

Õppekeele roll Eesti venekeelsete õpilaste etnokultuurilise identiteedi kujunemisel

Maie Soll^a, Sander Salvet^a, Anu Masso^{a1}

^a Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut

Annotatsioon

Artiklis analüüsitakse vene emakeelega abiturientide etnokultuurilise identiteedi kujunemist eri õppekeelte kontekstis. Etnokultuurilist identiteeti on artiklis mõistetud kompleksse sotsiaalpsühholoogise (Verkuyten, 2005) ja kommunikatiivse nähtusena (Luhmann, 2002). Empiirilise alusena on kasutatud kirjaliku võrguintervjuu meetodit. Valimi moodustavad eesti ja eesti-vene õppekeelega ning keelekümblust kasutavate koolide/klasside abiturientid ($n = 14$), kes on pärit Eesti eri piirkondadest (Tallinnast, Tartust, Ida-Virumaalt). Vastuseid otsitakse järgmistele uurimisküsimustele: 1) millised on noorte etnokultuurilised enesemääratlusviisid? 2) milline on õppekeele osa etnokultuuriliste enesemääratlusviiside kujunemisel? Analüüsis eristus kolm enesemääratlusviisi: kindel vene etnokultuuriline, ebakindel eesti-vene ning alternatiivne, ambivalentne identiteet. Analüüs näitab, et ei ametlik õppekeel ega ka õppekeelega rahulolu ei määra otseselt, kellena ja milliste tunnuste kaudu end määratletakse, küll aga võib kool toetada keele kui olulise identiteedi referentsi oskust ning õpilaste keelelise ja kultuurilise tõlkimise võimet.

Võtmesõnad: etnokultuuriline identiteet, õppekeel, Eesti venekeelne elanikkond, kvalitatiivne võrguintervjuu meetod

Sissejuhatus

Eesti haridussüsteem nagu teisedki sotsiaalse elu valdkonnad on pidevas muutumises. Pärast Eesti taasiseseisvumist on algatatud mitmeid haridusreformide. Osa haridusreformidest on tulenenud Eesti taasiseseisvumisest, teised pigem haridussüsteemi sisepõhjustest. Eestikeelsele õppele üleminek vene õppekeelega gümnaasiumides on üks tähtsaimatest Eesti viimase 20 aasta haridusuuendustest, mis on püsinud pikka aega avalikkuse tähelepanu

¹ Ühiskonnateaduste instituut, Tartu Ülikool, Lossi 36, 51014 Tartu; anu.mass@ut.ee

all. Algatuse peamine eesmärk on luua vene emakeelega noortele eesti keele omandamiseks võimalusi, et ebapiisav keeleoskus ei takistaks nende hilisemaid karjääri- ja õpivalikuid. Haridusuuenduse rakendumise järel on esitatud muutuse poolt- ja vastuargumente nii pedagoogilisel kui ka sotsiaalsel ja poliitilisel tasandil.

Keeleküsimused on Eesti ühiskonnas jätkuvalt aktuaalsed – eesti keel on avalikus diskursuses rahvusliku identiteedi oluline tunnus (Masso, Kello, & Jakobson, 2013; Vihalemm, 2011). Eesti keele oskus või ebapiisavus on olnud vastavalt kas tegevust soodustav või takistav tegur eri eluvaldkondades. Uuringud (Vihalemm, Siiner, & Masso, 2011) näitavad, et venekeelse elanikkonna eesti keele oskus on seotud subjektiivse elukvaliteediga ehk elus toimetuleku ja eluga rahulolu hinnangutega, samas kui teistes Balti riikides loovad keele asemel erinevusi pigem rahvuslikud piirid. Põhjus võib olla asjaolu, et avalikkuses (seadustes, strateegilistes dokumentides) keskendutakse enam keele instrumentaalsetele funktsioonidele, kuid üksikindiviidi tasandil väärtustatakse keele integratiivseid tähendusi (Masso, 2010; Masso & Kello, 2012; Masso et al., 2013). See, et keel on Eesti identiteedi üks põhitunnuseid – eristuspiir „meie” ja „nende” vahel –, muudab keele oluliseks ka teiste rahvusrühmade jaoks ning eesti keele oskuse arendamisele suunatud tegevusi võidakse tajuda survena, assimileerimispüüdena ning emakeeleoskust ja etnilist identiteeti ohustava tegurina (Vihalemm, 2011).

Siinses uurimuses keskendume õppekeele rollile sotsiaalse identiteedi ühe aspekti, etnokultuurilise identiteedi loomes ning seda olukorras, kus vene õppekeelega koolid on üle minemas eestikeelsele aineõppele. Etniline enesemääratlus, selle tähtsus ja etnilise identiteedi kujunemine on olnud aktuaalsed teemad mitmetes uurimustes, mis on keskendunud rahvusvähemuste ja immigrantide kohanemisele, asukohamaa keele ja emakeeleoskusele ning keele omandamisele formaalharidussüsteemis (Tse, 2000; Umaña-Taylor, 2011; Verkuyten, 2005). Etniline, keeleline ja kultuuriline mitmekesisus on kasvav tendents paljudes riikides ja ühiskondades. Mõnedes uurimustes on leitud, et kuna keel on oluline etnilise rühma tunnus (Crains, 2010; Fought, 2006; Shin, 2013; Verkuyten, 2005), võib emakeeles õppimine olla etnilise identiteedi kujunemisel määrava tähtsusega (Cummins, 1996; Nieto, 2005; Shin, 2013). Ent uurimistulemused (Verkuyten, 2005) on näidanud ka seda, et emakeeleoskus ei pruugi mõjutada oma etnilise rühma väärtustamist, sest etnilise rühma kohta võidakse teadmisi omandada ka teiste keelte vahendusel. Eestis tehtud uuringutes on analüüsitud vene keele kui emakeele väärtustamist (Pavelson & Jedomskihh, 1998), hirme keeleoskuse kadumise pärast eestikeelsele õppele üleminekul (Vihalemm, 2002) ja (venekeelse elanikkonna) enesemääratlusviise üldiselt (Masso & Vihalemm, 2003; Masso

& Tender, 2007; Vihalemm & Masso, 2007). Samas leidub vaid üksikuid uuringuid, mis on keskendunud õppekeele rollile identiteediloomes. Kvantiitatiivsed uuringud (Soll, 2006, 2012) näitavad, et õppekeel ei mõjuta otseselt õpilaste etnokultuurilise identiteedi kujunemist. Senini puuduvad aga Eestis uuringud, mis võimaldaksid analüüsida, kuidas õppekeelte loodud sotsialiseerimiskeskond võib etnokultuurilise identiteedi kujunemisel osaleda. Emakeelse õppe seost etnilise identiteedi kujunemisega pole uuritud ka rahvusvaheliselt, sest vähemusrahvustel enamasti puudub võimalus õppida emakeeles. Siinses uurimuses analüüsime õpilaste etnokultuurilise identiteedi loomise viise ja otsime vastuseid järgmistele uurimisküsimustele: 1) millised on noorte etnokultuurilised enesemääratlusviisid? 2) milline on õppekeele roll etnokultuuriliste enesemääratlusviiside kujunemisel?

Õppekeele valikud Eestis

Eestis on võimalik haridust omandada eri keeltes: Eesti riiklikku õppekava (Vabariigi Valitsus, 2011a, 2011b) järgivates munitsipaal- ja riigikoolides toimub õpe põhikooliastmes kas eesti või vene keeles ning gümnaasiumiastmes kakskeelse õppe vormis. Juba 20 aastat eksisteerivad riiklikult toetatud keelekümbelusklassid. Eri õppekeeltega koolide olemasolu on Eestis olnud pikaajaline traditsioon (vt nt Müüripeal, 1999): kui nõukogude ajal olid eraldi eesti ja vene õppekeelega koolid, siis kuni 1940. aastani oli kõigil Eestis elanud vähemusrahvustel soovi korral võimalik omandada haridus kas osaliselt või täielikult emakeeles kuni gümnaasiumi lõpuni, nagu kehtinud vähemusrahvuse kultuuriautonoomia seadus (1993) seda ette nägi. Praegusaja Eesti haridussüsteemis järgitakse õppekeele puhul 1990. aastate lõpus ja 2000. aastate alguses püstitatud eesmärgid: 1) kujundada ühtne haridussüsteem õppekavade ja nendega seotud tegevuste tähenduses, sh koostada õppematerjalid vene õppekeelega koolidele, ning 2) suurendada eesti keele õppe mahtu ja parandada selle kvaliteeti (Haridusministeerium, 1998; Riiklik programm, 2000). Strateegilistes dokumentides on lähtutud eelkõige integratsiooni põhimõtetest – kahe õppekeele säilitamise kaudu antakse võimalus väärtustada oma etnilist päritolu (nt luues võimalused õppida emakeelt ja kirjandust kooli õppekeelest lähtuva ainekava alusel) ning eesti keele valdamise ja kultuuri tundmise kaudu tagatakse toimetulek Eesti ühiskonnas.

Vene õppekeelega koolides eesti keele omandamiseks heal tasemel kavandati riiklikul tasandil eestikeelsele õppele üleminek gümnaasiumiastmes. Eestikeelseks õppeks ettevalmistamise vormi valik on jäetud koolile

ja kohalikule omavalitsusele, kellel on õigus otsustada keelekümbeluse, osalise eestikeelse aineõppe, eesti keele õppe mahu suurendamise vm tegevuste üle. Eestikeelsele õppele ülemineku ametlikes põhjendustes järgitakse eespool mainitud integratsioonipõhimõtteid: tagada venekeelsete noorte konkurentsivõime nii järgnevatel haridusastmetel eesti keeles õppimiseks kui ka tööturule sisenemisel, samuti arendada vene keele kui emakeele oskust.

Vene õppekeelega haridusasutusi on Eestis ligi pooltes maakondades (8 maakonnas 15st), enim Tallinnas ja Ida-Virumaal, vähem Lõuna-, Kesk- ja Lääne-Eestis, kus asuvad üksikud ning väikese õpilaste arvuga koolid, samal ajal pole väikese eestlaste osakaaluga Ida-Virumaal (nt Sillamäel) alati võimalik omandada keskharidust eesti keeles. Oluliselt on aga vähenenud vene õppekeeles õppivate õpilaste arv ning ka nende osakaal kõigi üldhariduskoolide õpilaste hulgas: 1995. aastal moodustasid nad 36,7% õpilaste koguarvust, 2012. aastal aga 17,7%, sh 10. ja 11. klassis kakskeelse õppekava alusel õppivad õpilased (Statistikaamet, 2014a). Peale selle, et vene keelt emakeelena kõnelejate seas on sündimus mõnevõrra väiksem (Statistikaamet, 2014b), võib õpilaste arvu vähenemist vene õppekeelega koolides selgitada ka alternatiivsete õpivalikute kaudu (keelekümbelusklass ja eesti õppekeelega kool). Keelekümbelusklassid on valikuna olemas Eesti eri piirkondades, mõnevõrra rohkem Tallinnas (seal on venekeelsete õpilaste arv suurem), aga ka Ida-Virumaal ning teistes Eesti piirkondades (nt keelekümbeluskool Tartus ja -klassid Valgas). Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel (2014) otsustavad eesti õppekeelega kooli kasuks suhteliselt stabiilselt ligi 4% vene emakeelega või koduse keelega lastest. Koos keelekümbelusklassidega on väljaspool vene õppekeelega koole õppivate venekeelsete noorte osakaal veelgi suurem, st kui 2005. aastal õpiti 17% juhtudest eesti õppekeelega koolides ja keelekümbelusklassides, siis aastaks 2012 oli nende osakaal kasvanud 23%ni (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012).

Eestikeelse kooli valimisel on oluliseks peetud võimalust omandada heal tasemel eesti keel, et tagada paremad väljavaated tulevikus töökoha leidmisel ja haridustee jätkamisel (Reek, 2012). Samas võivad teises keeles õppides kannatada nii emakeeleoskus (Pavelson & Jedomskihh, 1998) kui ka aineteadmised, seejuures ei pruugi põhjuseks olla kesine õppekeeleoskus (Cummins, 1996), vaid õppemeetodid või klassikaaslaste negatiivsed hoiakud (Toomela & Kikas, 2012). Uuringutest on ka ilmnenu, et vene emakeelega õpilaste aineteadmised on paremad juhul, kui õpitakse eesti õppekeelega koolis (Lindemann, 2013). Peale eelnimetatud instrumentaalse aspektide kaasnevad teises keeles õppimisega kultuurilis-integratiivsed põhjendused ja ohud. Uuringud on näidanud, et eesti õppekeelega kooli valides võidakse väljendada valmisolekut assimileerumiseks (Valk, 1998;

Vihalemm, 2002) ning eestikeelsele õppele üleminekus nähakse ohtu oma etnokultuurilisele identiteedile (Kirss & Vihalemm, 2008; Pettai & Proos, 2007). Samas ei pruugi seos õppekeele ja etnokultuurilise identiteedi vahel olla alati ühene. Rahvusvahelistest uuringutest ilmneb, et sama keelekeskkond võib etnokultuurilist identiteeti tugevdada (Verkuyten, 2005), aga ka nõrgendada, sest emakeeleoskus ei ole väärtustatud või vajalik (Extra & Yagmur, 2006). Ka Eestis tehtud uuringud näitavad, et erineva igapäevase sotsiolingvistikse kogemusega vene õppekeele koolide vilistlased väljendavad enda seotust Eesti ühiskonnaga (Masso et al., 2013). Uurimata valdkond Eestis on aga õppekeele valikute ja etnilise identiteedi seosed, millele praegune artikkel keskendubki.

Etnokultuurilise identiteedi kontseptsioonid

Artiklis lähtume sotsioloogilisest vaatest identiteedile ehk sotsiaalse identiteedi kontseptsioonist. Sotsiaalne identiteet tähendab enesemääratlust teatud rühma liikmena, kusjuures samal ajal võidakse kuuluda eri rühmadesse ning eri situatsioonides võib aktualiseeruda erinev rühmakuuluvus (nt Tajfel, 2010; Turner, 2010, vt ka Côté & Levine, 2002). Sotsiaalse identiteedi teooria kohaselt saame rääkida rühmadest, mis eristuvad teistest mingite kindlate tunnuste alusel (Stets & Burke, 2000). Enamasti samastatakse end turvatunde tagamise põhimõttel rühmadega, mis on sarnasemad. Siinses uurimuses oleme lähtekohaks võtnud sotsiaalse identiteedi teooria, sest etnokultuuriline identiteet (st nii rühmakuuluvus kui ka sellele antud emotsionaalne tähendus) on seotud väärtuste, käitumisviisi ja kultuuri-praktika jagamisega, mitte niivõrd mingile rollile esitatud nõuete, reeglitega (Stets & Burke, 2000). Sotsiaalset identiteeti ja selle kujunemist on uuritud sotsioloogilisest kontseptsioonist lähtudes, milles keskendutakse nt sotsiaalsetele rollidele ja ühiskonnas toimunud muutuste mõju analüüsimisele. Psühholoogilise käsitlusviisi puhul on uurimisobjektiks nt sotsiaalse identiteedi kujunemise kognitiivsed aspektid, enesemääratlus, rühmakuuluvuse emotsionaalne tähendus (Côté & Levine, 2002; Verkuyten, 2005). Praegusel juhul eelistame nende käsitlusviiside asemel kasutada terviklikumat vaadet ning kaasame analüüsi identiteedi loomise kommunikatiivse aspekti.

Sotsiaalse identiteedi kontseptsiooni põhimõtetele omaselt (Roberts et al., 1999; Tajfel, 2010; Turner, 2010; Verkuyten, 2005) võib etnokultuurilist identiteeti mõista kui väliste ja sisemiste komponentide interaktsioonis toimuvat kommunikatiivset protsessi. Etnokultuurilise identiteedi väliseid aspekte saab jälgida käitumuslikult, nt keele kasutamine, traditsioonide järgimine,

etniliste institutsioonide töös osalemine (nt huviringid, aga ka kool, meedia), seevastu sisemised aspektid on seotud hoiakute ja tunnetega (Isajiw, 1992). Etnokultuurilise identiteedi sisemistest komponentidest on Isajiw (1992) eristanud täpsemalt järgmisi: 1) kognitiivne aspekt, mis on seotud teadmistega etnilise rühma kohta, 2) moraalne aspekt ehk rühmale iseloomulike käitumisreeglite, tavade, normide järgimine ning 3) emotsionaalne aspekt ehk tunded oma etnilise rühma vastu (nt turvatunne, rühma eripära väärtustamine). Näiteks on sama keele rääkimine või samade kultuuritraditsioonide järgimine (välised etnokultuurilise identiteedi komponendid) need tunnused, mille alusel ühtekuuluvust võidakse tajuda.

Eelnimetatud käsitlusviise on lisaks täpsustanud Verkuyten (2005), kellelt pärineb etnilise identiteedi neljadimensiooniline mudel, mis sisaldab enesemääratluse, rühma väärtustamise, etnilise kaasatuse ja teadmiste dimensiooni. Ta rõhutab, et mitte kõik dimensioonid ja neid kirjeldavad tunnused ei pea olema võrdväärselt olulised, erinedes selles näiteks Phinney (Roberts et al., 1999), kelle väljatöötatud mõõtmisvahendi lähtekohaks on põhimõte, et mida enam kõiki tunnuseid oluliseks peetakse, seda tugevam on etniline identiteet. Tänapäeval räägitakse rahvusvähemuste ja immigrandide etnilise identiteedi puhul üha enam ka hübriidsest või mitmikidentiteedist (Ehala, 2003; Valk, 2003; Verkuyten, 2005), mis tähendab nii oma etnilise päritolu kui ka asukohamaa keele, kultuuri, traditsioonide jms samaaegset väärtustamist. Peale identiteedi aluseks olevate komponentide eristatakse ka identiteedi kujunemise astmeid. Näiteks eristab Phinney, toetudes Eriksoni ja Marcia identiteedikäsitlustele (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, & Missotten, 2011; Valk, 2003), etnilise identiteedi kujunemisel nelja etappi: suletud, moratoorset, hajusat ja saavutatud identiteeti. Kuigi suletud identiteedi faasis on juba olemas teatud seotus identiteedi aluseks olevate väärtustega, on see siiski enese jaoks mõtestamata ning põhineb kellegi teise (enamasti vanemate) arvamusel. Moratooriumi staadiumis on indiviididele iseloomulik aktiivne rollide ja väärtuste (ehk identiteedi) otsing, kuid hajusas staadiumis ei tunta selle vastu enam huvi. Saavutatud identiteedi faasis, erinevalt eelnimetatud vaheetappidest, on omaks võetud teatud väärtused, rollid, rühmakuuluvus; tegemist pole vaid autoriteedi (nt vanemate) pimesi järgimisega, vaid identiteediaspektid on mõtestatud. Varasematest uuringutest (Valk, 2003) on aga ilmnenud, et saavutatud identiteedi faasi ei pruugi jõuda mitte kõik indiviidid ega kõigis olulistes sotsiaalse identiteedi aspektides. Kuigi sellesse etappi jõudmise aeg erineb indiviiditi, peetakse üldiselt kultuurilise ja etnilise identiteedi väljakujunemise ajaks keskkooli lõppu või varast täiskasvanuiga.

Personaalne ja sotsiaalne identiteet kujunevad sotsialiseerumise käigus. Funktsionalistliku käsitlusviisi kohaselt tähendab sotsialiseerimine indiviidide ettevalmistamist ühiskonnas toimimiseks: see algab sünnist ning on eluaegne ja kultuurispetsiifiline protsess (Arnett, 1995). Kultuurispetsiifilisus tähendab seda, et sotsialiseerimise käigus internaliseeritakse kultuuriliselt olulised tähendused, õpitakse teadvustama, milliseid norme ja reegleid on vaja järgida (Arnett, 1995). Varasematest uuringutest (Hughes et al., 2006; Kim & Chao, 2009; Kim Park, 2007; Schwartz, 2007) on ilmnenu, et teised etnilise sotsialiseerimise põhiaspektid on perekond ja samast rahvusest eakaaslased, kelle kas siis teadlikul juhendamisel või alateadlikul jäljendamisel tutvutakse traditsioonide ja kultuuripärandiga ning kellega suheldes omandatakse keeleoskus ja arendatakse seda. Haridussüsteem üldiselt või haridusasutused konkreetselt on olulised sotsialiseerimiskeskonnad, kus omandatakse teadmised ja oskused, mis on vajalikud ühiskonna liikmena toimimiseks, elukutse omandamiseks, töötamiseks, aga ka õpilase kui sotsiaalse rolli omandamiseks (nt õpioskuste kujunemise kaudu; Luhmann, 2002; Tillmann, 2006). Need teadmised ja oskused võivad olla kuuluvustunde määratlemise aluseks, võimaldades muu hulgas identifitseerida end etnilise rühma liikmena. Haridusasutustel on täita kindel osa riigi- ja kodanikuidentiteedi kujunemisel, sest need on oma olemuselt alati ideoloogilised institutsioonid (Bourdieu, 1991; Ehala, 2003).

Sotsialiseerimisteooriates käsitletakse enamasti haridussüsteemi ja -asutusi ühe võimaliku, tänapäeval väga olulise sotsialiseerimiskeskonnana (Tillmann, 2006). Praeguse uurimuse kontekstis, lähtudes küsimusest, milline on kooli ja õppekeele roll identiteediloomes, on meie hinnangul asjakohane Luhmanni (2002, 2004) käsitlusviis. Luhmann on oma teoorias eristanud selgelt kahte protsessi: sotsialiseerimist ja haridust. Sotsialiseerimine on Luhmanni hinnangul kõikjal toimuv juhuslik protsess, kus sotsialiseeritaval on võimalus teha individuaalseid valikuid. See-eest haridus (või kasvatus, sks *Erziehung*) on haridussüsteemi juhitud ja (nt õppekavade abil) selgelt eesmärgistatud tegevus, mis on õpilase jaoks kohustuslik. Hariduse eesmärk on kommunikatsioonivõimeliste inimeste ettevalmistamine (sh karjäärivalikuteks) kasvatava õppetöö kaudu (Luhmann, 2004).

Erinevalt funktsionalistlikust vaatest sotsialiseerimisele toob Luhmanni käsitlus jõulisemalt sisse ka kommunikatsiooni mõiste. Kommunikatsioon, mis toimub õppetöö käigus, ongi haridussüsteemi peamine ja seda teistest süsteemidest eristav funktsioon. Kommunikatsiooni defineerib Luhmann (2004) protsessina, mis koosneb kolmest komponendist: informatsioonist (nt õpetatav teema), ütlusest (nt õpetamismetoodika) ja arusaamisest (nt teadmiste rakendamine). Kuigi Luhmanni järgi on õpetajal mõningane

vabadus õpetamismeetodite valimisel, peab ta siiski tagama haridussüsteemi ülesannetest lähtuva kommunikatsiooni ehk leidma info edastamiseks sobiva viisi, mis võimaldaks õpilastel infot mõista. Kui sotsiaalpsühholoogilise identiteedi teooria järgi on haridusasutuste peamine ülesanne identiteedi loomine koolis sotsialiseerimise või vähemalt sotsialiseerimiseks sobivate tingimuste loomise kaudu (Tillmann, 2006), siis Luhmanni järgi on hariduse ehk kasvatus üs ülesandeid parandada kõikjal, juhuslikult ja eesmärgipäratult toimuva sotsialiseerimise vigu.

Ka hariduses võib kommunikatsioon ebaõnnestuda, nt kui õpetaja ei vali õpilastele arusaadavat info edastamise viisi. Kommunikatsiooni edukusest sõltuvad õpilaste õpitulemused, eksamihinded ja karjäärivalikud. Kuigi Luhmann ei räägi otseselt keeleoskusest kui kommunikatsiooni ebaõnnestumise ühest võimalikust põhjusest, võib ebapiisav õppekeele oskus infost arusaamist takistada. Õppekeel võib olla oluline etnokultuurilise sotsialiseerimise vahend nii koolis (nt ainesisu edasiandmisel ja kultuurilisel mõistmisel) kui ka eri süsteemide vahel (nt perekonna ja haridussüsteemi vahelises kommunikatsioonis).

Püüdes ühendada mitmedimensioonilise etnilise identiteedi sotsiaalpsühholoogilist käsitlust (Verkuyten, 2005) ja Luhmanni süsteemiteooriat, saame väita, et haridusasutused toetavad etnilise identiteedi kujunemist eelkõige teadmiste omandamiseks vajalike võimaluste loomise kaudu (nt andes teadmised kultuuride, tavade, ajaloo jms kohta). Selline etnilise identiteedi toetamise võimalikkus sõltub haridussüsteemi programmilistest eesmärkidest ehk õppekavast, mis on Eestis sama kõigis koolides, sõltumata õppekeelest. Samuti on võimalik etnilise identiteedi kujunemisele kaasa aidata nii, et haridussüsteem toetaks etnilise kaasatuse dimensiooni (ehk keele kasutamist, etnilise rühma traditsioonide järgimist, suhtlemist oma rahvusrühma esindajatega jms).

Seega keskendub eespool viidatud sotsiaalse identiteedi teooria (Tajfel 2010; Turner 2010) eelkõige kitsamale interpersonaalsele kommunikatsioonile ning identiteedi loomisele selle kaudu ning rühmaelistuste kujunemist mõjutavatele teguritele. Samuti on varasemates haridusteoreetilistes identiteedikäsitlustes (vt nt Fifth & Wagner, 2007) huvitunud peaaegselt kontekstist, mistõttu on koolis toimuv kommunikatsioon jäänud tähelepanuta. Ka empiirilised uuringud (Masso et al., 2013; Masso & Soll, 2014) on näidanud, kui oluline on kommunikatiivsete protsesside, nt haridusmuutustega seotud sõnumite edastamine ja nende tõlgendamine erinevate sidusrühmade poolt muudatuste elluviimisel.

Kokkuvõttes lähtume tänapäevastest teoreetilistest identiteedi kontseptsioonidest, mille järgi on sotsiaalne identiteet dünaamiline ja ajas muutuv

nähtus. Etnokultuurilist identiteeti näeme sisemiste ja väliste kommunikaatiivsete protsesside kompleksse tulemina, mitte kaasasündinud nähtusena. Lähtudes Luhmanni teooriast, eeldame, et koolis toimuva kasvatusprotsessi käigus on võimalik toetada etnilise identiteedi kognitiivset dimensiooni (nt kultuuriteadmised), aga ka etnilise kaasatuse dimensiooni (nt tähtpäevade tähistamine) ning seeläbi võib etnokultuuriline identiteet avalduda mitmedimensioonilisena. Samuti peame võimalikuks, et koolikeskkond võib toetada hübriidse, tasakaalustatud etnilise ja riigiidentiteedi kujunemist juhul, kui väärtustatakse nii päritolu- kui ka enamusrühma kultuuritraditsioone. Leiame, et võtmeteguriks hariduslikus sotsialiseerimises ja kasvatuses on koolisisesed ning institutsioonidevahelised kommunikatiivsed protsessid. Sellise kommunikatsiooni puhul on tähtsal kohal keelelis-kultuurilised eripärad (nt teadmiste vahendamine ja õpetajast arusaamise võime, mis on seotud nii keele- kui ka kultuuritavadega). Et kommunikatsioon osutuks edukaks, on seega vaja, et haridusasutus oleks suuteline arvestama etnilis-kultuuriliste erisustega koolis ning eri õppekeeltega haridusasutused tõlgendaksid sellega seoses oma peamist ülesannet – õpilaste ettevalmistamist ühiskonnas toimimiseks – sarnaselt.

Metoodika

Artikli empiirilise alusena kasutame sünkroonse kirjaliku võrguintervjuu meetodil 2012. aasta sügisel kogutud andmeid. Võrguintervjuu all peame silmas usutlust, mille läbiviimisel on kasutatud info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat (Salmons, 2010). Selles uuringus intervjuerisime õpilasi sünkroonsete suhtlusprogrammide Skype ja Windows Live Messenger vahendusel reaalajas. Intervjuu käigus esitasid uurijad intervjueritavatele kirjalikult küsimused, millele uuritavad vastasid vabas vormis kirjalikult. Iga intervjuu kestis umbes tund-poolteist, mis võimaldas avada kooli õppekeele rolli noorte identiteediloomes laiemalt, erinevalt varasematest kvantitatiivsetest töödest (nt Soll, 2012), mis keskendusid eelkõige õppekeele ja identiteedi dimensioonide struktuuriseoste analüüsimisele. Võrgupõhise meetodi eelised näost näkku intervjuu ees seisnesid võimaluses koguda andmeid eri geograafilistest piirkondadest ja vähendada uurija isiku mõju intervjuu käigule (nt seoses rahvuse ja vanusega), seejuures ei kaotanud uuring tänu sünkroonsusele ajalist lähedust uurija ja vastaja vahel. Intervjuu kirjalik vorm omakorda välistas eesti emakeelega intervjuerija aktsendi mõju venekeelsetes usutlustes, samuti eeldas see intervjueritavatelt vastamiseks mõttepausi, mis oli oluline, sest paljud küsimused nõudsid abiturientidelt

(nt varasema koolikogemuse) meenutamist ja eritlemist. Võrguintervjuu eelis oli ka aja kokkuhoid, sest puudus vajadus ajamahuka kirjaliku transkriptsiooni järele.

Valim

Uuringu valimi moodustavad eri (eesti, vene) õppekeele või keelekümblust kasutavate koolide/klasside abiturientid ($n = 14$), kes on pärit Eesti eri piirkondadest (Tallinnast, Tartust, Ida-Virumaalt) ja kelle kodune keel on vene keel². Keskendumine lõpuklasside õpilastele võimaldas intervjuudes koondada tähelepanu noorte keeleõppekogemustele eri haridusastmetel ning identiteedi kujunemisele pikema ajavahemiku jooksul ja rohkemate sotsialiseerumise referentside koostoimel.

Strateegilise valimi põhimõtetele omaselt (Troost, 1986) on uuritava rühm õppimisaja poolest homogeenne (gümnaasiumi lõpetamine 2012/13. õppeaastal). Vastuste heterogeensuse tagab õppimiskogemus eri (eesti ja vene) õppekeele või keelekümblust kasutavates koolides/klassides, elamine erineva etnilise koosseisuga piirkondades (eesti-venekeelne Tallinn, valdavalt eestikeelne Tartu, valdavalt venekeelne Ida-Virumaa) ning erinev sotsiaal-demograafiline taust (6 meest, 8 naist). Intervjueeritavate leidmisel kasutasime koolide kontakte. Intervjuud tehti eesti (3) või vene keeles (11), olenevalt intervjueeritava valikust.

Intervjuu kava

Intervjuu kava koosnes järgmistest üldistest teemadest: kool ja õppekeel (nt õppekeele ja kooli valikud, arvamused eri õppekeeles õppijate kohta), enesemääratlus, kodused kultuuritraditsioonid. Uuringu keskseks teemaks valitud etnokultuurilise identiteedi kujunemise teid uurisime ühest küljest spontaanse küsimusena (st vastused küsimusele „Kes sa oled?“), teisalt palusime oma võimalikku enesemääratlust kommenteerida ette antud identifitseerivate kategooriate kaudu (eestlased, eestivenelased, venekeelsed inimesed, Eesti elanikud jne), mida on avalikkuses sotsiaalsete rühmade nimetamisel kasutatud.

Mainitud meetodit ehk väliste identifitseerivate kategooriate internatiseerimist ja tõlgendamist on varem kasutatud identiteedi kui suhteliselt

² Valimisse sattunud eri õppekeeles õppivad õpilased on Eesti geograafiliste piirkondade kaupa jaotunud suhteliselt ühtlaselt. Analüüs keskendub eelkõige õppekeele rollile identiteediloomes, mitte niivõrd olmelise keelekeskkonna ja õppekeele kombinatsioonidele, mis on olnud varasemate artiklite fookuses (Masso & Soll, 2014). Eri piirkondade kaasamise eesmärk on olnud tagada kvalitatiivsele käsitlusviisile omane vastuste mitmekesisus.

abstraktse teema uurimisel, seda nii kvantitatiivsetes (vt nt Vihalemm & Masso, 2003, 2007) kui ka kvalitatiivsetes uuringutes (nt Masso, 2002). Siinse uurimuse tarbeks tehtud intervjuu puhul polnud oluline üksnes rühma kuulumise nimetamine, vaid enamik küsimusi eeldas vastajate põhjendusi ja tõlgendusi (nt miks samastatakse end valitud kategooria(te)ga või millisena nähakse rahvusrühmi tänapäeva Eestis). Vastajate jaoks võrdlemisi abstraktse identiteediteema avamiseks ning spontaansete vastuste soodustamiseks kasutasime otsestele küsimustele lisaks mitmeid assotsiatiivseid projektiivtehnikaid, nt esitasime intervjuueeritavatele loetelu õppekeeltest ja palusime iga õppekeele juures nimetada sõnu, mis neile sellega seoses meenuvad, või iseloomustada õpilasi, kes nimetatud õppekeeles õpivad.

Poolstruktureeritud intervjuu vorm võimaldas peale varem sõnastatud teemade käsitlemise esitada intervjuu käigus ka lisaküsimusi, olenevalt intervjuueeritavate antud vastustest. Intervjuu kava on toodud lisas 1.

Analüüs

Analüüsitav tekst ulatus 5–7 leheküljeni intervjuu kohta, moodustades kokku ligi 100 lehekülge. Kogutud andmete analüüsimisel tuleb arvestada meetodi mõningate puudustega, milleks on vastuste vähene spontaansus (nt algustäheortograafia range järgimine), tajutud reserveeritus suhtlemisel (nt osa vastajaid otsustas kuvada uurija eeskujul enda täisnime ja portreefoto) ning osa vastuste pealiskaudsus (nt kirjutamisega kaasneva ajakulu tõttu).

Tulemuste analüüsis kombineerisime temaatilist analüüsi (Dey, 2005) põhistatud teooria elementidega (Strauss & Corbin, 2008) ning käsitsi ja tarkvaraga MAXQDA 10 (Kelle, 1995) tehtavat analüüsi. Esmase temaatilise ehk horisontaalse analüüsi etapis selgitasime välja intervjuudes käsitletud peamised teemad. Teemade määramisel alustasime käsitsi ühisest avatud kodeerimisest ning liikusime edasi tarkvara abil teksti temaatilise kodeerimiseni, mis võimaldas hiljem uurijate koodipuid ja analüüsitud tekste hõlpsamini ühendada.

Analüüsi teises etapis keskendusime teksti põhjal esilekerkivate põhikategooriate seostele. Koodide loomisel ja kategooriatevaheliste seoste tuvastamisel lähtusime põhistatud teooriale (Strauss & Corbin, 2008) omasest printsibist läheneda analüüsitavale materjalile võimalikult avatult. Selleks kasutasime mitmeid analüüsitehnikaid, nagu pidevad võrdlused (nt erinevuste ja sarnasuste eristamine kategooriate sees ja vahel), tekstiosade kohta avatud küsimuste esitamine, sõnade võimalike latentsete tähenduste mõtestamine, keelekasutuse ja väljendatud emotsioonide jälgimine. Sellise analüüsi ja kasutatud analüütiliste tehnikate eesmärk oli jõuda

enesemääratlusviise iseloomustavate ja õppekeelest tulenevate selgitusteni, mitte piirduda ainult tekstist ilmnevate kontseptuaalsete seoste formaalse tuvastamisega (vt nt Lewins & Silver, 2007).

Artiklis on tulemused esitatud kahes osas: esmalt anname ülevaate analüüsi põhjal esilekerkinud enesemääratlusviisidest, seejärel keskendume formaalharidussüsteemi ja õppekeele rollile etnokultuurilise identiteedi kujunemisel. Järgnev analüüs on illustreeritud väljavõtetega süvaintervjudest; intervjueeritavatele oleme viidanud mitmeosalisest koodist koosneva võtme abil (nt N = naine, M = mees, keelekümbilus = keelekümbilusmetoodika, eesti = eesti õppekeel, eesti-vene = eesti-vene õppekeel). Venekeelsed intervjuud oleme artiklis esitanud eestikeelsena, eesti keeles tehtud intervjuude sõnastuse oleme jätnud algsele kujule.

Tulemused

Alljärgnevalt esitame intervjuude analüüsi tulemused uurimisküsimuste järgi. Esmalt keskendume õpilaste enesemääratlusviisidele, seejärel vaatleme, kuidas eri õppekeeles õppivad noored end etnokultuuriliselt määratlevad.

Enesemääratluse rühmad

Intervjueeritavad määratlesid end mitmest identiteedi referentsist koosneva unikaalse kombinatsiooni abil, millest levinuim oli etnokultuuriline enesemääratlemine. Spontaansel enesemääratlemisel toetusid rahvuse või keelega seotud referentsidele ligi pooled õpilastest. Intervjuudes eristus kaks olulisemat temaatilist dimensiooni, mille alusel noored oma etnokultuurilist enesemääratlust argumenteerisid: etnokultuuriline praktika ning emotsionaalne-tunnetuslik kindlus, millele esmalt keskendumegi.

Etnokultuuriliseks praktikaks nimetame arutlusi etnilise kuuluvuse ja sellega seotud kultuuriliste tegevuste üle. Neil teemadel arutledes samastasid õpilased end spontaanselt mõne rühmaga, vastates küsimusele *Kes Sa oled?* või määratledes end etteantud identifitseerivate kategooriate piires. Seejuures kasutati peamiselt kahte arutluskäiku: esiteks võisid õpilased end pidada otsesõnu mõne etnilise rühma esindajaks, kas eestlaseks (Tallinn_eesti-vene_M) või venelaseks (Tartu_eesti-vene_N2, Tartu_keelekümbilus_M); teiseks ilmnis, et peale formaalse etnilise kuuluvuse on oluline ka kuuluvusele antud tunnetuslik tähendus (Tartu_keelekümbilus_M).

Ma ütleksin täie õigusega, et ma olen eestlane, kuid mu emakeel on vene keel. (Tallinn_eesti-vene_M)

Tahaksin muidugi kuuluda rühma „eestlanna”, aga kahjuks, kuna oman vene perekonnanime, kuulun rühma „eestivenelased”. (Tartu_ eesti-vene_N2)

Ma tunnen ennast venelasena. (Tartu_ keelekümblus_M)

Etnilise rühma liikmena määratleti end eelkõige juhtudel, mil isiklikel arusaamadatel põhinevad rühmakuuluvuse kriteeriumid olid täidetud. Nt oli etnilise määratlemise eeltingimus keeleoskus (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N2, Tallinn_ eesti_N, Tallinn_ eesti-vene_M), sünnikoht (Tallinn_ eesti-vene_M), kultuurilised (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N2) ja peresidemed (Tartu_ eesti-vene_N2). Kui need tingimused olid täidetud vaid osaliselt, eelistasid intervjuueeritavad end samastada pigem formaalsete (nt kodakondsuse, nime; Tallinn_ eesti-vene_M), sotsiaal-demograafiliste (nt soo; Tallinn_ eesti_N) või tegevusvaldkonda iseloomustavate tunnuste alusel (nt õpilane; Kohtla-Järve_ eesti-vene_N1).

Ma ei saa ju üldse öelda, et ma kuulun rühma „eestlased” – mind on üles kasvatatud teises kultuuris ja ma ei saa suhelda eesti keeles sama vabalt nagu vene keeles. (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N2)

[Olen] Inimene. Naine. /.../ Olen küll venelanna (mingil määral), kuid käin eesti koolis ning pean eesti keelt oma emakeeleks, kuna hakkasin seda rääkima samal ajal mis vene keelt. (Tallinn_ eesti_N)

Kuulun venekeelsete Eesti elanike hulka, vähemal määral eesti venelaste ja eestlaste hulka /.../ Seepärast, et ma pole Venemaal venelane ja Eestis eestlane. Ei ole eestlane seetõttu, et keel pole emakeel, aga pole venelane seetõttu, et sündisin ja kasvasin üles Eestis. (Tallinn_ eesti-vene_M)

Peale etnokultuurilise praktika dimensiooni eristusid enesemääratlusviisid ka emotsionaalse-tunnetusliku kindluse ehk selle poolest, kuidas etnilisusest kõneldi. Õpilased väljendasid arutlustes kas kindlust või ebakindlust etnilises identiteedis või mitte kumbagi – viimast vaid juhul, kui intervjuueeritav enda etnokultuurilisest kuuluvusest intervjuu vältel ei rääkinud. (Eba) kindlus avaldus nii keelelistes struktuurides (nt kõneviisis, interpunktsioonis) kui ka intervjuueeritavate väidete sisus (nt öeldes, et etnilisust on raske määrata). Etnilise identiteedi kindlust iseloomustas see, kui enda kuuluvusest rääkides kasutati kindlat kõneviisi ja ei väljendatud kõhklust (Tallinn_ keelekümblus_M, Tartu_ eesti-vene_N1). Seevastu ebakindlusele oli tunnuslik tingiv kõneviis, teatud kirjavahemärkide kasutamine (küsimärgid

ja mõttepunktid; Tartu_eesti_M), enesemääratlemist raskendavatele teguritele osutamine või intervjuu vältel üksteisele vastukäivate väidete esitamine (Tartu_eesti_M).

Olen venelane, kes elab Eestis, esindan vene kogukonda. (Tallinn_ keelekümblus_M)

Eestivenelased – ma pean ennast venelaseks, sest mu emakeel on vene keel ja mu juured on sealt pärit. (Tartu_eesti-vene_N1)

eestlane??? /.../ eesti vene[-lased] – [kuulun sellesse rühma] väga suurelt, aga parandan ennast, alustasin [vene keele õppimisega] veits hilja, aga ikkagi /.../ mina iseennast ei nimetaks venelaseks. (Tartu_eesti_M)

Analüüsitud kaks enesemääratluse mõõdet – etnokultuurilise praktika ja emotsionaalse-tunnetusliku kindluse dimensioon – ei välista teineteist, vaid need on olemuslikult seotud. Dimensioonide kombinatsioonide alusel eristusid analüüsis kolm peamist enesemääratlusviisi: kindel vene fookusega identiteet, ebakindel eesti-vene identiteet ja alternatiivne, ambivalentne identiteet. Järgnevalt esitatud intervjueeritavate jaotumine enesemääratlusviiside vahel pole absoluutne, sest mõningaid noori oli võimalik paigutada korraga mitmesse rühma. Näiteks leidis vastaja (Tallinn_eesti_N), kes ütles, et ei soovi end etnokultuuriliselt määratleda, kuid sellest hoolimata märkis, et on „mingil määral” venelane, ja ette antud identifitseerivate kategooriate hulgast tundis enim ühtekuuluvust eestivenelastega. Selliste vastuste põhjal oleks võinud teda pidada nii vene fookusega kui ka alternatiivse identiteediga õpilaseks. Samuti oli neid (nt Tartu_eesti_M, Tallinn_eesti-vene_M), kes määratlesid end algul ühe rahvuse esindajana, ent vastasid hiljem, et tunnevad rohkem ühtekuuluvust mõne teise rahvusrühmaga, ning seetõttu oli raske otsustada, kas tegemist on identiteediga, millel on vene, eesti või eesti-vene fookus. Rühmade selgitamisel lähtusime konkreetsete uuritavate domineerivatest enesemääratlusviisidest, mida väljendati intervjuu eri osades. Õpilased samastasid end etnokultuuriliste rühmadega erinevate kriteeriumite alusel. Nende tingimuste vastuolulisusest ja etnokultuurilise identiteedi (eba)kindlusest lähtudes otsustati, kas määratleda end pigem etnokultuurilise identiteedi või mõne muu sotsiaalse identiteedi aspekti kaudu. Kokkuvõttes joonistusid enesemääratlusviiside rühmad nii etnokultuurilise praktika kui ka emotsionaalse-tunnetusliku kindluse alusel võrdlemisi selgelt välja.

Õpilased, kellel oli kindel vene fookusega identiteet, määratlesid end esmajoones etnokultuurilise kuulumuse põhjal. Erandiks oli Tallinna eesti-keelses gümnaasiumis õppinud neiu (Tallinn_eesti_N), kes oli võrreldes rühmakaaslastega (vrd Kohtla-Järve_eesti_M) enda etnilisel määratlemisel mõnevõrra ebakindlam. Põhjus oli selles, et tema esivanemad kuulusid eri etnilistesse rühmadesse, esivanemate etnilisus oli aga tema jaoks oluline etnilisse rühma (mitte)kuulumise eeltingimus. Samas puudus tal võrreldes nt mainitud Ida-Viru noorega isiklik eesti ja vene noorte vastandamise kogemus omavahelistes suhetes.

Minu isapoolne vanaema on sakslanna (kelle isa oli juut ja ema sakslanna), kes põgenes Venemaale. /.../ Minu emapoolne vanaema on Peipsi venelane /.../ ning emapoolne vanaisa on pärit Venemaalt. Niisiis, proovige sellises kompotis määrata ennast kuhugi. (Tallinn_eesti_N)

Kui ma olin noorem, siis meil linnas eestlased ja venelased millegipärast alati tülitsevad, oli kaklusjuhtumeid või lihtsalt solvamist. /.../ Sellest alates olen vastanud sellele küsimusele alati, et olen venelane. (Kohtla-Järve_eesti_M)

Kui vene fookusega rühma etnilise identiteedi puhul määratleti end ühe rahvusrühma liikmena, siis eesti-vene fookusega rühma identiteet on olemuselt hübriidne: õpilased määratlesid end korraga kahe etnilise rühma esindajana – nii venelase kui ka eestlasena. Seejuures väljendasid nad etnilist kuulumust eranditult ebakindlalt, sest kummagi etnokultuurilisse identiteedirühma kuulumise individuaalsed tingimused (nt keel, sünnimaa, huvi riikide päevasündmuste vastu) olid neil täidetud vaid osaliselt (Tallinn_eesti-vene_M). Ennast võidi tunda mõlema ja samas ka mitte kummagi rahvuse esindajana: intervjuu käigus võidi jõuda erinevate enesemääratlusviisideni ja ühtlasi leida, et enese samastamine pole etteantud kategooriate piires ega ka spontaanselt siiski võimalik. Mainitud rühma õpilaste enesemääratlus võis oleneda konkreetsest suhtlussituatsioonist, samuti võis enesemääratluse ühe variandi mõningane eelistamine teisele (nt vene fookusega enesemääratluse eelistamine eesti fookusega enesemääratlusele) sõltuda ühiskonnas levinud hoiakutest identiteedirühmade suhtes – õigemini hoiakutest, mida intervjueeritav oli ise subjektiivselt tajunud (Tartu_eesti_N). Seejuures eelistati seda rühma, kelle suhtes negatiivseid hoiakuid tajuti.

Ma ütleksin täie õigusega, et olen eestlane, kuid mu emakeel on vene keel. /.../ [M]a pole Venemaal venelane ja Eestis eestlane. Ei ole

eestlane seetõttu, et keel pole emakeel, aga pole venelane seetõttu, et sündisin ja kasvasin üles Eestis. (Tallinn_eesti-vene_M)

Tavaliselt vastan ma, et olen pooleldi eestlane, pooleldi venelane, kuid teatud hetkedel kaldun ma küll ühe, küll teise poole. Oleneb just nendest inimestest, kes mind ümbritsevad. /.../ Ma ei talu eestlaste vastuhoiakut venelaste suhtes, ei kehti sallivust. Eesti on nii väike, aga inimesed on väga õelad. (Tartu_eesti_N)

Erinevalt kindla vene identiteediga ja ebakindla eesti-vene identiteediga rühmast ei identifitseerinud alternatiivse, ambivalentse identiteediga vastajad end üldse rahvuse kaudu. Mõnel määral sarnanesid nad küll vene fookusega rühma erandlikult ebakindla intervjueeritavaga (Tallinn_eesti_N) ja mõnede eesti-vene fookusega rühma õpilastega (Tallinn_eesti-vene_M, Kohtla-Järve_eesti_N), kes soovisid määratleda end rahvuse asemel pigem mõne muu tunnuse kaudu. Alternatiivse, ambivalentse identiteediga intervjueeritavad (Jõhvi_keelekümbelus_M, Kohtla-Järve_eesti-vene_N1) võtsid enesemääratlemise aluseks sünnikoha, keele (nt venekeelsed inimesed), eurooplaseks olemise ning väga üldised referentsid (nt inimkond, erinevad sotsiaalsed rollid). Ida-Virumaa noorte puhul eristub ka lokaalne, oma kodulinna identiteet.

Ma vastaksin, et ma olen venekeelne eurooplane, kes on sündinud Eestis. (Jõhvi_keelekümbelus_M)

Ma ütleksin, et ma olen inimene ja õpilane. Kuna ma ei saa end arvata teistesse rühmadesse. /.../ Ma arvan, et ma kuulun kõige rohkem Eesti kodanike ja venekeelsete inimeste rühma. Vähem kuulun minu linna elanike rühma. (Kohtla-Järve_eesti-vene_N1)

Kuna alternatiivse, ambivalentse identiteediga vastajad enda etnilisuse üle ei arutlenud, ei saa otsustada ka nende etnokultuurilise identiteedi kindluse või ebakindluse üle. Tõmmates paralleeli vene fookusega rühma ebakindla intervjueeritava (Tallinn_eesti_N) ning eesti-vene fookusega rühma õpilaste (Tallinn_eesti-vene_M, Kohtla-Järve_eesti_N) vahele, kes eelistasid enesemääratlemisel etnilisusele samuti mõnda teist identiteedi referentsi, võib oletada, et alternatiivse, ambivalentse identiteediga abiturientide etnokultuurilises identiteedis võib peituda vastuolu, millest tulenevat ebakindlust on püütud alternatiivsete referentside abil ületada – viitasid nad intervjuudes ju võimalikele etnilistele rühmadele.

Õppekeele roll enesemääratluse kujunemisel

Et analüüsida õppekeele rolli enesemääratlusviiside kujunemisel, oleme uurinud eespool nimetatud kolme identiteedirühma kuuluvate noorte õppekeele valikuid ja hoiakuid. Ilmnes, et õppekeele poolst enesemääratlusrühmad ei eristu ehk teisisõnu samas keeles õppinud noored määratlevad end erinevalt. Nii näiteks rakendasid kindlat, vene fookusega enesemääratlusviisi nii vene kui ka eestikeelses gümnaasiumis õppinud noored, samuti keelekümblusklassis õppijad. Ebakindlat, eesti-vene fookusega identiteeti väljendasid valdavalt eesti õppekeelega gümnaasistid, kuid nende hulgas leidis ka üks venekeelses koolis õppinud vastaja. Alternatiivset, ambivalentset identiteeti väljendanud intervjueeritavatest üks oli õppinud vene õppekeelega gümnaasiumi tavaklassis ja teine keelekümblusklassis.

Formaalsest õppekeele kogemusest osutusid tähenduslikumaks õppekeele valikute ja õppekeelega seotud hoiakute argumentatsioonid. Üldiselt olid eri õppekeele kogemusega noored, sõltumata oma enesemääratlusviisist, teinud õppekeele valikutega rahul. Õppekeele valikute selgitamisel lähtuti ühes osas intervjuudes üldisematest ja keele omandamisega seotud teguritest. Näiteks rõhutas üks osa vene identiteediga intervjueeritavatest, et õppekeele valik on oluline just eesti keele omandamise seisukohalt, mille poolst on eeliseisundis eesti õppekeele ja keelekümblusklassis õppijad (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N2). Noorte hinnangul pole vene õppekeelega koolis võimalik saavutada eesti keele oskust sellisel tasemel, mis võimaldaks hilisemaid haridus- ja töökohavalikuid probleemituks teha (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N1). Samas oli kaks erineva enesemääratlusega (vene fookusega ja ambivalentse identiteediga) õpilast seisukohal, et erinevused õpilaste oskustes ja hoiakutes ei olene õppekeelest (vt nt Tartu_ eesti-vene_N1).

Ma ei oska nimetada tunnuseid, mis neid eristaks. Minu jaoks on kõik õpilased, millises koolis nad ka ei õpiks ja milline poleks ka nende emakeel, minu jaoks on nad ühesugused. (Tartu_ eesti-vene_N1)

Edaspidi on tal [venekeelsel õpilasel eesti õppekeelega koolis] Eestis lihtsam suhelda ja tööd leida. (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N2)

[Venekeelsel õpilasel vene õppekeelega koolis] on õppetöös kõige kergem, aga kui ta ei kuule piisavalt eesti keelt, on tal tulevikus raske juhul, kui ta jääb Eestisse õppima. (Kohtla-Järve_ eesti-vene_N1)

Kõigi enesemääratlusrühmade korral on valdav arvamus, et eesti õppekeelega kool ei toeta piisavalt vene keele kui emakeele arenemist. Kuigi erineva identiteediga noored arvavad, et keelekümblusklassis õppides omandatakse

mõlemad keeled, oli ka vastupidiseid arvamusi – keelekümblusklassis võivad unarusse jääda mõlemad keeled ehk tulemuseks võib olla „poolkeelsus”. Sellised arvamused tuginevad nii vahendatud ehk arvatavasti teistelt noortelt kuulnud (Tallinn_eesi-vene_M) kui ka isiklikele kogemustele (Jõhvi_keelekümblus_M).

[Keelekümblusklassi] õpilane ei oma korralikult teadmisi mitte üheski aines (vahest ehk ainult võõrkeeles). Ei suuda vabalt suhelda eesti keeles ja vene keele teadmised kannatavad samuti väga tugevasti. (Tallinn_eesi-vene_M)

See tähendab lapse jaoks raskusi, kui ta peab valima oma mõtete jaoks keele. Ma olen juba tuttav sellise olukorraga, kus nende [keelekümblus-]klasside õpilased ei tunne vene kirjakeelt. (Jõhvi_keelekümblus_M)

Keelevalikute selgitamisel lähtuti arutlustes ka lihtsuse argumentidest: vene õppekeelega koolis on kergem õppida. Üks osa intervjueeritavaid on vene õppekeelega koolis õppimist pooldanud ilma konkreetse põhjendusega, sh paar eesti õppekeelega õpilast, üks Tartust (Tartu_eesi_M) ja teine Kohtla-Järvelt (Kohtla-Järve_eesi_M). Teistest Kohtla-Järve gümnasisti vastustest järeldub, et sellise eelistuse põhjus võib olla valdavalt venekeelne piirkond, mis ei toeta eesti keele oskuse arengut (vastaja sõnul on kool ainus koht, kus ta kõneleb eesti keeles). Ka Tartust pärit abiturient väljendas intervjuus, et tajub enda eesti keele oskust ebapiisavana, kuid selle põhjused jäid selgusetuks. Osa õpilasi on see-eest toonud konkreetseid argumente eeliste kohta, nt vene keeles õppimine võib pakkuda paremaid võimalusi aineteadmiste omandamiseks, kuid anda mõnevõrra kehvemad riigikeele teadmised (Tallinn_eesi-vene_M). Vene õppekeelega koolis õppimise soodsaid asjaolusid on nimetanud erineva identiteediga noored. Vene keeles õppimise ainukeseks raskendavaks teguriks peetakse õpilase enda vähest võimekust ja motiveeritust (Kohtla-Järve_eesi_M), samas võib emakeeles õppimise lihtsus ka ise olla väikese õpimotivatsiooni põhjus (Jõhvi_keelekümblus_M).

Õpilane õpib oma emakeeles, siin tal erilisi raskusi ei saa olla – kui, siis ainult laiskuse ja labase nõrgamõistuslikkuse tõttu. (Kohtla-Järve_eesi_M)

Õpilane omab häid teadmisi kõigis õppeainetes, võib kogeda raskusi (kuid mitte tingimata), raskusi eesti keelega. (Tallinn_eesi-vene_M)

Vene koolis tunneb õpilane end vabalt, ei ole keelebarjääri. Kergem on väljendada oma mõtteid. Kuid sellisel juhul võib tekkida ka laiskus, sest materjali on soovi korral väga lihtne mõista. (Jõhvi_keelekümblus_M)

Lisaks seostati argumentatsioonides keelelised valikud emotsionaalse turvalisusega. Näiteks oleneb ühe osa õpilaste hinnangul õppekeelest see, kui turvaliselt end koolis tuntakse. Ühest küljest sõltub turvatunne keeleoskusest ning sellega seotud suhtlemisavatusest (Tallinn_keelekümblus_M, Tallinn_keelekümblus_N), teisalt asjaolust, et ollakse ümbritsetud oma rahvuskaaslastest (Tallinn_keelekümblus_N). Sellisele keeleliste valikutega seotud emotsionaalsele turvalisusele osutasid intervjuudes erineva etnokultuurilise enesemääratlusega noored. Näiteks arvasid keelekümblusklassi noored keelekümblejatest järgmist.

Tunneb hästi keeli, suhtlusaldis, sõbralik, ei ole uute tutvuste vastu. (Tallinn_keelekümblus_M)

Ma ise õpin sellises klassis, ma mõistan, et mul on hea võimalus suhelda venekeelsete eakaaslastega ja õppida samal ajal süvendatult eesti keelt. (Tallinn_keelekümblus_N)

Viimasesse rühma kuuluvad argumentatsioonid, mille puhul lähtuti õppekeele valikute selgitamisel tulevikuperspektiividest, mida ühes või teises keeles õppimine avardab. Üldiselt seostati intervjuudes selgelt üht või teist tulevikuvälikut keeleoskusega. Nii näiteks on osa õpilaste hinnangul vene keeles õppides küll võimalik omandada paremad aineteadmised, kuid eesti ja teiste võõrkeelte õppimise kesisemate võimaluste tõttu võivad tulevikuväljavaated olla piiratumad. Kui eesti ja vene õppekeele aspektist on tulevikuvõimalustele antud hinnangud põhinenud nii isiklikul kui ka vahendatud kogemusel, siis keelekümblusklassi eeliseid on nimetanud eelkõige isikliku keelekümbluskogemusega noored (Tartu_keelekümblus_M), vaid üks keelekümblusklassis õppinud vastaja (Jõhvi_keelekümblus_M) seda ei teinud.

Venekeelsel õpilasel on loomulikult lihtsam õppida oma emakeeles, raskused võivad tekkida, kui ta otsustab minna kõrgkooli, sest eesti kõnekeele oskus pole piisav, et õppida ülikoolis. Eesti keel omandatakse paremini [keelekümblusklassis] kui puhtalt venekeelses koolis. Omandad oskused õppida eesti keeles. (Tartu_keelekümblus_M)

Peale õppekeele valiku käsitlesime intervjuudes ka koolivaliku teemat, mis ei võimalda samuti öelda, et ühe või teise otsuse tegemine võib viia kindla enesemääratlusviisini. Näiteks otsustati eesti õppekeele kasuks keele omandamise võimaluste või koolitee pikkuse põhjal. Sageli oli valikute tegemine seotud inertsiga ehk kooli valimisel lähtuti varasemast lasteaiavalikust.

No siin oli kõik lihtne. Ma käisin eesti lasteaias, keelega erilisi probleeme polnud ja mind pandi eesti kooli, mis asub kodu lähedal.
(Kohtla-Järve_eesti_N)

Keeleliste argumentide kõrval on koolivalikuga seoses esitatud kultuurilisi põhjendusi. Näiteks on kooli osa erinevate kultuuride, sh rahvuskultuuride väärtustamisel märganud kindla etnokultuurilise, aga ka ambivalentse identiteediga noored. Õpilased on oma kogemuse põhjal osutanud, et eesti ja vene õppekeelega koolide ainetundides (enamasti kirjandus, ühiskonnaõpetus) käsitletakse eesti kultuuriga seonduvaid teemasid (Tartu_eesti_N). Klassi- ja kooliväliseid kultuuriüritusi on nimetanud eelkõige keelekümbelklasside õpilased (Tallinn_keelekümbel_M). Lisaks mainisid mitmed õpilased õpetaja tähtsust rahvustevaheliste teravate suhete tasandamisel (Tartu_eesti_M) või suhete pingestamisel, nt ajalooliste teemade käsitlemisel (eesti õppekeelega koolis, ebakindla identiteediga noorte hulgas, nt Tartu_eesti_N) või koduse keele stigmatiseerimisel (nt kesiste aineteadmiste põhjendamisel).

Eesti kultuuri ja rahvuse teemasid käsitletakse kasvõi tundides: eesti keel, ajalugu, ühiskond. Need tulevad välja tekstidest, õpetaja arvamusest. Seda [vene kultuurist ja rahvusest kõnelemist] esines eelkõige vene keele tundides, samas on räägitud ka teiste ainete tundides, kuid minu jaoks alati mitte kõige parema kõlaga. (Tartu_eesti_N)

On [kõneldud vene kultuurist ja rahvusest] ainult eesti keele hinnete tõttu, õpetajad arvavad, et see mõjutab kuidagi. Pigem väike sõnavara ning ikka ütlevad, et vene keele tõttu. On soovitusi teinud, aga ma ei täida neid. (Tartu_eesti_M)

Teeme seinalehti, harvem erinevad kontserdid, esinemised. Kooli programmi järgi õpime eri maade kirjandust, nende ajalugu ja vestleme üheskoos õpetajatega neil teemadel. (Tallinn_keelekümbel_M)

Kokkuvõtteks võib öelda, et õppekeelt teadvustavad õpilased peamiselt keeleõppe seisukohast ja keelte omandamise võimalustest lähtudes. Õppekeelt ei seostata otseselt (tuginedes nii vahetule kui ka vahendatud kogemusele)

etnilise enesemääratlusega. See eest avaldab õppekeel keeleoskuse kujundajana suurt mõju tulevikuperspektiividele, kusjuures eelisseisundit nähakse eesti õppekeelele ja keelekümbelusele. Samuti rõhutatakse õppekeele tähtsust kultuuriteadlikkuse kujundamisel, seda nii kohustusliku õppekava kui ka mitteformaalse tegevuse kaudu.

Arutelu ja järeldused

Artiklis soovisime välja selgitada, millised on eri õppekeeltes õppivate vene emakeelega noorte etnokultuurilised enesemääratlusviisid ja kuidas mõjutab õppekeel enesemääratluse kujunemist.

Analüüsitud kirjalikest võrguintervjuudest selgus, et kuigi õpilased lähtusid enesemääratlusviiside valikul (nt universaalne samastumine inimkonnaga, õpilase sotsiaalne identiteet) konkreetsetest situatsioonidest, oli etnokultuuriline identiteet üks võimalikke ja enamiku vastajate jaoks esmane meie-tunde allikas. Analüüsi tulemusel ilmnisid kaks dimensiooni, mis eristasid noorte enesemääratlusi: etnokultuuriline praktika ning emotsionaalne-tunnetuslik identiteedi kindlus. Kahe dimensiooni kombinatsioonide põhjal eristasime kolme enesemääratlusrühma: kindel identiteet (vene fookusega), ebakindel identiteet (eesti-vene fookusega) ja alternatiivne, ambivalentne identiteet.

Etnilisel määratlemisel (kas siis vene või eesti-vene fookusega) kasutati argumentidena peamiselt emakeeleoskust, kultuurilisi või peresidemeid, mis väljendab arusaama rahvusest kui millestki primordiaalsest. Enda määratlemisel kahe etnokultuurilise enesemääratlusrühma – eesti ja vene – liikmena avaldus identiteedis mõningane ebakindlus. Kuigi ühist tunti mõlema rühmaga, oldi rühma kuuluvust määravate kriteeriumite puhul kõhkleva seisukohal (nt vene keel koduse keelena välistas enda samastamise eestlastega). Kui õpilased leidsid, et nad ei vasta täielikult etnilise rühma kriteeriumitele (nt venepärase perekonnanime, kakskeelsuse vms tõttu), eelistati end määratlema muude tunnuste alusel (nt õpilane, inimeseks olemine, kodakondsus). Eesti-vene enesemääratlust võiks interpreteerida hübriidse identiteedina (Verkuyten, 2005), kuid kuna enesemääratlusviiside selgitused viitavad sellele, et kummagi etnilise rühma liikmesuse nõuded ei ole täielikult täidetud, siis on tegemist pigem (täitumata) sooviga saavutada etnilisusel põhinev hübriidne identiteet, mitte nt etniline ja asukohamaa kodanikuidentiteet. Erinevalt varasematest uuringutest (Vihalemm & Masso, 2004) osutasid uurimistulemused linnaidentiteedi emotsionaalselt tähenduslikule eristumisele Ida-Viru noorte hulgas (nt Kohtla-Järve_eesi-vene_N1), mis annab tunnistust lokaalse identiteedi tähtsustumisest.

Õppekeelest olenemata viitavad õpilased samadele kriteeriumidele (nt keeleoskus, perekonnanimi, sünnikoht), mis on nende hinnangul olulised enda määratlemisel mingi etnilise rühma liikmena. Sellest võib järeldada, et etnokultuurilise enesemääratluse kriteeriumid on õpilaste arvates selgelt piiritletud ning samad nii eestlaste kui ka venelaste jaoks. Selline arvamus ei pruugi lükata ümber varasemates uurimustes (Umaña-Taylor, 2011; Verkuyten, 2005) kinnitust leidnud väidet, et rahvusrühmad võivad väärtustada erinevaid tunnuseid. Pigem võib see tähendada, et etnilise rühma liikmesuse kriteeriume rakendatakse nii „meie” kui ka „nende” rühma puhul. See kinnitab varem Eestis tehtud uuringute tulemusi, millest selgub, et keel on oluline etnilise rühma tunnus nii eestlaste kui ka Eestis elavate venelaste ja muude rahvuste jaoks (Vihalemm et al., 2011). Seejuures ei vähenda etnilise kuuluvuse tunnet seotus Eestiga (nt kodakondsuse või sünnikoha alusel), vaid see justkui täiendab etnilis-kultuurilist kuuluvust (Vihalemm, 2011).

Ebakindlust, mis iseloomustab osa uuringus osalenud õpilasi, võib interpreteerida identiteedi seisukohast kui otsingute faasi ja need õpilased, kes ei pea etnokultuurilist identiteeti oluliseks, on etnokultuuriliselt hajusa identiteedi faasis, mis tähendab, et nad ei ole ennast veel kindlalt mingi rühma liikmena määratlenud. Viimane väide kinnitab ka Verkuyteni (2005) uurimuse tulemusi, et mitte kõik sotsiaalsed rühmad ei pruugi olla enesemääratlemisel indiviidi jaoks võrdselt tähtsad või oleneb nende tähtsus situatsioonist. Varasemad uuringud on näidanud seost etnilise (eba)kindluse ning etnilisse rühma kuulumise eeltingimuste (nt emakeele, suhtluse, sünnimaa) vahel (Verkuyten, 2005). Samas võisid ebakindla etnilise identiteediga intervjueeritavad määratleda end etnilisuse asemel mõne muu tunnuse kaudu ja vastuolu sel moel ületada.

Nii nagu varasemad uuringud (Soll, 2006, 2012), näitas ka praegune õppekeele analüüs, et enesemääratlus pole üheses seoses õppekeele kogemusega. Enesemääratlusviis ei sõltu õppekeelest, ka mitte elukohast, kuigi meie valimisse kuulusid õpilased kolmest piirkonnast (Tallinn, Ida-Viru, Lõuna-Eesti). Nii õpivad kindla vene identiteediga õpilased nii eesti, eesti-vene kui ka keelekümbelklassis, ebakindla eesti-vene identiteediga noored eesti ja vene õppekeele klassis ning ambivalentse identiteediga õpilased vene õppekeele ja keelekümbelklassis. Enesemääratluse ja õppekeele seose puudumist võib tõlgendada mitmekesiste võimalustega valida õppekeelt: õppekeele, koduste väärtuste ja avalikkuses esitatud seisukohtade kombinatsioonides võivad avalduda väga erinevad enesemääratlusviisid. Õpilased teadvustavad erinevusi eri õppekeeltega koolide/klasside vahel, kuid seda mitte sotsiaalse identiteedi, vaid keeleoskuse omandamise, õppejõukohasuse ning õpimotivatsiooni seisukohast.

Tuginedes nii isiklikule kui ka vahendatud kogemusele, omistavad noored eesti õppekeelele instrumentaalseid positiivseid omadusi, nt seostavad seda võimalusega omandada tulevikus heal tasemel eesti keele, aga ka teiste võõrkeelte oskus. Ainsa negatiivse aspektina nimetati mõnevõrra piiratumaid võimalusi emakeeleoskuse arendamiseks. Keelekümbluse puhul jagunevad õpilaste arvamused kaheks: ühed õpilased näevad, et peale eesti õppekeele pakub ka kakskeelne õpe häid võimalusi omandada eesti keel ja võõrkeeli, teiste arvates aga tekitab selline õpe puudulikku keeleoskust ehk „poolkeelsust”. Vene õppekeele peamiseks puuduseks peetakse tagasihoidlikumaid võimalusi eesti keele omandamisel, mistõttu isegi heade aine-teadmiste korral võivad valikuvõimalused tulevikus olla kitsamad. Samas kinnitavad tulemused varasemate uuringute omi (Masso et al., 2013), mille järgi hindavad õpilased ka etnilise identiteedi emotsionaalset aspekti: oma rahvuskaslaste hulgas õppimist peetakse emotsionaalselt toetavaks (nii vene õppekeele kui ka keelekümbluse korral).

Õpilased ise ei seostanud rahvust ja õppekeelt, kuid nimetades õppekeelte erisusi, peeti oluliseks keelte omandamise võimalusi, aga ka koolikeskkonda, mis pakub emotsionaalset turvalisust olenevalt kaasõpilaste ja õpetajate rahvusest. Keeleoskuse arendamine kuulub haridusametuse ülesannete hulka, sest see on õppekavas eesmärgina määratletud ning kujutab endast üht aspekti õpilaste ettevalmistamisel kodanikuks ja töötajaks (Luhmann, 2002, 2004). Õpilaste vastused kinnitavad ka seda, et kool toetab kodanikuidentiteedi kujunemist ning ka sel juhul ei eristu õpilased õppekeelilt. Sellest võib järeldada, et kodanikuidentiteedi kujundamine on ametlikult kinnitatud ja ühiskonnas kokkulepitud haridussüsteemi programmi osa (Luhmann, 2002, 2004), ühtlasi kinnitab see ka haridusametuste kui ideoloogiliste institutsioonide väidet (Bourdieu, 1991). Kui üldjoontes toetavad Eesti koolid kodanikuks kujunemist sõltumata õppekeelest, siis eesti keele oskuse puhul ei suuda vene kool õpilaste hinnangul seda ülesannet täita.

Intervjuudele tuginedes võime öelda, et kool keskendub eelkõige haridussüsteemi eesmärkidele (aineteadmiste omandamine, sh keeleoskus), mõnevõrra vähem arvestatakse erisustega ja keskendutakse õpilastest tulenevatele eesmärkidele. Põhjuseks võib olla, et õppekavad ei arvesta tegelikkuses piisavalt ühiskonna vajadustega. Õppekavad pole Eestis olnud haridussüsteemisene otsus, vaid sisend teistest süsteemidest, ühiskonna tasandi kokkulepe. Kommunikatsiooni ebaõnnestumine võib Luhmanni (2004) hinnangul olla paratamatu, sest õpilased erinevad sotsialiseerumiskogemuse poolest, mistõttu püüdi kohelda õpilasi võrdsena viib jätkuva ebavõrdsuseni. Põhjuste võivad olla tingitud ka õpetajast, kes ei suuda tagada eesmärgipärast

kommunikatsiooni klassiruumis. Ebaõnnestunud kommunikatsiooni täpsemate põhjuste väljaselgitamine on aga järgnevat uuringute ülesanne.

Uurimistulemustele tuginedes saame öelda, et kinnitust leidis vajadus kasutada selliste haridusprotsesside nagu eestikeelsele õppele üleminek ja identiteediloo me eri õppekeelega koolides teoreetiliselt kompleksseid käsitusviise. Luhmanni süsteemiteooria, Verkuyteni mitmedimensiooniline etnilise identiteedi mudel ning situatiivsuse rõhutamine pakuvad selleks head võimalust. Ent ka metodoloogiliselt komplekssete käsitusviiside kasutamine (nt analüüsimine käsitsi ja tarkvara abil, põhistatud teooria elementide kombineerimine temaatilise analüüsiga) võimaldab analüüsida latentseid seoseid temaatiliste dimensioonide vahel. Kasutatud kirjaliku võrguintervjuu peamise piiranguna selgunud vastuste, aga ka intervjuueerija mõnevõrra vähene spontaansus annab tunnistust vajadusest töötada edaspidi välja projektiivtehnikad, mis sobiksid kasutamiseks kirjaliku võrguintervjuu korral.

Tänu sõnad

Artikli valmimist on toetanud Eesti Teadusagentuur (end. Eesti Teadusfond) grantidega ETF9308 ja IUT20-38 ning Euroopa Liit Euroopa Regionaalarengu Fondi kaudu (kultuuriteooria tippkeskus).

Kasutatud kirjandus

- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage & Family*, 57(3), 617–628.
<http://dx.doi.org/10.2307/353917>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. USA: Psychological Press. Retrieved from <http://de.scribd.com/doc/21986687/Cote-Levine-Identity-culture-and-agency>.
- Crains, E. (2010). Intergroup conflict in Northern Ireland. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations. European studies in social psychology* (pp. 277–297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, California: California Association for Bilingual Education.
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London, New York: Routledge.
- Eesti Hariduse Infosüsteem* (2014). Külastatud aadressil <http://www.ehis.ee>.
- Ehala, M. (2003). Identiteedikasvatus ja keelehoid ehk Miks peaks eesti kool arendama eesti identiteeti. *Oma Keel*, 2, 5–10.

- Extra, G., & Yagmur, K. (2006). Immigrant minority languages at home and at school: A case study of the Netherlands. *European Education: A Journal of Issues and Studies*, 38(2), 50–63. <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-4934380204>
- Fifth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(1), 800–819.
- Fought, C. (2006). *Language and ethnicity*. Cambridge etc.: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511791215>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2012). *Eri õppekeeltes õppivaid noori puudutavad avaldamata andmed*.
- Haridusministeerium (1998). *Muukeelse kooli arenduskava. Ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamine: tegevuskava 1997–2007*. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse istungil 20. jaanuaril 1998.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747>
- Isajiw, W. W. (1993). Definition and dimensions of ethnicity: A theoretical framework. Paper presented at Joint Canada-United States Conference on The Measurement of Ethnicity Ottawa, Ontario, Canada, April 2, 1992. Published: *Challenges of measuring an ethnic world science, politics, reality: Proceedings of the Joint Canada-United States Conference on the Measurement of Ethnicity, April 1–3, 1992* (pp. 407–427). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Kelle, U. (Ed.) (1995). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. London: Sage Publications.
- Kim, S. Y., & Chao, R. K. (2009). Heritage language fluency, ethnic identity, and school effort of immigrant Chinese and Mexican adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 27–37. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013052>
- Kim Park, I. J. (2007). Enculturation of Korean American adolescents within familial and cultural contexts: The mediating role of ethnic identity. *Family Relations*, 56(4), 403–412. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00469.x>
- Kirss, L., & Vihalemm, T. (2008). RIP 2008–2013 lõpparuanne: Hariduslik integratsioon. M. Lauristin & T. Vihalemm (toim.), *RIP 2008–2013 vajadus- ja teostatavusuuringute lõpparuanne* (lk 40–79). Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus.
- Lewins, A., & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Los Angeles: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9780857025012>
- Lindemann, K. (2013). *Structural integration of young Russian-speakers in post-Soviet contexts: Educational attainment and transition to the labour market* (Doctoral dissertation). Tallinn University, Tallinn.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. *Handbook of identity theory and research* (pp. 77–98). New York etc.: Springer.

- Masso, A. (2002). *Eesti venekeelne elanikkond: kollektiivse identiteedi ümberkujunemise teedest siirdeühiskonnas* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Masso, A. (2010). Geographical perspective on identity construction: Identification strategies of Russian youth in Estonia. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(6), 51–62.
- Masso, A., & Kello, K. (2012). Ekspertide arvamused ja kogemused seoses riigikeele ja riigikeelse õppega. Projekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” uuringu avaldamata analüüsitulemused.
- Masso, A., Kello, K., & Jakobson, V. (2013). Üleminek eestikeelsele gümnaasiumi-õppele: vilistlaste seisukohtade Q-metodoloogiline diskursusanalüüs. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 9, 161–179.
<http://dx.doi.org/10.5128/ERYa9.11>
- Masso, A., & Soll, M. (2014). Change in language of instruction in Russian-medium schools: Multilevel analysis of attitudes and language proficiency. *Journal of Baltic Studies*, 1–28. <http://dx.doi.org/10.1080/01629778.2014.937818>
- Masso, A., & Tender, T. (2007). Cultural sustainability in a transition society: Relations between foreign languages and geo-cultural self-position in Estonia. *The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability*, 3(3), 163–172.
- Masso, A., & Vihalemm, T. (2003). Identity dynamics of Russian-speakers of Estonia in the transition period. *Journal of Baltic Studies*, 34(1), 92–116.
<http://dx.doi.org/10.1080/01629770200000271>
- Müüripeal, E. (1999). *Kultuurautonoomia. Eesti Vabariigi vähemusrahvuste haridus- ja keelepoliitika aastail 1918–1940* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Pedagoogika Ülikool.
- Nieto, S. (2005). Cultural difference and educational change in a sociopolitical context. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 138–159). Dordrecht: Springer.
http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_7
- Pavelson, M., & Jedomskihh, J. (1998). Muulased eesti koolis kui pedagoogiline probleem. M. Lauristin et al. (toim.), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti „Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas” väljaanne (Vera II)* (lk 427–457). Tartu: Tartu Ülikool.
- Pettai, I., & Proos, I. (2007). Rahvussuhted ja integratsiooni perspektiivid Eestis. Sotsioloogilise uurimuse materjalid. Tallinn.
- Reek, H. (2012). Miks valiti eesti õppekeelega kool? Projekti „Muukeelne laps Eesti koolis” lõpparuanne (lk 33–45). Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11642.
- Riiklik programm „Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000–2007” (2000). Külastatud aadressil <http://www.riik.ee/saks/ikomisjon/programm>.
- Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. S., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 301–322.
<http://dx.doi.org/10.1177/0272431699019003001>
- Salmons, J. (2010). *Online interviews in real time*. Los Angeles: Sage Publications.

- Schwartz, A. (2007). „Caught” versus „taught”: Ethnic identity and the ethnic socialization experiences of African American adolescents in kinship and non-kinship foster placements. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1201–1219.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.05.006>
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in schools and society: Language, identity, and policy*. New York, London: Routledge.
- Soll, M. (2006). The language of instruction at primary school, ethnic involvement and national identity: The Estonian example. In I. Savickienė (Ed.), *Language, diversity and integration in the enlarged EU: Challenges and opportunities* (pp. 119–129). Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Soll, M. (2012). The role of school in developing ethno-cultural identity: Ethno-cultural feelings and knowledge among Russian-speaking students in Estonia. *International Journal of Sustainability Education*, 8(1), 63–77.
- Statistikaamet (2014a). Eesti õppekeelega õpilaste osatähtsus üldhariduse päevaõppes maakonna järgi. Külastatud aadressil
<http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/varval.asp?ma=HT16&ti=EESTI+%D5PPEKEELEGA+%D5PILASTE+OSAT%C4HTSUS+%DCLDHARIDUSE+P%C4EVA%D5PPES+MAAKONNA+J%C4RGI&path=../Database/Sotsiaalelu/05Haridus/14Uldharidus/&lang=2>.
- Statistikaamet (2014b). Rahvastik soo, rahvuse ja maakonna järgi, 1. jaanuar. Külastatud aadressil http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/varval.asp?ma=RV0222&ti=RAHVASTIK+SOO%2C+RAHVUSE+JA+MAAKONNA+J%C4RGI%2C+1%2E+JAANUAR&path=../Database/Rahvastik/01Rahvastikunaitajad_ja_koosseis/04Rahvaarv_ja_rahvastiku_koosseis/&lang=2.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237. <http://dx.doi.org/10.2307/2695870>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Tajfel, H. (2010). Introduction. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations. European studies in social psychology* (pp. 1–11). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Tillmann, K.-J. (2006). *Sozialisationstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Toomela, A., & Kikas, E. (Eds.) (2012). *Children studying in a wrong language: Russian-speaking children in Estonian school twenty years after the collapse of the Soviet Union*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Trost, J. (1986). Statistically nonrepresentative stratified sampling: A sampling technique for qualitative studies. *Qualitative Sociology*, 9(1), 54–57.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00988249>
- Tse, L. (2000). The effects of ethnic identity formation on bilingual maintenance and development: An analysis of Asian American narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 185–200.
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050008667706>

- Turner, J. C. (2010). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations. European studies in social psychology* (pp. 15–40). Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Umaña-Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 791–808). New York etc.: Springer.
- Vabariigi Valitsus (1993). Vähemusrahvuse kultuuriautonoomia seadus. *Riigi Teataja I*, 1993, 71, 1001. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/VRKAS>.
- Vabariigi Valitsus (2011a). Gümnaasiumi riiklik õppekava. *Riigi Teataja I*, 14.01.2011, 2. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>.
- Vabariigi Valitsus (2011b). Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja I*, 14.01.2011, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Valk, A. (1998). Mitte-estli noorte psühholoogiline kohanemine mitmerahvuselises klassis: enesehinnang ja etniline identiteet. M. Lauristin et al. (toim.), *Mitme-kultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti „Mitte-estli noorte integratsioon Eesti ühiskonnas” väljaanne (Vera II)* (lk 401–425). Tartu: Vali Press.
- Valk, A. (2003). Identiteet. J. Allik, A. Realo & K. Konstabel (toim.), *Isiksusepsühholoogia* (lk 225–250). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Hove, New York: Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203338704>
- Vihalemm, T. (2002). On the perspectives of identity formation among Estonian Russians. In M. Lauristin & M. Heidmets (Eds.), *The challenge of the Russian minority: Emerging multicultural democracy in Estonia* (pp. 219–223). Tartu: Tartu University Press.
- Vihalemm, T. (2011). Keelepraktikad, kollektiivne identiteet ja mälu. AS EMOR, SA Poliitikauuringute Keskus Praxis & Tartu Ülikool (koost.), *Integratsiooni monitooring 2011* (lk 113–156).
- Vihalemm, T., & Masso, A. (2004). Kollektiivsed identiteedid siirdeaja Eestis. V. Kalmus, M. Lauristin & P. Pruulmann-Vengerfeldt (toim.), *Eesti elavik 21. sajandi algul: ülevaade uurimuse „Mina. Maailm. Meedia” tulemustest* (lk 45–55). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vihalemm, T., & Masso, A. (2007). (Re)Construction of collective identities after the dissolution of the Soviet Union: The case of Estonia. *Nationalities Papers*, 35(1), 71–91. <http://dx.doi.org/10.1080/00905990601124496>
- Vihalemm, T., Siiner, M., & Masso, A. (2011). Sissejuhatus: keeleoskus inimarengu tegurina. *Eesti inimarengu aruanne 2010/2011. Inimarengu Balti rajad: muutuste kaks aastakümnet* (lk 116–118). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.

Lisa 1**VÖRGUINTERVJU KAVA**

Для начала расскажи немного о том, как сегодня прошёл Твой день.

- *Что Ты делал/делала? Чем отличался сегодняшний день от обычного (школьного) дня?*
- *Насколько Ты доволен/довольна сегодняшним днём? Чем Ты доволен/довольна? Чем Ты не доволен/довольна?*

1. Сперва поговорим о школе и о языке преподавания.

Пожалуйста, расскажи, как в Твоей семье выбрали школу.

- *Какие варианты обсуждались?*
- *Кто участвовал в процессе выбора? Какие предлагались варианты?*
- *Какие были аргументы за и против того или иного варианта?*
- *Пожалуйста, сравни процесс обучения в своей школе со школой кого-нибудь из своих друзей. Какие есть сходства? Какие различия? Приведи примеры.*

Насколько Ты сейчас доволен/довольна сделанным выбором школы?

- *Что Тебе нравится? Что Тебе не нравится? Пожалуйста, приведи примеры. Пожалуйста, обоснуй.*
- *Насколько Ты доволен/довольна знаниями, полученными на школьных уроках и владением иностранных языков? Чем Ты доволен/довольна? Чем Ты не доволен/довольна?*
- *Если бы Ты сейчас вновь мог/могла выбрать школу сам/сама, какую школу Ты бы выбрал/выбрала? Пожалуйста, опиши эту школу. Пожалуйста, обоснуй.*

Пожалуйста, попробуй описать учеников из трех разных групп: русскоязычный ученик в русскоязычной школе, русскоязычный ученик в эстонской школе и русскоязычный ученик в классе языкового погружения.

- *Чем они отличаются/похожи? Пожалуйста, обоснуй.*
- *Как выглядит их обычный школьный день? Какие предметы/языки изучаются?*
- *Что они делают в свободное время? С кем они проводят время? На каком языке они общаются?*
- *Пожалуйста, сравни себя с учениками этих групп. На кого из них Ты больше всего похож/похожа? От кого Ты больше всего отличаешься? Пожалуйста, обоснуй.*

- *К какой группе Ты бы хотел/хотела относиться? Какие бы были преимущества/недостатки? Пожалуйста, обоснуй.*

2. Далее поговорим о самоопределении.

Разные люди могут чувствовать принадлежность к различным группам. Если бы незнакомые люди спрашивали бы тебя „Кто Ты?“, что Ты бы ответил/ответила? Пожалуйста, приведи примеры.

- *Кем Ты чувствуешь себя в разные отрезки жизни? В основной школе? А сейчас? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *Кем Ты чувствовал/чувствовала себя в разных ситуациях? Дома? В школе? На улице? В Эстонии? За границей? Пожалуйста, обоснуй. Приведи примеры.*
- *Что Ты думаешь, кого Ты бы определял/определяла себя через 10 лет? Пожалуйста, обоснуй.*

Далее тебе будут предложены некоторые возможные варианты самоопределения – группы – которые люди в Эстонии могли бы использовать, когда думали бы или говорили о себе. Пожалуйста, назови у каждой группы слова, которые по-твоему связаны с этой группой.

Эстонцы

Русские в Эстонии

Члены другой этнической группы

Жители моего города

Европейцы

Одноклассники

Сверстники

Коренные русские

Жители Эстонии

Русскоговорящие люди

- *Пожалуйста, сравни эти группы друг с другом. Есть ли различия? Сходства? Какие?*
- *Попробуй дополнить этот список. Чего не хватает? Пожалуйста, обоснуй.*
- *Какими словами Ты бы охарактеризовал/охарактеризовала учеников, которые учатся в русскоязычной школе? Учеников, которые учатся в эстонской школе? Учеников, которые учатся в классах погружения? Пожалуйста, обоснуй.*
- *В какой мере Ты чувствуешь, что Ты принадлежишь к этим группам? К какой группе Ты принадлежишь? К какой нет? Пожалуйста, обоснуй.*

Пожалуйста, расскажи о своих семейных традициях, о совместных праздниках.

- *Какие праздничные дни празднуют у Тебя дома?*
- *Сравни свои домашние традиции с традициями других жителей Эстонии. Каковы различия? Сходства? Приведи пример.*
- *В какой мере изменились традиции в Твоей семье? Что изменилось? Что осталось прежним? Пожалуйста, приведи примеры.*

Пожалуйста, расскажи, как обсуждаются в Твоей школе темы культуры и национальности?

- *Что обсуждалось на уроках о эстонской / русской / другой культуры? Приведи примеры.*
- *На каких уроках обсуждались темы культуры и национальности? Что обсуждалось на уроках истории / общественных наук / языков?*
- *Что значит „быть русским” / „быть эстонцем” в современной Эстонии – что из этого обсуждалось в школе? Пожалуйста, приведи примеры.*

3. Наконец, поговорим о Твоих привычках следить за событиями, освещаемыми СМИ.

Какие СМИ Ты обычно используешь?

- *Какие СМИ Ты используешь чаще всего? Какие СМИ меньше? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *На каком языке Ты обычно используешь СМИ? Пожалуйста, приведи примеры, что Ты прочитал/прочитала или смотрел/смотрела на одном или другом языке?*
- *Какие темы тебя интересуют? О чем никогда не читаешь?*

Говорим об онлайн-СМИ. Пожалуйста, опиши, как Ты обычно используешь новостные порталы.

- *Какие новостные порталы Ты посещаешь? Как часто?*
- *Насколько тебе интересны комментарии читателей к статье? Пожалуйста, приведи примеры, в каком случае Ты прочитал/прочитала комментарии читателей. Какая была тема статьи? Что написали комментаторы?*
- *Ты когда-нибудь сам/сама комментировала статьи? Пожалуйста, опиши эту ситуацию. Что Ты написал/написала? На каком языке Ты написал/написала? Почему Ты написал/написала этот комментарий?*

Что Ты слышал/слышала из различных источников о переходе на эстонский язык обучения в русскоязычных гимназиях?

- *Откуда Ты получил эту информацию? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *Что говорили в школе? Что говорили дома? Что говорили друзья?*
- *Что Ты слышал/читал по этой теме в СМИ? Что говорили/писали в эстонских СМИ? В русскоязычных СМИ? В онлайн-СМИ? Каковы различия освещения этого? Сходства? Пожалуйста, приведи примеры.*

Пожалуйста, прочитай следующую статью:

<http://rus.delfi.ee/daily/estonia/lukas-sistemu-obrazovaniya-nado-perevesti-na-estonskij-yazyk.d?id=20082050>. Скажи, когда будешь готов.

- *С чем из написанного Ты согласен/согласна? С чем Ты не согласен/согласна?*
- *Пожалуйста, прочитай несколько комментариев читателей к этой статье. Что Ты думаешь о комментариях?*
- *Если Ты должен/должна был бы написать комментарий к данной статье, что Ты бы написал? На каком языке Ты бы это написал? Пожалуйста, обоснуй.*
- *С кем из комментаторов Ты схож во мнении? А с какими комментаторами Ты не согласен? Пожалуйста, обоснуй. Пожалуйста, приведи примеры.*

Пожалуйста, опиши, как Ты используешь разные социальные сети.

- *Какие разные социальные сети Ты используешь?*
- *Пожалуйста, сравни свои привычки и занятия в социальных сетях с привычками и занятиями своих друзей? Каковы различия? Сходства?*
- *Пожалуйста, расскажи, какие языки и в каких ситуациях Ты используешь в социальных сетях? Пожалуйста, приведи примеры.*
- *Как Ты считаешь, чем различаются представителей разных национальностей в социальных сетях / в комментариях на онлайн-сайтах? Каковы различия? Сходства? Дискутировал/дискутировала ли Ты в какой-нибудь социальной сети / на онлайн-сайте о темах языков или национальности? С кем? Каков был результат этой дискуссии?*

Мы подошли к концу интервью. Ты учишься в последнем классе гимназии. Пожалуйста, расскажи о своих планах на будущее.

- *Что Ты планируешь делать после окончания школы? Пожалуйста, обоснуй, как Ты пришел/пришла к такому выбору?*
- *Как Ты думаешь, какая будет Твоя жизнь через 10 лет?*

На этом интервью заканчивается. Спасибо большое, что Ты нашёл/нашла время ответить на вопросы и согласился/согласилась участвовать в исследовании.

- *Были-ли вопросы, которые показались трудными? Что заставило задуматься больше всего?*
- *Хочешь ли Ты что-нибудь добавить? Есть ли какой-нибудь важный аспект данной темы, о чём мы не говорили, и что по-твоему важно?*

The role of the language of instruction in the formation of the ethno-cultural identity of Estonian Russian-speaking students

Maie Soll^a, Sander Salvet^a, Anu Masso^{a1}

^a *University of Tartu, Institute of Social Sciences*

Summary

Problems related to language are very real in Estonian society. Knowledge of the Estonian language is highly important both for national identity and participation in the public discourse (Masso et al., 2013; Vihalemm, 2011). Proficiency in Estonian has been a major supportive element and the insufficiency in Estonian language skill is an obstructive factor in various spheres of life in Estonia. Previous research (Vihalemm et al., 2011) has shown that Estonian proficiency within the Russian-speaking population is linked to their subjective quality of life or their opinions on managing with life and satisfaction with life; while, in other Baltic states, the differences can be rather attributed to ethnic boundaries, instead of language. As language is an important feature of the Estonian identity – the line between ‘us’ and ‘them’ –, it may also actualize the significance of language for other nationalities, and the activities which aim to support proficiency in Estonian may be interpreted as pressure, an attempt at assimilation, and a threat to native tongue and ethnic identity.

In this study, we focus on the role of instructional language in the formation of ethno-cultural identity in Russian-language upper-secondary schools undergoing the transition to the Estonian-instruction language. Studies carried out in Estonia have, so far, analyzed the appreciation for Russian as a mother tongue (Pavelson & Jedomskihh, 1998), the fears of losing Russian proficiency given the change of instructional language (Vihalemm, 2002); and, in general, the self-definitions of the Russian-speaking population (Masso & Vihalemm, 2003; Masso & Tender, 2007; Vihalemm & Masso, 2007). The role of the language of instruction in the development of ethnic identity has been examined only in a few studies (Soll, 2006, 2012), which have concluded that the language of instruction does not have a direct impact on the formation of ethno-cultural identity.

¹ Institute of Social Sciences, Faculty of Social Sciences and Education, University of Tartu
Lossi 36, 51003 Tartu; anu.mass@ut.ee

Until now, there have not been any studies in Estonia which analyze how the socializing environments created by instruction languages help to generate the development of ethno-cultural identity. The possible link between ethnic identity and instructional language has not been examined in other countries, in part, because ethnic minorities usually do not have the possibility to study in their native language.

Our goal is to analyze the self-definitions of Estonian Russian-speaking school-leavers in the context of different instructional languages. We understand ethno-cultural identity as a complex sociopsychological (Verkuyten, 2005) and communicative phenomenon (Luhmann, 2002). We use written online interviews (Salmons, 2010) via Skype and Windows Live Messenger as the empirical basis; we combine manual analysis with software-based method and thematic analysis (Dey, 2005) with grounded theory analysis techniques, e.g. constant comparisons (Strauss & Corbin, 2008). The sample consists of upper-secondary school students ($n = 14$) with various languages of instruction (e.g. Estonian, Russian, language immersion) and from different regions of Estonia (e.g. Tallinn, Tartu, Ida-Viru County). We are searching answers to the following research questions: (1) How do the students ethno-culturally define themselves? (2) What kind of a role has instructional language played in the formation of ethno-cultural self-definition?

It appeared from the interviews that although the students used a different basis of self-definition depending on the specific situation (e.g. identifying oneself as a human or a student), ethno-cultural identity was the primary source of 'we-ness' for the majority of answerers. We discerned two dimensions in the interviewees' ethno-cultural self-definitions: ethno-cultural practices and emotional-perceptive certainty. By ethno-cultural practices, we mean a discussion about ethnic belonging and cultural activities related to this: on one hand, the students identified themselves as members of one or more ethnic groups (i.e., simply Russians, or both Estonians and Russians); on the other hand, some of them also gave an emotional meaning to the belonging. We use the term 'emotional-perceptive certainty' to indicate whether the students expressed certainty or uncertainty while they were discussing their ethno-cultural identity. (Un)certainity was reflected both in linguistic structures (e.g. punctuation, mode) and the content of the students' arguments (e.g. if an interviewee said that it was hard for him/her to identify himself/herself as a member of an ethnic group).

Based on the dimensions, we divided interviewees into three groups: (1) certain identity with a Russian ethno-cultural focus; (2) uncertain identity with a Russian-Estonian ethno-cultural focus; and (3) alternative,

ambivalent identities. The first group of students defined themselves as Russians and were certain of their ethnic belonging; the second group identified themselves both as Russians and Estonians, but were uncertain in their identity, because they believed to have fulfilled only a part of the criteria to belong to each ethnic group (e.g. because of Russian surname, bilingualism); the third group of interviewees did not identify themselves ethno-culturally, but used alternative, ambivalent self-definitions (e.g. based on the country of birth, language, social roles, being a European or a human).

The Estonian-Russian self-definition can be interpreted as a hybrid identity (Verkuyten, 2005); however, as the interviewees' explanations of their self-definitions implied that the necessary criteria were not fulfilled to belong to either ethnic group; it can be rather described as an unfulfilled wish to acquire hybrid identity on the basis of ethnicity. The uncertainty of some students' identity can possibly mean, in Phinney's and Marcia's terms (Luyckx et al., 2011), that they are in the phase of ethnic identity search, and those answerers who did not consider ethno-cultural identity important are in the identity diffusion status.

The analysis showed similar to earlier research (Soll, 2006, 2012) that the language of instruction does not have a direct impact on self-definition. The interviewees who had a certain ethno-cultural identity with a Russian focus studied in Estonian-language, Russian-language and language immersion classes; the students who had the uncertain ethno-cultural identity with a Estonian-Russian focus studied in Estonian-language or Russian-language classes; and the others who used alternative self-identification strategies studied in Russian-language or language immersion classes. The students were aware of differences between schools/classes with various instruction languages, but from the viewpoint the feasibility of study and the motivation to study, not in relation to social identity.

Based on both personal and mediated experiences, the answerers attached positive instrumental qualities to the Estonian instructional language (e.g. the possibility to acquire Estonian and other foreign languages on a good level); the only negative aspect mentioned was that it limits the possibilities to study the mother tongue. There were two types of opinions on language immersion: some saw it similarly to the Estonian instructional language as a good means to acquire Estonian and foreign languages, the others believed that language immersion causes insufficient language skills or so-called 'semi-lingualism'. The main shortcomings of the Russian instruction language were, in the interviewees' view, more humble options to study Estonian and, therefore, narrower possibilities also in the future.

At the same time, the results support previous studies (Masso et al., 2013), according to which students value the emotional aspect of ethnic identity – studying among other members of the same ethnic group is considered emotionally supportive (both in the case of the Russian instruction language and language immersion).

Acknowledgements

This article was supported by the Estonian Research Council (grants ETF9308 and IUT20-38) and the European Union through the European Regional Development Fund (Centre of Excellence in Cultural Theory, CECT).

Keywords: ethno-cultural identity, language of instruction, Estonian Russian-speaking population, qualitative online interview