

# Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused



# **MITMEKULTUURILINE MITMEKESISUS JA HARIDUSLIKUD ERIVAJADUSED**

**PROJEKTIRAPORT**

**Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur**



Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur on sõltumatu ja iseotsustav organisatsioon, mida toetavad agentuuri liikmesriigid ja Euroopa Liidu institutsioonid (komisjon ja parlament).

Käesolevas dokumendis esitatud seisukohad ei esinda alati agentuuri, selle liikmesriikide või komisjoni ametlikke seisukohti. Komisjon ei vastuta käesolevas dokumendis esitatud teabe kasutamise eest.

Raporti koostasid Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou ja Victoria Soriano (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur) agentuuri esindajatekogu liikmete, riiklike koordinaatorite ja riiklike ekspertide töö põhjal. Dokumendi lõpus on esitatud projektis osalenute kontaktandmed.

Avaldame tänu Trinidad Riverale (eripedagoogika ja koolide nõunik) panuse eest raporti koostamisse.

Dokumendist on lubatud esitada väljavõtteid, kui lisatakse selge viide allikale järgmises vormis: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009. *Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.

Raporti elektroonilised versioonid 21 keeles on avaldatud agentuuri kodulehel: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Raporti käesolev versioon on agentuuri liikmesriikide tõlge algupärasest ingliskeelsest käsikirjast.

Tõlkija: Inga Kukk

Kaanepilt: kollaazh, milles on kasutatud Pascal Souvais' (Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgia) töid.

ISBN: 978-87-92387-58-5 (elektrooniline)      ISBN: 978-87-92387-95-0 (trükitud)

### © Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur 2009

Sekretariaat  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Brüsseli esindus  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Käesoleva dokumendi väljaandmist on toetanud Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraat:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)



## SISUKORD

<b>EESSÖNA .....</b>	<b>5</b>
<b>SISSEJUHATUS .....</b>	<b>7</b>
<b>1. TEOREETILINE TAUST UURINGUTE PÕHJAL.....</b>	<b>11</b>
1.1 Olukord Euroopa tasandil .....	11
1.2 Vastuolud ja vaidlused .....	14
1.2.1 Sihtrühm.....	14
1.2.2 Olemasolevad andmed .....	14
1.2.3 Hariduskorralduslikud meetmed.....	15
1.3 Analüüsitud uurimuste olulisimad ühised tähelepanekud .....	16
1.3.1 Olemasolevad andmed .....	16
1.3.2 Haridusvõimalused.....	19
1.3.3 Tugimeetmed .....	19
1.3.4 Hindamine .....	22
<b>2. RIIKIDE TEAVE.....</b>	<b>25</b>
2.1 Sihtrühm.....	25
2.2 Olemasolevad andmed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohta .....	28
2.3 Haridusvõimalused .....	31
2.3.1 Sisserändaja taustaga õpilastele suunatud õpe ja teenused.....	32
2.3.2 Püüete või hariduslike erivajaduste ning sisserändaja taustaga õpilaste õpe ja tugiteenused.....	34
2.3.3 Vastutavad institutsioonid .....	35
2.3.4 Institutsioonide vaheline koostöö .....	37
2.3.5 Vanemate teavitamine ja kaasamine .....	37
2.3.6 Teenuste rahastamine .....	38
2.4 Tugimeetmed .....	40
2.4.1 Koolide ja õpetajate põhiprobleemid .....	40
2.4.2 Suhtumine huvirühmadesse.....	42
2.4.3 Saavutused ja positiivsed tulemused tugimeetmete osas... ..	44
2.4.4 Edukad lähenemisviisid kaasava õpikeskkonna kujundamisel mitmekultuurilises klassis.....	46
2.5 Hindamine.....	47



<b>3. PRAKTILISE TÖÖ ANALÜÜSI TULEMUSTE KOKKUVÕTE ....</b>	<b>51</b>
3.1 Külastatud sihtkohtade põhijooned .....	52
3.1.1 <i>Malmö (Sweden)</i> .....	52
3.1.2 <i>Ateena (Kreeka)</i> .....	53
3.1.3 <i>Pariis (Prantsusmaa)</i> .....	55
3.1.4 <i>Brüssel (Belgia)</i> .....	57
3.1.5 <i>Amsterdam (Holland)</i> .....	59
3.1.6 <i>Varssavi (Poola)</i> .....	61
3.2 Üldised märkused .....	62
3.2.1 <i>Sihtrühm</i> .....	63
3.2.2 <i>Olemasolevad andmed</i> .....	63
3.2.3 <i>Õppekorraldus</i> .....	64
3.2.4 <i>Tugimeetmed</i> .....	65
3.2.5 <i>Hindamine</i> .....	66
<b>4. JÄRELDUSED JA SOOVITUSED .....</b>	<b>69</b>
4.1 Olemasolevad andmed .....	69
4.2 Haridusvõimalused .....	70
4.3 Tugimeetmed .....	72
4.4 Hindamine .....	73
<b>KASUTATUD KIRJANDUS.....</b>	<b>75</b>
<b>KAASAUTORID .....</b>	<b>79</b>
Õppekülastuste sihtkohtade nimetused ja aadressid .....	82

---



## EESSÕNA

Käesolev raport on kokkuvõte Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri (edaspidi *agentuur*) koostatud analüüsi tulemustest erivajaduste ja sisserände teemal, mis on agentuuri liikmesriikides prioriteetne valdkond.

2005. aastal väljendasid agentuuriga seotud riikide haridusministeeriumide esindajad huvi selle tundliku teema käsitlemise vastu, suunates tähelepanu eelkõige sellele, kuidas arvestada kõige paremini selliste õpilaste hariduslike erivajadustega, kes tulevad teistsugusest kultuurist ning kasutavad väga sageli vastuvõtva riigi keelest erinevat keelt.

Analüüsis osales kokku 25 riiki – Austria, Belgia flaami- ja prantsuskeelne kogukond, Eesti, Holland, Iirimaa, Island, Itaalia, Kreeka, Küpros, Leedu, Luksemburg, Läti, Malta, Norra, Portugal, Prantsusmaa, Rootsi, Saksamaa, Soome, Šveits (prantsus- ja saksakeelne kogukond), Taani, Tšehhi, Ungari ja Ühendkuningriik (Inglismaa).

Igast riigist nimetati analüüsis osalema üks või kaks eksperti. Ilma nende teadmiste ja pädevuseta ei oleks analüüsi tegemine olnud võimalik. Nad on andnud väga väärtuslikku teavet kohaliku ja/või riigi tasandi kohta ning aidanud oma aruteludega kaasa lõpptulemuse saavutamisele. Ekspertide kontaktandmed on avaldatud raporti lõpus ning ka projekti veebilehel. Oleme ekspertidele ning agentuuri esindajatekogu liikmetele ja riiklikele koordinaatoritele nende töö eest väga tänulikud. Nende panus on kindlustanud agentuuri projekti edu.

Käesolevas kokkuvõttes raportis on esitatud projekti peamised tähelepanekud. Nende aluseks on kõigi osalenud riikide esitatud riiklike raportite teave ning praktilise töö analüüs. Kogu nimetatud teave on avaldatud mitmekultuurilise mitmekesisuse ja hariduslike erivajaduste projekti veebilehel: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

### **Cor J.W. Meijer**

Direktor

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur





## SISSEJUHATUS

Käesolev raport on kokkuvõte Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri analüüsist hariduslike erivajaduste ja sisserände teemal, mis on tõstatatud liikmesriikide soovil. Agentuuri esindajad taotlesid eri riikidest teavet selle kahekordselt aktuaalse teema kombineeritud mõjude kohta. Samuti sooviti, et analüüsi tulemusel sõnastataks konkreetsed soovitused.

Tugiõppe mõiste käsitleb õpet, mida rakendatakse haridusliku erivajadusega õpilaste puhul, sh erikoolides ja eriklassides. UNESCO (1994) määratleb tugiõppe kaasava hariduse raames kui pedagoogilise sekkumise ja toe, mis on suunatud hariduslike erivajadustega tegelemiseks. Mõiste on võetud kasutusele mõiste *eriõpe* asemel.

Sisseränne on tundlik teema, mille puhul võib tajuda negatiivset tähendusvarjundit. Ränne on alati iseloomustanud Euroopa ühiskonda. Põhjused on eelkõige majanduslikud – inimesed otsivad paremaid elu- ja töötingimusi. Viimasel ajal on esile kerkinud uut tüüpi väljaränne, mille põhjuseks on konfliktid ja sõjad. Ometi võib tunduda, et Euroopa kogukondade liikmed ei pea alati erineva kultuuritaustaga rahvastikurühmi oma kogukonda või haridusüsteemi rikastavaks. Erinevust peetakse hoopis problemaatiliseks.

Seetõttu on olulised Euroopa ja rahvusvahelised organisatsioonid selle teema tõstatanud ning innustanud riikide ametivõime toetama kõiki õpilasi vaatamata nende päritolule ja kultuuritaustale ning võimaldama neile kvaliteetset haridust. UNESCO (1994:6) on selgelt väljendanud, et „koolid peaksid vastu võtma kõik lapsed vaatamata nende füüsilistele, intellektuaalsetele, sotsiaalsetele, emotsionaalsetele, keelelistele või muudele omadustele. Kaasata tuleks ka puuetega ja andekad lapsed, tänavalapsed ja lapstööliselised, äärealade või rändrahvaste lapsed, keelelistesse, etnilistesse või kultuurilistesse vähemustesse kuuluvad lapsed või teised ebasoodsamas olukorras või marginaliseeritud piirkondades elavad või rühmadesse kuuluvad lapsed“.

Euroopa Ülemkogu tegevuskavas aastateks 2006–2015 rõhutatakse samuti, et „puuetega inimesed vähemusrühmadest, puuetega sisserändajad ja põgenikud võivad olla mitmekordselt ebasoodsamas olukorras diskrimineerimise või avalike teenuste mittetundmise tõttu.





Liikmesriigid peavad tagama, et puuetega inimeste toetused arvestaksid nende keelelise või kultuuritaustaga ning vähemusrühma eriliste vajadustega“ (lisa 4.6, lk 32).

ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon sätestab, et puuetega inimestel on õigus oma kultuurilise või keelelise identiteedi tunnustamisele ja toetamisele (artikkel 30, 2008).

Mõistet „sisserändaja“ defineeritakse eri riikides erinevalt. Erinevused sõltuvad riikide rändeolukorrast. Määratlused sõltuvad ka riikide ajaloost ning poliitilisest ja majandusolukorrast. Riigid kasutavad mõistet *sisserändaja* või *välismaalane* lähtudes õpilaste või nende vanemate sünnikohast või esimesest kasutatavast keelest, mis mõnikord erineb vastuvõtva riigi keelest.

OECD (2006) ja Eurydice (2004) kasutavad mõistet *sisserändajatest õpilased välismaalastest õpilaste* tähenduses, viidates õpilastele, kes on sündinud väljaspool vastuvõtvat riiki. *Teise põlvkonna sisserändajateks* peetakse neid, kes on sündinud vastuvõtvas riigis, aga kelle vanemad on sündinud mõnes teises riigis. Kolmanda või neljanda põlvkonna õpilasi peetakse juba *põliselanikeks*: neil võib olla elukohariigi kodakondsus, nad on sündinud vastuvõtvas riigis ning vähemalt üks nende vanematest on sündinud vastuvõtvas riigis. Pika sisserändetraditsiooniga riikides ei peeta kolmanda või enama põlvkonna esindajaid sisserändajatest õpilasteks, vaid pigem erineva etnilise taustaga õpilasteks, kes kuuluvad rahvusvähemustesse.

Tähtis on rõhutada, et agentuuri analüüs ei käsitlenud sisserändajatest õpilastega seotud üldisi haridusteemasid, vaid üksnes teemasid, mis on seotud hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastega. Analüüsi põhieesmärk oli uurida, kuidas parimal võimalikul moel reageerida selliste hariduslike erivajadustega õpilaste haridusvajadustele, kellel on erinev kultuuritaust ning kes mõnel puhul räägivad vastuvõtva riigi keelest erinevat keelt.

Seda kahetist probleemipüstitust on käsitletud järgmiste oluliste teemade kaudu:

- a) Mis määral peetakse keeleprobleeme õpiraskusteks;
- b) Kuidas hinnatakse sisserändaja taustaga õpilaste võimeid ja vajadusi;
- c) Kuidas õpetajaid ja peresid kõige paremini toetada.



Analüüsi tegemiseks määratlesid projektiekspertid projekti sihtrühma kui õpilased:

- Kellel on igat tüüpi puudeid/hariduslikke erivajadusi;
- Kes on sisserändajad järgmises tähenduses:
  - i) esimese, teise või kolmanda põlve sisserändajad;
  - ii) kasutavad elukohariigi keelest erinevat keelt;
  - iii) neil on/ei ole vastuvõtva riigi kodakondsust;
  - iv) neil on/ei ole madalam hariduslik ja/või majanduslik taust võrreldes vastuvõtva riigi keskmisega;
- Kellel on vastuvõtva riigi taustast erinev kultuuritaust.

Analüüsi tehes sai üha selgemaks vajadus täpsustada sisserändaja mõistet. Vaja oli määratlust, mis võtaks arvesse kogu koolikogukonna, st vastsaabunud õpilased (koosõlas sisserändaja mõistega) ning õpilased, kes on riigi kodanikud, kuid kuuluvad rahvusvähemuste hulka. Seepärast hõlmab analüüsi sihtrühm hariduslike erivajadustega õpilasi, kes on sisserändajad või kuuluvad rahvusvähemuste hulka. Dokumendis kasutatud mõiste *sisserändaja taustaga* hõlmab eelpool nimetatud sihtrühma.

Vaatamata riikidevahelistele erinevustele püüti analüüsis pöörata tähelepanu viiele põhivaldkonnale. Hariduslike erivajaduste ning sisserändaja taustaga õpilaste hariduse kohta teabe kogumise ja sellele järgneva praktilise töö analüüsi seisukohast on kesksed järgmised valdkonnad:

1. Sihtrühma määratlemine riigi tasandil;
2. Kohaliku (ja/või riikliku) tasandi andmed;
3. Õpilastele ja peredele pakutavad haridusvõimalused;
4. Tugimeetmed;
5. Hindamisvahendid hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajaduste ja võimete esmaseks kindlakstegemiseks.

Analüüsi käigus oli tõsiseks probleemiks teemakohaste andmete vähesus. Võiks oletada, et piiratud või puuduvad andmed on positiivne tulemus ning riikide haridussüsteemides rakendatava diskrimineerimisvastase poliitika tagajärg.



Agentuuri projekti tulemusel koguti teavet, mis annab tegelikust olukorrast mitmekesise pildi, mida kirjeldatakse järgmistes peatükkides.

Tervikliku projektianalüüsi aluseks oli protsess, mis koosnes mitmest etapist:

- Koostati teemakohaste uuringute ja avaldatud uuringutulemuste kokkuvõte, lähtudes viiest eespool nimetatud põhivaldkonnast. 1. peatükis tutvustatakse kirjanduse ülevaadet.

- Projektiexpertide kaasabil valmis küsimustik, mille abil nad said koguda eespool loetletud viies valdkonnas olulist teavet kohalikul tasandil. Vabatahtliku valikuna koostati laiendatud küsimustik riigi tasandi teabe kogumiseks. Ekspertid koostasid kohaliku tasandi/riikide raportid küsimustike tulemuste põhjal. Raportite alusel koostati seejärel üldine kokkuvõte, mida tutvustatakse 2. peatükis.

- Küsimustiku viis valdkonda moodustavad ka projektis koostatud praktilise töö analüüsi aluse. Valiti välja kuus riiki, et uurida haridusvõimalusi pika sisserändetraditsiooniga ning vastsaabunud õpilastega riikides. Praktilise töö analüüsi tulemused on esitatud 3. peatükis.

- Agentuuri projektimeeskond võttis kokku uurimistulemuste, riikide raportite ja praktikanäidete tähelepanekud ning arutas neid projekti ekspertrühmaga. Selles ühisarutelus tekkinud mõtted ja ka peamised järeldused on esitatud 4. peatükis „Järeldused ja soovitused“.



# 1. TEOREETILINE TAUST UURINGUTE PÕHJAL

## 1.1 Olukord Euroopa tasandil

Selle peatüki eesmärk on esitada kokkuvõtlikult olulisimad elemendid, mida on Euroopas esile tõstetud mitmetes uurimustes, analüüsid ja uuringutes hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse alal. Tähelepanu keskmes on juba sissejuhatuses nimetatud viis valdkonda (sihtrühma määratlus, andmed sihtrühma kohta, haridusvõimalused, tugimeetmed ja hindamine). Kirjanduse loend kõigi selles analüüsis kasutatud Euroopa, rahvusvahelise ja riikide tasandi dokumentide andmetega on avaldatud agentuuri veebialal, mis on pühendatud käesolevale teemaprojektile: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Kirjanduse ülevaate koostamiseks tehti süstemaatilised päringud andmebaasides (nt ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris jne) ning töötati läbi trükiväljaanded, mis muuhulgas käsitlesid hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilasi või keskendusid neile. Et teabelevis kasutatakse üha enam info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat, tehti ulatuslik internetiotsing, et leida teemakohaseid veebilehti, veebis avaldatud kokkuvõtteid, aruandeid ja väitekirju, mis käsitlevad seost hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vahel või viitavad sellele.

Selle analüüsi koostamisel keskenduti peamiselt Euroopas tehtud uuringute ja teadustöö tulemustele, kuna see geograafiline piirkond oli tähelepanu all ka agentuuri projektis. Olulisi töid on siiski tehtud ka väljaspool Euroopat ning kasutati ka huvitavaid andmeid Ameerika ja Kanada allikatest (nt AMEIPH, 1998 ja 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen ja Orfield, 2002).

Peale üksikute uurijate või riikliku või kohaliku ulatusega analüüside pöörati tähelepanu uuringutele ja raportitele, mida on avaldanud üle-euroopalised rahvusvahelised institutsioonid, nt Euroopa Komisjon, Euroopa Rassismi ja Ksenofoobia Järelevalvekeskus (nüüdseks Euroopa Liidu Põhiõiguste Amet), Eurydice, või laiema geograafilise haardega organisatsioonid, nt Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD) või Ühinenud Rahvaste Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsioon (UNESCO).



Arvesse on võetud tähelepanekuid ja uurimistulemusi 15 aasta lõikes: nii pikka ajaperspektiivi peeti vajalikuks käsitletava teema spetsiifilisuse ja teemakohase kirjanduse vähesuse tõttu.

Järgnevalt on visandatud olulised tegurid, mis moodustavad analüüsi konteksti, ning seejärel esitatakse varasemate uuringute analüüsimisel selgunud põhitähelepanekuid agentuuri projektis määratletud viie valdkonna kohta.

Enamikku Euroopa riikidesse on jõudnud märkimisväärseid rändelaineid ning mõnedes riikides on sisserändel pikad traditsioonid. Teiste riikide jaoks on sisseränne uus nähtus; mõnesse Euroopa riiki, kus seni oli valdav väljaränne, on nüüdseks elama asunud sisserändajate rühmi. Hiljutine OECD sisserände uuring (2006) osutab, et sisserände tase jääb Euroopa riikides tõenäoliselt kõrgeks ning isegi kasvab. Need mitmeplaanilised demograafilised muutused on kujundanud Euroopa rahvastiku identiteeti: Euroopa ühiskond muutub üha mitmekultuurilisemaks.

Mitmekesisus kajastub ka Euroopa koolilaste ja -noorte hulgas. Koolides on erineva etnilise päritoluga õpilasi, kes pärinevad erinevatest riikidest või kelle vanemad on sündinud välismaal. Nende kultuur ja mõnikord ka keel erinevad selle riigi omadest, kus nad haridust saavad.

Haridussüsteemid ja -õigusaktid täidavad olulist rolli toetamaks sisserändaja taustaga inimeste integratsiooni vastuvõtvasse ühiskonda. Sisserännet käsitlevas Euroopa Komisjoni rohelises raamatus (2008:3) rõhutatakse: „Sisserändajatest õpilaste suurel osakaalul on haridussüsteemile oluline ja mitmesuunaline mõju. Koolid peavad kohanema nende olemasoluga ja nende erivajadusi arvestades täitma oma tavapärasest ülesannet, s.o pakkuma kõrgetasemelist ja võrdväärset haridust. ... Koolidel on keskne osa osalusühiskonna kujundamises, kuna peamiselt seal on sisserändaja taustaga noortel ja vastuvõtva riigi noortel võimalik üksteisega tutvuda ja panna alus vastastikusele lugupidamisele. ... Keelelised ja kultuurilised eripärad võivad osutada koolidele väärtuslikuks ressursiks. Selle uue rahvastikuosani jõudmine ning sisserändaja taustaga õpilaste vajadustega arvestamine koolis on hariduspoliitika kujundajate jaoks tõsine probleem ning suur väljakutse, millega kogu Euroopa haridussüsteemid püüavad toime tulla.“



Erivajadusega õpilaste tugiõppe valdkonnas on praktikud, uurijad ja poliitilised otsustajad ELi ja riikide tasandil osutanud üha suuremat huvi hariduslike erivajaduste ning sisserändaja taustaga õpilaste olukorra vastu. Hoolimata asjaolust, et kõik Euroopa riigid näevad vaeva oma hariduspoliitika ja -praktika kohandamisega, et võtta arvesse kooliõpilaste uut mitmekultuurilist identiteeti, ei ole siiski tehtud ühtki ulatuslikku uuringut, analüüsima selle muutuse mõju erivajadusega õpilaste tugiõppele Euroopas.

Agentuuri teemaprojekt on esimene püüe analüüsida hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste olukorda Euroopa koolides.

Teemakohases kirjanduses esitatud teave osutab, et tehtud on mõned üle-Euroopalised uuringud, mis keskenduvad kas haridusliku erivajadusega õpilaste õppele (nt Meijer, Soriano ja Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) või sisserändaja taustaga õpilaste õppele (nt Eurydice, 2004; OECD, 2006). Ükski analüüs ei keskendu aga mõlema teema kombinatsioonile Euroopa ulatuses.

Ainsad leitud viited seoses nende kahe valdkonnaga Euroopa tasandil tehtud tööle on Comeniuse 2. meetme projekt „Mustlaste ja võõrtöötajate puuetega lastele tingimuste loomine – HEV projekt“, mis viidi läbi aastatel 1996–1998 ja hõlmas üheksat riiki; Comeniuse 2. meetme projekt „Õppematerjalid puuete ja sisserändaja taustaga õpilastele“, mis viidi läbi aastatel 1999–2001 ja hõlmas kolme riiki, ning hariduslike erivajadustega migrantlapsi käsitlev Euroopa konverents, mis toimus Kopenhaagenis 7.–8. juunil 1999.

Eelnevat silmas pidades on siiski täiesti vale eeldada, et Euroopas ei ole uuritud hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilasi, kes on kahekordselt ebasoodsas olukorras. Koostatud on mitmeid olulisi uurimusi ja analüüse, kuid need on piirdunud kohaliku või ühe riigi tasandiga.

Järgnevalt on tutvustatud nende uurimistööde põhitähelepanekuid. Tuleks rõhutada, et analüüs keskendub teadlikult töödele, mis käsitlevad just sisserände ja hariduslike erivajaduste teema kombinatsiooni. Seetõttu on suurest hulgast uurimustest, mis käsitlevad sisserändaja taustaga õpilaste olukorda koolis, võimalikult palju kõrvale jäetud neid, mis ei käsitlenud erivajadusega õpilaste tugiõppe teemat.



Enne avaldatud töid ühendavate tähelepanekute üksikasjalikumat käsitlemist (1.3 alapeatükk) kirjeldatakse vastuolulisi aspekte või küsimusi, mille puhul on rakendatud eri lähemisviise ja saadud erinevaid tulemusi (1.2. alapeatükk). Mõlemas järgnevas alapeatükis on kõiki tähelepanekuid kirjeldatud vastavalt projektianalüüsi tarbeks kindlaksmääratud viiele olulisimale valdkonnale.

## **1.2 Vastuolud ja vaidlused**

### *1.2.1 Sihtrühm*


Euroopa tasandil ei ole kokku lepitud sisserändaja taustaga õpilaste määratlemiseks kasutatavas terminoloogias. Mõnedes analüüsidest kasutatakse *rahvusvähemuse* või *etniliste vähemuste* terminit (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather ja Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), teistes terminit *rändajad* (OECD, 2007; Euroopa Komisjon, 2008), *sisserändajad* (OECD, 2006; Eurydice, 2004), *kakskeelsed õpilased* või *vähemusrühmad* (Euroopa Nõukogu, 2006). Praegu sünnib Euroopas enamik lapsi oma elukoha- ja hariduse saamise riigis. Euroopa piirialadel on aga üha sagedamini ajutisi sisserändajaid (kes ehk ei kavatsegi asuda elama Euroopa riiki, kuhu nad kõigepealt on sattunud, aga võivad samas jääda sinna pikaks ajaks). Seepärast võib rändega seotud terminite kasutamine osutada problemaatiliseks.

Kasutatud terminoloogia mitmekesisus ning kokkuleppe puudumine kajastab Euroopa riikide poliitikas ja praktikas valitud erinevaid lähenemisviise rändele kui nähtusele. Need erinevused peegeldavad ka riikide erinevat ajaloolist tausta. Käesoleva analüüsi eesmärk ei ole uurida definitsioonide tasandil esinevaid erinevusi. Tähelepanu keskmes on see, kuidas võtta arvesse hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste haridusvajadusi.

### *1.2.2 Olemasolevad andmed*

Projekti analüüs osutas, et praegu ei ole võimalik anda võrreldavat statistilist ülevaadet sisserändaja tausta ja hariduslike erivajadustega õpilastest Euroopas. Uuringud osutavad, et riikide rändealast statistikat ei ole eriti võimalik rahvusvahelisel tasandil koondada, kuna riikide statistikasüsteemid ei ole omavahel kooskõlas.

Nagu osutavad Poulain, Perrin ja Singleton (2006:77), „on üldiselt teadvustatud, et rändeandmeid ei ole lihtne koguda ning andmekogumissüsteemid ning riikides rändejuhtumite määratlemiseks



---

kasutatud määratlused varieeruvad riigiti märkimisväärselt“. Nad jätkavad: „Statistilisest seisukohast ei ole rahvusvahelisel tasandil kasutusele võetud ühtki sobivat indikaatorit välismaalaste või sisserändaja taustaga inimeste loendamiseks ... Andmed, mida võib pidada usaldusväärseks, ei ole alati võrreldavad ELi tasandil kasutatud allikate, määratluste ja mõistete erinevuse tõttu“ (lk 373).

Fassmanni järgi (teoses Pfliegerl, 2004) puudutab sisseränne praegu erinevalt 1950. aastatest väikesest rahvastikuosast palju enamaid inimesi. Sisserände voogudele keskenduvasse statistikas tuleb suhtuda suure ettevaatusega, kuna sisserände tegelik ulatus on sageli alahinnatud. Fassmann on väitnud, et 2002. aastal oli ELi positiivne rändesaldo (sisserände ja väljarände vahe) suurem kui Ameerika Ühendriikide oma, kuigi Ühendriike peetakse sageli peamiseks sisserände sihtkohaks.

Agentuuri analüüsis on püütud saada pilti tegelikust olukorrast. 2. peatükis esitatakse peamiselt kohalikult tasandilt pärinevaid andmeid.

### *1.2.3 Hariduskorralduslikud meetmed*

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele võimaldatava hariduse kvaliteedi osas on lahknevaid arvamusi.

Peamine vastuolu, mis analüüsitud uurimustes esile kerkib, on õpilase emakeele koht ja roll koolis. Õpilase emakeele kasutuse osas ei ole üksmeelt: mõned uurijad eelistavad kakskeelset haridust, teised väidavad, et õpilased peaksid kasutama koolis (ja mõnikord isegi pereringis) üksnes vastuvõtva riigi keelt.

Emakeele kasutamise võimalust võidakse vaadelda kui õpilast toetavat meetet, kuid see võib kaasa tuua ka ohu, et sama võõrkeelt rääkivad õpilased jäävad välja rühmast, kes räägib vastuvõtva riigi keelt. Uus sotsiaalne ja didaktiline meetod tunnustada kõiki koolis räägitavaid keeli ning suurendada kõigi laste avatust mitmekesisusele on lähenemisviis, mis pooldab mitmekeelsust kõigi õpilaste puhul (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot ja de Pietro, 2003).

Teine teaduskirjanduses täheldatav vaidlus keskendub spetsialistide ettevalmistusele. Mõnedes uurimustes on jõutud seisukohale, et spetsialistidel ei ole vaja õpilaste või nende peredega tulemuslikuks suhtlemiseks kuigi palju teada nende kultuuritaustast: „Hea





kohtumise ettevalmistamiseks ja tulemuslikuks tööks ei ole vaja teada kõike inimese kultuuritaustast ... Ei ole vaja olla ekspert kultuuri või eri keelte alal. Inimese ja tema kultuuriga tuleb kohtuda vabana eelarvamustest ... kaalukam tähendus on inimeste ühisosal, sellel, mis on kõigi jaoks sama“ (SIOS, 2004:64).

Teised allikad toetavad seevastu tugevalt selliste spetsialistide tööd, kellel on õpilase või tema perega sama etniline taust: „Kakskeelsete lastega peaksid eranditult tegelema kui just mitte kakskeelsed või kahekultuurilised spetsialistid, siis vähemalt töötajad, kellel on põhjalikud teadmised laste kultuuri- ja keeletausta olulisimatest joontest.“ (Hariduslike erivajadustega migrantlaste alase Euroopa konverentsi raport, Kopenhaagen, juuni 1999, lk 7).

Leman (1991) märgib, et sisserändajate kogukonnast pärit õpetajate olemasolu on tähtis kultuuridevahelist suhtlust soodustav tegur: sellistel õpetajatel võib olla päritolukogukonnaga ühendav ja suhtlust soodustav funktsioon. Verkuyten ja Brug (2003) rõhutavad samuti, et erineva etnilise taustaga õpetajad võivad tuua kooli uusi lähene-misnurki ja tegutseda rollimudelitena.


Erinevustest hoolimata sisaldab Euroopas avaldatud hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse olukorda käsitlev kirjandus mitmeid ühiseid tähelepanekuid ja järeldusi. Neid tutvustatakse järgmises alapeatükis.

### **1.3 Analüüsitud uurimuste olulisimad ühised tähelepanekud**

#### *1.3.1 Olemasolevad andmed*

Esimene element, milles analüüsitud teadustööd ja uuringud ühtivad, on asjaolu, et sisserändaja taustaga õpilaste tugiõppes osalemise osakaalus on lahknevus. Mõned kohalikku ja riiklikku tasandit käsitlevad tööd (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather ja Strand, 2006; Werning, Löser ja Urban, 2008) osutavad sisserändaja taustaga õpilaste hindamisel märkimisväärsele erinevusele, mis toob kaasa nende üle- või alaeesindatuse tugiõppes. Rahvusvahelised uuringud kinnitavad sama suundumust, et sisserändajate ja vähemusrühmade suunamine erikoolidesse on ebaproportsionaalne (OECD, 2007:156).

Nagu Euroopa Rassismi ja Ksenofoobia Järelevalvekeskus on osutanud, on sisserändaja taustaga ja vähemusrühmest õpilased mitmes EL liikmesriigis erikoolides üldiselt ülesindatud ... Kui



---

eeldada, et puuetega õpilaste osakaal kõigis rahvusrühmades on sama, osutab sisserändaja taustaga ja vähemusrahvustest õpilaste ülesindatus nendes klassides sellele, et osa neist õpilastest on suunatud eriklassidesse põhjendamatult (Euroopa Rassismi ja Ksenofoobia Järelevalvekeskus, 2004:28). Ameerika Ühendriikides tehtud uuringud kordavad seda järeldust. Losen ja Orfield (2002:xv) väidavad, et nii tava- kui erikoolides kasutatavad ebasobivad meetodid on tekitanud probleeme rahvusvähemustest õpilastele, eriti mustanahalistele lastele, ning toonud kaasa nende ülesindatuse tugiõppes ja ebaõige klassifitseerimise.

Sisserändaja taustaga õpilaste eaproportsionaalset esindatust tugiõppes võib täheldada eriti juhul, kui sellega on seotud intellektipuu ja õpiraskused. Eaproportsionaalsuse põhjused, millele kirjanduses viidatakse, on järgmised: sisserändajate ja rahvusvähemuste seas sagedasemad probleemid sotsiaalselt aktsepteeritava käitumisega; varajase sekkumise või tervishoiu puudujäägid nende rahvusrühmade hulgas; sisserändaja taustaga inimeste suhtes valitsevad eelarvamused vastuvõtvas ühiskonnas; probleemid sisserändaja taustaga õpilaste vajaduste ja võimete hindamisel.

Püsivaks väljakutseks on õpiraskuste ja keeleprobleemide eristamine. Näiteks kõigi aasia päritolu ja hiina õpilaste alaesindatus spetsiifiliste õpiraskuste ja autistliku spektrihäirega õpilaste hulgas võib tuleneda sellest, et mõnikord tekitab probleeme õpiraskuste eristamine inglise kui teise keelega seotud küsimustest (Lindsay, Pather ja Strand, 2006:117). Lisaks osutab Salameh (2003; 2006), et kakskeelsus ei põhjusta kunagi keelepuuet. Kakskeelsel keelepuudega lapsel on probleeme mõlemas, nii emakeeles kui vastuvõtva riigi keeles.

Uurimused osutavad ka asjaolule, et vaesus mõjutab tugevalt õpilaste suunamist eriõppesse. Halbade sotsiaal-majanduslike tingimuste tõttu, milles mõned sisserändajate rühmad ja vähemusrahvused elavad, võib tekkida terviseprobleeme, mis mõjutavad laste arengut. Vaesus on riskitegur mõnede hariduslike erivajaduste hilisemaks tekkimiseks. See seisukoht on aluseks sotsiaal-majandusliku mahajäämuse teooriale, mille kohaselt sisserändaja taustaga õpilased seisavad silmitsi samade probleemidega kui samas sotsiaal-majanduslikus olukorras põhirahvusest õpilased (Nicaise, 2007).




Sisserändaja taustaga õpilaste ebaproportsionaalset esindatust tugiõppes võib selgitada sellega, et rahvusvähemuste esindajaid on Euroopa ühiskonna madalamates sotsiaal-majanduslikes kihtides rohkem. Werning, Löser ja Urban (2008:51) väidavad, et sisserändaja taustaga laste ja nende perede olukorda võib iseloomustada kui mitmetasandilist eraldatust. Perede kodakondsuseta jäämine ning nende marginaliseeritus majandussüsteemis osalemise võimaluste ja tööturule juurdepääsu osas piiravad tugevalt nende laste võimalusi hariduses edu saavutada.

Selliseid olukordi tuleb siiski hoolikalt analüüsida, sest Lindsay, Pather ja Strand (2006:3) osutavad, et sotsiaal-majanduslikult halvem olukord (vaesus) ja sooline kuuluvus on hariduslike erivajaduste üldise esinemise ning teatavate hariduslike erivajaduste kategooriate puhul tugevama mõjuga kui rahvuslik päritolu. Ometi on ka pärast sotsiaal-majanduslikult halvema olukorra, soo ja vanuseastme mõjude kontrollimist erinevad rahvusvähemuste rühmad võrreldes valgete briti õpilastega eelpool nimetatud kategooriates märkimisväärselt üle- ja alaesindatud.

Sisserändaja taustaga õpilaste ebaproportsionaalne esindatus erikoolides võib osutada, et mõnel puhul ei ole tavaharidus suutnud nende õpilaste vajadustega arvestada. See on sundinud teadlasi seadma kahtluse alla sisserändaja taustaga õpilastele tava-haridussüsteemis pakutava hariduse kvaliteedi. Kirjanduses pööratakse erilist tähelepanu kahele aspektile: esiteks eriõppesse suunamine ja hindamispraktika ning teiseks sisserändaja taustaga õpilaste puhul rakendatavad õppemeetodid.

Eri Euroopa riikides tehtud analüüsid osutavad veel ühele valdavale suundumusele: sotsiaaltöötajad, pedagoogid, teised õpilased jt peavad hariduslike erivajadustega inimesi ning sisserändaja taustaga inimesi oma rühma esindajateks. Teisisõnu tundub, et sisserändaja tausta või hariduslike erivajadustega õpilasi kategoriseeritakse ja koheldakse vastavalt eelarvamustele, mis valitsevad „rühmade“ kohta, millesse nad kuuluvad. Eelarvamuste mõjul saab õpilasest kollektiivse rühma sümbol ning rühma seostatakse hoolekande ja toetuse vajadusega (hariduslike erivajadustega inimeste puhul) või kultuuri ja religiooniga (sisserändajate ja rahvusvähemuste puhul). See tendents on kahetsusväärne, kuna loomulikult ei esinda üksikud inimesed kultuuri või rühma tervikuna. Rühmaga seostuvad kategoriseeringud või eelarvamused ähmastavad tegeliku isiksuse



---

ning muudavad ta tähtsusetuks; toimub marginaliseerimisprotsess (SIOS, 2004).

### *1.3.2 Haridusvõimalused*

Analüüsitud uurimused ja publikatsioonid osutavad samuti, et sisserändaja taustaga õpilaste ebaproportsionaalne esindatus tugiõppes võib tuleneda sellest, et tavaklassides rakendatav pedagoogika ja õppemeetodid ei arvesta selle konkreetse rühma haridusvajadustega.

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste olukorda käsitlev kirjandus osutab, et õpetajad ei mõista, kui palju nende õpetamisviisidest võrsub nende oma kultuurist. Õpimeetodid ja õpilaste hoiakud varieeruvad kultuurist sõltuvalt tugevalt. Mõnes kogukonnas on normaalne, et õpilased õpivad õpetajatega suheldes, teistes seevastu eeldatakse, et lapsed ei pöördu otse täiskasvanute poole, vaid õpivad kuulates, kuidas täiskasvanud teineteisega räägivad. Seepärast peaksid õpetajad võimalikult palju selgitama oma õpetamise kultuuritausta ning selgeks tegema, mida õpilastelt oodatakse. Valitseb tendents, et õpetajad annavad sisserändaja taustaga õpilastele (eriti kui need ei räägi emakeelena vastuvõtva riigi keelt) kergemaid ülesandeid. Selle asemel peaksid õpetajad püüdma parandada sisserändaja taustaga õpilaste arusaamist sellest, mida klassis tehakse (hariduslike erivajadustega migrantlapsi käsitlev Euroopa konverents, Kopenhaagen, juuni 1999).

### *1.3.3 Tugimeetmed*

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele pühendatud kirjanduses rõhutatakse ka perede tähtsat rolli. Analüüsid osutavad, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste pered üldiselt ei kasuta tugiteenuseid nii palju, kui see oleks võimalik. Kõige sagedamini nimetatakse põhjustena muuhulgas seda, et õpilase vanemad ei räägi vastuvõtva riigi keelt; õpilase pere ei tunne süsteemi ja neile pakutavaid teenuseid piisavalt või ei ole harjunud oma päritoluriigis sedalaadi tuge kasutama; õpilase pere kardab, et nad saadetakse asukohariigist välja, kui nad esitavad „liigseid nõudmisi“.

Seetõttu on ülimalt tähtis anda hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste peredele ammendavat teavet. Teavitamise eesmärk peaks olema tagada, et vanemad mõistavad, milline on asukohariigi hariduslike erivajaduste käsitus ning



haridussüsteem. Peredele tuleb algusest peale anda selget, lihtsalt mõistetavat otseinfot. Vajaduse korral tuleks seda teha tõlgi või pere emakeelt rääkiva tugitöötaja vahendusel. Ka eri tüüpi materjalide kasutamine (fotod õpilase tegevuste kohta jne) võib toetada sujuvat infovahetust kooli- ja õpilase pere vahel. Peresid ühendavad arutelurühmad toimivad samuti hästi ning annavad võimaluse luua sidemeid vanemate vahel ning vältida hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vanemate eraldatust.

Uurimused osutavad, et info ei tohi liikuda ainult ühesuunaliselt, st koolilt peredele. Ka pere peaks andma koolile infot oma lapse kohta ning vanematega tuleks konsulteerida ning kaasata neid last puudutavate otsuste tegemisse. Hariduslike erivajadustega migrantlapse käsitleval Euroopa konverentsil Kopenhaagenis 1999. aasta juunis rõhutati, et vähemusrahvusest õpilase hariduse edukus sõltub suures osas vanemate ja õpetajate vahelisest koostööst, suhtlusest ja vastastikusest mõistmisest. Õpetajaamet tuleb demütologiseerida ning vanematel peab olema võimalus osaleda alt üles suunatud otsustusprotsessis (konverentsiraport, lk 15).

Peresid tuleks üldse kaasata partneritena. Sel teemal tehtud uuringutes avaldatakse veendumust, et koolil tuleks arvesse võtta terve pere, mitte üksnes vanemate, vaid ka õdede-vendade ja vanavanemate kui laiendatud pere rolli. Mõned analüüsid näitavad ka, et eriti sisserändaja taustaga peredes mõjutab haridusliku erivajadusega lapse olemasolu tugevalt perestruktuuri; mõnikord toob see kaasa muutusi pereliikmete rollides (SIOS, 2004).

Spetsialistide roll on kokkuvõtlikult tagada toimiv suhtlus peredega ja vältida kultuuride kokkupõrkeid. Moro (2005:21) sõnutas: „sisserändajate laste jaoks aitab iga tehnika, mis ei võta arvesse nende kultuurilist omapära, üksnes kaasa nende kahe maailma vahelise lõhe suurenemisele. Seeläbi aitame tegelikult kaasa nende eraldamisele vastuvõtvas kogukonnast, nende marginaliseerimisele. Nende kultuuritausta arvessevõtmine seevastu soodustab individuaalse kohtlemise strateegiate kasutuselevõttu, õpiprotsessi ja osalust vastuvõtvas kogukonnas“.

Kirjanduses osutatakse, et kaaluda tuleks positiivseid edule suunatud lähenemisviise õpilaste ja nende vanemate kaasamises. Perede ja õpilaste sotsiaal-kultuurilise, kognitiivse ja keelelise mitmekesisuse tunnustamine on põhimõttelise tähtsusega mitte üksnes võitluses



võimalike diskrimineerivate hoiakutega, vaid ka hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste enesehinnangu ja motivatsiooni tugevdamisel.

Kirjanduse analüüsis tõuseb esile ka see, et viimati nimetatud ülesande täitmiseks ning edukaks toimetulekuks uue koolikeskkonna esitatavate väljakutsetega peavad spetsialistid olema hea väljaõppega. Kõik hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse olukorda käsitlevad analüüsid osutavad, et spetsialistide koolitus on ülimalt tähtis hindamisprotsessi, pakutava hariduse kvaliteedi ja koostöö parandamisel. Et võtta arvesse uue õpilasarühma vajadusi, on üha enam vaja pedagoogide täiendusõpet ning ka õpetamise meetodite arendamist. Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajaduste arvessevõtmiseks on vaja ka mitme eriala spetsialistide, mitte üksnes õpetajate, vaid ka psühholoogide, tugitöötajate, tervishoiutöötajate jt koostööd.

Peamiselt Euroopas avaldatud tööde põhjal võib põhijäreldusena välja tuua, et hoolimata hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste haridusega seotud teemade üha ilmsemast esiletõusust ning sellest, et teema on poliitikakujundajate ja hariduslike erivajaduste vallas tegutsevate praktikute päevakorras, on konkreetset sellele teemale pühendatud uuringuid ja analüüse proportsionaalselt väga vähe. On tüüpiline, et tähelepanu pööratakse kas ühele või teisele: hariduslike erivajadustega õpilaste õppele või sisserändaja taustaga õpilaste õppele. Väga vähesed uuringud on käsitletud nende kahe aspekti kombinatsiooni.

Tundub, et Euroopa riikide hariduspoliitikas ja -praktikas rakendatakse ühele suunale keskenduvat lähenemisviisi. Analüüsid näitavad, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste toetamisel lähtutakse ainult ühest kahe sihtrühma omadusest. Tähelepanu pööratakse kas õpilase erivajadustele või sisserändaja taustale. Näiteks programmid, mida sisserändaja taustaga õpilastele pakutakse vastuvõtva riigi keele õppimiseks, ei käsitle enamasti hariduslike erivajadusi. Hindamisvahendid ja -meetodid, mida kasutatakse õpilase võimete väljaselgitamiseks, ei arvesta omakorda õpilase kultuurilise identiteediga.

Kõik hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse olukorda käsitlevad uurimused jõuavad järeldusele, et selles valdkonnas on vaja tööd jätkata: vaja on mõelda uute



strateegiate ja uue praktika peale, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajadusi arvesse võtta. Selleks tuleb teha täiendavaid uuringuid ja analüüse.

### 1.3.4 Hindamine

Lähtudes sellest, et sisserändaja taustaga õpilaste osakaal tugiõppes on märkimisväärselt tasakaalust väljas, on uuringutes seatud kahtluse alla sisserändaja taustaga õpilaste puhul kasutatavate (peamiselt esmaste) hindamisprotseduuride kvaliteet (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Hindamisvahendid ja -meetodid on sageli välja kasvanud õpilase elukohariigi kultuurist ja haridusest. Hindamisprotsess on seetõttu sageli kultuuriliselt kallutatud; lastel, kelle kultuur erineb nende elukohariigi kultuurist, on elukohariigi kultuuritaustaga lastest vähem võimalusi tabada ja tõlgendada kultuurilisi viiteid, mis varjatult sisalduvad testimisel kasutatavas hindamismaterjalis. Seepärast soovitatakse kirjanduses, et hindamismaterjal ja -protsessid tuleks läbi vaadata, et teha võimalikult selgeks, mis kultuurilisi viiteid need võivad sisaldada.

Üks peamisi ja kõige ilmsemaid kultuuritõkkeid, millega sisserändaja taustaga õpilased hindamisel võivad kokku puutuda ning millele kirjanduses korduvalt osutatakse, on seotud õpilaste võimete ja vajaduste hindamiseks kasutatava keelega. Landon (1999) selgitas seda, kasutades düsleksia näidet hariduslike erivajadustega migrantlapse käsitleval Euroopa konverentsil, mis toimus Kopenhagenis: „meil on vaja kõrvaldada raskused, mida need õpilased kogevad enne, kui suudame leida need, kellel on taju- või kognitiivseid probleeme. Düsleksiakahtlusega kakskeelsete laste arv on palju madalam kui ükskeelsete laste puhul: tegelikult on õpilastel lugemisraskused, aga keegi ei anna selget diagnoosi ... Õpetajad ei märka probleemi, kuna nad ei tea, kuidas seda hinnata“ (Konverentsi raport, lk 18).

Mõned uurijad on kindlal seisukohal, et sisserändaja taustaga kakskeelsete õpilaste esmane hindamine peaks olema täiesti kakskeelne ja/või seda peaks läbi viima spetsialistid, kellel on põhjalikud teadmised õpilase keelest ja kultuuritaustast (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Kindlasti saab esmast hindamist mõnel puhul läbi viia keelt kasutamata. Siiski on kultuurierinevusi (näiteks värvide määratlemise või õppe konteksti tasemel, nagu on märkinud Salameh, 2006), mis



võivad kahjustada mitteverbaalset hindamist, kui neid arvesse ei võeta. 2. peatükis käsitletakse mitteverbaalse hindamise kasutamist üksikasjalikumalt.

Uuringute analüüs osutab, et hindamine peaks olema ammendav selles mõttes, et see peaks võtma arvesse õpilase olukorda tervikuna; pere rände asjaolusid, keelt, kultuuri, elukohamaa kogukonna olukorda, kodust keskkonda jne.

Agentuuri analüüs (Watkins, 2007) hindamisest kaasavas keskkonnas osutas, et viimastel aastatel on enamikus Euroopa riikides toimunud muutus pideva (formatiivse)<sup>1</sup> hindamise mõistmises; avastatud on testimise nõrkused. Selle tulemusel on pideva hindamise fookus laienenud, et katta ainesisust enamat. Samal ajal tegelevad pideva hindamisega klassiväliste spetsialistide asemel üha enam koostöös õpilane, tema pere ja õpetaja. Agentuuri projekti käigus selgus, et enamikus riikides on see lähenemine hariduslike erivajaduste esmasel hindamisel siiski alles eesmärk, milleni tuleb jõuda.

---

<sup>1</sup> Agentuuri hindamisprojektis kasutatud määratluse kohaselt hõlmab formatiivne (pidev) hindamine protseduure, mida peamiselt klassiõpetajad ja spetsialistid, kes töötavad koos klassiõpetajatega, kasutavad info saamiseks õppemeetodeid ja õpilase õppe järgmisi etappe käsitlevate otsuste tegemiseks. Esmane hindamine või esmane kindlakstegemine hõlmab õpilase võimalike hariduslike erivajaduste äratundmist/avastamist, mille tulemusel kogutakse süstemaatilist teavet, mida saab kasutada õpilase võimalike tugevate ja nõrkade külgede ning vajaduste profiili väljatöötamiseks. Hariduslike erivajaduste esmase kindlakstegemise võib siduda teiste hindamisprotseduuridega ning sellesse võib kaasata kooliväliseid spetsialiste (sh meditsiinieksperte).







## 2. RIIKIDE TEAVE

Selle peatüki eesmärk on esitada kokkuvõtte riikide raportitest, mis lähtusid projektianalüüsi viiest olulisimast valdkonnast – sihtrühma määratlemine, andmed, haridusvõimalused, tugimeetmed ja hindamine. Peatüki aluseks on riikide ekspertide poolt koostöös erinevate asjaga seotud institutsioonide, kohalike omavalitsuste ja koolidega küsimustiku abil kogutud teave ja andmed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse kohta. Kuigi riikide olukorda käsitlevate teemadega on arvestatud, keskendub kogutud info peamiselt kohalike olukordi esindavatele andmetele. Peatükis esitatakse ka veidi andmeid sisserändaja taustaga rahvastiku osakaalu ning sisserändaja taustaga õpilaste osakaalu kohta eri riikides. Andmeid hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohta ei ole välja toodud, kuna riikide raportites esitatud info ei olnud selleks piisav.

Üksikasjalikum teave riiklike ja kohaliku tasandi andmete, hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste olukorda puudutavate teemade ja arutelude kohta on riikide raportites sellele teemaprojektile pühendatud agentuuri veebialal: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Järgnevalt on esitatud raportite vastuste kokkuvõtte.

### 2.1 Sihtrühm

Sisseränne Euroopasse on märkimisväärne ning rändeteemad muutuvad järjest aktuaalsemaks paljudes riikides. Riikide raportite kohaselt määratletakse *sisserändaja* mõistet Euroopas erinevalt. Enamikus riikides kasutatakse sisserändaja või välismaalase mõistet seoses isiku või tema vanemate sünnikoha, nende rahvuse ja koduse keelega.

Pika sisserändetraditsiooniga riigid kasutavad järgmist eristust:

- Uustulnukad ja/või esimese põlvkonna sisserändajad, kui õpilased ja/või nende vanemad on sündinud vastuvõtvas riigist erinevas riigis;
- Teise põlvkonna sisserändajad viitab neile, kes on sündinud vastuvõtvas riigis, aga kelle vanemad on sündinud erinevas riigis; ning
- Kolmanda või neljanda põlvkonna sisserändajad, kes on sündinud



vastuvõtvas riigis ning kelle vanematest vähemalt üks on samuti sündinud vastuvõtvas riigis ning kellelel võib olla elukohariigi kodakondsus. Enamikul juhtudel ei peeta kolmanda, neljanda (või enama) põlvkonna esindajaid sisserändajateks, vaid erineva etnilise taustaga õpilasteks, kes kuuluvad vähemusrühma või rahvusvähemuse hulka.

Paljude riikide hariduskontekstis põhinevad sisserändajatest õpilasi käsitlevad õigusaktid ja ka praktika pedagoogilisemal lähenemisviisil, mis vastab õpilase keeleoskusele: kaks-/mitmekeelsed õpilased või õpilased, kes räägivad elukohamaa keelest erinevat emakeelt. See määratlus viitab kõigile õpilastele, kes peavad lapsepõlves kasutama rohkem kui üht keelt.

Nagu sissejuhatuses juba märgitud, paluti riikide ekspertidel analüüsi tegemiseks anda teavet kõigi hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohta (nii vastsaabunud sisserändajad kui õpilased, kes kuuluvad vähemusrühmadesse).

Vastavalt sisserändemustritele võib Euroopa riigid jagada eri rühmadesse:

- Pika sisserändetraditsiooniga riigid, kus ränne on seotud riikide tööstuse ja majanduse omaduste ja/või koloniaalminevikuga (nt Austria, Belgia, Luksemburg, Madalmaad, Prantsusmaa, Rootsi, Saksamaa, Šveits, Taani, Ühendkuningriik);
- Riigid, kus sisseränne on võrdlemisi uus nähtus 20. sajandi viimastest kümnenditest, nt Island, Norra, Soome, või riigid, mis varem olid väljaränderiigid, nt Hispaania, Itaalia, Kreeka, Küpros, Malta, Portugal;
- Uued EL liikmesriigid, näiteks Eesti, Leedu, Läti, Poola, Tšehhi, Ungari, kuhu peamiselt saabuvad varjupaigataotlejad või põgenikud Lähis-Ida riikidest ja sisserändajad endise Nõukogude Liidu riikidest.

Euroopasse elama asunud sisserändajad on pärit paljudest riikidest, aga neid saab rühmitada kolme põhikategooriasse: varasemad Euroopa Liidu kodanikud, Euroopa Majanduspiirkonna või Šveitsi kodanikud; varjupaigataotlejad, põgenikud ja varasemad Põhja-Aafrika kodanikud; varasemad teiste riikide kodanikud.

Sisserändaja taustaga rahvastiku osakaal Euroopa riikides on väga varieeruv: mõnedes riikides on ligikaudu 1% sisserändajaid (nt

Leedu, Poola) ja mõnedes riikides on ligi 40% rahvastikust sisserändaja taustaga (nt Luksemburg). Riikide andmeid ei ole lihtne võrrelda järgmistel põhjustel:

- Sisserändaja mõiste erinev määratlemine;
- Riikide erinevad naturalisatsiooniprotseduurid (kodakondsuse saamise tingimused);
- Andmed käsitlevad kord kohaliku tasandi, kord riigi olukorda või mõlemat;
- Andmekogumisaastad on erinevad (2005, 2006 või 2007).

Neid piiranguid silmas pidades on tabelis 1 võimalik näha, et enamikus riikides on 6–20% kogurahvastikust sisserändaja taustaga.

**Tabel 1** Sisserändaja taustaga rahvastiku osakaal (andmed aastatest 2005/2006/2007 riikide raportite põhjal)

1–5 %	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Leedu	Belgia	Austria	Luksemburg*
Malta	Hispaania	Eesti	Šveits
Poola	Island	Läti	
Portugal	Itaalia	Madalmaad	
Soome	Kreeka	Prantsusmaa	
Taani	Küpros	Rootsi	
Tšehhi	Norra	Saksamaa	
Ungari		Ühendkuningriik (Inglismaa)	

\* üle 40%

Sisserändaja taustaga õpilaste ja nende perede räägitavate eri keelte arv varieerub riigiti ja piirkonniti märkimisväärselt: 18 keelest rohkem kui 100 eri keeleni mõnes riigis.

Suurel osal rahvastikust on sisserändaja taust – mõnes riigis/piirkonnas pärineb enam kui pool kohalikest rahvastikust mitte-Euroopa riikidest (sh Türgi, Iraak, Somaalia, Venemaa, Pakistan, Brasiilia, Ukraina, Maroko jne).



Mõnedes riikides (näiteks Rootsis) oli enamik sisserändajaid kuni 1970. aastateni ning mõnedes teistes riikides 1990. aastateni majanduspagulased, kes otsisid paremaid elu- ja töötingimusi. 1990. aastatel on märkimisväärselt kasvanud Lähis-Idast pärit pagulaste ning Ida-Euroopa ja endiste Nõukogude Liidu riikide kodanike arv.

Andmed erinevad riigiti, aga üldiselt kehtib tendents, et Euroopas kasvab sotsiaalmajanduslikel põhjustel toimuv sisseränne. Sellele aitab kaasa Euroopa kodanike vaba liikumine ELi piires.

## **2.2 Olemasolevad andmed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohta**

Paljud projektis osalenud riigid andsid teada, et praegused andmed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohta on puudulikud. Eri riigiasutused vastutavad eri valdkondade eest ning andmekogumine ei ole koordineeritud. Andmete puudumisel on ka teisi põhjusi. Mõned riigid ei talleta inimeste rahvuse kohta muud ametlikku statistikat kui nende kodakondsus ja sünnimaa, lähtudes põhimõttest, et rassi, rahvuslikku kuuluvust, puudeid või usulisi veendumusi määratlevate isikuandmete töötlemine on keelatud. Teistes riikides ei koguta riigi või piirkonna tasandil süstemaatiliselt andmeid hariduslike erivajadustega või hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohta. Mõnes piirkonnas on sisserändaja taustaga õpilaste arv nii väike, et teabekogumine ei ole ei vajalik ega asjakohane. Kõige otstarbekam ja praktilisem on praegu andmeid saada koolide kaudu – lapsed käivad koolis. Mõnes piirkonnas kogutakse selliseid andmeid, kuid riiklik statistika ei ole usaldusväärne.

Riikide ekspertide kogutud piirkondlike ja/või riiklike andmete põhjal selgub, et sisserändaja taustaga õpilaste arv on Euroopas riigiti ja ka ühe riigi sees piirkonniti ja/või eri koolides väga erinev. Riikide andmeid ei ole taas lihtne võrrelda, kuna sisserändaja mõistet määratletakse erinevalt ning andmed võivad käsitleda kas piirkonna või riigi tasandit või mõlemat.

Neid reservatsioone arvesse võttes on tabelis 2 võimalik näha, et enamikus osalenud riikides jääb sisserändaja taustaga õpilaste arv vahemikku 6–20% koolikohustuslikest õpilastest (Luksemburgis on see üle 38%).

**Tabel 2** Sisserändaja taustaga õpilaste osakaal õpilaste koguarvust (koolikohustuslike õpilaste hulgas, 2005/2006/2007. õppeaasta)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Leedu	Belgia	Austria	Saksamaa
Malta	Hispaania	Eesti	Luksemburg
Poola	Island	Läti	Šveits
Portugal	Itaalia*	Madalmaad	
Soome	Kreeka	Prantsusmaa	
Tšehhi	Küpros	Rootsi	
Ungari	Norra	Ühendkuningriik (Inglismaa)	
	Taani		

\*Itaalias käsitlevad andmed 2007/2008. õppeaastat

Sisserändaja taustaga perede ja õpilaste arv ja osakaal varieeruvad tugevalt sama riigi eri piirkondade vahel ning on sageli seotud selle piirkonna geograafilise asendi ja suurusega, kus andmeid kogutakse. Enamik sisserändaja taustaga peresid elab suurlinnades või suurlinnade äärealadel, kuna linnastunud piirkondade töö- ja haridusvõimalusi peetakse paremaks. Seetõttu võib sisserändaja taustaga õpilaste kontsentratsioon pealinnades (nt Amsterdamis, Ateenas, Brüsselis, Lissabonis, Londonis, Madridis, Pariisis jm) ületada kahe- või isegi kolmekordselt riigi protsendimäära.

Kuigi käesolev uuring ei hõlma hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste andmeid kõigist osalevatest riikidest, oli riike, kes esitasid andmeid riigi, liidumaa, piirkonna ja/või kohaliku tasandi kohta. Austria, Itaalia, Küpros, Leedu, Luksemburg ja Saksamaa on esitanud andmeid nii riigi kui liidumaa, piirkonna ja kohaliku tasandi kohta. Belgia, Kreeka, Prantsusmaa ja Soome on esitanud andmeid piirkonna või kohaliku/kooli tasandi kohta. Portugali, Tšehhi ja Ühendkuningriigi (Inglismaa) andmed käsitlevad riigi tasandit. Ekspertide kogutud riikide andmed käsitlevad kas hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste üldarvu ja osakaalu riigi, liidumaa, piirkonna ja/või kohalikul tasandil või arvu ja osakaalu eri piirkondades ja/või koolides. Seepärast ei ole andmeid lihtne võrrelda ega tabeli kujul esitada.




Üksikasjalik teave konkreetse riigi või kohaliku tasandi andmete kohta on avaldatud riikide raportites projektile pühendatud agentuuri veebialal.

Paljude riikide raportite põhjal on näha, et sisserändaja taustaga õpilaste osakaal tugiõppes on märkimisväärselt ebaproportsionaalne, st nad on üleesindatud. See on valmistanud mõnedes riikides, näiteks Ühendkuningriigis muret juba üle 30 aasta. 1970. aastatel esines Kariibi mere saartelt Ühendkuningriiki (Inglismaale) välja rännanud laste üleesindatust erikoolides. Belgia, Taani, Soome, Norra ja Rootsi andmetel on neil palju kohalikke omavalitsusi, kus sisserändaja taustaga õpilasi on tugiõppes suhteliselt rohkem ja nende arv kasvab põhikooli vanemas astmes (algkooli lõpus ja pärast seda). Oslos 1998. aastal tehtud uuring osutas, et sisserändaja taustaga õpilased olid kõigis tugiõppe vormides üleesindatud (Nordahl ja Øverland, 1998).

Lisaks on hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste osakaal erikoolides kõrgem kui vastuvõtva riigi õpilaste osakaal – ning järelikult kehtib vastupidine tavakoolide kohta. Šveitsi raport osutab, et kõnealune üleesindatus on kasvanud pidevalt viimase 20 aasta jooksul ning sisserändaja taustaga õpilaste arvu keskmine kasv on palju suurem kui sisserändaja taustaga õpilaste koguarvu kasv kohustuslikus hariduses.

Paradoksaalne olukord tekib kohalike omavalitsuste/koolide tasandi statistiliste andmete vaatlemisel (nt Austria, Soome ja Kreeka kohta). Selgub, et mõnedes koolides on rohkem hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilasi kui hariduslike erivajadustega õpilasi, kellel ei ole sisserändaja tausta. Samas on omavalitsusi/koole, kus olukord on vastupidine.

Riikide raportites on võimaliku seletusena esitatud, et hariduslike erivajadustega õpilaste arv konkreetses koolis võib olla kokkusattumus. Teine võimalus on see, et mõned koolid hindavad õpilaste edasijõudmist tõhusamalt kui teised. Osades raportites rõhutatakse, et suuremad võimalused õppida eriklassides ning suurem tugitöötajate arv mõjutavad nõudmist nende järele – kui tugiõpet pakutakse, siis õpetajad kalduvad seda kasutama, eriti kui muud tuge ei ole võimalik saada. On aga ka võimalik, et mõnedes koolides arvatakse, et sisserändaja taustaga õpilastel on hariduslikud erivajadused, kuigi tegelikult võib tegu olla üksnes suhtluse ja



---

keelega seotud raskustega. Üleesindatus on sageli seotud kõne- ja lugemisraskustega (aga ka teiste teguritega).

Teiselt poolt võib olla, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste tegelikud vajadused jäävad välja selgitamata, kuna kool seletab õppimise, keele, lugemise ja hääldamisega seotud raskusi vastuvõtva riigi keele ebapiisava valdamisega. Põhiküsimus näib olevat see, kuidas eristada sisserändaja taustaga õpilasi, kes vajavad õppes keeletuge, sisserändaja taustaga õpilastest, kellel on hariduslikud erivajadused.

Ühendkuningriigis (Inglismaal) hiljuti tehtud uuringus vaadeldi kõigi riigikoolide õpilaskonda (umbes 6,5 miljonit õpilast) ning leiti, et olukord on eeldatust palju keerulisem (Lindsay, Pather ja Strand, 2006). Kokkuvõtlikult võib öelda, et rahvusvähemusest õpilaste rühm, kellel oli märgitud mingi hariduslik erivajadus, varieerus komplekselt. Oluliseks peeti järgmisi aspekte: esmajoones näitas uuring, et eri vähemusrahvustest rühmad varieerusid märgatavalt sotsiaal-majandusliku olukorra järgi. Näiteks kui 14,1% valgetest briti õpilastest oli õigus saada tasuta koolitoitu (koolide tugiprogramm halvema sotsiaal-majandusliku taustaga laste jaoks, kasutatakse vaesuse indikaatorina), siis mustanahaliste kariibi päritolu õpilaste puhul oli sama protsendimäär 30% ning mustanahaliste aafrika päritolu õpilaste puhul 43,8%.

Teiseks, pärast sotsiaal-majandusliku olukorra, soo ja vanuse mõju arvessevõtmist selgusid huvitavad seaduspärasused eri rahvusrühmade hulka kuuluvate hariduslike erivajadustega õpilaste esinemise tõenäosuses. Võrreldes valgete briti õpilastega, kellel on hariduslikke erivajadusi, *ei erinenud* hariduslike erivajadustega mustanahaliste õpilaste arv märkimisväärselt. Mustanahaliste kariibi päritolu õpilaste puhul aga oli 1,5 korda suurem tõenäosus, et neile omistatakse käitumis-, tundeelu- või sotsiaalseid raskusi. Pakistani ja bangladeshi päritolu õpilastel oli valgetest õpilastest väiksema tõenäosusega eri tüüpi hariduslikke erivajadusi. Pakistani õpilaste puhul oli siiski 2,5 korda tõenäolisem, et neil on kuulmispuue, nägemispuue ning sügavad õpiraskused.

### **2.3 Haridusvõimalused**

Riikide raportite põhjal rakendab enamik riike vastusena Euroopas suurenevale sisserändele üldise suundumusena inimõiguste ja võrdsete võimaluste põhimõtetel tuginevat integratsioonipoliitikat.





Praktiliselt teostatakse seda poliitikat erinevate meetmete kaudu, mida pakutakse sisserändaja taustaga inimestele ja nende peredele ning mis keskenduvad keeleõppele, tööhõivele ja kohaliku kogukonda integreerumisele. Meetmete hulgas on keelekursused, sobivad haridus- ja koolitusvõimalused, tüdrukute ja naiste sotsiaalse ja haridusliku olukorra parandamine, integratsioon kohaliku kogukonda, elu mitmekultuurilises ühiskonnas ning kultuuridevaheliste pädevuste arendamine, integratsioon spordi jms kaudu jne.

Üldise hariduspoliitika raames on sisserändaja taustaga õpilastel enamikus Euroopa riikides samad õigused alusharidusele, kohustuslikule haridusele ja põhihariduse järgsele haridusele kui vastuvõtva riigi õpilastel. Haridusalaseid seadusi ja määrusi rakendatakse kõigi, sealhulgas sisserändaja taustaga õpilaste suhtes.

Kooskõlas üldise hariduspoliitikaga osutavad riikide raportid selgelt, et hariduslike erivajadustega õpilastele pakutavat õpet on samas ulatuses võimalik saada ka hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastel. Niisiis on enamiku Euroopa riikide haridusalaste õigusaktide kohaselt hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastel õigus samasugusele tugiõppele ning neile pakutakse riigi, piirkonna või kohalikul tasandil sama tüüpi haridusvõimalusi kui vastuvõtva riigi õpilastele. Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilased saavad samu teenuseid kui teised õpilased enamikus raporti esitanud riikides.

Lisaks on neil õigus lisaõppele ja -teenustele, mida saab liigitada kahte kategooriasse: kõigile sisserändaja taustaga õpilastele suunatud õpe ja teenused ning konkreetselt hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele pakutavad võimalused. Mõlemal juhul pakutakse riigi, piirkonna või isegi kohalikul tasandil eri riikides mitmesuguseid võimalusi. Mõlemas kategoorias pakutava õppe ja teenuste tüüpe on kirjeldatud järgmistes alapeatükkides.

### *2.3.1 Sisserändaja taustaga õpilastele suunatud õpe ja teenused*

- Eraldi vastuvõtuosakond kohalikul või isegi kooli tasandil peamiselt uustulnukate vastuvõtmiseks ja nendega tegelemiseks;
- Ettevalmistavad või vastuvõtuklassid sisserändaja taustaga õpilastele: tavaliselt suunatud uustulnukatele ja õpilastele, kelle vastuvõtva riigi keele oskus ei ole piisav. Õpilased saavad tavaliselt ühe aasta jooksul lisakeeleõpet, et õppida keelt ning tutvuda



vastuvõtva riigi kultuuriga. Pärast jätkavad nad kooliteed seda tüüpi haridusasutuses, mis neile kõige paremini sobib;

- Pagulaskeskused varjupaigataotlejatele ja põgenikele, keskustes on ka koolid laste jaoks;
- Keeleoskuse kaardistamine, mis on suunatud kõigile kooliteed alustavatele kakskeelsetele õpilastele, et selgitada välja nende vastuvõtva riigi keele oskuse tase ning kohandada õpet vastavalt kaardistuse tulemustele;
- Keeleõppe intensiivkursused vastuvõtva riigi keele õppimiseks;
- Mitmekultuurilisuse tugikeskus: tavaliselt on kohalikul tasandil määratud üks kool vastu võtma sisserändaja taustaga õpilasi;
- Kultuurivahendajad: tavaliselt õpilaste emakeelt valdavad õpetajad, kes loovad silla sisserändaja taustaga perede ja koolikogukonna vahel;
- Koduste tööde tugi: õpilastel on võimalik saada pärast koolitunde tuge koduste tööde tegemisel;
- Toetatud õpe: õpilastel on võimalik saada rohkem individuaalset juhendamist ja tuge väiksemas rühmas;
- Tugiisikud koolis: mõnedel tugiisikutel on sisserändaja taust ning nad saavad toetada õpilasi nende emakeeles;
- Tõlketeenused: võimalik kasutada koolitöötajate ja sisserändaja taustaga vanemate vahelises suhtluses;
- Kultuuridevahelised programmid kõigile lastele: rakendatakse eri haridustasemetel eesmärgiga arendada sotsiaalseid, kognitiivseid, emotsionaalseid ja praktilisi oskusi, keeleteadlikkust, keele- ja suhtlusoskusi;
- Haridust ja sellega seotud institutsioonide tutvustava info levitamine vanemate hulgas: sedalaadi teavikud tõlgitakse tavaliselt eri keeltesse (peamiselt kõige sagedamini kasutatavatesse võõrkeeltesse);
- Täiendav õpiabi, materjalide kasutamine kultuuridevahelise hariduse edendamiseks, õpi- ja kutsenõustamise pakkumine, kohandatud õpikute ja materjalide väljatöötamine ja kasutamine, interaktiivsed materjalid internetis jne;



- Esmane ja jätkuõpe kultuuridevahelise suhtluse alal kõigile õpetajatele.

Riikide raportites rõhutatakse, et sisserändaja taustaga õpilastele ja nende peredele pakutavad võimalused on olulised nende enesepildi ja identiteedi toetamiseks ning õpimotivatsiooni tekitamiseks.



Mõnedes riikides on emakeelne abi ning emakeelne õpe koolieelses, põhi- ja põhihariduse järgses hariduses õigusaktidega tagatud. See tuleneb uuringutest, mille kohaselt emakeeleõpe parandab õpilaste edasijõudmist ja õpitulemusi eriti varajases lapsepõlves. Lisaks sellele võivad õpilased vajaduse korral õppida emakeeles ka teisi aineid. Emakeelse õppe eesmärk on aidata õpilastel arendada eneseteadvust ning edendada nende arengut kakskeelsete ja mitmekultuurilise identiteediga inimestena.

Kuigi mitmete riikide raportites peetakse kakskeelset õpet väga positiivseks, tõstetakse ka esile lõhet õigusaktidest tulenevate kohustuste ja tegelikkuse vahel selles valdkonnas ning erinevusi kakskeelse õppe rakendamise strateegiates sama riigi eri piirkondades või kohalikes omavalitsustes.

### *2.3.2 Puuete või hariduslike erivajaduste ning sisserändaja taustaga õpilaste õpe ja tugiteenused*

Lisaks eespool nimetatule pakutakse hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele ka lisateenuseid, mis on seotud nende erivajadustega. Tavaliselt on tegu samade teenustega, mida pakutakse teistele hariduslike erivajadustega õpilastele. Need võivad olla järgmised:

- Õpilased käivad tavaklassis ning saavad klassiruumis tuge eripedagoogilt;
- Õpilased käivad tavaklassis ning eripedagoog toetab neid piiratud aja jooksul väljaspool klassitööd;
- Õpilased käivad tavaklassis, aga õpivad pikema või lühema aja jooksul ka väiksemas rühmas koos eripedagoogiga;
- Õpilane ja klassiõpetaja saavad tuge kohalikust tugikeskusest või teistelt spetsialistidelt;
- Õpilaste jaoks töötatakse välja ja rakendatakse individuaalset õppekava;

- 
- 
- 
- Õpilased õpivad täis- või osajaga tavakooli eriklassis;
  - Õpilased käivad erikoolis.

Põhiprobleem, mis riikide raportites selgelt välja toodi, on selles, et need meetmed, teenused või õpe on suunatud eraldi kas sisserändaja tausta aspektile või hariduslike erivajaduste komponendile. Ei ole palju algatusi ja meetmeid, mis ühendaksid mõlema valdkonna oskused ja teadmised ning tagaksid, et võetud meetmed toetavad üksteist ning vastavad kõigile õpilase vajadustele. Teenustepakkujatel, koolidel, õpetajatel ja spetsialistidel on vähe kogemusi sisserändaja taustaga õpilastega üldiselt. Veel vähem spetsialiste on pädevad nii sisserändaja tausta kui hariduslike erivajaduste alal. Tuleb jätkata tööd, et arendada oskusi ja töömeetodeid kahekordse väljakutse: hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele sobiva toetuse tagamiseks.

### 2.3.3 Vastutavad institutsioonid

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilasi toetavate meetmete, tegevuste ja algatuste eest vastutavad mitmesugused institutsioonid. Nende teenused on kooskõlas tsentraliseeritud või detsentraliseeritud poliitilise ja haldussüsteemi ja haridussüsteemiga eri Euroopa riikides.

Enamikul juhtudel lasub üldvastutus haridusministeeriumil, mis määratleb hariduspoliitika ja tegevuste riiklikud üldeesmärgid, hindab tulemusi ning toetab kvaliteedi arengut selles valdkonnas. Mõnel puhul tehakse koostööd teiste asjaga seotud ministeeriumidega (nt sisserände ja integratsiooni ministeeriumiga).

Sõltuvalt haridussüsteemi detsentraliseerituse tasemest ja ulatusest eri riikides jagunevad vastutusosalad põhimõttel, et ministeerium määratleb riigi hariduseesmärgid ja kesksed haridusasutused, omavalitsused ja koolid vastutavad hariduspoliitika rakendamise eest vastavalt õigusraamistikule ning riiklike eesmärkide saavutamise eest.

Enamikul juhtudel on riikliku õppekava juhiste ja raamistiku abil täpsustatud peamised haridusalased väärtused, kooli tegevuse eri aspektide eest vastutajad ning hariduse eesmärgid. Nendes raamides koostavad kohalikud omavalitsused või koolid haridussüsteemi kohaliku tasandi rakenduskava. Paljudel juhtudel on




koolidel õigus valida vahendid eesmärkide saavutamiseks ning õppekava elluviimiseks on palju erinevaid mooduseid.

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste õppe ja toetamisega on seotud rida erinevaid riikliku, piirkondliku või kohaliku tasandi asutusi. Kõige sagedamini on need:

- Riigi haridusasutused;
- Riigi hariduse kvaliteedi ja kooliarendusega tegelevad asutused;
- Riigi eripedagoogikaga tegelevad asutused;
- Riigi erikoole haldavad asutused;
- Ülikoolid (õpetajakoolitus);
- Riigi rahvusvähemuste organisatsioonid;
- Tervishoiu- ja sotsiaalasutused;
- Diagnostika-, hindamis- ja nõustamiskeskused;
- Õppematerjalide väljatöötamisega seotud keskused;
- Tugikeskused;
- Pedagoogilis-psühholoogilise nõustamise keskused;
- Koolide, sotsiaalhoolekandetasutuste ja -organisatsioonide, kohalike omavalitsuste jms võrgustikud;
- Rehabilitatsioonikeskused;
- Erinevate kultuuride keskused;
- Usuühendused.

Mõnedes kohalikes omavalitsustes, kus suurel osal õpilastest on sisserändaja taust, kavandavad ja arendavad nende õpilaste haridust eraldi koordinaatorid. Teisal teeb seda erinevate mitmekultuurilise hariduse ekspertide meeskond, mille liikmed esindavad eri haridustasemeid: alusharidus ja sotsiaalhoolekanne, põhiharidus, kutseharidus ja täiskasvanuharidus. Meeskonna töö eesmärk on leida tõhusaid mooduseid sisserändaja taustaga õpilaste arengu- ja õpitingimuste toetamiseks, pidades silmas elukestva õppe perspektiive.



---

Suurlinnades, kus sisserändaja taustaga perede arv on sageli suur, on mõned koolid, mis võtavad vastu enamiku neist õpilastest, kes tulevad kogu linnast. Seetõttu on mõnedes koolides üle 80% õpilastest sisserändaja taustaga. Sellega kaasneb getostumise oht. Sedalaadi kooligetode vältimise näiteks on Taani, kus õigusaktid võimaldavad suunata eri rahvusvähemuste taustaga õpilasi mujale kui kohalikku kooli.

#### *2.3.4 Institutsioonide vaheline koostöö*

Kõigi riikide raportites rõhutatakse eri haridussektorite, -tasandite ja -asutuste koostöö tähtsust hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse puhul. Aktiivset koostööd haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuteenust pakkuvate institutsioonide vahel peetakse esmaseks eeltingimuseks. Tegelikus elus on ebapiisav koostöö teemaga seotud institutsioonide vahel paljudes riikides üks peamistest takistustest hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele tõhusa hariduse pakkumisel.

#### *2.3.5 Vanemate teavitamine ja kaasamine*

Vanemate teavitamiseks ja nende kaasamiseks erinevas ulatuses kasutatakse Euroopa riikides erinevaid võimalusi, et aidata sisserändaja taustaga õpilastel ja nende vanematel leida kool ja end sisse seada ning haridusvalikute kohta infot saada. Vähem tähelepanu on pööratud sisserändajatest vanemate õppele, pigem pannakse rõhku info levitamisele. Eri riikides, kohalikes omavalitsustes ja isegi ühe riigi koolides on kasutusel väga erinevaid meetodeid sõltuvalt vanemate aktiivsusest.

Kasutatakse järgmisi võimalusi:

- Kirjalikud või multimeediamaterjalid (nt DVD-d) eri keeltes (tavaliselt kõige levinumates võõrkeeltes) haridussüsteemi tava- ja eriõppevõimaluste, pakutavate teenuste, õppekava jms kohta;
- Infopäevade korraldamine kohaliku omavalitsuse või kooli tasandil tõlkide abiga, et anda teavet haridussüsteemi, sisserändaja taustaga õpilastele pakutavate teenuste, õppekava jms kohta;
- Tõlgiteenus kooli ja kodu suhtlusolukordades ning mõnikord õpetaja ja vanemate kohtumistel. Tõlget pakutakse ka siis, kui vastsaabunud peredele on sissejuhatavatel kohtumisel vaja selgitada nende õigusi seoses alus- ja kooliharidusega ning tutvustada neile riigi õppekava aluseks olevaid põhiväärtusi;



- Emakeelsed õpetajad või abistajad peredega koostöö tegemiseks;
- Kohtumised sisserändajate peresid ühendavate organisatsioonidega, kus peredel on võimalik saada infot ja esitada küsimusi oma laste koolitee alguses ja hariduse saamise ajal;
- Keelekursused vastuvõtva riigi keele õppimiseks;
- Mõnel puhul võtavad sisserändaja taustaga õpilaste vanematega kontakti vanemate ühendused.


Enamiku riikide raportites rõhutatakse kooli ja perede koostöö tähtsust sisserändaja taustaga õpilastele parima ja kõige enam tasakaalustatud arengu tagamiseks ja õpikeskkonnaga kohaneamiseks. Esile tõstetakse ka asjaolu, et vanemate kaasamine kooli tegevusse on ajamahukas ning selleks on vaja teha rohkem tööd.

### *2.3.6 Teenuste rahastamine*

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele ja peredele pakutavate võimaluste rahastamise reegleid on raske üksikasjalikult kirjeldada. Põhjuseks on asjaolu, et enamikus riikides rahastatakse hariduslike erivajadustega õpilaste õpet ja teenuseid sõltumata õpilase päritolust või staatusest. Haridusministeerium ja teised ministeeriumid, mis vastutavad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste integratsiooni ja kaasamise eest, rahastavad täiendavaid tegevusi ja projekte. Enamikul juhtudel on kohalikud ametivõimud ja koolid kõige asjatundlikumad prioriteetide määramisel ning nad saavad keskvalitsusest rahastuse kõigi vajalike teenuste tarvis – teatavate piirangutega selles osas, millele raha on lubatud kulutada.

Lisarahastust antakse integratsioonitegevuste ja -programmide jaoks, mille eesmärk on kõrvaldada hariduslikult ebasoodsaid tingimusi ja keeleprobleeme. Muuhulgas hõlmavad need investeeringud ettevalmistavate/vastuvõtuklasside, tugiõppe, keeleõppekursuste ja emakeelse õppe toetamisega seotud kulusid. Alg- ja põhihariduse tasandil rahastatakse ka projekte vastsaabunud sisserändaja taustaga õpilaste keeleprobleemide kõrvaldamiseks, vanemate kaasamiseks, eri haridustasemetele üleminekut toetavaid meetmeid, keeleõpetajate väljaõpet, koolist väljalangenute ja haridustee katkestanute arvu vähendamist jms.

Uus algatus, mida rakendatakse mitmes piirkonnas (nt Madalmaades), nn õpilase pearahasüsteem, tundub olevat tõhus viis



---

hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste õppe rahastamiseks. Lähtutakse sellest, et pakkumisele suunatud rahastamise asemel rahastatakse süsteemi, mille kohaselt vahendid käivad kaasas inimesega, kes teenust saab; teisisõnu on tegu nõudlusele suunatud rahastamisega. Õpilane saab rahastuse endaga valitud kooli kaasa võtta.

Teiste riikide raportites suhtutakse aga nõudlusele suunatud lähenemisviisi kriitiliselt. Mõned autorid (nt Bleidick, Rath ja Schuck, 1995) viitavad problemaatilisele „märgistatud ressursside dilemmale“, mille puhul koolid saavad ressursse ainult keeruliste olukordadega (näiteks suurenenud sisserändega) võitlemiseks, kui õpilasi sildistatakse häire, puude või erivajaduse järgi.

Teistsugune rahastamissüsteem on võetud kasutusele mõnedes Šveitsi kantonites: selle asemel, et märgistada õpilasi puude või haridusliku erivajaduse järgi, saavad koolid rahastuse õpilaskonna sotsiaal-majandusliku staatuse järgi. Sellega seatakse eelisseisu koolid, mis asuvad kõrge töötuse ja vähemate eramajadega piirkondades, kus on rohkem sisserändaja taustaga õpilasi. Sotsiaalne indeks, mis on ressursside jagamise aluseks, on välja töötatud empiiriliste andmete põhjal (Milic, 1997, 1998). Koolid ise otsustavad, mida nad soovivad lisarahaga teha, nt vähendavad tavaklasside õpilaste arvu, võtavad tööle eripedagooge või rakendavad üksikute õpilaste puhul eriprogramme.

Teiste ainete õpetamine emakeeles on mõnedes riikides vastuoluline teema. Mõned spetsialistid ja uurijad toovad välja, et kakskeelne haridus on väga kulukas ning paneb riigile suure õigusliku vastutuse selle korraldamisel. Lisaks on raske tagada mõistlikult emakeelset õpet, kui riigis räägitakse enam kui 100 keelt. Mõned spetsialistid rõhutavad ka õpetajakoolituse puudujääke selles valdkonnas, teised aga väidavad, et vaja on individuaalseid lahendusi järkjärgulise üleminekuga emakeelselt hariduselt vastuvõtva riigi keeles haridusele.

Tähtis on eristada järgmisi emakeele kasutusviise:

- Emakeele õpe eraldi tavaõppest;
- Selgituste andmine õpilase emakeeles (nt tõlgi kasutamisega) keeleõppe ajal;
- Kõigi ainete kakskeelne õpe.





Mõnes riigis ei käsitleta eespool nimetatud kakskeelsuse teemat üksnes rahastamise seisukohalt, vaid see sõltub ka hariduspoliitikast ning ideoloogiast, mis on riigi rahvusliku identiteedi aluseks.

Pakutava õppe tüüp ja kvaliteet erineb riigiti ning ühe riigi sees piirkonniti. Riikide raportite kohaselt on erinevustel järgmised põhjused: riigi või liidumaa hariduspoliitika; tsentraliseeritud või detsentraliseeritud vastutus hariduspoliitika rakendamise eest; inim- ja finantsressursside piisav hulk; koostöö institutsioonide ja teenu-sepakkujate vahel; strateegiate sobivus ja sidusus; haridustöötajate pädevus ja pühendumus jms.

## **2.4 Tugimeetmed**

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele eri riikides pakutavate eri tugimeetmete põhjal toovad riikide raportid esile peamised probleemid, millega koolid, õpetajad, õpilased ja nende pered silmitsi seisavad, ning ka tugimeetmete positiivsed tulemused.

### *2.4.1 Koolide ja õpetajate põhiprobleemid*

Mitmete tegurite koosmõju tekitab probleeme, millega koolid, õpetajad, õpilased ja nende pered riikide andmetel kokku puutuvad. Kõigi riikide raportites osutatakse selgelt, et kakskeelsete õpilaste vajaduste esmane hindamine tekitab koolide ja õpetajate jaoks suuri probleeme. Standardiseeritud hindamise tulemused ja/või psühholoogilised testid ei ole väga usaldusväärsed ega anna täpseid andmeid õpilaste võimete ja potentsiaali kohta. Põhjus on selles, et need on välja töötatud ja standardiseeritud ükskeelsete laste põhjal vastuvõtvast kultuuris või isegi teistes riikides, näiteks Ameerika Ühendriikides.

Paljude riikide raportites kajastusid uuringute tähelepanekud, mille kohaselt näiteks sisserändaja taustaga õpilaste osakaal tugiõppes on ebaproportsionaalne. Ebaproportsionaalsus viib nende üle- või alaesindatuseni kõigis tugiõppe vormides. Ülesindatus ilmneb sageli seoses keele, suhtlemis- või lugemisraskustega. Teiselt poolt võivad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilased jääda kindlaks tegemata, kuna koolis seletatakse lugemis-, keele- ja hääldeamisraskusi vastuvõtva riigi keele ebapiisava valdamisega. Koolide ja õpetajate jaoks on peamiseks väljakutseks eristada



õpilasi, kellel on vaja keelelist tuge, õpilastest, kellel on hariduslikud erivajadused.

Riikide raportites osutatakse, et paljudes omavalitsustes ja ka riikide tasandil ei saa koolid piisavalt tuge, et aidata hariduslike erivajaduste ja sisserrändaja taustaga õpilastel saavutada õppekava eesmärged. See on eriti keeruline, kui õpilased alles omandavad algteadmisi vastuvõtva riigi keelest. Riikide raportites märgitakse, et väga vähe on materjali eri ainete õpetamiseks õpilaste emakeeltes ning hariduslike erivajaduste ja sisserrändaja taustaga õpilaste jaoks. Õpilastel, kes saavad vastuvõtvasse riiki 13–16 aasta vanuselt ja on väga vähe koolis käinud ning kellel võib olla probleeme kirjaoskusega, on väga raske koolis toime tulla. Päritoluriigi ja vastuvõtva riigi hariduse mittevastavus on suur väljakutse ning koolidel on tõsiselt raskusi sellises olukorras õpilaste toetamisel.

Teine teema on seotud koolide ja õpetajate ebapiisava pädevusega sisserrändaja taustaga õpilastega tegelemisel. Tundub, et veelgi vähem on koole, kellel on kogemusi õpilastega, kellel on nii hariduslikud erivajadused kui sisserrändaja taust.

Mõned riigid annavad teada takistustest, mis tulenevad mõnede õpetajate hoiakutest, mille kohaselt hariduslike erivajaduste ja sisserrändaja taustaga õpilasi kogetakse klassis lisakoormusena. Õpetajad kohandavad oma tegevust sageli vastavalt õpilase ühele või teisele omadusele: kas hariduslikele erivajadustele või sisserrändaja taustale. Mõnikord käsitlevad õpetajad neid kaht aspekti eraldi või vastandlikena, näiteks autistlike õpilaste puhul on riikide raportite andmetel keeldutud pakkumast neile emakeelset õpet. Sel juhul asetatakse esikohale õpilase erivajadused ning esitatakse neid takistusena sisserrändaja taustaga õpilastele ettenähtud õppe saamisel. Õpetajatel on vaja analüüsida oma õpetamisviise ning kohandada neid uute õpituatsioonidega. Läbi tuleb vaadata õppe sisu, meetodid ja protsessid, õppematerjalid ja -vahendid, vanemate kaasamine jne. Lisaks jätavad hariduslike erivajaduste ja sisserrändaja taustaga õpilastega töötavad õpetajad sageli tähelepanuta õpilase tausta, kuna nad peavad tegelema paljude muude küsimustega. Keskendutakse sellele, kuidas õpetada õpilast puudest lähtudes.

Mõnede riikide raportites viidatakse sellele, et eriti vanemas kooliastmes on hariduslike erivajaduste ja sisserrändaja taustaga



õpilastel suur oht langeda teiste õpilaste negatiivse mõju alla. Seetõttu tuleb koolidel leida vahendeid, et vältida õpilaste sattumist kuritegelikule teele. Positiivseks lähenemisviisiks on valmistada neid aktiivselt ette tööeluks. Šveitsi raporti kohaselt võib veel ühe probleemina esile tõsta sotsiaalset segregatsiooni koolides, eriti kui koolid loovad eriklasse erivajadusega õpilastele või õpilastele, kellelt eeldatakse aeglasemat edasijõudmist. Sellistesse rühmadesse kuuluvatel õpilastel on oht õppida teistelt õpilastelt sotsiaalselt mitteaktsepteeritavat ja ebasoovitavat käitumist. Selliseid tagajärgi saab vältida kõigi õpilaste sotsiaalse kaasamise abil.

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele suunatud sekkumisstrateegiate väljatöötamise ja rakendamisega seotud institutsioonide ebapiisav koostöö on samuti teema, mis on aktuaalne paljudes riikides. Lisaks puudub paljudes piirkondades ülevaade, kas ja mil viisil kasutatakse erinevaid pedagoogilisi lähenemisi.

Homogeense õppe vorme – näiteks eraldi klasse – peetakse sotsiaalsete probleemide võimalikuks allikaks, kaasav lähenemisviis, mis edendab hariduslikku mitmekesisust, võib aga anda võimaluse arendada kõigi õpilaste sotsiaalset pädevust.

#### *2.4.2 Suhtumine huvirühmadesse*

Mõnedes koolides esineb rassismi ja negatiivseid hoiakuid sisserändaja taustaga õpilaste suhtes. Riikide raportite põhjal võib öelda, et piisavalt ei ole tehtud tööd sisserändaja taustaga ning vastuvõtvas riigis kasvanud õpilaste vastastikuse kohanemise soodustamiseks ning kooli tasandi lähenemisviis ei ole piisavalt kultuuridevaheline. Antakse teada, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilased tunnevad end eraldatuna ning sageli on raske integreerida sisserändaja taustaga õpilast pärast ettevalmistava klassi läbimist tavaklassi.

Integratsioon nõuab tavaklasside õpetajatelt suurt paindlikkust. Riikide raportites märgitakse, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilased on sageli koolikiusamise ohvrid.

Riikide raportites tõstetakse esile, et vanematel on mõnikord raske aidata oma lapsi koduste ülesannete lahendamisel, kuna nad ei oska piisavalt vastuvõtva riigi keelt, nende haridustase ei ole piisav ja/või nad on kirjaoskamatud. Sisserändaja taustaga vanemad ei tee alati kooliga aktiivselt koostööd. Vanematel võib ka olla vastuvõtva riigi inimestest erinev suhtumine hariduslikesse erivajadustesse,



eriõppesse ja tugiõppesse. Nad võivad pidada tugiõpet negatiivse sildistamise vormiks. Vanematel võivad olla tüdrukute ja poiste suhtes erinevad ootused; mõned arvavad, et tüdrukute haridus ei ole nii tähtis kui poiste oma ning seetõttu võib tekkida vastuolusid kodu ja kooli väärtushinnangute vahel. Sel juhul tuleb jõuda ühisele arusaamisele, kuigi on tähtis rõhutada, et koduga koostöö tõhustamise ning sotsiaalsete erinevuste tasandamise eest vastutab kool või süsteem.

Riikide raportite kohaselt võivad kultuurilised ja usuküsimused tekitada probleeme ka hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste ning nende perede puhul. Näiteks õpetamisstiil võib vastuvõtvast riigis olla väga erinev sellest, kuidas õpetajad töötavad õpilase päritolumaal. On kultuure, kus ei soodustata hariduslike erivajadustega laste arengut või tunnevad vanemad häbi, et nende lapsel on puue. Teismelisi, eriti tütarlapsi, hoitakse kodus, et nad aitaksid majapidamistöodes. Lisaks on vanemate kohanemisprotsess sageli väga keerukas ning vanemad peavad toime tulema sotsiaalsete probleemidega. Pere keeruline olukord võib mõjutada lapsi.

Teiste riikide raportites rõhutatakse, et põhiprobleem seisneb koolides, kes ei kohandu muutunud keskkonna ja õpilaskonnaga. Tagajärjeks on näiteks olukorrad, kus koolipiirkonnad on mitmekultuurilised, aga koolid ja õpetajad adresseerivad oma õppe ikkagi ükskeelsele õpilaskonnale ning valmistavad kõiki õpilasi ette staatiliseks ja ühekultuuriliseks tulevikuks.

Sisserändaja taustaga inimeste elukoha leidmise strateegia tagajärjeks on paljudes piirkondades see, et sisserändajad elavad samas piirkonnas. Sisserändaja taustaga rahvastiku suurenemine ühes piirkonnas võib mõjutada negatiivselt õpilaste integratsiooni kohalikkude kogukonda. Teiselt poolt on piirkondi, kuhu jõuab väga vähe sisserändaja taustaga õpilasi ning seetõttu ei ole nende piirkondade koolid valmis neid toetama. Sageli on puudu kvalifitseeritud õpetajatest ja vahenditest sisserändaja taustaga õpilaste toetamiseks.

Kokkuvõttes nenditakse enamiku riikide raportites, et ühe või mõlema vanema – ning sageli ka lapse – kultuurilised ja keelelised raskused võivad tekitada probleeme kooliga suhtlemisel.



### 2.4.3 Saavutused ja positiivsed tulemused tugimeetmete osas

Peale probleemide saab eri riikides esile tuua mitmeid positiivseid tulemusi koolidele ja õpetajatele ning nende poolt hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele pakutavate tugimeetmete osas. Järgnevalt on esitatud mõned näited.

Paljudes riikides on kohaliku omavalitsuse tasemel koordinaatorid, kes vastutavad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse kavandamise, korraldamise ja arendamise eest. Samuti võidakse kasutada eksperte, kes on asjatundjad sisserände alal: psühholoogid, sotsiaaltöötajad jne. Paljudes omavalitsustes on ka nõuandvad ja koordineerivad töötajad, kes töötavad koolide, õpetajate ning sisserändaja taustaga peredega.

Kooli tasandil peetakse põhiliseks spetsialiste, näiteks emakeele-õpetajaid ja abistajaid, vastuvõtva keele kui teise keele õpetajaid, kaasatud pedagoogikaeksperte, kes tegutsevad kultuurikonsultantidena, ning eripedagooge sisserändaja taustaga õpilaste jaoks.

Väga tähtsaks tugimeetmeks peetakse hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste jaoks väljatöötatavaid ja rakendatavaid individuaalseid õppekavasid. Mõnedes omavalitsustes kasutatakse ka kakskeelset õpet ning peetakse seda väga tõhusaks toetusvõimaluseks. Sisserändaja taustaga õpilane saab õppida oma õppeprogrammi järgi, mitte õppeaastate kaupa korraldatud ainekavade kohaselt – seda peetakse väga tõhusaks eriti vastsaabunud õpilaste puhul. See lisab õppeajale ja õppesisule paindlikkust ning kui õpilane ei ole saavutanud oma vanuseastme kõiki eesmärke, ei sunnita teda klassi kordama. Paljudes koolides on sisserändaja taustaga õpilastel võimalik saada lisatuge ja abi koduste ülesannete lahendamisel.

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste õpetamisel peetakse väga tähtsaks kooli õppealajuhataja toetust. Õpetajad nimetavad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastega tehtava töö edukuse seisukohast olulisena ka meeskonnatööd ja kogu õpetajaskonna toetust. Ka õpetajate oskused mõjutavad oluliselt pakutava toe kvaliteeti. Mõned õpetajad on läbinud koolisisised kursused ja koolituse ning neid on juhendatud hariduslike erivajaduste või sisserändaja taustaga (või mõlemaga) õpilasi toetama.



Mõnedes riikides korraldatud uuringutes (nt Ungaris) on jõutud järeldusele, et juhuslikud ja individuaalsed tegurid – peamiselt õpetajate hoiakud, professionaalne liikuvus ja sobivus – otsustavad olulisel määral, kas hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kohanemine on edukas.

Õpilaste kooliellu sulandumise edukus sõltub peamiselt õpetajate isikuomadustest, erialasest pühendumusest ja pedagoogilistest kogemustest.

Sisserändaja taustaga õpilaste varajane keeleline stimuleerimine (vanuses 3–5 aastat) avaldab positiivset mõju nende hilisemale keelelisele arengule. Lisaks on uurijad seisukohal, et keeleline stimuleerimine võimaldab hariduslike erivajadustega kakskeelseid lapsi varem kindlaks teha. Mõnedel juhtudel (nt Rootsis) on spetsialistide meeskonnad välja töötanud programmi väikelaste keelelise arengu toetamiseks. Programmi aluseks on viimase aja uurimused.

Mõned programmi põhimõtted: julgustada lapsi rääkima nii vastuvõtva riigi keelt kui oma emakeelt; aidata lastel saavutada head keeleoskuse taset; rääkida nendega palju ning lasta neil endal rääkida; kuulata ja olla avatud; toetada suhtlust täiskasvanute ja eakaaslastega; pidada dialooge; luua rikastav ja stimuleeriv keskkond; töötada väikerühmades; väärtustada laste ja nende perede ressursse.

Mujal (nt Šveitsis Zürichis) osutavad välishindamise tulemused, et mitmekultuuriliste koolide imago paraneb, kui koolid tervikuna saavad tuge sisserändaja taustaga õpilaskonna suurenemisega toimetulekuks. Vanemate ja laiema avalikkuse arvamus koolidest paraneb; samuti paraneb kõigi õpilaste, mitte üksnes sisserändaja taustaga õpilaste edasijõudmine; õpetajate oskused arenevad märkimisväärselt; õpetajad teevad rohkem meeskonnatööd ning töötavad välja ühiseid pedagoogilisi strateegiaid.

Mõnedes riikides võtavad koolid kultuuridevahelist suhtlust soosiva hoiaku, et tugevdada sotsiaalset kokkukuuluvust kõigi laste vahel ning rakendavad mitmekeelseid programme õpilaste kognitiivsete, sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamiseks. Teisal (näiteks Portugalis) vastutab kogu õppe, toe ja hindamise eest õpilase klassiõpetaja, nii et igasugust õpilase vajadustele vastavat toetust koordineeritakse tavakoolis. Keeleoskuse arengut toetatakse



kooskõlas hariduslike erivajaduste tugimeetmetega individuaalse õppekava abil. Sellist strateegiat peetakse kaasavaks ning see tugevdab lapsekesksest lähenemisviisist lähtuvat head praktikat.

#### *2.4.4 Edukad lähenemisviisid kaasava õpikeskkonna kujundamisel mitmekultuurilises klassis*

Käsitledes hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga seotud topeltprobleemidele suunatud tugimeetmete kavandatud või juba tehtud hindamist, osutab enamik riike, et kuigi selle teema kohta ei ole tehtud palju uuringuid, võib leida riigi või kohalikul tasandil tehtud väiksema ulatusega analüüse. Nende analüüside põhjal on järgnevalt tutvustatud peamised edutegureid ja takistusi, mis on seotud kas kaasava või eraldatud õpikeskkonnaga mitmekultuurilises klassis.

Paljudes koolides, kus hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilased õpivad koos eakaaslastega, on edukalt jõutud kaasava õppeni. Tasub rõhutada, et edu saavutamise eelduseks on piisavad lisaressursid ja tugimeetmed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele. Väga tähtsaks peetakse ka õppekava mitmekesistamist, hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kogemustega arvestava õppesisu ja õppe- materjalide kasutamist. Mõnes aines on olnud kasu väiksematest õpperühmadest.

Toimivaks praktikaks on osutunud emakeelsete õpetajate või abiõpetajate, kakskeelsete õpetajate või eripedagoogide kaasamine klassitöösse kõrvuti klassiõpetajaga.

Kaasava õpikeskkonna kujundamisel mõjub positiivselt ka õppealajuhataja toetus ja koolitöötajate soodne hoiak. Oluliseks peetakse õpetajate põhi- ja täiendusõpet. Pedagoogid on tunnustanud koolide avatust, õpetajate koostööd üksteise ning haridussüsteemi väliste organisatsioonide ja spetsialistidega. Mõnedes omavalitsustes peetakse oluliseks mitmekultuuriliste rühmade loomist ettevalmistusklassides, et vältida üksnes ühe või kahe rahvuse esindajatest koosnevaid rühmi. Oluliseks eeliseks peetakse sisserändaja taustaga koolitöötajate olemasolu.

Väga oluline kaasava hariduse arendamist soodustav tegur tundub olevat pidev formatiivne klassis toimuv hindamine – näiteks vaatlus ja portfoolio hindamine – alternatiivina standardtestidele.

## 2.5 Hindamine<sup>2</sup>

Praegu pööratakse enamikus riikides palju tähelepanu kakskeelsete õpilaste vastuvõtva riigi keele oskuse hindamisele. Hindamine on seotud ka õpilaste vajadusega saada tuge oma keeleoskuse arendamiseks enne kooli või kooliteed alustades. Keelelist toimetulekut peetakse ülimalt oluliseks, et koolis edukalt edasi jõuda, ning paljud riigid kasutavad selleks keeleteste.

Kõigis riikides on välja töötatud mitmesuguseid hindamisvahendeid ja -teste, kohandatud neid riigi kontekstiga, kasutatud õpilaste arengu ja akadeemiliste põhioskuste hindamiseks ning õpilase hariduslike erivajaduste kindlakstegemiseks. Enamikul juhtudel on tegu standardiseeritud hindamisvahendite ja -testidega, mis on välja töötatud peamiselt ükskeelseid õpilasi silmas pidades. Mõned neist testidest on tõlgitud eri keeltesse, kuid keeletestide tõlkimisel võivad nad muutuda palju keerukamaks (või lihtsamaks), kuna lauseehitus ning käänamine ja pööramine erinevad keeleti. Ka sõnade või väljendite raskusaste ei tarvitse olla kõigis keeltes sama, kuigi sõna võib pealtnäha olla sama tähendusega. Isegi kui materjalid tõlgitakse õpilase emakeelde, võivad kultuurierinevused võrreldes vastuvõtva maa kultuuriga tekitada takistusi ja mõjutada testitulemusi.

Hindamine võib toimuda ka tõlgi vahendusel, kes kas üksnes tõlgib, mis on testis kirjas ja millised on juhised, või selgitab testi rohkem, et vähendada kultuuriliste ja sotsiaal-majanduslike teguritega seotud erinevuste mõju. Mõnikord palutakse seda rolli täitma vanemaid, kuigi õpilasele emotsionaalselt väga lähedase inimese kaasamist testides on ka tugevalt kritiseeritud.

Kultuuri ja keeleoskuse mõju vähendamiseks hindamisprotsessis kasutatakse mõnedes riikides mitteverbaalseid vahendeid õpilase kognitiivsete võimete hindamiseks.

Mitmete riikide (nt Kreeka, Küprose, Rootsi, Saksamaa, Soome, Taani) raportites nimetati põhiprobleemina seda, et hindamis-

---

<sup>2</sup> *Hindamine* tähendab viise, millega õpetajad või teised spetsialistid süstemaatiliselt koguvad ja kasutavad teavet õpilase saavutustaseme ja/või arengu kohta hariduskogemuse eri valdkondades (akadeemilistes, käitumuslikes või sotsiaalsetes). Käesolevas alapeatükis käsitletakse nii *esmast hindamist*, mille eesmärk on teha kindlaks õpilase võimed ja võimalikud hariduslikud erivajadused, ning *pidevat hindamist*, mille eesmärk on anda õpetajatele teavet õpilase õppe kohta ning suunata neid õppe järgmiste etappide kavandamisel.





vahendeid ei töötata välja ega kohandata sisserändaja taustaga õpilaste jaoks. Spetsialistid peavad nende testide tulemusi tõlgendades olema väga hoolikad. Sisserändaja taustaga õpilastel ei ole vastuvõtva riigi õpilastega samaväärseid võimalusi saavutada häid tulemusi, kuna nende keeleoskus ja/või teised hindamisvahendis nõutavad oskused on väiksemad. Psühholoogilisi vahendeid ja teste kohandatakse Euroopas harva sisserändaja taustaga õpilaste vajadustele.

Seepärast sõltub õpilaste individuaalsete vajaduste hindamine tugevalt hindamisprotsessi eest vastutavast spetsialistist ning tema teadmistest ja võimest arvestada hindamisvahendit kasutades ja tulemusi analüüsid kakskeelsuse ja mitmekultuuriliste aspektidega. Kuigi paljudes riikides moodustavad kakskeelsed õpilased enam kui 10% õpilaste koguarvust, ei ole eraldi eeskirju või nõudeid, mis käsitleksid spetsialistide haridust ja teadmisi selles valdkonnas.

Et selle väljakutsega toime tulla, peetakse hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hindamisel ülimalt tähtsaks terviklikku õppe- ja arenguprotsessile keskenduvat lähenemisviisi hindamisele. Paljudel juhtudel kasutavad õpetajad hindamisvahendina pidevat hindamist ja dialoogi õpilaste ja vanematega. Õpilase õppele seatud eesmärgid põhinevad õpilase põhioskuste tasemel, tema minevikul õppijana ning elusituatsioonil. Hindamisprotsessis on peamine vanematelt ja õpilaselt endalt saadav info. Kui vajatakse täiendavat hindamist, kasutavad koolid mitme eriala esindajatest koosnevat hindamismeeskondi. Selleks tuleb saada teavet kõigilt õpilasega seotud õpetajatelt (klassiõpetaja, aineõpetaja, keeleõpetaja, ettevalmistusklassi õpetaja, emakeeleõpetaja ja eripedagoogid). Hindamisse ning hariduslike erivajaduste ja õpiraskuste kindlakstegemisse kaasatakse ka sotsiaaltöötajad ja psühholoogid.

Mõnedes riikides (nt Soomes) on psühholooge, kes kombineerivad traditsiooniliste hindamismeetoditega keeltevahelisi analüüse lapse teise keele arengu kohta ning mõnel puhul ka emakeeleoskuse kirjeldamist.

Enamikus riikides suunavad kool ja vanemad õpilase hariduslike erivajaduste või õpiraskuste kindlakstegemiseks spetsiaalselt hindamise ja diagnostikaga ning seejärel tugiteenuste osutamisega tegelevatesse keskustesse (nt pedagoogilis-psühholoogilised nõustamiskeskused, tugikeskused, meditsiinilis-pedagoogilised



keskused, hindamis- ja tugikeskused jms). Hindamine toimub seal koolilt ja vanematelt saadud info ning lapse vaatluse ja testide abil, seda viivad läbi spetsialistid (sh psühholoogid, pedagoogid jt), kes annavad koolile ja vanematele nõu lapse arengu ning tema erivajadustest tuleneva toetuse asjus.

Kui õpilane alustab vastuvõttvas riigis kooliteed, palutakse enamikus riikides vanematel esitada õpilase päritoluriigis saadud haridusdokumendid (koolitunnistused, hindamistulemused jms), kuid paljude vanematel ei võimalik neid esitada. Juhul kui õpilase koolimineku ajal vastuvõttvas riigis ei ole piisavalt infot või on kahtlusi, et tal on hariduslikud erivajadused, korraldatakse päritoluriigist saadud dokumentide ja/või lisatestide põhjal pedagoogilis-psühholoogiline hindamine, et selgitada välja õpilase võimed ning otsustada, kas tema vajaduste rahuldamiseks on vaja mingit laadi tuge.

Mõnedes riikides, nt Ühendkuningriigis (Inglismaal, Šotimaal ja Walesis) on vanematel õigus pöörduda vahekohtu või mõne teise vaidluste lahendamise asutuse või organisatsiooni poole, mis tegeleb hariduslike erivajaduste ja puuetega, kui nad ei ole rahul kohaliku omavalitsuse otsustega hindamise ning nende lapse hariduslikest erivajadustest tuleneva tugiõppe kohta. Omavalitsuse otsuse sisuks võib olla keeldumine hindamise korraldamisest või hariduslike erivajaduste tõendi koostamisest (sellise tõendiga sätestatakse tugiõppe jm toetus, mida laps vajab, kavandatud meetmed või lapse suunamine kindlasse kooli).

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hindamisega on riikides vastavalt erinevatele eeskirjadele ja hindamismeetoditele seotud rida spetsialiste. Tavaliselt vaatleb õpilaste vajadusi ja võimeid kõigepealt klassiõpetaja; erivajadused tehakse kindlaks koostöös eripedagoogiga.

Paljudel juhtudel osaleb hindamises meeskond, mis koosneb kõigist sisserändaja taustaga õpilase õpetamisega seotud õpetajatest (ettevalmistusklassi õpetaja, emakeele õpetaja, vastuvõtva maa keele õpetaja, eripedagoog jt). Vajaduse korral võivad osaleda veel psühholoog, meditsiiniõde, sotsiaaltöötaja, logopeed, arst jt spetsialistid kohalikust tugikeskusest. Samuti peetakse oluliseks, et hindamisprotsessis osalevad õpetajad. Vajaduse korral võib kool anda õpilasele ja vanematele nõu pöörduda täiendava abi saamiseks



hindamis-, rehabilitatsiooni-, sotsiaal- ja tervishoiuteenuste pakkujate poole väljaspool kooli.

Hindamise tulemuste põhjal võtavad kohalikud haridusametkonnad koostöös kaasatud institutsioonidega vastu otsuse selle kohta, mis hariduslike erivajadustega seotud tuge õpilane vajab. Otsusest lähtuvalt koostatakse sobivaid tugimeetmeid üksikasjalikult kirjeldav tegevuskava.

Kogu käesolevas peatükis esitatud teave põhineb riikide raportitel ning toob esile keerukad seosed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja tausta vahel. Seda mitmetahulist suhet võivad märkimisväärselt mõjutada erinevad parameetrid, nt sotsiaalkultuuriline taust, normid, usulised veendumused, sugu, majanduslikud tegurid jms.



### 3. PRAKTILISE TÖÖ ANALÜÜSI TULEMUSTE KOKKUVÕTE

Uuringu praktilise analüüsi aluseks on projekti raames korraldatud kuue õppekülastuse esitluste ja arutelude tulemused. Õppekülastuste sihtkohad olid järgmised: Amsterdam (Madalmaad), Ateena (Kreeka), Brüssel (Belgia), Malmö (Rootsi), Pariis (Prantsusmaa), ja Varssavi (Poola). Sihtkohad valiti järgmise kolme põhikriteeriumi alusel:

- a) Riigid, kes avaldasid soovi analüüsida praktilist tööd õppekülastuste ajal;
- b) Riigid, kes esindavad erinevaid kultuure ja pedagoogilisi lähenemisviise;
- c) Sisserände traditsioon – kombineerida pika sisserände traditsiooniga sihtkohti suhteliselt hilise sisserände riikidega.

Õppekülastuste eesmärk oli näha praktikas, kuidas hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste olukord erineb eri õpikeskkondades projektianalüüsi viiest valdkonnast tulenevalt.

Kõiki õppekülastuste võõrustamisega seotud spetsialiste teavitati varem projektist ning viiest valdkonnast, mida uurimiserühmal oli kavas analüüsida ja nendega praktilisel tasandil arutada. Kõik külastused järgisid sama kava: kohalike ja/või riiklike ekspertide sissejuhatus teemasse; õppekäigud ja arutelud koos võõrustavate spetsialistidega ning neile järgnevad ekspertrühma arutelud ja esialgne analüüs.

Et teadvustada hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste õppega seotud eri osaliste tähtsust, kasutati kõigi õppekülastuste puhul küll sama kava, kuid kaasati igas sihtkohas õppekülastuses osalejana üht järgmiste sihtrühmade esindajatest: pered, õppetööga mitteseotud spetsialistid, hindamiskeskuste spetsialistid ja poliitikakujundajad.

Enne kokkuvõtete esitamist erinevate külastatud kohtade põhijoontest tasub rõhutada, et kõigi sihtkohtade spetsialistid olid väga avatud ja meelsasti valmis jagama teiste riikide spetsialistidega oma kogemusi edu ja probleemide kohta. Kõik osalenud olid professionaalselt väga pühendunud.



### 3.1 Külastatud sihtkohtade põhijooned

Õppekülastuste tulemused esitatakse kõigepealt eri sihtkohtade lühitutvustusena, millele järgnevad mõned üldised märkused. Üksikasjalikum teave ning kuues riigis külastatud koolide ja keskuste kontaktandmed on agentuuri projektile pühendatud veebialal, kus on esitatud täielik info riikide kohta: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)


Külastatud sihtkohtade kontaktandmed on esitatud ka käesoleva raporti lõpus.

#### 3.1.1 Malmö (Sweden)

Esimene õppekülastus toimus Malmös. See oli ainus koht, kus ekspertrühm ei külasthanud pedagoogilisi keskusi, vaid kohtus ja pidas arutelusid tavapõhikoolide (7–16 aastased lapsed) ja tugikeskuse spetsialistidega.

Kõik võõrustavad spetsialistid asusid Rosengårdi linnaosas Malmös, mis on üks peamistest mitmekultuurilistest Rootsi linnadest, kus ligi 34% elanikest on sisserändaja taust. Linnas valitseb kõrge tööpuudus. Rosengårdis võib töötute osakaal ulatuda 80% rahvastikust. Rootsis pärinevad sisserändaja taustaga õpilased peamiselt Lähis-Ida ja endise Jugoslaavia riikidest. Rosengårdi koolides on sellise etnilise taustaga õpilasi väga palju. Lisaks käivad Rosengårdi lasteaedades peamiselt sisserändaja taustaga lapsed; koolieelikute ettevalmistusklassides saab õppida alates 6. eluaastast.

Rootsi hariduspoliitika on väga detsentraliseeritud; omavalitsused on hariduse rakendamisel väga autonoomsed ja pädevad. Malmö puhul eraldab linnavalitsus lisaraha välismaise päritoluga rahvastiku integreerimise toetamiseks. Õpilastele ja nende peredele pakutakse küllaltki palju teenuseid, millest mõned on konkreetselt suunatud sisserändaja taustaga inimestele: migratsiooniamet; kohalik tervisekeskus väikelastele, tervisekeskus pagulastele ja sisserändajatele; emakeelekeskus jne. Kõrgelt hinnatakse vanemate kaasamist, kuid spetsialistid andsid teada, et neil on vanematega suhtlemisel mõnikord probleeme. Sisserändaja taustaga pered ei mõista alati koolide ja haridussüsteemi struktuuri ja toimimispõhimõtteid. Seetõttu tunnevad õpilased ja vanemad end eraldatuna. Teine perede jaoks oluline teema on, et nad peavad läbi tegema pika protseduuri, et neil lubataks vastuvõtvasse riiki jääda.



---

Koolide osas sätestab seadus, et lastel ja noortel, kelle emakeel ei ole rootsi keel, on õigus saada emakeele õpet kohustusliku hariduse raames ja keskkoolis. Eesmärk on aidata lastel ja noortel arendada emakeelt ning anda neile võimalus tundma õppida oma kultuuri ning ka erinevusi ja sarnasusi eri kultuuride vahel. Lisaks saavad õpilased vajaduse korral emakeelset tuge teistes õppeainetes. Spetsialistid nentisid, et mõnikord on raske leida õpetajaid, kes räägivad õpilase emakeelt, eriti kui tegu on väikese vähemusrühma esindajaga. Spetsialistid olid ka veendunud, et õpilaste õpetamine ja hindamine mõlemas keeles, emakeeles ja rootsi keeles, on väga tähtis. Eri kultuuritaustad eeldavad erinevaid õpetamis- ja suhtlusviise. Kultuurilist mitmekesisust tuleb koolides tutvustada ja toetada positiivsel moel.

Põhimõtteliselt käivad sisserändaja taustaga õpilased tavakoolis, välja arvatud kuulmispuudega õpilased, kes sageli saavad erituge ning võivad osaleda eriõppes või -programmides. Eriprogrammi pakutakse intellektipuudega õpilastele: nad käivad tavakooli eriklassides, kus tugimeetmeid rakendatakse klassis tugiõpetajate ja spetsialistide meeskonna abiga. Koolidel on kvaliteetsed õpetaja tugimaterjalid ja -vahendid.

Õpetajad ja ka tugikeskuse spetsialistid väljendasid selgeid prioriteete. Need olid järgmised: varajase märkamise ja sekkumise olulisus; vanematega tehtava töö vajadus ja tähtsus; kooli spetsialistide koostöö; hea õhustiku loomine koolis. Nad olid ka teadlikud probleemist, et sisserändaja taustaga inimeste kõrge kontsentratsioon võib põhjustada getostumist.

### 3.1.2 Ateena (Kreeka)

Teine õppekülastus viis ekspertrühma ühte Ateena tavaalgkooli ja ühte põhikooli. Nende koolide õpilased oli vanuses 5–16 aastat. Lisaks külastati ka üht hindamiskeskust.

Algkoolis õppis kokku 110 õpilast; 40 neist olid sisserändaja taustaga. Mõnedel sisserändaja taustaga õpilastest olid kerged õpiraskused. Põhikoolis õppis 270 õpilast, sh 25 sisserändaja taustaga ning kaks kindlakstehtud hariduslike erivajadustega õpilast. Enamik õpilasi oli pärit väljastpoolt Euroopa Liitu – Albaaniast, Moldaaviast, Ukrainast, Venemaalt, Aafrikast, Pakistanist, Araabia Ühendemiraatidest ja Türgist – ning Rumeeniast, Poolast ja Bulgaariast.




Mõlemasse kooli on hiljuti hakanud saabuma märkimisväärse arvul sisserändaja taustaga õpilasi eri riikidest. Sageli on sisserändaja taustaga õpilasi raske eristada, sest peredel on võimalik muuta oma nimi kreekapäraseks. Seda võimalust pakutakse sisserändaja taustaga peredele, et vältida mis tahes diskrimineerimist, ning süsteem tundub toimivat hästi nende puhul, kes valdavad korralikult kreeka keelt. Mõlemas koolis ollakse avatud ja tundlikud mitmekultuurilisuse suhtes ning lähenetakse õppele paindlikult. Algkoolis püütakse kontakteeruda vanematega, et neid ja nende lapsi hästi vastu võtta. Töötajad saavad vajalikku tuge kaasava praktika rakendamiseks. Kuigi koolidel on vaja järgida riiklikku õppekava, koostavad õpetajad kõigile õpilastele individuaalsed õppekavad. Vastsaabunud õpilaste puhul toetatakse aeglast ja paindlikku integratsiooni, et nad õpiksid ära kreeka keele. Esimese pooleteise aasta jooksul ei ole õpilastel kirjalikke eksameid ega kontrolltöid.

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilasi hinnatakse hindamiskeskuses. Keskus nõustab õpetajaid õppekava nõuetekohasel kohandamisel. Töötab ka psühholoog ja eripedagoog, viimane õpetab peamiselt matemaatikat ja kreeka keelt mitte enam kui viiele õpilasele korraga eraldi klassiruumis kuni kümne tunni jooksul.

Külastatud hindamiskeskus on uus. Selle 18 spetsialisti osutavad teenuseid 250 Ateena kooli õpilastele, töötades interdistsiplinaarselt. Keskus on riiklik ning allub haridusministeeriumile, selle teenused on tasuta, kuid järjekord on ühest kahe aastani. Hariduslike erivajadustega õpilaste puhul ei tehta pakutavate teenuste valikul vahet, kas õpilane on kreeklane või sisserändaja taustaga. Ülesanded on siiski muudetud ja kohandatud, võttes arvesse keele- ja kultuurierinevusi. Spetsialistid kasutavad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste puhul vaatlust kodus või koolis, mitteverbaalseid ja formaalseid teste. Mõnikord, kui õpilasi on hinnatud nende päritoluriigis, tõlgitakse tulemused kreeka keelde, kuid korraldatakse ka uus hindamine. Jätkuhindamine tehakse kolme aasta pärast. Sisserändaja taustaga õpilaste hindamist korraldatakse alati koolis.

Keskus teeb peamiselt mitteformaalselt koostööd vanemate, koolide ja haridusministeeriumiga. Vanemad saavad õpilaste vajaduste kohta tõendi ning on nende otsustada, kas nad esitavad selle koolile või



---

mitte. Spetsialistid märkisid, et pered ei saa piisavalt emakeeset infot ning see võib tekitada kommunikatsiooniprobleeme. Koostöö koolide ja hindamiskeskuse vahel toimub soovitude vormis, mida keskus annab kooli spetsialistidele; koolil ei ole siiski kohustust neid soovitusi täita. Mõnikord viitavad õpetajad soovitude täitmatajätmisel ressursside puudusele või sellele, et nad töötavad ülerahvastatud klassidega. Keskus esitab ka haridusministeeriumile soovitusi õpilastele ja koolidele pakutavate ressursside tüübi kohta.

Kuigi eri kultuuritaustaga õpilastega tegelemine oli küllalt uus olukord, mängis mõlemas koolis tähtsat rolli õppealajuhatajate ja õpetajate pühendumus. Koolides rakendati paindlikku õppekava, arendati koosõppimist, tehti koostööd ja jagati vastutust teiste institutsioonidega.

### 3.1.3 Pariis (Prantsusmaa)

Kolmandal õppekülastusel käidi Pariisis neljas eelkoolis ja tavaalgkoolis. Nende koolide õpilased olid vanuses 3–11 aastat. Ühes koolidest on eraldi integratsiooniklass („Classe d’Intégration Spécialisée“). Selles klassis õpitakse integratsiooniprogrammi järgi, mille kohaselt hariduslike erivajadustega õpilasi toetatakse tavaklassis ning vajaduse korral pakutakse lisatuge.

Kõik neli kooli asusid samas piirkonnas, prioriteetses hariduspiirkonnas, kus suurel osal elanikkonnast on sisserändaja taust. Paljud pered elavad rasketes majandusoludes ning töötuse määr on kõrge. Koolides käis kokku umbes 680 õpilast, kellest 85% oli sisserändaja taust. Enamik sisserändaja taustaga õpilastest oli pärit Põhja- või Lääne-Aafrikast, varasematest kolooniatest, kuid ka Aasiast ning vähemal määral Euroopa riikidest. 50% õpilastest said eripedagoogilist tuge koolis või meditsiinilis-psühholoogilistes keskustes väljaspool kooli ning 12 õpilast õppis integratsiooniklassis. Koolid korraldasid koostöös kohaliku omavalitsusega väljaspool kooliaega või koolivaheaegadel palju vabaajaüritusi, et õpilased saaksid kasutada võimalusi, mida pered ei saa neile pakkuda. Halvemas sotsiaal-majanduslikus olukorras peredele kehtisid madalamad tasud kõigi kooli tegevuste puhul ning õpilased said tasuta koolilõunat. Sellest hoolimata tundsid õpetajad, et saadavast rahalisest toest ei piisa kooli vajaduste katmiseks.

Külalastatud koolid teevad tihedat koostööd etnopsühholoogia tugi-, interaktsiooni- ja uurimiskeskusega, mida osaliselt rahastab kohalik





omavalitsus. Keskuses töötab psühholoog ja neli kultuurivahendajat, kelle rolli kirjeldatakse kui silda vanemate ja kooli vahel. Keskuse töötajad toetavad koolitöötajaid ning pakuvad teenuseid peredele, kui lastel tekib õpiraskusi. Nad võtavad kord kahe nädala jooksul peresid väljaspool kooliaega koolis vastu. Päritolukultuuri tundmist ja mõistmist peetakse väga oluliseks lapse, pere ja lõppkokkuvõttes kooli paremaks toetamiseks. Koolid suhtusid avatult vanemate kaasamisse. Vanemad osalevad keskuse vastuvõttudel ning annavad väärtuslikku infot õpilaste reaktsioonide mõistmiseks. Õpilased määratakse kooli vastavalt nende elukohale. Vanematel ei ole võimalik kooli valida.

Sisserändaja taustaga õpilased käivad tavakoolis. Kui neil on õpiraskusi, jäävad nad samasse kooli, kuid saavad eripedagoogilt ja teistelt spetsialistidelt vajalikku tuge. Koolis on hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks lihtsustatud õpikud. Tugimeetmed lõpetatakse kohe, kui õpilane on jõudnud soovitud tasemele, aga kui probleem püsib, hindab eripedagoog vanemate nõusolekul õpilase vajadusi. Kui selgub, et kooli pakutavast toest ei piisa või ei ole pere sellega nõus, võivad sekkuda koolivälised sotsiaal- ja meditsiiniteenistused. Seal võetakse pere ja õpilane vastu, hinnatakse õpilase vajadusi ning määratakse vajaduse korral mingis vormis teraapia (näiteks kuulmispuudega õpilaste puhul). Teistsugused koolivälised meetmed on kasutusel liikumisprobleemide või psühholoogiliste häirete puhul. Hindamise tagajärjeks võib olla ka see, et õpilane suunatakse eriklassi.

Koolitunnid ja õpikud on prantsuskeelsed. Võttes arvesse, et mõned õpilased valdavad prantsuse keelt halvasti, pakub paar piirkonna kooli ettevalmistusklasse, mille eesmärk on parandada vastuvõtva riigi keele oskust. Õpilased saavad enne kooli naasmist käia prantsuse keele tundides kolmest kuust kuni ühe aastani. Emakeeleõpet ei peeta oluliseks isegi siis, kui õpetajad on sisserändaja taustaga. Vastuvõtva riigi keele omandamist peetakse esmatähtsaks.

Koolides oli hea õhustik ning füüsiline õpikeskkond oli hästi korraldatud ja avar. Kooli tegevused olid hoolikalt kavandatud vastavalt õpilaste vajadustele. Õpetajad tõstatasid mõned problemaatilised teemad: nad vajaksid rohkem rahalist tuge ja täiendusõpet ning keeruliseks peetavasse piirkonda on raske leida uusi õpetajaid.

### 3.1.4 Brüssel (Belgia)

Neljas õppekülastus toimus kahes prantsuskeelses Brüsseli koolis – üks neist oli tavapõhikool, teine erikool – ning prantsuskeelses hindamiskeskuses. Mõlemas koolis õppisid 2,5–14 aastased õpilased.

Enne õppekülastust oli rühmal võimalus kuulata kahe sisserändaja taustaga pere ja noore kogemusi ning nendega vestelda. Pered rääkisid takistustest, millega nad olid kokku puutunud oma lapsele parima eripedagoogilise toe saamisel ning üleminekul tavakooli, ning võitlusest kaudse rassismi vastu. Noorte seisukohad olid üldjoontes sarnased, kuid lisaks väljendasid nad muret oma identiteedi üle: millisesse kultuuri nad kuuluvad? Mõnikord tundsid nad, et ei vastuvõttev riik ega nende oma etniline rühm ei võta neid omaks. Nad olid arvamusel, et esindavad kaht eri kultuuri ning kõigepealt peavad seda aktsepteerima nad ise ning seejärel ka teised.

Külastatud tavakool oli põhikool, mis asus suure sisserändajate osakaaluga piirkonnas, kus peamiselt elasid Aafrika, aga ka Aasia ja teiste Euroopa Liitu mittekuuluvate riikide inimesed ning ka veidi Lõuna-Ameerika päritolu inimesi. Koolis pöörati suurt tähelepanu olukorrale, kus ligikaudu 400 õpilase hulgas on 57 eri maa esindajaid. Koolis oli loodud viis üleminekuklassi vastsaabunud õpilaste tarvis, kes õppisid neis klassides kuni ühe aasta ning liitusid siis klassiga, mis vastas nende haridustasemele. Õpilased võivad liituda üleminekuklassidega kogu õppeaasta jooksul. Üleminekuklassides käis 80 õpilast ning enamik neist ei rääkinud prantsuse keelt. Keeleoskus on peamine klassi koosseisu määrav tegur. Tundus, et õpilastel ei olnud hariduslikke erivajadusi, vaid üksnes keeleprobleemid. Nad rääkisid erinevaid keeli ning nende vanus ja oskused olid erinevad. Algkoolis õpetati prantsuse keelt kolmel erineval tasemel ning õpetajate hulgas oli sisserändaja taustaga õpetaja. Põhikooli vanemas astmes õpetati prantsuse keelt viiel erineval tasemel ning õpetajateks olid prantsuse keelt emakeelena valdavad õpetajad.

Kooli õhustik oli väga sõbralik, õpilased ja õpetajad olid motiveeritud. Traditsioonilise õpetamisviisi juurde kuuluvad distsipliin ja kindlad reeglid, aga neid aktsepteeritakse osana kooliharidusest koos õpetajate autoriteedi ja erinevuste austamisega. Kool osales pilootprojektis „Keel ja päritolukultuur“, mille raames prantsuse keelt




seotakse sisserändaja taustaga õpilaste kultuuriga. Pilootprojekti eesmärk on positiivsete tulemuste korral toetada 80 teist Belgia prantsuskeelse kogukonna kooli.

Õpetajatel olid eri kultuuridest pärit õpilaste suhtes väga positiivsed hoiakud. Nad kasutasid vastuvõtva riigi keele õpetamiseks erinevaid meetodeid ja didaktilisi lähenemisviise ning ka kõiki võimalikke vahendeid kommunikatsiooni ja õpiprotsessi hõlbustamiseks. Esile tuleb tõsta mõned aspektid: materjalide valikul tuleks arvestada mitte üksnes õpilase keeleoskuse, vaid ka vanusega; mõnes aines võib vaja minna kohandatud tekste; ühistegevused eakaaslaste klassidega võivad samuti hõlbustada sisserändajatest õpilaste hilisemat üleminekut tavaklassi. Koosõppimine loob üleminekuklassides mittediskrimineeriva õhustiku ning kool täidab oma rolli eri kultuuride ja riikide esimese kohtumiskohana. See peaks hõlbustama ka vanemate ja perede kaasamist. Tähtis on tagada, et jääks aega vastastikuseks suhtluseks ning õpetajad saaksid vajalikku tuge.

Külastatud erikool ühendas algkooli ning kutsekallakuga põhikooli 300 õpilasele. 60% õpilastest oli sisserändaja taust. Tegu oli suure hoonega, mille juures võis täheldada arhitektuurilisi tõkkeid. Õpilastel oli õpi- ja käitumisraskusi ning mõnedel ka füüsilisi puudeid. Spetsialistid nentisid, et sageli jäi kommunikatsioon vanematega ebapiisavaks keelebarjääri tõttu. Mõnel puhul tekkis ka õpilastega kommunikatsiooniprobleeme, kuna kogu õpe toimus prantsuse keeles. Keeleprobleemide ületamiseks kasutasid õpetajad suhtluses pildiraamatuid. Sama probleem võib mõjutada ka õpilaste hindamist, kuid spetsialistid olid probleemist teadlikud. Kontaktid tavakoolidega olid üsna piiratud.

Organisatsioon VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) on õpilaste tugi- ja nõustamiskeskuste ühendus. Selle põhiülesanne on teha koostööd piirkondlike keskustega, koordineerida ja toetada nende tööd. Ühendus ei tööta otseselt õpilaste ja peredega. Kõik keskused on tasuta, nende tööd korraldab ja rahastab flaamikeelse kogukonna haridusministeerium. Keskused toetavad ja nõustavad õpilasi, vanemaid ning alg- ja põhikoole. Ühenduse eesmärk on anda koolidele, õpetajatele ja vanematele lisapädevust. Sihiks on tugevdada tavakoole, vähendada nõustamise ees seisvaid takistusi, otsida ennetavaid strateegiaid, võtta erinevaid meetmeid õigeks diagnoosimiseks, kõrvaldades häirivaid ja tõstes



---

esile positiivseid tegureid. Töötajate sõnutsi on vastuvõtva riigi õpilaste ja sisserändaja taustaga õpilaste probleemid sarnased, kui neid ühendab samasugune halb majanduslik olukord; ning kõik, mis sobib sisserändaja taustaga õpilase toetamiseks, on kasutatav ka kõigi teiste õpilaste puhul. Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele ei pöörata eraldi tähelepanu.

### *3.1.5. Amsterdam (Holland)*

Viies õppekülastus leidis aset Amsterdamis kahes eripõhikoolis, ühes kutsekallakuga erikeskkoolis, mis tegutses viies eri kohas, ning kahes hindamiskeskuses. Õppekülastuse ajal oli ekspertrühmal võimalus kohtuda Hollandi parlamendi liikmega, kes selgitas esilekerkinud probleeme ning diskrimineerimise vältimiseks ja ebasoodsamas olukorras õpilaste hariduse kvaliteedi parandamiseks vajalikke meetmeid. Muuhulgas käsitleti alus- ja algharidust, keeletunde ja lisarahastust keeleprobleemidega õpilastele.

Ühes põhikoolidest oli 320 3–13 aastast õpilast, kellest umbes 70% oli sisserändaja taust. Kool pakkus tugiõpet kõne- ja keelepüuetega õpilastele ning peripateetilist (isiklik abistaja liikumisel) tuge 180 õpilasele teistest Amsterdami koolidest. Heade kõne- ja keeleliste oskuste arendamine oli peamine eesmärk. Mõned õpilased olid alustanud õppimist tavakoolis, aga keeleprobleemide tõttu suunati erikooli. Kuigi mõned õpilased naasevad tavakooli, jäävad paljud erikooli kogu algkooliajaks.

Vanematel on õigus kooli valida, kuigi see ei tarvitse sisserändaja taustaga vanematele olla kerge. Lähitulevikus hakkavad kohalikud koolid koostöös vanematega vastutama õpilaste hindamise ning õpilasele kõige sobivama kooli leidmise eest.

Õppematerjalidest kasutatakse kõikvõimalikke visuaalseid vahendeid. Erinevaid vahendeid kasutati õpilaste sõnavara suurendamiseks ning selleks, et hõlbustada suhtlust peredega. Kool tegi tihedat koostööd tavakoolidega, korraldades seal täiendusõpet, pakkudes tuge ja jätkuteenuseid. Spetsialistid rõhutasid varajase hindamise ning pärast seda varajase sekkumise meetmete tähtsust.

Teises põhikoolis oli 153 4–12 aastast õpilast. Selle kooli õpilastel olid tõsised õpiraskused ja kommunikatsiooniprobleemid (nt autism). 85% õpilastest oli sisserändaja taustaga, peamiselt Aafrikast, Aasiast ja mõned Euroopa riikidest. 40 õpilast olid integreeritud tavaklassidesse. Kool toetas vanemaid kodulähedase kooli valikul



alushariduse omandamiseks, pakkudes peripateetilist tuge ja supervisiooni. Tavaharidussüsteemi integreeritud autistlike õpilaste puhul korraldasid eripedagoogid oma kolleegidele tavakoolis täiendusõpet. Selle ülesande täitmine oli tasustatud.

Kool rakendas kaasavat lähenemisviisi, st autistlikud õpilased olid segarühmadesse integreeritud. Nad ei õppinud erirühmades; kõigile oli koostatud individuaalne õppekava. Kogu koolis oli hästi kavandatud ja rakendatud mitteverbaalse kommunikatsiooni kasutamine.

Koolis peeti väga tähtsaks vanemate kaasamist kooli tegevusse – õppesse, vaba aja tegevustesse jne. Vajaduse korral kutsutakse õpetajate ja vanemate suhtluse hõlbustamiseks kohale tõlgid. Samuti on sisse seatud „kontaktiraamat“, et hõlbustada õpetajate, õpilaste ja vanemate vahelist suhtlust. Sellest hoolimata ei käinud mõned lapsed koolis, vaid jäid koju. Emakeele õpet ei peetud koolis esmatähtsaks, kuigi kolmel koolitöötajal oli sisserändaja taust. Suurt tähelepanu pöörati assimilatsioonile vastuvõtvasse kultuuri.

Kutsekeskkool asus viies eri kohas. Koolis õpetati noori, kelle kerged ja mõõdukad õpiraskused olid sageli seotud käitumisprobleemidega. Koolis oli umbes 300 12–20 aastast õpilast. Suurel osal õpilastest (80% või enamal) oli sisserändaja taust. Ühes koolidest oli palju õpilasi Surinamist, varasemast Hollandi kolooniast. Enamik õpilastest oleks lisatoe puhul võimalised käima tavakoolis. Paljudel juhtudel nentisid spetsialistid, et tõsine kultuuriline mahajäämus mõjutab keele omandamist ja õppimist. Õpilasi ei kontrollita piisavalt, neil ei ole piisavalt aineid, mida nad mõistaksid, ning puudu on praktilistele oskustele suunatud programmidest. Iga noore jaoks on vastavalt tema võimetele koostatud individuaalne õppekava. Pärast nelja kooliaastat hakkavad nad omandama töökogemusi eraettevõtetes.

Eri koolihoonetes valitses hea õhkkond; reeglid olid selged ja neist peeti kinni ning keskkond tundus turvaline. Õpetajad tundusid väga pühendunud ning pöörasid noortele palju individuaalset tähelepanu; nad tegid tööd isegi vabast ajast. Õppematerjalid ja vahendid olid hästi kohandatud. Et toetada noori tööturule sisenemisel, oli välja töötatud hästistruktureeritud praktilised õppemeetodid ning seostatud õpe tööturu vajadustega.

Suhted vanematega olid väidetavalt erinevad: mõnel pool pöörati infovahetusele peredega suurt tähelepanu, aga see ei kehtinud kõigi



koolide puhul. Surinami päritolu õpilaste vanemad andsid teada, et on kogenud kogukonna poolt tugevat diskrimineerimist.

Koolid pakkusid erinevaid keeleprogramme õpilastele, kelle emakeel ei olnud flaami keel. Kontaktid tavakoolidega tundusid küllaltki piiratud.

Kaks hindamis- ja rehabilitatsioonikeskust töötasid peamiselt noortega, kellel oli tõsisemaid käitumis- ja sotsiaalseid probleeme. Enamikul noortel oli sisserändaja taust – nad olid peamiselt Põhja-Aafrika päritolu. Mõnedel oli olnud tegemist õiguskaitseorganitega. Keskuste eesmärk oli peamiselt selgitada välja noorte minevik, töötada koos nendega välja vaatlusperiood ning koolitada neid, et nad leiaksid töö. Tööd peredega peeti väga oluliseks ning kasutati tõlkide ja/või vahendajate abi, et selgitada ja mõista pere olukorda.

### *3.1.6 Varssavi (Poola)*

Kuues õppekülastus leidis aset Varssavis viies tavakoolis – kahes põhi- ja kolmes keskkoolis – ning õigusliku sekkumise ühingu. Põhikoolide puhul oli tegu riigikoolidega ja keskkoolid olid erakoolid.

Kahes põhikoolis õppis enam kui 700 6–14 aastast õpilast. Ühes koolidest oli 35 peamiselt Tšetšeenias ja Põhja-Kaukaasiast pärit õpilast. Sisserändaja taustaga õpilaste arv kõikus tugevalt seetõttu, et sageli pered elavad Poolas kui transiitriigis ajutiselt. Õpilaste peamised väljakutsed olid seotud keeleprobleemidega, millele lisandusid traumad läbielatud sõjast. Koolis õpetati kaks korda nädalas poola keelt. Kool tegi pilootprojekti „Mitmekultuuriline kool“ raames koostööd õigusliku sekkumise ühinguga. Projekti toetab Varssavi haridusamet ning selle eesmärk on hõlbustada sisserändaja taustaga õpilaste integratsiooni koolikogukonda. Koolis töötas tšetšeenia päritolu assistent, kes tegutses kultuurivahendaja ja tõlgina ning andis ka emakeeletunde. Viimaseid peeti tähtsaks õpilaste kultuurilise identiteedi ning edasise integratsiooni seisukohalt. Selles koolis ei ole ühtegi kindlakstehtud hariduslike erivajadustega õpilast.

Teises põhikoolis oli ligikaudu 10% sisserändaja taustaga, peamiselt Vietnami päritolu õpilast. Neil ei olnud hariduslike erivajadusi; vastupidi, nad jõudsid väga edukalt edasi. Pered olid valmis maksma lisatundide eest, et nende lapsed saaksid tuge kohe, kui selleks tekib vajadus.



Külastatud keskkoolid olid uued ning nende pedagoogilist orientatsiooni olid tugevalt mõjutanud riigi olulisimad haridustegelased ja poliitikud. Kahes koolis oli 420 13–16 aastast õpilast. 30 õpilast olid põgenikud Tšetšeeniast ning teistest Aasia ja Aafrika riikidest. Veel 27 õpilasel oli sisserändaja taust. Kaks õpilast olid puute või hariduslike erivajadustega. Vanemad ja õpetajad juhtisid koole ühiselt.

Õpilasi, v.a hariduslike erivajadustega õpilased, võetakse neisse koolidesse vastu eksamitega. Vanemad maksavad õppemaksu, 6% õppemaksust on reserveeritud majandusraskustes perede õpilastele laenu pakkumiseks. Vähem kui 10% õpilastest on õppemaksust vabastatud. Riik toetab osaliselt koolide ülalpidamist.


Õppe põhieesmärk oli õppida elama demokraatlikus ühiskonnas ning julgustada õpilasi suhtuma avatult teistesse kultuuridesse ja keskkondadesse. Vanemad toetasid tugevalt õpetajaid. Vastutust jagasid kõik: õpetajad, vanemad ja õpilased. Koolis kasutatavate õppemeetodite hulgas olid tuutorlus ja pidev (formatiivne) hindamine. Niipea, kui selleks tekkis vajadus, pakuti lisatunde poola keeles või teistes ainetes. Tšetšeeni õpilastele korraldati emakeeleõpet.

Kolmandas keskkoolis õppis 103 16–19 aastast õpilast. Üheksal neist oli sisserändaja taust. Hariduslike erivajadustega õpilasi ei olnud. Ka see kool seadis sarnaselt teise kahe keskkooliga eesmärgiks valmistada õpilased ette aktiivseks osalemiseks tänapäeva mitmekultuurilises ja demokraatlikus ühiskonnas.

Külastatud õigusliku sekkumise ühing on valitsusväline organisatsioon, mille eesmärk on pakkuda tasuta õigusabi inimestele, kes on marginaliseeritud ja diskrimineeritud, st sisserändajatele, põgenikele ja varjupaigataotlejatele. Ühing esindab neid vahendajana kohalike omavalitsustega suhtlemisel ning toetab neid ka tõlkimisel. Ühing osales aktiivselt eespool kirjeldatud pilootprojektis koos ühe põhikooliga, andes vahendaja õpilaste suhtluse ja sotsiaalse integratsiooni toetamiseks.

### **3.2 Üldised märkused**

Õppekülastused andsid võimaluse tutvuda erinevate tööviisidega, vahetada kogemusi ja arvamusi valdkonna spetsialistide ning peredega ning eeskätt tuua välja mõned põhimõtted. Nende arutelude üksikasjalik käsitlemine ei ole võimalik, kuid järgnevad



---

märkused võtavad spetsialistide ja rühmadega arutatud põhiteemad kokku. Märkused on esitatud vastavalt viiele projektianalüüsis välja toodud valdkonnale ning käsitlevad üksnes külastatud kohti.

### *3.2.1 Sihtrühm*

Õppekülastused andsid võimaluse näha kohapeal erinevaid olukordi: ühelt poolt koole pika sisserände traditsiooniga riikides ning teiselt poolt koole riikides, mis on alles hiljuti hakanud majanduslikel või poliitilistel põhjustel vastu võtma inimesi teistest riikidest. Külastatud paikades oli esindatud märkimisväärne arv eri päritoluriike. Ainult ühes koolis oli enamik õpilasi vastuvõtva riigi endisest kolooniast. Kõigis külastatud paikades töötavad spetsialistid jagasid arvamust, et vastsaabunud õpilaste arv kasvab. See seisukoht oli eriti valdav sisserändetraditsioonita riikides.

Kultuurilist mitmekesisust ei tajuta koolides negatiivsena. Üldiselt valitseb positiivne hoiak ning spetsialistid püüavad väärtustada seda, mida teised kultuurid vastuvõtvasse riiki toovad, kuigi mõnikord on mitmekesisus seotud ka probleemidega „mis tuleb lahendada“. Seda tõsteti esile peamiselt koolides, mis asusid piirkondades, kus suurel osal elanikkonnast oli sisserändaja taust ning perede sotsiaal-majanduslik olukord tavaliselt keeruline. Mõned spetsialistid märkisid ka, et neil on probleeme, et tulla toime uue haridussituatsiooniga.

### *3.2.2 Olemasolevad andmed*

Andmete puhul tuleb arvesse võtta kaht aspekti: asukohta ja kooli tüüpi. Koolides, mis asusid suure sisserändajate osakaaluga piirkondades, oli ka sisserändaja taustaga õpilaste osakaal suur, ulatudes kuni 85% õpilastest või isegi üle selle. Spetsialistid märkisid, et selline olukord võib põhjustada getostumist või sisserändajate ülekaaluga koolide teket. Sellised koolid asusid peamiselt sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras piirkondades.

Teine info aspekt, millesse tuleb suure tähelepanuga suhtuda, on kooli tüüp – tava- või erikool – kuhu lapsed olid suunatud, kuna kogutud info käsitles üksnes piiratud arvu koole. Külastatud tavakoolides, kus oli või ei olnud arvukalt sisserändaja taustaga õpilasi, oli üksikuid kindlakstehtud hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilasi võrreldes (arusaadavalt) suure erivajadusega õpilaste arvuga erikoolides. Tavakoolides integreeriti ja toetati õpilasi eriharidusega töötajate ja erinevate teenuste abiga.





Juhul kui kool ei suutnud saadaolevate ressursside abil õpilaste vajadusi rahuldada, suunati õpilased erioppesse.

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste protsendimäär külastatud erikoolides oli 60–80% õpilaste koguarvust koolis. Töötajad olid olukorrast teadlikud. Mõnes külastatud paigas tegid erikoolid tavakoolidega koostööd, integreerides ja toetades õpilasi, et need jääksid tavaõppesse, kuid selline lahendus ei olnud üldine. Külastatud erikoolid võtsid vastu peamiselt õpiraskuste ja käitumisprobleemidega õpilasi.

### 3.2.3 *Õppekorraldus*

Enamik külastatud koolidest ja asutustest olid avalikud ja tasuta, välja arvatud üks. Sõltuvalt riigist rahastati koole eri allikatest: kas keskselt riigi poolt või detsentraliseeritult kohaliku omavalitsuse või isegi kooli tasandil või peamiselt eraannetustest.

Sisserändaja taustaga peredel ja õpilastel on samad õigused kui vastuvõtva riigi elanikel. Õpilaste ja nende perede inimõiguste austamise ning diskrimineerimise vastase võitluse tähtsust tõstsid esile kõik külastustega seotud spetsialistid. Siiski viidati ka probleemidele seoses potentsiaalselt diskrimineerivate olukordadega. Vanemad ei saanud alati vabalt kooli valida ning isegi riikides, kus kooli valik oli vaba, võis see olla „kallutatud“ perede ja teenuste pakkujate vaheliste kommunikatsiooniprobleemide tõttu. Selle tagajärjeks võib olla sisserändaja taustaga õpilaste ülemäärane paigutamine mõnesse piirkonda või teatavat tüüpi erioppesse. Pered märkisid ka, et nad tunnevad sageli, et on eraldatud ning vastuvõtva riigi elanikud ei ole neid täiesti omaks võtnud.

Pered võivad vajaduse korral sarnaselt kohalikele elanikele saada rahalist lisatuge. Mõnel puhul on madala sotsiaal-majandusliku staatusega peredele ettenähtud vähendatud tasud, tasuta koolivälised tegevused või tasuta koolilõuna. Spetsialistid nentisid siiski, et rahastusest ei piisa õpilaste kõigi vajaduste rahuldamiseks. Peamiselt tõstatasid rahapuuduse teema spetsialistid koolidest, mis asusid ebasoodsas olukorras piirkondades ning seoses kõigi, mitte üksnes sisserändaja taustaga õpilastega.

Koolidega teevad koostööd erinevad teenusepakkujad. Peamiselt sõltub see kooli tüübist, aga üldiselt on kaasatud tervishoiu- ja sotsiaalasutused. Eripärased juhtumid oli Pariis, kus kaasatud oli



etnopsühholoogia keskus, ning Malmö, kus kohalike koolide jaoks oli tugimeeskond.

Koostöö koolide ja teenusepakkujate vahel tundus sageli olevat mitteametlik. Koolide spetsialistid osutasid vajadusele suurendada koostööd muud tüüpi organisatsioonide, näiteks rahvusvähemuste organisatsioonidega. Nad tõtsid esile eri etnilise ja kultuuritaustaga assistentide potentsiaalse väärtuse. Põhjused ei ole üksnes praktilised – vältida keelebarjääre ja hõlbustada suhtlust peredega – vaid ka mõista paremini, kuidas eri kultuurides suhtutakse puuetesse või hariduslikesse erivajadustesse.

Vanemate teavitamine ja suhtlus nendega ning vanemate täielik osalemine kõigi nende last puudutavate otsuste tegemises oli kõigis külastatud kohtades selge prioriteet. Samas teadvustasid koolide spetsialistid, et keeleprobleemide tõttu on suhtluses tõsiseid lünki.

#### *3.2.4 Tugimeetmed*

Kõigis külastatud koolides rakendati erinevaid meetmeid, et sisserändaja taustaga õpilaste integratsiooni hõlbustada. Spetsialistid teadvustasid, et eriti vastsaabunud õpilased peavad hakkama võimalikult kiiresti õppima vastuvõtva riigi keelt ning omandama selle heal tasemel. Nagu nad märkisid, mängivad koolid kultuuride kohtumispaigana olulist rolli ning on esimeseks sammuks edasisel integreerumisel vastuvõtvasse ühiskonda.

Külastatud koolide spetsialistid sõnastasid põhieesmärgina võimalike keelebarjääride ületamise eri vahendeid kasutades. Mõnedes koolides olid loodud üleminekuklassid, et toetada õpilasi parimal võimalikul moel ja kindlaksmääratud perioodi vältel; mõnedes kohtades antakse haridust kahes keeles, teisel pakutakse põhiainetes – st ka emakeeles – tugiõpet. Üsna levinud oli ükskeelsete raamatute kasutamine, kuigi kasutati ka alternatiivseid õppimisviise piltide, lihtsustatud õpikute jms abil. Enamik spetsialiste nimetas võimalust töötada paindliku õppekava järgi ning mõndes koolides koostati õpilastele individuaalsed õppeprogrammid. Kõik spetsialistid tõtsid esile, et õpilaste vajadustele tuleb pöörata individuaalset tähepanu.

Koolide tulemuslikus töös mängis olulist rolli töötajate positiivne hoiak, kuigi töötajad viitasid ka probleemidele, eriti vajadusele täiendusõppe järele.



Hoolimata vaadeldud koolide jõupingutustest ja pühendumusest, tõstatati siiski järgmisi küsimusi:

- Kuidas selgelt eristada keeleprobleeme ja õpiraskusi?
- Mis määral suudavad tavakoolid tagada, et nad toetavad kõiki õpilasi, ning kas erikoolid teevad piisavalt jõupingutusi, et aidata õpilastel naasta tavaharidussüsteemi?
- Mis määral kasutavad koolid usaldusväärseid ja piisavaid vahendeid õpilaste tegelike vajaduste kindlakstegemiseks ning pakuvad sellest tulenevalt vajalikku tuge?

### 3.2.5 Hindamine

Külastatud hindamiskeskused olid avalikud ja tasuta. Nende teenuseid said kasutada õpilased, vanemad, õpetajad ja koolid. Keskuste põhieesmärk oli kindlaks teha õpilaste vajadused, teavitada ja juhendada vanemaid laste vajaduste suhtes ning tõhustada ja toetada tavakoolide tööd. Keskustes töötavad spetsialistid tähtsustasid ennetavate strateegiade rakendamist ning oma rolli aidata koolitöötajaid nende teemadega tegelemisel. Üks näide ennetavatest strateegiatest oli kahes keskus, mis ühendasid õiguskaitsega seotud spetsialiste ja kus tegeleti tõsiste käitumisprobleemidega noortega. Ühes kahest keskusest kasutati nende noorte puhul kultuurivahendajaid ning rakendati kahekuulist vaatlusprogrammi.

Kuigi hindamiskeskuste spetsialistid tunnistasid, et (esmane) hindamine peaks olema kahes keeles – emakeeles ning vastuvõtva riigi keeles – et mõista paremini sisserändaja taustaga õpilaste vajadusi, rakendati seda lähenemisviisi praktikas üksnes vähestes keskustes. Keelebarjääride ületamiseks kasutati mitteformaalseid ja ka formaalseid hindamisvahendeid, verbaalseid ja mitteverbaalseid meetodeid. Vastsaabunud õpilaste puhul osutasid spetsialistid, et vaid vähestel on kaasas teavet päritolumaal läbi viidud hindamisprotseduuride kohta.

Hindamine oli tundlik teema, mis tekitas palju küsimusi. Keelebarjäärid on ilmsed ning mõjutavad kõiki protsesse – kontaktivõttu ja suhtlust peredega, õpilaste vajaduste kindlakstegemist jne – sellisel määral, et see võib piirata hindamise tulemuslikkust. Külastatud hindamiskeskuste töötajate arvates tundub, et sisserändaja taustaga õpilased on hindamiskeskuste



külastajate seas alaesindatud. Põhjus võib olla selles, et sisserändaja taustaga pered ei saa seda tüüpi keskuse (ega ka muude teenuste) kohta asjakohast infot. See võib ka olla seotud kultuuriliste erinevustega suhtumises hariduslike erivajadustesse. Seetõttu tuleb sisserändaja taustaga õpilaste hariduslike erivajaduste kindlakstegemisel arvestada mitmete tõsiste teemadega.

On ilmne, et külastuste tulemused annavad üksnes piiratud pildi kohapealsest olukorrast ning ei esinda riikide üldseisu. Neid tuleks käsitleda näidetena, mis võivad aidata mõista kohalikke olusid.





## 4. JÄRELDUSED JA SOOVITUSED

Analüüsi tulemused võimaldavad esile tuua mõned üldised teemad, mis kinnitavad riikide esindajate poolt projekti alguses tõstatatud küsimuste olulisust:

- a) Mis määral keeleprobleeme peetakse õpiraskusteks;
- b) Kuidas hinnatakse sisserändaja taustaga õpilaste võimeid ja vajadusi;
- c) Kuidas kõige paremini toetada õpetajaid ja peresid.

Tundub kindel, et Euroopa koolid muutuvad üha mitmekultuurilisemaks. See toob kaasa vajaduse reageerida uuele haridusolukorrale, mida sageli tajutakse keerukana, kuna see on äsja või suhteliselt äsja tekkinud. Riigid on minevikus võtnud vastu peresid endistest kolooniatest või riikidest, mis on seotud nende majanduse ja tööstuse tõusuga. Hilisemal ajal võis eristada kaht uut olukorda: pered, kes saabusid Euroopasse põgenike või varjupaigataotlejatena ning pered, kes saavad Euroopa riiki kui transiitriiki. Koolid täidavad olulist rolli, kuna mõnikord on nad nende perede jaoks esimeseks kokkupuutepunktiks vastuvõtva kogukonnaga.

Järgnevalt on esitatatud põhijäreldused seoses nelja olulisima valdkonnaga koos spetsialistidele ja poliitikakujundajatele suunatud soovitustega.

### 4.1 Olemasolevad andmed

Andmete kogumine ei olnud ootuspäraselt lihtne ülesanne. Projekti raames on olnud võimalik koguda olulist teavet peamiselt kohalikul tasandil. Mõnedes riikides on projekti andmetaotluste tulemusel algatatud uus selleteemaliste andmete kogumise süsteem. Tähtis on rõhutada, et kogutud andmed annavad üksnes piiratud ülevaate osalevate riikide olukorrast. Esitatud andmed ei esinda tingimata riikide üldseisu.

Paljude riikide raportitest selgus, et sisserändaja taustaga õpilaste osakaal eriõppes on märkimisväärselt ebaproportsionaalne: nad on kas üle- või alaesindatud. Riikide raportite kohaselt moodustavad sisserändaja taustaga õpilased 6–20% enamiku osalevate riikide kooliõpilastest kohustuslikus kooliastmes (2005/2006. õppeaastal).



Riikide info ja praktilise analüüsi põhjal võib väita, et sisserändaja taustaga õpilased on ülesindatud peamiselt õpiraskustega ning teataval määral ka käitumisprobleemidega õpilastele suunatud õppes. Seda olukorda tuleb hoolikalt, lihtsaid tõlgendusi usaldamata analüüsida. Omavahel on seotud mitmed tegurid, millega tuleb arvestada: erivajaduse tüüp, näiteks õpiraskused; rahvastikusegment, näiteks madala sotsiaal-kultuurilise ja/või majandusliku staatusega õpilased. Sisserändaja taustaga õpilaste ülesindatus eriõppes võib tuleneda sellest, et valitseb segadus keeleprobleemide ning õpiraskuste eristamises. On selge, et neid teemasid on vaja täiendavalt uurida.

### **Soovitus seoses andmetega**

Tuleks koguda rohkem andmeid ning teha põhjalikumaid uurimusi hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste ilmnenu üle- või alaeesindatuse kohta eriõppes.


Põhieesmärk on saada rohkem tõendeid hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste märkimisväärse üle- või alaeesindatuse kohta eriõppes.

## **4.2 Haridusvõimalused**

Kõigis riikides pakutakse erinevaid haridusvõimalusi vastavalt riigi eriõppele suunatud ja/või kaasavale hariduspoliitikale. Riikide seadused on erinevad ning ka vastutusosalad erinevad riigiti; õppevõimalused on erinevad, aga inimõiguste ja poliitika seisukohalt kaitsevad kõigi riikide põhimõtted võrdseid võimalusi. Hariduslike erivajadustega õpilastele tagatud võimalused kehtivad ka hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste puhul.

Ilmsed on kolm põhilist probleemi. Esiteks ei ole erinevatel kaasatud spetsialistidel ja teenusepakujatel vajalikku ühendatud pädevust hariduslike erivajaduste ning sisserändaja tausta alal, et reageerida võimalikult hästi õpilase kombineeritud vajadustele.

Teiseks märgivad mõned riigid, et õpe mõlemas keeles – õpilase emakeeles ja vastuvõtva riigi keeles – parandab õpilaste edasijõudmist, eriti kui sellega alustatakse varakult. Kakskeelne õpe aitab õpilasel arendada eneseteadvust ning edendab nende personaalset arengut kakskeelsete ja kahetise kultuuriidentiteediga inimestena. Ometi rakendatakse kakskeelset õpet eri riikides ja ka sama riigi eri piirkondades ebaühtlaselt. Kolmandaks on kõik riigid



seisukohal, et põhimõttelise tähtsusega on teenuse pakkujate vaheline koostöö ning vanemate kaasamine. Samas on nii spetsialistidel kui peredel vaja arvestada teineteise kultuuri-erinevustega.

Projekti eksperdid tõstsid esile ka vajadust teha ja parandada koostööd eri rahvusvähemusi ja sisserändajate rühmi esindavate organisatsioonidega. Koostööd perede ja organisatsioonidega tuleb muuta tulemuslikumaks.

### **Soovitused seoses õppega**


Poliitikakujundajad peaksid tagama, et riikide seadustega tagatud inimõiguste ja võrdsete võimaluste põhimõtteid austatakse täielikult. Peamised poliitilised eesmärgid on võidelda diskrimineerimise, rassismi ja ksenofoobia vastu, tõstes samas teadlikkust ning toetades ja laiendades kohalikul ja riiklikul tasandil positiivset praktikat. Positiivse praktika abil tuleks edendada integreerivaid ja kaasavaid lähenemisviise, mis on avatud mitmekesisusele ning rõhutavad pedagoogilisi väärtusi, mida toovad kaasa kõik õpilased sõltumata oma päritolust.

Koolidel peaksid olema sobivad suunised ja ressursid kaasava praktika rakendamiseks. Kool peaks seadma eesmärgiks:

- a) Mõista ja austada mitmekesisust;
- b) Vältida igasuguseid vastuvõtu- ja registreerimisstrateegiaid, mis soodustavad segregatsiooni;
- c) Tunnustada, toetada ja rakendada pedagoogilisi strateegiaid, mis vastavad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajadustele;
- d) Teha aktiivselt koostööd erinevate teenusepakkujatega ning ka sisserändajate ühendustega;
- e) Soodustada suhtlust peredega ning perede osalust.

Koolidel peaks olema kultuuridevahelise suhtluse strateegia, mis sobib kohalikku konteksti ning arvestab selle vajadustega. Selline poliitika nõuab, et tava- ja eripedagoogid täiendavad teadmisi ja oskusi ning kasutavad vajalike koolitusprogrammide võimalusi, et paremini mõista mitmekultuurilist mitmekesisust ning selle raames kõige sobivamal viisil tegutseda.





Üldeesmärk on suurendada kaasavat praktikat, varustades koolid ja spetsialistid vajaminevate ressursidega. Getostumist on võimalik vähendada, vältides eraldamist ja kõrvalejäämist.

### 4.3 Tugimeetmed

Eri riikides pakutakse õpetajatele ja õpilastele mitmesuguseid pedagoogilisi tugimeetmeid. Põhitähelepanu on vastuvõtva riigi keele omandamisel kakskeelse hariduse, üleminekklasside, õpiabi, lisatoetuse ja koolijärgse abistamise kaudu. Väga tähtsa tugimeetmena nimetati individuaalsete õppekavade koostamist ja rakendamist. Tähtsateks teguriteks peetakse ka õppealajuhataja ja kooli töötajate toetust ja pühendumust ning meeskonnatööd. Võtmerolli täidavad õpetajate pädevus, pühendumus ja kogemused. Mõnedes riikides tehtud uuringud toovad esile veel edukaid tugimeetmeid: õpilased käivad kodulähedases koolis koos oma eakaaslastega; väikesed õpperühmad mõnedes ainetes; õpilastega sarnase sisserändaja taustaga õpetaja või assistendi juuresolek tavakoolis ning tema koostöö klassiõpetajaga.

Raportite kohaselt on positiivse lähenemisviisina nimetatud võimalust koostada õppe sisu ja õppematerjalide põhjal individuaalne õppekava, milles võetakse arvesse õpilaste, sealhulgas hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kogemusi ja kultuuri.

#### Soovitused seoses tugimeetmetega

Haridusasutused peaksid kohalikku konteksti arvestades kaaluma, mis vormis kakskeelset haridust või mitmekultuurilisi lähenemisviise tuleks rakendada, et tagada õpilaste areng, sotsiaalne kaasatus ja kõrge enesehinnang.

Kõrge mitmekeelsete õpilaste osakaaluga koole tuleks julgustada välja töötama kooli keelepoliitikat. See eeldab:

- a) Kooli olukorra analüüsi;
- b) Kooli tegevuskava koostamist eesmärgiga suurendada pakutavate tugimeetmete kvaliteeti.

Õpetajad peaksid kohandama oma õpetamismeetodeid, hõlbustama vanemate kaasamist ning saama tuge vastava väljaõppega spetsialistidelt ning erineva kultuuritaustaga assistentidelt.

Üldeesmärk on toetada tavakoole, et need suudaksid reageerida heterogeense õpilaskonna vajadustele sõltumata õpilaste hariduslikest erivajadustest või etnilisest päritolust.

#### 4.4 Hindamine

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste esmase hindamisega on seotud rida institutsioone ja spetsialiste, kes lähtuvad eri riikides rakendatavatest erinevatest eeskirjadest ja hindamismeetoditest. Enamik kasutatavatest hindamisprotseduuridest on standardmeetmed, mis on väljatöötatud vastuvõtva riigi õpilaste tarvis. Mõned neist hindamisvahenditest ja testidest on tõlgitud eri keeltesse; mõnel pool toimub hindamine tõlgi vahendusel; samuti soodustatakse mitteverbaalsete hindamisvahendite kasutamist. Hoolimata spetsialistide jõupingutustest on nendesse vahenditesse sissekodeeritud kultuuriliste aspektide mõju siiski takistuseks hariduslike erivajaduse ja sisserändaja taustaga õpilaste hindamisel.

Standardiseeritud hindamisprotseduuride keele- ja kultuuritõkete ületamiseks ning potentsiaalset kallutatud tulemuste vältimiseks tuleks kaaluda terviklikku lähenemisviisi, mis keskendub õpilase õpiprotsessile ja arengule. Paljudel juhtudel kasutavad õpetajad pidevat hindamist ja dialoogi õpilaste ja vanematega. Selle protsessi raames on ülimalt olulised vanemate poolt antav teave ja esitatavad dokumendid. Sellise hindamislähenemise põhielemendid, millele tuleks tähelepanu pöörata, on õpilase põhioskuste tase, tema kui õppija minevik ning tema elusituatsioon. Arvesse tuleks võtta kõigilt kaasatud õpetajatelt (klassiõpetaja, tugiõpetaja, eripedagoog jt) ja teistelt spetsialistidelt (sotsiaaltöötaja, psühholoog) ning vanematelt saadud infot.

#### **Soovitused seoses hindamisega**

Hindamine peaks hõlbustama vastuvõtva riigi keele omandamisega seotud raskuste ning õpiraskuste eristamist.

Hindamisse tuleks kaasata kõiki osalisi koolis ning kõik peaksid jagama vastutust.

Põhieesmärk on töötada välja sobivad hindamisvahendid hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste jaoks.



Olemasolevate dokumentide analüüsil ning küsimustiku ja praktilise analüüsi käigus kogutud info on võimaldanud vastata mõnele küsimusele. Esile on aga kerkinud palju uusi teemasid, kuna tegu on esimese katsega koondada seda tüüpi infot – küsimustele vastamisest rohkem on tõstatatud uusi küsimusi. Loodetavasti avab see esimene analüüs ja ülevaade tee täiendavatele uurimustele ja teema süvaanalüüsile.

---



## KASUTATUD KIRJANDUS

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Quebeci haridusministrile esitatud arvamus

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Durbanis rassismi, rassilise diskrimineerimise, ksenofoobia ja sellega seotud sallimatuse alasel ÜRO maailmakonverentsil esitatud dokument

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. ja Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland” väljaandes *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr 41, lk 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7<sup>th</sup>–8<sup>th</sup> June 1999*, Kopenhaagen: UC2, Taani kakskeelsete õpilaste hariduse arendamise instituut

Euroopa Komisjon, 2008. *Roheline dokument: Ränne ja liikuvus. ELI haridussüsteemide väljakutsed ja võimalused*, Euroopa Komisjon: COM(2008) 423 lõplik

Euroopa rassismi ja ksenofoobia järelevalvekeskus, 2004. „Õpilaste arv eriõppes” väljaandes *Rändajad, vähemused ja haridus: diskrimineerimise ja integratsiooni dokumenteerimine 15 Euroopa Liidu liikmesriigis*, Luxembourg: Euroopa Ühenduste Teataja

Euroopa Ülemkogu, 2006. *Soovitus nõukogu Euroopa tegevuskava kohta puuetega inimeste õiguste ja täieliku osaluse edendamiseks, et parandada puuetega inimeste elu kvaliteeti Euroopas (2006–2015)*, Strasbourg: Euroopa Ülemkogu. Ministrite nõukogu poolt 5. aprillil 2006. aastal 961. Ministrite asetäitjate kohtumisel vastuvõetud soovitus Rec(2006)5



Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (Euroopa Komisjon, hariduse ja kultuuri peadirektooraat)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique“ väljaandes *Revue Française de Pédagogie*, nr 177: oktoober-detsember 1996. lk 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?“ väljaandes *Anthropology and Education Quarterly*, köide 28, nr 3: september 2007, lk 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium“ väljaandes *Anthropology and Education Quarterly*, köide 22, nr 2: juuni 1991, lk 140–153

Lindsay G., Pather S. ja Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. ja Orfield G. (toim.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone“ in *L'Observateur*, Paris, nr 6–7, lk 17–21

Meijer, C., Soriano, V. ja Watkins, A. (toim.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. ja Watkins, A. (toim.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich,



---

Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, hariduse ja kultuuri peadirektoraadi seminari kokkuvõte, Brüssel, 9. oktoober 2007

Nordahl T. ja Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities” in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. ja de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. I ja II köide

Pflegler J., 2004. *Immigration and Family. Aastasminar Helsingis, Soomes, 8.–10. juuni 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, vihik 18

Poulain M., Perrin N. ja Singelton A. (toim.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University



Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children“, ettekanne Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri projekti ekspertrühmale Malmös 7. detsembril 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. ja Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents“ in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), lk 189–200

Watkins, A. (toim.), 2007. *Hindamine kaasavas koolikeskkonnas: Poliitika ja praktika võtmeküsimused*. Odense: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

Werning R., Löser J. M. ja Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools“ väljaandes *The Journal of Special Education*, köide 42, nr 1: mai 2008, lk 47–54



## KAASAUTORID

<b>Austria</b>	Irene MOSER	irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
<b>Belgia (fl)</b>	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
<b>Belgia (pr)</b>	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreesee@skynet.be
<b>Eesti</b>	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
<b>Hispaania</b>	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
<b>Island</b>	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
<b>Itaalia</b>	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
<b>Kreeka</b>	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
<b>Küpros</b>	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
<b>Leedu</b>	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
<b>Luksembourg</b>	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu





<b>Läti</b>	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
<b>Madalmaad</b>	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
<b>Malta</b>	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
<b>Norra</b>	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
<b>Poola</b>	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
<b>Portugal</b>	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
<b>Prantsusmaa</b>	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
<b>Rootsi</b>	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
<b>Saksamaa</b>	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
<b>Soome</b>	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
<b>Šveits</b>	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch

<b>Taani</b>	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
<b>Tšehhi</b>	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
<b>Ungari</b>	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
<b>Ühend- kuningriik</b>	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk



## Õppekülastuste sihtkohtade nimetused ja aadressid

<b>Malmö</b>	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
<b>Ateena</b>	6 <sup>th</sup> Dimotiko Kifisias (põhikool) 53, L.Katsoni Street (and 1 <sup>st</sup> May) 13561 Athens johnts@otenet.gr <a href="http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/">http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/</a>
	3 <sup>rd</sup> Gymnasio Kifisias (keskkool) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr <a href="http://3gym-kifis.att.sch.gr/axiki.htm">http://3gym-kifis.att.sch.gr/axiki.htm</a>
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
<b>Pariis</b>	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
<b>Brüssel</b>	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
<b>Amsterdam</b>	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl



<b>Varssavi</b>	Gymnasium n°20 Raszyska street 22 02-026 Warszawa <a href="http://www.rasz.edu.pl">www.rasz.edu.pl</a>
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa <a href="http://www.startowa.edu.pl">www.startowa.edu.pl</a>
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa <a href="http://www.humanistyczne.pl">www.humanistyczne.pl</a>
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa <a href="http://www.szkola273.pl">www.szkola273.pl</a>
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa <a href="http://www.interwencjaprawna.pl">www.interwencjaprawna.pl</a>
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa <a href="http://www.sp220.pl">www.sp220.pl</a>

Raport on kokkuvõtte hariduslike erivajaduste ja mitmekultuurilise mitmekesisuse teemalisest analüüsist, mille Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur koostas liikmesriikide esindajate soovil.

Analüüsi eesmärk oli vastata kolmele olulisimale küsimusele:

a) mis määral on probleemid teise keele õppimisel seotud õpiraskustega ning mis määral neid omavahel segi aetakse, b) kuidas hinnatakse sisserändaja taustaga õpilaste võimeid ja vajadusi, c) kuidas võimalikult hästi toetada õpetajaid, peresid ja õpilasi.

Kolme projektiaasta jooksul kogusid 25 Euroopa riigi eksperdid riikide infot ja analüüsisid seda. Nende kollektiivne töö on andnud esitatud küsimustele väga huvitavaid esialgseid vastuseid.

Et tegu on esimese katsega koondada seda tüüpi infot Euroopa tasandil, on esile kerkinud rohkem uusi teemasid ja küsimusi, kui suudeti anda vastuseid. Loodetavasti avab see esimene analüüs ja ülevaade tee järgmistele samateemalistele uuringutele.

