

## 3.5. Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud

Triin Lauri, Kaire Pöder, Leen Rahnu

### Sissejuhatus

Haridus on üks lõimimise otsustavatest teguritest, kuid milline hariduskorraldus ühiskonna kõige tõhusama lõimijana toimib, on märksa keerulisem küsimus. Eesti põhihariduse korraldus on ajaloolisest pärandist tulenevalt küllaltki omanäoline. Kaua aega on toimunud justkui kaks paralleelset süsteemi: eesti ja vene õppekeelega kool (vt nt Nagel 158). Hoolimata sellest, et on vastu võetud mitu otsust, mis eri õppekeelega koole üksteisele lähendaks (põhikooli ja gümnaasiumiseaduse alusel kehtestatud ülemineku osalisele eestikeelsele aineõppele, arengukava „Tark ja tegus rahvas“ eesmärk töötada välja ja rakendada investeringute kava spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugimeetmeid vajavate – ka õppekeelest erineva emakeelega – õpilaste ja kaasava hariduse toetamiseks jm.), on korralduslikust ühetahelisusest hoolimata eesti ja vene õppekeele koolide erinevused laste õpiedukuse puhul märkimisväärsed.

Eesti praegusele koolisüsteemile esitab väljakutseid ka suurenev sisseränne ja sellega kaasnev kultuuriline mitmekesisus. Uussisserändajate lapsed asuvad enamasti õppima eesti või vene õppekeelega tavakoolis, kus neid sageli määratletakse erivajadusega õpilastena, vähesel määral ka rahvusvahelise õppekava alusel inglise keeles õpetavates koolides. Viimased lisavad Eesti senisele kakskeelsele koolikorraldusele veelgi uusi tahke nii õppekeele kui ka üleilmastumise ajastu haridus-

tähenduse ja -vajaduste puhul. Omaette rühma uussisserändajatest moodustavad nn tagasipöördunud ehk need inimesed, kes on töö tõttu pigem hargmaised ja kelle laste kooli- või lasteaiaaavalik võib samuti osutada problemaatiliseks, kuid kes jäävad paraku selle artikli käsitlusest välja.

Peatükis on käsitletud eri keeltes toimivate Eesti üldhariduskoolide osa ühiskonnas ja eelkõige erineva õppekeele koolide mõju õpilaste haridustulemustele. Kõigepealt on antud ülevaate sellest, kuidas jagunevad õpilased Eesti haridussüsteemis eri õppekeeltega koolide vahel ja kuidas see on viimase paarikümne aasta jooksul muutunud. Käsitletakse siinsete rahvusvaheliste koolide arengut ja Eesti senist kogemust ning arusaama uussisserändajate lõimisel siinsesse kooliellu. Teiseks on uuritud, kuidas mõjutab mitmekeelne ja -kultuuriline koolisüsteem õpilaste haridustulemusi. Selleks on võrreldud eesti ja vene õppekeele koolides õppivate 15-aastaste laste õppeedukust, võttes võrdluse aluseks nende PISA-testi tulemused matemaatikas.

**PISA** (Program for International Student Assessment) on majandusliku koostöö ja arengu organisatsiooni (OECD) rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse hindamisprogramm, mis korraldatakse iga kolme aasta tagant, selles osaleb praegu u 80 riiki ja see analüüsib eri riikide 15-aastaste õpilaste teadmisi ning oskusi ja nende seotust sotsiaal-majandusliku taustaga. Siinse peatüki analüüs põhineb PISA 2012 andmetel.

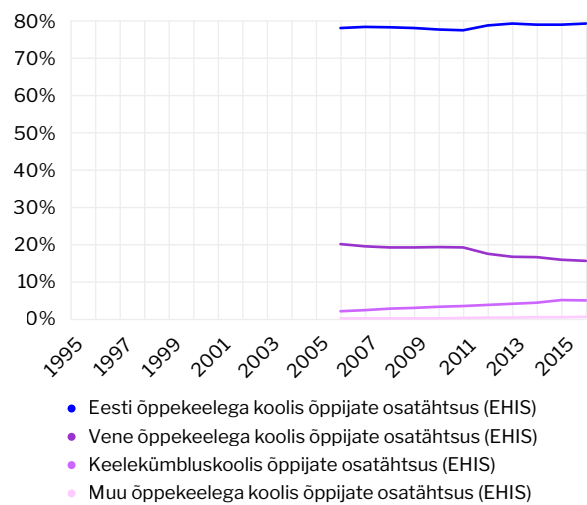
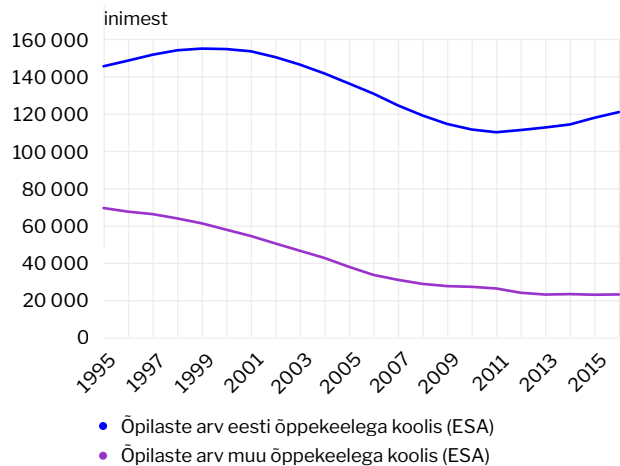
### 3.5.1. Eri õppekeelega koolide õpilased Eesti haridussüsteemis

Eraldi eesti ja vene õppekeelega koolisüsteemi väljakujunemine Eestis nõukogude ajal peegeldab Teise maailmasõja järgse sisserände tagajärjel mitmekesistunud rahvastikupilti. Iseseisvuse taastamise järel peatus massiline sisseränne endise Nõukogude Liidu aladelt, kuid koolisüsteemi keeleline segregatsioon säilis. Viimasele kahekümnele aastale on omane õpilaste arvu oluline vähenemine kõigis Eesti üldhariduskoolides. Õpilaste arvu vähenemine on olnud eriti silmatorkav vene õppekeelega koolides, kus praegune õppijate arv moodustab vaid kolmandiku 1995. aastal õppinute arvust (vt joonis 3.5.1). Eesti õppekeelega koolis jääb õppijate arvu langus samal perioodil 20% piiresse.

Erisused õppijate arvu vähenemisel on mõjutanud ka eri õppekeeles õppijate osatähtsust. Paarkümmend aastat tagasi oli eesti keeles õppijate osa alla 70%, nüüdseks on see tõusnud 80% lähedale. Vene keeles õppijate osatähtsuse vähenemine jäi vaadeldava perioodi esimesse kümnendisse. Edasi vene keeles õppijate osa stabiliseerub mõneks ajaks 20% lähedal ja seejärel, sedamööda, kuidas gümnaasiumiõpilased suunatakse eesti keele kümblusesse, väheneb 15%-ni. Põhikooliastmes on viimasel kümnendil vene keeles õppijate osatähtsus püsinud samal tasemel. Eesti hariduspilti on mitmekesistamas õpilased, kes õpivad eesti või vene keelest erinevas keeles (peamiselt inglise, teataval määral ka soome keeles). Nende õppijate arv on viimase kümne aasta jooksul suurenenud 126-lt 2006. aastal kuni 670-le 2016. aastal, moodustades küll väikese (0,4%), kuid tasapisi kasvava osa kõigist õppijatest.

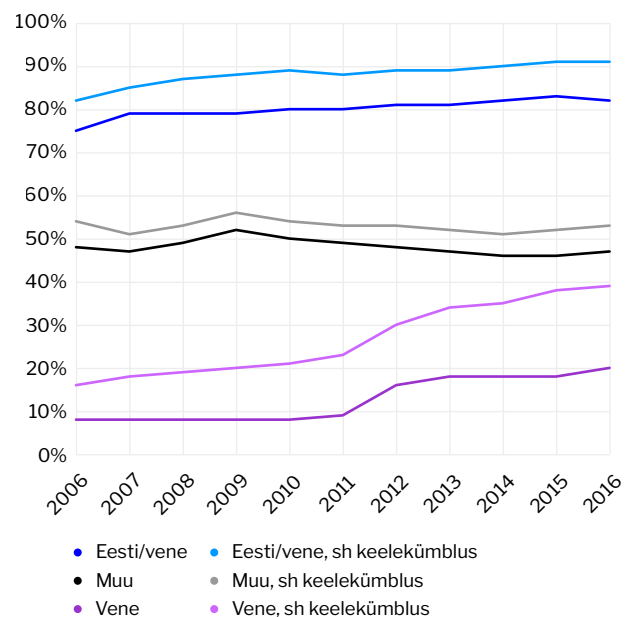
Õpilaste jaotus emakeele alusel erineb joonisel 3.5.1 esitatud õppekeelel põhinevast jaotusest eelkõige vene emakeelega noorte puhul, kelle osa on viimased kümme aastat püsinud tegelikult ühe neljandiku lähedal. Seega võib öelda, et eesti keeles õppijate osatähtsuse suurenemist on demograafiliste tegurite kõrval kujundanud emakeelerühmade koolivalik. Jooniselt 3.5.2 on näha,

Joonis 3.5.1. Eesti üldhariduskoolides eri õppekeeles õppijate arv ja osatähtsus 1995–2016



Allikas: statistikaandmebaas (ESA) 2016; EHIS 2016.

Joonis 3.5.2. Eesti keeles ja eesti keelekümbluses õppijate osatähtsus emakeelerühmade lõikes 2006–2016



Allikas: EHIS 2016.

et eesti-vene kakskeelsed noored (neid õpib Eesti koolides 2016. aastal umbes poolteist tuhat) valivad õpinguteks enamasti eesti õppekeelega kooli. Eesti või vene keelest erineva emakeelega õpilastest (nende arv iga aastaga veidi suureneb, aga pole veel jõudnud tuhandeni) umbes pooled valivad eesti õppekeelega kooli, ülejäänud jagunevad vene ja muu õppekeelega koolide vahel. Vene emakeelega õppijate hulgas on küll ootuspäraselt kõige vähem neid, kes õpivad eesti keeles, aga just selle rühma puhul on märgata eesti keeles õppijate osatähtsuse kasvu. Tuleb siiski arvestada, et nimetatud muutus on seotud valikutega gümnaasiumis, põhikooliastmes püsib eesti keeles õppivate vene noorte osa stabiilselt 8–9% juures. Haridusstatistikas kajastuv käitumusmuutus vene emakeelega õppijate hulgas langeb kokku haridusreformide ajastusega ja annab seega märku eelkõige muutustest koolikorralduses.

Eraldi rühma Eesti haridussüsteemis moodustavad uussisserändajatest õpilased ehk need, kes on Eestis elanud või viibinud vähem kui kolm aastat ja keda seetõttu käsitletakse kui haridusliku erivajadusega õppijaid. 2016. aastal registreeriti Eesti koolides selliseid õpilasi 378, mis on poole rohkem kui veel viis aastat tagasi. Tuleb siiski arvestada, et tegelikult on uussisserändajate käsitlemine ühtse rühmana küllalt tinglik (Kasemets jt 2013). Esiteks seetõttu, et sellesse rühma kuuluvad erineva rändetaustaga õpilased – nii need, kes viibivad Eestis lühiajaliselt, kui ka need, kes jäävad Eesti haridussüsteemiga seotuks ka pärast kolme aasta möödumist, kui nad ametkondliku määratluse kohaselt enam uussisserändajaks ei liigitu. Teiseks võib õpilase määramist uussisserändajana mõjutada see, millise õppekeelega koolis ta õpib. Nimelt saavad rändetaustaga erivajadusega õppurite toetust taotlema vaid eesti õppekeelega koolid. Otsus lähtub asjaolust, et toetuse eesmärk on aidata saabujate lastel eesti ühiskonda lõimuda. Nii õpivadki uussisserändajana registreeritud õpilastest üle poole just eesti õppekeelega koolis või eesti keelekümbluses.

Seega on tegu küllalt kirju ja ajas varieeruva rühmaga, mille määratlus andmekogudes ei pruugi kattuda tavakäsitlusega uussisserändajatest ega hõlma kõiki rändetaustaga õpilasi. Laias laastus võib öelda, et aastate jooksul on n-ö muu emakeelega õpilasi olnud uussisserändajate hulgas kõige rohkem (enamasti üle 40%), viimastel aastatel on aga ka vene emakeelega uussisserändajate osa tõusnud võrreldavale tasemele. Viiendik kõnealuse erivajadusega õpilastest on eesti emakeelega. Uussisserändajate koolivaliku peamised mõjurid ning sotsiaalne ja hariduslik toimetulek Eesti haridussüsteemis küll siinse käsitluse raamidesse ei mahu, kuid huviline leiab lähemat teavet mujalt (vt Kasemets jt 2013).

Millised on kaua aega kakskeelsena püsinud koolisüsteemi viimased arengusuunad nii eesti ja vene õppekeelega kooli kujundamisel kui ka mõne muu

õppekeele võimaldamisel? Hiljutised hariduspoliitilised suundumused soosivad pigem koosõppiva kooli mudelit (HTM 2016) ehk senise eraldatud kakskeelse kooli asemel kujundatakse mitme keele ja kultuuriga koole. Asutatud on hulk koole, kus on ühendatud täismahus eestikeelne ja osaline venekeelne õpe (16 kooli), koole, kus õpe on küll eestikeelne, kuid omavaheline suhtlus pigem vene- või kakskeelne, sest valdav enamik õppuritest on venekeelsed (12), ja ka koole, kus rändetaustaga õpilaste osa on suurem kui 10% (6) – sealhulgas Tallinna Lilleküla gümnaasium ja varjupaigataotlejate majutuskeskuse piirkonnas asuv Kiltsi põhikool, mida võib pidada Eesti uussisserändajate hariduse kujundajaks (haridusministeeriumi „Koosõppiva kooli“ projekt). Viimasel kümnendil on Eestisse rajatud rahvusvahelised koolid (5), kus lähtutakse rahvusvahelisest õppekavast või Euroopa Komisjoni suunistest (nn International Baccalaureate – IB ja European Baccalaureate – EB) ja kus õpe toimub tervenisti või osaliselt inglise keeles.

Eesti ja vene õppekeelega koolide õppe korralduses ja eesmärkides olulisi erinevusi ei ole, kuid Eestis kanda kinnitavate rahvusvaheliste koolide roll ja olemus on märksa omanäolisemad. Lähtuvalt intervjuudest (intervjuud toimusid kolmes Tallinna IB- või EB-koolis – Eesti rahvusvahelises koolis, Tallinna Euroopa koolis ja Tallinna inglise kolledžis) ja teabest kooli kodulehtedel võib väita, et igal koolil on oma sihtrühm, nt Euroopa Liidu agentuuride ja struktuuriüksuste töötajad või Eesti välisministeeriumi roteeruv ametnikkond. Olulised erinevused on ka koolide rahastamises. Näiteks väga selektiivse õpilaskontingendiga inglise kolledži IB-õpe on tasuta, kuid teised kaks analüüsitud kooli tasulised. Õppemaksude erinevus neis koolides on küllalt suur. Seega on rändetaustaga õpilaste vastuvõtmisel tähtis ka Eesti tavakoolisüsteem.

### 3.5.2. Eesti- ja venekeelsete koolide õpilaste õpi- edukuse erinevused

Selle alapeatüki eesmärk on seletada eesti ja vene õppekeelega koolide õpi- edukuse erinevusi. Õpi- edukust võib lahti mõtestada või mõõta erinevalt. Üks levinud viis on kasutada PISA teste. Rahvusvaheliste testide kasutamine haridusheaduse mõõdupuuna on saanud ka palju kriitikat, kuid Eesti haridusmaastikul on neil mõõtmistel oluline roll nii meediakajastustes kui ka valitsusasutuste retoorikas. Samuti on PISA tulemused Euroopa Liidu mitme sihteesmärgi näitajad. Eesti on osalenud PISA uuringutes juba viis korda ja analüüsiks olid kättesaadavad PISA 2012. aasta tulemused. Siis osales üle riigi ligi 4800 õpilast. 2012. aasta uuringus osales 37 venekeelset

ja 169 eestikeelset kooli ehk veidi enam kui 20% testis osalenud õpilastest käivad vene õppekeelega koolis.

Nii tausta kui ka koolikorralduse tunnuste lõikes vene ja eesti õppekeelega koolid oluliselt ei erine (vt tabel 3.5.1). Vene õppekeelega koolid asuvad peamiselt linnades, seega on nii klassi kui ka kooli keskmine suurus veidi suurem kui eesti koolides. Vene õppekeelega koolide hulgas on vähem erakoole. Oluline erinevus on ka õpilaste päritoluriikides: enam kui veerand vene keeles õppijatest on sisserändajate järeltulijad („sisserändaja“ tähendas siin uuringus seda, kas vastaja on sündinud selles riigis, kus ta küsitluse ajal õppis), aga eesti õppekeele puhul on nende osa marginaalne.

Tähtis on rõhutada üht eripära. Tavapärane selgitus rändetaustaga õpilaste mahajäämusele õpiedukuses põhineb võimalikul keelebarjääril, kuid Eesti koolisüsteemi kakskeelsusest johtuvalt see argument paika ei pea. Eesti õppekeelega koolides tavaliselt erineb rändetaustaga laste kodune ja õppimise keel, kuid vene õppekeelega koolides õpivad sisserändajad peamiselt oma emakeeles. Eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste tausta ja koolikorralduse võrdluses kuigi palju erinevusi ei ole, kuid selle peatüki peamine tõukejõud on eesti ja vene õppekeelega koolide õpiedukuse erinevus. Õpiedukuse näitajad erinevad neis kõikides mõõdetud kategooriate lõikes ehk loodusteadustes, lugemisoskuses ja matemaatikas. Siinse analüüsi alus on matemaatikatumemused (vt joonised 3.5.3, ja 3.5.5).

Tabel 3.5.1. Vene ja eesti õppekeelega koolide profiil PISA 2012 osalejate põhjal

Õpilaste tausta ja koolikorralduse tunnused	Kooli õppekeel	
	Vene	Eesti
PISA uuringus osalejate arv	993	3771
PISA matemaatikatumemus (keskmine)	498	529
<b>Kooli taseme näitajad</b>		
Keskmine klassi suurus	37	31
Keskmine kooli suurus	630	583
Õpilaste keskmine vanus kooli alustamisel	6,8	6,9
Erakoolis õppivate õpilaste % kogu õpilaste arvust	1,6%	4,1%
<b>Õpilaste taustakarakteristikud</b>		
Lasteaias käinute osatähtsus	96%	92%
Üksikvanemaga perede osatähtsus	19%	19%
Sisserändajate osatähtsus	26%	3%
Kõrgharidusega (min ISCED 5B) ema osatähtsus	52%	48%
Kõrgharidusega (min ISCED 5B) isa osatähtsus	44%	41%

Allikas: PISA 2012.

Võrdluses on eesti õppekeelega koolide õpilased matemaatikas märkimisväärselt paremad, mida on kinnitanud kõik rahvusvahelised võrdlevuuringud juba alates aastast 2003 (HTM 2013). Positiivne on, et see erinevus on aastatega vähenenud: PISA 2009 – 38, PISA 2012 –

32 ja PISA 2015 – 29 punkti. Siiski, võrdluseks, et 39 nn PISA punkti on aastase õppimise ekvivalent ehk teisisõnu, eesti ja vene õppekeelega koolide keskmine erinevus matemaatikas on endiselt pea kolmveerand aastat.

Kui vaadelda eesti ja vene õppekeelega koolide tulemuste jaotust 2012. ja 2015. aasta võrdluses, siis vene õppekeelega koolides on oluliselt vähem äärmusi (teistest vaatlustest kaugele jäävad vaatlused (ingl *outliers*), mis jäävad ülemisest ja alumisest kvartiilist enam kui 1,5 korda kaugemale kui kvartiilidevaheline ala) ehk väga madalate ja väga kõrgete testitulemustega õpilasi. Siiski on 2012. ja 2015. aasta võrdluses vene õppekeelega koolides mahajääjaid lisandunud. Eesti õppekeelega kooli õpilaste teadmistel on veidi suurem seos vanemate elujärgiga. Teisisõnu, haridusõiglus, mis seab eesmärgi vähendada perekondliku tausta mõju haridustulemuste ennustamisel, on vene õppekeelega kooli puhul paremini täidetud.

Tähtis on teada, kas eespool näidatud õpiedukuse erinevust eesti ja vene õppekeelega koolides saab seletada koolide erinevustega. Selleks „paigutame“ kõik uuringus osalejad (4800) koolidesse (169 eesti õppekeelega ja 37 vene õppekeelega kooli) ja võrdleme koolide keskmisi matemaatikatumemusi ning nende jaotust vene ja eesti õppekeelega koolide lõikes. Ka koolide lõikes on oluline erinevus: eesti õppekeelega koolide keskmine on 523 punkti, võrreldes vene õppekeelega koolide 495 punktiga. Lisaks on näha, et vene õppekeelega koolid on madalamate tulemuste poole kaldu ja suurim osa vene õppekeelega koolidest asub keskmise matemaatikatumemuse mõttes oluliselt madalamal üldisest keskmisest. Eesti õppekeelega kool on nii mõnegi väljapaistva tipuga (kooli keskmine tulemus vahemikus 600–700), kuid vene õppekeelega koolidest pole seal ühtegi. Säärast suurt erinevust eesti ja vene õppekeelega koolide vahel kinnitab ka PISA 2015. aasta kokkuvõte (Tire *et al.* 2016), millest ilmneb, et see erinevus on eriti suur Tallinnas (üle 50 punkti), kus eesti õppekeelega koolide saavutustase on väga kõrge.

Ka varasemates uuringutes on eespool kirjeldatud eesti ja vene õppekeelega koolide tulemuste erinevustele tähelepanu pööratud ning rõhutatud, et see on oluline probleem, mis pärsib venekeelse kooli lõpetanud noorte hilisemaid õpinguid, hakkamasaamist tööturul ja laiemalt ühiskonda lõimumist (Lindemann 2013B). Nii on näiteks Tire *et al.* (2013) ja Kitsing (2012) näidanud, et vene õppekeelega koolide õpilaste hulgas napib tippe ja on rohkem madalama õpiedukusega õpilasi kui eestikeelsetes koolides. Lindemann (2013A) on välja toonud, et vene keelt emakeelena rääkivad õpilased on eesti õppekeelega koolides keskmiselt edukamad kui nende rahvuskaaslased venekeelses koolis.

Kuidas seletada erinevusi eesti- ja venekeelsete koolide õpilaste tulemustes? Teadusuuringutes leitud õpiedukust oluliselt mõjutavad tegurid on võimalik



lais laastus jagada kaheks: esiteks, taustatunnused, ja teiseks, koolikorraldusega seotud tegurid. Taustatunnused koondavad perekonnaga seonduva, millest haridustulemuse ennustamisel on olulisimaks osutunud lapsevanemate hariduse ja ametikoha näitajad (nt Fuchs ja Woessmann 2007, Hanushek ja Woessmann 2010) ning üldine elujärg ja õppimist toetav kodune keskkond (nt raamatute olemasolu, ligipääs teatmeteostele ja andmekogudele), samuti kodune keel võrreldes õppekeelega. See tähendab näiteks, et lapsed, kellel on kõrgharidusega ja kõrgema ametialase positsiooniga vanemad ning kellel on kodus rohkem raamatuid, on enamasti parema õpiedukusega. Kuigi säärase perekondliku tausta mõju haridusele püütakse kõigiti vähendada ja Eesti on siin märkimisväärselt edukas: õpiedukuse ja perekondliku tausta vahe on teiste riikidega võrreldes üsna väike, on soodsal taustal ja õpiedul oluline positiivne seos.

Koolikorralduse mõju sisaldab mitut olulist lüli, millest olulisimad on õpetajad ja teised lapsed. Esiteks, õpetaja motiveeritus, võimekus ja sobivus ametisse võimestab õpilast. Teiseks, koolikaaslaste (mängukaaslaste ja trennikaaslaste) suhtumine kooli ja õppimisse mõjutavad õpiedukust.

Siinkohal on keskendutud koolikorralduse puhul eelkõige kooli juhtimisega seotud teguritele, mille üle suures osas otsustavad koolijuhid või hariduspoliitika kujundajad. See, kas ja kuidas hariduspoliitika kujundamine laiemalt, aga ka koolijuhtimine kitsamalt mõjutab õpilaste õpiedukust, on uurimissuund, mis on rahvusvaheliste võrdlevandmete kättesaadavuse paranemise tagajärjel üha populaarsem. Selles vallas on vast enim tähelepanu leidnud Ludger Wößmanni juhitud uurinud, mille kohaselt on hariduskorralduse tulemuslikkuse olulised tunnused peamiselt seotud nii kooli valiku kui ka koolide iseotsustamise ulatuse, aga näiteks ka erakoolide osaluse ja koolide rahastamise põhimõtetega (Woessmann *et al.* 2009). Samuti on leitud õpiedukuse ja koolide aruandluse, aga ka lapsevanemate osaluse ja õpiedukuse olulisi seoseid. Huvi tuntakse ka õpilaste võimete alusel rühmitamise ja õpiedu seoste vastu.

Kasutades PISA 2012 andmeid, on analüüsitud eespool nimetatud tegurite tähtsust Eesti õpilaste matemaatikatumulemuste ennustamisel. Esmalt on üldiselt analüüsitud Eesti õpilaste haridustulemuste kujunemist, et selgitada suundumused kooli õppekeelest olenemata, seejärel on vaadeldud eesti ja vene õppekeelele koole eraldi. Taustatunnustest on analüüsis kasutatud sugu, immigratsioonitaust, ema ja isa haridusnäitajad ning raamatute arv kodus. Õpetaja ja kaaslaste mõju on hinnatud vaid kaudselt, õpilase kuuluvustunde indeksi alusel. Koolikorralduse puhul on kaasatud kooli tajutud võistluslikkus, vanemate surve koolile, võimete alusel rühmitamine matemaatika tunnis, kooli selektiivsus ja kooljuhi hinnang aruandluskohustusele. Lisaks on kontrolltunnustena kaasatud kooli omandivormi, asukoha ja õppekeele näitajad.

**Õpilase kuuluvustunde indeks** – õpilaste hinnang kooli kuuluvusele üheksas valikvastustega küsimuses, mille alusel on koostatud kuuluvustunde koondeks BELONG.

**Tajutud võistluslikkus** – koolijuhi hinnang konkurentsitihedusele piirkonnas – 1 – konkureerib ühe või enama kooliga; 0 – ei konkureeri ühegi kooliga.

**Vanemate surve koolile** – koolijuhi hinnang, milline on lastevanemate surve saavutustele (ingl *parental achievement pressure*).

**Aruandluskohustuse intensiivsus** (ASSESS) on summeeritud indeks koolijuhtide hinnangust kaheksale aruandluskategooriale, sh vajadus aru anda vanematele nii kooli kui ka õpilase arengu ja õpetamisviiside kohta, vajadus osaleda riikliku või piirkondliku tähtsusega võrdlustes, vajadus hinnata õpetajate tõhususnäitajaid, esitada arengukavasid jm.

Eelanalüüsides kontrolliti ka mitme muu võimaliku seletuse mõju, sh kvalifitseeritud õpetajate olemasolu, koolide autonoomia ja aruandlusmudeli olemus (välis- või sisehindamise keskne), kuid ükski neist ei osutunud oluliseks.

Kooskõlas varasemate uuringutega (nt Pöder *et al.* 2016) selgus ka meie seoseanalüüsist, et matemaatika testi tulemusi aitavad positiivselt ennustada õpilase sugu (poiste sooritus on parem), vanemate haridustase, aga eelkõige kodus olevate raamatute arv. Nõrk positiivne seos on kooli kuuluvustunde indeksil ehk lastel, kellel on tugevam seos kooliga, on matemaatikatumulemus parem. Ootuspäraselt on negatiivne mõju sisserändaja taustal (esimene või teine põlvkond). Peale taustamõjurite osutuvad koolikorralduslikest näitajatest olulisteks õpiedukust positiivselt mõjutavateks tunnuseks nii koolide konkurents kui ka kooli asukoht linnas.

Kooli konkurentsitiheduse positiivset seost haridustulemustega seletatakse võistluslikkusega, mis peredele valiku võimaldamise korral peaks kaasa tooma nii koolide pürgimise paremuse suunas selleks, et tublimaid õpilasi ligi meelitada, kui ka perede pingutused laste saatmisel parimasse kooli. Säärasel võistluslikkusel võib küll olla positiivne mõju haridustulemustele, kuid eriti algkoolitasemel seostub see haridusliku ebavõrdsusega (Pöder ja Lauri 2015). Peamine probleem seisneb varajase valiku puhul selles, et see ärgitab peresid edukaks koolivalikuks lapsi ette õpetama või mõnel muul moel lapse eristumist taotlema, mis omakorda suurendab pere mõju õpiedu kujundamisel. Soodsa tausta, võistluslikkuse ja linnalise asukoha positiivne seos õpieduga ei ole muu maailma haridusuuringute taustal kuigi üllatav, kuid eesti õppekeele oluline positiivne mõju õpilase matemaatikatumulemusele on märkimisväärne.

Senine analüüs näitas, millised tausta või koolikorraldusega seotud tunnused üldiselt Eesti koolisüsteemis paremat õpitulemust ennustavad, ja kinnitas veelgi kooli õppekeelest johtuvat erinevust. Järgmiseks on vaadeldud, kas needsamad tunnused ennustavad õpiedukust võrdselt hästi nii eesti kui ka vene õppekeele koolides. Selleks on kasutatud meetodit, mis võimaldab analüüsis eristada kaht hinnangut: 1) millised on kahe rühma erinevused, ehk vastata küsimusele, kas on olulisi erinevusi eesti ja vene õppekeele koolide laste taustas või koolikorralduses (selgitatud lõhe); 2) milline on eri tunnuste mõju kahes erinevas rühmas, ehk kas mõni tunnus „töötab“ haridustulemuse ennustamisel eesti ja vene õppekeele koolis erinevalt (selgitamata lõhe).

Analüüs näitab, et eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste õpiedukuse erinevusi saab osalt selgitada sellega, et vene koolide lapsed pärinevad sagedamini sisserändajate peredest ja nende kodus on vähem raamatuid. Vene õppekeele koolide õpilaste ema kõrgem haridustase aga pigem vähendab koolide erinevusi matemaatikas. Seega moodustavad rühmade erinevused matemaatikatumuste kõigi erinevuste seletusest vaid väga väikese osa (-0,9 tabelis 3.5.2). Sarnaselt on näiteks ka Lindemann (2013A) leidnud teatavaid erinevusi eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste vanemate ametipositsioonides ning Säälik (2012) koolide õpetamismeetodites ja õpilaste õppimisostustes, kuid need seletavad vaid väga väikese osa kõigist õppetulemuste erinevusest.

Järgnevalt on jätkatud nn selgitamata lõhe lahtiharutamist ehk küsitakse, kas on mõni tunnus, mis „töötab“ eri õppekeele koolide haridustulemuse kujundamisel erinevalt. Esiteks selgub, et rände taustal ja kooli asukohal on eesti ning vene õppekeele koolides erinev mõju: nii rände taust kui ka kooli asukoht linnas on vene õppekeele kooli lapse tulemuse seisukohalt soodustavad asjaolud. Seega - rände taust ega koolide asukoht linnas ei selgita vene õppekeele koolide erinevusi õpiedukuses. Pigem vastupidi, viidates juba eespool nimetatud asjaolule: vene õppekeele koolis õpib suurem osa sisserändajatest oma kodukeeles ja enamik vene õppekeele koole asub linnades.

Vene õppekeele kooli õpiedu halvemust aga suudavad teatud määral seletada kaks näitajat: isa hariduse ja lapsevanemate surve negatiivne mõju haridustulemustele, võrreldes samade näitajate mõjuga eesti õppekeele koolis. Isa hariduse väiksem mõju viitab, et eesti õppekeele koolis õppivate laste kõrgharidusega isade roll ja panus laste õpiedu kujundamisel on suurema mõjuga kui vene õppekeele koolis õppivate laste kõrgharidusega isade oma. Samuti on vanemate surve koolile oluliselt positiivsema mõjuga eesti õppekeele koolides. See võib viidata nn eliit- ja kogukonnakoolidele, kus lastevanemate ambitsioonikus ja kaasatus on oluliselt suurem ning mis on peamiselt eesti õppekeelele.

Tabel 3.5.2. Eesti ja vene õppekeele koolide õpiedukuse erinevust iseloomustavad tegurid

Oaxaca-Blinder dekompositsioon	Selgitatud lõhe	Selgitamata lõhe
<b>Õpilase taustakarakteristikud</b>		
Sugu	-0,1 (0,3)	2,1 (4,0)
I või II põlvkonna sisserändaja	-5,1** (1,8)	4,8* (2,2)
Raamatud (enam kui 200)	-3,9* (1,6)	2,5 (2,4)
Isa haridus (ISCED 5A, 6)	0,8 (0,5)	-6,5* (2,8)
Ema haridus (ISCED 5A, 6)	1,8*(0,8)	-6,1 (4,4)
Kooli kuulumise tunne	-0,3 (0,4)	2,1 (1,6)
<b>Kooli juhtimine ja hariduspoliitika</b>		
Kool konkureerib õpilaste nimel	1,8 (1,4)	14,1 (16,9)
Vanemate surve koolile	2,2 (2,1)	-13,7* (5,9)
Võimete alusel grupeerimine matemaatikas	-0,5 (1,2)	5,7 (14,6)
Kooli vastuvõtt hinnete alusel	-0,1 (0,8)	0,0 (4,3)
Aruandlus (institutsioonide arv)	-1,7 (1,5)	-0,4 (20,9)
<b>Kontrollmuutujad (kooli tasemel)</b>		
Eraomandis olev kool	-0,2 (0,8)	-2,2 (1,9)
Kooli asukoht (linn, suurem kui 15 000 elanikku)	4,5 (2,4)	20,1* (8,4)
<b>Kokku</b>	<b>-0,9</b>	<b>-25,4***</b>

Märkused. \* - p<0.05, \*\* - p<0.01, \*\*\* - p<0.001, sulgudes toodud standardvead, kooli fikseeritud efektid

Teine lapsevanemate surve erisuunalise mõju seletus võib olla seotud ka laiemaga poleemikaga, mis vene õppekeele koolide ümber käib, pingestades nii lapsevanemaid, õpetajaid kui ka koolijuhte ja pärssides omakorda laste õpitulemusi. Ka intervjuust ministeeriumi eksperdiga võis täheldada, et vene õppekeele kooli puhul teevad mõnikord murelikuks nii õpetajate, koolijuhtide kui ka lapsevanemate hoiakud, mis mõjutavad kindlasti ka koolide igapäevast tööd. Ka Valk (2010) on rõhutanud, et mitmekultuurilises ühiskonnas ja klassiruumis võib lastevanemate roll õpiedu tagamisel olla mitmesuunaline. Kultuuriline sotsialiseerumine (oma kultuuri üle uhkuse tundmine, traditsioonide hoidmine) on pigem seoses kõrge enesehinnangu ja seega ka akadeemilise edukusega, seevastu kaitsev ja eelarvamuste eest hoiatav käitumine „toodab“ pigem vastupidist mõju nii enesehinnangule, identiteedile kui ka käitumisele ja sedakaudu ka akadeemilisele edukusele. Vene õppekeele koolide ümber toimuv on võinud sääraste kaitsva hoiaku tekitada.

## Kokkuvõte

Peatükis keskenduti Eesti koolisüsteemile mitmekeelelisuse vaatevinklist ja erikeeleliste koolide arengule.

Esmalt vaadeldi muutusi Eesti haridusmaastikul. Demograafiline areng ja vene emakeelega õpilaste koolivalikud on vene õppekeele koolide osatähtsust vähenanud. Haridusmaastikku mitmekesistavad küll muu (eelkõige inglise) õppekeele koolid ja pärast iseseisvuse taastamist saabunud õpilased, kuid nende osa õpilaste hulgas on siiski väga väike. Tallinna rahvusvahelised koolid on asutatud pigem välisteenistuse, Euroopa Komisjoni ja teisi diplomaatilise korpuse töötajate lapsi silmas pidades. Uussisserändajate ja tagasipöördujate vastuvõtmisel on olulised Eesti tavakoolid, eelkõige eesti õppekeele või eesti keelekümblust pakkuvad koolid.

Teiseks seletati eesti ja vene õppekeele koolide õpiedukuse erinevuste tagamaid. Selgus, et eesti ja vene õppekeele koolide õpiedukuse erinevus on umbes 30 PISA punkti, mis on lähedal keskmiselt aastaga omandatavale teadmiste hulga. Eesti õppekeele koolide õpilaste õpiedukus varieerub enam, eelkõige on rohkem tippe. Vene õppekeele koolid ei erine oluliselt õpilaste tausta ega koolikorralduslike näitajate poolest, mistõttu õpiedukuse erinevusi ei saa nendega seletada. Küll aga on olulised erinevused selles, kuidas mõjutab isa kõrgem haridus lapse õpiedu. Eesti õppekeele koolide laste kõrgharidusega isade positiivsem mõju laste õpiedukusele ei pruugi tähendada, et venekeelses perekonnas on isade käitumine kuidagi teistsugune, vaid võib viidata mingitele laiematele suundumustele, näiteks kõrgharidusega vene meeste halvem positsioon ühiskonnas, mis pärsib tavapäraselt kõrgharitud isaga seotud positiivset mõju vene õppekeele kooli laste puhul.

Teine oluline tegur eesti ja vene õppekeele koolide õpiedu erinevuste suurendamisel on lapsevanemate surve koolile. Tavapäraselt peetakse lapsevanemate nõudlikkust kooli vastu koole võimestavaks teguriks, kuid Eestis halvendab see vene õppekeele koolides oluliselt õpiedu.

Vaatamata mõningatele eespool nimetatud olulistele näitajatele, ei ole võimalik suuremat osa eesti ja vene õppekeele koolide õpiedu erinevustest selgitada. Tulemuste selgitamata erinevust on kirjanduses sageli tõlgendatud kui ebavõrdset kohtlemist. Enamik sarnast kirjandust on seotud naiste ja meeste palgaerinevuste analüüsiga ja selgitamata osa viitab niisugustes analüüsides tööandja otsusele maksta võrdväärse töö eest naisele madalamat palka. Käesolevas töös ei ole selgitamata õpiedu erinevus kellegi otsus, vaid pigem viide laiematele lõimimisega seotud väljakutsetele. Analüüsitulemuste tõlgendamist raskendab ka asjaolu, et puudub teadmine, milline oleks vene õppekeele koolide õpiedu juhul, kui eri õppekeele koolidega seotud poliitilised otsused oleks olnud teistsugused, näiteks sellised

nagu Lätis, kus need tehti järsemalt ja oluliselt varem (2004). Kuigi Läti ja Eesti võrdlemine jääb siinkohal üksnes arutluse tasemele, on Lätis elava venekeelse kogukonna õpiedu PISA andmetel võrdne läti keelse kogukonna omaga. Tuleb aga nentida, et lätlaste üldine PISA-sooritus on pigem keskmine Eesti tippsooritusega võrreldes ja absoluutnäitajates on meie venekeelse kogukonna matemaatikasooritus parem.

Vene õppekeele kool on pigem hääbuv nähtus ja selles kontekstis võiks öelda, et evolutsiooniliselt välja kasvav „probleem“. Siiski on haridusliku õigluse seisukohalt tegemist olulise kitsaskohaga. Polemiseerides võib mõelda vene õppekeele koolist kui Eesti väärtuslikust kogemusest, seda ka uute tulijate vastuvõtmisel. Just keelekümbuse ja mitmekultuurilise kooli- ja klassiruumi seisukohalt. Kuigi Eesti haridussüsteemis on teataval määral end sisse seadnud ka rahvusvahelised koolid, on sisserändajate lõimimisel need pigem marginaalsed ja saaks eelkõige panustada muutuva õpikäsituse oskusteabe levitamisel. Ka see on oluline märksõna, sest senise rahvuskeskse müüdi loome kõrval muutub hariduses üha olulisemaks üldoskuste tähtsus, paindlikkus ja mitmekesisust rõhutav õpikäsitus. Teisisõnu, toetada tuleb seda, kuidas olla küll koos, kuid siiski erinevalt.

Hariduspoliitika kujundamine kätkeb sageli teatavat tõhususe ja õigluse intriigi. Rahvusvahelistes haridusuuringutes ollakse viimastel kümnenditel pigem seda meelt, et need on teineteist täiendavad eesmärgid. Kuigi haridusõiglust väärtuseks pidavad haridussüsteemid näitavad tegelikult ka paremaid keskmisi tulemusi, on hariduspoliitilised otsustused sageli siiski keerukad kompromissid. Nii eeldakski avatuse ja mitmekesisuse kontekstis selgete poliitiliste eesmärkide seadmist, millest hariduspoliitika kujundamisel lähtutakse. Kui need lähtuvad võrdsete individuaalsete võimaluste kujundamisest olenemata laste keelest ja kodusest sotsiaal-majanduslikust või kultuurilisest kapitalist, on nii rahvusvahelised kui ka vene õppekeele koolid institutsionaalseks probleemiks ja eeldaks võrdsustavat sekkumist. Kui aga käsitleda mitmekultuurilist ühiskonda kui tervikut, võivad mitmekesised õpikäsitused, erinevatel rahastamis- ja omandivormidel põhinevad lahendused osutada võimaluseks, mitte probleemiks. Koosõppiva kooli võimestav jõud eeldaks koos positiivse erikohtlemisega erandite puhul ka teatavat loobumist tõhususel põhinevast tulemusnäitajate eraldavast-valivast süsteemist. Kas oleme valmis haridustulemuste lõhe sulgumise nimel loobuma triumfeerivast kohast PISA edetabelites?

## Viidatud allikad

Fuchs, T. and Woessmann, L. (2007). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32 (2): 433–462.

Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2010). The economics of international differences in educational achievement. *NBER Working Paper 15949–04*. Cambridge MA: NBER working paper series.

Haridus- ja teadusministeerium (2016). Koosõppiv Kool – Kontseptsioon kvaliteedinõuete kohta koolidele, kus õpib koos palju erineva keele- ja kultuuritaustaga õpilasi, HTM.

Haridus- ja teadusministeerium (2013). Eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste tulemuste võrdlus tuginedes PISA uuringutele: [https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa\\_1\\_pisa\\_2006\\_2012\\_-eesti\\_ja\\_vene\\_oppekeelega\\_opilaste\\_tulemuste\\_vord\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_1_pisa_2006_2012_-eesti_ja_vene_oppekeelega_opilaste_tulemuste_vord_0.pdf) (30.11.2016).

Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., Rahnu, L. (2013). Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis. MindPark OÜ, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Kitsing, M. (2012). Kõrgemate ja madalamate tulemustega koolide võrdlus. Kogumikus Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. *Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne*. Eduko, Tartu, lk 46–61.

Lindemann, K. (2013A). The School Performance of the Russian-speaking Minority in Linguistically Divided Educational Systems: A Comparison of Estonia and Latvia. In: Windzio, M. (Ed.). *Integration and Inequality in Educational Institutions*. Dordrecht: Springer, pp. 45–69.

Lindemann, K. (2013B). *Structural Integration of Young Russian-speakers in Postsoviet Contexts: Educational Attainment and Transition to the Labour Market*. Tallinna Ülikool Sotsiaalteaduste dissertatsioonid.

Nagel, V. (2006). *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Doktoritöö. TLÜ Kirjastus.

Pöder, K., Lauri, T., Veski, A. (2016). Does school admission by zoning affect Educational Inequality? A Study of Family Background Effect in Estonia, Finland, and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–21, 00313831.2016.1173094.

Pöder, K., Lauri, T. (2015). Haridusturgude peidus pool – koolidevahelise ebavõrdsuse süvenemine koolivaliku tõttu. *Eesti Inimarengu Aruanne 2014/15. Lõksudest välja?* (78–85). Eesti Koostöö Kogu.

Säälik, Ü. (2012). Kooli ja klassi kliima, õpetaja-õpilase suhted, õpi- ja õpetamismeetodid ning õpetajate käitumine koolijuhi ja õpilaste hinnangute põhjal. Eduko aruanne: Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne.

Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., Lorenz, B. (2013). PISA 2012 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. SA Innove, Haridus- ja Teadusministeerium.

Tire, G., Henno, I., Soobard, R., Puksand, H., Lepmann, T., Jukk, H., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K. (2016). PISA 2015 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. SA Innove, Haridus- ja Teadusministeerium.

Valk, A. (2010). Mitmekultuuriline klass. Raamatus „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes” (toim. Kikas, E.). Eduko. Lk 138–150.

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., West, M. R. (2009). School Accountability, Autonomy and Choice Around the World. *Ifo Economic Policy Series*.