

Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks

Kristjan Kaldur, Nastja Pertsjonok, Karolin Mäe, Anna-Kaisa Adamson, Maria Khrapunenko, Kirill Jurkov, Kats Kivistik

UURINGUARUANNE

Balti Uuringute Instituut

2021

Uuring: Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks

Autorid: Kristjan Kaldur, Nastja Pertsjonok, Karolin Mäe, Anna-Kaisa Adamson, Maria Khrapunenko, Kirill Jurkov, Kats Kivistik

Teostaja: Balti Uuringute Instituut

Tellijaja: Siseministeerium

Täname kõiki eksperte, koole ning koolipersonali liikmeid kes meie küsitluses ning intervjuudes osalesid.

Uuringu läbiviimist kaasrahastasid Euroopa Liit Varjupaiga-, Rände- ja Integratsioonifondi kaudu ning Eesti Vabariigi Siseministeerium.



SISEMINISTEERIUM



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



Balti Uuringute Instituut
Lai 30
51005 Tartu
tel 699 9480
ibs.ee

DOI: 10.23657/IBS.2021.8

SISUKORD

1.	Sissejuhatus	4
2.	Teoreetiline raamistik: uussisserändajatest õpilaste hariduse korraldamine	7
2.1.	Riiklike haridussüsteemide peamised väljakutsed: OECD soovitusel.....	7
2.2.	Eesti kontekst: varasemates uuringutes välja toodud arengud ja väljakutsed	9
2.3.	Erinevate keeletaustadega õpilased: õppekeele omandamine ja mitmekeelne haridus.....	12
2.4.	Kultuuritundlik õpetamine	15
2.5.	Toetav ja koostöine koolikeskkond: psühhosotsiaalne heaolu ja lapsevanemate kaasamine	16
2.6.	Koolitused haridustöötajatele	18
2.7.	HARNO täiendava keeleõppe aruandluse meta-analüüs (2015-2018)	19
3.	Koolipersonali hoiakute ja olukorra analüüs.....	25
3.1.	Uussisserändajast laps Eesti koolis: ülevaade rändearvudest	25
3.2.	Esmane vastuvõtt, klassi määramine ja kohanemise toetamine	27
3.3.	Vastuvõtupraktikad ning sisseelamise ja õppetöö toetamine.....	34
3.4.	Keeleõpe, keele omandamine ja kasutamine (L1 ja L2).....	38
3.5.	Koostöö ja võrgustumine.....	46
3.6.	Ettevalmistus tööks mitmekultuurilises keskkonnas.....	52
3.7.	Mitmekultuurilisus kui kontseptsioon ja kui praktika.....	54
3.8.	Vanemate kaasamine	59
4.	Uussisserändajast laste vanemate kogemused	61
4.1.	Metoodika ja üldine taust.....	61
4.2.	Kooli leidmine ja õppekeel.....	61
4.3.	Koolide vastuvõtupraktikad ja õppetöö	63
4.4.	Kommunikatsioon kooliga ja informeeritus lapse toimetulekust.....	65
5.	Kokkuvõte ja soovitused.....	68
6.	Kasutatud allikad ja kirjandus.....	77

1. SISSEJUHATUS

Kasvava sisserände tõttu on Eesti muutumas aina mitmekeelsemaks ja –kultuurilisemaks ning üldhariduskoolides, kuhu jõuavad ka uussisserändajate lapsed, on sellega seoses viimastel aastatel tekkinud mitmeid eri väljakutseid. Uussisserändajad tulevad Eestisse erinevatel põhjustel ja erineva perspektiiviga ning on palju tegureid, mis mõjutavad nii nende hariduse omandamist kui ka akadeemilist ja sotsiaalset hakkamasaamist. Mõned jäävad Eestisse vaid paariks aastaks, kuid mõned plaanivadki Eestisse jääda elama pikemaks ajaks; Eestisse tullakse nii võrdlemisi sarnasest haridussüsteemist ja isegi samast keeleruumist, kuid teisalt ka väga erineva haridussüsteemiga päritoluriikidest. Samuti võivad rändetaustaga lapsed jõuda Eesti kooli erinevas vanuses, ja eriti just sundrändega laste puhul, ei ole ebatavaline ka nende pikk varasem eemalolek haridussüsteemist. Kuigi laste taust võib olla väga erinev, on uussisserändajate lastel ka mitmeid sarnaseid vajadusi: seda nii informatsiooni, toe, aktsepteerimise jpm järele. Paljud uussisserändajad lapsed ei oska ka kooli õppekeelt.

Täna on Eesti üldhariduskoolidel aga väga erinevad kogemused uussisserändajate laste õpetamisel ja toetamisel – osades koolides on juba aastaid käinud uussisserändajatest lapsi, osades ei ole aga kunagi ühtegi olnud. Hoiakud rändetaustaga laste kooli vastuvõtmise osas võivad olla nii toetavatest kuni ettevaatlike ja koguni mõneti tõrjuva suhtumiseni. Koolides on sealjuures ka väga erinev teadlikkus olemasolevatest ressurssidest ja tugisüsteemidest - osasid neist kiputakse ülekasutama, osasid alakasutama. Mõnedel õpetajatel on tugev ja toetav võrgustik (koolis või väljaspool seda), kust nõu küsida, mõnedel jällegi ei ole. Seega on Eesti koolide ja koolide haridustöötajate tänane valmisolek väga varieeruv ning põhjalikke ülevaatlikke uuringuid, mis taolist olukorda kaardistaks, veel suhteliselt vähe.

Lisaks lastele endile on kool oluliseks kohaks – ja teatud tingimustel ka potentsiaalseks ankurinstitutsiooniks – nende vanemate kohanemisel. Kuna koolide muresid, vajadusi, õnnestumisi uussisserändajate õpetamise osas on jõutud Eestis veel võrdlemisi vähe kaardistada (võrreldes muu maailmaga, vaata täpsemalt pkt 2), võimaldaks parem arusaam olukorrast paremini suunata koolide toetamiseks juba olemasolevaid ressursse ja informatsiooni, aga ka astuda samme uute meetmete, programmide, materjalide jm väljatöötamiseks, mis toetaksid uussisserändajate hariduse saamise protsessis osalevaid osapooli.

Siinse uuringu eesmärk on seega käsitleda Eesti koolide toimetulekut uussisserändajast lapse kohanemise toetamisel Eesti üldhariduskooli põhikooli astmes ning analüüsida uussisserändajast lapse eesti keele õpet koolis. Uuringu kitsamad eesmärgid on kaardistada tegevused, meetmed ja teenused, millega uussisserändajast lapse kohanemist toetatakse (sh haridusliku erivajadusega uussisserändajale, samuti kas ja kuidas rakendatakse koolis kohanemise toetamiseks riiklikke tugimeetmeid), millistes valdkondades lapsega kokkupuutuvad haridustöötajad (juhtkond, õpetajad ja tugipersonal) enim tuge vajavad (sh milline on nende tänane valmisolek selleks), ning kuidas ja lähtuvalt millistest arusaamadest on korraldatud eesti keele kui teise keele õpe ja laste emakeeleõpe. Lisaks on uuringu eesmärk mõista, kuidas näeb välja kooli suhtlus uussisserändajast lapse perega ning millised on selle osas koolide arenguvajadused, samuti, millist infot ja millisel kujul vajavad ka lastevanemad ise. Siinne uuring panustab valdkonna arendamisse ja teadmiste kasvu ennekõike kahel viisil: koolide ja lastevanemate vaate analüüsimise kaudu, mida varasemalt pole sellises ulatuses Eestis läbi viidud.

Kuna uussisserändajast laste hariduse, aga ka nende vanematega seotud küsimused on täna jaotunud kolme peamise riigiasutuse vastutusala vahel (HTM, KuM, SiM), siis saab siinsest uuringust väljakoornud väljakutsete lahendamise toimudagi vaid nende asutuste omavahelise koostöö ja vastutuse jagamise kaudu. Nii sinne uuring kui ka varasemad seotud uuringud viitavad, et viimastel aastatel on koostöö nende asutuste vahel muutunud aga süsteemsemaks ja tõhusamaks, mis annab aluse lootale, et ka käesolevas uuringus väljatoodud teemapüstitused leiavad tulevikus kiired ning ühiselt koordineeritud lahendused.

1.1. Metoodika

Uuringus kasutati andmekogumiseks nii kvalitatiivseid kui ka kvantitatiivseid meetodeid. Uuringu põhifookus on kvantitatiivsel andmekogumisel ehk koolide haridustöötajate hulgas läbiviidaval ankeetküsitlusel, mida kohandati vastavalt küsitletavatele sihtrühmale (kooli juhtkond, õpetajad ja tugipersonal) ning mida omakorda täiendas uussisserändajatest lapsevanemate ankeetküsitlus. Ankeetküsitlustele eelnes olemasoleva informatsiooni süstematiseerimine ehk sekundaarallikate analüüs ning eelintervjuud. Ankeetküsitlusele järgnesid järelintervjuud, mille sisu ning koolide valik tugines omakorda ankeetküsitluse tulemustele. Taoline projekti läbiviimise metoodika – eelintervjuud, küsitlus ja järelintervjuud – valiti, et tagada parimal võimalikul moel andmete kogumine ning tulemuste, järelduste ja poliitikasoovituste valiidsus ning asjakohasus.

1.1.1. Sekundaarallikate ülevaade ja analüüs

Sekundaarallikate analüüsi käigus viidi varasemate uuringute ja olemasoleva statistika analüüs (ptk 2). Keskenduti olulisimatele teadus- ja rakendusuuringutele, sh RITA-RÄNDE projekti raames koostatud kokkuvõtteid. Lisaks sellele teostati HARNO andmete analüüs ehk täiendava eesti keele õppe aruandluse meta-analüüs (ptk 2.7.).

1.1.2. Süvaintervjuud

Uuringu käigus viidi läbi süvaintervjuud ja fookusgrupi intervjuud erinevatesse sihtrühmadesse kuuluvate isikutega: poliitikakujundajad, eksperdid, koolipersonali liikmed (sh juhtkond, õpetajad, tugipersonal) ja lapsevanemad.

Eelintervjuude ekspertide ja poliitikakujundajatega ülesandeks oli anda sisend küsitlusankeedi koostamisse ja täpsustamisse. Selle tegevuse raames täpsustati nii poliitikakujundajate kui ka ekspertide ootusi ja vajadusi küsitlusankeedi fookuste osas, kuid koguti osati ka sisendit lõpparuande sisupeatükkidesse. Kokku viidi läbi 7 intervjuud.

Sarnaselt intervjuudele ekspertide ja poliitikakujundajatega viidi läbi intervjuud (nii eel- kui järelintervjuud) koolide haridustöötajatega, mille eesmärgiks oli anda sisend küsitlusankeedi paremaks disainimiseks (st küsimustiku küsimuste ja küsimuste valikvastuste loomiseks ning täpsustamiseks), samal ajal aga ka sisend lõpparuandesse ning valideerida ankeetküsitluste tulemusi. Koolidega tehtavates eelintervjuudes ei püüdnud koolide variatiivsuse tagamise poole, vaid nende jaoks valiti ennekõike koolid, kus on juba olemas suurem kogemus uussisserändajast lastega. Taoline lähenemine võimaldas küsitlusankeedi koostada kõige asjakohasemal moel (st küsida küsimusi, mis on kõige olulisemad uussisserändajast õpilase kohanemise toetamise ja kooli vajaduste tuvastamise seisukohalt).

Eelintervjuud viidi läbi 10 põhikoolis ning igas koolis vastavalt 1-2 isikuga (koolijuht ja/või õppealajuhataja, klassijuhataja, aineõpetaja, HEV spetsialist ja psühholoog). Kokku viidi seega läbi intervjuud kokku 15 koolipersonali hulka kuuluva inimesega.

Lisaks viidi läbi süvaintervjuud uussisserändajast lapsevanematega, kelle lapsed õpivad Eesti koolis. Intervjuude eesmärk oli valideerida ankeetküsitluse tulemusi ning anda täiendavat sisendit ja informatsiooni uuringu teiste andmekogumisetappide käigus saadud tulemuste kohta. Kokku viidi selle sihtrühmaga läbi 17 süvaintervjuud.

1.1.3. Ankeetküsitlused

Mõlema ankeetküsitluse küsimustik toetus eelnevale sekundaarallikate analüüsile ning intervjuudele, mille põhjal koostati ja täpsustati ankeetküsitluse sisu ehk küsimustik(ud). Küsitlused viidi läbi veebiplatvormi Alchemer kasutades.

Koolipersonali küsitlus

Küsitluse eesmärgiks oli aru saada, milliseid häid praktikaid, küsimusi ja murekohti on Eesti koolidel tekkinud töös uussisserändajate lastega: kuidas sarnanevad või erinevad Eesti koolides rakendatavad praktikad, milline on ressursijaotus ja ressursside piisavus ning millised on uussisserändajatest lastega kokku puutuvate haridustöötajate üldised vajadused (ptk 3).

Tulenevalt koolide töötajate erinevast kogemusest ja kokkupuutest uussisserändajast lastega ning neile esitavatest erinevatest eeldustest eristati küsimustiku koostamisel kolme sihtrühma: kooli juhtkond, õpetajad ning tugitöötajad.

Ankeetküsitluse valimiks olid kõik Eesti koolid, kus on uussisserändajast lapsed õppinud (kokku ca 110 kooli). Küsitluskutset jagati nii otse koolidele (sh peamiselt neile, kes on taotlenud eesti keele õpetamise toetust) kui ka erinevates keskkondades (nt Stuudium, vastavad Facebook grupid, nt Õpetajate Leht jm). Anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse tagamiseks ei küsitud ankeedis vastaja kooli, mistõttu puudub täpne ülevaade, kui palju vastajaid oli erinevatest koolidest. Hinnanguliselt jääb nende arv siiski ca 35-40 erineva kooli vahele. Koolidega, kus andmete järgi oli keskmisest enam eesti keele õppeks toetust taotletud, kuid kes ei olnud vastanud küsitlusele, võeti meeldetuletuseks ühendust nii meili kui ka telefoni teel.

Kokku täitis koolide küsimustiku lõpuni 157 vastajat, kellest 41 kuulus juhtkonda (direktor, õppealajuhataja või õppejuht), 97 olid õpetajad (aineõpetaja, klassijuhataja või eesti keele (sh E2) õpetaja) ning 19 tugipersonal (nt psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog, HEVKO, logopeed, huvijuht). Küsitlus viidi läbi kevad-suvel 2021.

Kuigi kõige rohkematest koolidest on vastajaid üks või kaks, on siiski on mitmest koolist vastajaid rohkem kui 5, mis tähendab, et antud tulemuste puhul ei tasu liigset tähelepanu pöörata täpsetele osakaaludele (protsentidele) ning üldistada seda kõikidele uussisserändajast last vastu võtnud koolidele, vaid pigem tuleb küsitluse tulemusi ja vastuseid vaadata kui tegevuste ja praktikate võimalikku loetelu, mida tehakse või ei tehta ning millises ulatuses või järjekorras. Lisaks tuleb arvestada, et vastajate seas on kindlasti ülekaalus need koolid, kes on teemast enam huvitatud ja valmis rohkem kaasa mõtlema, mistõttu vastuseid tõlgendades võib lisaks arvesse võtta seda, et tõenäoliselt on vastanud keskmisest eesrindlikumad koolid ja nende töötajad. See tähendab, et antud uuringu koolide ankeetküsitluse tulemused kajastavad pigem nende koolide keskmisi tulemusi, kus on olukord keskmisest parem, kuid teisiti võetuna ka seda, et kui mõned küsitlustulemused on juba nn keskmisest paremate koolide puhul hinnanguliselt kehvad, siis tegelik olukord kõikides Eesti koolides võib olla veelgi halvem.

Lapsevanemate küsitlus

Lisaks ankeetküsitlusele koolides viidi läbi ankeetküsitlus ka uussisserändajast koolilapse lapsevanemate hulgas (ptk 4). Selle küsitluse eesmärgiks oli keskenduda teemadele, mis puudutavad olulist tegureid uussisserändajast lapse kohanemisel Eesti haridussüsteemis nagu näiteks kodune valmisolek, võimekus oma last toetada, kuidas toimus vastuvõtmine kooli, kas ja millised on probleemid eesti keele või teiste ainete õppes, murekohad kontaktide või aktsepteerituse tunde tekkimisel, milliseid kooli poolt pakutavaid tugiteenuseid kasutatakse ning millest tuntakse puudust jmt. Ankeetküsitlus viidi läbi veebipõhiselt, inglise ja vene keeles, perioodil aprill-mai 2021 ning ankeedi täitis lõpuni 90 uussisserändajast lapsevanemat, kelle laps õpib Eesti koolis.

2. TEOREETILINE RAAMISTIK: USSISSERÄNDAJATEST ÕPILASTE HARIDUSE KORRALDAMINE

See peatükk annab ülevaate varasematest seotud uuringutest, mis käsitlevad rändetaustaga õpilast haridussüsteemis: nii Eestis kui ka teiste riikides. Siin väljatoodud ja kirjeldatud uuringute ning nende põhijärelduste põhjal on sõnastatud uuringu peamised uurimisküsimused ja fookused, sh hüpoteesid mida Eesti näitel kontrolliti nii intervjuude kui ankeetküsitlustega (nt õpetajaskonna pädevused, lapsevanemate koostöö kooliga, lapse emakeele õppe toetamine, mitmekultuurilise koolikeskkonna loomine jpm). Siin väljatoodud järeldused moodustavad osa uuringuaruande teoreetilisest raamistikust, võimaldades mh paigutada Eesti tulemused laiemasse, maailma teaduskirjanduse konteksti.

2.1. Riiklike haridussüsteemide peamised väljakutsed: OECD soovitus

OECD raport (Nusche 2009) toob välja kaks tasandit, mis on olulised uussisserändajate ja rändetaustaga laste hariduskorralduses: (1) süsteemi tasand, st riigi üldisemad poliitikad ning riiklik haridussüsteem ja struktuur, ning (2) kooli tasand, st rändetaustaga õpilaste otseselt toetamiseks suunatud tegevused koolis. Süsteemi tasandil toob Nusche toob välja kaks olulist valdkonda: 1) **haridusliku segregatsiooni vähendamine** ning 2) rändetaustaga õpilaste haridusele **vajalike ja piisavate ressursside eraldamine** ning nende juhtimine. Osana ressursside juhtimisest nimetab Nusche olulise ressursikategooriana ennekõike just sisserändajatega töötavaid haridustöötajaid – nende olemasolu, pädevused ja neile soodsate raamtingimuste (sh tugisüsteemi) loomine.

Keskse probleemina OECD riikides nimetab Nusche **hariduslikku segregeerumist**, st olukord kus rändetaustaga õpilased kipuvad erinevatel põhjustel koonduma samadesse koolidesse. Sisserändajate kõrge osakaal koolis ja klassis ei pruugi, aga võib mõjutada kõikide selles koolis või klassis õppijate õppetulemusi¹; samas näitavad mitmed uuringud (nt Tammaru et al 2017), et ühiskondliku sidususe perspektiivist ei ole segregatsioon jätkusuutlik.

Segregatsiooni leevendamise vahenditena nimetab Nusche (2009) nt rändetaustaga õpilaste koolidesse paigutamist juhuslikkuse ('loterii') põhimõttel, või õpilase kohta saadava pearaha sidumist õpilase perekonna sotsiaalmajanduslike näitajatega. Nusche arutleb ka selle üle, kuidas vähendada mitte-sisserände taustaga õpilaste lahkumist neist koolidest kus on palju rändetaustaga õpilasi, tuues ühe võimalusena välja „atraktiivsete“ koolide loomist sellistesse piirkondadesse kust mitte-rändetaustaga vanemad kipuvad lahkuma (nn „magnetkoolid“), või olemasolevate koolide kvaliteedi hindamist ja tõstmist (QA mudelite rakendamist), sh lisaressursside eraldamist üldise kvaliteedi tõstmiseks.

Viimase meetmena nimetab Nusche (2009) sisserändajatest lapsevanematele kvaliteetse nõu ja informatsiooni pakkumist, et neil oleks rohkem võimalusi ja tuge informeeritud ja teadlike valikute tegemiseks. Ka Eestis on õpilaste segregatsioon olnud eeskätt teemaks just vene ja eesti emakeelega õpilaste kontekstis, kuid viimastel aastatel ka uussisserändajate kontekstis. Haridusliku segregatsiooni küsimusele on tähelepanu pööranud nii Inimarengu Aruanne (Tammaru et al 2017) kui ka erinevate aastate Integratsiooni Monitooringud (nt Kultuuriministeerium 2017, 2020). Selles aruandes koolikeskkonna segregatsiooni teemat süsteemselt ja põhjalikult uuringu mahu piiratud tõttu ei avata, kuid nii Eestis kui ka teiste riikide

¹ Erinevate sihtrühmadega, erinevates riikides ja erineval ajal erinevate meetodikatega läbi viidud uuringutes jõutakse selles küsimuses erinevate järeldusteni. Näiteks näitavad mitmed uuringud seost kõrge sisserändajate osakaalu ja õppetulemuste halvenemise vahel koolis (vt nt Schnepf 2004; Karsten *et al.* 2006; Nordin 2006; Szulkin ja Johnson 2007), osad uuringud nõrgalt negatiivset mõju (nt Brunello 2021; Jensen ja Rasmussen 2011); kuid samal ajal on ka uuringuid, kus sisserändajate kõrge osakaal ei ole kohalike õpilaste tulemusi oluliselt mõjutanud (nt Hollandis vt Ohinata, van Ours 2013; Geay 2013 Inglismaa koolide näitel; või Schneeweis 2015 Austria koolide näitel), või kus mõju on olnud hoopis nõrgalt positiivset (nt Norra).

uuringu põhjal on tegemist kindlasti teemaga, kuhu tulevikus põhjalikumalt ja süsteemsemalt sisse vaadata.

Lisaks segregatsioonile nimetab teise olulise väljakutsena sisserändajate haridusmaastikul Nusche (2009) **ressursse**, mida koolid saavad kasutada. Tavapäraseks praktikateks OECD riikides on lisaressursside pakkumine kas finantside (rahalise toe) või personali näol. Nusche toob välja, et lisaressursside rakendamisel on äärmiselt oluline jälgida, et nende kasutamine oleks tõhus. Selleks on oluline täpselt paika panna lisaressursside saavad sihtgrupid (nt kas kõik hariduslike erivajadustega lapsed, rändetaustaga lapsed, sotsiaalmajanduslike raskustega lapsed, pere keeleoskuse vm tunnuste alusel loodud grupid), luua ja tagada raha haldamise kõrge haldusjuhtimuse tase (sh kvaliteedijuhtimine) ning mehhanismid (nt rahaliste eraldiste tegemine kolmandate osapoolte kaudu,² kellest üks võib teostada raha sihtotstarbelist jaotust ning teine järelevalvet; sh küsimus kas eraldada raha/toetus otse koolidele või tingimuslikult vahetult rändetaustaga peredele); samuti on vajalik prioriteerida kas, kuidas ja millises ulatuses toetada erinevaid kooliastmeid.

Erinevates riikides lahendatakse neid küsimusi erinevalt. Näiteks Hollandi kooli rahastusmudelil on õpilase pearaha seotud vanemate haridustasemega (Karsten 2006, tsit Nusche 2009), Prantsusmaal vastavalt kooli asukoha sotsiaal-majanduslikele näitajatele (Franchi 2004, tsit. Nusche 2009), Šveitsis aga on rahad/tugi seotud rändetaustaga õpilaste osakaaluga koolis (Gomolla 2006, tsit. Nusche 2009). Karsten (2006) toob USA näitel välja, et kui kool saab lisarahastust eesmärgiga toetada sisserändajate õpet, on oluline, et kool saab juurde ka koolitused ressursside efektiivse kasutamise osas, vastasel juhul ei pruugita teada, kuidas uusi algatusi kooli arenguplaani lõimida, või kasutatakse finantse programmide peale mille kohta pole piisavalt tõendusmaterjal aitamaks muuta sisserändajatest laste õpet tõhusamaks. Siiani on taoliste ressursside juhtimise peale Eestis uuringutes tähelepanu juhitud suhteliselt vähe.

Lisaks on OECD raportis eraldi nimetatud väljakutse seotud ühe ressursside alamkategoriaga, nimelt **koolipersonaliga**. Uuringud näitavad, et lastele pakutava õppe kvaliteet on kõige olulisem õpilase edu mõjutav kooli tasandist tulenev tegur, olenemata õpilase sotsiaalmajanduslikust ja demograafilisest taustast (OECD, 2005a). Seega mängib koolipersonal võtmerolli õpilaste akadeemilises edus. Nusche (2009) toob koolipersonali juures oluliste teguritena välja (vajalike) õpetajate olemasolu, pädevuse, klasside suuruse (nt suure sisserändajate osakaaluga koolis võiks olla võimalus õpetada väiksemates klassides, sest see võimaldab õpet paremini individualiseerida ja õpilase hariduslikke vajadusi toetada), motiveeriva palga nn 'väljakutseid pakkuvate' koolide õpetajatele motiveerimaks pädevamaid õpetajaid nendes koolidesse tulema (kuigi praktika näitab, et palgatõus peab olema piisavalt märkimisväärne motiveerimaks õpetajaid ja ka see ei pruugi kaasa tuua olemuslikku muutust või mõju, vt selle osas kuidas eri uuringutes on taoline süsteem sõltunud eri teguritest ning mõjunud erinevalt eri rändetaustaga õpilaste rühmadele nt Benabou 2003). Mõnedes riikides on ka leitud, et rändetaustaga õpetajate suur esindatus koolides võib aidata rändetaustaga õpilaste õppeedukust tõsta, toimides peamiselt eeskujude ja rollimudelite kaudu (ingl k *role model*), ent sellekohaseid uuringuid on liiga vähe ja nad ei pruugi olla ühest kontekstist teise ülekantavad (Nusche 2009).

Koolipersonaliga seotud teemad (eeskätt pädevuste võtmes) on olnud Eesti uussisserändajate haridust puudutavates aruteludes olulisel kohal, sageli on fookuses eesti keel teise keelena õpetajatel, kuid aina enam laieneb tähelepanu ka kaasaegsele õpikäsitlusele, lõimingule, kõikide õpetajate pädevuste tõstmisele ja koostööle. Ka siinse aruandes kerkivad erinevas kontekstis esile koolipersonaliga seotud väljakutsed (vt pikemalt peatükk 3).

² Näiteks kohaliku omavalitsuse (KOV) olulisest rollist rändetaustaga õpilaste ja neid vastuvõtivate koolide toetamisel vaata Šveitsi Gomolla (2006) ja UK näitel Tikly *et al* (2005). Neis näidetes toetavad KOVid koole nii lisarahastuse juhtimisel ja koordineerimisel, aga ka informatsiooni jagamisel, koolide nõustamisel (nõustamisteenused), erialase täiendõppe toetamise, materjalide ja käsiraamatute pakkumisega kui ka mõjude hindamisega.

2.2. Eesti kontekst: varasemates uuringutes välja toodud arengud ja väljakutsed

Kõige laiapõhjalisemaks seni teostatud valdkondlikuks uuringuks rändetaustaga õpilastest haridussüsteemis on nn RITA-ränne projekt ja uuring (2018-2020), mille üheks eesmärgiks oli kirjeldada mh ühtse Eesti kooli mudelit. Ka siinse uuringu intervjuude ja ankeetküsitluse ankeetide koostamisel lähtuti küsimuste ja uurimisfookuste sõnastamisel, sh hüpoteeside püstitamisel, osaliselt ühtse Eesti kooli raamistikust.

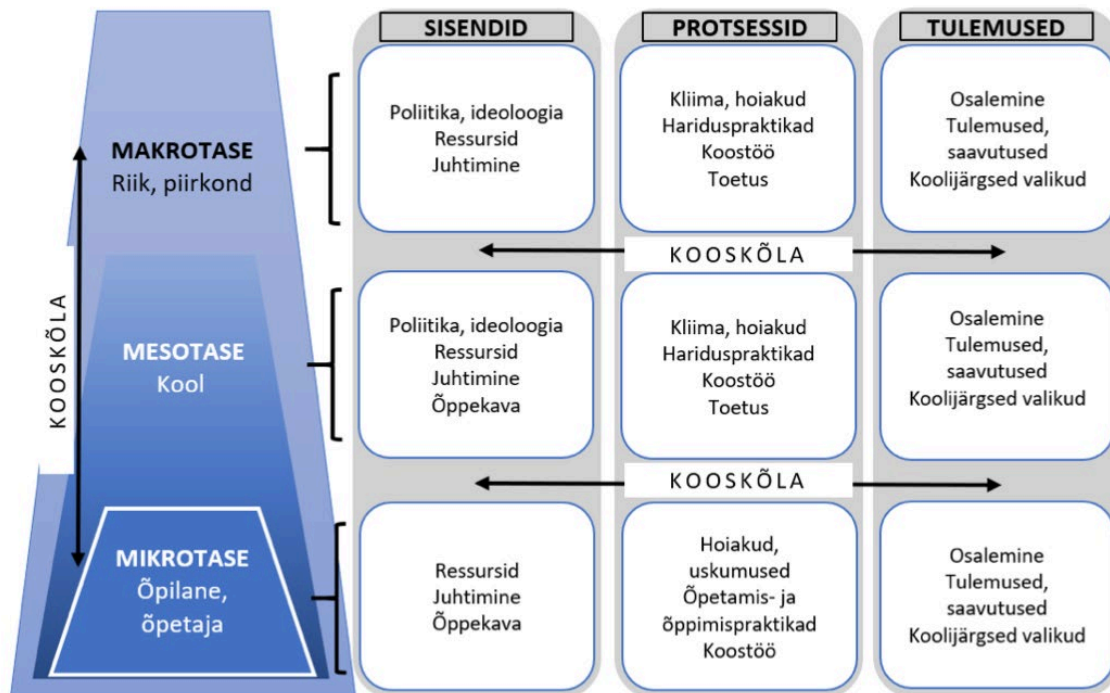
Ühtse Eesti kooli all mõeldakse kooli, kus erineva keele- ja/või kultuuritaustaga õpilastele tagatakse nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuv peamiselt eestikeelne õpe, mis toetab Eesti riigiidentiteedi kujunemist ja eneseteostust ühiskonnas, väärtustades samal ajal ka õpilaste endi kultuurilisi identiteete. Toetudes Reynolds ja Teddlie (2003) uuringule, toob RITA-ränne välja erinevad edukat mitmekeelset kooli iseloomustavad tegurid:

- 1) asjatundlik juhtimine (sh juhtkonna enda veendumus mitmekeelse hariduse vajalikkusest ning tulemuslikkusest ning vajaliku ekspertiisi omamine teostamiseks õppimise ja õpetamise üle järelevalvet, sh värbamiseks õigete oskustega õpetajaid),
- 2) tulemuslikule õpetamisele suunatus (sh õpilaste koduse kultuuri ja keele kaasamine õppeprotsessi, kohanduste tegemine vastavalt keeletasemele, ning pidev koostöö ja koordineerimine õpetajate vahel),
- 3) õppimise selge prioritseerimine (sh soov, et õpilased oleksid sotsiaalselt ja akadeemiliselt edukad ning selle saavutamiseks mitmekesiste toetavate teenuste pakkumine, mh ka kogukonnapartnerite toel),
- 4) positiivse koolikultuuri edendamine (sh erinevate kultuuride ja keelte väärtustamine, koostöise koolikultuuri arendamine, diskrimineerimise vähendamine),
- 5) kõrgete ootuste seadmine kõigile koolipere liikmetele (sh mitte madalamate ootuste seadmine seetõttu, et õpilase esimene keel ei ole sama, mis õppekeel),
- 6) tulemuslikkuse pidev seire eri tasanditel (sh programmide ja õppetöö kohandamine vastavalt sellele, mida tulemused peegeldavad),
- 7) koolimeeskonna pidev arendamine, ning
- 8) lapsevanemate kaasamine, mille olulisust eriti rõhutatakse rändetaustaga lapsevanemate kaasamise puhul.

Oluliste pedagoogiliste lähenemistena, mis mitmekultuurilise kooli tulemuslikumaks teevad, on mh hariduse pikaajaliste eesmärkide seadmine (sh mitte pelgalt kvalifikatsiooni saavutamisele, vaid ka enesemääratlemisele ja sotsialiseerumisele fookuse seadmine), õpetamisel õpetaja ja õpilase ühises koostöös tähenduse loomine (sh projektõppe, probleemõppe jt sarnaste meetodite kasutamine õppetöös), ja kultuuritundlik õpetamine, kus õppija tunneb, et tema taustategurid (sh kodukeel ja kultuur) on osaks õppeprotsessist ning tal on seeläbi lihtsam seostada uusi teadmisi varasematega.

RITA-ränne projekti raames loodi ka **mitmekeelse hariduse toimimist mõjutavate tegurite kontseptuaalne raamistik**, mille abil saab analüüsida mitmekeelset õpet erinevate tegurite põhjal, nii mikro-, meso-, makrotasemel, kui ka hinnata nende vastastikust mõju horisontaalselt ja vertikaalselt. Raamistiku praktiliseks kasutamiseks on loodud kontrollnimestik, mis aitab mitmekeelse hariduse toimimist kaardistada (vt joonis 1 allpool; ning pikemalt Kirss, Säälk, Pedaste, & Leijen et al 2019).

Joonis 1. Mitmekeelse hariduse toimimist mõjutavate tegurite kontseptuaalne raamistik (Kirss, Säälük, Pedaste et al 2019)



Mitmeid RITA-Rände raames nimetatud küsimusi on käsitletud ka eelnevates uuringutes, nt on Mägi ja Siarova (2014) juhtinud tähelepanu **terviklikule lähenemisele ja vajadusele pakkuda koolidele abi raamistiku seadmisel**. Mägi ja Siarova leiavad, et kuigi hariduspoliitilises diskursuses on üheks võtmesõnaks kaasav haridus, keskendutakse Eestis praktikas pigem spetsiifilistele meetmetele kui terviklikule lähenemisele. Ühe puudujäägina toovad nad välja, et hariduspoliitiline raamistik võimaldab koolidele suurel määral sõltumatust rändetaustaga õpilase toetamiseks valikute tegemisel, kuid väga vähestel koolidel on tegevusstrateegiad, millele toetuda erinevate keelelis-kultuuriliste taustadega õpilaste õpetamise protsessis ning koolid vajavad selles tuge. See resoneerub ka Trasberg ja Kond (2017) uuringuga, kus keskenduti Eesti koolide haridustöötajate kogemustele uussisserändajatest lastega ning kus tuuakse välja, et koolid oodatavad suuremat tuge erinevate praktikate tuvastamisel, konsultatsioonivõimaluste saamisel ja võrgustike loomise toetamist – kõik need elemendid mängivad oma rolli asjakohasema raamistiku loomise protsessis ning taoline vajadus tuleb välja ka siinse uuringu empiirilisest osast (vt ptk 3).

Lisaks on oluline tulemuslikkuse seire (sh mõjude hindamise) osas tuua välja kitsaskohad **andmete kogumisel**. Rändetaustaga õpilaste akadeemilist edukust Eestis ei seirata; rutiinselt ei koguta ka andmeid selle kohta, milline on ligipääsetavus haridusele, millised loomimistrateegiaid koolid kasutavad ja millist õpiabi või psühhosotsiaalset tuge pakuvad (Eurydice 2019). Samuti ei toimu Eestis rändetaustaga õpilaste järjepidevat õppeedukuse või keeleoskuse hindamist (ibid). Ka Mägi ja Siarova (2014) märgivad, et rakendatavate sekkumiste (nii poliitiliste meetmete kui ka konkreetsetes koolis rakendatavate sekkumiste) tulemuslikkust on raske hinnata, kuna andmeid rändetaustaga - ja eriti uussisserändajatest - õpilaste kohta on vähe. Kuigi laias laastus on olemas andmed uussisserändajatest õpilaste arvu kohta Eesti koolides, ei ole nende andmete põhjal võimalik hinnata, milliseks kujunevad nende õpitulemused ja haridustee. Eestis kogutakse aga andmeid selle kohta, kuidas korraldatakse eesti keele õppe jaoks lisarahastust saanud koolides uussisserändajate eesti keele õpet (toetuse saaja esitab aruande; vt nende aruannete metaanalüüsi siinse aruande ptk-s 2.7).

Ka rahvusvahelisel tasemel on mitmeid diskussioone selle kohta, millistele andmetele toetudes püütakse saada ülevaadet uussisserändajatest õpilaste toimetulekust ja edukusest haridussüsteemis. Enamasti hinnatakse toimetulekut rändetaustaga õpilaste ja kohalike õpilaste õppeedukust omavahel võrreldes, kasutades nendevahelise vahe kirjeldamiseks või mõõtmiseks kas “hariduslike tulemuste lõhe” kontseptsiooni (*migrant-national achievement gap*) või “haridussüsteemi võla” (*education debt*) kontseptsiooni (Ladson-Billings 2006). Mõõtmisel kasutatakse nii ainult uussisserändajatest lastele mõeldud teste kui ka standardiseeritud teste (sh riiklikud tasemetööd ja eksamid, rahvusvaheliselt standardiseeritud testid nagu nt PISA, ning hindend kriteeriumina lapse õppeedukusest) (Eurydice 2019). 2015. aasta PISA uuringu alusel on enamikus uuringus osalenud Euroopa riikides sisserändajate hulgas madala õpiedukusega õpilaste osakaal suurem kui kohapeal sündinud õpilaste hulgas (OECD 2016) ning nendel õpilastel on ka madalam heaolu koolis. Eurostati andmed näitavad lisaks kõikide vaadeldud Euroopa riikide osas, et esimese põlvkonna sisserändajad katkestavad õpingud varem, kui selles riigis sündinud õpilased (Eurydice 2019).

Kuid lisaks õpiedukuse hindamisele või võrdlemisele eri õpilasarühmade vahel on võimalik uussisserändajast õpilaste kohanemist hinnata/mõõta ka psühhosotsiaalset kohanemist näitavate indikaatorite alusel (Berry ja Phinney 2006): näiteks lapse keele või keelteoskus (sh emakeel) ning selle kasutamissagedus, suhtlusringkond/kontaktid/sõbrad, pereväärtused, tajutud diskrimineerimine ja psühholoogiline kohanemine laiemas vaates. Samuti on rändetaustaga õpilase kohanemist haridussüsteemis võimalik hinnata ka lapseväliste tegurite kaudu, nagu näiteks õpetajate ja koolide poolne tugi või valmisolek selleks (sh koolipersonali ligipääs asjakohastele koolitustele, võimalus suunata õpilasi tugigruppide juurde jmt), õpetajate teadmised, valmisolek ja professionaalsus tegelemaks rändetaustaga õpilastega (Eurydice 2019), sh töötamine mitmekultuurilises klassiruumis või koolikeskkonnas.

Oluline on ära märkida ka **kooli pidaja perspektiiv uussisserändajate õpilaste hariduse küsimustes**. Balti Uuringute Instituudi uuring uussisserändajate kohanemisest Eestis toob välja probleemi uussisserändajate ligipääsetavusega Eesti haridussüsteemile - nii formaal- kui huvihariduse puhul (Kaldur *et al* 2019). Esiteks, koolidel puudub tihti soov, võimekus ja valmisolek uussisserändajatest lapsi vastu võtta. See kehtib ennekõike just lühiajalise töötamise registreerinud (D-viisa) uussisserändajatest lapsevanemate laste puhul - koolikohustuslike rahvastikuregistris registreerimata koolikohustuslikus eas laste *de facto* võimalused kooliteed jätkata on ebaselged, sest hoolimata laiemast seadusandlikust raamistikust, mille järgi teatud eas lapsel on õigus saada haridust, võib KOV tasandil olla teatud soovimatus uussisserändajast õpilasele koolikohta pakkuda, kuna mõnikord ollakse arvamusel, et rahvastikuregistrisse kandmata laste pealt ei anta koolidele pearaha (ibid).

Hille Ilves on toonud *’Muukeelse lapse ja pere toetamine – võimalused ja väljakutsed hariduse kättesaadavuse tagamisel KOVde tagasiside põhjal’* (Hille Ilves, HNT töörühma koosolek, 12.03.2020 Tartus) ettepanekutes välja, et kohalike omavalitsuste vaates on Eestis rändetaustaga õpilastele õppe pakkumise ja kohanemise toetamise peamiseks probleemideks rahastus (õpilase õppekoha tegevuskulu probleem on välja toodud allpool; vt eesti keele õppe rahastamisega seotud probleemid ptk 2.3), aga ka infoliikumine. KOV-ide kõige suuremaks mureks on asjaolu, et nendeni ei jõua sageli info uussisserändajate omavalitsusse saabumisest, saabunute täpne arv, ning ka perede kohta puuduvad nende elukoha andmed. Ilves selgitab, et elukoha registreerimise probleemi lahendamine on võtmetähtsusega (ennekõike viisadega, näiteks D-viisaga tulijate hulgas) ja leiab, et peaks olema mehhanism, kus võimalus elada (pikaajalisemalt) Eestis elukohta registreerimata oleks välistatud. Nimelt võib elukoha registreerimise probleem omakorda kaasa tuua rahastusega seotud probleemi, sest elukoha sissekirjutuseta isikutelt ei laeku KOV-idele maksutulud, mille arvelt kulusid kaetakse. Näiteks ei maksta sissekirjutuseta koolis või lasteaias käiva õpilase õppekoha tegevuskulu ning kõik KOV-id ei saa pakkuda kõiki teenuseid alalist sissekirjutust mitteomavatele isikutele, näiteks sotsiaalteenuseid – toe ja teenuste pakkumine on juhuslik, kuna sõltub sageli KOV-i enda valmisolekust ja/või regulatsioonide tõlgendusest. Lisaks on raskusi laste erinevatesse registritesse kandmisel,

kuna neil puudub isikukood – kuigi võimalus on EHS-esse kanda ka lapse sünnikuupäeva alusel, ei ole kõik KOV-id sellest teadlikud ning taoline registreerimine on ka mõnevõrra aeganõudvam.

Neist kitsaskohtadest tulenevalt on seega keeruline prognoosida vajalike õppekohtade arvu lasteaedades ja koolides ning korraldada eesmärgi täitvat eesti keele õpet – seda eriti juhul, kui õpilane saabub kooli peale õppeaasta algust või selle keskel.

Lisaks eeltoodud küsimustele toob 2019. aastal Euroopa Komisjoni poolt tellitud Eurydice aruanne väljakutsetena Eesti haridussüsteemi töös uussisserändajatega välja **keeleõppe ja õpiabi korraldamist, perede juhendamist sisenemaks (Eesti) haridussüsteemi, aga ka probleeme vajaliku toe leidmiseks ja saamiseks – nii koolide kui ka rändetaustaga perede ja teiste osapoolte vaates**. Rändetaustaga õpilaste lõimimine on seni Eestis peamiselt keskendunud valdavalt eesti keele õppele (ibid). Täna ei ole aga Eestis ühte kindlat asutust, mis süstemaatiliselt koordineeriks rändetaustaga õpilaste kohanemise ja lõimumisega, samuti haridustöötajate toetamisega seotud valdkondi ning mis oleks samal ajal ka horisontaalselt ja regulaarselt põimitud teiste valdkonnaga seotud riigiasutustega ja teemakohaste T&A asutustega või uurimisrühmadega. Viimaks on oluline välja tuua **hilistele tulijate ja lünkliku haridusteega uussisserändajate küsimus**. Schneider ja Koehler (2019) toovad välja, et tavalisest koolieast väljaspool olevad inimesed vajavad võimalusi selleks, et pöörduda tagasi algkooli, põhikooli jne, juhaks kui nende vanus on suurem, aga teadmisi peaks täiendama, samuti juhivad nad tähelepanu mitmekesiste ja paindlike kutseharidusevõimaluste vajalikkusele, mis toetaks uussisserändajate edasist haridusteed ja liikumist töötutul. Eesti kontekstis toovad Trasberg ja Kond (2017) välja üleminekuõppe (*transitional learning*) korraldamisega seotud probleemid – st probleemid, mis kaasnevad sellega, et uussisserändajatel võib olla vähem või rohkem lünklik põhiharidus.

2.3. Erinevate keeletaustadega õpilased: õppekeele omandamine ja mitmekeelne haridus

Kooli õppekeele omandamise ja mitmekeelsuse küsimus on rändetaustaga õpilaste puhul üks kesksemaid. Kooli õppekeele omandamine on oluline võrdsete võimaluste ja akadeemilise edasiminekue soodustamiseks, aga ka sotsialiseerumisprotsessi hõlbustamiseks koolis (Eurydice 2019). Mitmekeelsuse küsimus on laiem ja on seotud nii identiteediküsimustega kui ka akadeemilise edukusega.

May (2017) on loonud kolmetasandilise mudeli, mille abil saab kirjeldada ja kujundada lähenemist mitmekeelsele haridusele. Kuigi May peab mitmekeelse hariduse all silmas haridust, kus juhendamine toimub rohkem kui ühes keeles, on see siiski huvipakkuv ka mitmekeelse õpilase ükskeelse juhendamise ja Eesti haridussüsteemis kasutatavate keelemudelite kontekstis.

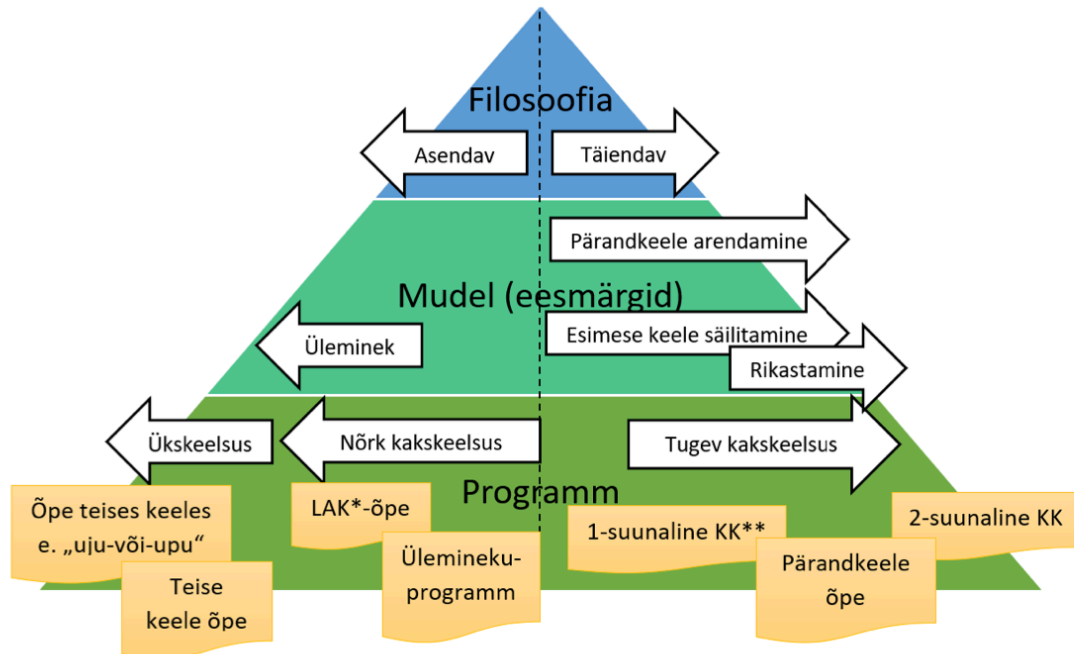
May mudel kirjeldab suuremat raamistikku, st filosoofilist tasandit, mis määrab põhimõttelise lähenemise mitmekeelsele haridusele - kas soovime, et haridus toetaks õppija esimese keele (L1) *asendamist* kooli õppekeelega ehk teise keelega (L2), või soovime, et õppija omandaks kooli õppekeele (L2) *lisaks* enda esimesele keelele (mida sageli nimetatakse ka kodukeeleks, emakeeleks jne).

May (2017) toob välja erinevad keelepoliitilised mudelid, mille tulemusena õppijal erineval määral toimub kas keele asendumine või lisandumine - nendeks on ülemineku (*transitional*) mudel, säilitamise (*maintenance*) mudel, pärandi (*heritage*) mudel ja rikastamise (*enrichment*) mudel (vt joonis 2 allpool). Viimaks nimetab May konkreetseid konteksti- ja struktuuralseid tegureid, koondades neid koolides rakendatavate programmide alla ja näitab, milline on nende rakendamise tagajärg õppija jaoks.

Nii toob May välja, et „uju-või-upu“ (*submergion*) tüüpi programmid, kus õpilased pannakse kokku enamuskeele rääkijaga ja keskendutakse sisuliselt vaid kooli õppekeele arengu (st teise keele arengu) toetamisele, toetavad L1 asendamist ja ükskeelsust. Lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) programmide ja üleminekuprogrammide (st alustatakse L1 kasutades, siis minnakse üle L2) tulemuseks on nõrk kakskeelsus, sest õpilase esimese keele õppega ei tegeleta. Tugevat kakskeelsust toetavad ühe- ja kahesuunalised keelekümbeluse programmid toetavad aga kakskeelsust. Ühesuunalises keelekümbeluse programmis on muud keelt kõnelevate ja enamuskeelt kõnelevate õpilaste osakaal erinev:

sõltuvalt vajadusest ja kontekstist reguleeritakse muu keele ja enamuskeele kasutust õppekeelena. Kahesuunalises keelekümbeluse programmis õpivad muud keelt kõnelevad ja enamuskeelt kõnelevad õpilased koos ning neid on võrdselt.

Joonis 2. Kakskeelse hariduse arendamise põhiteljed (May 2017, refereerituna aruandest Kirss 2019)



May (2017) toob välja, et viimase 40 aasta teadustööde tulemused räägivad **rikastava filosoofia ja seda filosoofiat toetavate mudelite ja programmide kasuks**, sest need ei toeta mitte ainult rändetaustaga õpilaste mitmekeelsuse arengut, vaid väga selgelt ka nende akadeemilist edu. Mitmekeelsus on ka oluline osa vaimsest tervisest ja võib mõjutada mh ka käitumist, ärevust jms (vt nt Han ja Huang 2010). Mitmed autorid toovad L2 keele omandamise juures esile (nt Nusche 2009, aga ka Christensen & Stanat 2007), et olenemata laiemast keelepoliitilisest raamistikust on tõhusa keeleõppega riikides tavaline, et keeleõppele kehtestatakse kõrged standardid ja nõuded, mis põhinevad selleks **sihtotstarbeliselt välja töötatud õppekavadel**. Teiseks, keelt õpetavad **pädevad õpetajad**, st õpetajad, kellel on oskus õpetada keelt teise keelena. Kolmandaks, keeleõppeprogrammid on ajamahukad ning toimuvad järjepidevalt ja korrapäraselt (Nusche 2009).

2.3.1. L2 õppe praktiline korraldus

Erinevates riikides kasutatakse eri viise õppekeele omandamise toetamiseks. Paljudes riikides määratakse uussisserändajatest õpilased kooli sisenemisel **spetsiaalsetesse ettevalmistavatesse keeleklassidesse** (*preparatory classes, reception classes, transition classes*), kus nad koos teiste sisserändajatest lastega või individuaalselt saavad teatud perioodi jooksul intensiivset keeleõpet, seejärel liiguvad aga põhiklassi (Nusche 2009, Eurydice 2019). Mitmed uuringud toovad välja, et kuigi ettevalmistavad klassid võimaldavad algperioodil rohkem õppekeele omandamisele keskenduda (Koehler 2017), takistavad nad samal ajal lõimumist ja sotsiaalset toimetulekut, kuna eraldavad sisserändajad kohalikest õpilastest. Lisaks võib suur keskendumine keelele toimuda teiste õppekavaainete arvelt ja lõpp-kokkuvõttes edasiminekut takistada (Nilsson & Bunar 2016). Kloetzer jt (2021) toovad Šveitsi haridussüsteemi analüüsidest ka välja, et ettevalmistavad klassid väljendavad suhtumist rändelastesse kui „puudulikesse“ (*deficit view*).

On leitud, et uussisserändajatest õpilased võiksid eraldi ettevalmistavates klassides võimalikult lühikest aega viibida (Nusche 2009, Koehler & Schneider 2019) ja oluline on see, et ettevalmistavates klassides oleks

kasutusel läbimõeldud, sobivad õpetamismeetodid ja oleks piisavalt tuge (Eurydice 2019). Samal ajal on oluline ka, et tavaklassi juurde liikudes oleks uussisserändajast õpilasel vajalik tugi (Koehler ja Schneider 2019).

On ka riike, kus õpilane liigub kohe **tavaklassi, kuid saab lisaks keelelist tuge** kas kooli ajal, lisatundidena koolivälisel ajal või kombineeritakse mõlemat lähenemist (nt olenevalt kooliastmest, või olenevalt sellest, kas õpilane on ettevalmistavas klassis või põhiklassis). Paljudes EL riikides on õppekeele õpetamise kohta loodud ka **riiklikud reeglid või soovitused** (Eurydice 2019).

Eesti õppekeelega koolidel on õigus korraldada teatud tingimustel eesti keele õpet *Eesti keel teise keelena* ainekava alusel, ent otsest kohustust pakkuda E2 (eesti keel kui teine keel) õpet koolidel ei ole. Ka siinse uuringu intervjuude käigus ilmnes, et on juhtumeid, kus eesti keele kui teise keele (E2) õpet uussisserändajatele ei pakuta, vaid eeldatakse, et õpilane omandab keele pelgalt klassis viibides (vt pikemalt ptk-s 3.3).

Eestis toetab uussisserändajatest õpilaste E2 õpet finantsiliselt Haridus- ja Teadusministeerium (HTM), kui tegu on põhikooli statsionaarses õppes riikliku õppekava alusel toimuva E2 õppega. Finantstoetust võib taotleda õpetajate (lisa)töö tasustamiseks õpetajatele, kes õpetavad uussisserändajatest õpilasi, kellel on EHIS-es individuaalse õppekava, E2 või täiendava eesti keele rakendamise märke. Toetust ei saa kasutada õppevahendite soetamiseks, koolitusteks vms. Vastava taotluse peab esitama kooli pidaja (KOV, erakooli puhul kooli omanik) kaks korda aastas ja toetuse suurus sõltub uussisserändajatest õpilaste arvust. Kooli pidaja informeerimiseks keeleõppetoetuse taotlemise korrast ja tingimustest saadetakse KOV-idele infokiri (2020. aastal saatis SA Innove, 2021. aastal HTM).

E2 õppe korraldamisega seotud väljakutseid on kommenteerinud läbi aegade paljud osapooled – koolide vaates viitab sellele nii HARNØ E2 õppe kokkuvõtted (vt ptk 2.7) kui ka intervjuud koolide esindajatega (nt Trasberg ja Kond 2017), ning kooli pidaja (KOV) vaates toob selle ka välja Ilves (2020). Kokkuvõtlikult on kesksiks probleemiks E2 õppe korraldamiseks eraldatava riikliku toetuse ebapiisavus, eriti olukorras, kus uussisserändajatest õpilasi on üksikuid või kui nad on väga erinevates kooliastmetes ja nendest on raske ühte keeleõppegruppi moodustada. Üheks kitsaskohaks on ka E2 õppeks eraldatud rahastuse taotlemise võimaluse ajaline raamistik (kaks korda aastas, ajalise viitega vis-a-vis õpilaste saabumise reaalsus, nt suvel, keset õppeaastat vms). Lisaks võib vajadus E2 õppe järele jätkuda ka pärast toetusperioodi (3 aasta) möödudes ja seda enam riiklikult ei toetata. KOV-id leiavad ka, et keeleõppe jaoks eraldatavad toetuste ebapiisavuse kontekstis muutub KOV-ide panus KOV-de seisukohast liiga suureks. Lisaks on omavalitsuste murekohaks, et kui õpilane ei ole veel EHIS-esse kantud, tegelikult on aga juba koolis või on saabunud õppeaasta keskel, jääb KOV lisaharidustoetusest ilma ning küsimused tekivad ka õpilaste liikumisel ühest koolist või KOV-ist teise.

Nendes koolides, kus on E2 õpe, on selle maht varieeruv - mõnel juhul võib süsteemi pidada sarnaseks “ettevalmistavatele klassidele” - uussisserändajast õpilane veedab kas kogu või suurema osa ajast eraldi teistest õpilastest ja peamiselt keskendutakse kas ainult eesti keele õpetamisele või kombineeritakse E2 tundidesse ka teiste ainete sisu (Eurydice 2019). Enamikes koolides kasutatakse pigem süsteemi, kus õpilane saab keeleõppes lisatuge eraldi klassis, kuid veedab osa aega ka koos enda tavaklassiga. Sel juhul alustatakse sageli nendes ainetundides osalemist, kus õppekeele tundmine ei ole nii oluline, nagu nt kunstitud, käsitöö, muusika, võimlemine, mõnikord ka võõrkeel, matemaatika ja keema (ibid). Vaata selle osas pikemalt ka siinse uuringu koolide ankeetküsitluse empiirilisi tulemusi peatükis 3.

E2 õppemahu osas toob Eurydice aruanne (2019) küll välja, et esimesel aastal osalevad rändetaustaga lapsed Eesti koolides keeletunnis kaheksa kuni kümme tundi nädalas, kuid nii siinse uuringu intervjuudest (vt ptk 3) kui ka Innove/HARNØ E2 õppe kokkuvõttest (vt ptk 2.7) ilmneb pigem, et rändetaustaga õpilastele pakutava keeleõppe lisatundide maht varieerub koolides vahemikus 1-10 tundi nädalas, intervjuude põhjal keskmiselt 2-3 tundi nädalas. Võimalik, et selline erinev hinnang on tingitud sellest, et Eurydice koostamise ajal võtsid Eesti koolid vastu mitmeid rahvusvahelisi kaitse saajaid (sh paljud koolid puutusid esmakordselt

kokku õpilastega ja peredega, kellega puudus igasugune ühine suhtluskeel) ja esimestel aastatel püüti ka leida lisavõimalusi suures mahus E2 tundide pakkumiseks. Hiljem, kui rändevoosid vähenesid, vähenes ka E2 õppe mahtu. Üldiselt aga väheneb E2 õppe maht aja jooksul nii ehk naa, vastavalt õpilase vajadustele või finantstoele, mida koolil on võimalik saada.

Uuringud näitavad, et õpilase esimese keele (mida ahel nimetatakse “emakeeleks”) arendamine avaldab püsivat positiivset mõju laste emotsionaalsele heaolule ja akadeemilisele arengule (Murillo & Smith 2011) ja toetab ka teis(t)e keel(t)e omandamisele (Kim & Pyun 2014), ent Eesti koolides ei pruugi seda teadmist olla – pigem isegi vastupidi võivad haridustöötajad soovitada esimese keele kasutamisest loobumist, arvates, et see aitab eesti keele kiiremini selgeks õppida. Kuigi PGS sätestab, et teatud tingimustel on õpilastel võimalik koolides saada ka emakeeleõpet (nt minimaalselt 10 vastavast keeles õppida soovivat õpilast), ei kasutata seda teadaolevalt kuigi palju - üheks probleemiks on asjaolu, et kirjeldamata ja regulaarselt kommunikeerimata on sellise emakeeleõppe mehhanism (nt rahastuse küsimus).

2.3.2. Eesti keel teise keelena: õppe metoodiline raamistik

RITA-rände uuringu hinnangul tuleb Eestis E2 õpetamise metoodikat kaasajastada (Kitsnik, Kirss & Pedaste 2019): eesti keele kui teise keele õpe võiks olla rohkem kommunikatiivne (sh grammatika ja sõnavara kommunikatiivne õppimine), milles kasutatakse aktiivõppemeetodeid, autentseid materjale, õpe toimub keelekeskkonnas suheldes, arvestatakse õppija individuaalset taset ning kus kasutatakse lõimitud aine- ja keeleõpet. Uuringus tuuakse välja ka vajadus eesti keelt emakeelena kõnelejate ja teise keelena kõnelejate koosõppe ja omavahelise suhtluse järele. Samal ajal on uussisserändajatele eesti keelt õpetavate haridustöötajate või eesti keeles õpetatavate ainete õpetajate peamiseks nõudmiseks, et eesti keele oskus peab olema vähemalt C1 tasemel,³ muud kvalifikatsiooni (nt E2 õpetamise kvalifikatsiooni) õpetajate käest ei nõuta. Ka Sirius Network raport (2017) toob välja, et E2 õpetajad võivad, aga ei pruugi omada teise keele õpetamiseks olulisi pädevusi. Ka siinse uuringu intervjuud näitavad, et E2 õpetajaks võib olla ka inimene, kellel on ettevalmistus teiste üldainete õpetamiseks ning kellel on lihtsalt juhtunud graafikus vaba aega olema. Õpetajate pädevuse ja metoodika küsimustega on osaliselt seotud ka aspekt, mida tuuakse sageli esile nii HARNØ kokkuvõtetes kui ka nt Trasberg ja Kond (2017) poolt: nimelt koolipersonali ootust just uussisserändajatele mõeldud materjalide järele, nii E2 kui ka teiste ainete õpetamisel – kuigi ka objektiivselt võttes on kvaliteetseid ja kaasaegseid E2 materjale kindlasti vaja ja hea õpik toetab (ka väheste kogemustega õpetajat) oluliselt, võib teinekord „õige õpiku puudumine“ olla tingitud hoopis metoodiliste pädevuste puudumisest.

2.4. Kultuuritundlik õpetamine

RITA-rände projekti uuringuaruanne toob välja (Kitsnik, Kirss & Pedaste 2019), et õppetöö tulemuslikkuseks ja pikaajaliste hariduseesmärkide saavutamiseks on oluline õpilase roll õppeprotsessis ja õppe tähenduslikkus. Tähenduslikul õpetamisel (ingl. k. *purposeful teaching*) on õpetamisel ja õppesisu edasiandmisel fookuses käsitletavale küsimuse/teema/aine sisu tähenduse loomine, kusjuures tähenduse loomisel lähtutakse õppijast ning õppimine peab pakkuma võimalusi õppijal ise - lähtuvalt oma huvidest ja vajadusest - tähenduslikkuse leida ning selle alusel uus teadmine luua (Bronk 2014; Damon, Menon & Bronk 2003). Rändetaustaga õpilastel võib isikliku tähenduse loomine olla lihtsam, kui õppetöös on võimalik kasutada ja peegeldada kogemusi, mis arvestavad nende tausta, ja ka uuringud viitavad sellele, et kui õppija tunneb, et tema taustategurid (sh kodukeel ja kultuur) on osaks õppeprotsessist, on õppimine efektiivsem (Gay 2000; Taylor & Sobel 2011). Seda seetõttu, et õpilasel on lihtsam seostada uusi teadmisi varasematega. See aga tähendab, et õpetajad, kes õpivad tundma oma õpilasi ning tuginevad õppetöös nende olemasolevatele teadmistele ja taustale, suudavad ka tõhusamalt toetada kõigi õppijate mõtestatud õppimist.

³ VV määrus nr 84 Ametniku, töötaja ning füüsilisest isikust ettevõtja eesti keele oskuse ja kasutamise nõuded, § 9 lg 7.

Üheks lähenemiseks, mis püüdleb tähenduse ja seoste loomise poole on nähtus mille RITA-rände uuringuaruanne võtab kokku terminiga “kultuuritundlik õpetamine”. Uuringus nimetatakse seda meetodite ja lähenemiste kogumiks, mis asetab õppeprotsessi keskele õppija ning tema akadeemilise edu (Järv, Kirss 2019), püüdes seejuures arvestada õpiprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel õppijate varasemaid kogemusi, kodukeelt ja kultuurilist tausta (Gay 2000). Varasemad seotud uuringud on veel välja toodud, et kui haridusasutusel puudub piisav arusaamine kultuuritundlikest õpetamispraktikatest, võib selle tulemusena leida aset madalakvaliteetne juhendamine ja möödarääkimised, mis toovad kaasa usaldamatuse ja frustratsiooni (Heitner ja Jennings 2016).

Kultuuritundlik õpetamine on laiemalt katustermin, mis võib viidata pisut erinevatele mõistetele (nt *culturally responsive teaching*, *culturally relevant education*), aga nende kõigi fookuses on Ladson-Billingsi (1995a) poolt sõnastatud kriteeriumid: nimelt asjaolu, et õppija peab kogema akadeemilist edu; seeläbi areneb üldine kultuuripädevus ning areneb õppija kriitikameel ja analüüsivõime. Kultuuritundliku õpetamise põhimõtete hulka kuulub veel, et õpetaja teadvustab õppijate erinevaid taustu, varasemaid teadmisi, sh eelistatud õpiviise, ning integreerib selle teadmise enda õpetamisse (Siwatu 2007). Lisaks tuuakse välja, et oluline on püüelda selle poole, et õppijal, olenemata tema taustast, oleks võimalus akadeemilist edu kogeda (Banks 2008; Gay 2010, 2013, 2018; Ladson-Billings 1995).

Villegas ja Lucas (2002) toovad välja ka järgmised olulised tegurid kultuuritundliku õppe juures: haridustöötaja teadlikkus antud aja ja (geograafilise) asukoha sotsio-kultuurilisest kontekstist (sh nt riigi/ühiskonna ajalugu ja olulisimad ühiskondlikud protsessid, näiteks rahvussuhted vmt), ning haridustöötajate hoiakud kultuuriliselt erinevate õpilaste suhtes. Goe jt (2008) rõhutavad lisaks ka õpetaja rolli õpilaste õpiharjumuste ja sotsiaalsete harjumuste (nt puudumise vähendamine ja enesetõhususe suurendamise) kujundamisel, samuti koostöise keskkonna loomise valmidust ja oskust tõhusaks koostööks kolleegidega, lapsevanematega jt.

Kultuuritundlik õpetamine on üks võimalus mitte vaid rändetaustaga õpilaste, vaid kõigi õppijate kõrgema õpipotentsiaali esile kutsumiseks, arendades samaaegselt nende akadeemilisi ja sotsiaalseid võimeid (Gay 2000). Kultuuritundlik õpetamine erineb mitmekultuurilisest haridusest selle poolest, et viimase puhul rõhutatakse ja seatakse fookusesse kultuure ja nende eripära; kultuuritundliku õpetamise puhul põimitakse aga kultuuriga seotud aspektid õppeprotsessi loomulikuks osaks ning kasutatakse mitmekesiseid taustu tööriistadena juhendamisel, materjalide valimisel ning tööülesannete püstitamisel (Rääsk, Mairo et al 2020).

2.5. Toetav ja koostöine koolikeskkond: psühhosotsiaalne heaolu ja lapsevanemate kaasamine

Lisaks õpilase kohanemise jälgimisele ja toetamisele, keele õpetamise meetodikatele ja (nüüdisaegsete) õpikäsitluste rakendamisele (nt kultuuritundlik õpe) on oluline arvestada ka rändetaustaga õpilase (nagu ka kõikide teiste õpilaste) **psühhosotsiaalset heaolu**, mis sarnaselt teistele eelnimetatud õpptööd mõjutavatel (soodustavatele ja takistavatele) asjaoludele vajab samuti koolikeskkonnas arvesse võtmist.

Slade & Griffith (2013) on välja toonud tervikliku lähenemine lapse vajadustele (*whole-child approach*), mis keskendub õpilaste sotsiaalsele, emotsionaalsele, vaimsele, füüsilisele ja kognitiivsele arengule - see lähenemine ei välista õppeedukuse olulisust, vaid rõhutab seost lapse baasvajaduste täitmise ja õppeedukuse vahel. Samal ajal on aga paljude riikide, sh Eesti poolt kasutatavad meetmed õpilaste toetamiseks üldiselt suunatud pigem õppeedukuse kui psühhosotsiaalse arengu toetamiseks (Eurydice 2019).

Uuringud näitavad, et võrreldes kohalike õpilastega on rändetaustaga õpilastel lastel enamasti tarvis rohkem tuge haridussüsteemis muuhulgas keelega kohanemisel, emotsionaalsete probleemidega toime tulemisel ning uue identiteedi ja kultuuri omaks võtmisel, mistõttu kaasneb ka teistsuguse toe vajadus koolilt ja õpetajatelt (Sime 2018). Kultuuriline üleminek (*cultural transition*) mõjutab tugevalt laste sotsiaalseid suhteid, mis omakorda mõjutab lapse emotsionaalset seisundit (Hamilton 2013).

Psühhosotsiaalset toimetulekut mõjutavad nii ümberharjumine uue koolikorraga kui ka perekondlikud muutused, mis on rände tõttu tekkinud. Kuid perekonna suhtlusdünaamikat mõjutavad näiteks ka

lahusolek mõnest pereliikmest, uus elustiil ja finantsiline olukord sihtkohariigis. Ka rände tõttu kaotatud suhtlusvõrgustik ning raskused sihtkohariigis uute sõprade leidmisel tekitavad lapses stressi; kuid isegi kui laps otsib kontakti eakaaslastega, võivad keelebarjäär ja kultuurilised erinevused takistuseks saada.

Eurydice (2016) aruanne, viitades PIRLS 2016 uuringust pärinevatele andmetele,⁴ näitab et algkoolide õpilaste seas on statistiliselt arvestatavad erinevused selles, milline on õppekeelt oskavate ja õppekeelt mitteoskavate õpilaste kuuluvustunne: nende õpilaste seas, kelle kodukeel ei ole sama mis õppekeel, on madalam kuuluvustunne ja nad märgivad sagedamini, et nad on klassikaaslaste poolt kiusatud. See vahe ilmneb pea kõikides EL riikides mis PIRLS 2016 uuringus osalesid.

Laps võib uues grupis kogeda ka eelhoiakuid ja tõrjumist. Tajatud diskrimineerimine on sageli oluline tegur, mis mõjutab õpilase haridustee edukust, kusjuures oluline on ka see, et diskrimineerimise mõjud on laiemad kui vaid diskrimineeritaval, sest otseselt või kaudselt kogeb seda olukorda terve grupp (Eurydice 2019). Seega on siinkohal suur roll õpetajatel, kes saavad uussisserändajast lapsele tuge pakkuda ning aidata tal dominantse grupi hulgast sõpru leida (Hamilton 2013). Õpilaste toetavate (*welcoming*) vastuvõtupraktikate tähtsust käsitlevad ka nt Kloetzer jt (2021).

Uuringud on korduvalt näidanud ka **lastevanemate kaasatuse** olulisust nende laste akadeemilise edukuse saavutamisel (Turney & Kao 2009; Mncube 2010; Ndebele 2015; O'Hehir & Savelsberg 2014; Okeke 2014), sageli laiema „sotsiaalse kapitali“ kontseptsiooni kontekstis. Uuringud näitavad, et lastevanemate kaasatus suurendab õpilaste positiivset enesekuvandit; annab lastevanematele võimaluse paremini tundma õppida enda laste õpetajaid, mis omakorda suurendab koostööd lapse arengu jälgimisel; suurendab laste positiivset suhtumist kooli ja muudab paremaks ka laste ja nende vanemate omavahelised suhted (Crosnoe 2010; Marschall 2006; Turney & Kao 2009).

Lapsevanemate kaasamine õppeprotsessi mõjub positiivselt lapse edukusele, olenemata õpilase etnilisest taustast või sellest, kas tegemist on rändetaustaga õpilasega (vt lähemalt Desforges ja Abouchaar 2003; Schofield 2006; Jeynes 2007), ent iseäranis suurt kasu saavad lapsevanema kaasamisest just rändetaustaga lapsed, ja üldisemalt lapsed, kellel on väiksem kooli õppekeele oskus (Kao 2004; Turney ja Kao 2006, Kim 2002; Lahaie 2008). Lastevanemate mõju võib olla nii otsene kui ka kaudne: otsene mõju tuleneb nt sellest, kui lapsevanem abistab last õppematerjalide läbitöötamisel, kaudne mõju avaldub aga lapse ja lapsevanema vahetel suhtlemisel, kui lapsevanemad kujundavad õpilaste väärtushinnanguid ja ootuseid õppekavale (2009:33). Vanemate oluline roll võib väljenduda ka koduse õppimist soodustava keskkonna loomisel ja õppimist takistavate tegurite vähendamisel (Yu ja Shandu 2017).

Uuringud näitavad samuti, et **koolijuhtidel on võtmeroll** turvalise koolikogemuse kujundamisel. Reflektiivne koolikultuur, mis väärtustab võrdsust ja vastastikkust austust ka püüdleb selle poole, et kooli personal areneks, mängib äärmiselt suurt rolli turvalise ja rikastava keskkonna loomisel õpilastele (Brind jt 2008, Sirius Network 2014), reflektiivse koolikultuuri olulisust rõhutab RITA-Ränne (2020).

Terviklik lähenemine ja koostöö puudutab mh ka **tugispetsialistide kasutamist**, nende olemasolu koolides ja pädevusi. Eestis otsustab kooli pidaja, kuidas on korraldatud õpilaste, sh rändetaustaga õpilaste tugiteenused; ning koolide võimalused tugiteenuste pakkumisel võivad olla üsna erinevad (Mägi ja Siarova 2014). Mägi ja Siarova hinnangul puudub Eestis (v.a. mõnede üksikute koolide head praktikad) ka süstemaatiline lähenemine positiivse õpikeskkonna ja vanemate kaasamise tagamisele. Sealjuures on koostöö puudumine on laiem probleem, mis on märgatav mitte vaid koolide tasandil, vaid ka poliitikakujundajate ja koolide tasandil ning õpetajatel omavahel.

⁴ Progress in International Reading Literacy Study 2016. Vt täpsemalt: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2016>

Siinse aruande empiirilises osas (ptk 3 ja ptk 4) on analüüsitud kõik nimetatud elemente: rändetaustaga lapse psühho-sotsiaalne heaolu, lastevanemate kaasatus, koolijuhtide roll ning tugispetsialistide pädevused ja roll.

2.6. Koolitused haridustöötajatele

Varasemad uuringud ja eelnevates peatükkides väljatoodud kokkuvõtted näitavad, et pädevad ja hästi ettevalmistatud õpetajad mõjutavad õpilaste hariduslikke tulemusi rohkem kui ükskõik milline teine kooliga seotud aspekt (RAND 2012). Ennekõike tuleb taoline mõju välja just rändetaustaga õpilaste puhul (MPG 2012, tsit Mägi ja Siarova 2014). Mitmetes Euroopa Liidu riikides on seega oluliseks küsimuseks **õpetajate kvalifikatsiooni** omandamine ning vajalike pädevuste omandamine. Näiteks toob Eurydice uuring (2019) välja, et õpetajate pädevus õpetada õppekava aineid õpilastele, kelle jaoks õppekeel ei ole nende esimene keel, on üks suurematest uutest väljakutsetest millele keskenduda. Ka Koehler jt (2018) toovad väljad, et enamikus EL riikides ei ole põhjalikult tegeletud õppemeetodite ja –kvaliteedi kohandamisega, mis vastaksid aina mitmekesisema klassiruumi väljakutsetele, ning rändekriisi aegsete põgenike tõttu suurenenud rändevood on muutnud selle probleemi veelgi aktuaalsemaks. OECD (2010) raport toob välja, et õpetajate seas on vajadus mitmekultuurilises klassiruumis õpet toetavate koolituste järele ning OECD (2014) raport toob välja, et paljudes riikides tunnevad õpetajad, et töö mitmekultuuriliste ja –keelsete õpilastega on üks neid valdkondi, milles nad tunnevad end väga ebakindlalt.

Mägi ja Siarova (2014) leiavad sarnaselt, et Balti riikides, sh Eestis, on probleemiks ebapiisavad koolitusvõimalused haridustöötajatele. Mitmekultuurilises klassiruumis töötamise pädevused on õpetajate baaskoolituses koondatud pigem valikainetesse. Täiendkoolituste võimalusi hindavad Mägi ja Siarova mittejärjepidevateks ja ebaregulaarseks, mis ei toeta õpetajate pädevuste suurenemist ega hoiakute kujundamist, eriti kontekstis, kus õpetajad ei arva, et mitmekultuurilises klassiruumis õpetamise pädevused on nende jaoks professionaalselt olulised. Viidates Loogma jt (2009) TALIS uuringule ning Toomela ja Pulver (2012) uuringule, toovad Mägi ja Siarova (2014) välja, et on oluline, et õpetajatel tekiks parem arusaam sellest, millised pädevused neil puuduvad ja oskus adekvaatsemalt enda pädevusi hinnata. Ka Trasberg ja Kond (2017) märgivad, viidates Übius jt (2014) TALIS uuringule, et Eesti kooliõpetajate seas on vähe kõrgema tasandi professionaalset koostööd, nagu nt üksteiselt õppimine tundide külastuse vormis vms. Sarnastele tulemustele haridustöötajate koolituste, kvalifikatsiooni ja pädevuste osas jõuavad ka Kivistik ja Kaldur (2019) mitmekultuurilise hariduse kaardistamise alases uuringus.

Scott (2000) väidab, et kui hariduse andmise oluline eesmärk on anda õppijale teadmisi ja kriitilise mõtlemise oskust, siis on oluline keskenduda mh õpetajate pädevustele ja professionaalsele arengule, tõsta õpetajate motivatsiooni tuvastada erinevate õppijate tugevused ja vajadused, vähendada sõltuvust valmis õppematerjalidest (õpikud, töövihikud jm) ja suurendada selliste õpetamisstrateegiatega ja -meetodite kasutamist, mis vastavad õppijate vajadustele.

Erinevate taustadega õpilaste vajaduste adresseerimine on üks tänapäeva suuremaid hariduslikke väljakutseid, sest paljudel õpetajatel ei ole selleks piisavalt ettevalmistust ega kogemust (Au 2009; Cummins 2007). Klassiruumis esinevate keelelis-kultuuriliste erinevuste kontekstis võib ebapiisav ettevalmistus kaasa tuua oskamatuset valida tõhusaid juhendamiskäsitlusi ja õppematerjale (Gay 2010; Ladson-Billings 2009). Haridustöötajatel, eriti õpetajatel, jääb puudu praktilisest teadmistest erineva etnilise tausta ja tasemega õpilaste õpetamiseks ja nende ettevalmistamiseks selleks, et nad saaksid tõhusalt õppida tavaklassiruumis (von Dewitz & Terhart 2017). Puudulikud on nii õppematerjali omandamise toetamisega seotud pädevused (nt seoste loomine eelnevalt õpituga), kui ka oskus mõista või toetada uues kontekstis kohanemist (Schneider & Koehler 2019).

Eestis ei ole laiemalt kultuuritundliku hariduse katusermini alla kuuluvad kesksed teemad osaks õpetaja kompetentsiraamistikust (Eurydice 2019). Õpetajate vähene ettevalmistus rändetaustaga õpilastega

töötamiseks on märgitud Eurydice raportis kui üks põhiline väljakutse sobivaks ja tõhusaks poliitikakujundamiseks rändetaustaga lapse õppetöö ja kohanemise toetamisel haridussüsteemis.

Kuna erinevad taustad, millega õpilased ja õpetajad klassiruumi tulevad, omavad suurt mõju ootustele, juhendamisprikkadele, õpistiilidele jpm, on oluline, et haridustöötajatel oleks võimalus saada erinevat tüüpi koolitusi ja nõu. Rändetaustaga õpilaste tulemuslikuks õpetamiseks olulised aspektid on kirjeldatud pikemalt ptk-s 2.4 „Kultuuritundlik õpetamine“. Koolitusvõimaluste loomisel on oluline silmas pidada, et neid on vaja erinevates õpetajakarjääri etappides, sest nt õpetajaks õppimise ajal saadud teadmised võivad tegelikku tööd tegema hakates vajada uuendamist, ümbermõtestamist või ka lihtsalt meelde tuletamist (nt Iirimaal läbi viidud uuringus (Faas, Sokolowska & Darmody 2015) märkisid õpetajad, et enne õpetajana tööle hakkamist saadud teadmised on uussisserändajatest õpilastega kokku puutumise ajaks ununenud ja vajavad värskendamist). Sarnastele järeldustele viitavad ka siinse uuringu raames koolides läbiviidud küsitluse tulemused (vt täpsemalt ptk 3.6 ja ptk 3.7).

2.7. HARNØ täiendava keeleõppe aruandluse meta-analüüs (2015-2018)

Selles peatükis analüüsitakse uussisserändajast õpilase kohanemist ning keeleõpet Eesti üldhariduskoolides. Analüüs põhineb HARNØ-le (endine Innove) aastatel 2015.–2018. esitatud aruandlusel, kus koolid on kirjeldanud täiendava toetuse mõju keeleõppele. Kuna analüüsiv materjal ei olnud originaalvormis struktureeritud, st aruanded ei olnud koostatud kindla vormi põhjal, esineb aruannete kirjelduste detailsuses erinevusi, mistõttu ei saa seda pidada esinduslikuks kokkuvõtteks kõigi toetuse abil keeleõpet läbi viinud üldhariduskoolide osas. Samas saab materjalile tuginedes välja tuua uussisserändajast lapse (keele)keskkonnaga kohanemisel esinevad peamised raskused ning ka võimalikud lahendused.

Analüüsi esimene osa toob aruandluse analüüsi põhjal välja ülevaate koolide poolt rakendatud praktikatest ning õppeasutuste uussisserändajatest õpilastega töötamisega seotud käsitluste erinevustest. Analüüsi teine osa keskendub keeleõppes esilekerkinud probleemidele ja välja tulnud headele praktikatele, mis võiksid olla abiks või eeskujuks ka teistele Eesti koolidele õpetamisega seotud väljakutsete lahendamisel.

HARNØ andmetel osalesid 2015. aastal osalesid keeleõppes peamiselt koduse keelena vene keelt kõnelevad lapsed, kuid alates 2016. aastast lisandusid õpilastena lapsed, kelle kodus räägitav keel oli tavatum (s.t. tavapärasest oluliselt erinev või harva esinev) ning õpetajatel ei olnud lapsega ühist suhtluskeelt. Perioodil 2016–2018 alustas üldhariduskoolides programmi raames õpet paarikümnest erinevast riigist pärit last ja kasvas ka nende õpilaste osakaal, kellel polnud eesti keele ega kultuuriruumiga varasemat kokkupuudet.

2.7.1. Ülevaade peamistest käsitletavatest teemadest

Uussisserändajatest laste keeleõppe korraldamisel on üldhariduskoolide lähenemine suuresti erinev. Kõige enam puudutab see meetoodilisi erinevusi ning õppetöös kasutatavaid materjale. Õpetamisse kaasatakse eri paigus erinevaid haridustöötajaid – peamiste osapooltena nimetatakse nii klassijuhatajaid -õpetajaid kui ka aineõpetajaid. Tugipersonalina osalevad õppetöö toetamises ka logopeedid, eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid, ning vajadusel tõlgid. Osades koolides, kus pole võimalust vastava eriala spetsialisti kasutada, vastutab lapse keeleõppe koordineerimise eest enamasti klassiõpetaja.

Enamikul juhtudel on aruannetes nimetatud keeleõppe vormiks **individuaalõpe**. Osadel juhtudel õpetati E2 tunnis regulaarselt ka ainetundide oskussõnavara (nt matemaatika, ajaloo ja loodusõpetuse sõnavara). Harvadel juhtudel tehti uussisserändajatest lastele individuaalselt mitte vaid E2 õpet, vaid ka aineõpet. Koolides, kus keeleõppes osalevate laste arv oli suurem, korraldati õpet rühmades, mõnel juhul ka mitmes tasemerühmas, kombineerides seda kohati lisaks ka individuaalõppega. Mõnes koolides kasutati lisaks veel keelekümbelrühma või suhtlusringi formaati.

Õpilastele, kelle eesti keele tase kooli hinnangul seda võimaldas, korraldati õppetöö kas **osaliselt või täiel määral koos klassiga**, pöörates õpilasele vajadusel lisatähelepanu või kasutades tundides tugisiku⁵ abi. Siiski pole üldjuhul välja toodud, kes või millistel alustel hindab, et õpilane võiks hakata õppima koos tavaklassiga – seda kirjeldatakse kas üldiselt (näitena: „õpilased suudavad iseseisvalt piisavalt suhelda, et ainetundides kaasa lüüa või iseseisvalt tööülesandeid täita“), ühel korral kirjeldatakse, et toetatakse eripedagoogi ja klassiõpetaja tagasisidele (mainitud juhul leidsid eripedagoog ja klassiõpetaja, et „eesti keele oskus suhtlustasandil oli küll veidi paranenud, kuid pole veel piisav, et saada hakkama tavaklassis“).

Eesti koolides õppivate uussisserändajatest õpilaste puhul rakendati osati ka **individuaalset õppekava**, mis seisneb õppeprotsessi, -koormuse, õppe sisu või õppe kestuse muudatustes või kohandustes, erisustes õppevahendite kasutamisel ning taotletavates õpitulemustes. Kohati rakendati uussisserändajatest laste puhul ka diferentseeritud hindamist, et õpilast motiveerida.

Valdavalt toodi aruannetes esile **seatud õpieesmärkide täitmist** või **õpitulemuste paranemist**. Aruannetes pandi rõhku täpsete keelepädevuste kujundamise kirjeldamisele, grammatikale ja õigekirjale ning õppekavast lähtuvate õpiväljundite saavutamisele. Vähem pöörati tähelepanu sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele aspektidele ning muudele teguritele, mis keelekeskkonda integreerumist mõjutada võiksid; harva toodi välja õpetajatevahelist koostööd. Peamised teemad, milles arengut täheldati, olid suhtlemisjulguse tekkimine, kaasõpilastega suhtluse paranemine, sõnavara omandamine ning teksti mõistmine.

Koolide aruannetest järeldeb, et keeleõpet toetav rahastus ning selle jätkumine on väga olulised.

2.7.2. Peamised esilekerkivad probleemkohad

Uussisserändajatest laste keeleõppe probleemid saab aruannete analüüsi põhjal liigitada viieks laiemaks kategooriaks (tabel 1 allpool):

1. õppetöö korraldus (mis tugineb kooli vaatele õppetöö korralduse kohta)
2. emotsionaalne seisund (mis kirjeldab tegureid, mille tõttu on lapse kogu õpipotentsiaali kasutamine raskendatud)
3. õppetöös osalemine (mis selgitab õppetöö kaudu ilmnevat käitumismustreid)
4. kodune tugi (mis kirjeldab lapsevanemate toetust)
5. sotsiaalne kaasatus (mis kirjeldab last ümbritsevaid sotsiaalseid suhteid ja tegevustesse kaasatust)

Oluline on märkida, et analüüsitud aruannete sisulised osad pole üldpildis probleemidele suunatud, seega ei ole algmaterjal piisav laiapõhjaliste järelduste tegemiseks.

Tabel 1. HARNO aruannetes väljatoodud probleemid, kategooriate kaupa

Õppetöö korraldus	Emotsionaalne seisund	Õppetöös osalemine	Kodune tugi	Sotsiaalne kaasatus
Tundide toimimise sagedus pole keele edukaks omandamiseks piisav	Ebakindlus suulise väljendamine ees	Puudub isiklik motivatsioon keelt õppida	Puudub kodune keeletugi	Laps ei tunne end osana klassikollektiivist
Projektipõhine tegevus, puudub vajadusele vastav finantseerimine	Kartus eksida	Passiivne osalemine tundides	Lapsevanem ei tee kooliga koostööd (huvipuudus või suhtluskeele mitte valdamine)	Lapsel pole sõpru

⁵ Aruannetes mainitakse tugisikuna perekonna tugisikut, tõlki ning pikapäevarühma õpetajat. Abiõpetajana on välja toodud logopeed, keeleõpetaja ning erinevad aineõpetajad.

Õpilaste keeletase rühmas on erinev	Madal enesehinnang	Kodutööde tegemata jätmine	Pere liiga kaitsev hoiak, mis takistab eakaaslastega suhtlemist	Laps ei osale õppetunnivälistes kooliüritustes
Puudub ühine keel, mida õpilane ja õpetaja mõistaksid		Koolist puudumine		Laps ei osale huviringides
Vähene keelepraktika		Esialgne tõrksus keeleõppe osas		Inglise / vene / soome keelt kõnelejad lähedal võimalusel klassikaaslastega suheldes neile keeltele üle
Vajaliku personali puudumine / ülekoormus				Puudub usalduslik suhe põhilise õpetaja / tugisikuga
				Ühe pere lapsed hoiavad omaette ja räägivad omavahel kodukeeles

allikas: autorite koostatud, HARNÕ aruannete põhjal

Õppetöö korralduse osas on aruannetes rõhk eesti keel teise keelena tundide arvul (mahul), mitte aga niivõõga sellel, kuidas õpilast tavaklassis toetatakse. Eesti keele tundide toimumise sagedus varieerub kooliti suurel määral, ühest kuni kümne tunnini nädalas. Koolide hinnangul on harva toimuvad keeletunnid keele omandamiseks ebapiisavad, ja koolid näevad lahendust pigem intensiivses eesti keele õppes, kuid selleks puuduvad piisavad vahendid. Väljaspool tõmbekeskusi on probleemiks ka vajaliku pädevusega spetsialistide (nt kogemusega E2 õpetajate) leidmine. Eriti keeleõppe algfaasis nähakse probleemsetena olukorda, kui õpetajal ja lapsel puudub ühine keel, mistõttu üksikeid ei mõisteta. Laste eduka kohanemise takistustena nähakse ka õpetajate ülekoormust.

Koolid, kus käib suuremal arvul uussisserändajatest lapsi, kasutavad keeleõppe vormina peamiselt rühmaõpet. Nähakse, et rühmaõpe aitab arendada laste sotsiaalseid pädevusi, kuid samal ajal tõdetakse, et õpilase individuaalsetele vajadustele sobivat õpet on rühmaõppe vormis raske pakkuda, sest õpilaste keeletase on väga erinev. Aruanded ei täpsusta, kas ja kuidas adresseeritakse erinevate keeletasemetega õpilaste samaaegse õpetamise ülesannet – kas on näiteks võimalik pakkuda hübriidlahendusi (rühmaõpe + individuaalõpe), kasutada õpimeetodeid, mis võimaldavad õpet ka grupi sees rohkem diferentseerida ja seada individuaalseid õpieesmärke vms. Kuna HARNÕ aruannete esmane eesmärk on anda aru saadud finantside kasutusest ja finantse saab kasutada just eraldiseisvaks E2 õppeks, ei ole aruannetes kahjuks kajastatud koolide praktikaid ja mõtteid selle kohta, kuidas ja kuidas E2 õpe on lõimitud sisse tavalistesse ainetundidesse jms. Seega tasub kaaluda muuta HARNÕ aruannete esitamine tulevikus struktureeritumaks ning võimalusel ka temaatiliselt laiemaks.

Aruannetes tuuakse keelelist arengut piirava tegurina veel välja vähese keelepraktika probleem (nt õpilane ei kuule eesti keelt väljaspool kooli), samas ei olda aga valmis õpilast tavaklassi rohkem integreerima ja kasutama meetodeid, mis suurendaks rändetaustaga laste eksponeeritust keelele.

Lapsi mõjutavate **emotsionaalse seisundi** peamise tegurina tuuakse aruannetes välja ebakindlust suulise väljendamise ees ning kartust eksida, mis kumbki aeglustavad uussisserändajatest laste vabalt keelelisse keskkonda sulandumist. Lisaks on mõnede laste puhul täheldatud madalat enesehinnangut, mis võib samuti keeleõppele ning kollektiivi sulandumisele negatiivselt mõjuda.

Õppetöös osalemisel tuuakse kõige olulisemana välja lapse isiklikku motivatsiooni keelt omandada. Tuuakse välja üldisi õpioskuste ja motivatsiooniga seotud tegureid nagu passiivne osalemine, kodutööde tegemata jätmine ning koolist puudumine, ent võimalikke põhjuseid aruannetes ei esitata ega analüüsita. Tendentsina leiavad mitmed aruande koostajad, et kui õpilasel puudub motivatsioon, initsiatiiv või eesmärk, ei aita edasijõudmist kiirendada ei õpetajate oskuslikkus ega meetodid. Siiski ei selgu, kas või kuidas on õpilase motivatsiooni püütud tuvastada ja kuidas on toimunud õpieesmärkide seadmine, st mille põhjal tehakse järeldus, et lapsel puudub motivatsioon ja eesmärk. Aruande koostajad toovad näiteid ka olukordadest, kus õpilane sai keeleõppe suhtes tuntavast esialgsest tõrksusest üle ning muutis oma suhtumist õppeprotsessi, ent aruannetes ei analüüsita ka seda küsimust põhjalikumalt (st miks muutus toimus).

Lapse kodune tugi mõjutab teda mitmel moel: oluliste teguritena nimetatakse lapsevanemate suhtumist keeleõppesse, koostööd ja suhtlemist kooliga, ümbritseva keskkonna usaldamist, samuti kuuluvustunnet. Samas nenditakse, et koduse toetava keskkonna olemasolu ei ole alati määrav tegur ja tuuakse näiteiks olukordi, kus vaatamata koduse keeletee puudumisele omandab laps edukalt eesti keele ning vastupidise olukorra, kus vaatamata tugevale kodusele toetusele edenemist ei toimunud. Üldjuhul nimetatakse positiivse koduse toe olemasolu siiski lapse keeleõpet soosiva aspektiga.

Sotsiaalse kaasatuse probleemideks on klassikollektiivi mittekuulumine, sõprade puudumine, tunnivälistes tegevustes ja huviringides mitteosalemine, õpetaja või tugiisikuga usaldusliku suhte puudumine. Tunne, et sotsiaalselt kuhugi ei kuuluta, ei kammitse ainult keeleõpet ning suulist väljendusoskust, vaid tekitab lapses ka eemalejätuse tunnet. Lisaks tuuakse eesti keele omandamise probleemina välja ka ühte keelegruppi (vahel ka ühte perekonda) kuuluvate õpilaste omavahelist suhtlust enda keeles – õpilaste esimese emakeele kasutamist koolis nähakse pigem just segregatsiooni soodustava tegurina, mitte mitmekeelsuse loomuliku väljendusena.

2.7.3. Peamised rakendatavad praktikad

Praktikad, mida koolides kasutatakse probleemide lahendamiseks, on siin alaosas kirjeldatud eelnevate kategooriate kaudu. Kõik praktikad ei ole ilmingimata seotud probleemidega, sest HARNÕ aruannetes on kirjeldatud pelgalt situatsioonid, mitte probleemid ja nende probleemide lahendused. Seega on tabelis 2 esitatud praktikad siinse aruande autorite poolt kategoriseeritud ja seostatud eelnevalt loodud probleemkategooriatega.

Tabel 2. Koolide praktikad E2 õppe toetamisel, kategooriate kaupa

Õppetöö korraldus	Emotsionaalne seisund	Õppetöös osalemine	Kodune tugi	Sotsiaalne kaasatus
Eel-/järelõpe tunni materjalide põhjal	Positiivne eelhäälestus	Eduelamuse saavutamine	Vanemate aktiivne kaasamine keeleõppesse	Kultuuriliste algteadmiste omandamine
Ainetevaheline lõimimine	Sotsiaalpedagoogi/psühholoogi kaasamine	Kaasamine mängulistesse tegevustesse		Rühmatööde soodustamine
Kombineerida rühmatunde individuaalõppega	Positiivne tagasiside	Järjepidevus motiveerimisel		Vastastikune õppimine erineva kodukeelega laste puhul
Alustada lasteaia tasemelt – lasteaia rühmas osalemine				Päevakajaliste ajalehtede, uudiste kasutamine õppes
Praktilised vestlustunnid linnas nt postkontoris, apteegis,				Sobiva huvitegevuse valimine, osaluse toetamine

raamatukogus,
kohvikus jne

Õpitavas ja
kodukeeles samade
raamatute lugemine,
filmide vaatamine

Usalduslik ja siiras suhe,
kontakt õpilasega

allikas: autorite koostatud, HARNO aruannete põhjal

Õppetöö korralduses on erinevates koolides kasutusel erinevaid viise, kuidas olemasolevaid probleeme vähendada või tekkida võivaid probleeme ennetada. Mitmetes koolides kasutatakse eel- või järelõpet, mille käigus lähtutakse ainetundide materjalidest. Neid peetakse oluliseks nii teemade kinnistamiseks kui ka nähakse nendes võimalust, et õpilane valmistab end sel moel enne tavatundi teatud teemal ette ja hiljem teemat koos klassiga käsitledes saab ta tunda end kindlama ja teadlikumana ning on seetõttu ka altim tunnis aktiivselt osalema ja kaasa töötama. See on omakorda tihedalt seotud positiivse eelhäälestuse, enesekindluse suurenemise ja õppetöös eduelamuse saavutamise, mis on omakord suurendavad motivatsiooni õppetöös aktiivselt osaleda. Aruannetes tuuakse välja ka tagasiside olulisust – järjepidev, positiivne ning motiveeriv tagasisideastamine aitab suurel määral kaasa heade õpitulemuste saavutamisele. Oluline on ka õige eesmärgiseadmine ja taseme „timmimine“ – nt õpilase teadlik suunamine situatsioonidesse ja keskkonnadesse, kus kasutatav keeletase on pisut kõrgem õpilase olemasolevast tasemest, mis aitab vältida stressi ja lihtsustab uute sõnade või väljendiste mõistmist, sest neid saab suhestada juba olemasolevate teadmistega.

Mitmetes koolides püütakse õpet mängustada, et aidata lastel üle saada saavutusstressist ja omandada oskusi sundimatult. Koolid märgivad ka, et suhtluskeele kiiremat omandamist toetab õpitava sidumine igapäevaeluga – selliste kohtade tutvustamine, kus õpilased nii ehk naa peavad viibima, praktilised vestlustunnid elulistes situatsioonides. Selliste meetodite plussidena nähakse nii sõnavara laienemist, aga ka suhtlemisjulguse suurenemist ning suuremat arusaama ümbritsevast ruumist ja keskkonnast.

Osades koolides kasutatakse võimalusel paralleelselt nii lapse koduses keeles kui ka eesti keeles kirjutatud raamatuid või filme jms.

HARNO aruannetes esineb ka näiteid loomingu- ja „rätsepatöö“-lahendustest, nt on eesti keelt mitteoskava (ja õpetajaga ühist suhtluskeelt mitteomava) õpilase eestikeelse keskkonda sulandumist toetatud temale „õpetajarolli“ andmisega nt kooli kõrval asuvas lasteaias, vanemate laste rühmas. Ühtepidi on uussisserändajast õpilane olnud seal „vanema ja targema“ rollis, teiselt poolt on tal olnud taustal lasteaiälapsed, kes õpivad lugema lihtsaid sõnu ja häälikuid jms ja see on toetanud eesti keele õpet. Taolise tegevuse eesmärk oli ühtlasi vähendada sellises mitteformaalses keskkonnas eksimishirmu, suurendada turvatunnet.

Mitmed aruanded toovad välja, et kodune tugi on aspekt, mille osas õpetajal on raske midagi muuta. Võimalusel tuleks püüda vanemaid aktiivselt keeleõppesse ja kooliellu kaasata, näiteks nendega erinevaid materjale jagades, eel- ja järelõppesse kaasates, nendega lapse arengut arutades ning kooli üritustele kutsudes. Samas ei ole selge, kas ja kuidas on proovitud lastevanematega sel teemal suhelda ja kas on analüüsitud, miks lastevanematel puudub initsiatiiv või miks nad keelduvad kaasamisest.

Sotsiaalse kaasatuse saavutamisel nähti kõige olulisemana usaldusliku suhte loomist nii õpetajate kui ka kaasõpilastega. Teiste õpilaste abi, heasoovlik suhtumine ja toetus on oluliseks teguriks mitte ainult suhtlusoskuste parandamisel, vaid ka õppetöö edenemisel. Samuti tuuakse olulisena välja ümbritseva kultuuriruumi ja päevakajaliste teemade selgitamise vajalikkust ning kuuluvustunde tekitamist.

Mõnedes koolides on pigem põgusalt välja toodud, et heasoovlik suhtumine on oluline, mõnedes on kirjeldatud meetodeid mida kasutatakse suhete loomiseks ja arendamiseks: nt grupitööd, uussisserändajast lapsele võimaluse pakkumine jagada oma teadmisi (nt oma kodukeelt õpetada, mis loob lisandväärtust

kaasõpilastele) jms. Aruannetest selgub veel, et mitmed õpetajad toetavad uussisserändajate jõudmist koolivälisesse tegevusse, nt aidatakse leida sobiv huviring või suunata laps mitteformaalsesse õppesse, et arendada õpilase suulist väljendusoskust ning tekitada lapsele uut toetavat sotsiaalset keskkonda.

2.7.4. Kokkuvõte ja ettepanekud

Analüüsitud HARNÕ aruannete põhjal saab tõdeda, et uussisserändajatest lastega tegelevad õppeasutused on nii varasemate kogemuste kui praktika osas väga erinevas seisus. Võib järeldada, et tänase seisuga ei ole Eestis välja kujunenud ühte kindlat praktikat, kuidas uussisserändajatest laste keele- ja aineõpet ja kohanemist toetatakse. Aruannetele tuginedes saab ka järelda, et õppetöö korraldamine sõltub paljuski koolipidaja poolsest toest finantside leidmisel, aga ka kooli enda võimekusest kasutada finantse, taustaarusaamadest sellest kuidas teist keelt (L2) omandatakse ning loomulikult konkreetses õppeasutuses töötavate õpetajate pädevusest ja motiveeritusest, mis omakorda on osaliselt seotud koolide juhtkonna arusaamaga sellest, millised pädevused on olulised.

Aruannetes tuuakse välja, et koolid sooviksid võimalusi pakkuda uussisserändajatest lastele Eestisse elama asumisel koheselt võimalikult intensiivset keeleõpet ning mitmel korral mainiti vajadust piisava rahastuse tagamiseks, et sobivas mahus ja vormis keeleõpet korraldada, vajalikke õppematerjale hankida ning omandada teadmisi ja pädevusi. Ka siinse uuringu küsitluses ja intervjuudes leitakse, et eesti keel teise keelena tunde võiks olla rohkem, kuna hästi korraldatud E2 õpe toetab uussisserändajast last. Seejuures on oluline silmas pidada, et Eesti koolides võib täheldada tendentsi arvata, et edukas aineõpe saab hakata toimuma alles siis, kui uussisserändaja eesti keele omandab. Seetõttu on äärmiselt tähtis, et keeleõppe parem korraldamine ei tooks kaasa uussisserändajatest õpilaste eraldamist põhiklassist ja ei vähendaks eksponeeritust rikkalikule eesti keele sisendile.

Analüüsi aluseks olevate HARNÕ aruannete ühtse struktuuri puudumise tõttu on tugevalt soovitatav tulevikus uussisserändajatest laste keeleõppe aruandlust rohkem ühtlustada. Kuigi üldiselt on mõistlik, et E2 õppeks eraldatavate rahadega ei kaasne keerulist ja tülikat bürokraatiat, võiks siiski kaaluda, kuidas saada rohkem võrreldavaid andmeid ja suunata koole ka kirjeldama nii probleeme kui lahendusi, ning samuti ettepanekuid üldiselt valdkonna edendamiseks. Juba 2-3 üldisema küsimuse lisamine aruande jutustavale osale võib anda juurde väärtuslikku infot.

HARNÕ materjalid näitavad ka, et täna ei ole Eestis moodustunud laiemalt teada-tuntud tugivõrgustikku keeleõppe rakendajatele, nagu ei ole keeleõppe läbiviijatel sageli teadmist, kust saaks nõu küsida. Aruannetes on küll kirjeldatud palju erinevaid praktilisi lahendusi millest mõned võiksid olla huvipakkuvad ka teistele, ent need vajavad koondamist ja kontseptualiseerimist (st lahtimõtestamist ja sobitamist iga kooli erilisse konteksti).

Kindlasti tasub kaaluda, kuidas edendada E2 õpetajate ja vastava valdkonna ekspertide omavahelist koostööd ning võrgustikutegevusi, sh teadmussiiret, kogemusõpet, supervisiooni. Võrgustikutööd tasuks arendada ka piirkonnapõhiselt, nt võib see olla eriti kasulik olukordades, kus mõnes väikeses maakohas õpib vaid mõni uussisserändajast laps.

3. KOOLIPERSONALI HOIAKUTE JA OLUKORRA ANALÜÜS

Siinne ja järgnev peatükk tugineb uuringu teoreetilises osas väljatoodud teemakäsitlustele ja kontseptsioonidele, sh HARNO aruannete analüüsile (ptk 2.7) ning neist väljakoornud teemadele. Teoreetilises osas väljatoodud varasemad uuringud ning uuringu lähteülesandes püsitatud uurimisküsimustele tuginedes viidi täiendavalt läbi kaks andmekogumist: empiiriline ankeetküsitlus koolides (koolipersonali hulgas, sh juhtkond, õpetajad, tugipersonal) ja ankeetküsitlus lapsevanemate hulgas, ning kvalitatiivintervjuud koolipersonaliga, rändetaustaga lapsevanematega ja valdkondlike ekspertidega.

Selles peatükis anname esmalt lühiülevaate üldistest rändearvudest ja sellest, kui palju Eesti koolides uussisserändajatena märgitud õpilasi on ning seejärel esitame analüüsitulemused koolipersonali ankeetküsitlusest (küsitluse metoodika on täpsemalt kirjeldatud uuringu metoodika peatükis 1.1).

Ankeetküsitluse algvalimiks olid kõik Eesti koolid, kus on uussisserändajast lapsed õppinud (kokku ca 110 kooli). Kokku täitis koolide küsimustiku lõpuni 157 vastajat, kellest 41 kuulus juhtkonda (direktor, õppealajuhataja või õppejuht), 97 olid õpetajad (aineõpetaja, klassijuhataja või eesti keele (sh E2) õpetaja) ning 19 tugipersonal (nt psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog, HEVKO, logopeed, huvijuht). Küsitlus viidi läbi kevad-suvel 2021. Küsitlustulemuste tõlgendamisel tuleb silmas pidada, et vastanud koolid olid pigem keskmisest paremad koolid rändetaustaga õpilaste toetamisel (st omasid suuremat kogemust ning omavad eelduslikult ka keskmisest toetavamaid hoiakuid rändetaustaga õpilaste õpetamise ja toetamise osas).

Alapeatükkide järjestus tuleneb lapse koolitee nn elukaare loogikast, ehk peatüki esimesed osad käsitlevad uussisserändajast lapse esmast vastuvõttu kooli, sh koolide ootusi rändetaustaga laste osas ning vastuvõtupraktikaid, seejärel käsitleme erinevate õppeainetega seonduvaid küsimusi, sh õpetajate ettevalmistusele ning eesti keele õpe, ning viimased osad keskenduvad koolipersonali omavahelisele koostööle, võrgustamisele ja valmisolekule töötada mitmekultuurilises koolikeskkonnas ja klassiruumile.

Järgnevas peatükis (ptk 4) esitame ka kokkuvõtliku analüüsi uussisserändajatest lapsevanemate ankeetküsitluse ja intervjuude tulemused. Ülejäänud uuringu käigus läbiviidud intervjuud ja nende tulemused, nt intervjuud juhtkonnaga, õpetajatega, tugipersonaliga jt, on läbivalt integreeritud kõikide siinsete alapeatükkide juurde.

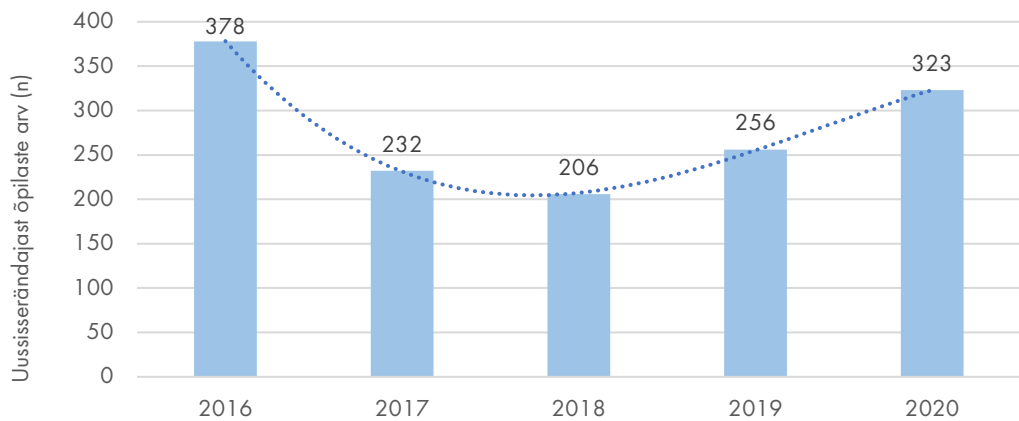
3.1. Uussisserändajast laps Eesti koolis: ülevaade rändearvudest

Järgnevad andmed näitavad Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) uussisserändaja märkega kantud õpilaste (st Eestis alla 3 aasta elanud ja õppekeelest erineva ema- või kodukeelega õpilaste) arvu. Tegemist on EHIS-e erivajaduse klassifikaatoriga, mille definitsioon on järgnev: „*Uussisserändaja: Euroopa Liidust, aga samuti kolmandatest riikidest saabunud migrantide, asüülitaotlejate ja pagulaste laps ning kes alustab õpinguid eesti koolis ning kes on Eestis elanud/viibinud vähem kui kolm aastat.*“

See klassifikaator võimaldab koolil/omavalitsusel taotleda täiendavat toetust õpilase eesti keele oskuse arendamiseks ja eesti keele teise keelena õppe korraldamiseks. Uussisserändajate alla liigituvad ka välisriigist naasnud õpilased, kelle pikaajaline (≥ 3 aastat) eemalviibimine Eestist ja/või õppekeele ebapiisav valdamine tingib vajaduse täiendava eesti keele õppe järele (Haridus- ja Noorteamet 2021).

Uussisserändaja (kuni 3 aastat) tunnuse sisestab kool, st kool peab teadma, et selline võimalus on olemas ning kool vastutab selle eest, et tunnus sealt õigeaegselt ka kõrvaldataks. Seetõttu tuleb arvestada, et andmed ei pruugi olla täielikud, vaid pigem hinnangulised ning päris täpne taolise statistilise ülevaate andmiseks hetkel puudub. Olemasolevate andmete põhjal õppis Eesti üldhariduskoolides aastatel 2016–2020 kokku 1395 uussisserändajast õpilast. Nende jaotus eri aastakäikude vahel on välja toodud joonisel 3.

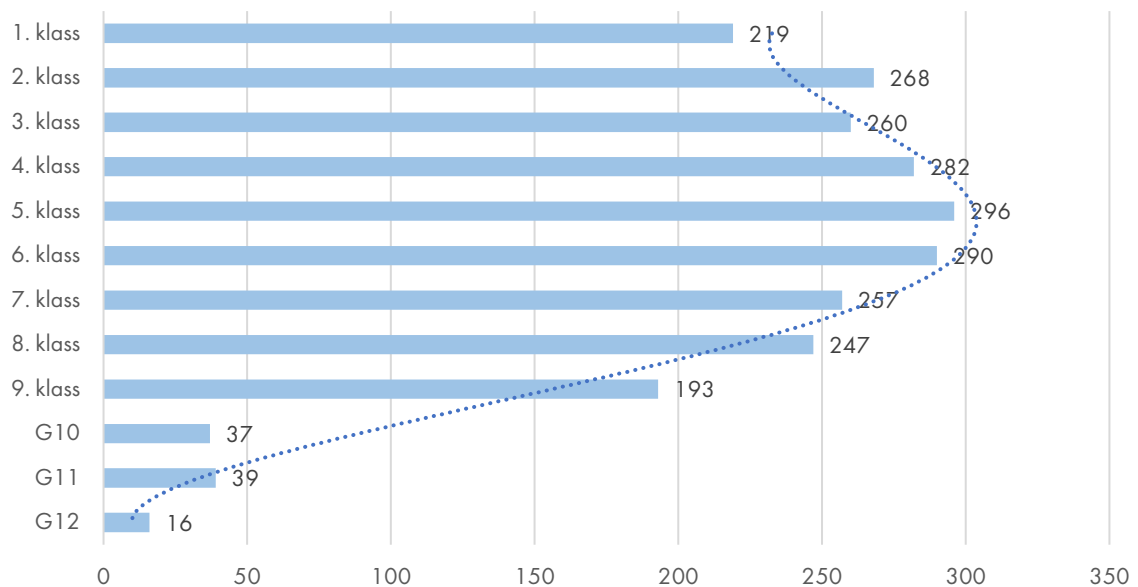
Joonis 3. Uussisserändajast õpilaste koguarv aastate 2016–2020 lõikes (N=1395)



andmed: Haridus- ja Teadusministeerium

Uussisserändajast õpilaste arvu klasside jaotuses (summana 2016–2020 aastate andmetest) on kujutatud joonisel 4. Vaadeldud perioodil jagunesid õpilased põhikooliastmes üsna võrdset, moodustades selle ajavahemiku õpilaste arvust 8–12%. Märgatavalt vähem uussisserändajatest õpilasi osales õppetöös gümnaasiumiastmes. Joonisel on esitatud andmed klasside lõikes viisil, mitu õpilast käis vahemikus 2016–2020 kokku 1. klassis, mitu õpilast käis 2016–2020 2. klassis jne; taoline esitusviis aitab ka hinnata, kuidas on jagunenud sellel ajavahemikul koormus eri klasside lõikes, ehk kõige rohkem on vaadeldud viieaastasel perioodil olnud uussisserändajast õpilasi just 5. klassis.

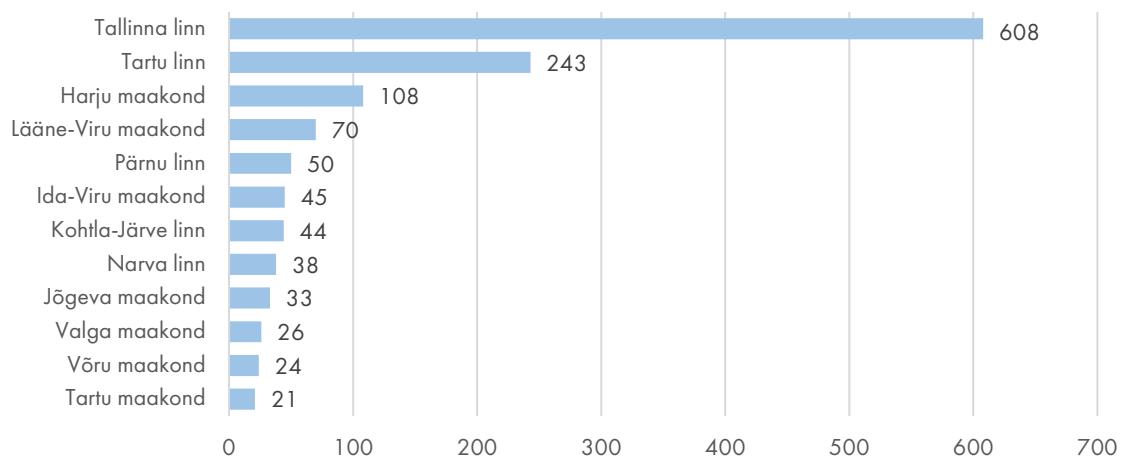
Joonis 4. Uussisserändajast õpilased aastatel 2016–2020, klasside lõikes (N=2405)



allikas: Haridus- ja Teadusministeerium

Piirkondliku jaotuse alusel jagunevad uussisserändajatest õpilased 20 erineva piirkonna vahel (joonis 5). Pea pooled õpilased (43%) käivad Tallinna linna koolides ning 17% Tartu linna koolides. Joonisel ei kajastu 8 maakonda, kus õppis 2016–2020 vahemikus samuti uussisserändajatest õpilasi (kuid kus nende arv viie aasta summana oli väiksem kui 20 õpilast), kuid andmete nimistus esinesid kõik Eesti maakonnad.

Joonis 5. Uussisserändajast õpilaste jaotumine kohalike omavalitsuste ja maakondade (v.a. linnad) lõikes, aastatel 2016–2020 (joonisel toodud üksused, kus õppijate arv > 20)



allikas: Haridus- ja Teadusministeerium

3.2. Esmane vastuvõtt, klassi määramine ja kohanemise toetamine

Eestis toimub uussisserändajast lapse panek kooli üldiselt kahel viisil: laps suundub kooli kuhu laps kohaliku omavalitsuse poolt suunatakse, ja/või kooli kuhu lapsevanem ise soovib või otsustab oma lapse panna. Siinse uuringu raames läbiviidud lapsevanemate küsitlus näitab (vt täpsemalt ptk 4), et lapsevanemate vaates on koolivaliku langetamisel kõige olulisemateks teguriteks õppekeel, kooli maine, (võimalik) õppemaks ja üldised kooliskäimisega kaasnevad kulud, õppemeetodid ja kooli väärtused, aga samuti kooli asukoht (nt kui lähedal või kaugel kodust). Samuti tehakse lapsevanemate poolt kooli valikul eelnevalt põhjalik ja pikemaajalisem eeltöö ning informatsiooni otsitakse erinevatest kanalitest, saamaks võimalikult palju taustainfot lapse tulevase kooli kohta.

Vastupidiselt lapsevanematele ja nende suhteliselt kõrgetele eelteadmistele kooli kohta, ei ole sarnane olukord aga koolide endi teadmiste osas, millal ja milline rändetaustaga laps nende kooli saabub. Küsitlustulemused koolide vaates näitavad, et nende eelteadmised lapse saabumisest kooli on sageli üsna lühiajalised: vaid veerandik (27%) koolide õpetajatest teab rändetaustaga õpilase klassi saabumisest juba varakult enne kooliaasta algust, 44% vastajatest on see teadmine olemas vaid lühikest aega enne lapse saabumist, ning ligi veerandil (23%) juhtudest on informatsioon lapse saabumisest tulnud ootamatult. Ka intervjuudes nimetatakse taolist lühiajalist etteatamist probleemina, kuna see ei paku koolipersonalile piisavat ettevalmistusaega – näiteks pole harvad juhtumid, kus õpetaja avastab 1. septembril enda klassist uussisserändajast lapse, sh sellise kes ei valda eesti keelt. Taolised olukorrad viitavad ühelt poolt nii puudulikule sisekommunikatsioonile koolides endis, kui ka sellele, et täna ei ole (riiklikku või omavalitsuse põhist) süsteemi, mis võimaldaks kooli tuleva lapse kohta infot kogudes saada infot selle kohta, kas laps oskab näiteks eesti keelt või kui kaua ta on Eestis elanud. Teisalt ongi rändetaustaga õpilaste suundumine Eesti kooli mõnedel juhtudel ajalisel juhul, st rändetaustaga vanemad saabuvad Eestisse enne kooliaasta lõppu või kooliaasta keskel ning soovivad ka siis enda last kooli panna.

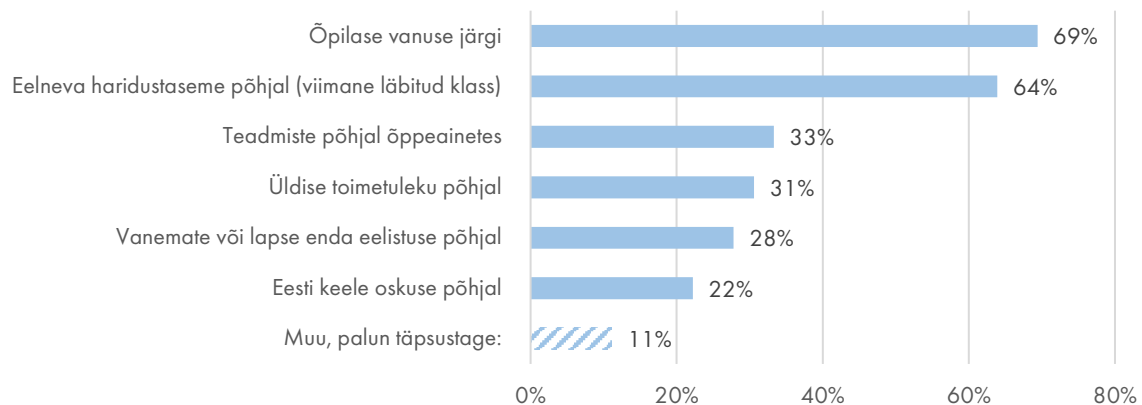
Kooli saabuva rändetaustaga lapse tausta kohta teatakse valdavas osas koolides kõige enam tema päritoluriiki (99%) ning kodust keelt või keeli (96%); mõnevõrra enam kui pooled vastanutest ka Eestisse tuleku põhjust (58%). Oluliselt vähem teatakse millised on lapse sisseelamisraskused Eestis (24%) või lapse rahuolu eelnevate koolidega (21%). Eristades tulemusi vastajagruppide lõikes näeme, et ootuspäraselt teavad klassijuhatajad lapse tausta kohta enam kui näiteks aineõpetajad.

Läbiviidud intervjuud näitavad, et rändetaustaga õpilase hakkamasaamist koolis hinnatakse ennekõike õpitulemuste järgi, ning vähem selle järgi, kuidas lapsel üldisemalt läheb, nt kuidas ta tunneb ennast tundides või kuidas ta koolis ja klassis sotsiaalselt hakkama saab. Intervjuud viitavad asjaolule, et põhjus on

osaliselt selles, et õpetajad võivad olla ülekoormatud ja tunda, et neil ei ole õpilase detailsemaks jälgimiseks aega ja energiat, aga ka seda, et selline märkamine ja teadmine ei ole mõnikord koolikultuuri osa, või pole õpetajad selleks eraldi ettevalmistatud.

Küsitlustulemuste põhjal asub rändetaustaga laps Eestis kooli ennekõike põhikooli teise astmesse ehk 4.–6. klassi.⁶ Küsitlusele vastanud koolides toimub õpilase klassi määramine kõige sagedamini lapse vanuse ja eelneva haridustaseme põhjal (joonis 6), osadel juhtudel lähtutakse klassi valikul ka lapse teadmistest õppeainetest või tema eesti keele oskusest, ning mõnikord arvestatakse ka vanemate või lapse enda eelistusi.

Joonis 6. Tegurid, mille põhjal otsustatakse, millisesse klassi rändetaustaga laps paigutatakse (kõik vastajad)



Üldjuhul paigutatakse rändetaustaga õpilane konkreetsesse klassi siiski mitte ühe, vaid kombinatsioonis mitme teguri põhjal. Enamasti paigutatakse laps eakohasesse klassi (st vanuse järgi), mida üldiselt peetaksegi eakohaseks praktikaks. Siiski tuleb mõnedest intervjuudest haridustöötajatega välja, et eakohane paigutamine ei pruugi alati olla toetatud asjakohaste lisameetmetega – näiteks individuaalsed õppekavad, eesti keele kui teise keele tunnid, õpetajate poolne tugi vmt: „Laps lihtsalt istub tunnis ja aineõpetaja ei tee temaga midagi“ või „Hetkel on ikkagi minu meelest üsna segane [nende] uussisserändajatega, et neil ei ole sellist konkreetset toetusprogrammi [...] Antud hetkel kool ei ole mitte mingit tuge kuskilt mujalt saanud, et me oleme nagu omapäi põhimõtteliselt leiutanud midagi välja.“ Sarnased seisukohad tulid välja ka intervjuudest valdkonna ekspertidega.

Rändetaustaga õpilase kooli vastuvõtmisel viiakse 80% juhtudest läbi ka taustavestlus lapsega. Vestlusel osaleb peale õpilase enamasti ka tema lapsevanem, kuid mõnikord kasutatakse vestluseks ka tõlgi abi (pooltel juhtudest mainita ka mittesõnaliste materjalide kasutamist taustavestlusel). Kooli poolt osaleb taustavestlusel üldjuhul juhtkonna esindaja, sh klassijuhataja, pooltel juhtudel ka sotsiaalpedagoog. Oluliselt vähem osaleb taustavestlusel aineõpetaja või E2 õpetaja.

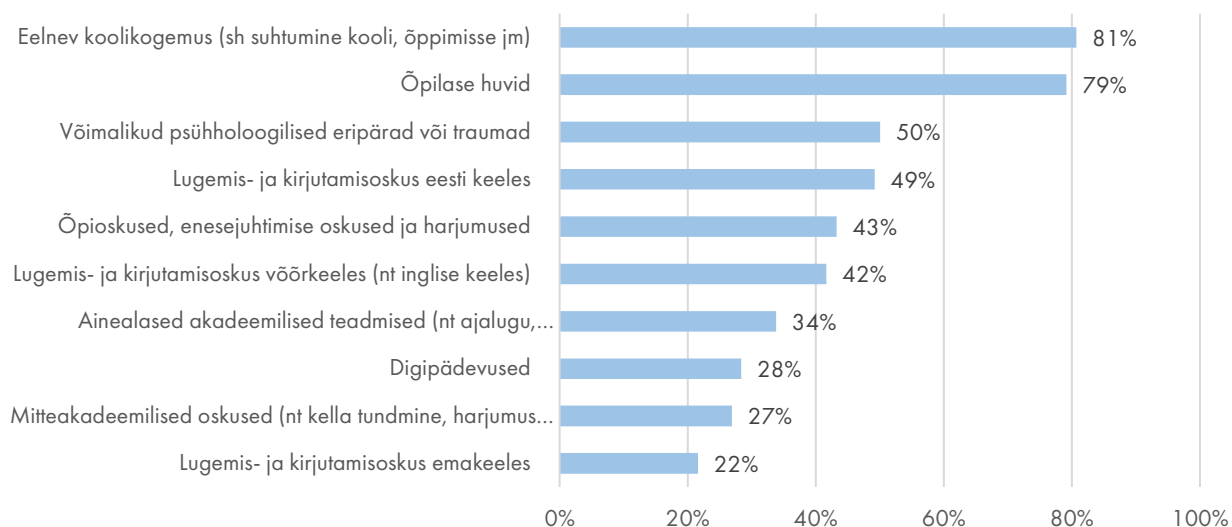
Intervjuudest koolipersonaliga kõlab läbi, et taustavestlus võiks rohkem osaleda ka õpetajad, et rohkemad lapsega tööle asuvad inimesed oleksid kursis lapse spetsiifilisemate vajadustega või ootustega ning saaksid taustavestluses välja koorunud informatsiooni põhjal õppetööd paremini kohandada ja suunata. Samal ajal tõdetakse, et esimeses vestluses osalejate arvu ei tohi tõsta ka liiga suureks, eesmärgiga säilitada vestluse sõbralik ja pigem mitteformaalne toon - see võimaldab luua usaldusväärse suhte perega, mis Eestis pikaajalise rändetaustaga laste õpetamise kogemusega koolide sõnutsi on väga oluline rändetaustaga lapse hakkamasaamise ja kohanemise toetamisel.

⁶ Ka EHS andmetel on vaadeldud perioodil kõige suurem hulk rändetaustaga õpilastest põhikooli teises astmes, (vt täpsemalt pkt 3.1); kuid erinevused esimese ja teise põhikooli astmega ei ole kordades erinevad, vaid jäävad ca 10-20% erinevuse piiresse.

Siiski on oluline igal koolil läbi mõelda, kes on need kõige olulisemad inimesed kes taustavestlusel lapsega osalevad - näiteks Rootsi koolide praktikas on taolisi vestlusi tavaliselt läbi viimas 2-3 inimest ja üldisesse taustavestlusesse on mh sageli kaasatud L2 õpetaja (Skolverket 2016). Eriti on aga oluline luua süsteem, kuidas taustavestluse ajal saadud informatsioon, mis on lapse õpetamise ja mõistmise seisukohast oluline, liiguks edasi nendele inimestele, kes lapsega vahetult töötavad; samuti on oluline läbi mõelda ja paika panna taustavestluse pikkus ja teemad, mida taustavestlusel käsitletakse.

Need koolid, kes taustavestlusi rändetaustaga lastega läbi viivad, on ennekõike seadnud eesmärgiks selgitada välja lapse oskused, vajadused ja soovid: valdav osa koolidest kaardistab taustavestlusel lapse eelnevat koolikogemust (81%) ja lapse huve (79%), ligikaudu pooltel juhtudest ka psühholoogilisi eripärasid (50%), alla pooltel koolidest aga ka lugemis- ja kirjutamisoskust eesti keeles, õpioskusi jm (joonis 7).

Joonis 7. Taustavestlusel kaardistatavad teadmised ja oskused (kõik vastajad)



Rändetaustaga lapse taustavestluse (80% vastajatest) või teadmiste/oskuste kaardistamise (64% vastajatest) läbiviimisel kasutatakse ca pooltel juhtudest sarnaseid teste, mida kasutatakse Eesti õpilaste puhul aineõppes, ja/või materjale mis toetab last mitteverbaalselt (nt pildid, skaalad vmt). Ligikaudu kümnendikul juhtudest kasutatakse spetsiifiliselt uussisserändajatele välja töötatud küsimustikke, teste vms.

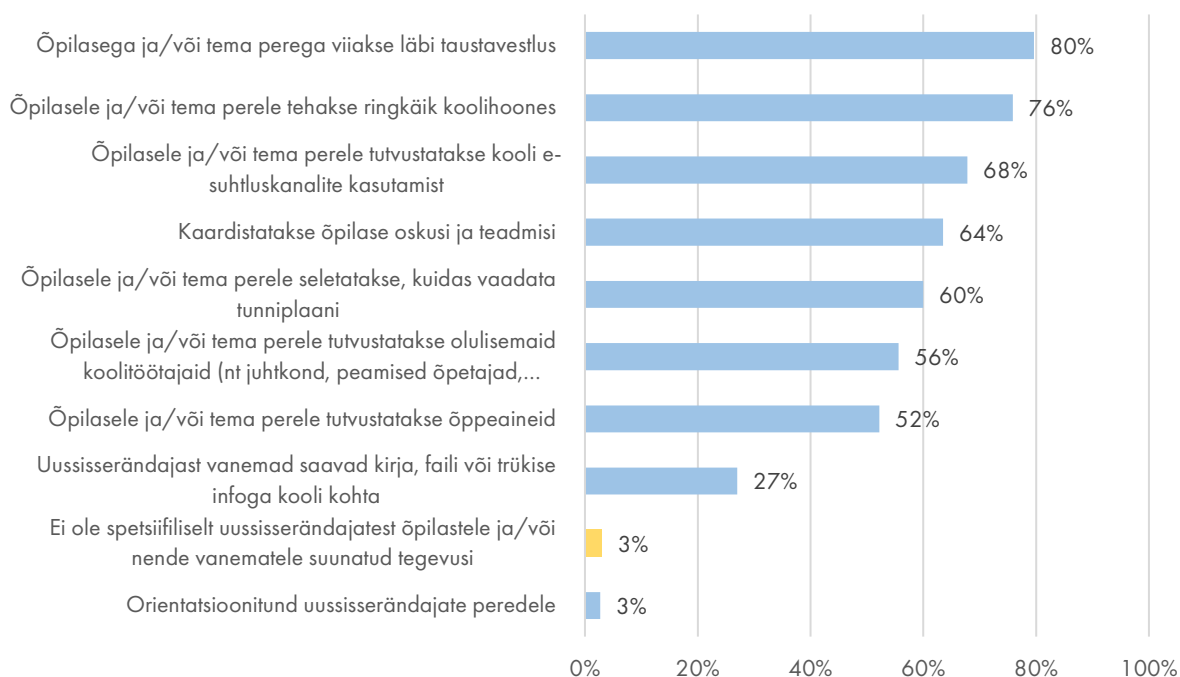
Ekspertintervjuudes toodi korduvalt välja, et iseäranis esimeses faasis ei peaks teostama lapse testimist, taustavestluse eesmärk peaks olema lapse sotsiaalsete oskuste, huvide, koolikogemuse ja ootuste väljaselgitamine, mitte teadmiste testimine. Samas on teadmiste ja oskuste kaardistamine oluline, mh selleks, et õppetöö võimalikult palju vastaks õpilase individuaalsetele vajadustele. Seega on tähtis läbi mõelda, mida taustavestlus sisaldab.

Õpilase teadmiste kaardistamisel on oluline hoolega läbi mõelda, milliseid oskusi ja teadmisi soovitakse kaardistada ning kas need vahendid ja meetodid, mida kaardistamiseks kasutatakse, võimaldavad sellist infot õpilase käest saada. Lisaks on oluline mõelda läbi, kuidas saadud infot edasi õppetöö planeerimisel kasutatakse, sest kui infot ei edastata haridustöötajatele, kes seda vajavad või ei osata integreerida töösse õpilasega, on selles vähe kasu. Intervjuude põhjal võib öelda, et mõned koolid vajavad tuge nii taustavestluse eesmärkide osas kui ka saadud info kasutamise võimaluste mõtestamise osas.

Lisaks rändetaustaga lapse huvide, ootuste ning teadmiste kaardistamisele viiakse lapse kooli saabumisel läbi ka teatud regulaarseid vastuvõturutiine (joonis 8). Kõige sagedamini kasutatavateks neist on lisaks taustavestlusele ja teadmiste/oskuste/ootuste kaardistamisele ka ringkäik koolis (76%), kooli e-suhtluskanalite kasutamise tutvustamine ja selgitamine (68%), tunniplaani vaatamise selgitamine ning koolitöötajate ja õppeainete tutvustamine (ligi pooltel juhtudest).

Uute õpilaste ja nende perede vastuvõturutiinid on iga kooli enda otsustada ja intervjuud näitavad, et koolides rakendatakse mitmekesiseid praktikaid, kuid samuti tuleb intervjuudest välja, et koolid tunnevad puudust abist vastuvõtu- ja kohanemiserutiinide mõtestamisel ja paremaks muutmisel. Mõned koolide esindajad väljendasid intervjuudes, et kasuks oleks vastuvõtupraktikate mõtestamine just nende enda koolist lähtuvalt, aga mõnedes intervjuudes leiti, et osaliselt võiks Eesti koolirutiini tutvustamine uussisserändajate peredele toimuda väljaspool kooli, osana üldisest kohanemistoest: nt et kõik uussisserändajatest lapsevanemad ja lapsed saaksid koolituse mis tutvustaks „Eesti kooli norme“ vmt. Eriti just läbiviidud intervjuud näitasid ja viitavad asjaolule, et paljudel koolidel täna pigem ei ole selget ja ühtset vastuvõturutiini ning lahendust nähakse selles, et lapse valmistaks ette keegi teine (riik), st endal selles suurt rolli pigem ei nähta.

Joonis 8. Väljakujunenud rutiinid rändetaustaga õpilase vastuvõtmisel (kõik vastajad)



Sama oluline nagu koolide vastuvõturutiin mõtestamine, on oluline ka rändetaustaga õpilase edasise protsessi eesmärgistamine koolis. Seda eriti just esimesel saabumisejärgsel aastal, kuna see on rändetaustaga lapse jaoks kõige keerulisem periood kohanemisel – intervjuudes koolipersonali ja ekspertidega tõdetakse, et rändetaustaga laste puhul võivad kooliga seotud võimalikud probleemid esimesel õppeaastal tugevalt võimenduda, sh koosmõjus muude probleemidega mis puudutavad lapse või tema pere kohanemist väljaspool kooli. Samuti on esimene saabumisejärgne aasta periood, mis mõneti määrab milliseks kujuneb lapse õppimiserutiin koolis: nt kas tekib harjumus mitte kaasa töötada, sest pikka aega ei saa millestki aru või sellepärast, et ei õpetajad ei oota, et midagi tehtud saaks vm.

Eesmärgistamine ei pea keskendumale pelgalt õpioskuste või õpitulemuste omandamisele, vaid võib kätkeada endas ka sotsiaalseid norme ja õpilase heaolu – näiteks, kas laps tunneb ennast koolis hästi isegi juhul, kui ta ei oska eesti keelt. Intervjuude ja küsitlustulemuse põhjal osades koolides seda täna juba süstemaatiliselt tehakse (nt kasutades selleks IÕK, seades eesmärgid koos õpilase endaga vms), paljudes koolides aga mitte. Õppe eesmärgistamise kontekstis kerkis intervjuudes korduvalt esile ka ebakindlus hindamise osas – kas, mis hetkest ja kuidas peaks hindama uussisserändajatest õpilasi, nt sageli arvatakse, et uussisserändajast õpilast peaks hindama samadel alustel kui kohalikku õpilast, sest muidu on olukord viimaste suhtes ebaõiglane.

Ka lastevanematega läbi viidud intervjuud näitavad, et ennekõike esimese õppeaasta eesmärgistamine ja kohanemise jälgimine on väga oluline, mh uussisserändajast lapsevanematele endile. Mitmed lapsevanemad toovad intervjuudes välja, et kool suhtleb vanemaga peamiselt siis, kui on tekkinud probleemid või mured; samal ajal on lapsevanemate ootus suhtluse toimumiseks ka muul ajal – soov, et kool aitaks neil aru saada lapse arengu edenemisest ning lastele koolipoolset seatud eesmärkidest. Samas on kommunikatsiooni osas mitmeid takistusi: üleüldine vähene suhtluskultuur (st ka Eesti vanematega suheldakse pigem vähe), koolipersonali ebapiisav arusaam sellest, millist lisainfot uussisserändajast lapsevanem võib vajada, aga kohati ka ühise keele puudumine ning oskamatus seda probleemi lahendada.

Nimelt töid mitmed koolitöötajad intervjuudes välja, et vajaksid suhtlusel lapsevanematega ning lapse endaga pikemaajalist tuge tugiisikute ning tõlkide poolt, tagamaks informatsiooni õige edasikandumine ning osapoolte vaheline kommunikatsioon ilma arusaamatusteta. Samal ajal viitavad osad intervjuud asjaolule, et intervjuueeritavad ise näevad endal liiga vähest rolli kommunikatsiooniprotsessi laabumises, kuid teistalt viitavad intervjuud ka koolide endi liiga ebarealistlikele ootustele tugisüsteemide osas (nt et pagulasest õpilase puhul selgitab tugiisik ise perele miks laps peab koolis käima või hakkab tugiisik ise jälgima Stuudiumis vmt kanalis kas lapsel on kodutööd tehtud vmt). Samuti paistab, et koolides ei pruugi olla selget arusaama, millised on nt pagulastaustaga õpilaste puhul tõlgi kasutamise võimalused või milline on tugiisiku roll, mis ühelt poolt võib olla kooli sisekommunikatsiooni probleem, kuid teisalt tugiteenust pakkuvate organisatsioonide poolne kommunikatsiooniprobleem.

Kuigi täna näib vastuvõturutiinide, kuid ennekõike just koostööpraktikate väljatöötamine ja jõustamine olevat esmajärjekorras klassijuhatajate *de facto* vastutus (st neile on pandud kaudne ootus nende teemadega tegelemiseks, nii kooli kui ka lapsevanemate poolt), ei saa see olla jätkusuutlik lahendus, kuna ka klassijuhataja vajab abi selles protsessis toimetulekuks. Siinse uuringu raames ei tulnud pea ühestki intervjuust välja, et rändetaustaga laste kohanemisega seotud teemasid oleks arutatud koolis laiemalt, nt üldisematel koosolekutel vm; samas kui mitmed õpetajad peegeldasid, et tunnevad end sel teemal ja selles protsessis väga üksijäetuna. Koolisisene koostöö on ka oluline tingimus selleks, et koolis saaks toimida lõimitud aine- ja keeleõpe.

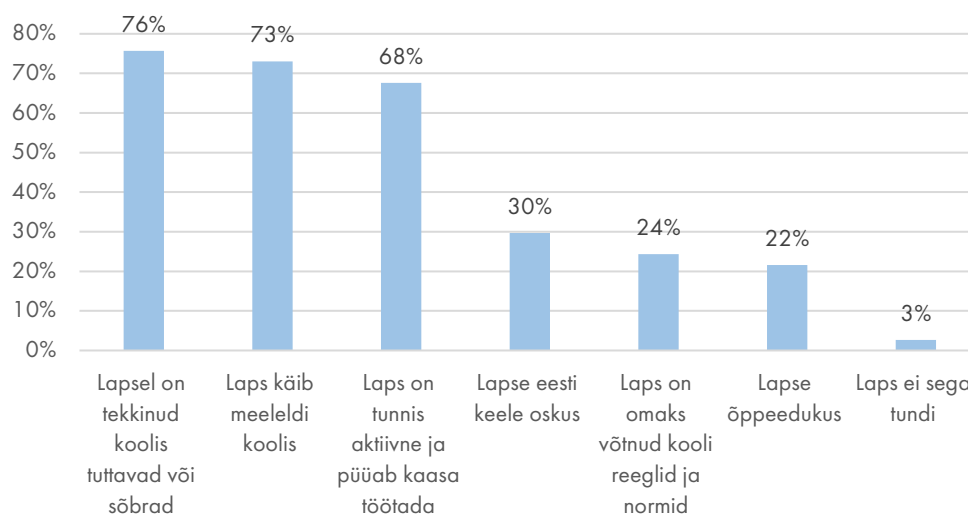
Seetõttu on vajalik, et koostööpraktikatega ning sellealase vastava koolikultuuri loomisega tegeleks kool tervikuna ning sinna oleks kaasatud mitmed eri osapooled, sh et see oleks kommenteeritud kogu koolipersonalile. Antud juhul on juhtkonna roll selle tagamisel võtmetähtsusega, mistõttu on vaja jõuda selleni, et juhtkond seda rolli (rändetaustaga õpilaste kohanemisprotsessi juhtimine koolis) täna ka teadvustaks. Oluline on, et klassijuhataja, kellel paratamatult lasub suurim roll rändetaustaga õpilase kohanemise toetamisel, oleks juhtkonna poolt toetatud ning talle oleks loodud vastav aeg ja võimaluste ruum/struktuur sellega tegelemiseks. Samuti on oluline üldise koostöökultuuri arendamine koolides (vt selle osas täpsemalt ptk 3.6 ja 3.7).

Üks võimalus taoliste murekohtade lahendamiseks ning rändetaustaga õpilase kohanemise toetamise struktureerimiseks ja hakkamasaamise paremaks hindamiseks on vaatlusperiood määramine, mille käigus jälgitakse teatud aja vältel teatud aspekte uussisserändajast õpilase kohanemisel. Ankeetküsitluses küsisime koolide juhtkondade käest, kui paljud on taolist vaatlusperioodi rakendanud: umbes 35% koolides seda rakendatakse, 43% seda ei ole ning 16% koolides on vaatlusperiood olemas kuid see on suuresti juhtumipõhine ning sõltub eri asjaoludest.

Sõltuvalt koolist kestab taoline vaatlusperiood keskmiselt 6 kuni 12 kuud (mõnedel vähem, mõnedel rohkem): osades vaatlusperioodi rakendatavates koolides on perioodi pikkus juhtumipõhine ja seega võib oletada, et mõneti ka juhuslik („Sõltuvalt lapse integreerumisest periood varieerub“, „Vastavalt vajadusele ja pigem pikalt“, „Väga erinev individuaalselt“, „Sõltub juhtumist - nt kooli rütmi järgi (veerand või trimester, poolaasta, üks õppeaasta)“), osades on see lühem kui keskmiselt („Eeldame kooliellu sisseelamist 3 kuu jooksul, sellel perioodil on uussisserändajad vaatluse all“, „1 kuu; tagasiside juhtkonnale igapäevane“, „4 -6 nädalat“), ning osades aga pikem kui keskmiselt („6 kuud kuni ... vahel mitmeid aastaid“, „1-3 aastat“).

Kuna vaatlusperioodil saab jälgida mitmeid erinevaid lapsega seotud tegureid, siis palusime ankeetküsitluses kooli juhtkonnal nimetada kolm kõige peamisemat tegurit, mis juhtkonna meelest näitavad, kas uussisserändajast õpilane on koolis kohanenud (joonis 9). Vastajate poolt enim valitud vastusevariantidest puudutavad kõik kolm lapse sotsiaalset hakkamasaamist ja aktiivsust klassis (sarnased osakaalud tulid välja ka koolide tugipersonali vastustes, kellelt samuti sama küsimust ankeedis küsiti). Samas, läbiviidud intervjuudes kippusid intervjuueeritavad (aineõpetajad, juhtkond, tugipersonal) defineerima uussisserändajatest laste kohanemist eelkõige siiski õppeedukuse ja keeleoskuse kaudu.

Joonis 9. Kolm kõige peamist tegurit mis näitavad lapse koolis kohanemist (*juhtkond*)



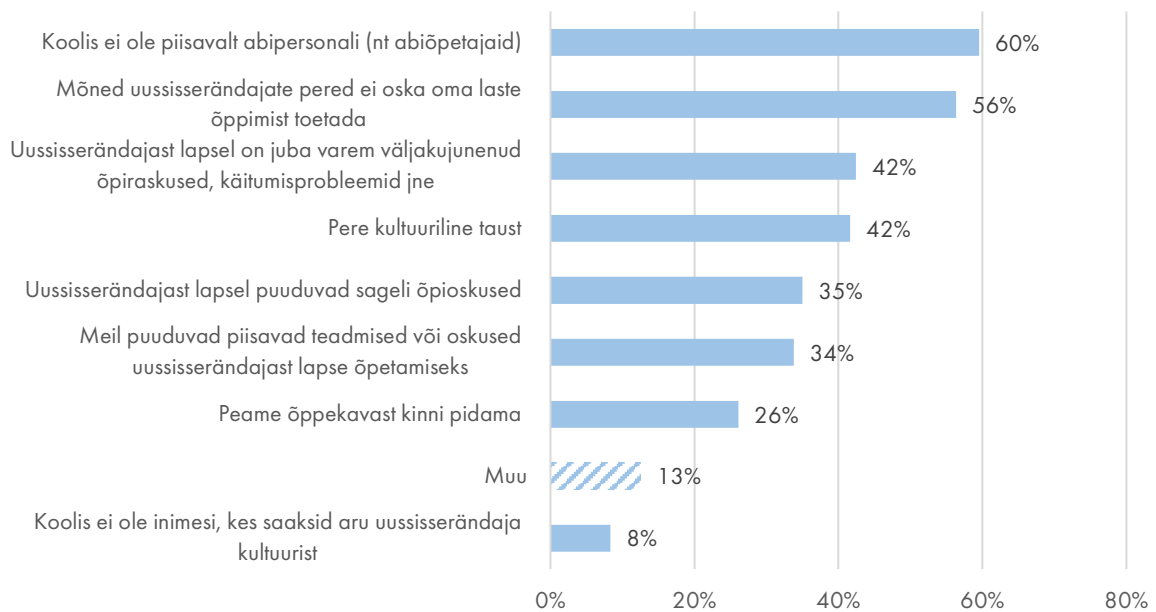
Eelnevalt sai nimetatud, et sotsiaalne kohanemine (nt koolikaaslastega positiivse suhte tekkimine, mille kaudu tekib kuuluvustunne) ja turvatunde tekkimine (laps käib meelsasti koolis) on ühed peamisest teguritest rändetaustaga lapse kohanemise toetamisel, mida rõhutavad intervjuudes ka eksperdid. Samas näeme siinkohal küsitlustulemuste põhjal ka teatud vastuolu – kui lapse sotsiaalset kohanemist ja kooliskäimise meeldivust peetakse koolipersonali poolt küll oluliseks, näitavad tulemused samal ajal, et ainult neljandik vastajatest arvab ka tegelikult teadvat, millised on lapse sisseelamisraskused Eestis üldisemalt, sh väljaspool kooli.

Teisisõnu võib siinkohal tekkida olukord, kus teatud eesmärgid koolide poolt küll väga selgelt eelistatakse ja rõhutatakse (või deklareeritakse), kuid sageli ei teata nende eesmärkide taga oleva tegelikku seisundit (nt kuidas lapsel üldisemalt läheb). Seega võib siin tekkida olukord, kus seatud eesmärgid ja tegelikkus võivad olulisel määral erineda.

Lisaks uussisserändajast lapse kohanemist toetavatele ja näitavatele teguritele uurisime ka, millised tegurid takistavad rändetaustaga õpilaste kohanemist Eesti koolides. Küsitlustulemuste põhjal joonistub välja kaks suuremat kohanemist takistavat klasterit (joonis 10): esiteks, piisava abipersonali puudumine koolis (60%), ning teiseks, perele või lapsele omistatavad tegurid, nagu arvamus, et uussisserändajatest peredel on ebapiisav oskus oma lapse õpinguid toetada (56%), et õpilasel ongi õpiraskused/õpiraskused (42%/35%) või et takistuseks on pere kultuuriline taust (35%). Lisaks tõdesid kooli juhtkonna esindajatest umbkaudu pooled, et EV õppekava uussisserändajast õpilase õpetamiseks on väga paindlik, st ülejäänud pooled pidasid seda ebapiisavalt paindlikuks.⁷

⁷ Koolide juhtkonnast 3% nõustub täielikult, 42% pigem nõustub, 47% pigem ei nõustu ning 8% ei nõustu üldse väitega, et 'Eesti Vabariigi õppekava on uussisserändajast õpilase õpetamiseks väga paindlik'.

Joonis 10. Uussisserändajast lapse õpiedukust takistavad tegurid (kõik vastajad)



Seega näib koolide seisukohalt lapse õpiedukust taanduvat ennekõike kahele asjaolule: piisava ressursi või teadmiste/oskuste puudus koolis, ning uussisserändajatest lapsele või nende perele omistatavad probleemid. Ka selles küsimustes joonistub küsitlustulemuste põhjal välja teatud vastuolo - näiteks omistatakse suhteliselt suur osa õpiedukusega seonduvatest takistustest just perele, kuid samal ajal on koolide endi koostöö peredega pigem kasin: vaid umbes pooled klassijuhatajatest või aineõpetajatest teevad uussisserändajast lapsevanematele suunatud tegevusi, näiteks kohtuvad nendega eraldi, pakuvad neile konsultatsioone või tõlgivad klassi ja õppetööga seotud informatsiooni, mis mh aitaks lapsevanematel mh paremini aru saada lapse üldisest kohanemisest ka väljaspool kooli; näiteks koostöö mis võiks toetada lapsevanemat lapse oskuste või teadmiste arendamisel (vt täpsemalt ptk 3.5).

Samuti nähakse ühe laste õpiedukuste takistustena lapse õpioskuste puudumist -, kuid vaid veidi rohkem kui kolmandikus koolides (35-40%) pakutakse uussisserändajast lapsele õpioskuste, enesejuhtimise või muude üldpädevuste jms õpet ja lisatuge. Seega võib osades koolides olla tegemist paradoksaalse olukorraga, kus rändetaustaga õpilastelt oodatakse küll õpioskuste jm paranemist, kuid koolipoolset lisatuge neile selleks ei pakuta; perel aga ei pruugi olla oskusi või võimekust lapse õpioskuste arendamiseks. Samal ajal peetakse teaduskirjanduses õpioskusi tulemusliku LAK-õppe saavutamiseks sama tähtsaks kui keelt ja ainesisu.⁸

Rändetaustaga lapse Eesti kooli vastuvõtmisega seonduvalt tuleb ühe selge probleemina lastevanemate küsitluse ja intervjuude järgi välja, et mitmed (eesti õppekeelega) koolid ei ole valmis rändetaustaga lapsi enda kooli võtma. Põhjused võivad olla erinevad, nt ei soovita eesti keelt vähe oskavaid lapsi sest kardetakse kooli tulemuste keskmise langust, kardetakse nende peale kuluvat aega mis tähendab koolitöötajate jaoks suuremat koormust, kardetakse rahaliste ressursside ebapiisavust (nt juhul, kui eesti keelt teise keelena peab olemasoleva toetusega õpetama koolides, kus on kas üksikud või eri tasemetega uussisserändajatest õpilased ja kool ei näe, et neid saaks ühte gruppi panna, vt täpsemalt ptk 3.4), või kardetakse üldisemalt nendega mitte-hakkamasaamist jm.

Taolist tõrksust väljendasid mitmed intervjuueritud koolid:

⁸ Vt täpsemalt: <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/loimitud-aine-ja-keeleope-lak-ope/>

„Et kuna nad kolisid meie [kooli] piirkonda, siis me lihtsalt peame piirkonna järgi nad kooli võtma, kuigi võib-olla nad sobiksid üldse, ma ei tea, [...kooli kus on juba teisi sisserrändajaid...] näiteks, sest seal on ju mingi selline programm ka tehtud, et seal on hästi palju neid võõrkeelseid“ (tugipersonali intervjuu)

„No nii kurb kui seda ka öelda on, siis ma arvan, et [meie] kool eelistaks seda [last], kes oskab juba eesti keelt, sest nendega läheb ladusamalt ja koostöö on parem“ (tugipersonali intervjuu)

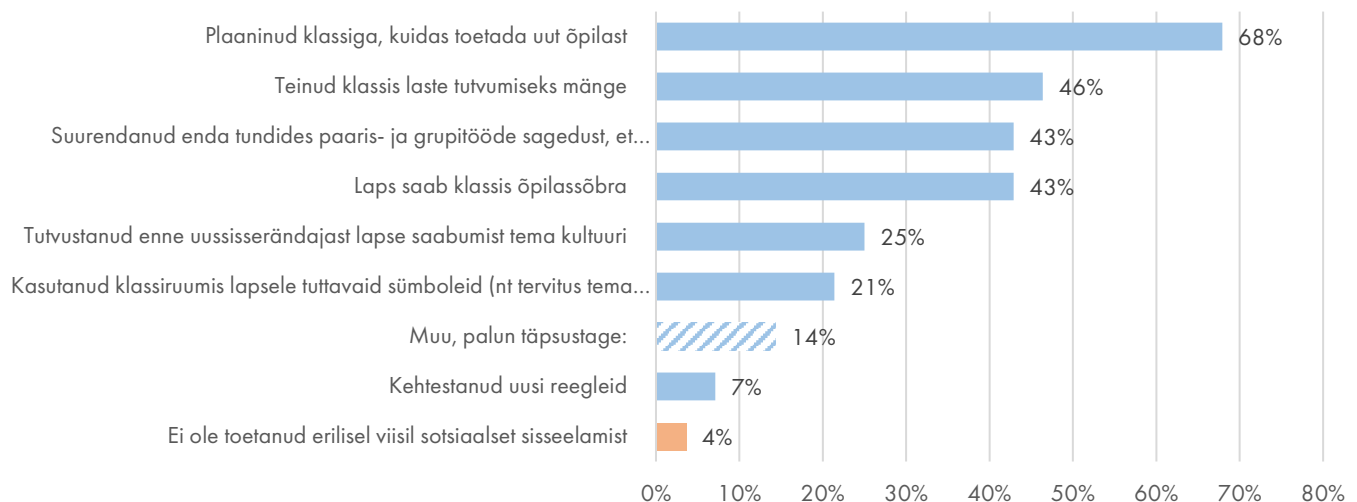
Taoline mõtteviis ehk rändetaustaga õpiliste suunamine ainult neisse koolidesse kellel on nendega juba tugev ja pikaajaline kogemus, on olemuslikult problemaatiline just seetõttu, et see soodustab uussisserrändajast laste koondumist ühte või vähestesse koolidesse või piirkondadesse, mis omakorda võib viia haridusliku segregatsioonini ning sellega kaasnevate märkimisväärsete probleemideni, pikaajaliselt kas või näiteks riigi ühiskondliku sidususe vähenemiseni jmt (vt täpsemalt peatükk 2.1. haridussüsteemide väljakutsete osas, või Nusche 2019 või Tammaru et al 2017).

Intervjuudest ekspertidega selgub muuhulgas ka kohaliku omavalitsuse pigem tagasihoidlik roll rändetaustaga õpilaste toetamisega seotud küsimustes: ekspertide sõnusti on mitmete omavalitsuste arusaam ja teadlikkus rändetaustaga õpilastest jätkuvalt veel 2014. aasta nn rändekriisi järgses ajas, mil rändetustaga lapsed olid sageli pagulastaustaga ning kus kohalikes omavalitsustes tegelesid selle sihtrühmaga pigem sotsiaalosalakonnad („Uussisserrändajast lapsi tajutakse [jätkuvalt] kui kedagi, kellega peaks tegelema sotsiaalosalakonnas“). Kuigi osati toimub rändetaustaga lapsega seotud teemade käsitlemine juba (teadlikumalt) omavalitsuste haridusosalakondades, ei ole see siiski veel täna regulaarne ega süsteemne; ning ka küsitlustulemused koolides näitavad, et koolide koostöö kohalike omavalitsustega rändetaustaga õpilaste osas on pigem madal, olles ennekõike seotud finantsiliste küsimustega ehk uussisserrändajast õpilasele lisarahastuse taotlemisega (vt täpsemalt ptk 3.5).

3.3. Vastuvõtupraktikad ning sisseelamise ja õppetöö toetamine

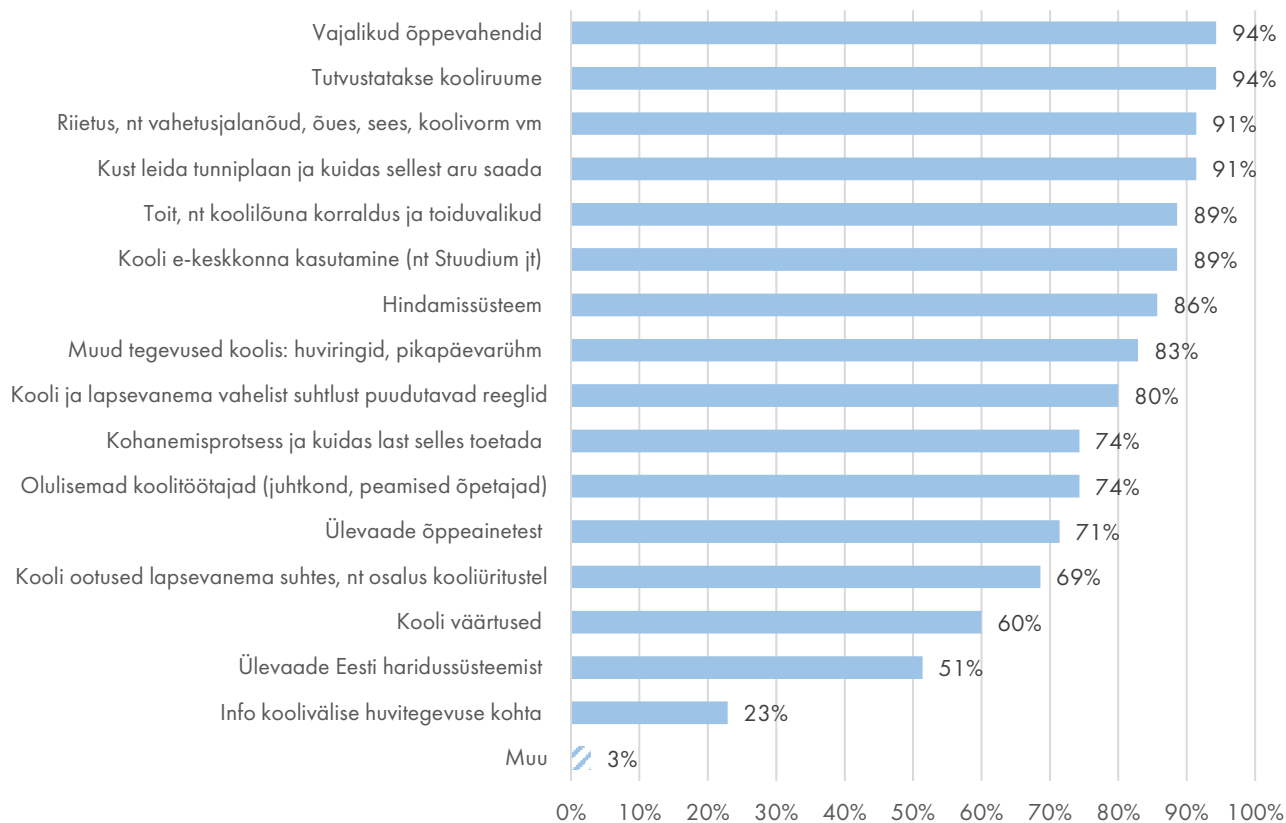
Rändetaustaga lapse saabumisel kooli ja tema õppetöö algamisel toetatakse last erinevatel viisidel, mis sarnaselt eelnevates peatükkides väljatoodule ning teoreetilises osas aruteldule, sõltub juhtkonnast ja koolist/koolikultuurist, klassijuhatajast, aineõpetajast jmt teguritest. Sõltuvalt koolist ja rakendatavast süsteemist, või kooli üldistest põhimõtetest uussisserrändajast lapsega tegelemisel, võib esimesel aastal uussisserrändajast õpilasele olla peamiseks kontaktisikuks kas klassijuhataja või E2 õpetaja. Uussisserrändajast lapse kooli saabumisel ja tema kohanemise toetamiseks võivad klassijuhatajad rakendada mitmeid erinevaid tegevusi või meetodeid: küsitluse põhjal klassijuhatajatega tehakse uue õpilase toetamiseks enim eelnevat koostööd klassiga, viiakse läbi tutvumismänge ja/või suurendatakse klassikaaslaste hulgas grupitööde sagedust (joonis 11).

Joonis 11. Tegevused ja tugi esmase kohanemise toetamisel (klassijuhatajad)



Lisaks klassijuhataja poolsele tööle klassiga tutvustatakse enamikes küsitletud koolides õpilasele või tema vanemale erinevaid kooliga või õppetööga seotud asjaolusid, kooli- ja õppetöö korraldust, teemasid või süsteeme: näiteks õppevahendid, kooliruumid, tunniplaan, koolilõuna jm (joonis 12).

Joonis 12. Teemad mida tutvustatakse uussisserändajast lapse vanematele või õpilasele (*juhtkond*)

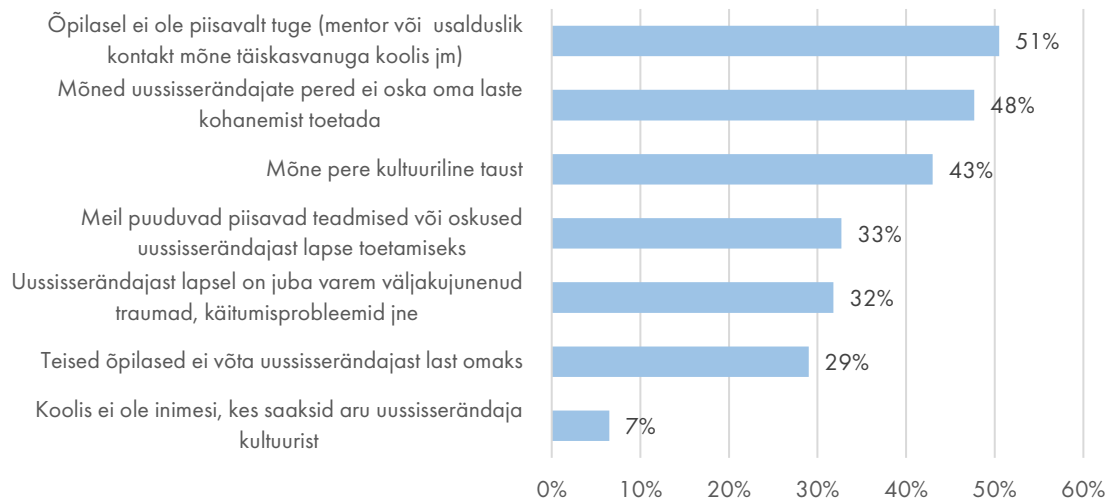


Seega enamik tegevustest ja teemade tutvustamisest on seotud vahetult kooliga ning koolikorraldusega. Mõnevõrra vähemal määral kuid siiski ligi pooltel juhtudel räägitakse lisaks ka kooli väärtustest või antakse ülevaade Eesti haridussüsteemist tervikuna (vastavalt 60% ja 51%), ning pigem vähestel juhtudel (23%) jagatakse informatsiooni ka koolivälise huvitegevuse kohta.⁹

Sarnaselt eelmises alaosas väljatoodud põhjustele (ehk mis takistab koolide hinnangul enim uussisserändajast lapse õpiedukust), tuuakse ka lapse sotsiaalse ning psühholoogilise kohanemise ja sisseelamise peamiste takistustena välja kas piisava toe ja abipersonali puudumine, või omistatakse probleemid ehk kohanemisalased takistused õpilase perele: veidi üle poole (51%) vastajatest (klassijuhatajad ja aineõpetajad) toovad probleemina välja, et õpilasel ei ole võimalik saada piisavat tuge (nt mentori, usaldusliku kontakti vmt näol), ja veidi alla poole toob välja, et lapse perel on ebapiisav oskus lapse kohanemise toetamiseks (48%) ning omistab probleemi pere kultuurilisele taustale (43%) (joonis 13). Kolmandik vastajatest on arvamusel, et neil endil puuduvad piisavad teadmised või oskused lapse kohanemise toetamiseks, ning kolmandiku vastajate poolt takistab rändetaustaga lapse kohanemist kui teised kaasõpilased ei võta uussisserändajast last omaks.

⁹ Siinkohal on oluline märkida, et intervjuude põhjal ekspertidega ning lapsevanematega tuleb välja, et mitmed vanemad oleksid õnnelikud taolise informatsiooni saamise üle, seda enam, et huvitegevuses osalemine toetab last kohanemisel, keele omandamisel jmt. Samal ajal näitavad küsitlustulemused ja intervjuud, et koolid ei näe, et taolise informatsiooni pakkumine oleks nende roll - kuigi sageli toimuvad huvitegevused samas koolis, ei pääse uussisserändajast lapsevanem taolisele infole liigsasti ligi (keelebarjäär, kommunikatsioonibarjäär, varasem kogemus teistsuguse süsteemiga vm), ning lisaks ei pruugita osata eeldada ega arvata, et midagi taolist koolis pakutakse.

Joonis 13. Tegurid mis takistavad uussisserändajast lapse sotsiaalset ning psühholoogilist kohanemist (klassijuhatajad ja aineõpetajad, kabe vastajagrupi keskmised)



Koolides pakutakse sisseelamise (nii õppimise kui ka sotsiaal-psühholoogilise kohanemise) toetamiseks erinevaid viise ja võimalusi. Peamised koolide poolt pakutavad võimalused uussisserändajast lapsele on võimalus konsultatsiooniks aineõpetajaga (88%), järeleaitamine õppeainetes (73%), psühholoogi poolne tugi (73%), vähemal määral ehk alla poolte küsitletud koolides aga ka logopeedi (45%) või eripedagoogi (40%) võimalus, kuid ka abiõpetaja poolne tugi tunnis (43%). Enesejuhtimise, õpioskuste või muude üldpädevuste õpetamise alast lisatuge ligikaudu vaid viiendikus küsitletud koolidest. Samal ajal tuleb välja tuua, et lastevanematega tehtud intervjuudes kõlas pigem läbi see, et lapsevanemad ei tea, kust saab abi ja olles keerulises olukorras ei olegi teadlikud, et koolis on nt psühholoog, kelle poole saaks pöörduda.

Vastusena küsimusele, kes õpetab uussisserändajast lapsele enesejuhtimist, õpioskuseid või muid üldpädevusi, nimetatakse ennekõike klassijuhatajat/klassiõpetajat, mõnevõrra vähemal määral ka aineõpetajat ja sotsiaalpedagoogi, mõnedel juhtudel ka E2 õpetajaid. Huvitav ja teatud mõttes paradoksaalne on küsitlustulemuste põhjal tulemus, et juhtkonna hinnangul õpetab õpioskusi ennekõike klassijuhataja; klassijuhataja hinnangul ennekõike aineõpetaja, ning aineõpetaja hinnangul teeb seda peamiselt klassijuhataja.

Küsitlusankeedile vastanud haridustöötajad said lisada ka pikema täpsustava kommentaari, mis nende hinnangul aitab uussisserändaja lapsel enim kohaneda ning mida võiks (nende) koolis selleks teha, kuid mida veel ei tehta. Kõige enam tuuakse välja vajadust eraldi õpetaja või abiisiku/tugiisiku järele, kes aitaks uussisserändajast lapsel kohaneda ja olla tema jaoks alati olemas (toetava tugiisiku, abiõpetaja vmt vajaduse olulise rolli toob välja ka Nusche 2009, vt täpsemalt ptk 2). Selle juures mainitakse ankeedile vastanute hulgas korduvalt, et tugiisik ei pea olema ilmtingimata õpetaja, vaid seda rolli võib täita näiteks ka teine kaasõpilane. Vastajad leiavad, et taoline abiisik/tugiisik peaks rääkima õpilasega ühist keelt ehk üldjuhul õpilase emakeelt, mis viitab sellele, et ühise keele oskust peetakse primaarseks teguriks ka toetamisprotsessis.

Samasuguseid viiteid esines ka tugipersonali intervjuudes –nt vaid üks psühholoog ütles, et ta ei oskaks kohe kasutada meetodeid, mis võimaldaksid töötada õpilasega kellega puudub ühine suhtluskeel, aga ta teab, et sellised meetodid on olemas ja ta teaks, kust vastavat infot otsida. Erinevalt sellest ühest vastajast väljendasid ülejäänud koolipsühholoogid intervjuudes pigem arvamust, et nad ei saagi toetada õpilast, kes veel ei oska piisavalt hästi õppekeelt vm ühist suhtluskeelt ning mõnikord viidati ka sellele, et peljatakse uussisserändajast õpilase kultuuri mittetundmist ja seetõttu sellega vastuollu minemist.

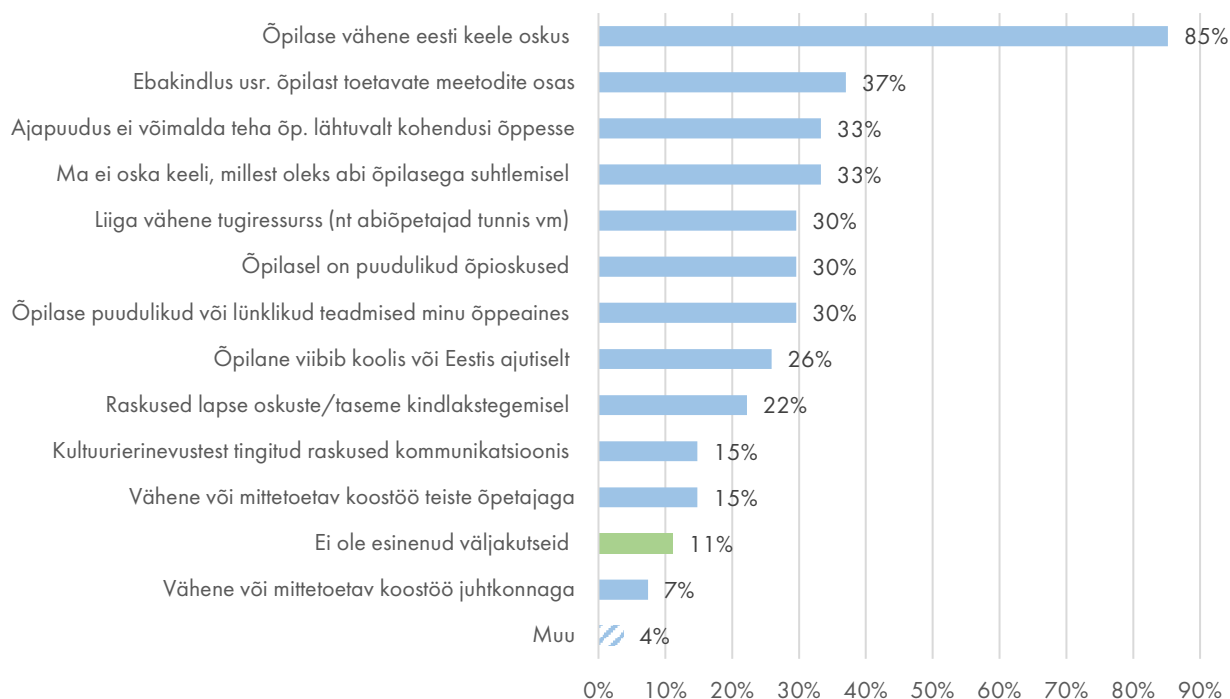
Avatud vastuses tuuakse veel välja, et kohanemist kiirendab sõbralik kollektiiv ja mõistlik suhtumine õpilase suunal, erinevate ühistegevuste korraldamine ja õpilase kaasamine neisse ühistegevustesse (nt piknikuid, üritused koolis ja muud mitteformaalsed tegevused). Mõnevõrra vähem ent siiski läbivalt mainitakse kohanemise toetamisel ka täiendavat intensiivse keeleõppe korraldamist, üldist kava/plaani loomine eesti

keelt mitteoskavale õpilasele koos vastavate õppematerjalidega. Lisaks mainiti, et kasu oleks abist lapsevanematega suhtlemisel (eeskätt tõlkevõimaluste leidmine). Välja toodi ka vajadus kohandatud õppematerjalide järele.

Lisaks sisseelamise ja kohanemise toetamisele küsisime ka tegureid, mis takistavad rändetaustaga õpilase õpetamist ja õppetöö toetamist. Klassijuhatajate vaates nähakse valdavalt kõige peamise takistusena õpilase vähest eesti keele oskust (85%), seejärel joonistub eraldiseisva klastrina välja vastajate ebakindlus (sh teadmatus) rändetaustaga õpilast parimal võimalikul moel toetavate meetodite osas; kuid ka aja- või tugiresursside puudus ning sobiva vahenduskeele puudumine õpilasega suhtlemiseks (joonis 14). Lisaks sellele toob ligi kolmandik vastanud klassijuhatajatest välja rühma põhjuseid, mis on nende hinnangul tingitud õpilasest endast (puudulikud õpioskused, lünklikud teadmised või Eestis planeeritud viibimisaajaga seotud asjaolud).

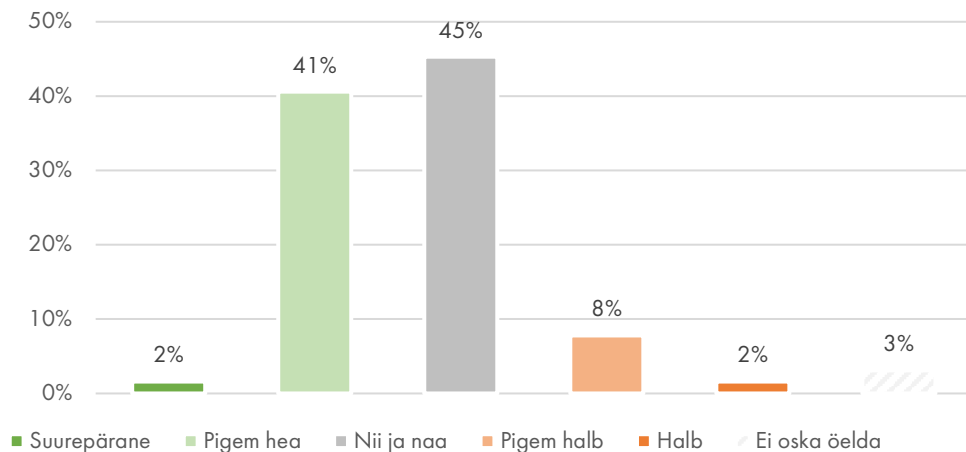
Sarnased tulemused joonistuvad välja ka juhtkonna vastustest samale küsimusele, kui välja arvata asjaolu, et juhtkond hindab piisavate teadmiste või oskuste puudumist paarikümne protsendipunkti võrra madalamaks kui klassijuhatajad, ning juhtkond hindab paarikümne protsendipunkti võrra kõrgemaks asjaolu, et lapsel on juba väljakujunenud traumad või käitumisprobleemid. Pooltel juhtudel on juhtkonna vaates sotsiaalse ja psühholoogilise kohanemise toetamise takistuseks ka piisava abipersonali (nt abiõpetajad) puudumine koolides (50%).

Joonis 14. Väljakutsed või takistused uussisserändajast õpilase õpetamisel või õppetöö toetamisel (klassijuhatajad)



Kuivõrd kooli vastuvõtupraktikad, sh võimalused kohanemise ning sisseelamise toetamiseks sõltuvad paljuski kooli enda valmisolekust, küsisime ankeedis kõikidelt vastajatelt ka nende üldist hinnangut enda kooli valmisolekut tööks uussisserändajast lapse või tema vanemaga (viiepunktsel skaalal halb kuni suurepärase, joonis 15). Natuke alla poolte vastajatest hindab oma kooli valmisolekut suurepäraseks (2%) või pigem heaks (41%), keskmiseks ehk ankeedis 'nii ja naa' hindab natuke alla poole vastajatest (45%) ning pigem halvaks või halvaks kokku 10% vastajatest. Huvitava tõdemusena saab välja tuua, et koolide juhtkonnad on pigem negatiivsema hinnanguga oma kooli valmisolekule kui teised vastajad (klassijuhatajad, õpetajad): näiteks ei märkinud ükski kooli juhtkonna esindaja oma kooli valmisolekut kui 'suurepärase' ning 15% juhtkondadest märkis selleks 'pigem halb'.

Joonis 15. **Kooli valmisolek tööks uussisserändajast lapsega ja/või tema lapsevanemaga (kõik vastajad)**



Seega kui arvestada, et ankeetküsitlusele vastasid pigem enam koolid, kus on Eesti kontekstis juba pikem kogemus uussisserändajast õpilase vastuvõtmisel (vt täpsemalt metoodika kirjeldust aruande esimese peatükis), võime nende tulemuste põhjal oletada, et paljudes Eesti koolides (keda on suure tõenäosusega rohkem kui parema kogemusega koole) on veel suuri väljakutseid rändetaustaga õpilase parima kohanemise toetamisel.

3.4. Keeleõpe, keele omandamine ja kasutamine (L1 ja L2)

Üheks peamiseks väljakutseks Eesti koolides on puuduva või madala eesti keele oskusega uussisserändajast õpilastele eesti keele kui teise keele õpetamine.¹⁰ Kooli õppekeele omandamine ja mitmekeelsuse küsimus on rändetaustaga õpilaste puhul üks kesksemaid. Kooli õppekeele omandamine on oluline võrdsete võimaluste ja akadeemilise edasimineku soodustamiseks, aga ka sotsialiseerumisprotsessi hõlbustamiseks koolis, kusjuures mitmekeelsuse küsimus on laiem ja on seotud nii identiteediküsimustega kui ka akadeemilise edukusega (vt täpsemalt ptk 2.3). Selleks uurisime ankeetküsitluses mitmeid erinevaid eesti keele ja mitmekeelsusega seotud küsimusi, nt üldist keeleõppe korraldamist, keeleõpetajate pädevust ning õpetajate perspektiivi keeleõppe küsimustele.

3.4.1. Eesti keele (E2) õppe korraldus

See, kuidas eesti keel teise keelena õpet eesti õppekeelega koolides korraldatakse, varieerub üsna palju. Põhjuseid taoliseks varieeruvuseks on mitmeid: uussisserändajast lapse keeleoskus, õpilase Eestis koolis käimise aeg, keeleõpet vajavate õpilaste arv koolis, kompetentsete õpetajate olemasolu, aga ka kooli rahaline võimekus ning teadlikkus olemasolevatest finantsmeetmetest.

E2 õppe korraldamisel rändetaustaga õpilasega kogemust omavas koolis kasutatakse enam-vähem võrdselt kolme peamist lähenemist (ankeedis vastanud E2 õpetajad):

- 1) eesti keele õpe toimub väikeses grupis (55%),
- 2) eesti keele õpe toimub lisaks põhitunniplaanile enne või pärast tunde (50%), ja/või
- 3) eesti keele õpet pakutakse uussisserändajast õpilasele individuaalselt, teiste õpilaste eesti keele tundide asemel (40%).

Ka läbiviidud intervjuudest tuleb välja, et sageli on koolides kasutusel mitmed nimetatud variandid paralleelselt, vastavalt võimalusele, tajutavale vajadusele ja lähtuvalt lapse eripäradest ja taustast.

¹⁰ Nt peavad 85% küsitlusele vastanud aineõpetajatest eesti keele ebapiisavat oskust takistuseks töös uussisserändajast õpilasega.

Ligikaudu pooled (46%) uussisserändajatest õpilastest saavad E2 õpet E1 tunni asemel. Intervjuudest koolipersonaliga tuleb välja, et üldiselt E2 õpet pakutakse erinevate teiste tundide asemel – eeskätt E1 ja “jutustavate” ainete (ajalugu, loodusõpetus, kirjandus jm) asemel, mis on levinud praktika ja teatud ulatuses õppe algfaasis ka õigustatud.

Siinjuures tekitab küsimusi aga sellise korralduse kestus, st millisest hetkest “lubatakse” õpilane ainetundidesse ning kes ja mille põhjal sellise otsuse teeb. Nimelt viitavad nii intervjuud kui ka HARNO E2 õppe aruannete analüüs sellele, et mõnikord võib õpilane jääda pikalt ilma ainetundidest, sest leitakse, et ta nii ehk naa ei saaks sellest aru:

“[...] kui nad ei oska eesti keelt [...] no ongi, meil siin 4. klassis õpilane, kellel on 8 eesti keele tundi nädalas, ja igasuguseid muid tunde on võrdlemisi vähe, me oleme tal päris palju asju lihtsalt ära jätnud... kui ta praegu loodusõpetust ei õpi, siis ei juhtu temaga midagi, sest nagunii ta eestikeelset loodusõpetust ei suuda mõista...”
(õpetaja)

Siinjuures on äärmiselt oluline silmas pidada, et teise keele omandamisel mängivad rolli paljud tegurid, aga mh nimetatakse keele omandamise olulisteks teguriteks rohket ja kvaliteetset eksponeeritust omandatavale keelele (nt Bowers & Vasilyeva 2011), toetatud keskkonnas toimuv laiendatud vestlus (st vestlus, mis ulatub kaugemale vahetust „siin ja praegu“ küsimusest (Snow 2014), ja keeleliste elementide korduv paigutumine mõtestatud konteksti (nt Nagy & Scott 2000).

See tähendab, et kui õpilane eraldatakse E2 õppe nimel E1 kõnelejatest ja suur osa õpilase eksponeeritusest eesti keelele toimub E2 õpetaja kaudu, pidurdab see lõppkokkuvõttes eesti keele omandamist. Lisaks on oluline ennetada sotsiaalset segregeeritust ja selle tagajärgi, mis lõppkokkuvõttes takistavad nii õpilase sotsiaalset kohanemist ja lõimumist, kui ka keelelist arengut (Euroopa Komisjon/ICF 2015).

Seega vajab paremat mõtestamist see, kuidas järk-järgult integreerida õpilane aina rohkem kõikidesse tundidesse, tehes seda nii, et see protsess oleks toetatud. Selleks on aga vaja, et koolides muutuks paremaks arusaam teise keele omandamise ning LAK-õppe üldpõhimõtetest ja et aineõpetajatelt kasvaks valmidus uussisserändajat enda tunnis toetada. Kuna LAK-õpe eeldus on koostöö õpetajate vahel, siis selleks omakorda on esiteks oluline, et juhtkond näeb LAK-õppes potentsiaali, ja teiseks, et juhtkond leiab võimalusi LAK-õppe põhimõtete tutvustamiseks ja juurutamiseks (nt aeg ja raamistik, mis on vajalik koostöö tegemiseks, aga ka õpetajate teadlikkus LAK õppe sisust). Küsitlusele vastanud juhtkonna liikmetest vastas 63%, et nende koolis kasutatakse LAK-õpet, 31% vastas, et LAK-õpet ei kasutata ja 5% vastas, et kasutakse kas teatud elemente või teatud põhimõtteid. Arvestades, et küsitlusele vastanute seas olid ilmselt pigem ülekaalus hästitoimivad ja suurema kogemusega koolid, võib arvata, et tegelikkuses (st keskmiselt kõikides uussisserändajast lapsi õpetavates koolides) on need numbrid madalamad. Koolipersonaliga läbi viidud intervjuud näitavad, et LAK-õppe osas võib koolides teinekord olla erinevaid eelhoiakuid (nt et see on liiga keeruline, et LAK-õpe on sama mis keelkümblus, et see on oluline (ainult) vene õppekeelele koolis vms). Seega on vajalik aidata koolides LAK-õppe ideed ümber raamistada pigem mitmekeelsuse ja – kultuurilisuse raamistikku, nagu pakuvad Jung ja Liljakova (2020).

Intervjuude käigus selgus mõnel juhul, et eesti keelt mitteoskavatele uussisserändajast õpilastele (nullkeelele õpilastele) ei pakuta E2 õpet eeldusel, et pelgalt klassis olles õpivad nad eesti keele ära või tõdetakse, et just lastevanemate asi on leida õpilastele (lapsel) võimalusi eesti keele lisaõppeks. Mõnel juhul intervjuueeritavad ei teadnud, miks E2 õpet ei toimu, mõnel korral mainiti rahastust ja oli ka viiteid, et rahastusmehhanismide kohta on puudu olnud adekvaatne info: nt arvati, et rahastust saab taotleda ainult pagulastele või leiti üldiselt, et rahastuse saamise kriteeriumid ei ole piisavalt selged; kuid samuti võime oletada, et mõnel juhul ei teatudki, et on võimalik rahastust kusagilt saada.

Ka küsitluses vastab 10% juhtkonna esindajatest, et uussisserändajatel ei ole eraldi eesti keele tundi, ent selle vastuse täpsemaid tagamaid ei ole teada ning seda peaks edaspidistes uuringutes detailsemalt uurima.

Millest sõltub uussisserändajast õpilase eesti keele õpe? Küsitlusele vastanud koolide juhtkonna liikmete vaates sõltub pakutava eesti keele maht ennekõike rahastusest (76%), lisaks õpilase eesti keele oskusest (59%) ning võimalusest leida vastava kompetentsiga õpetaja (56%).

Intervjuudest tuleb välja, et lisaks sõltub eesti keele õppe maht õpetaja tunniressurssidest ehk sellest, kas ja kuidas on võimalik õpetajatel enda tunniplaane sättida, kas uussisserändajatest õpilased on võimalik grupiks kokku panna, õpilaste vanusest ja keeletasemest.¹¹ Üldiselt ei pea küsitlusele vastanud E2 õpetajad täna pakutavat keeleõpet piisavaks: 90% kõikidest E2 õpetajatest leiavad, et uussisserändajast õpilasel oleks lisaks praegusele eesti keele õppele vaja juurde veel täiendavat eesti keele lisaõpet ning arvestades tundide mahtu (tüüpiline intervjuudest välja tulnud keskmine oli 2-4 tundi nädalas, kommentaariga, et vaja oleks oluliselt rohkem, u 5-6 tundi nädalas, aga selleks ei ole võimalusi) võib öelda, et see võib paljudel juhtudel olla tõesti liiga vähe, eriti algusperioodil, nt esimesel aastal. Samuti tõdevad intervjuueeritud eksperdid, et uussisserändajast õpilase keeleõppe rahastamine on olnud murekohaks juba aastaid, kuna selleks riigi poolt ettenähtud summa (400 eurot poole õppeaasta kohta) on püsinud muutumatuna pikalt ning mõnikord on selle summaga võimalik ära katta vaid paari kuu kulud, nt juhul kui rändetaustaga õpilaste arv on väike, kui tunniplaaneid ei võimalda nende E2 tunde kokku panemast, kui õpilastel on suur vanusevahe või kui õpilane saab intensiivselt individuaalõpet - kõik see toob kaasa paratamatult suure ajakulu õpetajale. Koolide esindajad leiavad ka, et rahastusküsimustes ei ole põhjendatud õpilaste jagamine rändestaatus järgi ja lähtuma peaks tegelikust keeleoskusest ja vajadusest, mis võib olla sarnane nt muu emakeelega kohalikul lapsel ja uussisserändajal, praegune rändestaatus lähtub süsteem tekitab segadust ja pingeid.

Lahendusi on otsitud mitmeid, näiteks mõnes koolis õpetatakse uussisserändajast lastele eesti keelt koos vene keelt emakeelena kõnelevatele lastega. Mõned koolid on taotlenud ja saanud ka lisarahastust koolipidajalt (KOV-ilt). Lisaks väljendati muret, et kui õpilane on olnud 3 aastat Eestis, kuid tema eesti keele oskust ei peeta piisavaks selleks, et ta saaks ilma lisatundideta hakkama, ei osata selleks kusagilt lisarahastust otsida. Selline küsimus võib viidata nii rahastusprobleemile (võib üsna sageli esile kerkida juhul, kui õpilane tuleb Eesti kooli II kooliastmes), kuid ka väheefektiivse keeleõppe või ebarealistlike ootuste probleemile (nt eeldatakse, et uussisserändajast õpilane peab kohe kõiki asju samas mahus õppima, mis teised lapsed või eeldatakse, et keel peaks kiiremini õpitud saama jms) ning seda võiks edasistes uuringutes detailsemalt uurida.

Kokkuvõtteks võib öelda, et tänased keeleõppe toetamiseks ette nähtud finantsvahendid võivad tööpoolest jääda koolides ebapiisavaks ja see võib mh kaasa tuua kaasa, et mõned õpilased saavad ebapiisavalt toetatud eesti keele kui teise keele omandamise protsessis. Lisaks finantsvõimaluste ajakohastamisele on aga väga oluline töötada nõ narratiivide ümberraamistamise suunal – st suurendada koolides üldist arusaama teise keele omandamisest ning ja põhimõtetest, mis aitavad toetada õpilaste keelelist arenemist (nt LAK), sest praegu ei ole harv olukord, kus tekib rollinihe ja E2 õpetaja satub olukorda, kus ta on sisuliselt nii E2, aineõpetaja ja pere tugiisiku rollis. Lisaks peaks edendama koostööd koolide ja uussisserändajatega töötavate organisatsioonide vahel, et koolid teaks kasvõi üldiselt nt Kohanemisprogrammi olemasolust või ka nt samas piirkonnas pakutavatest teistest tugiteenustest, mis on spetsiifiliselt suunatud uussisserändajatele või keeleõppijatele (nt keelelaagrid).

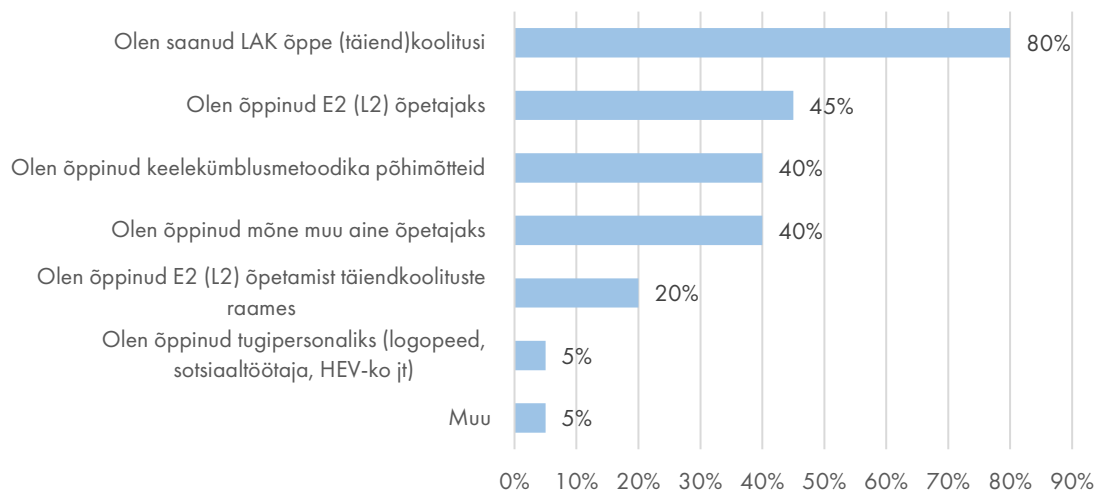
3.4.2. Eesti keele õpetajate pädevus ja väljakutsed õpetamisel

Küsitluses puudutasime ka eesti keel teise keelena õpetajate **kogemust ja kasutatavaid meetodeid**. Umbes kolmandikul vastajatest on pikem E2 õpetamise kogemus (35% vastajatest on õpetanud E2 rohkem kui 6 aastat), 40% vastajatest ei ole E2 õpetamisega kuigi kaua tegeleenud (0-2 aastat). Mõned vastajad on

¹¹ Näiteks pakuvad HARNOnäidiskavad välja, et esimesel aastal peaks olema eesti keele tundide maht 8-10 tundi nädalas. Intervjuudes tõdetakse, et esimestel saabumisjärgetel kuudel (nt detsembrini) on taoline maht mõistlik, kuid pärast seda muutub tundidest äravõtmine tülikaks, sh seetõttu, et osad õpilased seda ei soovi ning soovivad olla/õppida koos teiste klassikaaslastega.

mitmikrollis, st on nii E2 õpetajad kui ka näiteks klassijuhatajad või aineõpetajad.¹² Põhjalikku **erialast ettevalmistust** (joonis 16) on saanud 45% vastanud E2 õpetajatest (st on õppinud E2 õpetajaks), 40% vastajatest on aga õppinud mõne muu aine õpetajaks või tugipersonaliks. Enamik õpetajaid on saanud LAK õppe alaseid (täiend)koolitusi (80%), alla poolte (40%) on õppinud keelekümblusmetoodikat.

Joonis 16. E2 õpetajate erialane ettevalmistus (E2 õpetajad)



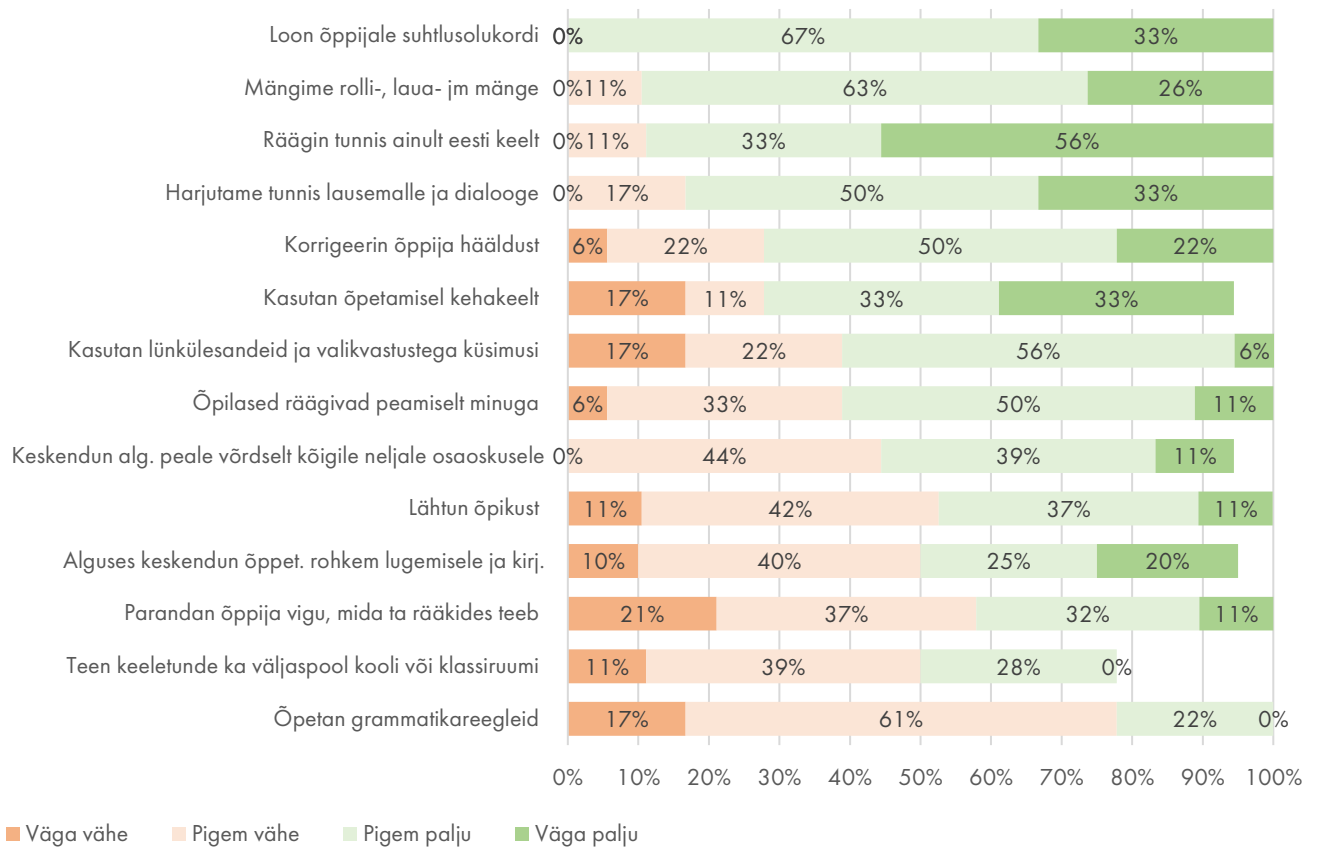
Kuigi ühelt poolt on E2 õpetajaks õppinute osakaal suhteliselt väike (45%), on uuringu käigus intervjueeritud ekspertide hinnangul õpetajaid, kes on õppinud E2 õpetajaks ning ühtlasi õpetavad uussisserändajast lastele eesti keelt, Eesti koolides tervikuna pigem veelgi vähem, mistõttu võib 45% peegeldada asjaolu, et küsitluse valimis võivad olla pigem ülesindatud nõ head koolid. Läbiviidud intervjuudest koolides tulebki välja, et sageli õpetavad uussisserändajast laste eesti keelt muud õpetajad, nt klassijuhataja, kellel palutakse mh ka eesti keelt õpetada ja kellel ei ole vastavat ettevalmistust.

Üheks oluliseks teguriks kooli õppekeele omandamisel on õpetajate pädevused ja uuringu tulemused viitavad, et Eesti koolis ei ole olukord veel rahuldav. Siinkohal on aga oluline silmas pidada, et kuna E2 õpetajaid ei olegi piisavalt, siis ei saa olla lahenduseks, et uussisserändajast lastele õpetaksid eesti keelt ainult E2 õpetajaks õppinud õpetajad. See tähendab, et ühelt poolt tuleb leida võimalusi E2 õpetajate arvu tõstmiseks, ja teiselt poolt on oluline toetada neid, kes praegu E2 õpet koolides pakuvad, suurendades nende pädevust kasutajasõbralikul ja paindlikul moel: pikkade kursustena, lühikeste seminaridena, iseseisvaks arenguks mõeldud materjalidena jne. Selles protsessis tasuks kaaluda õpetatavate lähenemiste varieerimist ja mitmekesistamist, sest küsitluse tulemused näitavad, et levinuimad on teadmised LAK-õppe ja keelekümbuse kohta, samas kui eksperdid toovad intervjuudes välja, et keelekümbus ei pea olema ainus lähenemine keele omandamiseks, vaid et õpetajad võiksid tunda erinevaid teise keele omandamist toetavaid lähenemisi ja praktikaid.

Eesti keele (E2) õpetamisel ja tunni läbiviimisel varieerivad küsitlusele vastanud E2 õpetajad oma **õpistrateegiaid ja töövõtteid**. Küsitlustulemuste järgi (E2 õpetajad) kasutatakse koolides enim suhtluskordade loomist rändetaustaga õpilasele, rolli-, lau- vmt mängude mängimist, tunnis ainult eesti keele rääkimist, lausemallide ja dialoogide harjutamist tunnis jmt (joonis 17). Pigem vähem kasutatakse grammatikareeglite õpetamist keeletunnis või rääkimisel vigade parandamist. Seega näib tulemuste põhjal, et enamik küsitlusele vastanud rändetaustaga lastele E2 õpet pakuvad õpetajad kasutavad kommunikatiivseid oskusi arendavaid õppemeetodeid.

¹² Intervjuudes tuleb välja, et eraldi E2 õpetajaid ehk ainult E2 õpetamisega tegelevaid õpetajaid on suhteliselt vähestes koolides Eestis – enamasti tegeletakse E2 õpetamisega muu kõrvalt.

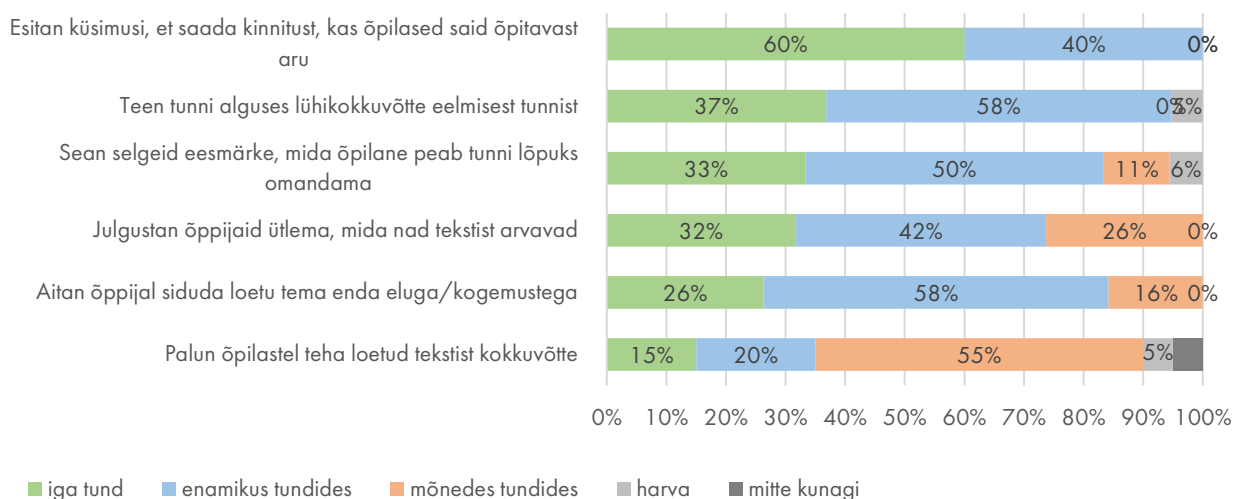
Joonis 17. Meetodite ja tövõtete kasutamine eesti (E2) keele õpetamisel rändetaustaga õpilasele (järjestatud 'väga palju' ja 'pigem palju' koondsumma järgi) (E2 õpetajad)



Mõned õpetajad märkisid, et nad kasutavad E2 tundide läbiviimiseks lisaks klassiruumile ka ümbritsevat keskkonda, mis võib muuta õppe elulisemaks ja interaktiivsemaks; küll aga piirab selliste klassiruumist-väljas toimuvate tundide võimalikkust koolitunni pikkus (sageli 40-45 minutit).

Rändetaustaga õpilastele eesti keele õpetamisel kasutatakse õppe kinnistamiseks erinevaid tehnikaid. Suhteliselt sagedasti kasutatakse pea kõiki erinevaid tehnikaid mis küsitlusanneedis olid välja pakutud (joonis 18): kõige sagedamini esitatakse küsimusi õpitavast arusaamise kinnituse saamiseks, lühikokkuvõtete tegemist eelmises tunnis õpitust, eesmärkide seadmist jmt.

Joonis 18. Eesti keele õpetamisel kasutatavad tehnikad õppe kinnistamiseks (E2 õpetajad)



Probleemidena töid E2 õpetajad ja eksperdid välja, et ühelt poolt vajab ülevaatamist tänane õppekava: põhikooli riikliku õppekavas on E2 A-võõrkeele all ja on koostatud I, II ja III kooliastmele. Õppekava eeldab, et võõrkeele õppimist alustatakse I kooliastmes, kuid uussisserändaja võib E2 õpet alustada ka nt hoopis III kooliastmes. Kuigi laias laastus on võõrkeeleõppe loogika sarnane, võib nt III kooliastmes õpilase puhul olla mõistlik teatud teemadest "üle hüpata" ning anda õpilase kiiresti esmane kommunikatiivne keel ning ainetundides osalemiseks vajalikud väljendid. Teisisõnu - kogu koolitsüklile koostatud õppekava ei pruugi sobida nõ poole pealt liitujatele. Seega peaks kriitiliselt üle vaatama, kuidas E2 õppekava õpilaste vajadustele vastavamaks muuta, sest nagu uuringu teoreetilises osas (ptk 1.3) välja on toodud, rõhutavad mitmed autorid sihtotstarbeliste õppekavade tähtsust L2 õpetamisel.

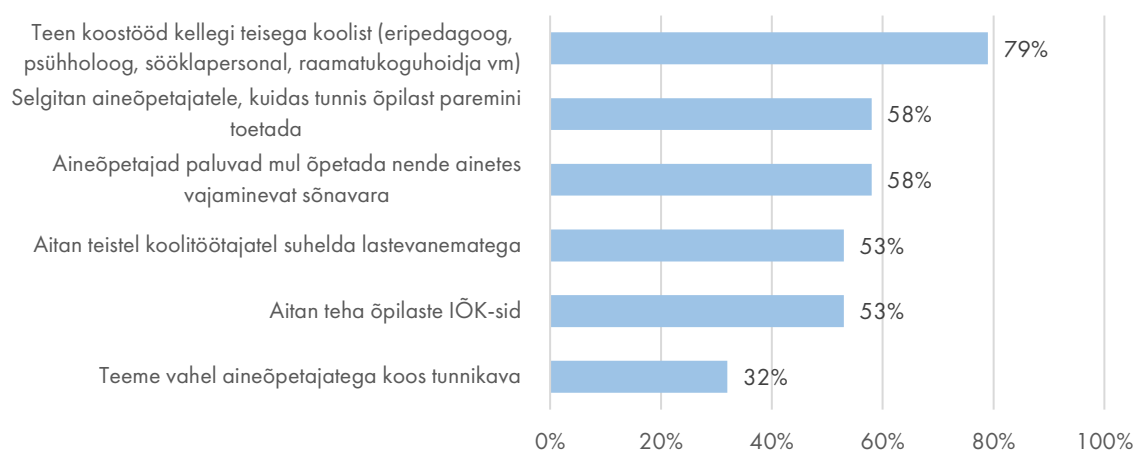
Lisaks töid E2 õpetajad ja eksperdid välja, et Eestis koolidel võiks olla oluliselt rohkem erinevaid õppematerjale ja –vahendeid. Näiteks oleks abi pildimaterjalist erinevas eas ja erineva keeleoskusega lastele, mis aitaks aineõppes (st oleks ainetespetsiifiline) ja erinevatest mängudes õpitu kinnistamiseks. Veelgi enam oleks abi erinevate õpikute juurde koostatud lihtsustatud materjalidest, mida saaks kasutada nii uussisserändajatele kui kohalikele teise kodukeelega lastele. Kuigi sageli viidatakse võimaliku alternatiivina HEV-materjalidele, ei ole nende materjalide sõnavara E2 õppes kuigihästi kasutatav. Mainitakse ka, et kuigi mitmetes jutustavates ainetes on väljakutseks lihtsamate tekstide olemasolu, on paljudel lastel aინena eriti raske kirjandus ja selles aines on eriti suur vajadus eakohaste ilukirjanduslike tekstide järele.

3.4.3. E2 õpetaja kui ressurss ja E2 õpetaja rollid

E2 õpetaja on oluline ressurss: kui lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) põhimõtete järgi on aineõpetajate ülesanne edendada nende keeleteadmiste omandamist, mida õppijal on aine mõistmiseks ja õppimiseks vaja, siis keeleõpetaja lülitab üldisesse keeleõppesse teiste ainete oskussõnavara ja tekste (Mehisto 2010). Lisaks saab E2 õpetaja anda nõu aineõpetajatele, täiendades nende tunnetust teksti raskusastme kohta või seletades, kuidas on teksti võimalik efektiivselt lihtsamaks teha. See tähendab, et kooli tasandil on oluline õpetajatevaheline koostöö, isegi kui kool ei ole valmis LAK-õpet täies mahus juurutama, vaid soovib samm-sammult liikuda efektiivsema keelelise toetamise poole.

Küsitlustulemused näitavad, et enamik küsitlusele vastanud E2 õpetajatest teeb koolis mingil määral koostööd teiste õpetajate või muu personaliga rändetaustaga õpilase õpetamise osas (joonis 19; vt ka ptk 3.4). Kuigi ankeetküsitluses ei uurinud me põhjuseid, miks koostööd ei tehta, on vajalik sellele küsimusele vastuse leidmine edasistes uuringutes. Näiteks võib kitsaskohaks olla piisava koolipoolse toe või raamistiku puudumine, mis on koostöö tekkimiseks ja püsimiseks oluline.

Joonis 19. Koostöö teiste kooliinimestega (E2 õpetajad)



Siiski võib intervjuude põhjal oletada, et suuremas pildis ei pruugi E2 ja teiste õpetajate omavaheline koostöö olla nii laialt levinud, ning pigem ei olda harjunud koostööd tegema. Intervjuude käigus väljendati nt korduvalt arvamust, et E2 õpetaja õpetabki E2 õppe raames kõiki aineid, sh neid, milleks tal pädevus

puudub. Ka küsitluse vabades vastustes juhiti tähelepanu sellele, et aineõpetajad ei ole alati valmis uussisserändajast õpilase õpetamiseks, vaid arvavad, et nad hakkavad uussisserändajaid õpetama siis, kui nende eesti keele tase on (nende seisukohast) piisav:

"[...] on kolleege, kes ei vaevu õpilasele kuidagi vastu tulema ning kasutavad fraase nagu "õppigu enne keel selgeks ja siis tulgu tundi"" (E2 õpetaja)

See on problemaatiline seisukoht, mis kindlasti takistab koolis teise keele omandamist, sest mitmed uuringud rõhutavad õppekava arvestavate lähenemist tähtsust, kus keeleõppe strateegiaid kombineeritakse õppe jaoks relevantsete teemadega ja kus neid kohandatakse vastavalt õppija vajadustele (nt Heller et al 2019).

Küsitlustulemustest selgub ühe olulise tähelepanekuna, et E2 õpetaja on oluline ressurss ka uussisserändajast õpilase kohanemise toetamise ja psühholoogilise toetamise kontekstis. Sageli kujuneb uussisserändajast õpilasel just E2 õpetajaga suurem side kui kellegi teisega koolis, mis on loomulik ja mõistetav, eriti olukorras, kus õpilase tulekul pannakse algul suurt rõhku E2 õppele. Klassijuhataja ja E2 õpetaja on need, kes võrreldes kõikide teiste koolipersonali gruppidega tunnevad õpilast kõige paremini, mõnikord teab E2 õpetaja õpilase tausta, olukorra ja väljakutsete kohta rohkemgi kui klassijuhataja. Seega on E2 õpetaja ka ressurss uussisserändajast õpilase kohanemise, huvide jms paremaks mõistmiseks konkreetses koolis, mis omakorda on oluline selleks, et õpilase arengut, sh keelelist arengut, toetada.

Osades koolides, kus ei ole harjumust koolisiseseks koostööks, see potentsiaal ei realiseeru - mõnel juhul ei kujune välja raamistikku, mis võimaldaks kogemusi ja mõtteid jagada ning see toimub juhuslikult. Samas tuli korduvalt esile, et E2 õpetaja võib sattuda olukorda, kus tema side õpilasega toob kaasa selle, et E2 õpetajal tekib rollinihe, teda hakatakse nägema nii E2 õpetajana, aga ka aineõpetajana ning uussisserändajast õpilase peamise kontaktina, kutsuma klassi koosolekutele ja arenguestlustele osalema jms.

Korduvalt tuli välja, et kogu infovahetus õpilase või perega hakkab mõnel juhul käima E2 õpetaja kaudu ning kohati satub ta praktiliselt tugiisiku rolli (sellele viitab ka nt tõik, et üle poole E2 õpetajatest aitab teistel õpetajatel suhelda uussisserändajatest lastevanematega). Sealhulgas nimetatakse intervjuudes olukordi, kus õpilasi puudutavate otsuste tegemisel lähtutaksegi ainuüksi E2 õpetaja hinnangust ja tõlgendusest, seda ka teemadel, milles E2 õpetajal kompetents (nt ainealane kompetents või kompetents lapse üldise arengu või emotsionaalse seisundi hindamiseks jms) puudub.

Kokkuvõtlikult on oluline pöörata tähelepanu sellele, et koolidel võib olla eesti keele omandamine mõtestatud kitsasse E2/võõrkeeleõppe võtmesse, samal ajal kui uussisserändajast õpilaste eesti keele areng ei toimu ainult E2 klassis. Kui uussisserändajast õpilane puutub peamiselt kokku vaid E2 õpetajaga, takistab see lõppkokkuvõttes nii tema eesti keele arengut, kui ka sotsiaalsete suhete loomist, mis omakorda aeglustab keelelist arengut. Lisaks ei soodusta see lähenemine seda, et teised õpetajad (aineõpetajad) hakkaksid arendama oskusi ja otsima meetodeid, mis aitaksid vähese keeleoskusega õpilast ainetunnis toetada, ega ei teki arusaamist, et iga õpetaja ühel või teisel moel annab oma panuse õpilase eesti keele oskuste arengusse.

3.4.4. Arusaamad mitmekeelsusest

Nii küsitlustulemused kui läbiviidud intervjuud viitavad sellele, et kõik õpetajad, sh E2 õpetajad, võivad vajada lisatuge **mitmekeelsuse mõtestamisel**. Nimelt on valdav enamus vastajaid küll nõus väitega, et erinevate keelte oskus rikastab last (umbes 90% kõikides vastajate gruppides) ning 18% juhtkonnast ja 31% aineõpetajatest leiab, et koolides võiks rändetaustaga õpilastele emakeeleõpet pakkuda. Samal ajal on ligi kolmandik küsitlusele vastanud juhtkonna liikmetest ja viiendik õpetajaskonnast arvamusel, et koolis peaks rääkima vaid õppekeelt (vt ptk 3.6), ning ka intervjuudes kõlas läbi, et õppekeelest (st eesti keelest) erinevates keeltes suhtlemist võidakse koolides taunida:

„Kui õpetaja kuulab seda, siis ta ikkagi ütleb, et olge head, katsuge eesti keeles koolis rääkida... [ja kui] ma kõnnin mööda ja näen, siis ma ütlen, et ole hea, palun rääkige omavahel eesti keelt“ (tugipersonal)

Eesti keelest erineva keele rääkimise taunimine võib mõnel juhul olla tingitud sellest, et kohalikud õpilased ja uussisserändajast õpilane räägivad omavahel kolmandas keeles (tavaliselt inglise keeles), mõnel juhul aga on tegu olukordadega, kus kaks samast keelegrupist õpilast ei või omavahel enda esimeses keeles suhelda. Kuigi antud näidete puhul on ilmselt tegemist pigem üksikjuhtudega mitte koolipoolse teadlikult institutsionaliseeritud meetodiga eesti keele õpetamiseks, võime tuginedes intervjuudele ekspertidega ning uuringu teoreetilises osas käsitletule pidada taolist lähenemist, kus koolides keelatakse või ei soosita teistes keeltes suhtlemist, siiski valeks. Muuhulgas võib see lisaks omada negatiivset mõju ka lapse identiteedile ehk enesemääratlusele.

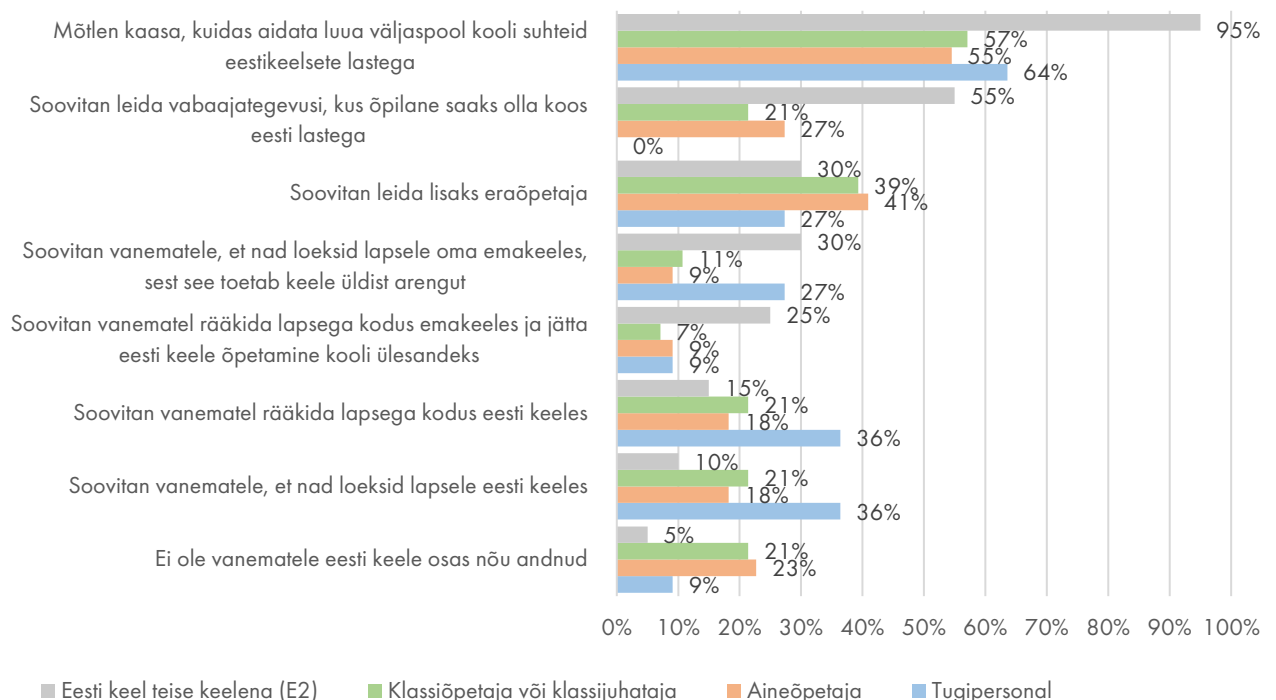
Taalised seisukohad viitavad ka piiratud arusaamale mitmekeelsusest ja teise keele omandamisest, sh ei tunta lisanduva ja taanduva mitmekeelsuse kontseptsioone ega ei teata, et esimese keele toetamine võib pigem aidata teist keelt omandada (vt keele õppe toetamise osas ka ptk 2.3). Mitmekeelsuse ebapiisav mõistmine näib lisaks kaasa toovat selle, et lastevanematele antakse eksitavaid soovitusi, nt soovitatakse rääkida kodus lapsega eesti keeles (vt all joonis 20), mis lõppkokkuvõttes võivad tuua uussisserändajast õpilasele kahju rohkem kui kasu.

Uussisserändajatest lapsevanemad võivad olla väga ebakindlad selles, kuidas nad oma lapse eesti keele arengusse panustada saavad ja mõnikord ootavad koolilt selles küsimuses tuge. Selleks, et aru saada, kuidas koolid eesti keele omandamist üldse näevad, sh millist nõu uussisserändajast vanematele annavad, küsisime ankeedis, kas ja millist nõu antakse uussisserändajast lapse vanemale selle osas, kuidas ta saab oma lapse eesti keele omandamist toetada.

Tulemused näitavad, et kõige rohkem püütakse mõelda, kuidas aidata lapsel luua väljaspool kooli suhteid eestikeelsete lastega, sh soovitatakse koosolemist võimaldavate vabaajategevuste leidmist (joonis 20).

Samal ajal näeme, et 20-40% vastajatest leiab, et eesti keele omandamine on kodu ülesanne ja/või soovitatakse leida eraõpetaja - lastevanemate vaates on selline lähenemine problemaatiline nii selle tõttu, et perel ei pruugi leiduda finantsressursse eesti keele täiendava omandamise toetamiseks (nt eraõpetaja), kui ka põhjusel, et eesti keele eraõpetaja leidmine võib olla lapsevanema jaoks keeruline - nõudlus Eestis võib regioniti ja periooditi olla suurem kui pakkumine.

Joonis 20. Soovitused uussisserändajast lapse vanematele oma lapse eesti keele omandamise toetamiseks (õpetajaskond, tugipersonal)



Lisaks on problemaatiline ning vastuolus teaduskirjandusega (vt ptk 2), et väike, aga siiski oluline osa vastajatest (sh E2 õpetajate hulgas 15%) soovib lapsevanematel kodus rääkida eesti keeles. Taolisel praktikal võib olla mitmeid negatiivseid mõjusid: nt valede keelevormide omandamine, lapsevanemal ja lapsel stressi tekkimine, lapse ja vanema loomuliku suhte kahjustumine jm. Samuti soovib vaid 25%-30% E2 õpetajatest (ning veelgi väiksem osa ülejäänud koolipersonalist), et lapsevanem panustaks lapse esimese keele arengusse ja suhtleks lapsega enda emakeeles, kuigi teaduskirjandus näitab, et esimese keele areng toetab ka teise keele omandamist, mistõttu võiks see osakaal olla vastajate hulgas oluliselt kõrgem.

3.4.5. Kokkuvõtteks

Uuringu tulemused näitavad, et üheks keskseks teguriks E2 õppe korraldamisel koolides on koolide **rahalisel võimalusel**: peamiselt toetatakse keeleõpet korraldades riigi poolt saadavale finantsabile, ja eriti koolides, kus uussisserändajatest õpilasi on vähe või nad on väga erinevates vanustes või erineval tasemel, ei pruugi koolid suuta tänaste rahaliste ressurssidega E2 õpet efektiivselt ja õpilase vajadustest lähtuvalt korraldada.

Paremat kommunikatsiooni vajab ka **info pakkumine olemasolevate finantsmehhanismide kohta**, sest kuigi tänasel päeval liigub info koolidesse koolipidaja (enamasti KOV) vahendusel, ei pruugi see alati piisav olla, eriti nt juhtudel, kus õpilane veel ei olegi KOV-s registreeritud. Selge info selle kohta, kes ja millisel juhul saab taotleda lisarahastust E2 õppe korraldamiseks, peaks olema ühel avalikult ligipääsetavas kohas, nt rahastuse pakkuja veebilehel, et seda oleks võimalik nt koolitustel linkida, materjalidele lisada jms.

Lisaks, nagu näitab HARNO aruannete analüüs (ptk 2.7), võidakse keeleõppeks eraldatud raha soovida kasutada **paindlikumalt**, nt materjalide ostmiseks, mitte töörahana.

Olulise kitsaskohana tuuakse välja **E2 õppekava ajakohastamise vajadus**, et see vastaks paremini erinevates astmetes Eesti kooli tulijate vajadustele, samuti väljendatakse ootust kaasaegse ja uussisserändajatest õpilasi toetava **E2 õppevara** väljatöötamise järele.

Üldiselt näitavad uuringu tulemused eesti keele õppe ja omandamise osas, et küsitlustele vastanud E2 õpetajad kasutavad üsna mitmekesiseid meetodeid ning on üldjoontes kaasaegse õpikäsitlusega. Siiski on osati nii E2 õpetajatel kui ka teiste haridustöötajatel puudulikud või vahel ka ekslikud arusaamad mitmekeelsusest ja teise keele omandamisest. See tähendab, et nendel teemadel vajavad haridustöötajad lisateadmisi (nt täiend- või lisakoolituste kujul), kusjuures lisateadmisi võivad vajada ka kogunud E2 õpetajaks õppinud pedagoogid.

Tulemused näitavad ka, et kuigi üldiselt on koolides olemas arusaam, et keelt ei omandata ainult keeletunnis ja et keele omandamiseks on oluline ka sotsiaalne suhtlus, võidakse samal ajal siiski seada liiga suuri ootusi E2 õpetajale ja võidakse arvata, et õpilane peab enne aineõppega liitumist eesti keele “selgeks saama”. Ka aineõpetajad ei pruugi mõelda, et ka neil on roll õpilase keelelises arengus ning võimalused enda tunde vähese keeleoskusega õpilasele vähese vaevaga keelelises juurdepääsetavamaks teha. Samas ei pruugi koolidel olla kerge leida rahastust personali **koolitamiseks** nt **teise keele omandamise üldiste põhimõtete osas** või LAK-õppe osas, mis on võtmetähtsusega selleks, et koolides suureneks arusaam kõiki haridustöötajate rollist eesti keelt omandava lapse keelelise arengu toetamisel.

3.5. Koostöö ja võrgustumine

Koolipersonali omavaheline koostöö koolis on oluline, kuna see loob aluse koordineeritud tegutsemiseks, samuti on koostöö aluseks LAK-õppele,¹³ ning uuringud üldjuhul viitavad, et kollegiaalse kogukonna olemasolu on üks kuuest olulisest tingimusest selleks, et õpetamine oleks meisterlik (ingl k *accomplished*) (Shulman ja Shulman 2004). Ka RITA-ränne uuring (2019) toob edukate mitmekeelset kooli erinevad

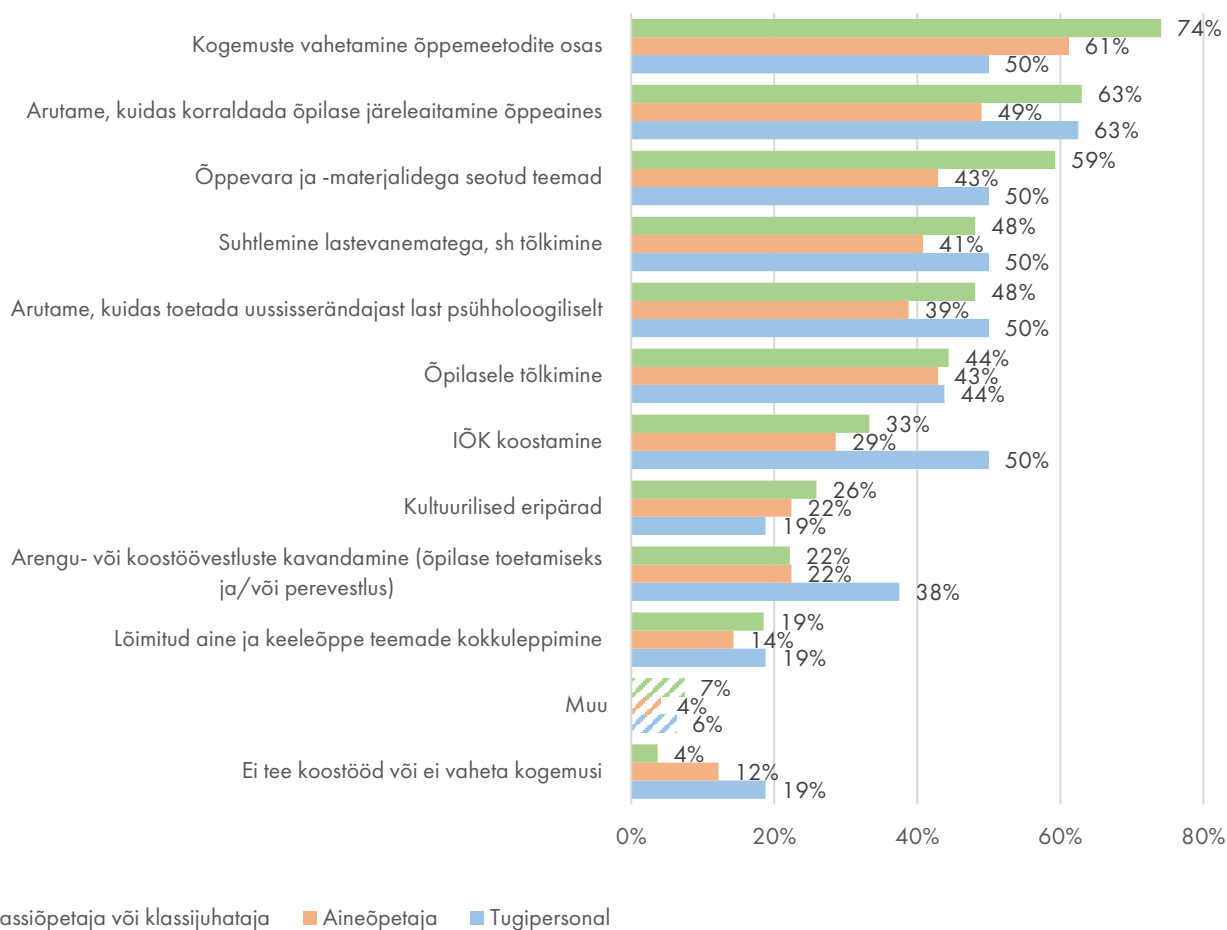
¹³ Vt lisaks Innove veebis: <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/loimitud-aine-ja-keeleope-lak-ope/>

teguritena välja mh asjatundlikku juhtimist, tulemuslikul õpetamisele suunamine ning positiivse koolikultuuri edendamine – see toetub aga pidevale koostööle ja koordineeritusele koolipersonali hulgas.

Sellele tuginedes uurisime ankeetküsitlusega, milline on koolisisene koostöö (uussisserändajast õpilaste õpetamise ja kohanemise toetamisega seoses), sh selle ulatus ja varieeruvus, kuid ka seda, kuidas tehakse neil teemadel koostööd väljaspool kooli (nt teiste koolidega või asutustega).

Tulemused näitavad, et peamised koostöökohad uussisserändajast lastega seoses osaliselt varieeruvad vastajarühmast lähtuvalt (joonis 21): nii klassijuhatajate kui ka aineõpetajate puhul on peamiseks koostöökohaks kogemuste vahetamine õppemeetodite osas (74% klassijuhatajatest ja 61% aineõpetajatest teeb seda), järeleaitamise korraldamine (vastavalt 63% ja 49%) ning õppevara- ja materjalidega seotud küsimustes (vastavalt 59% ja 43%). Üldse ei tee omavahelist koostööd rändetaustaga õpilaste osas 4% vastanud klassijuhatajatest, 12% aineõpetajatest ning 19% tugipersonalist.

Joonis 21. Koostöökohad teiste kooli töötajatega, uussisserändajast lastega seoses (klassijuhataja, aineõpetaja, tugipersonal)



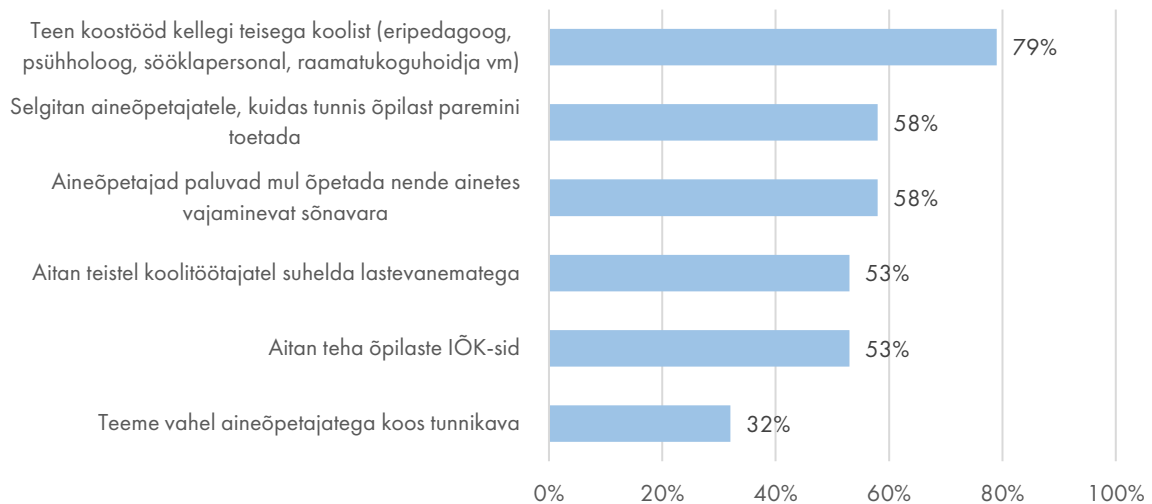
Kuna nii selle uuringu tulemused kui ka varasemad seotud uuringud viitavad, et paljudel juhtudel on E2 õpetaja tähtsal kohal uussisserändajast õpilase sisseelamises kooli, vaatasime ka, kellega ja kuidas E2 õpetajad koostööd teevad. Küsitlustulemused näitavad, et 79% E2 õpetajatest teevad koostööd kellegi teisega koolist ning koostööpunkte on mitmeid (ning need jagunevad suhteliselt võrdselt), vt joonis 22.

Üle poole (58%) E2 õpetajatest teevad koostööd aineõpetajatega, et toetada paremini rändetaustaga õpilasi ning õpetavad õppeainetes vajaminevat sõnavara, lisaks aidatakse teisi koolitöötajaid suhtluses lapsevanematega ning IÕK koostamisel. Kolmandik (32%) küsitlusele vastanud E2 õpetajaid teevad ka koostööd teiste aineõpetajatega tunnikavade koostamisel.

Siinkohal on oluline taas välja tuua, et kuigi on tänuväärne, et E2 õpetaja on niivõrd heaks ressursiks teistele õpetajatele, et aitab nt lastevanematega suhelda, ei ole see siiski tema roll. Mitmed E2 õpetajad väljendasid intervjuudes, et nad kogevad ikka ja uuesti, et uussisserändajatest õpilasi nähakse “nende omadena” ja tullakse suhtluses abi paluma, tullakse rääkima, mida lapsed valesti tegid jne. Õpetajate sõnul võib tihti olla tegemist mugavusega (“sa nagunii suhtled vanematega, ütle siis see asi ka ära”) või ebamugavuse ja võõrastusega.

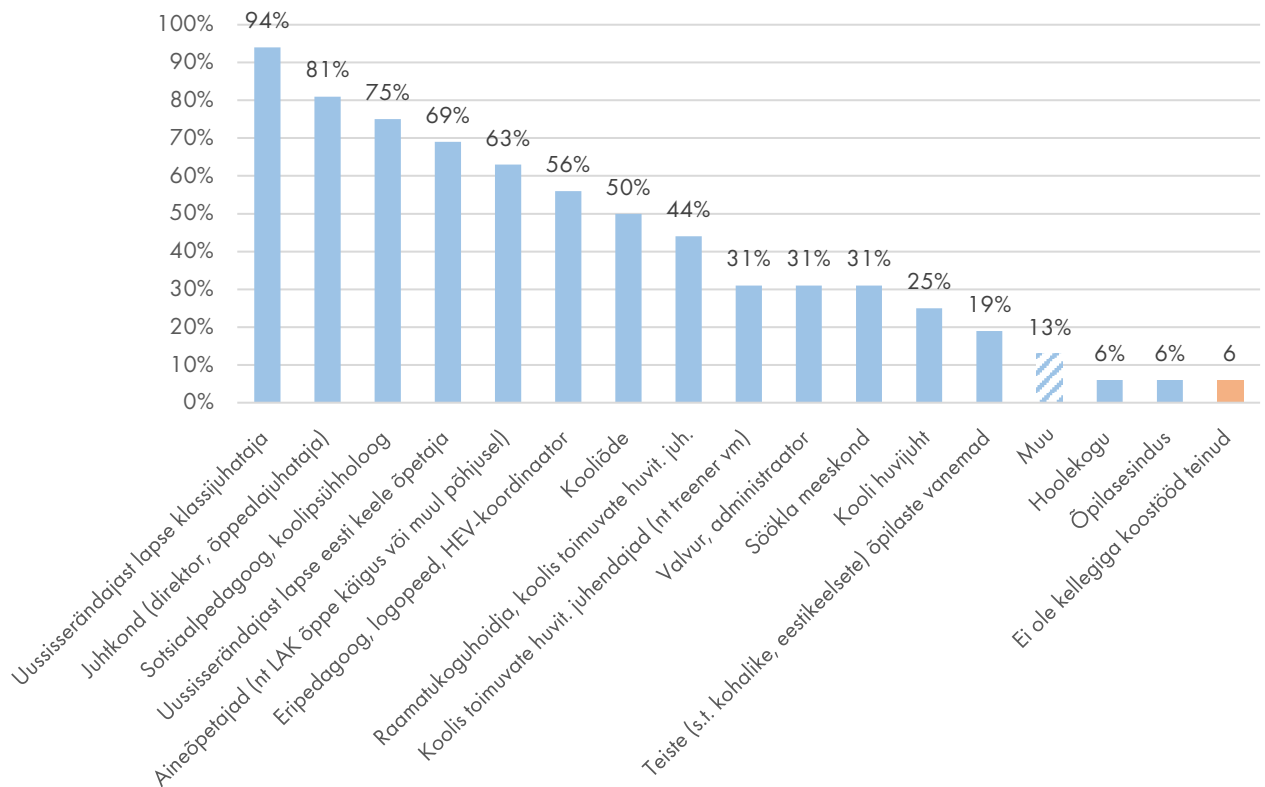
Samas, lisaks sellele, et taoline roll on E2 õpetajale lõppkokkuvõttes suur lisakoormus, on see kahjulik ka selles mõttes, et lapse/lapsevanema ja õpetaja otsese suhte asemel tekib triangulatsioon ja õpetajal, kes delegerib suhtluse ära E2 õpetajale, on lõppkokkuvõttes selle võrra raskem aru saada uussisserändajate laste või lastevanemate vajadustest või takistustest. Iseäranis on otsesuhte loomine oluline klassijuhataja puhul, sest klassijuhataja on keskses rollis uussisserändaja kohanemise toetamisel, mh on tema roll juhtida klassis grupiprotsesse ja suurendada sidusust ja kui klassijuhataja võõrastab tema klassis oleva lapse vanemaid ja suunab suure osa suhtlusest kellegi kaudu liikuma, võib see mõjutada ka klassis olevate õpilaste vaheliste suhete dünaamikat.

Joonis 22. Koostöökohad teiste kooli töötajatega, uussisserändajast lastega seoses (E2 õpetajad)



Tugipersonali koostöö (joonis 23) on kõige aktiivsem ennekõike just klassijuhataja suunal (94% tugipersonalist teeb koostööd klassijuhatajaga), seejärel mõnevõrra väiksemas mahu toimub see juhtkonnaga (81%), sotsiaalpedagoogi või koolipsühholoogi (75%) ning E2 õpetaja (69%) ja aineõpetajaga (63%). Seega toimub tugipersonali poolt kõige intensiivne suhtlus ennekõike rändetaustaga õpilase klassijuhatajaga, mis kinnitab ka teisi siinse uuringu küsitlustulemusi ja intervjuudes väljendatud seisukohti ning näitab klassijuhataja kesksel rollil rändetaustaga õpilase (sh sotsiaal-psühholoogilise) kohanemise toetamisel koolis.

Joonis 23. Koostöö erinevate sihtrühmadega koolis, uussisserändajatest lastega seoses (*tugipersonal*)



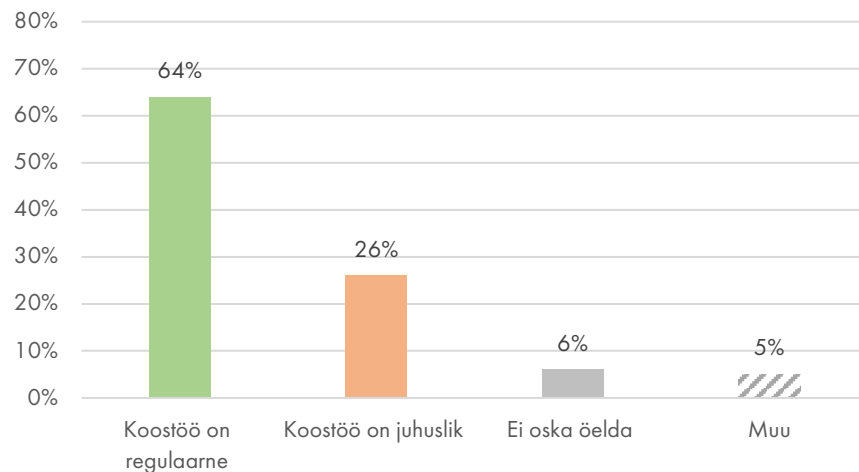
Palusime koolipersonalil hinnata ka uussisserändajast lapse osas tehtavat koostööd üldisemalt. Tulemustest selgub (joonis 24), et enamike vastajate arvates on koostöö suhteliselt regulaarne (keskmiselt 64% kõikide vastajate põhjal). Kõige regulaarsemaks ehk keskmisest kõrgemaks peab koostööd tugipersonal (75%) ja juhtkond (68%), vähem regulaarsemaks aga klassijuhatajad (63%) ja aineõpetajad (55%). Ligi neljandik vastajatest (26%) peavad koostööd juhuslikuks. Seega ligi kolmandiku klassijuhatajate ning aineõpetajate vaates koostöö koolis küll toimub, kuid seda pigem juhuslikult.¹⁴

Ka intervjuud koolipersonaliga näitasid, et uussisserändajast lapsega tegelevad õpetajad võivad tunda, et koostööd on vähe või nad on rändetaustaga õpilastega tegelemisel üksi jäetud: “*Kaasaval haridusel on õpetajale suur lisakoormus, mistõttu õpetajana lõpuks valin vahel, et ma ei saa sellega tegeleda, sest toetuseta olemegi õpetajatena üksi*” (õpetaja).

Siinkohal on osalt ilmselt tegu asjaoluga, et rändetaustaga õpilaste osas on koolisisene koostööprotsess suhteliselt harva teadlikult juhitud ja süsteemne, kuid ka võib oletada, et küsimustikus on ülekaalus motiveeritud vastajatega nn “hästi hakkama saavatest” koolidest. Täpsustavate kommentaaridena toodi ankeedis veel kirjalikult välja, et koostöö on olenevalt ajahetkest kas regulaarne või juhuslik.

¹⁴ Ankeedis vaid aineõpetajate käest küsitud küsimusele, milliseid väljakutseid või takistusi on neil tekkinud uussisserändajast õpilase õpetamise või toetamisega seoses, nimetas ca viiendik aineõpetajatest vähest koostööd õpetajaga ja/või vähest toetust teiste õpetajate poolt (19%), ning ca kümnendi aineõpetajatest nimetas vähest koostööd juhtkonnaga ja/või vähest toetust juhtkonna poolt (11%).

Joonis 24. Hinnang uussisserändajast lapse osas tehtavale koostööle enda koolis (kõik vastajad)



Sarnaselt koolisisesele koostööle, mille peamiseks eesmärgideks on saada tuge ja nõu rändetaustaga õpilaste õpetamisega seotud õppemetoodikate, õppematerjalide ja -vara osas, toimub ka kooliväline koostöö osati neil eesmärkidel, kuigi (arusaadavatel põhjustel ehk nt ajakulu jm) oluliselt väiksemas mahu. Koolivälise koostöö puhul eristuvad kaks peamist gruppi: juhtkond, kelle eesmärgid ja tegevused koolivälise koostöö osas on teistsugused kui õpetajaskonnal ja tugipersonalil.

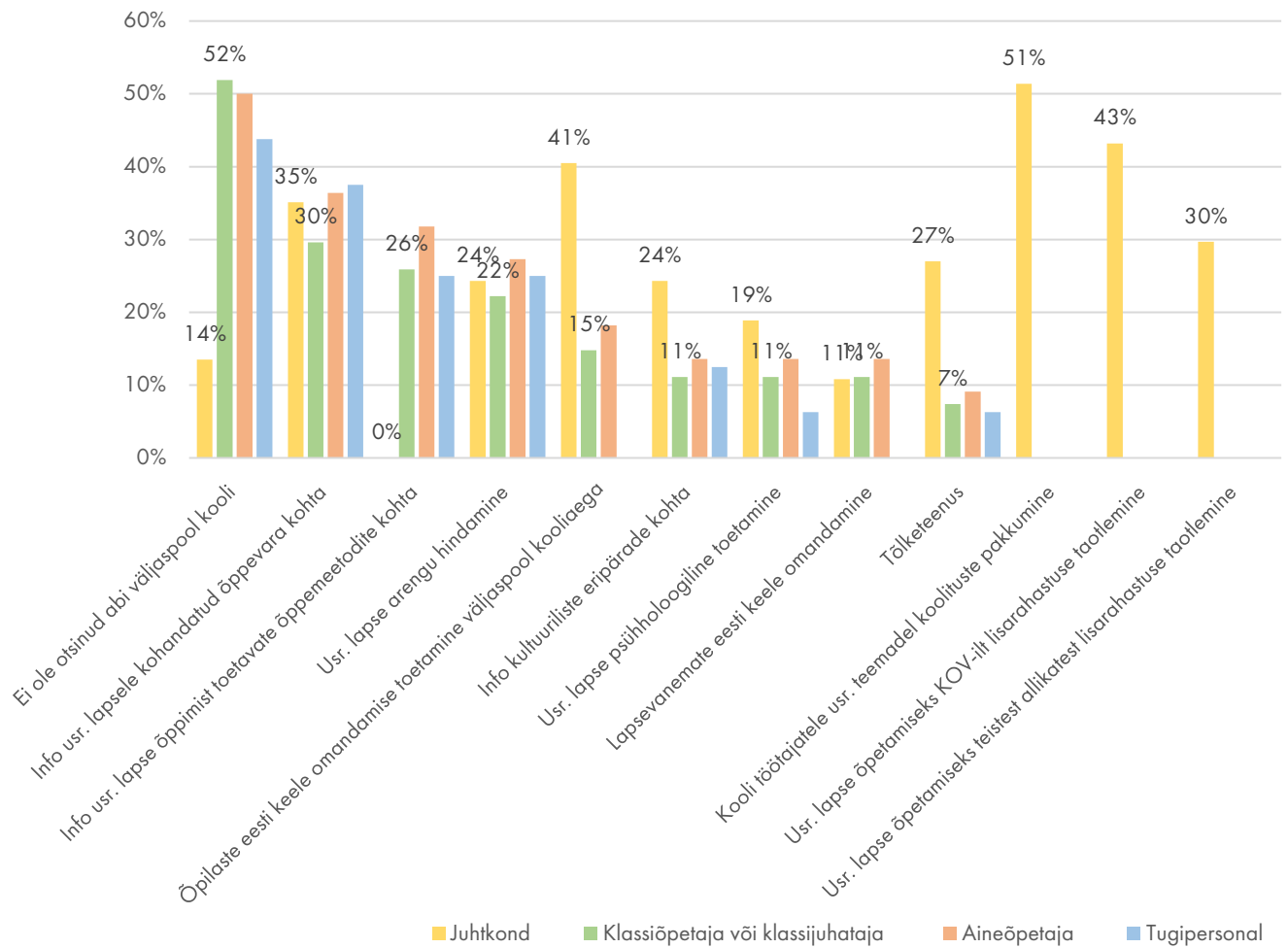
Tulemused (joonis 25 allpool) näitavad, et kooli juhtkond on aktiivsem kui teised koolipersonali liikmed koolivälise koostöö osas, tehes seda koostööd teistsugustes sfäärides ja teemadel kui õpetajaskond. Nii otsitakse näiteks juhtkonna hulgas abi ja koostööd väljaspool enda kooli enim koolituste osas uussisserändajatega seotud teemadel (51%), uussisserändajast lapse õpetamiseks kohalikul omavalitsuselt (43%) või muudest allikastest (30%) lisarahastuse taotlemise eesmärkidel; aga ka näiteks teemal, kuidas teotada rändetaustaga õpilaste eesti keele omandamist väljaspool kooliaega (41%) – seejuures on huvitav märkida, et klassijuhatajatest teeb seda vaid 15%, kuigi võiks eeldada, et õpilase eesti keele omandamise toetamise osas koostöökohtade otsimine on pigem klassijuhataja roll kui juhtkonna oma. Märkimisväärselt palju (35%) juhtkonna liikmetest on otsinud abi ja teinud väljaspool kooli koostööd ka rändetaustaga õpilastele kohandatud õppevara osas, olles samal tasemel aineõpetajatega. 14% juhtkondade esindajatest ei ole väljaspool kooli koostööd teinud või abi otsinud rändetaustaga õpilaste osas.

Klassijuhatajate, aineõpetajate ja tugipersonali hulgas on enim abi otsitud ja koostööd tehtud uussisserändajast lapsele kohandatud õppevara ja õppemetoodite osas - ligi kolmandikul neist on soov leida sobivat õppevara ning ligi neljandikul soov leida või koostööd teha sobiva õppemetoodika osas.¹⁵ Lisaks on veel otsitud infot ja abi lapse arengu hindamise (22%-25%), väljaspool kooli õpilaste eesti keele omandamise toetamise (15%-18%), ning vähesel määral kultuuriliste eripärade, lapsevanematega suhtlemise, lapsevanemate eesti keele oskuse parandamise ja lapse psühholoogilise toetamise osas (kõikide nende osas ligikaudu kümnendiku vastajate puhul).

Teadmine, milliste küsimuste osas õpetajad ja tugipersonal väljaspoole kooli pöörduvad, võiksid olla olulised ka juhtkonna jaoks ja kokku koondatuna võiks info erinevatest koostööviisidest olla olemas ka KOV-s, sest kõikides koolides ei pruugi koostöö isenesest ei teki ja neist teadmistest lähtuvalt on koostööprotsesse võimalik paremini juhtida, aidates haridustöötajatel vastavaid võrgustikke või koostöökohti luua.

¹⁵ Koolipersonali vajadust uussisserändajast õpilasele sobiva õppevara ja õppemetoodika järele kinnitavad ka teised uuringud, vt näiteks Kivistik ja Kaldur (2019) uuringut mitmekultuurilise hariduse osas.

Joonis 25. Abi otsimine ja koostöökohad väljaspool kooli, uussissrändajast lapsega seoses (juhtkond, klassijuhataja, aineõpetaja, tugipersonal)



Ligi pooled vastanud klassijuhatajatest (52%), aineõpetajatest (50%) ja tugipersonalist (44%) ei ole rändetaustaga õpilastega seotud teemade osas väljaspool kooli abi otsinud ega koostööd teinud. Võib oletada, et seda ei tehta mitmel põhjusel – kas vajalik teadmised ja informatsioon on juba olemas, eeldatakse, et vastava teadmise saab kätte koolisiselt, või ei osata kuhugi või kellegi poole pöörduda. Viimases kategoorias, st küsimustena, mille osas ei osata kusagile pöörduda, mainiti nimetati üldise võimaluse puudumist saada nõu algusfaasis, kui eesti keelt mittevaldav uussissrändajast õpilane klassi tuleb (millest üldse alustada, millised ootused on realistlikud jms), kuidas hinnata uussissrändajast õpilast ning kuidas toetada lastevanemaid nende üldises kohanemises.

See osa õpetajaskonnast (ca pooled), kes teeb koostööd väljaspool enda kooli, teeb seda ennekõike kas kolleegidega teistest koolidest (ligi kolmandik), Rajaleidjaga või välismaalastega tegelevate organisatsioonidega (mõlema puhul ligi viiendik). HARNO/INNOVE poole on pöördunud vähem kui kümnendik klassijuhatajatest (7%), kuid oluliselt rohkem ehk ligi kolmandik E2 õpetajatest ja tugipersonalist; samasugune suhtarv (ca kolmandik vastajatest) on koolipersonalil suhtlemises kohalike omavalitsustega. Kõige aktiivsemad koostöö ja abi küsimise osas näivad antud uuringu küsitlustulemuste põhjal olevat just E2 õpetajad, kes teevad teistest enam sagedamini nii koostööd kui ka omavad võrreldes teistega mitmekesisemat võrgustikku kelle poole pöördutakse.

Ministeriumitega on suhelnud või koostööd teinud ca 5-10 protsenti kõikidest vastajatest, sh juhtkonnast (sarnased osakaalud on suhtluses ülikoolidega), ning pea täiesti olematu on koostöö või abi küsimine aine- ja erialaliitudega (keskmiselt vähem kui viis protsenti on nende poole pöördunud). Koolide juhtkond erineb õpetajaskonnast ja tugipersonalist selle poolest, et nemad suhtlevad keskmisest oluliselt enam just

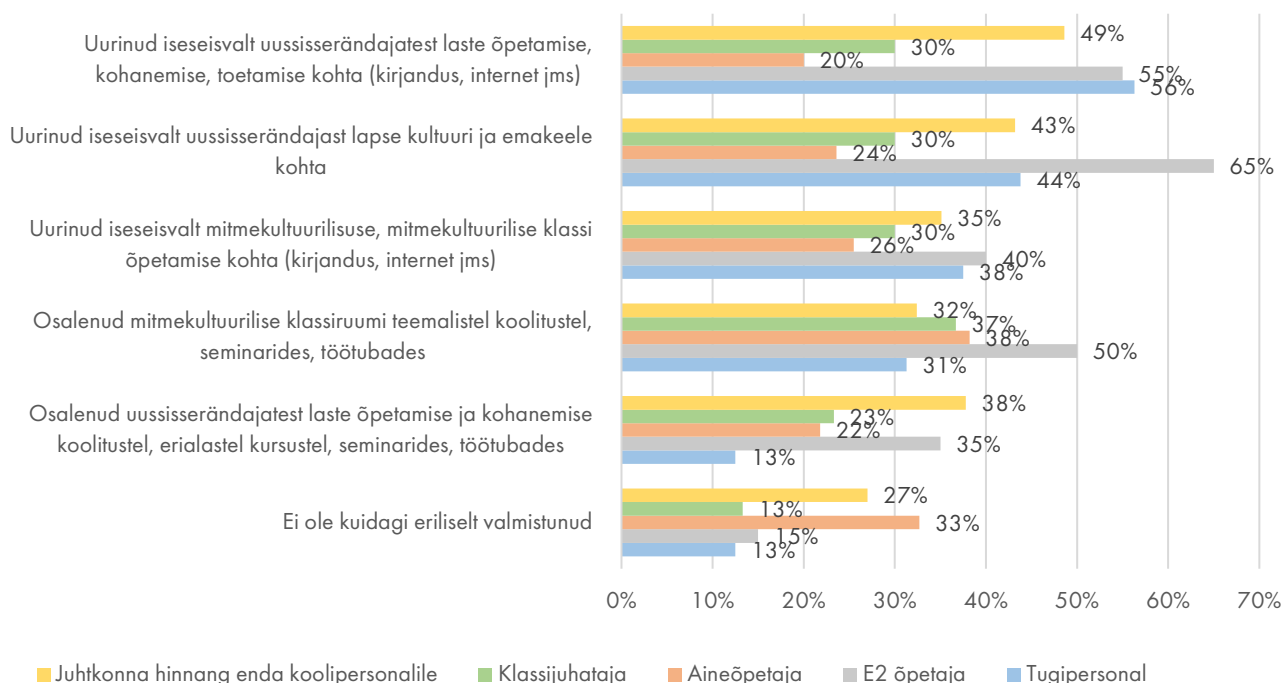
kolleegidega teistest koolidest (73%), HARNO-ga (70%), kohalike omavalitsustega (46%) ka Rajaleidjaga (38%).¹⁶

3.6. Ettevalmistus tööks mitmekultuurilises keskkonnas

Tööks eri kultuuritaustaga õpilastega on ligi poolte küsitlusele vastanud juhtkonna esindajate hinnangul nende kooli personal ennast ühel või teisel moel ette valmistanud (joonis 26 allpool). Eeskätt tehakse seda iseseivalt – otsides kirjandusest või internetist infot selle kohta, kuidas uussisserändajast last õpetamisel ja kohanemisel toetada (50%) või otsides infot õpilase taustakultuuri või emakeele kohta (44%). Mõnevõrra vähem (keskmiselt 35%) on juhtkonna hinnangul nende kooli personal osalenud uussisserändajate kohanemist ja õpetamist ja/või mitmekultuurilist klassiruumi käsitlevatel koolitustel (ligikaudu kolmandik vastanud koolide juhtkondadest). Need juhtkonna esindajad, kes on ise ühel või teisel koolitusel osalenud, peavad kõige kasulikumaks mitmekultuurilises keskkonnas õpetamisega seotud koolitusi (kohanemine, koostöö vanematega, erinevate kultuuritaustade avamine, sh klassis), samuti keeleõppega seotud koolitusi.

Ligikaudu neljandiku juhtkonna esindajate hinnangul pole nende kooli personal teinud midagi erilist selleks, et ennast tööks eri kultuuritaustaga õpilastega ette valmistada. Nii on näiteks ühes vastanud koolis eraldi kirjeldatud, et eraldi tööks uussisserändajast lapsega on ennast ette valmistanud ja koolitanud end vaid eesti keele õpetajad ning teistele aineõpetajatele on informatsiooni edastatud kooli töökoosolekutel. Ka intervjuudes ekspertidega tõdetakse, et harvad pole juhtumid, kus klassi saabunud uussisserändajast õpilane osaleb tunnis sellisel moel, kus ta iseseivalt ei oska tunnis kaasa lüüa ning töötada, samal ajal ei oska ka õpetaja temaga tegeleda (*“Laps lihtsalt istub seal, niisama”*).¹⁷

Joonis 26. Koolipersonali ettevalmistus tööks eri kultuuritaustaga õpilastega (kõik vastajarühmad)



¹⁶ 37% koolide juhtkonna esindajatest on KOV poole seoses uussisserändajast õpilastega küll pöördunud, kuid pole abi saanud.

¹⁷ Intervjuudes ja küsitlustulemustes tuuakse välja eri häid praktikad rändetaustaga lapse kohanemise toetamiseks klassiruumis: 1) plaani loomine kuidas kogu klassiga rändetaustaga last toetada, 2) mängud omavaheliseks tutvumiseks, 3) õpilassõbra määramine, ja/või 4) grupitööd. Oluline on märkida, et õpilassõbra protsessi tuleb juhtida (mitte lihtsalt määrata) ning sh tuleb pakkuda tuge küsimuste puhul ja jälgida, et ühele lapsele ei jääks liiga palju vastutust. Grupitööd on olulised kuna aitavad ka muudes koolis esilekerkivates olukordades ja mitte ainult sotsiaalses suhtluses, nt õppimise/õpitava efektiivsemal omandamisel.

Teiste koolipersonali liikmete ettevalmistus tööks eri kultuuritaustaga õpilastega varieerub lähtuvalt vastajarühmast, kuid keskmiselt ca 20-30% (olenevalt rühmast) on ühel või teisel moel (iseseisev materjalide otsimine, koolitustel või seminaridel osalemine vm) end tööks eri kultuuritaustaga õpilastega ette valmistanud. Enim näivad olevat end ette valmistanud E2 õpetajad ning tugipersonal, neist vähem õpetajad ja aineõpetajad, kes omakorda hindavad enda ettevalmistust madalamaks kui seda arvab nende kohta koolide juhtkond.

Avatud vastustes toovad kooli juhtkonna esindajad ja koolipersonal välja, et suurim vajadus oleks järgmiste koolitusteemade järele: a) uussisserändajast õpilase õpetamine (sh hindamismetoodika, lõimitud/LAK õpe), b) koolitused mitmekultuurilises keskkonnas õpetamise ja uussisserändajate kiirema kohanemise ja kaasamise soodustamiseks, sh oskused individuaalse toe pakkumiseks; samuti soovitakse sobivaid c) praktilisi ja kohandatud õppematerjale vähese keeleoskuse või keeleoskusteta lastele ja d) laiemalt rändeptsesside ja sidusa ühiskonna mõtestamisele suunavad koolitused.

Kuigi ühelt poolt võib oletada, et koolijuhid on mõnevõrra optimistlikuma ja usaldavama vaatega enda kooli õpetajate ettevalmistusest tööks uussisserändajast lastega, kattuvad üldjuhul kooli juhtkonna ja koolipersonali hinnangud sellega, et keskmiselt neljandik kuni viiendik koolide personalist ei ole ennast ette valmistanud tööks uussisserändajast lapsega. See võib omakorda väljenduda ühel või teisel väljendub selles, kas ja kuidas rändetaustaga last – tema õppetööd ja kohanemist – praktiliselt toetatakse või osatakse toetada. Kuna suur osa ettevalmistusest on küsitlustulemuste põhjal iseseisev, ei ole sellise ettevalmistuse sisu ja asjakohasust võimalik antud ankeediküsimuste põhjal hinnata, kuid see väärrib kindlasti edasist uuringut.

Seega on vajadus ja soov (kohandatud) õppevara ning koolituste järele koolipersonali hulgas olemas. Kuigi intervjuude põhjal võib öelda, et paljud õpetajad täna juba teevad olulisel määral tööd enda koolitamise ja harimise nimel, seab neile olulise surve ebapiisava õppevara olemasolu ning vajadus materjali ja informatsiooni iseseisvaks otsimiseks ning uurimiseks.

Ühelt poolt on oluline, et rändetaustaga õpilaste ja uussisserändajate õppega seotud teemad oleksid rohkem esindatud haridustöötajate baasõppes, sest seda teemat käetakse täna kas vähe, või on see valikuline osa väljaõppes. Samuti on oluline siduda teoreetiline väljaõpe praktilise kogemuse omandamisega, näiteks kuidas LAK õpet ellu viia jm. Siiski ei piisa koolides mitmekultuurilises klassiruumis töötamise oskuste suurendamiseks antud teema suuremast kajastamisest õpetajate baasõppes, sest esiteks, puudutab see eeskätt õpetajaharidust alles omandavaid õppijaid, teiseks tekivad paljud küsimused praktika käigus, ning kolmandaks, kuna Eestis on üldiselt siiski võrdlemisi madal uussisserändajatest õpilaste või eesti keelt vähe oskavate õpilaste arv koolides, võib omandatud teadmisi vaja minna alles hulk aega pärast nende esmast omandamist, kui need vajavad värskendamist.

Täna ei ole aga Eestis sellist kohta, kust või mille kaudu või mille kaasabil saab koolipersonal ennast süstemaatiliselt arendada, informatsiooni leida või koostööga algust teha. Kuigi endise Innove (täname HARNØ) veebilehele on kokku koondatud oluline hulk materjale,¹⁸ kipub teadlikkus neist olema suhteliselt madal, mida näitavad nii intervjuud kui ka siinse uuringu raames läbiviidud koolitustel osalejate tagasiside (sama tõdemus välja ka uuringu ekspertide poolt kes on viinud läbi koolitusi haridustöötajatele). Samuti tõdetakse intervjuudes ekspertidega, et sageli ollakse koolides (nii juhtkond kui õpetajaskond) ebakindlad selle osas, milliseid teemasid või koolitusi valida – kuna „ei teatata, mida ei teata“, siis ei osata iseseisvalt olulisi teemasid eristada, mistõttu on koole vajalik selles protsessi toetada.

Intervjuudest õpetajatega selgub, et üpriski keeruline on leida infot, mis koolitusi või nõuandvaid asutusi Eestis õppe toetamisel on. Lisaks on vähe sisenemiskohti koolitustesse: puudub variatiivsus teemade, mahu ja osaluskriteeriumite osas. Ekspertid peavad oluliseks, et teatud teemad oleksid senisest enam kaetud baasõppes, kuid sarnased võimalused/teemad peavad olemas olema ka täiendkoolituste vormis. Nii

¹⁸ Vt harno.ee/muu-kodukeelega-laps

ekspertide kui ka koolipersonali poolt nimetatakse soovi koolituste modulaarsuse järele: näiteks juhul, kui mingid teemad on juba teada ja olemas, siis saab õpetaja või muu koolipersonali liige võtta vaid teatud valiku soovitud elemente.

Teisisõnu on oluline koolituste paindlikkus, võimalused tellida koolitus ka kooli või minna kohale lühiseminarideks, läbida neid online-koolituste vormis jms.

3.7. Mitmekultuurilisus kui kontseptsioon ja kui praktika

Kuigi viimastel aastatel on erinevates haridusteemalistes uuringutes (kõige laiapõhjalisemalt RITA-ränne projektis)¹⁹ käsitletud erinevaid viise erinevate kultuuriliste taustadega õpilaste õpetamiseks (mitmekultuuriline õpe, kultuuritundlik õpe jms), on Eesti koolide jaoks see valdkond veel üsna uus. Koolidel pole olnud piisavalt aega teema enda jaoks lahti mõtestamiseks, samuti ei ole Eesti haridusmaastikul välja kujunenud ühtseid viise ja soovitusi, kuidas koolides erinevatele kultuurilistele vajadustele läheneda, ennekõike uussisserände kontekstis.²⁰ Siinse uuringu raames vaatasime ühe teemaklastrina ka koolide tänaseid ootusi rändetaustaga õpilaste osas, sh kas ja kuidas integreeritakse kooliellu erinevaid kultuurinorme ja erinevusi lähenemistes ja ootustes, mis kaasnevad uussisserändajast õpilastega ning nende arvu kasvuga Eestis.

Küsitluse tulemustest (joonis 27 allpool) selgub, et nii koolide juhtkondade kui ka õpetajate seas on üldiselt levinud arusaam, et erinevate keelte oskus rikastab last: ligi 92% mõlemas vastajarühmas nõustuvad selle väitega. Samuti leiavad enamik mõlemast vastajarühmast, et õpilastele on oluline teada, mis on rassism ja diskrimineerimine (juhtkonnas hulgas 76% ja õpetajate hulgas 81% vastanuteist). Need vastused näitavad, et laias laastus on hoiakud üsna konstruktiivsed, mis on hea alus mitmekultuurilises klassiruumis õpetamiseks.

Samal ajal viitavad selle küsimuse teised valikvastused, et koolides on ka murekohti. Nii on eelarvamusi ja negatiivseid hoiakuid on sisserändajatest laste suhtes märganud 35% juhtkonda ja 32% õpetajate vastajarühma kuuluvatest vastanuteist (aineõpetajad märkavad veidi vähem - 27% ja klassijuhatajad veidi rohkem - 33%), mis on näitab, et ka nn keskmiselt paremates koolides (sellele küsitluse suurema tõenäosusega vastanud vastajate sihtrühm) on suhteliselt palju eelarvamusi. Seega on edasistes uuringutes oluline aru saada, kas ja kuidas kooli personal ühte või teist hoiakut või juhtumit tõlgendab – st mida peetakse negatiivseks või eelarvamuslikuks ja mida mitte, ning kuivõrd erinevaid olukordi suudetakse tuvastada või märgata.

Ka töös uussisserändajatega suuremaid väljakutseid kirjeldavates küsitlusankeedi vabades vastustes on viiteid sellele, et vastanud koolides esinevad problemaatilised olukorrad ja hoiakud arvamused – küsitakse, kas mitte uussisserändajatest õpilastele ei peaks vähem tähelepanu või tuge pakkuma: “*Kas me neid liiga kätel ei püüa kanda???*” (aineõpetaja). Mure suurema koormuse pärast peegeldub ka juhtkonna esindajate vastustes:

“Uussisserändajast lapsega tegelemine ei tohiks võtta kogu koolimeeskonna energiat, tähelepanu ja töömahtu. Oluline, et töö ei toimuks teiste koolis õppivate laste arvelt.” (juhtkond)

Lisaks tajutakse mõnikord uussisserändajatest õpilasi kui lisakoormust, mida ei väärtustata:

“Uussisserändajate koolitamine ei tohi tuua õpetajatele kaasa tasustamata lisatööd!” (aineõpetaja)

Seega kuigi küsitlusele vastajate üldised hoiakud on pigem mitmekultuurilisust toetavad, on praktikas rohkem küsimusi selle kohta, kuidas konkreetselt võiks mitmekultuurilisust väljendada.

¹⁹ Vt RITA-RÄNNE projekt (2018-2020). Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed eesti riigile, tööandjatele, kogukondadele ja haridusele. Kättesaadaval <https://ranne.ut.ee/>

²⁰ Vt selle osas pikemalt ka Kivistik ja Kaldur (2019). Mitmekultuurilise hariduse tegevuste kaardistamine. Balti Uuringute Instituut.

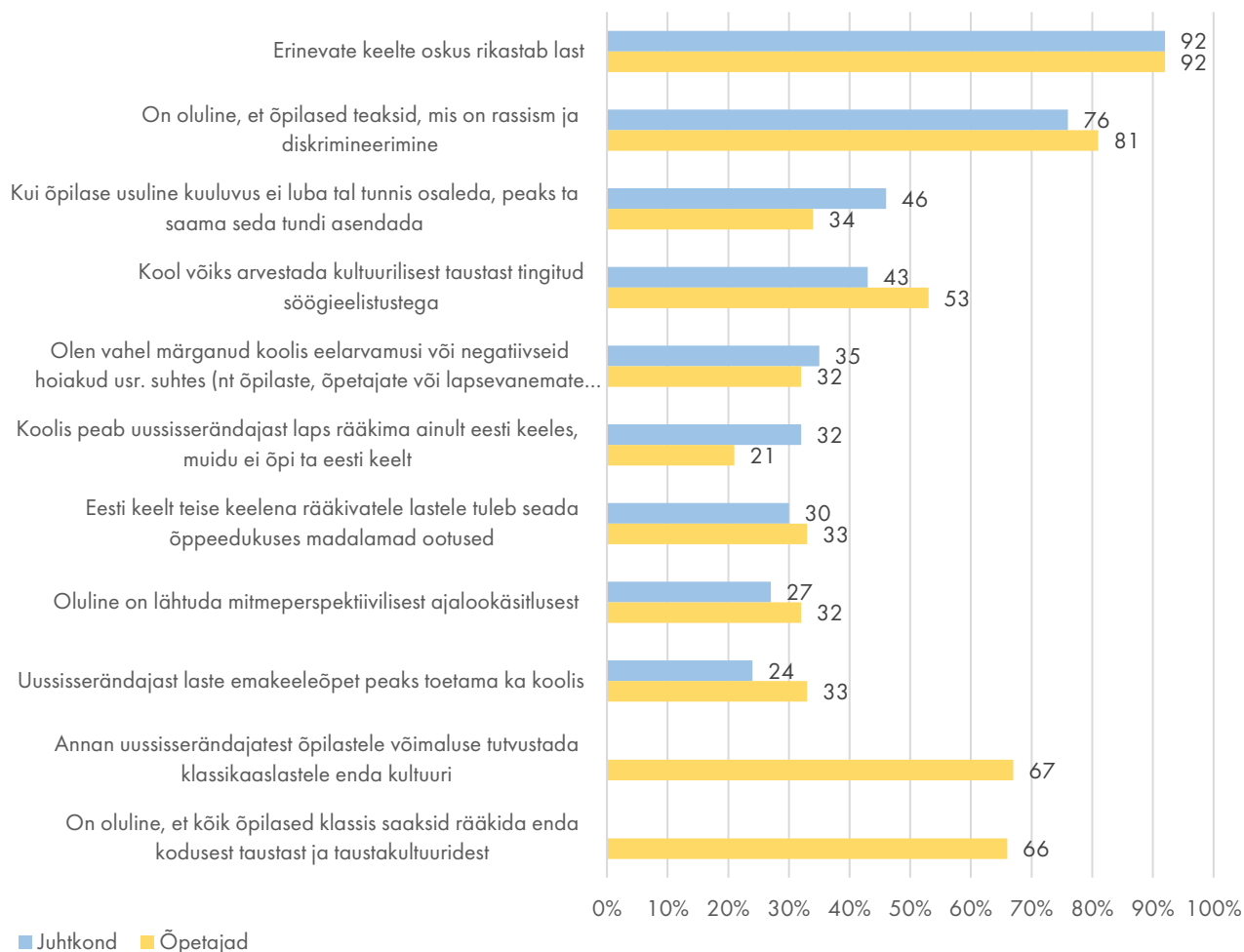
Üks korduv küsimus on seotud õpilaste **esimese ja teise keele kasutusega**. Ligi kolmandik (32%) vastanutest juhtkonna grupi seas leiab, et uussisserändajast laps peab koolis rääkima ainult eesti keelt (õpetajatest nõustub selle väitega umbes viiendik (21%) vastanutest). Väitega, et rändetaustaga õpilase emakeele õpinguid peaks toetama, nõustusid gruppides vastavalt 33 ja 24 protsenti vastanutest ning see on ka teema, mida vabavastuses korduvalt kommenteeritakse.

Nimelt näitavad nii intervjuud kui ka HARNO analüüs, et üldiselt ei teata, kust ja kuidas saada tuge (sh finantsilist) rändetaustaga õpilase emakeele arendamise toetamiseks. Kuigi taolise lisarahastuse võimalus on riigipoolselt olemas, on seda siiski suhteliselt vähesel määral Eestis kasutatud ja rakendatud ning on raske leida infot selle kohta, kuidas ja kelle käest taotleda riigipoolset toetust. Samal ajal on oluline silmas pidades, et mitmed uuringud näitavad (vt ptk 2.3) kuidas lapse emakeele toetamine aitab tal paremini hakkama saada (emakeelest teistsuguse õppekeelega) koolis ning õppeainetes, sh koolikeskkonnas laiemas vaates (s.o. hakkamasaamine psühholoogiliselt), samuti võib see toetada teise keele (st õppekeele) omandamist.

Siinse uuringu intervjuud näitavad, et selleks, et toetada lapse emakeele arenemist, on oluline ka lapse vanema(te) toetamine selle osas, sest vanemad ei pruugi ise teada, kas ja kuidas kodus kasutatavat esimest keelt arendada. Samal ajal võidakse tänases päevas vahel anda ka hoopis esimese keele arengut kahjustavaid soovitusi (vt ptk 3.4 keeleõppe osas).

Lisaks keelele on aga teisigi praktilisi küsimusi, mis puudutavad eeskätt **sisseharjunud norme ja erisuste tegemist**: näiteks kas peaks arvestama söögieelistustega (nõustub 53% õpetajatest ja 43% juhtkondade esindajatest) või kas peaks asendama tunde, milles õpilased oma kultuurilise või usulise kuuluvuse tõttu ei ole nõus osalema (nõustub 46% juhtkondade esindajatest ja 34% õpetajatest).

Joonis 27. **Mitmekultuurilisuse alaste väidetega nõustumine (õpetajad, juhtkond)**



Ka intervjuudes kirjeldatakse õpilastele kultuurilise tausta tõttu erisuste tegemist. Näiteks on mõnes koolis pakutud, et laps ei tulekski kooli (kuigi vanemad saavad lapse kooli), sest peres on pikka aega kestev usupüha ja usulistest traditsioonidest kinni pidav laps on sellest tingituna väsinud:

“[...] laps tuli kooli [usupüha] ajal, sest vanem soovis seda, aga täna hommikul – ehe näide – täna hommikul helistasin, ütlesin, et laps tegelikult jäi tunnis tukkuma, et ma saadan ta koju, palun olge [usupühade] lõpuni kodus.” (õpetaja)

Samal ajal tuuakse teisest koolist vastupidine näide samast usupühast: vanem palub last esimestest tundidest vabastada, sest laps on väsinud, ent kool seda ei võimalda:

“Meil nüüd hiljuti õpetajate koosolekul [...] klassijuhataja küsis, et kuidas me sellesse suhtume, et õpilase vanem oli küsinud [...], kas on okei, kui õpilane esimestest tundidest mingi aeg puudub, sellepärast, et [...] peab [usupüha tõttu] kuidagi kauem üleval olema, ta ei jaksa. Kuna küsimus tekkis ühe lapse puhul, aga teise sama pere lapse puhul ei tekkinud, siis tekkis natuke nagu, kui ma ausalt ütlen, selline... kas siin on natuke selline ... võimaluse ärakasutamine? Või ongi tegelikult selline suurem probleem, millega me peame arvestama? [...] tekkis arutelu, keegi väitis, et ei, tegelikult ikka nii hilja ei pea üleval olema ning siis me vist pigem otsustasime, et me ikkagi ei taha väga lubada tal esimestest tundidest puududa.” (tugipersonal)

Intervjuudest on tunda ka teatud nn “puudutushirmu”. Nii võib koolipersonal tunda muret selle üle, kuidas suhelda peredega, kelle kultuurilist tausta tajutakse väga võõrana:

„Kui ma lähen vestlusele, siis ma kohe ütlen, et ma tean teemast ainult seda, ei tea sellest teemast rohkem, nii et öelge mulle, kui ma teid millegagi riivan, kui ei sobi rääkida, nagu moslemite puhul nt sõna “jumal” ma ei kasuta, neil on “allah”, ma kardan riivata nende tundeid, ma ei taha valesti käituda nende mudelis.” (tugipersonal)

Intervjueeritud tugispetsialist tajub kõne all olevat moslemiperet väga teistsugusena ja on mures võimaliku tunnete riivamise või solvamise pärast, ning tal tekib “puudutushirm” olukorras, kus sisulist probleemi pole (s.t. sõna „jumal“ kasutamine ei ole moslemitel tabuks, keeleliselt aga tähistab araabiakeelne sõna „allah“ pelgalt sõna “jumal”, ükskõik, millise religiooni jumalat).

Kahtlused võivad tekkida ka seoses ebasoovitava käitumisega, mille osas võib koolis töötav spetsialist tunda, et võib-olla on selle põhjus inimese kultuurilises taustas:

“Mul oli üks olukord [lapsega, kelle isa on eksootilisest riigist] [...] et laps ütles, et isa on teda löönud. Siis ma kutsusin isa kooli ja ma mäletan, et ma ise tundsin natuke nagu kuidagi teistmoodi ennast küll, sellepärast, et ta oli selline [pikk tumedama nahaga] mees ma mäletan, oli võib-olla nagu tõesti rohkem sellist... kus ma olin nagu kultuuriliselt ...nõh, et [...] seal need põhimõtted lapsekasvatuse osas ongi väga erinevad, et siis ma nagu natuke tundsin ennast teistmoodi [...] aga ma pean ütleva, et ta oli väga ülimaliselt ja ütleme nii, et kuidas ta rääkis, kuidas ta analüüsis ja ütles, et nojah, juhtus ja tunnistas ise” (tugipersonal)

Kaardistatud olukorrad näitavad, et koolidel on selgelt vaja tuge selliste praktiliste olukordade mõtestamisel ja ehk vajavad mitmed üleskerkinud küsimused ka laiemat valdkondlikku arutelu: kui tehakse erisusi, siis miks? Kas erisusi tehakse vaid osadele või kõikidele õpilastele? Kuivõrd peaks laiemalt arutama erisuste tegemist, mis lähtuvad usulistest veendumustest, nt kuivõrd on need erisused kooskõlas põhimõttega, et kool ja religioon on lahus? Mida teha, kui kultuurilised veendumused toovad kaasa puudumise või on vanemad vastu sellele, et mõnda ainet või aspekti õpetatakse (nt toodi näitena intervjuudes Tervishoiumuuseumi külastus, kuhu vanemad oma lapsi ei lubanud, sest seal oli mh näha inimeste genitaalide pilti)?

Õpetajad ja juhtkond vastasid ka kahele konkreetsemalt **õppeprotsessi puudutavale küsimusele**. Üks neist on seotud sellega, et ühte ja samasse klassi võivad sattuda erinevate ajalooliste narratiividega tuttavad õpilased. Kuigi monoperspektiivilisest ajalookäsitlusest lähtumine on alati küsitav, on see eriti tundlik ja potentsiaalselt probleemne mitmekultuurilises klassis. Küsitluses küsiti, kas vastajad leiavad, et oluline on mitmeperspektiivilisest ajalookäsitlusest lähtumine ja selle väitega nõustus 27% juhtkonna esindajatest ja

32% õpetajatest, mida ei ole väga palju. Samas võib selle väite puhul võib olla tegemist ka olukorraga, kus mõiste on veel võõras mistõttu pole seda valitud.

Sellest problemaatilisemad on aga vastused küsimusele, kas õpilastele, kes räägivad eesti keelt teise keelena, oleks õigem seada madalamad ootused õppeedukuses. Sellisel arvamusel on ligi kolmandik nii juhtkonna (30%) kui ka õpetajaskonna (33%) esindajatest ja see on hoiak, millele kindlasti tuleb rohkem tähelepanu pöörata nt õpetajahariduses ja koolitustel, sest kõrgete (seejuures adekvaatsete) ootuste seadmine on oluline tulemuste saavutamisel, mida kirjeldab ka RITA-Rände aruanne (vt ptk 2.2).

Hoiakuid, mis puudutavad **mitmekultuurilises klassis erinevate kultuuritaustade väärtustamist**, peegeldavad küsimustikus mh kaks küsimust, mida küsiti ainult õpetajatelt, kuna tegemist on pigem klassikultuuri puudutava teemaga, millega juhtkonnal on vähem kokkupuudet. 66% õpetajaid on nõus väitega, et kõik õpilased peaksid saama rääkida enda kodusest taustast ja taustakultuuridest. Intervjuudest tuleb samuti välja positiivseid hoiakuid:

“Pigem väga positiivne, sest see kultuuride paljusus, see on ju põnev ja huvitav, millega see teine tegeleb, kes minu kõrval, millised tema kogemused... Teistpidi, ma ei tea kas õpetaja jaoks põnev ja huvitav, aga see loob lisavõimalusi, teemad, mida me käsitleme, loob lisaväärtust klassiruumi.” (tugipersonal)

Sarnane osakaal (67%) õpetajaid annab õpilastele võimaluse klassikaaslastele enda kultuuri ka tutvustada. Samal ajal on nt intervjuudes koolipersonaliga väljendatud ka seisukohti, et õpilase kultuurilise tausta väljatoomine seaks selle õpilase privilegeeritud staatusesse:

“Me ei ütle, et neil on mingi privileeg või väärtus sellepärast, et nad on teisest kultuurist. [...] Me ei ole [õpilaste kultuurilist tausta] rõhutanud või eriliseks muutnud, sest kui hakkame kodustest taustast rääkima, kui eriline see on, kuidas tunneb ennast tavaline eesti laps?” (tugipersonal)

Intervjuudes on kirjeldatud ka olukordi, kus koolis püütakse lapse päritolukultuur nõ asendada Eesti kultuuriga:

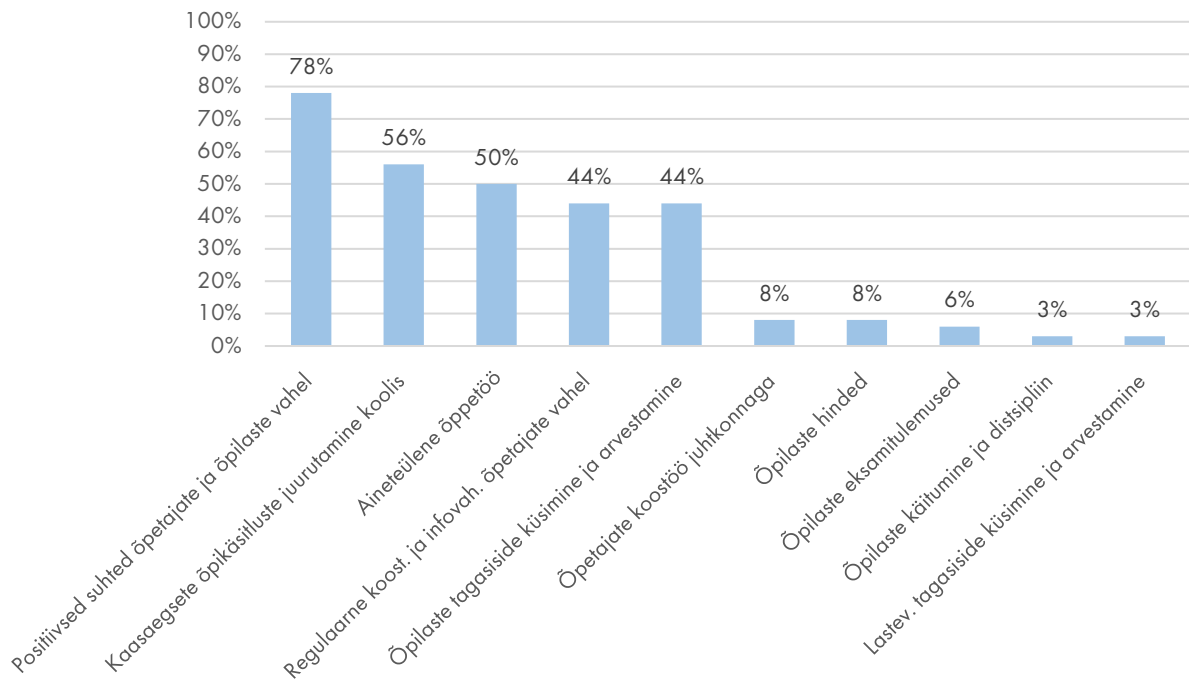
“Mõnedel õpetajatel olid veidrads soovitusel – et me terve perena peaksime kodus ainult eesti keeles rääkima. Taolisi soovitusi oleme mitmes erinevas versioonis saanud, kaas arvatud soovitus, et me ei tohiks enda lapsele inglisekeelseid raamatuid lugeda. Ühel aastal pidi aga mu laps kirjeldama püha, mille puhul pere kokku tuleb, ja valis kirjeldamiseks 4. juuli [USA iseseisvuspäev]. Ja õpetaja ütles talle, et see ei ole mingi õige püha.” (uussisserändajast lapsevanem)

Mitmetest koolides toodi välja, et uussisserändajatest laste tuleku puhul tuuakse klassi mõni lapse riiki tähistav sümbolika (sageli nt lipp) ja vahel räägitakse õpilase pärandkultuuri traditsioonidest, sageli just usupühade tutvustamise võtmes.

Küsisime juhtkonna käest, millised on olulisimad aspektid selleks, et kool oleks õpilastele võimalikult kasulik. Tulemustest (joonis 28) selgub, et kõige sagedamini valitud valikvastused kolme olulisima aspekti valimisel osutusid 1) positiivsed suhted õpetajate ja õpilaste vahel (78%), millele järgnes 2) kaasaegsete õpikäsitluste juurutamine koolis (56%) ja 3) aineteülene koostöö õppetöö edendamiseks (50%).

Vastusevariandid 'regulaarne koostöö ja infovahetus' ning 'õpilaste tagasiside küsimine ja arvestamine' olid suhteliselt samaväärsed eelnevaga (44%), kuid kõiki ülejäänud vastusevariante valiti juba oluliselt vähem, kusjuures kõige vähem osutusid valituks 'õpilaste käitumine ja distsipliin' ning 'lastevanemate tagasiside küsimine ja arvestamine' (mõlemad 3%).

Joonis 28. Olulisimad aspektid, et kool oleks õpilastele võimalikult kasulik (juhtkond)



Küsitlusankeedi lõpus küsiti kõikidelt vastajatelt avatud küsimusena täiendavaid ettepanekuid või soove töötamiseks uussisserändajast õpilasega või toetamiseks tõhusat tööd mitmekultuurilise klassiruumiga. Koolipersonali hinnangul vajatakse enim erinevate tugiteenuste poolset tuge, mille hulka kuuluvad nt logopeedid, abiõpetajad ja muu tugipersonal. Oluliseks peeti ka sobiva õppevara väljatöötamist ning õpilase vajadusele vastavat keeleõpet. Lisaks sellele tundsid osad vastajad muret nii rahalise kui ka isikliku ajalise ressursi pärast, mis kulub eraldi uussisserändajast lapse õpetamiseks.

Üldiselt võib kokkuvõtteks öelda, et mitmekultuurilisuse teemadel on iseenesest hea vundament olemas, st on näha mitmekultuurilisust toetavaid hoiakuid. Siiski keskendutakse koolides täna pealispindsele kultuurile (mis mh võib muutuda probleemiks nt kriisihetkedel, kui üht gruppi peetakse ohtlikuks, nt terrorirünnaku vms korral) ja kui uuringu käigus välja toodud infot üldistada, saame väita, et pigem on koolides elemente mitmekultuurilisest haridusest (fookuses mitmekesisuse märkamine ja väljatoomine, tähistamine) kui kultuuritundlikul õppel (fookuses meetodid ja lähenemised, mis asetavad õppeprotsessi keskele õppija ja tema akadeemilise edu, arvestades sealjuures õpiprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel õppijate varasemaid kogemusi, koduleelt ja kultuurilist tausta) (Rääsk et al 2020).

Enamikel koolidel puudub aga selge strateegia, kuidas läheneda keelelis-kultuurilisele mitmekesisuse küsimustele ja nii jääb see iga haridustöötaja mõelda, ilma suurema toeta. Samas üldise raamistiku määramisel mängib juhtkonna hoiak olulist rolli, ning kui see pole toetav, siis võib peegelduda see koolipersonalile kui raamistiku puudumisena, mitmekesisuse mittemärkamisena või esilekerkivate küsimuste pisendamisena, kultuurilise kompetentsi vajalikkuse mittemõistmisena (pigem tuntakse vajadust “kultuuriliste erinevuste koolituste”, mitte kultuuriliste kompetentside järele), või kohanemis- ja lõimumisprotsessi nägemisena pelgalt ühesuunalisena jms.

Mitmetes intervjuudes paistavad silma ka probleemid nn kausaalse attributeerimisega (*causal attribution*), kus probleemide põhjuseks omistatakse rändelapse või tema vanema kultuuri või tahtlikku käitumist, kuid kus tõenäoliselt oli tegemist atributsiooniveaga, st probleem võis pigem tõenäoliselt olla arusaamatuses, ebapiisavas selgituses, vähesobivates õppemeetodites, ebarealistlikes ootustes jms. Viidet atributsiooniveale ei pruugi, aga võivad väljendada ka koolide ankeetküsitluse vastused, kus koolipersonali meelest on probleemid üsna sageli sisserändaja kultuuris (vt ptk 3.2.1, nt küsimuse juures, mis tegurid takistavad koolide hinnangul rändetaustaga lapse õpiedukust).

Intervjuudes ja seega üldistatult ka osades Eesti koolides võib täheldada nn eksotiseerivad lähenemisi, mille taga on kindlasti palju tegureid - nii üldine tunne, et tegemist on tundmatu kultuuriga, aga tõenäoliselt avaldab olulist mõju ka laiem ühiskondlik kontekst sh meedia ja päevapoliitika eksotiseeriv (kohati ka patroniseeriv) lähenemine teatud kultuurigruppidele.

Eksotiseerivate lähenemiste pikem risk on asjaolu, et me võõrandame teatud grupid – toimub “othering”, ehk teisestamine, mis on ühe sotsiaalse grupi ja selle liikmete arusaam enda eluviisist kui ainuõigest, mille tagajärjel peetakse teisi eluviise valeks (Käitumis-, sotsiaal- ja terviseteaduste doktorikooli terminoloogiaveeb 2021). Iseenesest heasoovlik lähenemine (“ärge siis kooli tulge, kuna teil on püha”) võib teatud olukorras, kus uussisserändajast õpilasel on raskem õppida (olukorras, kus nii ehk naa on keeleline barjäär), tuua kaasa ka negatiivsemaid tagajärgi. Ka mitmekultuurilise hariduse elementide läbimõtlemata rakendamisega võib kaasnedu teisestamise risk.

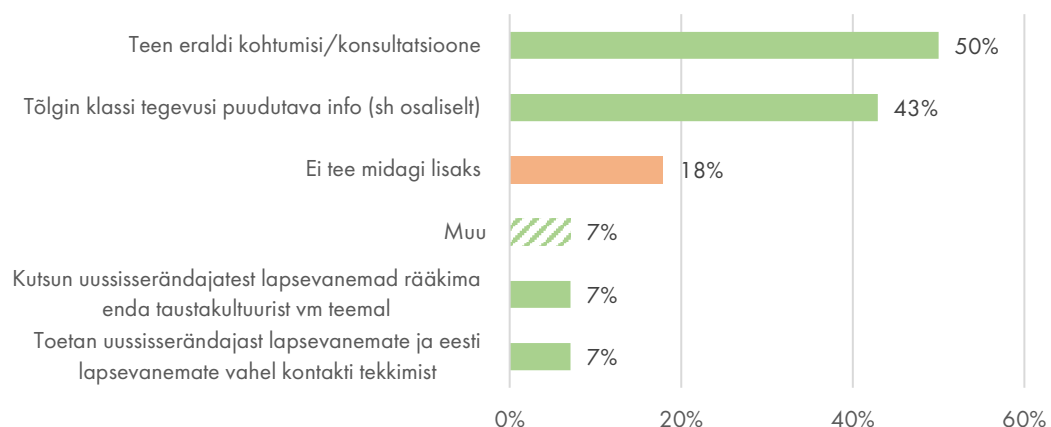
Seega peaks ka Eesti koolides pigem suuna võtma kultuuritundlikku õppe poole ja kaaluda, milliseid häid ja ühiskondlikult jätkusuutlikke viise on võimalik koolides rakendada erinevate gruppide kultuuriliste vajaduste arvestamiseks.

3.8. Vanemate kaasamine

Siinse uuringu teoreetilises osas (ptk 2) tõime välja, et lisaks koolis toimuvale ja vahetult rändetaustaga lapsega seonduvale (õppetöö, kohanemise toetamine jm) on oluline ka lapse vanemate ja perega seonduv: Nusche toob olulisena välja sisserändajatest lapsevanematele kvaliteetse nõu ja informatsiooni pakkumist, et neil oleks rohkem võimalusi ja tuge informeeritud ja teadlike valikute tegemiseks, ning RITA-ränne järeldused sedastavad, et üks seitsmest edukat mitmekeelset kooli iseloomustavast tegurist on just lapsevanemate kaasamine.

Kuivõrd ennekõike tegeleb uussisserändajast õpilase vanematega klassijuhataja, küsisime neilt milliseid lisategevusi võrreldes Eesti lapsevanematega nad uussisserändajast vanemate kaasamiseks teevad. Tulemused näitavad (joonis 29), et ennekõike tehakse nendega kas eraldi kohtumisi või konsultatsioone (50%) ja/või tõlgitakse lapsevanemate jaoks eraldi klassi tegevusi puudutavat infot (43%). Vähemal määral kutsutakse lapsevanemaid rääkima enda kultuurist vm seonduvast ja/või toetakse kontaktiloomet rändetaustaga ja Eesti lapsevanemate vahel (7%). Ligi viiendik ehk 18 protsenti klassijuhatajatest ei ole midagi eraldiseivat nende kaasamiseks ette võtnud.

Joonis 29. Uussisserändajatest lapsevanemate kaasamiseks tehtavad lisategevused, võrreldes Eesti laste vanematega (klassijuhataja)



Lisaks tööle lapse endaga (mida teeb 70% küsitlusele vastanud tugipersonalist), toetab ja nõustab lapse vanemaid 56% vastanud tugipersonalist (mis on isegi kõrgem osakaal võrreldes sellega kui palju tugipersonal toetab ja nõustab kooli enda töötajaid rändetaustaga lastega töötamise osas, mida teeb 38% tugipersonalist).

Samuti, nagu välja toodud ptk-s 3.2.4, toetab uussisserändajast lapse vanemaid nende eesti keele omandamisel ca kümnendik juhtkonnast, klassijuhatajatest ja aineõpetajatest; ning lisaks on ca kümnendik kõikidest küsitlusele vastanutest otsinud abi ka väljaspoolt kooli saamaks abi rändetaustaga lapsevanematega suhtlemiseks.

Üheks peamiseks murekohaks töös lapsevanematega on aga selleks kuluv aeg ning (rahalised) ressursid. Intervjuudest õpetajatega tuleb välja, et kuigi koostöist koolikultuuri peetakse oluliseks ja kasulikuks, poleks selleks alati aega ega võimalusi:

“Vestlusi, kus saavad kokku nn koolipoolne kogukond (õpetajad, tugispetsialistid, juhtkond) ja lapsevanem(ad) võiks toimuda sageli. Meil just oli sarnane vestlus ja vanem ütles, et ta tundis väga palju tuge. Saime vahetada mõtteid ja arutleda kitsaskohtade üle. Samuti tundus, et mitmele õpetajale oli vestlus toeks ja abiks. Kõige suurem murekoht on aga vastutus, aeg ja siiski kahetsusväärset ka raha. Õpetajad järjest sagedamini küsivad, et kes selle aja või väljaminekud kompenseerivad? Mille arvelt ma lisaplaneerimise teen? Koolil on rahaga alati kitsas.” (õpetaja)

Uussisserändajast lapsevanemate endi kogemused ning vaade Eesti koolile ja haridussüsteemile on pikemalt välja toodud järgmises peatükis (4).

4. USSISSERÄNDAJAST LASTE VANEMATE KOGEMUSED

Lisaks ankeetküsitlusele koolides (ptk 3) viidi uuringu raames läbi ka küsitlus ja intervjuud uussisserändajatest lapsevanematega kelle lapsed õpivad või on hiljuti õppinud Eesti koolis. Selles peatükis on antud ülevaade nende lapsevanemate kogemustest, soovides ja muredest ning ootustest Eesti koolide suunal. Peatükk tugineb ankeetküsitlusel millele vastas 90 lapsevanemat ning 17 süvaintervjuul (vt uuringu kogumetoodika kirjeldust peatükis 1.1). Nii ankeetküsitluse kui ka intervjuude küsimused tuginevad uuringu teoreetilises raamistikus (ptk 2) käsitletud ja väljatoodud ning uuringu lähteülesandes püstitatud fookusteemadel. Siinses peatükis on koos esitatud integreeritult mõlema andmekogumismeetodi (ankeetküsitlus ja intervjuud) tulemused ja põhijäreldused.

4.1. Metoodika ja üldine taust

Ankeetküsitlusele vastas 90 uussisserändajast lapsevanemat, kelle lapsed käivad või on hiljaaegu käinud Eesti koolis. Küsimustikus ei olnud kõigile küsimustele vastamine kohustuslik ning ankeedis sai edasi liikuda ka küsimusi vahele jättes, mistõttu varieerub ka konkreetsetele küsimustele vastanute koguarv.²¹ Lisaks on analüüsi sisse põimitud fragmente ja noppeid intervjuudest, mida viidi kokku 17 uussisserändajast lapsevanemaga, et mitmekesistada valimit ja saada nüansseeritumat sisendit.

Küsitlusele vastanud lapsevanematest 90% on kõrgharidusega ning 6% keskharidusega. Suurema osa (69%) moodustasid vanemad, kelle ühel lapsel on Eesti kooliga kogemus, neljandikul vastajatest käisid koolis kaks last ning ülejäänutel kolm. Peamiselt õpivad uussisserändajast lapsed riigi või kohaliku omavalitsuse poolt hallatavas koolis ning umbes neljandik lastest erakoolis. Erisust kooli valiku osas ei nähtu ka juhul, kui peres õpib Eesti koolides ühe asemel kaks või kolm last.

Eestisse kolinud peredest paljud (58%) on Eestisse saabunud viimase kolme aasta jooksul (2019–2021), umbes neljandik (28%) on saabunud aastatel 2016–2018 ning 9% aastal 2015 või varem. 4% vastanutest on sündinud Eestis. Valdavas enamuses alustasid küsitlusele vastajate lapsed Eestis koolis õppimist viimase kolme aasta jooksul: pooled (50%) vastanute lastest alustasid Eesti koolis õppimist 2020/2021 õppeaastal, 20% 2019/2020 õppeaastal ning 12% 2018/2019 õppeaastal. Ülejäänud vastused kirjeldavad niisuguste õpilaste vanemate kogemusi, kes alustasid õpinguid Eesti koolides varem.

Eesti keelest saab aru kõnes ja kirjas 15% vastanud lapsevanematest (N=68); saab aru ja räägib pisut 32% vanematest; saab aru, aga ei räägi 29%; räägib vabalt 4%, ning eesti keelt ei valda üldse 19% vastanutest. Põhiosa vastanute lastest on alustanud õpinguid Eesti koolides alghariduse astmes – 31% esimeses klassis, 24% teises klassis, 14% kolmandas klassis. Teistes klassides alustanud jaotuvad enam-vähem võrdselt.²²

Suurem osa uussisserändajast lastest ei ole käinud enne koolis õppima asumist Eesti lasteaiarühmas. Umbes kolmandikul vastajate lastest puudus aga igasugune eelnev lasteaias käimise kogemus ning kolmandik lastest käis lasteaias välismaal. Umbes kolmandikul vastajatest käisid enne kooli lapsed Eestis lasteaias: 12% lastest käisid Eestis eestikeelses lasteaiarühmas ning 13% venekeelses lasteaiarühmas.

4.2. Kooli leidmine ja õppekeel

Uussisserändajast lapsevanema Eestis kooli otsima hakkamisel on tema esimeseks abivahendiks üle pooltel juhtudest Google otsingumootorit (57%). Selle järgneb kas täiendava või eraldi meetodina (ankeedis sai valida mitu vastusevarianti) kohalik omavalitsus või sotsiaalmeedia (mõlemal juhul 36%), kuid samuti

²¹ Sel juhul on küsimusele vastanute koguarv N tekstis täpsustatud.

²² Referentsina: koolide ankeetküsitluse põhjal tulevad uussisserändajatest lapsed ennekõike põhikooli II astmesse (4.-6. klass).

küüsvad kolmandik vastajates soovitusi ka Eestis elavatel sõpradel või tuttavatel (35%) ja/või kontakteerutakse otse koolidega (33%).²³

Vastusena küsimusele, millised kasutatud otsivahenditest või meetoditest olid enim kasulikud, peeti kõige kasulikumaks Google otsingumootorit ja sotsiaalmeediat, samuti sõprade ja tuttavate kogemusi. Vähem kasuliku allikana nimetati aga koolide kohalike omavalitsuste veebilehti; kuid palju nimetatakse ka enda sotsiaalvõrgustikku ja teiste välismaalaste soovitusi – seega saame nende vastuste põhjal väita, et osade vanemate jaoks on sotsiaalvõrgustikud ja tuttavad väga kasulikud ning osade jaoks kasutatud (st ei vasta ootustele).

Kooli leidmise protsessi osas tuleb seega välja tuua, et märkimisväärselt vähe abi leitakse lapse hariduskäigu planeerimisel riiklikest või kohaliku omavalitsuse allikatest. Ka intervjuudest selgub, et informatsioon on puudulik või liigselt killustunud, ning soovitakse veebilehte, kuhu oleks koondatud kogu vajalik info. Näiteks tõdetakse ühe intervjuueritu sõnutsi, et:

„Vaatasime läbi kõik veebileheküljed saabuvaltele inimestele [Settle in Estonia], helistasime haridusministrile [haridusministeeriumisse]. Proovisime mitmeid asju välja selgitada. Meil ei õnnestunud midagi leida. Sellist lehekülge, kus oleks informatsioon nagu 'kui oled Ühendriikidest, siis tahaksid teada seda', ei ole olemas.“

Kooli valiku langetamisel olid lapsevanematele kõige olulisemateks teguriteks õppekeel (82%), mida pidasid võrdselt oluliseks nii eesti, inglise kui vene õppekeeleaga koolides õppivate laste vanemad, seejärel kooli maine (70%), õppemaks ja kaasnevad kulud (68%), õppemeetodid (67%) ja kooli väärtused (64%).

Kui küüsimise, milliseid aspekte ei peetud olulisteks kooli valiku tegemisel, kuid mida nad nüüd tagantjärele hindavad oluliseks (st retrospektiivis, peale lapse koolipanekut ja tegelikku koolikogemust), siis neljandik nimetab kooli väärtusi, lisaks nimetatakse õpilaste arvu klassis (23%), kooli mainet (18%) ning kooli õppekeelt (17%). Intervjuudes tuuakse täiendavalt välja, et kooli kodulehekülgi sirvides pöörati tähelepanu ka klasside suurusele – vanemad eelistasid kooli väiksemate klassikollektiividega, eeldades, et väiksemas klassis on võimalik õpetajal lapsele rohkem tähelepanu pöörata. Samas tõdetakse, et õppemeetodite ega kooli väärtuste kohta ei leitud piisavalt informatsiooni.

Küüsitlustele vastanud lapsevanemad panid oma lapsed erinevate õppekeeltega koolidesse. Rohkem kui kolmandik vanemaid pani oma lapsed kooli, kus õppetöö toimub peamiselt eesti keeles (38%), natuke alla kolmandiku vastanute lastest läksid vene õppekeeleaga kooli (30%) ja neljandik inglise õppekeeleaga kooli (25%). Lisaks toodi paaril korral välja koolid, kus kasutati võrdselt nii eesti kui vene keelt või soome keelt.

Ligi pooled (48%) lapsevanematest kaalusid kooli valikul ka teistsuguse õppekeeleaga varianti, 51% lapsevanematest olid oma otsuses ja valikus seevastu kindlad. Intervjuudes märkisid lapsevanemad, et oma rolli kooli valikul mängis ka see, kas eelistatud õppekeeleaga kooli selles piirkonnas üldse oli või kas koolis vabu kohti: nt oldi eelistatud inglise õppekeeleaga kooli asemel sunnitud lapse panema eestikeelses kooli, või ei olnudki väiksemasse omavalitsusse elama kolides antud piirkonnas mitut kooli, mille vahel valida oleks saanud. Peamise argumendina, miks eesti õppekeeleaga kooli asemel teisi variante kaaluti, oli lapse vähene eesti keele oskus: lisaks kolimisest ja keskkonnamuutustest tingitud stressile ei soovi vanemad võõras keelekeskkonnas alustamisega lapsele stressi suurendada või kartsid, et see võib pärssida senist arengut ja laps jääb õpetõõga teistest samaealistest maha. Peamise põhjusena inglise või vene õppekeeleaga kooli eelistamisel toodi välja määramatus tulevikuplaanide osas: ennekõike ebakindlus, kas Eestisse jääda püsivalt elama.

Osadest intervjuudest ilmneb, et koolid ei tahtnud võtta lapsi nende vähese või puuduva eesti keele oskuse tõttu. Lisaks tuuakse välja, et koolide reaktsioon muu kodukeeleaga õpilase tulekule on pigem kahtlev või

²³ Samuti küüstiti koolide osas soovitusi kolleegidelt või partnerite kolleegidelt (28%), teistelt välismaalastelt (23%), välismaalaste kohanemist toetavatel organisatsioonidel (12%) või kirikust (7%). Kuna vastajaid said valida ühe või mitu valikut, näitavad tulemused suhteliselt mitmekesisest ja variatiivset infootsingut kooli valiku osas.

negatiivne. Näitena toodi paar intervjuueeritud lapsevanema poolt välja, et kooli esindajad arvavad, et uussisserändajast õpilane ei saaks puuduliku eesti keele oskuse tõttu eestikeelses koolis hakkama, ning õppekoha pakkumise asemel soovitakse panna laps vene- või ingliskeelses kooli:

“Õppealajuhataja ütles meile, et neil oli laps, kes ei rääkinud [eesti keelt] ja see oli keeruline, ning lõpuks läks ta ikkagi vene kooli. Seega ehk peaks ka meie laps kohe vene kooli minema - milleks kannatada.”

“Kuna oleme inglased, tahavad siinsed koolid meid suunata ingliskeelsetesse koolidesse. Nad ei taha meiega tegeleda, kui esimeseks keeleks on inglise keel. Nad ei mõista, miks peaks tahtma minna Eesti kooli, kui pole oluline raha säästa. Inglise keelt kõnelevad inimesed lähevad tavaliselt inglise õppekeelega koolidesse, nii et koolid pidasid [meie] soovi panna laps Eesti kooli mingiks täiendavaks komplikatsiooniks.”

Kolmes intervjuus toovad vanemad välja, et isegi kui kooli veebilehelt on näha, et koolis on vabu kohti, vastatakse päringule, et õppekohti ei ole, või vastatakse, et õpilast ei võeta kooli vastu ning antud vastust pikemalt ei põhjendata. Üldiselt märkisid mitmed vanemad, et kooliga otse suheldes võib kommunikatsioon olla keeruline ka keeleliselt:

„Kirjutasin paljudesse koolidesse. Enamikul juhtudest nad ei vastanud, seega hakkasin koolidesse belistama, mis tähendas eelnevalt eestikeelse skripti tegemist, kuna inglise keel oli kõikide jaoks piin.“

Ka näiteks juhul, kui lapsevanem ise näitas initsiatiivi, näiteks pakkus koolile, et toob lapse kooli intervjuule, et nad saaks ta keeletaset hinnata, ei saanud ta sellesisulistele e-kirjadele koolilt vastust.

Lisaks esines intervjuueeritavate sõnutsi ka olukordi, kus lapsevanemad panid lapse eestikeelses kooli, ent väga lühikese aja möödudes (mõnel juhul pelgalt kaks-kolm nädalat, mõnel juhul kolm-neli kuud), anti koolist märku, et kuna laps ei tundu siiski hakkama saavat, võiksid vanemad ta üle viia teiskeelses kooli. See viitab asjaolule, et koolidel puudub teadmine rändetaustaga lapse sotsiaal-psühholoogilise kohanemise protsessist ja selle erinevatest etappidest, sh sellest, et lapse esimene aasta pole selgelt eesmärgistatud, või puuduvad koolis toetavad praktikad, ning seetõttu tekivad neis koolides ebarealistlikud ehk ebarealistlikult kiired ootused lapse kohanemise või õpetulemuste osas.

Üldiselt on küsitlusele vastanud vanemad laste kooliga rahul (78% on kas pigem rahul või väga rahul, 19% on rahulolematud või väga rahulolematud; 74% usaldavad kooli ja 16% ei usalda). Enamik vanematest (62%) on ka laias laastus nõus (täielikult või osaliselt nõus), et kool väärtustab nende lapse kultuurilist tausta ja emakeelt. Üle poole vastajatest (59%) leiavad, et kooli ja pere väärtused on sarnased, 17% sellega ei nõustunud; pea neljandik (24%) lapsevanematest aga ei osanud või ei soovinud sellele küsimusele vastata, mis ei pruugi, aga võib tähendada, et nad ei tea, mis on kooli väärtused.

Rahulolematuse põhjustena tuuakse välja õpetajate ja toetava personali suhtumine – lapse probleemide mitte mõistmine või ebapiisav toetus. Vanemad mainisid probleemidena ka vähest kommunikatsiooni, sh *a priori* eeldust või ootust, et nad osalevad ise nagu eesti vanemadki, ning pingeid, mis olid tingitud lapsevanema murede ignoreerimisest. Intervjuudes ekspertidega nimetatakse aga suhtlust perega ülioluliseks teguriks mis toetab ka lapse õppetöös osalemist ja kohanemisprotsessi, st vajalik on taolise fooni tekitamine, et pere tunneks, et neid sinna kooli tahetakse.

4.3. Koolide vastuvõtupraktikad ja õppetöö

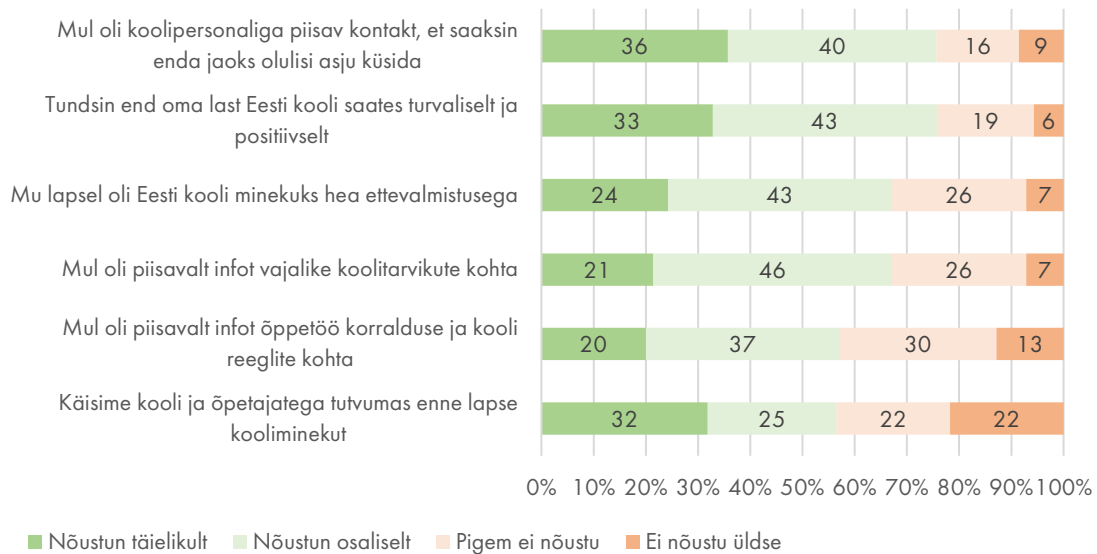
Uussisserändajast või rändetaustaga õpilase kohanemisprotsessis mängivad olulist rolli koolide vastuvõtupraktikad. Nii on paljudes riikides loodud erinevad toetavad tugimehhanismid ja võimalused, et toetada selles protsessis nii koole kui uussisserändajaid endid (vt ka ptk-s 2 teiste riikide näiteid). Joonis 30 (N=70) näitab, milliseks hindasid küsitlusele vastanud lapsevanemad koolieelset ja kooli alguse perioodi, nii praktilise kui emotsionaalse aspekti osas.

Üldisemalt hindavad lapsevanemad kontakti kooliga piisavaks, et tunda end last kooli saates turvaliselt ja omamaks piisavalt infot ka esmavajalikke asjade kohta, näiteks milliseid vahendeid on kooli jaoks vaja hankida. Kolm neljandikku vanematest (76%) nõustuvad osaliselt või täielikult, et neil oli kooliga piisav

kontakt, et enda jaoks olulisi asju küsida ning tundsid end oma last Eesti kooli saates turvaliselt ja hästi meelestatult. 67% vanematest nõustuvad, et nende lapsel on Eestis kooli minekuks hea ettevalmistus ning neil oli piisavalt infot ka vajalike koolitarvikute kohta.

Samal ajal tunnevad osad uussisserändajatest lapsevanemad, et info oleks võinud olla detailsem ja süvitsi minevam: kui veidi üle poole (57%) vastanud vanematest leiavad, et neil oli enne kooli algust piisavalt informatsiooni kooli reeglite ja õppetöö korralduse kohta, siis 43% pigem tundsid vastavast infost puudust. Samamoodi on 57% vanematest käinud kooli ja õpetajatega tutvumas enne lapse kooliminekut, kuid 43% vastajatest oleks pigem tahtnud kooliga rohkem tutvuda.

Joonis 30. Nõustumine lapse koolimineku eelneva ettevalmistusega (lapsevanemad)



Ka intervjuud peegeldavad sarnast pilti: enamik intervjuueeritavaid on koolimajas eelnevalt käinud ja omas mingit ettekujutust koolist; samal ajal oli murekohaks asjaolu, et nad ei teadnud, kelle poole koolis pöörduda lisainfo saamiseks (nt kui meili peale tuleb teade, et avaaktus on aulas ja vanem ei tea, kus või mis on aula, ei oska ta kooli sisenedes seda ka kellegi käest küsida, kui ta eesti keelt ei valda). Lisaks kirjeldati ka situatsiooni, kus eri tundideks klassiruumi vahetades ei leidnud laps klassiruumi üles, mille peale lapsevanem helistas koolisekretärile, kes seejärel lapsele kooliruumi tutvustas.

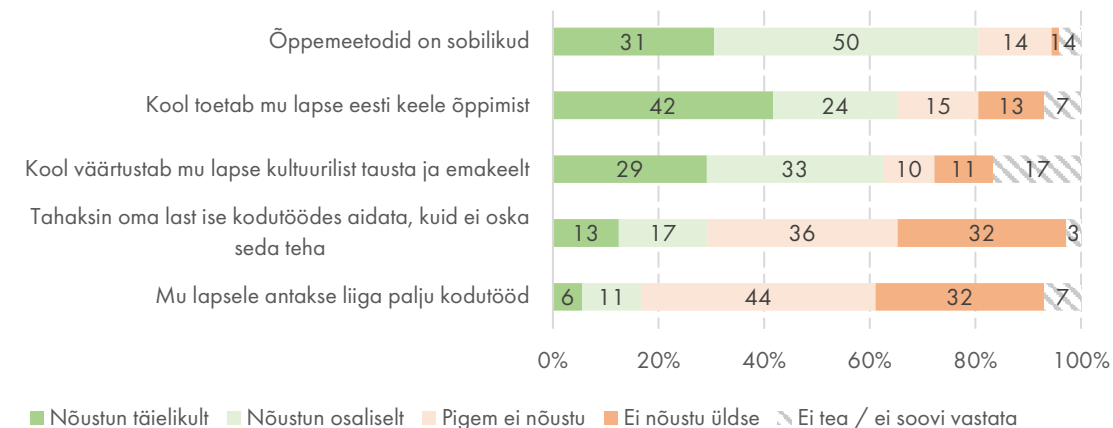
Mitmed teisedki intervjuud viitavad, et kuigi kool „näidatakse ära“, jääb lapsevanemal ja lapsel puudu selge arusaam, kelle poole millises olukorras oma küsimustega pöörduda, eriti ilma eesti keele oskuseta. Samuti ei oska koolid alati arvestada sellega, mis on kohalike lastevanemate jaoks tavateadmine („iscenesestmõistetavad“) kuid mida tuleb uussisserändajatest lastevanematele eraldi üle rääkida: näiteks ei edastata neile pühade, koolivaheaega ja kommetega seotud infot.

Intervjuud näitavad ka, et lapsevanemad sooviksid rohkem infot kooli Eesti üldise õppestruktuuri/süsteemi kohta, näiteks õppekavad ja õppeastmete süsteemid. Lisaks soovitakse paremini teada, millised on väljundid, mida õpilastelt õppeaasta jooksul eeldatakse.

Kuigi 66% lapsevanematest (joonis 31; N=76) nõustuvad või pigem nõustuvad, et kool toetab nende lapse eesti keele õppimist, toodi probleemidena välja eesti keele õppimise vähest toetamist ning keeletundide vähesust. See võib peegeldada nii objektiivselt ebapiisavaid keeletunde, kui ka puudulikku kommunikatsiooni (nt miks on lapsel oluline olla tunnis koos enda põhiklassiga). Lapsevanemad väljendasid ka soovi mõista, kas õpilasel on õigus teatud eesti keele tundide arvule, kuidas eesti keele õpet korraldatakse ja mille põhjal otsustatakse, kui palju õpilane seda saab. Samuti soovisid vanemad infot selle kohta, kuidas lapsele vajadusel lisanduvaid eesti keele tunde saada (või erasektorist leida) ning imestasid, et kui Eestisse kolinud täiskasvanutele pakutakse tasuta keeleõppe võimalusi, miks ei ole sellist võimalust ka lastel.

Õppetöö osas tunneb kolmandik vastanud lapsevanemaid, et nad ei oska oma last kodutöodes aidata, kuigi sooviks. Seda on oluline koolide silmas pidada, arvestades, et koolides mõnikord eeldatakse, et lapsevanem aitab last koduste töödega (vt ka ptk 3.2.) kuid ei pruugita mõelda, et uussisserändajatest lapsevanemal on selleks teinekord vähem võimalusi kui kohalikul lapsevanemal (nt vähese eesti keele oskuse tõttu).

Joonis 31. Nõustumine lapse õppetööd puudutavate väidetega Eesti koolis (lapsevanemad)

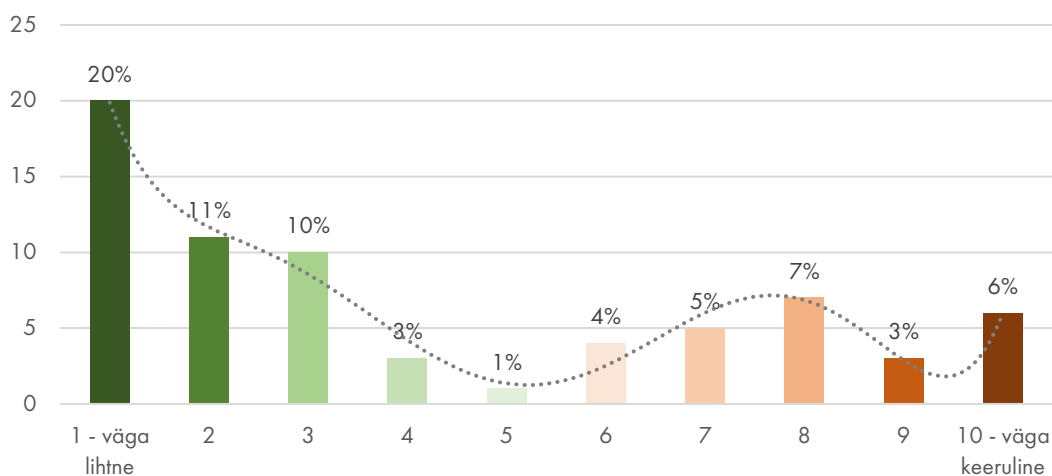


4.4. Kommunikatsioon kooliga ja informeeritus lapse toimetulekust

Küsitlusele vastanud lapsevanemate põhilisteks suhtluskeelteks kooliga on vene keel (41%) ja inglise keel (36%). Eesti keeles suhtleb kooliga 11% vastanutest ning 4% kasutab eesti keeles suhtlemiseks eestlastest sõprade abi. Vabavastustes mainitakse ka soome keelt, segu eesti ning inglise keelest ja *Google Translate* kasutamist.

Umbes 2/3 lapsevanematest kasutavad eKooli/Stuudiumit või mõnda teist platvormi kord kuus või tihedamini. Ülejäänud kolmandik kord poole aasta jooksul või tihedamini. Nende kasutajatel palusime ankeetküsitluses kümnepalliskaalal eraldi täpsustada ja hinnata, kui lihtne või keerukas nende veebiplatvormide kasutamine lapsevanemate jaoks on (joonis 32; N=70). Keskmine antud hinnang oli 4,2 (skaalal 1 = „väga lihtne“ ja 10 = „väga keeruline“), mis tähendab, et hinnangud platvormide kasutamisele varieeruvad; seejuures väga lihtsaks (skaala 1-2) hindas kasutamist peaaegu 30% lapsevanematest ning väga keeruliseks (skaala 9-10) 9% lapsevanematest.

Joonis 32. Kooli e-suhtluskeskkonna (E-kool, Stuudium jms) kasutamise lihtsus lapsevanemate hinnangul (normaaljaotusskaalal 1-10)



Kuigi üle poole vanematest hindas e-kooli veebiplatvormide kasutamist lihtsaks, tuleb siiski tähelepanu pöörata võrdlemisi suurele osale vastajatest, kelle jaoks see nii lihtsaks pole osutunud. Oluline on see seetõttu, et aktiivse õppetöö, tagasiside, ürituste jms õpilast ning lapsevanemaid puudutav informatsioon on täna üldjuhul täies mahus digitaallahendustesse koondunud. Kuigi ankeetküsitluses seda ei küsitud, on oluline tulevastes uuringutes aru saada, milles täpsemalt uussisserändajatest lapsevanematele nende keerukus seisneb (keeleprobleem, digipädevused vm). Näiteks võib küsitlustulemuste põhjal ühe hüpoteesina väita, et hinnang keerukusele ei sõltu lapsevanema keeleoskusest (näiteks need vastajad, kes suhtlevad kooliga vene keeles ja regulaarselt ei ole automaatselt kõrgema hinnanguga veebikeskkonnale kui need kellel ühine suhtluskeel kooliga puudub).

Nii nagu ka teistele (eesti) lapsevanematele, on ka uussisserändajast lapsevanema põhiline kontaktisik koolis klassijuhataja. Neist 2/3 kontakteerub klassijuhatajaga korra kuus või enam, umbes neljandik korra poole aasta jooksul, ning ülejäänud umbes kord aastas. Kokkupuude aineõpetajatega on ootuspäraselt väiksem, korra kuus või tihemini suhtleb nendega kolmandik lapsevanematest, kord poole aasta jooksul või enam neljandik lapsevanematest, veidi alla neljandiku kord aastas või enam, ning viiendikul vanematest puudub aineõpetajaga suhtlemisel kogemus täielikult või nad ei oska hinnata oma suhtluse sagedust. Võib eeldada, et samasugune suhtlusaktiivsus on ka keskmisel Eesti lapsevanemal.

Uussisserändajast lapsevanemad käivad koolis arutamaks oma lapse toimetuleku või arengu üle ühest korrast poolaasta jooksul kuni ühe korrani kuu jooksul (33% vastajatest). 26% vanematest külastab koole korra poolaasta ja ühe aasta vahele jääva ajavahemiku jooksul. Korra kuus või tihedamalt külastavad lapse arengu üle arutamiseks koole 16% lapsevanematest. Ligi neljandikul lapsevanematest (24%) puudub aga selline kogemus täiesti või ei oska nad sellele küsimusele vastata. Enamik lapsevanematest käib lapsevanemate koosolekul üks-kaks korda poolaasta jooksul (47%). Kolmandik lapsevanematest teeb seda kord aastas või harvem ja väike osa lapsevanematest (4%) teeb seda kord-kaks kuus. 14% vastajatest sellist kogemust aga ei olnud.

Küsimusele, kui tihti osaletakse muudel erinevatel kooliüritustel, nagu kontsert või näidend, vastas üle poole küsitletud lapsevanematest (56%), et nad ei oska öelda või neil puudub selline kogemus. 27% lapsevanematest osalevad kooliüritustel kord poolaasta jooksul või tihedamini. Kümnendik vastanutest osaleb üritustel aga korra aasta vahemikus aastast poolaastani. 4% lapsevanematest teevad seda kord kuus või enam.

Suhteliselt vähene on uussisserändajast lapsevanemate suhtlus kooli toetava personaliga (nt psühholoogid, sotsiaalpedagoogid, erapedagoogid vms). Lapsevanematest 7% suhtles toetava personaliga korra kuus või tihemini, neljandik lapsevanematest kord poole aasta jooksul või tihemini ning umbes viiendik kord aastas või tihemini. Peaaegu pooltel lapsevanematest puudub täielikult kogemus toetava personaliga suhtlemisest.

Kuigi toetav personal võib olla üks uussisserändajast õpilase sisseelamisperioodil oluliselt abistav isik ning lapse kohanemise ja toimetuleku edukuse hindaja, sõltub paljuski siiski igast koolis eraldi, kas ja kuidas on rändetaustaga õpilase tugisüsteem koolis üles ehitatud – osades koolides võivad tugispetsialistid olla oluline osa rändetaustaga lapse kohanemise toetamisest, aga ei pruugi ning alati ei peagi.²⁴ Ennekõike on antud juhul aga probleemkoht läbiviidud intervjuude põhjal just selles, et lapsevanemad sageli ei tea, et koolis on olemas psühholoog, kuigi lapsel on probleem ja lapsevanem tahaks, et ta saaks psühholoogilist abi. Seega kui ei teata, et koolis on psühholoog või mõni muu vajalik tugipersonal olemas, ei teata ka nende poole pöörduda – paljuski taandub siin kitsaskoht infojagamisele ja kommunikatsioonile kooli ja uussisserändajast lapsevanema vahel.

²⁴ Intervjuude põhjal ekspertidega on psühholoogidel ja sotsiaalpedagoogidel teinekord tekkinud väga oluline ja toetav roll koolis rändetaustaga õpilase kohanemise toetamisel: näiteks on mõnedes Eesti koolides psühholoog või sotsiaalpedagoog rutiinselt tegelemas erinevate klassidünaamikat puudutavate teemadega.

Küsitlustulemustest selgub veel, et enamik lapsevanematest (76%) saab huviringide ja õppetöövälise tegevuste kohta piisavalt infot, kuid 17% lapsevanematest seda infot ei saa. Samas väitega, et ollakse kooli tegevusse piisavalt kaasatud, nõustub märksa väiksem osa vastajaid (57%), kui võrrelda nendega kes saavad piisavat infot huviringide ja õppetöövälise tegevuste kohta. Ligi neljandik vanematest leiab, et nad ei ole kooli tegevustesse piisavalt kaasatud (24%) ning peaaegu viiendik (19%) ei osanud või ei soovinud küsimusele vastata.

5. KOKKUVÕTE JA SOOVITUSED

Uuringust selgub neli läbivat kitsaskohta seoses rändetaustaga õpilaste õpetamise ja kohanemise toetamisega Eesti koolis: 1) Personalipuudus (nt on ennekõike puudus E2 õpetajatest ja abiõpetajatest), 2) koolipersonali osati puudulik pädevus või ebakindlus olemasolevate teadmiste ja oskuste osas, 3) Vajadus senisest oluliselt süsteemsema lähenemise järele uussisserändajast lapse õpitee kujundamisel, ning 4) rändetaustaga lapse ja pere toetamise edendamine.

Esimese punkti osas võime oletada, et abiõpetajate, tugipersonali ja E2 õpetajate puudus jääb ka tulevikus Eesti koolides üheks suureks probleemkohaks, millele kiiret lahendust ei leita, kuigi kohati on kohalikud omavalitsused juba hakanud rahastama abiõpetajaid ka rändetaustaga või uussisserändajatest õpilaste toetamiseks. Ka OECD aruandes ja muudes uuringutes on ühe peamise väljakutsena välja toodud (vajalike) õpetajate olemasolu ja pädevus.

Tänases seisus ja lühemas ajalisel perspektiivis on seega kõige mõistlik pigem keskenduda teisele punktile ehk õpetajaskonna teadmiste/oskuste puudusele ja koolipersonali üldisele ebakindlusele, sh õpetajate professionaalsuse tõstmisele (uussisserändajate õpilaste toetamiseks sobilikumate õpetamisstrateegiate kasutamine, väiksem sõltuvus valmis õppematerjalidest, motivatsiooni tõstmine jms). Koolipersonali professionaalset arengut peab toetama nii baasharidusse vastavate teemade lisandumisega, kui ka jooksvalt kogemuste jagamise, täiendõppe, erinevate praktikate jagamise kaudu, kusjuures oluline on keskenduda kogu koolipersonalile ning pakkuda arenguvõimalusi (nt koolitusi vm) paindlikult ja arvestades erinevate sihtgruppide konkreetseid vajadusi.

Kindlasti on oluline silmas pidada, et uussisserändajate toetamiseks on oluline läbiv nüüdisaegse koolikultuuri juurutamine (s.o. juhtimiskultuur), sh koordineerimine ja koostöö, koostööruutiinid jm, ehk asjaolud, mis taanduvad ennekõike juhtimisele.

Väga oluline on ka riigipoolne tugi, sh kohalike omavalitsuste rolli tugevdamine koolidele tugevaks partneriks ja koordineerijaks olemisele.

Alljärgnevatel alaosades on välja toodud soovitused lahendamaks kõiki nelja kitsaskohta läbi erinevate fookuste ning sihtrühmade, sh on eristatud eraldi soovitused laiemalt riigiasutustele ja kohalikele omavalitsustele ning eraldi soovitused koolidele ja koolipersonalile.

5.1. Riigiasutused ja kohalikud omavalitsused

Uussisserändajast laste vastuvõtu ja õpetamisega kogemust omavad koolid Eestis väljendavad täna ootust selle järele, et riiklikul tasandil oleks **sõnastatud ja kommuniqueeritud selgem raamistik**, mille sees tegutseda. Vaja oleks sõnastada ja selgemalt kommuniqueerida olulisemaid hariduskorralduslike soovitusi, koolide õigusi ja kohustusi ning rahastusmehhanismide tingimusi jms seoses rändetaustaga õpilaste vastuvõtmisega. Täna puudub üks selge koht, kuhu viidata nt keeleõppe lisarahastust puudutavates küsimustes. Muuhulgas on info liikumine takistatud nt rahvastikuregistrisse kandmata uussisserändajate keeleõppe rahastusküsimuste kohta ja nii kool kui koolipidaja võib arvata, et nende keeleõpet ei toetata, aga esineb ka muid eksiarusaamu rahastusmehhanismidest ja nendega seotud tingimuse kohta, mh ei pruugi olla koolidel teadlikkust sellest, et **EHIS**-es on võimalik lisada rändetaustaga õpilase kohta märges 'uussisserändaja' või selgust selle osas, keda üldse võib EHIS-es uussisserändajaks märkida (näiteks ekslik arusaam, et võib panna ainult pagulaslapsi; või ekslik eeldus et saab märkida ka pikaajaliselt Eestis elanud rändetaustaga lapsi kuid kes pole ilmingimata uussisserännanud jm). Praegu edastatakse infot ainult koolipidaja kaudu ja seda tehakse vaid kindlatel perioodidel, otstarbekas oleks aga, et vastav info oleks ühte kohta veebilehele kokku koondatud ja seda oleks võimalik linkida erinevates kontekstides nagu nt koolitustel vms.

Tulevaste uuringute läbiviimisel, aga ka parema ja kiirema poliitikakujundamise eesmärgil on vajalik täpsustada **uussisserändajatest õpilaste kohta riikliku andmete kogumise meetodit**. Hetkel on uussisserändaja tunnus (EHIS) registris märges, mis kolmeaastase perioodi lõppedes koolide endi poolt

eemaldatakse; samas tekib ebakõla kõrvutades andmeid kokku üldhariduses õpitud aastatega. Lisaks on vajalik ka tulevastes sarnastes uuringutes ja statistika kogumise taolise info ehk rändetausta sidumine muude taustatunnustega. Need taustatunnused võivad olla nii sotsiaal-majanduslikud, kuid samavõrra oluline on **seirata rändetaustaga õpilaste akadeemilist edukust** – näiteks, milline on nende õppeedukus ja õpitulemused, kuidas kulgeb nende üldine haridustee Eestis, milliseks ja kuidas kujuneb nende keeleoskus jmt.

Uuringust selgub, et kuigi paljud õpetajad teevad väga palju ära selleks, et parimal võimalikul moel rändetaustaga õpilast koolis toetada, on siiski tajutav teatud kõhklus või isegi kartus selle osas, kas ta saab rändetaustaga õpilast õpetamisel või tema kohanemise toetamisel koolis hakkama. Seetõttu on vajalik liikuda selle poole, et **informatsioon erinevatest nõustamisvõimalustest, koolitustest ja tuge pakkuvatest institutsioonidest** ning organisatsioonidest oleks vajadusel kättesaadav ühest kindlast kohast. See peab olema esitatud kasutajasõbralikus vormis (lihtsalt leitavad, alla laetavad, mobiiltelefonis kasutamiseks sobivad jms) ning lisaks võimalus nõu küsida ka suuliselt.

Kuna **koolid sageli „ei tea, mida nad ei tea“** ehk ollakse ebakindlad selle osas, mida peaks koolitusele valima, millistest elementidest koolituse kokku panema või ei osata ise eristada, mis on uussisserände kontekstis oluline ja mis mitte. Seetõttu võidakse vahel otsida koolitusi, mis ei pruugi kõige rohkem vastata kooli oludele ja vajadustele. Seega on vaja toetada ja nõustada koole ka enda jaoks kõige sobivamate **koolituspakettide** (portfoolio) kokkupanekul, selleks võiks teha nt ülevaate erinevatest teemadest, mis on olulised uussisserändajatest laste ja rändetaustaga laste õpetamisel ja töös mitmekultuurilises klassiruumis, mis annaks koolidele võimaluse tervikpilti näha. Võib kaaluda ka selliste materjalide vormistamist refleksiooni ja eneseanalüüsi (koolis toimuvate tegevuste, olemasolevate pädevuste, hoiakute jm analüüsi) vormis, nt kontrollnimekirjana (nn *checklist*) vm kujul.

Koolid soovivad **infot uussisserändajate õpetamisega seotud kursuste ja koolituste kohta** (nii ülikoolide õpetajaõppe põhikoolituses ja täiendõppes, aga ka teiste sektorite poolt pakutavaid koolitused): milline on nende maht, kes saab neile juurde pääseda ning millised teemad on nendes esindatud (nt üldised, nagu kaasava hariduse olulisus või kultuuriline mitmekesisus, ja praktilised, mis lähevad tunni planeerimise ja läbiviimise tasandile), samuti nt milline on nende kursuste või koolituste staatus (kohustuslikud, valikulised vm). Lisaks võiks EHS andmete põhjal saata koolidele regulaarselt nt lühikesi ülevaateid, kust ja millist abi ja nõu saab küsida (nt millist nõu või tuge pakuvad eesti keele majad, rahvusvahelised majad Tartus, Tallinnas, Pärnus), millist abi või nõu saab küsida HTM-ist või teistest riigiasutustes jms.

Kuna koolid otsivad häid praktikaid, oleks toetav, kui erinevad heaks peetavad praktikad kokku koguda, välja tuua elemendid, mis teevad neist head praktikad ja pakkuda koolidele loetavas vormis ja viisil tutvumiseks. Riiklikul tasandil võib üheks taoliseks infot ja praktikaid, sh tuge ja nõustamist pakkuvaks asutuseks olla **HARNO**. Taoliseks kohaks võivad olla ka riigivälised asutused nagu näiteks ülikoolid, erialaliidud või muud võrgustikud, kuid täna on nendega rändetaustaga õpilaste teemadel koolide koostöö suuresti olematu (v.a. Rajaleidja).

Sellest tulenevalt on koolidele vajalik luua lihtsasti ligipääsetavaid **taotlusvoore**, kust koolidel oleks lihtne taotleda raha tegevusteks, mis aitab neil töötada rändelastega ja –vanematega, arendada üldpädevusi, koolisest koostööd jms mis on kasulikud rändelaste õpetamisel. Eraldi võiks toetada **täiendõppe paketti**, eraldada sihtotstarbeliselt raha või luua sihtotstarbelisi voore toetuse taotlemiseks/saamiseks koolitustel või täiendõppes osalemiseks teatud kindlatele sihtrühmadele, nagu näiteks **koolide juhid, klassijuhatajad, psühholoogid** jt. Näiteks on just klassijuhatajal *de facto* võtmeroll uussisserändajast lapse ja tema pere vastuvõtmisel; samas on klassijuhatajal selle rolli täitmine sageli raskendatud, sest ta ei pruugi osata nt perega ühist keelt, vajab lisa-aega kommunikatsiooni läbiviimiseks või lisaressursse lisategevuste korraldamiseks, enda pädevuse tõstmiseks jms.

Siinkohal on oluline välja tuua, et tegevused, mis on suunatud erinevate sihtgruppide vajaduste rahuldamisele või informeerituse tõstmisele, peaksid olema ka selgelt diferentseeritud – kui ühe ja sama

koolituse vmt tegevusega püüda adresseerida kõikide sihtgruppide vajadusi korraga, on tõenäoline, et osad sihtgruppid jäävad välja, sest nad ei tunne, et see vastab nende vajadustele. Samal ajal on oluline, et erinevatel uussisserändajate hariduse valdkonnas tegutsevad institutsioonidel ja organisatsioonidel oleks informatsioon üksteise kohta ja võimalusel võiks soodustada nende võrgustumist. See aitaks paremini ühiseid eesmärke seada ja mitte liikuda vastastikku välistavates suundades. See roll võiks olla nt Haridus- ja Teadusministeeriumil või HARNO-l. Seega on vajalik senisest selgem rollide jaotus erinevate institutsioonide vahel, sh omavalitsused, seotud ministeeriumid ja riigiasutused.

Koolidele võiks pakkuda ka teatud **tingimuslikku finantstage**, nt siduda toetus kooli personali valdkondliku arendamise tingimusega (näiteks peaks teatud osa personalist läbima või olema läbinud teatud mahus koolitusi, olema arendanud teatud pädevusi, mis on olulised rändetaustaga õpilaste paremaks õpetamiseks jne). Kaaluda tasub ka lähteteotuste paketi loomist (sarnaselt INNOVE varasematele arendusprojektide voorudele), näiteks regulaarse ja võimalikult varajase supervisiooni läbiviimiseks. Finantsiliste lisaressursside rakendamisel on aga äärmiselt oluline jälgida, et nende kasutamine oleks tõhus, aga vajadusel ka paindlik. Näiteks kui täna saab osasid lisavahendeid kasutada ainult õpetajate palkadeks, võib mõne kooli jaoks olla kasulikum kui neid saaks kasutada ka muuks otstarbeks, nt õpivahendite soetamiseks.

Oluline on taotlusvoorude ja rahastuse juures arvestada, et positiivseid (rahastus)otsuseid taotlustele (nt Erasmus+) saavad sageli need koolid, kes on niikuinii juba head ning oskavad taotlusi koostada ja kirjutada. Seega üks võimalus taolisest suletud ringist väljuda on luua sihtotstarbeline toetus, mis liigub näiteks koolipidaja (KOV) kaudu otse koolini.

Suuremat selgust on vaja küsimuses, millised on riigi ja kohaliku omavalitsuse võimalused toetada **uussisserändajast laste emakeeleõpet**. Näiteks sätestab põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS), et: „*Põhiharidust omandavatele õpilastele, kelle emakeel ei ole õppekeel või kes koduses suhtluses räägivad õppekeelest erinevat keelt, mis on vähemalt ühe vanema emakeel, korraldab kool keele- ja kultuuriõpet, kui seda soovivad vähemalt kümme sama emakeele või koduse suhtluskeelega õpilast.*„ Kuna rändetaustaga laste emakeeleõppe osas on nii koolide kui ka uussisserändajatest lapsevanematel endil jätkuvalt teadmatus ja arusaamatus, on vajalik seda võimalust (tingimusi ja tuge) paremini kommunikeerida koolidele ja omavalitsustele. Praegu on koolidel kohustus pakkuda emakeeleõpet, kui selleks avaldab soovi vähemalt kümme ühe keele kõnelejat, kuid koolidel puudub arusaam selle tegevuse võimalikest rahastusmehhanismidest ja taotlusprotseduurist. Lisaks, tulenevalt Eesti asulate ja koolide väiksusest ei ole üldjuhul ühe keele kõnelejaid sellistel tingimustel grupi avamiseks piisavalt, mistõttu tasuks kaaluda ka emakeeleõppe korraldamist ühe linna vm üksuse piires vm paindlikul moel. Samuti tasub kaaluda erinevate koostööpartnerite kaasamist emakeeleõppesse, olgu see kolmas sektor või lapsevanemad ning nendele koostööpartnerite baasuskuste omandamise võimaluste pakkumine. Kogu emakeeleõppega seotud suunda võiks selgemini toetada ja edasi arendada. Seejuures tuleb suurendada Eesti koolides arusaama esimese keele (L1) arendamisest, et koolides oleks kaasaegne ja teaduspõhine arusaam L1 olulisusest, mh ka L2 (st Eesti kontekstis eesti keele) omandamisest.

Selgemalt tuleb kommunikeerida **E2 õppe korraldamise ja rahastamisega** seotud teemasid. Tänapäevase seisuga on E2 õppe korraldamise ja rahastamisega seotud mitmeid küsimusi: näiteks ei kata rahastus nende koolide vajadusi, kus on üksikuid uussisserändajatest lapsi (neid koole on aga enamik), või on ebaselge mida teha juhul kui õpilane on olnud Eestis (või antud koolis) kauem kui kolm aastat, kuid kes vajab jätkuvalt lisaõpet. Samuti ei ole koolidel selgust, milliseid pädevusi on vaja E2 õpetamiseks (nt võidakse ekslikult arvata, et logopeediharidus annab hea pädevuse E2 õpetamiseks) ja kuidas on efektiivne E2 õpet korraldada (nt ei ole tulemuslik ei õpilase segregatsioon ega ka eeldus, et õpilane omandab pelgalt klassis viibides automaatselt õppekeele). Selles kontekstis on riigi tasandil oluline paika panna plaan, kuidas tulevikus suurendada pädevate E2 õpetajate arvu Eestis ja kuidas suurendada haridustöötajate arusaamist LAK-õppes, sh uussisserändajate õpetamisega seotud väljakutsete kontekstis.

Suurenda on vaja võimalusi **erinevate keelte kasutuseks uussisserändajatest õpilaste sisenemisel haridussüsteemi** (nt võimalus kasutada teatud tundide ulatuses tõlget, et suhelda peredega või paremini

mõista õpilase oskusi), samuti nt mõnede võtmedokumentide või testide (nt Rajaleidja võtmetestide) olemasolu vähemalt mõnedes levinumates keeltes, nagu inglise ja vene keel, või selliste testide arendamine vähem sõltuvaks keelest, mida testitav kõneleb.

Samuti võiks senisest selgemini kommunikeerida rändetaustaga õpilase **eakohasesse klassi paigutamise** tähtsust ja eeliseid, kuna sotsiaalne sobivus eakaaslastega on väga oluline. Seejuures on oluline rõhutada, et eakohasesse klassi määramisega peavad kaasas käima toetavad tegevused, mis lähtuvad konkreetse lapse arenguvajadusest, sh aitavad ainealaseid teadmisi suurendada (individuaalne õppekava, E2 lisaõpe, õpiabi jms).

Uuringu tulemused näitavad, et **informatsioon uussisserändajast lapse kooli tulekust** võib saabuda õpilasega vahetult töötavale koolipersonalile (nt klassijuhataja või E2 õpetaja) sageli liiga hilja, st väga lühikese etteteatamisajaga. Osati on kindlasti põhjuseks asjaolu, et laps saabub Eestisse nt õppeaasta keskel ning sellisel juhul polegi võimalik koole või õpetajaskonda pikaajaliselt ette teavitada. Teisalt pole aga harvad olukorrad, mis viitavad puudulikule kommunikatsioonile omavalitsuse poolt (tõenäoliselt KOV teab lapse tulekust ja kooli määramisest, aga ei edasta seda informatsiooni piisavalt kiirelt koolini), või puudulikule sisekommunikatsioonile koolides (juhtkond teab, aga õpetajad ei tea) kui ka sellele, et täna ei ole süsteemi, mis võimaldaks kooli tuleva lapse kohta infot kogudes saada automatiseeritult või süsteemselt infot selle kohta, kas laps oskab eesti keelt või kui kaua ta on Eestis elanud. Siinkohal on oluline roll täita just kohalikel omavalitsusel taolise informatsiooni kiire vahendajana. Kuigi mõned intervjuud viitavad asjaolule, et mõned koolid tunnetavad, et neile saadetakse rändetaustaga lapsi nõ meelega, võib see olla seotud näiteks piirkonnakooli kohustusega laps vastu võtta, või asjaoluga, et koolis juba õpib varasemalt rändetaustaga lapsi ning eeldatakse, et kool oskab ja teab kuidas neid toetada (kuid mis võib viia haridusliku segregeerumiseni, vt täpsemalt ptk 2). Vaatamata aga neile võimalikele põhjustele, on kohaliku omavalitsuse poolt vajalik edastada koolile selge kommunikatsioon, millal ja millistel põhjustel rändetaustaga laps omavalitsuse piires ühte või teise kooli paigutatakse.

Uuringu tulemused näitavad, et **kohalike omavalitsuste roll** kooli toetava sisulise partnerina on rändetaustaga õpilaste teemadel vähene ja kohati olematu. Vajalik on seega kohaliku omavalitsuse rolli tugevdamine selge ja kiire informatsiooni edastajana, ekspertiisi jagajana, aga ka kogemuste vahetuse regionaalse koordineerijana. See vajab mh riigipoolset tihedamat suhtlust KOV-idega, sh omavalitsuste tänaste kogemuste kaardistamist uussisserändajatele hariduse pakkumise valdkonnas, infovajaduste ja puuduvate pädevuste tuvastamist ning nende adresseerimist.

Kohalike omavalitsuste poolt peaks suurem roll olema ka omavalitsuste endi **haridusosakondadel** (nõuandev ja koordineeriv roll, sh ühe piirkonna koolide vahel kogemuste jagamisel), mitte aga niivõrd sotsiaalosakondadel (jätkuna nn 2014. rändekriisi aegsele olukorrale), kuhu rändetaustaga lapsed siiski mõnikord jätkuvalt kõige esimesena suunatakse. Ka näiteks uussisserändajatest lapsevanemate vaates nähakse kohalikku omavalitsust ühe (esimese) kohana, kust abi loodetakse saada - kust otsitakse infot lapse kooli valiku tegemisel ja muudes küsimustes -, kuid kust seda täna ei saada. Seega on vajalik omavalitsuse muutumine ka uussisserändajast lapsevanema jaoks senisest olulisemaks ja kasulikumaks infoallikaks.

Siinne uuring teostas mh metaanalüüsi **HARNO täiendava keeleõppe aruandlusele**. Analüüsi aluseks olevate aruannete (2015-2018) ühtse struktuuri puudumise põhjal on tugevalt soovitatav tulevikus uussisserändajatest laste keeleõppe aruandlust rohkem ühtlustada. Kuigi üldiselt on mõistlik, et E2 õppeks eraldatavate rahadega ei kaasneks keerulist ja tülikat bürokraatiat (sh aruandlust), tasub siiski kaaluda, kuidas saada rohkem võrreldavaid andmeid ja suunata koole kirjeldama nii probleeme kui ka lahendusi, ning samuti ettepanekuid üldiselt valdkonna edendamiseks. Juba kahe kuni kolme üldisema küsimuse lisamine aruande jutustavale osale võib anda juurde väärtuslikku infot, mida poliitikakujundamises, aga ka heade praktikate kogumiseks ja edasijagamiseks kasutusele võtta.

Koolid

Vajalik on suurendada koolide arusaama sellest, et uussisserändajast õpilase vastuvõtmisel tasub olulisel määral pöörata tähelepanu ja panustada lapse tausta, sh **teadmiste ja oskuste (sh sotsiaalsete oskuste), huvide ja koolikogemuse kaardistamise**, samuti ühisesse eesmärkide seadmisse ja kooliülesesse koostösse. Vajalik on viia koolidesse teadmine, millist kasu kool saab kui ta rändetaustaga õpilase oskusi ja taustateadmisi kaardistab (näiteks töö eesmärgistamine on tulemuslik, kui on teadmine nõ algtaseme osas). Vastuvõtuprotsessis ja lapsega taustavestlusel tema tausta, huvide, oskuste jmt kaardistamine on oluline läbi mõelda ja lahti mõtestada igal koolil, millised protseduurid ja info aitab haridustöötajaid ja õpilast kõige paremini toetada, sh nt valikupõhimõtted selle osas, kes on kõige olulisemad või vajalikumad inimesed, kes **taustavestlusel** lapsega osalevad. Lisaks tuleb läbi mõelda, kuidas õpilase varasemaid kogemusi ja teadmisi kaardistada (asjakohased materjalid, mis aitaks mõõta erinevaid oskusi ja pädevusi, sh oleksid kultuuritundlikud), kui ka pädevus ja tugi (sh nt tõlkevõimalus), mis on oluline selleks, et õppetöö võimalikult palju vastaks õpilase individuaalsetele vajadustele.

Eriti oluline on luua igal koolil omaenda süsteem, kuidas lapse õpetamise ja mõistmise seisukohast oluline ning **taustavestluste ajal saadud informatsioon** liiguks edasi nende inimesteni, kes lapsega vahetult töötavad; aga ka see, kes ja kuidas seda informatsiooni edaspidi koolis jälgib ja kogub. Samuti on oluline läbi mõelda ja määratleda taustavestluse struktuur ja taustavestlusel käsitletavat teemat. Lisaks tuleb püüelda eesmärgi poole, et taustavestluse läbiviimine ja (õpi)oskuste kaardistamine oleks tavapraktika kõikide uussisserändajast õpilaste puhul, mitte aga valikuline tegevus.

On vajalik toetada koole **vastuvõtupraktikate** läbimõtlemlisel, sh suurendada koolide arusaama uussisserändaja infovajadustest ja psühhosotsiaalsetest vajadustest, et need oleksid paremini teadvustatud. Näiteks, milline on õpilaste ja nende vanemate vajadus info järele, kuidas peaks toimuma süsteemne lähenemine õpilase edasimineku jälgimisele, sh koolisisene koostöö, milline on lapsevanematega koostöö mõju lapse arengule, sh arusaam, et omavaheliste suhete kujundamise aktiivsemaks pooleks on kool jms. Samuti on vajalik suurendada teadlikkust erinevates etappides asjakohastest prioriteetidest ja püüelda selle poole, et koolide endi ootused oleksid realistlikud (nt et uussisserändajast õpilaselt ei eeldataks ebarealistlikult kiiret edasiminekut, näiteks juba esimestel kuudel vmt).

Just **koostöö rändetaustaga lapse vanematega** on oluline teema, mis koorub välja siinse uuringu pea igast alaosast, ning seda nii sekundaarallikate analüüsist, küsitlustest kui ka intervjuudest koolide, ekspertidega ja lapsevanemate endiga. Toetada on vaja kooli suhtlust perega, kuid vajalik on toetada ka koole endid, et nad oleksid suutelised toetamaks peresid erinevates lapsega seotud küsimustes: alates piisava ja mitmekesise (nt koolivälised huvitegevused) informatsiooni pakkumisest kuni selleni välja, kuidas lapsevanem saab enda lapse eesti keele oskuse omandamist toetada. Läbivalt peegeldasid uussisserändajatest lapsevanemate intervjuud olukordi, kus vanemad ei tea, kuidas oma last toetada, kuid ei saa selleks ka kusagilt abi.

Nii uussisserändajast lapse teadmiste kaardistus, vastuvõtupraktikate loomine ja rakendamine, õppetöö ja kohanemise eesmärgistamine, koostöö lastevanematega jm vajab **koolipersonali pädevuste tõstmise toetamist**: nii üldpedagoogilised pädevused (millised õpimeetodid ja –strateegiad toetavad rohkem nt õppekeelt vähem oskavat õpilast), aga ka baasteadmised nt teise keele omandamisest, segregeerimist soodustavate praktikatega seotud probleemidest (nt intensiivne E2 õpe, mis ei toeta klassi sisenemist jm) või ka teadmised sellest, kuidas vähese keeluskusega lapsi toetada nt psühholoogiliselt, sest siinse uuringu käigus ei olnud nt ühelgi intervjueritud koolipsühholoogil kindlat ettekujutust sellest, milliseid meetodeid selleks kasutada saaks.

Vajalik on **klassijuhataja** rolli parem mõistmine ja mõtestamine uussisserändajaja õpilase kohanemise toetamisel: klassijuhatajal peavad olema võimalused, pädevused ja teadmised, aga ka vajalik tugi ja ressursid, et täita kõiki talle pandud rolle. See on vajalik selleks, et klassijuhataja roll ei piirduks pelgalt vaid info edastamisega nagu see mitmetel juhtudel täna veel koolides on, vaid et tema roll rändetaustaga õpilaste (ja ka teiste õpilaste) toetamisel oleks laias laastus kolmetine: klassijuhataja kui individuaalse arengu toetaja, klassijuhataja kui klassikultuuri kujundaja, ning klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht. Teisisõnu -

klassijuhataja kujundab (mitmekultuurilist) klassiruumi, tema kanda on kommunikatiivne roll suhtluses mitte ainult lastega vaid ka lastevanematega (eriti oluline näiteks juhtudel kui mõnel Eesti lapsevanemal tekivad küsimused või hirmud seoses välispäritolu ehk rändetaustaga lastega, kes võivad liituda klassiga, kus on tema enda laps), ning klassijuhataja on rändetaustaga lapse esmase kohanemise juures võtmeisik, kes saab tema arengut parimal moel toetada.

Uuringu ankeetküsitluse ning EHIS andmete põhjal õpib või alustab oma kooliteed Eestis vähemalt kolmandik kuni pooled rändetaustaga õpilastest just **põhikooli esimeses astmes** (1.-3. klassis). See on kooliaste, kus õpilastel on lisaks klassijuhatajale veel vähe teisi õpetajaid ning kus klassijuhataja roll on suur, sh on suuremad võimalused juhtimaks grupiprotsesse. Samal ajal lisanduvad teises astmes (4.-6. klass) mitmed ained uute õpetajatega, kus lapsed puutuvad kokku juba senisest enamate õpetajatega, ning kus õpilaste kontakt klassijuhatajaga muutub omakorda oluliselt väiksemaks. See periood ehk **põhikooli teine aste** on samuti oluline, kuna siis asendub turvaline ühe klassiõpetajaga süsteem erinevate õpetajate, tihti ka erinevate ruumide ja uute klassikomplektidega. Kiire muutus nõuab head aga kohanemist ning on noorte (nii eesti noorte kui ka muust rahvusest noorte, sh sisserändajast noorte) jaoks pingeline, lisaks võib olukord võimendada rändetaustaga noore hulgas: uues grupis ei pruugita sõbruneda, tekivad arusaamatused, tülid, kiusamine, vägivald jne.²⁵

Selles tulenevalt tuleb silmas pidada, et sõltumata õppeastmest liituvad rändetaustaga õpilased enamasti grupiga (klassiga), kus on juba väljakujunenud või olulisel määral välja kujunemas **grupikuuluvus**. Arengupsühholoogid (nt Butterworth ja Harris 2002) toovad välja, et grupikuuluvus ja positiivne suhe klassikaaslastega on oluline mõjutaja lapse õpitulemuste, käitumise jmt väljakujunemisel, kuid uuring näitab, et Eesti tänases koolisüsteemis gruppi sulandumist ei toetata ja sageli ka klassijuhataja ei näe end grupiprotsesside juhtijana või puuduvad tal selleks oskused. Kuigi grupikuuluvuse küsimus ei olene rändetaustast ja emakeelest, võivad rändetaustaga lastel taolised probleemid võimendada. Seega on vajalik suunata õpetajaid, eriti klassijuhatajaid rohkem teadvustama enda olulist rolli klassi kui grupi dünaamika kujundamisel ja mõjutamisel ja grupiprotsesside juhina (nt temaatiliste koolituste vmt kaudu).

Siinse uuringu tulemused viitavad, et just **sotsiaalne kohanemine** (nt koolikaaslastega positiivse suhte tekkimine, mille kaudu tekib kuuluvustunne) ja turvatunde tekkimine (laps käib meelsasti koolis) on ühed peamistest teguritest rändetaustaga lapse kohanemise jälgimisel ja toetamisel, mis tuleb välja nii küsitlustulemustest ning mida rõhutavad intervjuudes ka eksperdid. Mitmed siinse uuringu intervjuud ekspertide ja õpetajatega viitavad, et vaadata ja jälgida ei tuleks mitte ainult õpitulemusi, vaid kõigepealt (sotsiaalselt) kohanemist, mis loob vundamendi õppetulemuste jaoks.

Niisiis võib uussisserändajast laps alustada oma kooliteed Eesti koolis erineval viisil, erineval ajal ning erinevas taustsüsteemis. Seetõttu on koolidele väga oluline taolise informatsiooni pakkumine, mis selgitaks kuidas toimub rändetaustaga õpilase kohanemise protsess erinevates etappides: näiteks on väga oluline periood lapse vahetu saabumine ning sellele järgnev esimene aasta, kuid samavõrra oluline on järgmised kaks kuni kolm aastat, kuid samuti ka aeg mil laps nõ ametlikult väljub uussisserändaja staatusest. Seetõttu on vajalik koostada ja jagada koolidele **juhendmaterjal**, mis võimaldaks mõista ning jälgida rändetaustaga lapse koolis kohanemise protsessi eri etappide kaupa.

Kuigi täna näib **vastuvõturutiinide**, kuid ennekõike just **koostööpraktikate** väljatöötamine ja jõustamine olevat esmajärjekorras klassijuhatajate *de facto* vastutus (st neile on pandud kaudne ootus nende teemadega tegelemiseks, nii kooli kui ka lapsevanemate poolt), ei saa taoline eeldus või ootus olla jätkusuutlik, kuna ka klassijuhataja ise vajab abi selles protsessis toimetulekuks. Seetõttu on vajalik, et koolisestest koostööpraktikatega ning sellealase vastava koolikultuuri loomisega tegeleks kool tervikuna, ning sinna oleks kaasatud mitmeid eri osapooli, sh et see oleks kommenteeritud kogu koolipersonalile.

²⁵ Vt selle osas ka tõrjutusriskis olevate noorte uuringut Käger, Kivistik ja Avdonina (2021).

Just **juhtkonna roll** rändetaustaga õpilaste kohanemisprotsessi edukalt toimimisel on võtmetähtsusega, mistõttu on vaja jõuda selleni, et rändetaustaga õpilasi vastuvõtvate koolide juhtkond taolist rolli täna ka teadvustaks. Muuhulgas on oluline, et klassijuhataja, kellel paratamatult lasub suurim roll rändetaustaga õpilase kohanemise toetamisel, oleks juhtkonna poolt toetatud ning talle oleks loodud vastav aeg ja võimaluste struktuur sellega tegelemiseks.

Koolide juhtkonna vaates on oluline teadmine, et ligi pooled klassijuhatajatest, aineõpetajatest ja tugipersonalist ei ole väljaspool kooli abi otsinud ega pole teinud mingitki **koostööd** rändetaustaga õpilastega seotud teemade osas. Võib oletada, et seda ei tehta mitmel põhjusel – kas vajalik teadmine ja informatsioon on juba olemas, või eeldatakse, et vastava teadmise saab kätte koolisiselt, või ei osata kuhugi või kellegi poole pöörduda. Seega on siinkohal oluline mõtte- ja tegutsemiskoht ka koolide juhtkonnale, kuna siinse uuringu tulemuste põhjal on nüüdseks olemas teadmine milliste küsimuste osas õpetajad ja tugipersonal väljaspoole kooli pöörduvad (nt õppevara ja õppemetoodikad). Vastavalt sellele on võimalik aidata koolil ka õpetajatel vastavaid võrgustikke või koostöökohti luua, sealjuures silmas pidades, et koostöö ei teki iseenesest, vaid seda peab juhtima ehk keegi peab õpetaja koostöö juurde viima või teda selleks motiveeritult nügima. Samal ajal peab koostööks olema ka aega, ehk samavõrra oluline on taolise aja leidmine/võimaldamine koolipersonalile.

Uuississerändajast lapse kohanemist saab seega toetada kogu kool (sh õpilased) ning selle parimaks toimimiseks on vajalik **koostöise õhkkonna loomine**, eesmärkide seadmine, kuid ka omavaheliseks koostööks aja võimaldamine koolipersonalil. Roll taolise õhkkonna loomisel lasubki ennekõike juhtkonnal: luues koolis koostöö rutiini infovahetuse, nõu küsimise, super- ja kaasvisiooni, kõigi töötajate kaasamine suuremasse visiooni jms, sh kogemuste vahetamise soodustamine erinevate osapoolte vahel. Seega määrab rändetaustaga õpilase kohanemise osas paljuski see, milline on koolikultuur, koostöö ja koostöörutiinid.

Suund tuleb võtta pigem sellele, et vaja pole mitte ühte inimest või õpetajat kes uuississerändajast last toetab, vaid vajalik on taolise **kohanemist toetava terviküsteemi kujundamine koolis**: kooliväärtusruumi tekitamine, väärtuspraktikate paikapanek, ja selleks kõigeeks vajamineva struktuuri loomine. Tuge taoliseks tegevuseks saab näiteks TÜ eetikakeskusest, TLÜ tulevikukooli programmist, KIVA või VEPA programmidest, või muudest haridusalgatustest.

Õppida tasub **kogenud koolide praktikast**, kus taolised sammud juba läbi käidud – need koolid, kus on tänaseks välja töötatud toimivad ja läbimõeldud praktikad rändetaustaga laste kohanemise toetamiseks, on samuti omanud mitmeid keerulisi väljakutseid esimeste rändetaustaga laste esmasel vastuvõtmisel. Sõlmkohtadest on neil aidanud üle saada (koostöö)rutiinide paikapanek juhtkonna poolt ning teadmine, et klassijuhataja või õpetajad pole jäetud tegutsema üksinda rändetaustaga laste õpetamisel ja nende kohanemise toetamisel. Taoline koolikultuur ei teki aga iseenesest. Seetõttu on vajalikud koolitused ja tugi; kuid taolistel koolitustel või täiendõppes osalemine ei tohiks olla mitte ainult õpetajaskonna võimalus või kohustus, vaid neis peaksid osalema ka juhtkonna liikmed. Seega tasub mõelda, milliseid võimalusi või isegi boonuseid saab koolide juhtkonnale pakkuda osavõtuks taolistest tegevustest.

Vajalik on võimaldada rändetaustaga lapsele **eesti keele (E2) õpet** kohe kooli tülles. Sealjuures on eriti oluline toetada koole küsimuses, kust saada selle jaoks rahastust, kuna teadlikkus sellest näib täna olevat puudulik. Küsitlustulemused näitavad, et sarnaselt klassijuhatajale on pädeval E2 õpetajatel ka head (vähemalt võrdväärset) teadmised uuississerändajast lapse tausta kohta ning teadmised sellest, kuidas aineõpetaja saaks toetada vähese keeleoskusega õpilast oma tunnis. Seega on vajalik nende teadmiste edasine jagamine/levitamine ka teiste koolipersonali liikmete hulgas (nt LAK õppe põhisel), ning seda saab ennekõike soodustada just koolisisese koostöö ja infovahetusega. Arvestada tuleb aga siinjuures tõsiasja, et E2 õpetajaid on vähe ning sellest tulenevalt omakorda ka piiratud aeg teisi õpetajaid nõustada.

Oluline on ka tõsta koolipersonali arusaamist mitmekeelsusest, sh sellest, millised on parimad viisid ja võimalused mitmekeelsete õpilaste keelelist arengut (L1 ja L2) toetada, sh millist nõu anda lapsevanematele mitmekeelse lapse keelelise arengu ja identiteedi toetamisel. Seda saab teha nt vastavate koolituste kaudu.

Õppematerjalide ja õppekava osas viitavad uuringu tulemused, et kuna E2 õppekava on koostatud 1. klassi tulija lähtekohast, siis ei sobi see enam juhul, kui rändetaustaga laps satub Eesti kooli näiteks põhikooli teises või kolmandas astmes. Teisisõnu ei klapi parimal moel õpikud ja lapse vanus – näiteks põhikoolile mõeldud õpik jääb 3. klassi lapsele kognitiivselt keeruliseks samas kui 1. klassi materjalid jäävad 7. klassi õpilasele mitterelevantseks. Kuna Eesti kooli saabub erinevas vanuses uussisserändajast õpilasi, on E2 õpetajatele vajalik koostada senisest oluliselt laiem komplekt E2 õppematerjale.

Ühe olulise teemana E2 õppe osas tuleb uuringust välja, et **lapse emakeele õppimist** tuleb senisest enam toetada, kuna see võimaldab lapsel paremini hakkama saada ka muudes tegevustes ja õppetöös (nt iseseisvale emakeelele õppides vmt), aga ka psühholoogiliselt. Samal ajal viitavad uuringu tulemused, et ühelt poolt ei oska kool lapsevanemat (keele)õppe osas toetada (nii eesti keele õpetamise kui ka lapse emakeele õppimise osas), teisalt on ka lapsevanematel endil suuresti teadmatust selle osas, kuidas kõige paremini oma last kodus (keele)õppel toetada. Teisisõnu on vajalik koolidel aidata ka lapsevanemat olemaks oma lapsele õppimist toetav osapool (nõ teadliku vanemluse sarnase protsessi kaudu vm).

Uuringu tulemused toovad välja, et **kodune tugi** on asjaolu, mille osas õpetajad tunnevad, et neil on raske selles osas midagi muuta. Võimalusel tuleks püüda kaasata vanemaid aktiivselt keeleõppesse ja kooliellu, näiteks nendega erinevaid materjale jagades, eel- ja järelõppesse kaasates, nendega lapse arengut arutades ning kooli üritustele kutsudes. Selle uuringu tulemused ei selgita piisavalt, kas ja kuidas on proovitud lastevanematega sel teemal suhelda ja kas on analüüsitud, miks lastevanematel puudub initsiatiiv või miks nad keelduvad kaasamisest. Seega on vajalik juba õppetöö alguses panustada sissejuhatavates rutiinides lastevanemate kaasamisele ning nende motivatsiooni väljaselgitamisele või mõjutamisele. Eestis täna veel alakasutatud (mainitud vaid paaris intervjuus), kuid suure potentsiaalse kasuteguriga on praktika kasutada Eesti lastevanemaid abistamiseks klassijuhatajat suhtluses uussisserändajast lastevanemaga (nt neil Eesti lastevanematel, kellel on parem keeleoskus vm), st võttes osa klassijuhataja rollist või koormusest enda kanda ning pakkudes sellega ühtlasi tugivõrgustikku uussisserändajast lastevanemale.

Oluline on aidata ühiskondlikult asjakohasemaks muuta ka **koolide hoiakuid** eesti keelt mitteoskavate või vähe oskavate uussisserändajate vastuvõtmise osas, sh realistlikumaks muuta ootusi selliste õpilaste sotsiaalse kohanemise ja keelelise arengu kiiruse osas. Uuringu tulemused näitavad, et mõned eesti õppekeele koolid pigem püüavad suunata lastevanemat muukeelsetesse koolidesse (nt vene- või ingliskeelsetesse koolidesse) ja sageli on koolidel ebarealistlikud ootused kohanemisele ja keelelisele arengule – näiteks on mitmeid olukordi, kus puuduvad toetavad praktikad, kuid samas oodatakse ebarealistlikult kiireid tulemusi, ning selliste ootustega kaasneva pettumuse tulemusena hakatakse lastevanemaid suunama panemaks last mõnda teise kooli.

Näiteid laste taolisest suunamisest mõnda teise kooli – nii enne kooli õppima asumist kui ka seal pärast mõnenädalast või -kuist viibimist – tuli intervjuudest välja mitmeid. Argumente taolise praktika vastu on mitmeid: esiteks suurendab rändetaustaga õpilaste suunamine vaid ühtedesse kindlatesse koolidesse hariduslikku (ja sellest tulenevat ühiskondlikku) segregatsiooni; teiseks ei aita nt vene keelt emakeelena kõnelevate uussisserändajast laste suunamine vene õppekeele kooli kaasa Eesti hariduspoliitilisele valikule kaotada lähitulevikus vene õppekeele koolid Eestis (st toetada üleminekut ühtse Eesti kooli süsteemi); kolmandaks suurendaks rändetaustaga laste hajutamist eri koolidesse laiemalt Eesti koolide suutlikkust, kogemust ja pädevust tegutsemaks rändetaustaga õpilastega, mis omakorda aitaks vähendada (ekslükku) eeldust, et ainult inglise või vene õppekeele kool on täna parim koht Eestis kus rändetaustaga õpilane saab parimal ja kiireimal moel omandada eesti keele oskuse.

5.2. Soovitused edasisteks uuringuteks

Tulevastes uuringutes tasub detailsemalt uurida E2 õppe korraldust ja õpetajate kogemust, pädevust, aga ka meetodeid, hoiakuid ja takistusi. Näiteks uurida, millistest teguritest ja arusaamadest lähtuvalt pakutakse E2 õpet, sh kas need arusaamad vastavad õpilase parimatele huvidele. Nt vastasid ankeedile vastanud

erinevad sihtrühmad (E2 õpetajad, juhtkond, klassijuhatajad, aineõpetajad), et ca 40-60% uussisserändajatest õpilastest saab E1 tunni asemel E2 õpet, aga meil ei olnud võimalik täpsustada, kas osad õpilased võtavad kohe algusest peale osa E1 tundidest ning millist tuge nad seal saavad või kuidas õpet individualiseeritakse.

Vajalik on üle täpsustada ja uurida, milline on kohalike omavalitsuste hinnang praegusele olukorrale – kas ja millist abi nad rändetaustaga ehk uussisserändajast õpilase teemal vajavad. On vaja selgemalt aru saada, millised tegevused on sellised, mis paneks erinevaid osapooli omavahel võrgustuma, infot, kogemusi ja praktikaid vahetama. Üheks võimaluseks selliste küsimuste väljaselgitamiseks on kasutada toetavate meetoditena ka nt teenuste disainimisel kasutatavaid meetodeid (personad, tekkonnad jms).

Läbiviidud küsitlust koolides on vajalik korrata, näiteks kahe või kolme aasta möödudes. Tulevaste uuringute puhul tasub kaaluda pakkuda koolidel osalemise eest nõ vastutasuks praktilist ja kasulikku teavet: näiteks vastanud kooli (umbisikulisel ja üldistatud) andmed võrreldes teiste koolide agregeeritud keskmisega vmt. See võimaldab ka koolidel endil disainida paremaid lahendusi edasiseks tööks uussisserändajatest laste paremaks toetamiseks ning keskenduda just nende endi koolis väljatulevatele kitsaskohtadele. Oluline on silmas pidada, et vastajate valim oleks võimalikult lai ja tasakaalustatud (st et vastaks ka keskmisest halvemad koolid), mida on võimalik lahendada nii suunatud värbamise ja sobiva motivatsioonipaketi (nt koolipõhised personaalsed koolitused, mentorlus vmt) pakkumise kaudu küsitlusele vastamisel. Paratamatult on aga osa informatsioonist vaja koguda kvalitatiivselt, st intervjuude kaudu ja/või vaatluste kaudu.

6. KASUTATUD ALLIKAD JA KIRJANDUS

- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.
- Bowers, E. P., & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221–241.
<https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>
- Brind, Tom, Caroline Harper & Karen Moore (2008). 'Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme.' Open Society Foundations, 31 January. As of 26 August 2016:
https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengusühhologia alused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15, 3–11.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faas, D., Sokolowska, B. & Darmody, M. (2015). 'Everybody is Available to Them': Support Measures for Migrant Students in Irish Secondary Schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 447-466.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Second Edition. New York: Teachers College Press.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. Retrieved from ERIC database. (ED521228)
- Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.
- Haridus- ja Noorteamet (2021). Uussisserändajate õppe korraldamise võimalused Eesti haridusvaldkonna õigusaktides (2021). Kasutatud 12.12.2021.
[https://innovesa.sharepoint.com/sites/YHA/oekeskus/oppek-yksus/kke/Uussisserandajad/Muu%20kodukeelega%20laps/1.%20Kes%20on%20kes/Uussisserandajad/Uussisserandajate%20õppe%20korraldamise%20võimalused%20õigusaktides%20\(2021\).pdf](https://innovesa.sharepoint.com/sites/YHA/oekeskus/oppek-yksus/kke/Uussisserandajad/Muu%20kodukeelega%20laps/1.%20Kes%20on%20kes/Uussisserandajad/Uussisserandajate%20õppe%20korraldamise%20võimalused%20õigusaktides%20(2021).pdf)
- Heller, M. C., Lervåg, A., & Grøver, V. (2019). Oral Language Intervention in Norwegian Schools Serving Young Language-Minority Learners: A Randomized Trial. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 531– 552. <https://doi.org/10.1002/rrq.248>
- Ilves, Hille (2020). Muukeelse lapse ja pere toetamine – võimalused ja väljakutsed hariduse kättesaadavuse tagamisel KOVde tagasiside põhjal. HNT tööühma koosolek, 12.03.2020, Tartu.
- Jung, Merle Jung ja Ljalikova, Aleksandra (2020). Lõimitud aine- ja võõrkeeleõpe: 1 + 1 on rohkem kui kaks. *Õpetajate Leht*, 21. august 2020.
- Järv, S., & Kirss, L. (2019). Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale. RITA-RÄNNE tööpaketi 7 teemakokkuvõte. Kasutatud 24.11.2020.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teemakokkuvote_8.pdf

- Kaldur, Kristjan *et al* (2019). Uussisserändajate kohanemine Eestis. Balti Uuringute Instituut.
<https://www.ibs.ee/publikatsioonid/uussisserandajate-kohanemine-eestis/>
- Kim, C. E., & Pyun, D. O. (2014). Heritage language literacy maintenance: A study of Korean-American heritage learners. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 294–315.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.970192>
- Kirss, L. (2019). Missugused tegurid mõjutavad mitmekeelse hariduse toimimist ning seostuvad edukusega? Kasutatud 24.11.2020.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/mitmekeelse_hariduse_toimimine_ja_educus_10.pdf
- Kitsnik, M., Kirss, L., & Pedaste, M. (2019). Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku Eesti koolist. RITA-RÄNNE tööpaketi 7 teemakokkuvõte. Kasutatud 24.11.2020.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teamakokkuvote_uhtnekool_28_03_2019.pdf
- Kivistik, Kats; Kaldur, Kristjan; Pohla, Triin (2019). Mitmekultuurilise hariduse tegevuste kaardistamine. Balti Uuringute Instituut. <https://www.ibs.ee/publikatsioonid/mitmekultuurilise-hariduse-valdkonna-kaardistamine/>
- Kloetzer, L., Clarke-Habibi, S., Mehmeti, T. et al. Welcoming mobile children at school: institutional responses and new questions. *Eur J Psychol Educ* (2021). <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10212-021-00534-4>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 28.
- Käger, Maarja; Kivistik, Kats ja Kristina Avdonina (2021). Avatud noorsootöö, huvihariduse ja huvitegevuse võimalused noorte, eelkõige tõrjutusriskis noorte, sotsiaalse kaasatuse suurendamiseks ning vajadused nende võimaluste arendamiseks. Balti Uuringute Instituut.
<https://www.ibs.ee/publikatsioonid/avatud-noorsootoo-huvihariduse-ja-huvitegevuste-voimalused-noorte-eelkoige-torjutusriskis-noorte-sotsiaalse-kaasatuse-suurendamiseks-ning-vajadused-nende-voimaluste-arendamiseks/>
- Käitumis-, sotsiaal- ja terviseteaduste doktorikooli terminoloogiveeb. „othering“,
<http://www.doktorikool.ut.ee/kstt/term/ET/tahestik/othering/>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 43, 159–165.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education. 3rd ed. Cham, Switzerland: Springer, 81-100.
- Mehisto, Peeter et al (2010). Lõimitud aine- ja keeleõpe. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- MPG (2012). Analysis of EU Integration indicators. Brussels: Migration Policy Group (MPG), tsit Mägi, Siakova, 2014
- Murillo, Luz, Smith, Patrick H. (2011) “*I will Never Forget That*”: Lasting Effects of Language Discrimination on Language-Minority Children in Colombia and on the U.S.-Mexico Border, *Childhood Education*, 87:3, 147-153, DOI: 10.1080/00094056.2011.10521714
- Nagy, William E. and Judith A. Scott, "Vocabulary Processes", in *Handbook of Reading Research* ed. Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson and Rebecca Barr (Abingdon: Routledge, 01 Apr 2000), accessed 13 Jun 2022, Routledge Handbooks Online.

- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation
- OECD (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, 41(3), 93-97.
- Päike, Marjaana (2010). Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid loodusõpetuse tundides II kooliastmes. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- RAND (2012). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. RAND Corporation
- RITA-RÄNNE projekt (2018-2020). Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed eesti riigile, töandjatele, kogukondadele ja haridusele. Kättesaadaval <https://ranne.ut.ee/>
- Rääsk, Mairo et al. (2020). "Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis." https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_koolimudelid.pdf
- Shulman, Lee S. ja Shulman, Judith H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36:2, 257-271
- Sime, Daniela (2018) *Educating migrant and refugee pupils*. In: Scottish Education. Edinburgh University Press, Edinburgh. ISBN 9781474437844
- Sirius (2014). 'A clear agenda for migrant education in Europe.' Sirius. As of 26 August 2016: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/11/Agenda-andRecommendations-for-Migrant-Education.pdf>
- Skolverket (2016). *Kartläggning av nyanlända elever*. Malmö Universität.
- Snow, M. A. (2014). Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 438–454). Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning.
- Terhart, H., & von Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290-304.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9.
- Trasberg, K., & Kond, J., 2017. Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, pp. 90-100. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/10793/8888>
- Wen-Jui Han, & Chien-Chung Huang (2010). The Forgotten Treasure: Bilingualism and Asian Children's Emotional and Behavioral Health *American Journal of Public Health*, 100 (5), 831-839 DOI: 10.2105/AJPH.2009.174219
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.
- Williams, F. C., & Butler, S. K. (2003). Concerns of newly arrived immigrant students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 9-14.

Yu, Ke ja Balungile Shandu (2017). Overcoming language barriers: lessons learnt from migrant children. Perspectives in Education. <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/3457/3290>