMUMISE INDIKAATORID HARIDUSES

Senised integratsioonimonitooringud ning riigiasutuste poolt kogutav statistika võimaldab lõimumisprotsessi edukust hariduse valdkonnas jälgida läbi järgmiste aspektide:

Keeleoskus

- inimeste enesehinnang oma keeleoskusele ja selle piisavusele Eestis elamiseks
- eesti keele omandamise peamised allikad
- eesti keele tasemeeksamite sooritamine
- vene õppekeelega koolide õpilaste eesti keele eksami sooritamine

Haridussüsteem

- Eri õppekeelte osatähtsus õppeasutuste (koolide puhul ka klasside lõikes)
- Eri õppekeelega koolide lõpetajad
- Kooli õppekeelest erineva emakeelega õpilaste arv koolis, alushariduses, huvihariduses
- Eri õppekeelega koolide õpilaste edukus riigieksamitel
- Vene õppekeelega gümnaasiumides eesti keeles õpetatavate ainete arv
- Üldhariduse katkestajad eri õppekeelega koolides

Hoiakud

- hinnang 2007.a vene õppekeelega gümnaasiumide osalisele eestikeelsele aineõppele ülemineku kohta
- hinnang 1940. aasta sündmuste kohta

Nimetatud aspektide jälgimisega on kindlasti oluline jätkata. Lisaks eelnevale on edaspidi oluline tähelepanu osutada mitmetele täiendavatele aspektidele, mille kaudu oleks võimalik lõimumise protsesside kulgemist jälgida. Ühe olulisema aspektina tuleks vaatluse alla võtta eri õppekeelega koolide õpilaste haridusvalikud: kas vene õppekeelega kool valmistab oma õpilasi piisavalt ette selleks, et nende õpilastel oleksid eesti õppekeelega koolide õpilastega võrdsed võimalused oma haridustee jätkamiseks. Siinkohal on oluline ka võrrelda eesti õppekeelega koolides mitteemakeeles õppijate ning vene õppekeelega koolides õppijate erinevaid haridusvalikuid ning –võimalusi.

Kuna eesti õppekeelega koolides mitteemakeeles õppijate arv on üha kasvanud, siis tuleb üha enam tähelepanu osutada ka nende õppijate haridustee jälgimisele, eriti just aspektist, kas eesti keelt mitte emakeelena rääkijate kohtlemine (nt koolist väljalangejad, klassikursust kordama jääjad, parandusõppele viidud jne) koolis on võrdne emakeeles õppijatega.

Hariduse kvaliteedi vaatenurgast on oluline jälgida eri õppekeelega koolide ressursside võrdsust. Siinkohal on olulised nii õpetajate koolitusvõimalused, vastavate ning kohandatud õppematerjalide olemasolu. Samuti tuleks jälgida õpetajate võimalusi osaleda erialastes organisatsioonides.

Eri õppekeelega koolide ning nende liikmete kontaktid on kindlasti üks lõimumist peegeldus. Senised uuringud, sh ka käesolev näitab, et kontaktid ei ole kaugeltki tihedad, seetõttu on oluline jälgida koolide omavahelist suhtlust.

Kindlasti tuleb senisest enam jälgima hakata seda, milliseid kodanikke kasvatavad eri õppekeelega koolid. Senised uuringud on andnud alust arvata, et eri õppekeelega koolid kujundavad erinevate väärtushinnangutega kodanikke, samuti on viimase aja sündmused pakkunud põhjust arvata, et ajalooõpetus Eesti koolides ei ole kuigi lõimumist soodustav. Seetõttu on oluline monitooringutes jälgida koolilõpetajate hoiakuid laiemalt ning sügavamalt.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ahonen, S. (2001). Politics of Identity Through History Curriculum: Narratives of the Past for Social Exclusion - or Inclusion? *Journal of Curriculum Studies* , 33 (2), 179-194.
- Al-Haj, M. (2005). National Ethos, Multicultural Education, and the New History Textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry* , 35 (1), 47-71.
- Baetens Beardsmore, H. (1992). European Models of Bilingual Education: Practice, Theory and Development, Paper presented at the National Conference on Bilingualism and National Development. *ERIC dokument nr 362 038* . Darussalam, Brunei.
- Baker, C. (2001). *Bilingual Education and Bilingualism: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 27). Clevedon, Suurbritannia: Multilingual Matters Limited.
- Batelaan, P. (2003, 10.-12. november). Intercultural Education: Managing Diversity, Strengthening Democracy. Ateena, Kreeka.
- Euroopa Haridusministrid. (2003, 10.-12. november). Intercultural Education: Managing Diversity, Strengthening Democracy". Ateena, Kreeka.
- Euroopa Nõukogu. (2002, 15. oktoober). Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on Education for Democratic Citizenship.
- Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee. (2001, 31. oktoober). Ministrite Komitee soovitus liikmesriikidele ajaloo õpetamisest 21. sajandi Euroopas.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2007). *Korduma kippuvad küsimused.*, Haridus- ja Teadusministeerium: 2007 Üleminek: <http://www.hm.ee/index.php?047810> (10. oktoober 2007).
- Housen, A. (2002). Contextual, Output and Operational Variables in Bilingual Education in Latvia. *Intercultural Education* , 13 (4), 391-408.
- Kruusvall, J., & Tomson, L. (2004). Tallinna 6 linnaosa koolide 8. klasside õpilaste turvalisuse ja riskikäitumise uuringu tulemused. Tallinn, Eesti.
- Proos, I. (2006). Eestivenelaste keeleoskus ja suhtumine 2007.a gümnaasiumireformi. In Pavelson, M., Proos, I., Pettai, I., Kruusvall, J., Hallik, K., & Vetik, R. (2006). *Integratsiooni monitooring 2005*. Uuringu aruanne. Tallinn, Eesti.
- Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. (2004). Kokkuvõtte ajalooõpetajate küsitlusest. Tallinn, Eesti.
- SaarPoll OÜ. (2007, juuli). Rahvussuhted ja integratsioonipoliitika väljakutsed pärast pronkssõduri kriisi. Tallinn, Eesti.
- Tartu Ülikool, Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond. (2005, 2002). *Mina.Maailm.Meedia*. Tartu, Eesti,
- TNS Emor. (2006). *Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused*. Tallinn, Eesti.
- Toots, A., Idnurm, T., & Šveljova, M. (2006). Noorte kodanikukultuur muutumas ühiskonnas: Üle-eestilise kodanikukasvatuse kordusuuringu lõppraport. Tallinn, Eesti.
- Vare, S. (2004). *Eesti keel vene koolis*. Tallinn, Eesti: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vetik, R. (2006). Identiteedi probleem integratsioonis: sobiva proportsiooni leidmine avaliku sfääri ühtlustumise ja erasfääri erinevuste säilitamise vahel. In Pavelson, M., Proos, I., Pettai, I., Kruusvall, J., Hallik, K., & Vetik, R. (2006). *Integratsiooni monitooring 2005*. Uuringu aruanne. Tallinn, Eesti.