

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Juta Kond

JUHTKONNA JA TUGISPETSIALISTIDE ARVAMUSED UUSSISSERÄNDAJATE
ÕPETAMISEST JA KOHANEMISE TOETAMISEST EESTI KOOLIDES

magistritöö

Juhendaja: Karmen Trasberg

Läbiv pealkiri: uussisserändajate kohanemise toetamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Karmen Trasberg (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anzori Barkalaja (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused uussisserändajate õpetamisest ja kohanemisest Eesti koolides

Erinevas staatuses uussaabujate arv, sh varjupaigataotlejate huvi Eesti vastu on tõusmas. See seab väljakutsed ka meie haridussüsteemile. Tänapäevane koolikorraldus põhineb üha enam meeskonnatööl, iseäranis oluline on leida sobivaid koostööformaate ja tugistruktuure uussaabujate õpetamisel ja kohanemise toetamisel. Seni on Eestis suurt rõhku pandud õpetajate seisukohtade uurimisele, kuid kajastamata on kooli juhtkonna (direktor, õppealajuhataja või õppejuht) ja tugispetsialistide nägemus. Töös seati eesmärgiks kirjeldada kooli juhtkonna ning tugispetsialistide arvamusi ja ootusi uussisserändajate õpetamisest ja kohanemise toetamise meetmetest nii kooli, kohaliku omavalitsuse kui riigi tasandil. Töös keskenduti nende koolimeeskondade arvamuse uurimisele, kel on varasem uusimmigrantide õpetamise kogemus. Töö empiirilises osas koguti poolstruktureeritud intervjuuga andmeid 11 kooli juhtkonna või tugimeeskonna liikmelt. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimuse tulemused näitasid, et nii uussisserändajate endi häälestus kui vastuvõtva koolikogukonna hoiakud on pigem positiivsed. Esmatähelepanu pööratakse keeleõppele kui peamisele integratsiooni ja kaasamist toetavale meetmele. Kõrgelt hinnati erinevaid koostöövorme – nii koolisiseseid, koolidevahelisi kui ühistegevuses kohalike omavalitsustega. Peamiste kitsaskohtadena uussisserändajate kaasamisel toodi välja nende jaoks kohandatud õppematerjalide nappust, tugispetsialistide puudust ning väheseid ressursse õpetajate motiveerimisel ja lisatöö kompenseerimisel.

Magistritöö tulemused on rakendatavad eelkõige nendele koolidele, kes on oma tugivõrgustikke alles üles ehitamas, et pakkuda uussisserändajatest õpilastele keele- ja aineõppe kõrval ka kohanemisabi.

Märksõnad: uussisserändajad, kohanemine, pagulaste õpetamine, tugisüsteemid

Abstract

The Opinions of the Administrative and Support Specialists on Adaptation and Teaching of New Immigrants in Estonian Schools

The interest in Estonia among refugees along with the number of differently positioned immigrants is rising. This poses challenges to our education system. Modern school administrating is more and more focused on teamwork and it is of utmost importance to find suitable cooperation formats along with support structures to support the education and adaptation of the new immigrants. The main focus has been on investigating the opinions of teachers in Estonia, and the views of school administrations and the visions of support specialists have not been studied so far. The goal set for this research was to describe the opinions, along with the expectations, about the ways of teaching and supporting the adaptation of new immigrants of school administrations and support specialists on all levels. The research was concentrated on inquiring the opinions of administrative teams who have had earlier experiences with teaching new immigrants. In the empiric part of the research, data was accumulated with semi structured interviews from the administrations or support team members of 11 schools. Qualitative inductive content analysis was used as the method of data analysis. The results of the research showed that the attitudes of both the immigrants themselves and of the recipient school societies are rather positive. Language learning is set as a priority due to it being the main avenue for supporting integration and involvement. Different cooperation formats were highly appreciated: internal, between schools, and joint operations with local authorities. The shortage of adjusted textbooks, lack of support specialists, and few resources to motivate teachers and compensate the extra work were brought out as the main bottlenecks in involving new immigrants. The outcome of this research is applicable primarily in schools, which are only just building up their support networks to offer help with adjusting in addition to language and teaching of basic competences.

Keywords: new immigrants, adaptation, teaching of refugees, support networks

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
1. Pagulaspoliitika ja haridus	7
1.1 Töös kasutatavad mõisted.....	9
1.2 Uussisserändajate haridusvõimalused Eestis	10
2. Uussisserändajate kohanemise toetamine koolis	12
2.1 Kohanemist mõjutavad asjaolud.....	12
2.2 Kooli tugivõrgustikud uussaabujate kohanemist toetava meetmena	14
3. Metoodika	16
3.1. Valim	16
3.2 Andmete kogumine.....	17
3.3 Andmeanalüüs	19
4. Tulemused.....	20
4.1 Uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid	20
4.2 Positiivsed kogemused uussaabujate toetamisel.....	31
4.3. Vajakajäämised uussaabujate toetamisel	35
4.4 Juhtkonna ja tugispetsialisti ootused ja ettepanekud	39
5. Arutelu	41
5.1 Töö praktiline väärtus ja piirangud	46
Kasutatud kirjandus	49
Lisa 1. Kooli juhtkonna ja tugispetsialisti intervjuu kava	54
Lisa 2. Koodidest kategooriate moodustamine.....	56
Lisa 3. Näide kodeerimisest.....	57
Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust	58

Sissejuhatus

Euroopa pagulaskriis avaldab otsust mõju haridussüsteemile. Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel õppis 26.10.2015 seisuga erinevates Eesti koolides umbes 20 pagulaslast ning üle 500 uusimmigrantõpilase (Kivirüüt, 2015). Magistritöö teema valik ongi mõjutatud praegusest pagulastega seotud ärevusest ning murest, kuidas tagada pagulas- ja teistele uusimmigrantõpilastele ea- ja jõukohane ning kvaliteetne haridus. Teema aktuaalsust rõhutas ka 2016. aasta Riigikontrolli aruanne, osutades, et “pagulaslastega tegelemiseks on vajalikud kultuurilistest ja olustikulistest eripäradest tingitud erioskused” ning et ka Ülikoolid peaksid pikemas perspektiivis üle vaatama oma õppekavad, et valmistada õpetajaid ja tugimeeskondi töötama üha rahvusvahelisemas õpikeskkonnas (Riigikontroll, 2016, lk 15).

Seni on Eestis pagulasteemat uuritud erinevatest vaatenurkadest: välismaalaste keelelist kohanemist (Kook, 2012), uusimmigrantõpilaste akadeemilist ja sotsiaalset toimetulekut (Kasemets, Asser, Hannust, & Rahnu, 2013), Eesti elanikkonna hoiakuid (Asser, 2015) ning varjupaigataotlejate elukorraldust (Saar, 2014). Samuti on uuritud pagulaspoliitika poliitilisi diskursusi (Fomotškin, 2014) ning immigratsiooni teemade avaldumist meedias (Valk, 2015).

Uuringute tulemusena on selgunud elanikkonna ning poliitikute skeptilisus, konservatiivsus ning vaenulikkus uussisserändajate suhtes (Fomotškin, 2014; Valk, 2015). Neis nähakse ohtu eestlaste majanduslikule ja rahvuslikule turvalisusele (Emor, 2015; Asser, 2015; Fomotškin, 2014). Samas on teatud huvigruppide poolt hakatud nägema võõrtööjõu saabumisest tekkivat ühiskondlikku kasu (Valk, 2015), mitmete poliitikute arvates leevendaksid pagulased ja uusimmigrandid survet vananevale rahvastikule (Fomotškin, 2014).

Uusimmigrantide senise integreerumise üheks piiranguks on vähene keeleoskus (Saar, 2014). Olulist rolli keeleõppimise tulemuslikkuses nähakse koolil, sh on oluline roll tugivõrgustikul.

Pagulaslaste ja uusimmigrantõpilaste vanemad ootavad koolilt paindlikku õppeprotsessi, positiivset suhtumist ning kõrget õppekvaliteeti ja keeleõpet. Võtmesõnaks pere ja kooli vahel on koostöö. Oluline on parandada õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate vahelist suhtlust (Kasemets et al., 2013; Kook, 2012).

Analüüsidest pagulasi ja uusimmigrante puudutavaid uurimistöid Eestis (Kasemets et al., 2013; Soll & Palginõmm, 2011 jt.) selgus, et suur rõhk on pandud õpetajate seisukohtade uurimisele, kuid kajastamata on kooli juhtkondade ja tugispetsialistide kogemused ja ootused. Samas on just koolipoolne tugivõrgustik ja selle ladus toimimine võtmetähtsusega uussaabujate turvalisuse ja kohanemise tagamisel (Bircan & Sunata, 2015; Beirens, Hughes, Hek & Spicer, 2007; Linde, 1997; Kasemets, 2007). Sellest lähtuvalt on käesoleva töö uurimisprobleemiks, kuidas kirjeldavad oma arusaamu uussaabujate toetamisest kooli juhtkond ja tugispetsialistid. Töö autor seadis eesmärgiks kirjeldada kooli juhtkonna ning tugispetsialistide arvamusi ja ootusi uussisserändajate õpetamise ja kohanemise toetamise meetmetest nii kooli, kohaliku omavalitsuse kui riigi tasandil. Töö empiirilises osas antakse ülevaade uussaabujate õpetamisega kaasnevast, tuginedes nende koolimeeskondade kogemusele, kel on varasem kokkupuude uussisserändajatega. Magistritöö tulemused võiksid olla rakendatavad eelkõige nendele koolidele, kes on oma tugivõrgustikke alles üles ehitamas, et pakkuda uussaabujatest õpilastele keele- ja aineõppe kõrval ka kohanemisabi.

1. Pagulaspoliitika ja haridus

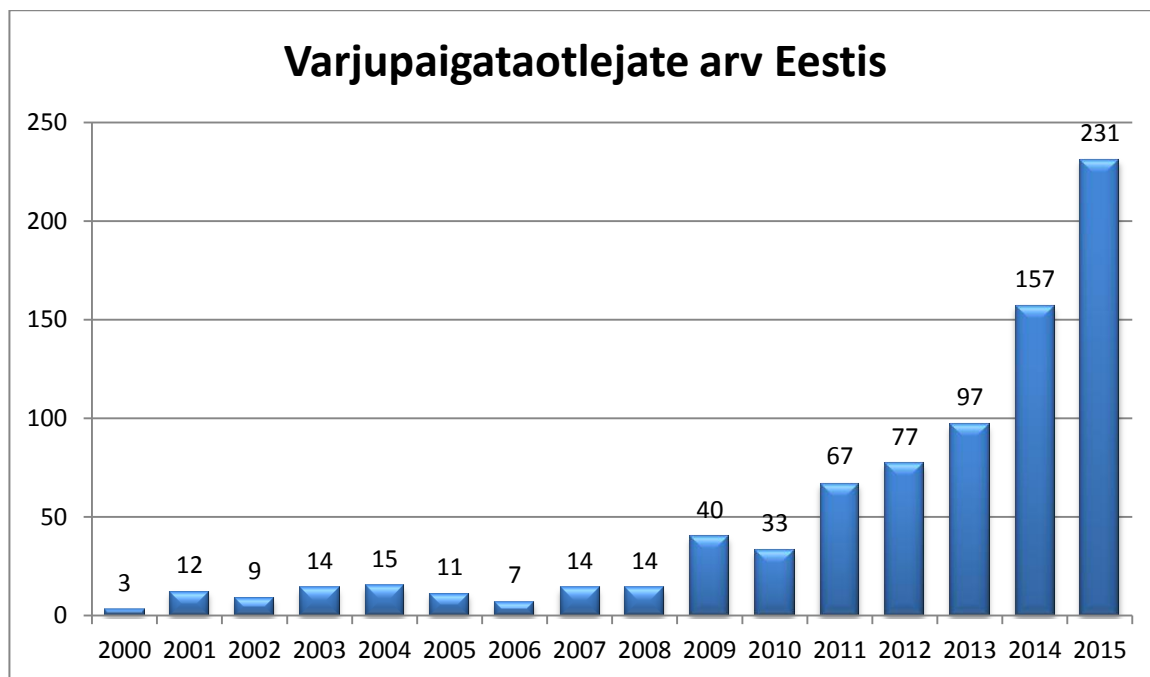
ÜRO pagulasagentuuri 2014. aasta raporti kohaselt on ümberasumine konfliktide, vägivalda, tagakiusamise ja inimõiguste rikkumiste tõttu saavutanud alates 2006. aastast, mil agentuur andmeid koguma hakkas, kõrgeima taseme (World at War, 2014). Ainuüksi 2014. aastal oli ümberasunuid 59,5 miljonit inimest, kusjuures suurimad ümberasujate rühmad tulid Süüriast, Afganistanist ja Somaaliast, sh oli alla 18 aastasi pagulaste koguhulgast 51 % (World at War, 2014). Viimasel kolmel aastal on märkimisväärselt tõusnud varjupaigataotlejate arv ka Euroopa Liidu liikmesriikides. Kui veel 2013. aastal oli Euroopas varjupaika taotlemas 431 tuhat isikut, siis aasta hiljem tõusis taotluste arv 627 tuhandele (2014) ning 2015. aastal juba 1,3 miljonile. Ka siin on suurimad rahvusrühmad: süürlased, afganistaanlased ja iraaklased, kusjuures alla 18 aastasi on nende hulgas 30% (Eurostat, 2016).

See seab tõsise väljakutse pagulasi vastuvõtivate riikide haridussüsteemidele. Samas on uussaabusajate kaasamisel haridussüsteemi olnud mitmeid piiranguid, peamisteks tunnusteks puudulik juurdepääs haridusele ja selle madal kvaliteet (Bircan & Sunata, 2015). UNHCRi andmetel suudeti 2010. aastal ehk mõõduka rändevoo perioodil tagada algharidusele juurdepääs 76% pagulaslastest ning keskharidusele juurdepääs 31%, kusjuures pagulasstaatusest tüdrukute võimalused saada haridust olid oluliselt madalamad kui poistel (Dryden-Peterson, 2011, lk 6). Sama allika väitel oli pagulaslaagrite haridusprogrammide tase juba enne rändekriisi erakordselt madal ning õpetajate ettevalmistus puudulik, nii loeti seal "kvalifitseerituks" õpetajat, kellel oli läbitud vähemalt 10-päevane koolitus.

ÜRO pagulasagentuur (UNHCR) on rahvusvaheline organisatsioon, mis monitoorib ja jõustab pagulasaharidust. Nii kavandati nende poolt 2012. aastal 6-sammuline strateegia, mis sisaldas järgmisi eesmärke: tõsta pagulaslaste kohanemist ja õpijõudlust uues sihtriigis, kindlustada neile turvaline õpikeskkond, toetada erinevate meetmetega nende juurdepääsu kutse- ja keskharidusele nagu ka kõrgharidusele ning kindlustada sihtrühma kaasatus elukestva õppe protsessi (Education Strategy 2012-2016). Antud magistritöö teema seisukohalt on oluline UNCHR pakutud meede partnerluse ja tugivõrgustike loomiseks. Oodatud väljundiks on nii kohalike omavalitsuste kui riiklike haridusministeeriumide 100 %-line kaasatus pagulasõpilaste haridusvõimaluste tagamisel (Education Strategy 2012-2016, lk 31). Optimaalseim viis on uussisserändajate integreerimine riiklikesse- või munitsipaal-koolidesse, kus on nende jaoks kvaliteetne ning kaitsev keeleõppe- ja

kohanemiskeskond. UNCHR soovib vältida paralleelse ja eraldiseisva haridussüsteemi loomist pagulastele (Education Strategy 2012-2016, lk 31).

Euroopa rändekriis on kaasa toonud varjupaigataotlejate arvu kasvu ka Eestis. Kui veel viis aastat tagasi oli Eestis varjupaigataotlejaid 33 inimest aastas, siis 2015. aastal oli neid 231 (vt joonis 1).



Joonis 1. Varjupaigataotluste arvu dünaamika 2000-2015 (Andmed: Politsei-ja Piirivalvamet)

Oluline on silmas pidada varjupaigataotlejate päritolu, sest sellest hakkab sõltuma ka meie koolide poolt pakutavate tugiteenuste eripära ja keelevalik. Senini esitatud taotluste põhjal on Eesti varjupaigataotlejatest kõige suurema osakaaluga ukrainlased (155 taotlust), neile järgnevad Venemaa (87), Gruusia (79), Süüria (51), Afganistani (48) ja Iraagi (40) kodanikud (Politsei- ja Piirivalvemet, 2016).

Seni on Eesti varjupaigapoliitika olnud konservatiivne. Viimase 15 aasta vältel on tehtud 714 otsust rahvusvahelise kaitse kohta, ainult 88 juhul on taotlejale antud varjupaik, 84 juhul tagatud taotlejale täiendav kaitse ning 34 juhul elamisluba pereliikmele (Politsei- ja Piirivalvemet, 2016). Ülejäänud juhtudel on varjupaigataotluse otsus erinevatel põhjustel tagasi lükatud. Kõige rohkem rahvusvahelise kaitse saajaid on pärit Afganistanist (17 inimest), Venemaalt (12), Sri Lankast (9) ja Valgevenest (7). Pagulasstaatuse tunnustamisel antakse isikule elamisluba kolmeks aastaks, täiendava kaitse puhul antakse üheaastane elamisluba (MTÜ Eesti Pagulasabi, 2016).

Olukord muutub 2016. aastal, mil Eesti võtab vastu esimesed Euroopa rändekava alusel ümber paigutatud sõjapõgenikud. Eesti on lubanud kahe aasta jooksul (2016-17) vastu võtta 550 kvoodipõgenikku (Pagulasküsimus, EV Valitsus, 2016). Kuna eelistatakse peresid ja üksikemasid lastega, kaasneb selle rändevooga ka uussaabujatest õpilaste osakaalu suurenemine koolides.

1.1 Töös kasutatavad mõisted

Antud töös kasutatakse sünonüümna mõisteid “uussisserändajad” ja “uussaabujad”, pidades nende all silmas kõiki uusimmigrantõpilasi, sh äsjase rändekriisi ajal Eestisse saabunuid.

Uussisserändajate näol on tegu nii Euroopa Liidust kui ka teistest riikidest Eestisse tulnud töötajate, varjupaigataotlejate, pagulaste või migrantide lastega, kes soovivad alustada õpinguid Eesti koolis ning on elanud siin vähem kui viis aastat (Siseministeerium, 2016). Eesti Hariduse Infosüsteemi kasutusjuhendis defineeritakse uussisserändajana õpilast, kes on saabunud Eestisse Euroopa Liidust või kolmandatest riikidest ning on elanud või viibinud Eestis vähem kui kolm aastat (EHIS, 2016). Termin võeti kasutusele alates 2015. aasta oktoobrist ning see asendab varem käibel olnud “uusimmigranti” (Innove, 2016). Uussisserändajast õpilane vajab tavaliselt tuge nii kohandamiseks kui õppimiseks. Nende õppe korraldust ja sisu kirjeldatakse kas kooli õppekavas või õpilasele koostatud individuaalses õppekavas (IÕK-s)

Varjupaigataotleja on välismaalane, kes on esitanud varjupaigataotluse, mille suhtes ei ole Piirivalveamet või Kodakondsus- ja Migratsiooniamet otsust teinud (RT, I, 2006, 2, 3). Varjupaigataotluse menetlemise ajal on kooliealisel õpilasel õigus hariduse omandamisele.

Pagulane on välismaalane, kelle kaitsevajadus on tuvastatud. See tähendab, et tal on põhjendatud tagakiusukartus rassi, usu, rahvuse, ühiskondlikku rühmitusse kuulumise või poliitilise meelsuse alusel ning talle on antud kaitse 1951. aasta Genfi pagulasseisundi konventsiooni alusel (Pagulasküsimus, 2016).

Rahvusvahelise kaitse saaja on välismaalane, keda on tunnustatud kas pagulasena või täiendava (ka ajutise) kaitse saajana ning kellele on antud Eesti elamisluba. Rahvusvahelise kaitse saanud pere õpilast eristab uusimmigrandist see, et ta saab keeleõppeks lisatoetust Sotsiaalministeeriumist. Eestis reguleerib rahvusvahelise kaitse

omistamist “Välismaalasele rahvusvahelise kaitse andmise seadus” (RT, I, 2006, 2, 3). Iga Eesti omavalitsus peab tagama koolikohustuslikule isikule, kelle elukoht asub selle valla/linna territooriumil, võimaluse omandada põhiharidus. Seega on omavalitsuse otseseks ülesandeks tagada rahvusvahelise kaitse saanute lastele koolikoht (Riigikontroll, 2016, lk 15).

Õppekeelest erineva kodukeelega või välisriigist naasnute hulka arvatakse õpilased, kes vajavad täiendavat keeleõpet ja täiendavat tuge õpitulemuste saavutamiseks ning kellele koostatakse sellest tulenevalt IÕK (Soll & Palginõmm, 2011). Siin pole tegu vaid mitte-estlastest õpilastega. Koju pöörduvad tagasi ka teistes riikides pikalt elanud Eesti päritolu pered, kelle lapsed on sündinud või elanud suure osa oma elust välismaal, mistõttu ei pruugi nad kohe osata eesti keelt piisavalt selleks, et koolis probleemideta toime tulla.

Tugisüsteem on omavahel seotud tugiteenuste kogum õpilase arengu toetamiseks. Siin lähtutakse PGS § 37 (RT, I, 2010) ja Põhikooli riikliku õppekava § 17 (RT, I, 2011) juhistest, mis võimaldavad hariduslike erivajadustega õpilastele (antud juhul õppekeelest erineva emakeelega õpilased) kohaldada erisusi diferentseeritud õppe näol, samuti kasutada neile sobivaid ja kohandatud koostööformaate ning tugistruktuure.

1.2 Uussisserändajate haridusvõimalused Eestis

Eesti koolid on olnud alati keeleliselt ja kultuuriliselt mitmekesised. Viimasel kümnendil on suurenenud muukeelsetest peredest eesti õppekeelega üldhariduskoolidesse õppima asunute arv. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmeil oli selliste õpilaste osakaal 2014. aastal 20%, enamus neid pärit vene kodukeelega peredest (HTM, 2015). Paljukultuuriline on ka vene koolide õpilaskond: siinse muulaskonna etniline taust on väga kirju. 2015. aastal õppis Eesti koolides 500 õppekeelest erineva kodukeelega last, kes said eesti keele lisaõppeks toetust. Lisaks õpib Eesti koolides mitu tuhat õpilast, kelle kodune keel ei ole eesti ega vene keel. Koole ja lasteaedu, kus sellised lapsed õpivad, on üle Eesti 100 ringis (MISA, 2014). EHISe andmetel õppis 2015. aastal meie koolides 400 uussisserändajat ja tagasipöördajat, enamus (85%) eesti õppekeelega koolis, sh ca 20 pagulastaustaga last (Tapa Vene Gümnaasium, Kiltsi Põhikool, Tallinna 32. Keskkool, Tartu Raatuse kool, Tallinna Südalinna Kool jt). 2016. aasta aprilli seisuga elab ainuüksi Vao majutuskeskuses 53 varjupaigataotlejat 17-st riigist, kellest 15 on lapsed (Pagulasküsimus, 2016).

Eesti ühiskonnas toime tulemiseks on Eesti Vabariigi põhiseaduse ja Haridusseaduse kohaselt kõigil õpilastel võrdsed võimalused saada kvaliteetset tasuta haridust sõltumata nende emakeelest või kodakondsusest (HTM, 2004; Soll & Palginõmm, 2011). Õpilasel on õigus valida oma huvidele ja võimetele vastav kool (HTM, 2004). Kuigi esmaseks kohustuseks ja vajaduseks on õppida asukohamaa keelt (Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007), loob kool koostöös riigi ja kohaliku omavalitsusega uussisserändaja emakeele õppimiseks ja rahvuskultuuri tundmaõppimiseks vajalikud tingimused.

Õpilaste kooli vastuvõtmine toimub analoogselt teiste õpilastega. Esmakohtumisel selgitatakse, kust õpilane on tulnud, milline on tema haridustase, keeleoskus, kirjaoskus, tervislik seisukord, toitumisharjumused, millised on vanemate arusaamad ja ootused lapse haridusele ning koolile. Õpilasele tutvustatakse koolikorraldust – õppekava, päevakava, reegleid, ruume, õpilasi, õpetajaid (Soll, 2007). Kui ei ole teada, millises klassis õpilane teises riigis õppis, lähtutakse üldjuhul eakoha printsiibist. Üsna sageli viiakse õpilane õppenõukogu otsusega klass allapoole, et oleks aega kohanemiseks. Sisseelamisperioodi pikkus varieerub poolest aastast aastani ning sõltub õpilase läbielatud kogemustest ning sotsiaal-psühholoogilisest kohanemisest.

Kohanemisperioodil kaardistatakse õpilase oskused ja teadmised ning selgitatakse välja õpilase hariduslikud erivajadused. Tugimeetmetena rakendatakse individuaalset õppekava, integreeritud keele ja aineõpetust. Tugimeetme määramisel lähtutakse õpilaste erinevatest võimetest ja haridusvajadusest. Igakülgse toe tagavad sõltuvalt tugimeetmest näiteks tugiõpilane, klassijuhataja, tugiisik, psühholoog, sotsiaalpedagoog (HTM, 2004; Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007). Tugimeetmete rakendamise eesmärk on aidata uussisserändaja võimalikult kiiresti kaasata klassikollektiivi.

Mida kõrgem on õpilase võimekus ja õppekeele oskuse tase, seda kiiremini ta õpikeskkonda sulandub (Soll & P alginõmm, 2011; Soll, 2007). Riigi tasandil on tugimeetmete osas kirjeldatud raamistik, millest koolid oma otsustes lähtuvad (Soll & Palginõmm, 2011). Arvestatavate tulemuste saavutamiseks seatakse õpieesmärgid lühikeseks perioodiks, enamasti üheks nädalaks. Õpieesmärkide täitmiseks kasutatakse õppemeetoditena vestlusi, rollimänge, visuaalseid materjale, grupi- ja paaristöid, sõnavara omandamiseks sõnastiku koostamist ning tööjuhendite kokkuvõtete lihtsustatud sõnastamist. Õppematerjalidena kasutatakse kakskeelseid sõnastikke, aineterminoloogia sõnaraamatut, visuaalseid õppematerjale. Keeleoskuse arengule aitab kaasa keele kasutamine autentsetes olukordades ainetundides või igapäevaelus. Võimekad ja

motiveeritud klassikaaslased mõjutavad uussisserändaja kohanemist ja keeleoskust positiivselt (Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007). Teada saamaks, milline on õpilase areng olnud ning kuhu on jõutud, antakse õpilase tegevusele hinnang vastavalt õpilaste hindamise korrale või kujundava hindamise põhimõtetele. Õpilase arengut jälgitakse ning hinnangust teavitatakse õpilase vanemaid. Koostöös vanematega on oluline arvestada õpilase ja lapsevanemate keeleoskuse taset, vajadusel kaasatakse vestlusse tõlk. Oluline on piisav informatsiooni vahetamine – mida õpitakse, millised on olnud edusammud, milline on olnud tugimeetmete vajadus (HTM, 2004; Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007). Uussisserändajate kooliväliseks integreerumiseks tutvustatakse õpilastele ja vanematele kohalikke vaatamisväärsusi ja kutsutakse osalema kooli üritustele. Positiivse kuvandi loomiseks korraldatakse kooli poolt keele- ja kultuuriõpet, koostatakse vajalikes keeltes infomaterjale jne. Oluline on töö ka kohaliku kogukonnaga, et ümbruskonna elanikud teadvustaksid uussaabujate õigusi ning eripära (Soll, 2007).

2. Uussisserändajate kohanemise toetamine koolis

2.1 Kohanemist mõjutavad asjaolud

Uussisserändajate haridusmudelid on riigiti väga erinevad (Bourgonje, 2010), kuid vaatamata sellele on nende toetamiseks välja pakutud koolikorralduslikke meetmeid võimalik kohandada ning teiste riikide positiivsest ja negatiivsest kogemusest õppida.

Enne tugisüsteemide loomist tuleb analüüsida uussaabujate sihtrühma (Beirens et al., 2007). Erinevalt Euroopa Liidu liikmesriikidest või kolmandatest riikidest saabuvatest lastest (õppekeelest erineva kodukeelega ja välisriigist naasnud) on rändekriisi ajal tulnud õpilastel ette mitmeid võimalikke probleeme, mis mõjutavad nende kohanemist. Bircan ja Sunata (2015) toovad ohtudena välja madala koolikohustusliku ea uussaabujate koduriikides, orientatsiooni varasele tööhõivele poistel ja varase abielu riski tüdrukutel.

M. Soll (2007) on olulisemate teadvustamist vajavate riskidena nimetanud:

- katkendlik haridustee päritoluriigis või erinevates riikides;
- läbielatud negatiivsed kogemused (sõda, vägivald, vaesus) võivad mõjutada õpiedu ja sotsiaalset kohanemist;
- elustandardi langus või selle oluline muutus põgenemise tõttu võib mõjutada kohanemist ja õpiedu;

- vanemate, hooldajate kaotus;
- emotsionaalselt ebakindlad või rusutud vanemad;
- vanemate ebapiisavad teadmised enda ja laste hariduslike või sotsiaalsete õiguste kohta;
- ebapiisav riigi(enamus)keele oskus;
- teiste õpilaste/kaaslaste negatiivne suhtumine, rassistlikud hoiakud.

Viimane aspekt võib Eesti ühiskonnas iseäranis suurt kaalu omada. Sisserännanute heaolu määrab kohaliku elanikkonna valmisolek uussaabujate vastuvõtmiseks. Samas on äsjaste uuringute tulemusena selgunud siinse elanikkonna nagu ka poliitikute skeptilisus, konservatiivsus ning vaenulikkus uussisserändajate suhtes, nähes neis ohtu eestlaste majanduslikule ja rahvuslikule turvalisusele (Asser, 2015; Fomotškin, 2014; Valk, 2015). Eelarvamusi ja hirme on tekitanud ka negatiivsed meediakajastused (Asser, 2015; Valk, 2015) ning üha enam levivad vihakõned ehk verbaalsed rünnakud uussaabuja nahavärvi, rahvuse, soo, usuliste veendumuste või seksuaalse sättumuse tõttu (Balti Uuringute Instituut, 2014).

Eesti varjupaigataotlejate hulgas läbi viidud uuringust selgus, et nii nagu eestlased vajavad rohkem informatsiooni pagulaste kohta, tunnevad ka varjupaigataotlejad vajadust informatsioonivahetuse ja otsese kontakti vastu. Integreerumise piiranguks peeti sotsiaaltöötajaga otsese kontakti puudumist ning mõlema osapoole vähest keeleoskust (Saar, 2014).

Olulist rolli keeleõppimise tulemuslikkuses nähakse koolil. Pagulaste ja uusimmigrantide keeleoskus on aluseks teiste õppeainete omandamisel. Eesti õpetajate hinnangul on ligikaudu 60%-l uusimmigrantõpilastel õppetöös raskusi, neist enamus tulenevad õppekeeleoskuse ebapiisavusest (Kasemets et al., 2013). Siia kuuluvad probleemid seoses õpetaja ja tööülesannete mõistmisega, sõnavara nappus, puudulik ainealane terminoloogia, grammatikaga seotud raskused jms.

Heaolutunnet tekitab õpilaste individuaalsuse märkamine ning tunnustamine. Seni on uussisserändajate õpiedukus kõrgem esimeses kooliastmes, järgnevates kooliastmetes õpiedukus kahjuks väheneb (Kasemets et al., 2013; Kook, 2012).

Uussisserändajatest vanemad ootavad koolilt paindlikku õppeprotsessi, positiivset suhtumist ning tasemel õppekvaliteeti ja keeleõpet. Vanemate arvates on suhtluses kooliga vajakajäämisi. Õpetaja pöördub pere poole siis, kui on probleeme. Tegelikult vajavad

vanemad ka muus osas informatsiooni operatiivset jagamist (Kasemets et al., 2013). Võtmesõnaks pere ja kooli vahel on koostöö. Oluline on toetada õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate vahelist suhtlust läbi ühisürituste (Kasemets et al., 2013; Kook, 2012). Soome koolijuhtide uuringust selgus, et just erinevatel kultuuriõhtutel ja festivalidel on oluline tähendus ühtse koolikogukonna loomisel, andes õpilastele ja nende peredele kultuurilise kirjaoskuse kõrval ka võimaluse mõista ja mõtestada oma kultuuri (Kallioniemi, Lyhykäinen & Räsänen, 2009).

2.2 Kooli tugivõrgustikud uussaabujate kohanemist toetava meetmena

Uuringud näitavad, et just erinevatel tugivõrgustikel on võtmeroll uussaabujate turvalisuse ja kohanemise tagamisel (Bircan & Sunata, 2015; Beirens et al., 2007; Gardner, 2001; Kasemets, 2007; Linde, 1997). Tugivõrgustike olemasolust sõltub nii integratsiooniprotsessi kiirus kui ka saabujate enesehinnang ja -kindlus, et toime tulla isolatsiooniohuga jms (Beirens et al., 2007; Hek & Sales, 2002).

Gardner (2001) osutab uusimmigrantidest vanemate kaasatuse olulisusele kooli poolt loodud tugivõrgustikes. Kooli ja kodu partnerlus on oluline, et luua soodsad tingimused uussaabuja kohanemiseks, tema enesekindluse, motivatsiooni ja iseseisvuse tekkeks. Samas on Gardner (2001) välja toonud faktoreid, millest sõltub uusimmigrantidest lapsevanemate valmisolek osaleda kooli tugivõrgustikes. Näiteks on kultuure, kus peetakse õpetajat ainuvastutajaks õpetamise ja kasvatamise eest koolis ning vanemate sekkumist ja osalemist ei peeta kohaseks. Sellisel juhul tuleb koolil töötada ka kultuurierisustega ning läheneda uusimmigrantidest vanemate kogukondadele teisi võimalusi kasutades (kultuuriseltsid jm vähemuste ühendused). Suurbritannias on selleks tööle rakendatud immigranttaustaga tugiisikud, kes täidavad nn kultuurivahendaja rolli. Üht sellise kooli tugiisiku kogemust on kirjeldatud järgmiselt: “Vanemad ei pöördu kunagi otse õpetaja poole...nad toovad mulle asju, mida õpetajale üle anda, küsivad kooli ja õpingute kohta, huvituvad nii õpetaja tegevusest kui oma lapse edusammudest...sellise sideme loomine uusimmigrantvanematega võttis kolm aastat.” (Gardner, 2001, lk 83-84). See kogemus näitab, et kooli tugiisikust võib saada psühholoogilise ja kultuurilise turvalisuse sümbol ning tal on oluline roll silla ehitamisel kodu ja kooli vahel. Kui tugiisik on kakskeelne, kes valdab nii õpilase emakeelt kui kooli õppekeelt, on tema potentsiaal uussaabujate toetamisel iseäranis suur.

Andonov (2009) kirjeldab Soome kogemust uussaabujatest perede kaasamisel ning rõhutab arenguestluste rolli. See meede on olnud keskmis õpieesmärkide seadmisel, hindamisel ja tagasisidestamisel nagu ka erinevate kohanemisprobleemide ja õpiraskuste tuvastamisel. Soomes toimuvad sellised arenguestlused tugimeeskonnas, kuhu kuuluvad õpetaja kõrval kooli sotsiaalpedagoog, psühholoog ja meditsiiniõde (Andonov, 2009, lk 173).

Bourne ja McPake (1991, lk 12) pakuvad välja kontseptsiooni “partnerluses õpetamine” (ing k. *partnership teaching*) ja toovad välja selle kuue-etapilise mudeli:

- õpilase tundma õppimine ja vajaduste määratlemine
- eesmärkide seadmine
- õpitegevuste planeerimine
- õpiprotsess
- hindamine
- kokkuvõtte tegemine, tagasiside osapooltele.

Kohandatuna Eesti konteksti, vastab see õpilase individuaalse arengu toetamise tugimeetme – individuaalse õppekava taotlustele. Muukeelsetele õpilastele võimaldatakse individuaalse õppekava toel “paindlikku lülitumist õppetöösse ning integreerumist ühiskonda” (Kontor, Tiirma, Randma & Kuldnerkup, 2013).

Eesti senine kogemus uussaabujate õpetamisel näitab, et individuaalse õppekava vajadus on kõige suurem eesti keele, matemaatika ja loodusõpetuse ainetes. Muudes õppeainetes hakkama saamiseks kasutatakse aineõpetaja või klassijuhataja poolt pakutavat tugiõpet ainetundide või konsultatsioonitundide näol. Vastavalt vajadusele võib tugiõpet pakkuda ka eripedagoog või psühholoog, tugiisikuna kasutatakse ka klassikaaslast, kes on abiks tõlkimisel või tekstist arusaamisel (Kasemets et al., 2013).

Nagu ilmneb varasematest uuringutest, on uussaabujaid toetav tugivõrgustik kooliti väga erinev. Õpetajate endi hinnangul põhineb tugiteenus peamiselt klassijuhatajal (66% õpetajatest nimetas tugiisikuna klassijuhatajat), samuti panustavad aine-, tugi- ja parandusõppe õpetajaid, psühholoogid, sotsiaalpedagoogid ning eripedagoog-logopeedid. Peaaegu kõigil juhtudel on õpetajate kinnitusel koolis keegi, kes omab ülevaadet ja/või tegeleb spetsiaalselt uussisserändajate ning nende õppe toetamisega (Kasemets et al., 2013, lk 66-67).

Sama oluline kui koolisisesed tugimeetmed, on oluline vanemate kaasamine, koostöö erinevate kooliväliste organisatsioonide (kultuuriseltsid, keeltekoolid jms). Nagu osutab ÜRO pagulasagentuur, on võtmetähtsusega nii haridusministeeriumi kui ka kohalike omavalitsuste kaasatus pagulasõpilaste haridusvõimaluste tagamisel (Education Strategy 2012-2016, lk 31). Siit tuleneb ka antud töö eesmärk, milleks on kirjeldada kooli juhtkonna ning tugispetsialistide arvamusi ja ootusi uusimmigrantõpilaste õpetamisest ja kohanemise toetamise meetmetest nii kooli, kohaliku omavalitsuse kui riigi tasandil. Tuginedes uurimuse eesmärgile, püstitati töös järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid juhtkonna ja tugispetsialistide arvates?
2. Millised on koolide senised positiivsed kogemused uussisserändajate õpetamisel juhtkonna ja tugispetsialistide hinnangul?
3. Milliseid vajakajäämisi näevad juhtkonna esindajad ja tugispetsialistid uussisserändajate toetamisel oma koolis?
4. Millised on juhtkonna ja tugispetsialistide ootused ja ettepanekud kohaliku omavalitsusele ja riiklikule tasandile uussisserändajate paremaks toetamiseks?

3. Metoodika

Antud uurimistöö küsimustele leiti vastused kasutades kvalitatiivset uurimisviisi (Laherand, 2008). Kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmiseks viidi intervjuud läbi valimisse kuuluvate koolide juhtkondade ja tugispetsialistidega.

3.1 Valim

Valimi moodustamiseks tehti Haridus- ja Teadusministeeriumile teabenõue, milles küsiti andmeid, missugustes koolides ja kui palju õpib õpilasi, kellel on EHIS-es märgitud õpilase hariduslikuks erivajaduseks “uussisserändaja”. Eestis õpib uussisserändajaid 27 koolis – kuues linnas ja kümnes omavalitsuses. Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et esindatud oleksid erinevad Eesti piirkonnad. Valimisse kuulus üheksa kooli – kolmest linnast ning kuuest omavalitsusest. Maakondlikult olid esindatud: Valga, Tartu, Lääne-Viru, Rapla ja Pärnu.

Antud uurimistöös kasutati eesmärgipärast valimit (Coyne, 1997), mis võimaldas intervjuuerida kooli juhtkonda ja tugispetsialiste, kelle arvamused on sõltuvalt töö

eesmärgist ja uurimisküsimustest kõige relevantsemad. Intervjueeriti seitset juhtkonna esindajat ja kaheksat tugispetsialisti, nende taustandmed on esitatud tabelis 1.

Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati uuritavate nimed pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Ametinimetus	Koolis töötamise staaž	Kokkupuude uussisse-rändajatega	Juhtkonna esindaja	Tugispetsialist	Intervjuu pikkus	Individaalne intervjuu	Gruppiintervjuu
Jane	Klassiõpetaja, eripedagoog	10 aastat	3 õpilast		X	45 min	X	
Anna	Õppejuht, sotsiaalpedagoog, karjääri-nõustaja	34 aastat	2 õpilast	X		55 min	X	
Anu	Eesti keele ja kirjanduse ning vene keele õpetaja, tugiisik	24 aastat	2 õpilast		X	61 min	X	
Kai	Õppeala-juhataja	10 aastat	6 õpilast	X		65 min	X	
Ive	Direktor	36 aastat	8 õpilast	X		95 min	X	
Ene	Klassiõpetaja	23 aastat	3 õpilast	X		36 min	X	
Saara	Õppeala-juhataja, klassiõpetaja	14 aastat	2 õpilast	X		30 min	X	
Silja	Inimese- ja kehalise kasvatusõpetaja, tugiisik	21 aastat	1 õpilane		X	30 min	X	
Õie	Eripedagoog, logopeed	2 aastat	1 õpilane		X	40 min		X
Õnne	Õppejuht	1 aasta	1 õpilane	X				
Liis	Logopeed, HEV koordinaator	Üle 20 aasta	4 õpilast		X	90 min		X
Liina	Sotsiaal-pedagoog	10 aastat	4 õpilast		X			
Luule	Algklasside õpetaja, eesti keel	Üle 25 aasta	4 õpilast		X			
Mare	Õppejuht	19 aastat	4 õpilast	X		80 min		X
Mari	Eesti keele õpetaja, tugiisik	1 aasta	4 õpilast		X			

3.2 Andmete kogumine

Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuude eeliseks on paindlikkus ning võimalus intervjueeritavate mõtete edasiandmiseks küsimusi ümber sõnastada või lisaküsimusi esitada (Laherand, 2008).

Intervjuu küsimuste koostamisel tugineti töö teoreetilisele osale (Beirens, 2007; Dryden-Peterson, 2011; Kasemets et al., 2013; Kasemets, 2007; Kook, 2012; Soll & Palginõmm, 2011). Intervjuu algas sissejuhatava osaga, kus intervjuueeritav tutvustas ennast ning uuritava töö eesmärki. Intervjuu küsimused liigendati uurimisküsimuste kaupa. Seega koosnes intervjuu kava neljast põhiküsimusest: uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid, senised positiivsed kogemused, tajutud vajakajäämised tehtud töös ning ootused ja ettepanekud kohalikule omavalitsusele ja riiklikule tasandile uussaabujate paremaks toetamiseks (vt lisa 1). Vajadusel küsiti täpsustavaid küsimusi või paluti tuua näiteid. Intervjuu lõpus oli avatud küsimus, mille käigus uuritav sai täiendada või lisada informatsiooni.

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu kogunud tugispetsialistiga eesmärgiga testida küsimuste asjakohasust ja arusaadavust. Pilootintervjuu käigus selgus, et intervjuu küsimused olid arusaadavad. Küll aga vajab intervjuueeritav mõistete seletust, sest piloteerimise käigus kerkis korduvalt üles, millist terminit (uusimmigrant, pagulane, uussisserändaja, varjupaigataotleja, rahvusvahelise kaitse saaja jne) kasutada. Seega võeti edasistel intervjuudel aluseks mõisteline baas, mis on toodud antud töö alapeatükis 1.1. Sisulisi muudatusi intervjuu kavas ei tehtud ja pilootintervjuu vastused lülitati põhiantmestikku.

Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi individuaalselt või grüpiintervjuudena. Valik sõltus asjaolust, mitu uussisserändajatega tegelevat tugispetsialisti koolis töötas. Kokku toimus 8 individuaal- ja 3 grüpiintervjuud (ühel juhul kolme inimesega ja kahel juhul kahe inimesega). Ühel juhul ei olnud koolis tugispetsialisti ning intervjuu viidi läbi ainult koolijuhiga. Valimisse kuulusid järgmiste ametikohtade esindajaid: eripedagoog, sotsiaalpedagoog, koolijuht, õppejuht, viiel juhul oli tegemist mitut rolli täitva tugispetsialistiga, s.t. ta oli paralleelselt ka aineõpetaja või õppejuht.

Intervjuueeritavatega lepiti intervjuu toimumise aeg ja koht kokku telefoni teel, kahel juhul e-kirja teel. Intervjuud viidi läbi ajavahemikul jaanuarist kuni aprillini 2016. Intervjuud toimusid kõigil juhtudel koolides, kus uussisserändajad õpivad ning kõik intervjuud viis läbi töö autor isiklikult. Intervjuude salvestamiseks kasutati paralleelselt MP3-salvestit ning mobiiltelefoni. Intervjuude pikkus varieerus 43-90 minuti vahel.

Töö autor pidas uurijapäevikut, kus dokumenteeriti intervjuerimisel tekkinud mõtteid, emotsioone ja probleeme eesmärgiga reflekteerida uurimisprotsessi üle (Laherand, 2008).

Intervjuude kokkuleppimisel, läbiviimisel, andmete analüüsimisel ning tulemuste esitamisel järgiti uurijaeetika põhimõtteid. Uuritavatele selgitati uuringu eesmärki ja käiku ning tulemuste esitamisel lähtuti konfidentsiaalsuse nõudest. Saadud personaalset informatsiooni töödeldi ja hoiti konfidentsiaalselt ning kasutati üksnes uurimistöö otstarbel (Eesti teadlaste eetikakoodeks, 2002).

3.3 Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti kasutades programmi *Express Scribe*, mis võimaldas helifaili kiirust muuta ning edasi-tagasi liigutada. Selge diktsiooniga ja kajavabas ruumis tehtud intervjuud transkribeeriti kasutades Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi Foneetika ja kõnetehnoloogia laboratooriumi loodud veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (kolm intervjuud). Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus umbes kümme tundi. Transkribeeritud teksti saadi kokku 166 lehekülge. Intervjuude tekste on tsitaatides vähesel määral keeleliselt korrigeeritud. Samuti on paaris kohas lisatud nurksulgudes selgitus, et intervjuu sõnum kaduma ei läheks.

Andmete analüüsimisel kasutati andmetöötluskeskkonda *QCAmap*. *QCAmap* on vabavaraline veebiprogramm, kuhu andmed sisestati tekstifailina ja seoti uurimisküsimuste põhjal moodustatud kodeerimisrühmaga. Nendeks olid: kohanemise mõjutegurid, positiivsed kogemused, vajakajäämised, ootused ja ettepanekud.

Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, kus koodid tuletati andmetest (Mayring, 2014). Kood on märksõna, millega tähistati tekstilõike. Kodeerimise käigus jaotati tekst osadeks, seejärel loeti neid mitmekordselt ja märgiti ära olulised tekstilõigud või laused ning anti neile kood (Kalmus, Masso & Linno 2015). Andmeanalüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks ja kodeerimiskooskõla leidmiseks kaasati protsessi ka töö juhendaja, kes kaaskodeeris osa pilootintervjuust. Tekkinud koodide üle arutleti kuni leiti ühine seisukoht.

Sisuanalüüsi teine etapp oli koodide kategooriatesse koondamine, mis võttis kokku analüüsitava teksti kesksed ja uurimisküsimuste seisukohast olulised tähendused (Kalmus et al., 2015). Esimese uurimisküsimuse puhul oli andmemassiiv suur ning siin paigutati

täenduselt sarnased koodid alakategooriate alla, kus viimasele anti koodide sisu iseloomustav täpsem nimetus. Näide koodidest alakategooriate moodustamise kohta on esitatud tabelis 2. Tekkinud kategooriate põhjal kirjeldati ning analüüsiti tulemusi.

Tabel 2. *Koodidest kategooriate moodustamine*

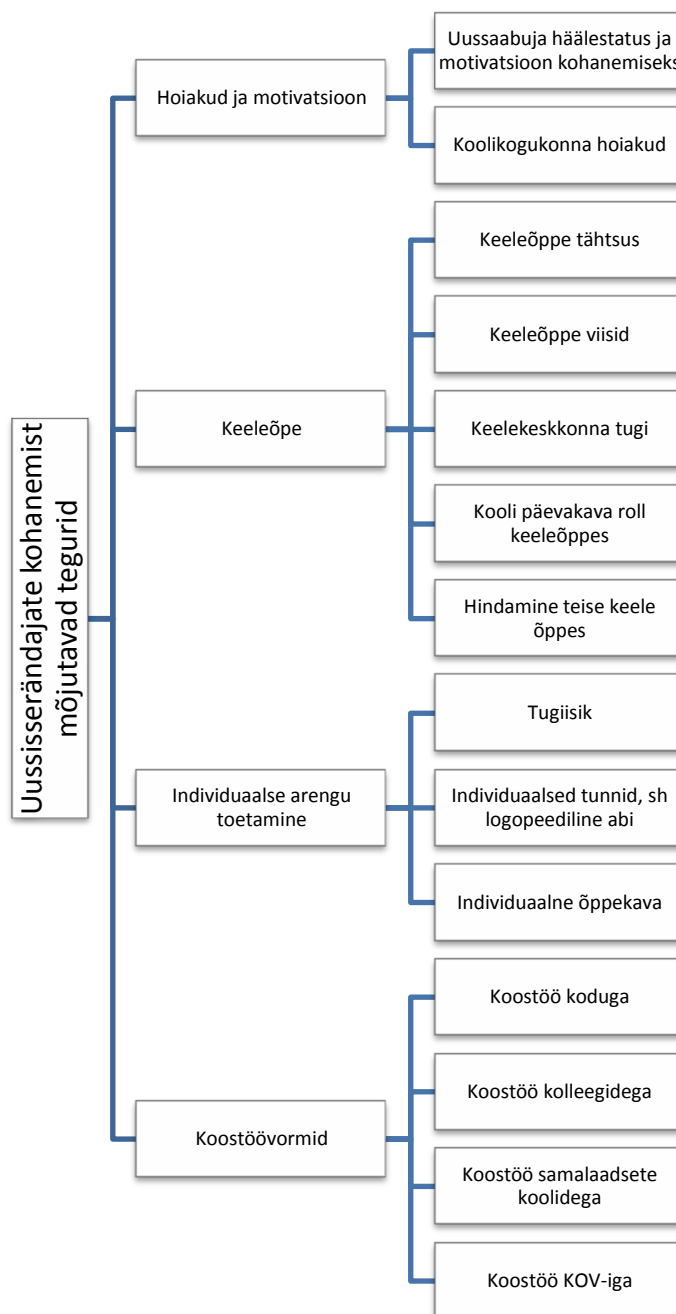
KOODID	ALAKATEGOORIA	ÜLDKATEGOORIA	PEAKATEGOORIA
Õpetaja räägib mitut keelt	Keeleõppe tähtsus	Keeleõpe	Uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid
Eri rahvuste suhtlemiskeel on eesti keel	Keeleõppe viisid		
Keeleoskuse määramine kooli tules	Keelekeskkonna tugi		
Eesti keele õppimise kiirus	Kooli päevakava roll keeleõppes		
Õpilase hindamine	Hindamine teise keele õppes		
Õpilane oskab rääkida argipäeva tegevustest			
Õppimine toimub koolis enne õppetundide algust			

4. Tulemused

Töö eesmärgiks oli kirjeldada kooli juhtkonna ning tugispetsialistide arvamusi ja ootusi uussisserändajate õpetamise ja kohanemise toetamise meetmetest nii kooli, kohaliku omavalitsuse kui riigi tasandil. Antud peatükis esitatakse uurimuse tulemused uurimisküsimuste kaupa, kirjeldades tekkinud kategooriaid ja alakategooriaid (vt lisa 2), mida illustreerivad tsitaadid intervjuudest.

4.1 Uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: „Millised on uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid juhtkonna ja tugispetsialistide arvates?“ Selle uurimisküsimuse andmeanalüüsi tulemused on esitatud joonisena, kust nähtuvad eristunud pea- ja alakategooriad (vt joonis 2).



Joonis 2. Uussisserändajate kohanemist mõjutavad tegurid juhtkonna ja tugispetsialistide hinnangul.

Hoiakud ja motivatsioon

Põhjused, miks Eestisse saabutakse, on erinevad ning sellest sõltub ka õpilase ja tema pere motiveeritus kohaneda. Selle kategooria puhul eristus selgelt kaks alakategooriat: uussaabujate endi häälestus ja motivatsioon siin kohaneda ning vastuvõtva koolikogukonna hoiakud.

Uussaabuja häälestatus ja motivatsioon kohanemiseks. Uurimuses osalenud töid välja, et üldjuhul on motiveeritumad need uussaabujad, kellel on kindel eesmärk ja soov oma tulevikku Eestiga siduda, kes on vanuse poolest nooremad või kes on oma isiksuseomadustelt suhtlemisaltid.

Kirjeldati olukordi, kus uussaabujad on innustunud ja entusiastlikud, näiteks võtab üks noormees vabatahtlikult osa vene keele tundidest, mis ei ole talle kohustuslikud:

Poiss rääkis, et kui ta Narva läheb, seal ei ole ühtegi eestlast, kõik on venelased ja ta saab aru, et tal on ka veel vene keelt lisaks vaja. Ta on võtnud endale ise selle lisakohustuse /.../ ta teab, et mul on sellel ajal siin kuuenda klassiga vene keel ja tema käib mul siin vene keeles vabatahtlikult ja ta töötab seal nii usinasti kaasa. (Anu)

Intervjuueeritavad töid näiteid, kuidas hobiringid, eelkõige sport, on aidanud kaasa kohanemisele, hoiab nende motivatsiooni ning võimaldab kaaslaste hulgas silma paista:

/.../ meil on selline traditsioon, et kui laps on kuskil võistlustel käinud ja on mingi auhinna või midagi võitnud, siis ka kooli ees kohe tunnustatakse teda ja siis ta on meil jälle tehtud poiss /.../ (Anna)

Rõhutati ka seda, et motivatsioon on madalam vanematel õpilastel, eriti juhul, kui kooliskäimises on tekkinud sunnitud paus. On ka neid uussaabunuid, kes napi varasema koolikogemuse tõttu ei ole õppinud ega harjunud pingutama.

/.../ tal puudub kogemus, mis tähendab istuda, olla, teha seda, mida keegi käseb, tal lihtsalt puudub see kogemus. Ja siis on otse loomulikult kümneaastaselt seda kogeda esimest korda - see on ebameeldiv. Siis tekivad sellised: ei taha, aga miks, miks ma pean. Selle motivatsiooniga on meil küll nii olnud, et on tõusud ja mõõnad /.../ (Mare)

Intervjuueeritud koolitöötajad rõhutasid, et uussisserändajate üldine häälestatus Eestisse saabumisel on pigem positiivne. Neile meeldib see maa, inimesed, nad hindavad eestlaste püüdlusi neid toetada. Kuigi paljud suhtlevad võimalusel aktiivselt ka oma rahvuskogukondades, on nende üldine meelestatus Eesti suhtes optimistlik ning soov õppida Eestiga seotud aineid kõrge:

/.../ meil oli nüüd viis osa Johann Pitkast. Igatiüks sai näiteks ühe osa lugeda /.../ Siis tüdruk [uussaabuja] luges viis osa kõik läbi. Ja nad teavad Eesti Vabariigi sünnipäevast ja nad teavad tähtpäevadest juba. Mis tähtpäevad on, mis siis tehakse. Ühesõnaga, et täiesti eestimeelsed. (Luule)

Koolikogukonna hoiakud. Koolikogukond on võtnud uussisserändajaid vastu ootusärevalt, samas andes neile aega kohanemiseks. Positiivne on, et Eesti lapsed tunnevad huvi võõra maa keele ja kultuuri vastu, nad on telefonidesse laadinud alla muukeelsed lisad. Juhtkonna ja tugimeeskonna liikmed rõhutasid, et nii kohalikke kui muukeelseid lapsi on koheldud võrdselt, kui pahandust on teinud muukeelne laps või Eesti laps, siis karistatakse lapsi ühtmoodi, kui lapsi kiidetakse, siis taas sõltumata rahvusest, ikka ühtmoodi. Probleemide ennetamiseks on vanemaid teavitatud muukeelsete laste tulekust ning olukorda selgitatud. Ühel juhul on tulnud ette, kus uussisserännanud on nimetatud kaaslaste poolt “pagulaseks”, mis on tekitanud trotsi. Uussisserändajatega seotud mõisted tekitavad segadust ka õpetajate hulgas, rääkimata õpilastest:

./.../ Ma olen siin paar korda tähele pannud, et seoses pagulaste teemaga on paar sellist torget olnud ./.../ et nagu pagulane või midagi. Ja siis see poiss ise ütleb, et ta ei ole ju pagulane. Ja siis ma olen püüdnud ka siin vahepeal kuskil teema sisse pikkida ./.../ et mis see pagulane on ja mis on immigrant ./.../ aga see ei ole ainult meie koolis tekkinud. See on üle vabariigi tekkinud probleem. (Anu)

Keeleõpe

Keeleõppe tähtsus. Uurimuses osalenud leidsid, et uussisserändaja kohanemise esmaseks tingimuseks on keeleõpe. Keeleoskuse omandamine on individuaalne ning sõltub ka sellest, millal laps on Eestisse elama asunud ning kust laps kooli on tulnud. Samas võib laps kõnelda mitmes erinevas keeles, mõnel juhul lausa neljas keeles.

./.../ Poisid ongi niimoodi, et neil on omavahelise suhtlemise keel, veel on sinna juurde vene keel ./.../ eesti keel on neil kolmas keel. Kolmanda klassi poistel inglise keel veel neljas keel. Noh, üsna keeruline olukord ühele kümneaastasele lapsele ./.../ (Ive)

Keeleoskus on oluline faktor omavahelises suhtlemises, et leida sõpradega ühine keel ning saada osa koos mängimisest. Intervjuueritavad rõhutasid, et õppetöös on oluline mõista tööjuhendeid ning erialaste mõistete tähendusi. Igapäevaelus oleks aga suhtlemine ilma tõlkide vahenduseta pingevabam ning otsesem. Uussaabusjate keeleoskust peeti vajalikuks ka ametlike dokumentide täitmiseks ning loomulikult hiljem edasiõppimise või töökoha leidmiseks.

Keeleõppe viisid. Eesti keele õpetamisel on uussisserändajatel abiks õpetaja või tugisiik, kelle juures käiakse õppimas individuaalselt või väikeses rühmas. Grupi suurus

sõltub õppijate vanusest ning varasematest teadmistest. Mitmed uurimuses osalenud koolid tõid välja individuaaltundide tähtsuse eesti keele õppimisel:

./../ individuaaltunnid on sellepärast, et väiksemad on ikkagi nii erineva võimekusega ./../ Alguses panime nad kõik ühte gruppi, et kõik on nullkeeled, aga siis näed, et suuremad peavad väga kannatlikult ootama ja see kannatus võib katkeda ühel hetkel või see väiksem on laua all hoopis ./../ Oli näha, et niimoodi nelja lapsega ei saa korraga. (Mare)

Keelekeskkonna tugi. Eesti keele õppimisel on oluline, et keelt saaks igapäevaelus praktiseerida. Tulemus on parem, kui kogu päev viibitakse eestikeelses keelekeskkonnas ning õppetunnid toimuvad ainult eesti keeles. Olles eesti keele keskkonnas ja pidevalt küsimuste ning aktiivse osalusega turgutatud, areneb keeleoskus märgatavalt. Intervjeeritud tugimeeskonna liikmed rõhutasid, et laps, kes ei valda muud keelt, kui oma emakeelt, õpib eesti keele kiiremini selgeks, kui need lapsed, kellel on ühtne suhtluskeel.

./../ ja meil on ainult eesti keel ümberringi. Meil on kehaline eesti keeles, kunst eesti keeles, käsitöö eesti keeles, need loovusained. Ehk ta saab igalt poolt nii palju juurde, et ta peab suhtlema ./../ (Kai)

./../ kuna temal vene keelt ei ole, millega teiste lastega suhelda, siis ta on pidanud hakkama eesti keelt kohe õppima. Ja nii ta selles mõttes lausa hämmastas mind, kui tragi tüdruk ta on ./../ kohe pliiats käes[ja hõikab]: kollane, kollane. (Ive)

Väga vajalikuks peeti intervjuudes pidevat keeleõpet, sh suveperioodil, et koolis omandatud kinnistada. Seepärast otsitakse nendes koolides võimalusi suvise keeleõppelaagri korraldamiseks ning sel eesmärgil ka teiste samalaadsete koolidega ühisprojektide tegemist. Selleks kasutatakse Haridus- ja Teadusministeeriumis avatud taotlusvoore, lisaks otsitakse muid võimalusi suvise keeleõppe läbiviimiseks, et säilitada koolis õpitud keeletase.

Sest praegu ongi meie põhiteema, mida me ka viimasel kohtumisel [arutasime] ./../ mis sellel suvel saab. Selle kolme kuuga...püüame pakkuda võimalikult palju erinevaid laagreid. [Otsime], mida linn pakub, mida üleriigiliselt pakutakse, et nad saaksid ikkagi keelekeskkonda ./../ (Mare)

Kooli päevakava roll keeleõppes. Sõltuvalt keeleoskusest, tehakse erisusi ka kooli päevakavas. Neile, kelle eesti keele oskus on nõrk, nähakse ette eesti keele individuaaltunnid ning lisaks toimuvad vaid oskusainete tunnid. Kellel on kodukeel näiteks inglise keel, käib võõrkeele tundide asemel eesti keelt õppimas. Kui lapse eesti keele oskus

võimaldab osaleda kõigis tundides, siis tema päevakava ei erine tavaklassist. Kooli juhtkonnale on sellise tunniplaani tegemine suur väljakutse, tuleb arvestada nii õpilastega (et ei tekiks vabu tunde, kus laps on tegevusetu) kui ka õpetajatega.

.../ Kuna eesti keele õpetajat on üks, aga keelt õpetame sisuliselt nii-öelda üksi-ühele, siis sellega ma nõ mängin .../ Neil ei alga päev alati kell kaheksa, nii nagu teistel lastel ja lõpeb ka siis, kui oskusained ja eesti keel on ära olnud .../ (Mare)

Väga oluline on kooli roll ka huvihariduse pakkumisel, sest just läbi tunnivälise tegevuse on võimalik kasutada keelt igapäevaelu situatsioonides. Tunnivälise tegevusena nimetati: robotikaringi, koorilaulu, pilliõpet, tantsuõpet, erinevaid spordiringe (džuudo, maadlustrenn, jalgpall, sulgpall, ujumine, karate, vibulaskmine) ning käsitöö- ja puutööringi. Kus vähegi võimalik, püütakse huviharidust pakkuda oma õppehoones ja integreerituna koolipäeva.

Hindamine teise keele õppes. Intervjueeritud rõhutasid, et esimestel kuudel uussaabujast õpilasi ei hinnata. Kui nende tase on tõusnud, hinnatakse neid õppeaineid, mida on võimalik hinnata heale või väga heale hindele. Kõikide koolide puhul toodi välja, et uussisserändajaid ei hinnata samadel alustel nagu tavaõpilast, kuid täpsemad põhimõtted lepatakse kokku individuaalse õppekava raames. Eesti keelt hinnatakse teise keelena.

.../ Ema ütles sügisel ka, et .../ tal on ikkagi selliseid mõisteid ja asju, näiteks loodusõpetuses, mis vajavad lahti rääkimist. Et see on ikkagi teine keel. See ei ole see, et räägib loodusõpetusest mida iganes. Eesti lapsedki ei saa mõnikord aru, küsivad, et mis asi see on. (Ive)

Kokkuvõttes saab järeldada, et keeleõpet peeti kohanemise tingimuste loomisel esmatähtsaks. Rõhutati keeleõppe integreeritust, sh aine- ja huvihariduse osana, samuti suviste keelelaagrite rolli õppeaasta vältel omandatu hoidmiseks ja kinnistamiseks.

Individuaalse arengu toetamine

Uussaabujast õpilase individuaalse arengu toetamiseks kasutatakse järgmisi tugimeetmeid: tugiisik uussisserändajast lapse/perele, individuaalsed tunnid, sh logopeediline abi, individuaalne õppekava.

Tugiisik. Tugiisikuks oli uurimuses osalenud vastajate arvates klassijuhataja, psühholoog, sotsiaalpedagoog, logopeed, eripedagoog, pikapäeva õpetaja, HEV-koordinaator, abiõpetaja, õpiabiõpetaja, raamatukogujuhataja ja tugiõpilane.

Tugiisiku rolliks on olla õpilasele usaldusisikuks, kelle esmaseks ülesandeks on toetada õpilast koheselt tema saabumisel. Kohanemisperioodil toimusid koolides mitmesugused toetavad tegevused: tugiisikud tutvustasid õpilastele kooli territooriumi ning ruume, selgitasid nii ülestähendatud kui kirjutamata reegleid, käisid koos uussaabujast lapsega sööklas söömas, korraldasid rahvusi tutvustavaid õhtuid ning kaasasid õpilasi huviringi tegevustesse. Neile tegevustele andis lisandväärtuse paralleelne kohanemis- ja keeleõpe.

Ühes koolis käisid äsjasaabunud õpilased tundides kuulamas eesti keelekõla. Seda mitte kõikides tundides, sest võõras keel ja keskkond on väsitavad:

/.../ ja siis nad tulid meie tundidesse ka kuulama. Nad ei käinud kõikides tundides, sest päev otsa võõrkeelset juttu kuulata on ikkagi lastele liig /.../ (Anu)

Kui nad tulid, siis esimesel poolaastal nad /.../ lihtsalt käisid matemaatika tunnis ja minul käisid nad ka siin eesti keele tunnis natuke. Lihtsalt istusid ja kuulasid keele kõla. (Anu)

Üheks oluliseks ülesandeks õpilase saabumisel on tema varasemate oskuste ja teadmiste hindamine, ka siin on tugiisikul keskne roll. Õpilase klassi määramisel pidasid uuritud koolide esindajad esmatähtsaks õpilase vanust, alles seejärel õpilase teadmisi-oskusi.

/.../ oli selge, et ta ei loe veel /.../ tegu on kirjaoskamatu lapsega, aga samas vanuse poolest üheksa aastane, kes sai kümme. Ei ole väga mõistlik panna teda sinna kuue-seitsme aastaste juurde /.../ (Mare)

Intervjuude käigus selgus, et tavaliselt viiakse uussisserändajast õpilane ühe klassi võrra madalamasse astmesse. Põhjustena toodi keeleõpe, sh ainealaste terminite omandamine ning vahel ka perekonna soov, et ühe pere lapsed saaksid ühte klassi. Otsustamisel on määravaks saanud vanemate nõusolek, Rajaleidja keskuse nõuanne ning õppenõukogu arvamus.

Pärast klassikolektiivi määramist, on tugiisiku roll aidata lapsel ette valmistada koduseid ülesandeid ning õpetada oskusainetes vajaminevat sõnavara.

/.../ koolis on tal nagu üks õpetaja, kes talle seda lisa eesti keelt annab ja ta on talle ka tugiisikuks /.../ (Anna)

Mina suhtlen ju kõigi laste klassijuhatajatega pluss siis õpiabiõpetaja, pluss sotsiaalpedagoogiga, et see on nagu see võrgustik. (Mari)

Laste poolt meil oli kohe alguses plaan, et /.../ me peame määrama nii-öelda tugiõpilase, ja lapsed võtsid ise selle funktsiooni väga kenasti nagu enda kanda. (Mare)

Individuaalsed tunnid. Individuaalseid tunde kasutatakse kõne arendamiseks, õpetajaga suhtlemiseks, õppeainetes järeleaitamiseks, õppekava erisuste tasandamiseks, sõnavara arendamiseks:

/.../ kaheksandas klassis, siis ta ei saa ju õppida eesti keelt ainetunnis samamoodi [nendega], kes on õppinud kaheksa aastat. Õpetaja peab talle lähenema individuaalselt ja tõmbama eriülesannetega järgi, sest ta tõesti tuli ja ühtegi sõna eesti keelt ei räägi, aga järgmine aasta ta lõpetab ju põhikooli /.../ (Kai)

Individuaaltundide osatähtsust hindasid kõrgelt kõik vastanud. Leiti, et üks-ühele õppe käigus saavad õpilased ka avatumalt vestelda, mistõttu on see ühtlasi kohanemistoetus ja vahel ilmnevad last vaevanud probleemid just ainealases individuaaltunnis. Rõhutati, et individuaalsetes eesti keele tundides võib eirata grammatika reegleid ning süveneda rohkem igapäevasele suhtluskeelele. Ainealaseid individuaalseid ülesandeid täites, aitab õpetaja õpilast tavaklassile järele, et järk-järgult lülituda ühisesse õppetöösse.

Professionaalset abi eesti keele omandamisel saadi uuritud juhtudel logopeedidelt. Logopeedi individuaaltunnid aitasid kaasa kõne arengule.

No väga suure töö tegi ära meil logopeed. /.../[toimus] seesama eesti keele tugi. Paljudest ainetest ta tegelikult osa ei võtnud, ta läks pigem logopeedi juurde, kus ta õppis eesti keelt, ta käis seal ka peale tunde õppimas. (Silja)

Erilist tähelepanu vajavad intervjueeritute hinnangul need juhtumid, mil napp õppekeele oskus on kombineeritud muu erivajadusega, näiteks nimetati kogelust ja koduriigis diagnoositud aktiivsus- ja käitumishäiret. Intervjueeritavad tõid esile, et logopeedilist õpiabi on tihti vaja just vene kodukeelega uussisserändajate puhul.

Individuaalne õppekava. Sõnavara vähesuse tõttu on uuritud koolides määratud individuaalne õppekava tavaliselt eesti keeles, loodusõpetuses, inglise keeles, vene keeles ja matemaatikas. Individuaalse plaani kohaselt esitatakse tööjuhendid kokkuvõtlikult ning vähendatakse teksti, ette on antud mõistete sõnaseletused, tekstülesannete lahendamised asendatakse muude ülesannetega. Oskusainetes on uussaabujast õpilane oma tavaklassi juures. Individuaalse õppekava rakendamisel on uuritud koolides lähtunud õpilase oskustest ja võimetest.

Intervjueeritud tõid välja, et kõige raskem on just mõistetest ja tekstülesannetest arusaamine.

./../ No me oleme teinud talle individuaalse õppekava. Ja seda ei saagi teha nagu tavaõpilastega siin, et kevadeni välja ./../ siin käib see ikka hoopis teistmoodi, sest temal on ju teadmised olemas, aga tal ei ole sõnavara, millega oma teadmisi väljendada. Ja see kõik sõltub nüüd, kuidas seda kava teha. Mina teen kogu aeg näiteks niimoodi, et kui midagi õpime, siis vaatan, kuidas ta järgmine kord on selle selgeks saanud, käigu pealt otsustan, et mis nüüd edasi võtta. Kui ma näen, et see valmistab talle ikkagi raskusi, siis ma võtan ja tegelen sellega sügavamalt veel edasi. Ja kui ta on mõne asja selgeks saanud, siis seda puudutan vähem. Rõhutan just selliseid asju, millega ta rohkem hädas on ./../ (Anu)

Õppemeetoditena kasutatakse uussaabujate puhul rollimänge, tööjuhendite lihtsustamist, rääkimist, kirjutamist, kuulamist, lugemist, vaatamist, võrdlemist, tõlkimist, individuaalset tööd tahvelarvutiga jne. Suhtlemisel rõhutati kehakeele osa ning lühikeste ja selgete lausete kasutamist. Osadel koolidel on kogemusi programmi *BoardMaker* kasutamisest nagu ka Google tõlkemootori rakendamisest õpilaste või nende vanematega suhtlemisel.

./../ kasutame läbi projektori pildimaterjali hästi palju ./../ eriti alguses ./../ vahel joonistan kiiresti midagi ./../ (Luule)

./../ meil on matemaatikas ja eesti keeles hästi pikad tööjuhendid ./../ kus on tõesti niimoodi, et ka Eesti enda lapsel on väga raske tekstist aru saada, siis temale ma ainult tõlgin [arvutiga] selle ära ja ta ise juba pakub variante ./../ (Luule)

Õppematerjalidena on uuritud koolides kasutatud taju, tähelepanu ja mälu arendavaid ülesandekogusid ja mängu, tööraamatuid, töölehti, lihtsustatud õppekava materjale, keelekümbeluse materjale ning pimedate heliraamatuid.

Kokkuvõtteks, kohanemisperioodi puhul rõhutati tugiisiku tähtsust, toodi välja nii tema roll uussaabujast õpilase usaldusisikuna kui kaasteelisena keele- ja aine omandamisel. Intervjueeritavad tõid näiteid nii individuaalsete tundide kui -õppekava rakendamisest. Samas toonitati erisusi, mis esinevad individuaalse õppekava koostamisel eestlasest haridusliku erivajadusega õpilasele ning uussaabujale. Õpetajad olid uute õppemeetodite väljatöötamisel erakordselt loovad, kohandades neid puuduliku õppekeelega õpilastele kus võimalik.

Koostöövormid

Koostöö koduga. Intervjueeritavate arvates on koduga koostööl laste kohanemisel kandev roll. Vanemate soov on, et nende lapsed tuleksid toime ning sulanduksid Eesti ühiskonda. Selleks on vanemate poolt loodud soodsad tingimused – nad toetavad huviringides käimist, tunnevad huvi, kuidas lastel koolis läheb ning missuguseid muresid on neil ja nende õpetajatel.

/.../ nende huvi kooli vastu, mina ütlen niimoodi, et on suurem, kui Eesti vanematel. Et nemad on väga huvitatud, eriti sügisel olid meil siin täiesti sagedased külalised. Jälle vaatasin, ahah, isa kõnnib ringi meil siin. Tuleb ja küsib ja räägib. Kui on mingi asi, mis on tõesti kahe silma vahele jäänud, ta ütleb, et kuulge, asi on nüüd niimoodi, et vot see poiss ja teine poiss /.../ (Ive)

Mitmed intervjueeritavad nimetasid just isa rolli kooliga suhtlemisel, mis on tingitud ka kultuurierisustest. On kultuure, kus isad tegelevad rohkem poistega ja sellega seoses on ka nende kontakt kooliga elavam:

/.../ isa oli väga huvitatud poisi tulevikust, poisi tulemustest, hakkama saamisest. Isa käib ikka aeg-ajalt, kui jälle tunnist lähen, siis isa on ukse taga, tervitab rõõmsalt ja siis kõik asjad küsib ära. Tema on väga huvitatud, väga toetab /.../ (Anu)

Üks intervjueeritav tugimeeskonna liige lisas:

/.../ Just isaga jah. Ema nagu kardab natuke rääkida. Ema käis tütre pärast koolis. See ongi sel rahvusel nii, et tütar on emale, poeg on isale. Ja isa on see, kes kasvatab poissi, mis on tema uhkus nagu /.../ Emaga rääkisin ma rohkem tütrest, siis kui tütar siin koolis oli. Aga jah, põhiliselt isa on ikkagi perepea ja tema ütleb, kuidas tuleb /.../ No võib-olla ka sellest see isaga suhtlemine, et seal ongi nii kombeks /.../ Jah, et nagu perepea ajab neid kooliasju /.../ (Anu)

Koostööst koduga toodi intervjueeritavate poolt välja ka kohanemist pärssivaid olukordi. Näiteks on vanemate otsustada, kas lapsed jätkavad pärast keelekümluse kolme aasta möödumist õpinguid eesti- või venekeelses koolis. Siin oleks aga tingimata vaja otsustamisse kaasata ka tugispetsialiste, näiteks logopeedi. Tihti on vanemate ootused ebarealistlikud ehk suuremad, kui lapse võimed või keeletase lubab.

/.../ Milline on nende suhtumine sellesse, et lapsed saaksid oma kooliharidust jätkata ja milline on nende, noh, mõttemaailm või kuidas nende poolt on see koolielu toetatud? Aus vastus siis on see, et ootused on koolile suhteliselt kõrged. Et, nagu, lapsed lükatakse ühest uksest sisse ja teisest tahetakse valmisprodukti

saada. Natukene keeruline on olnud see. Et kodu poolt nagu pigem ei ole seda toetust, et nad õpiksid koos lastega näiteks eesti keelt /.../ (Mare)

Tihti ongi see seotud sellega, et vanematel endil on eesti keele oskus vähene ning nad ei oska seetõttu hinnata laste keeletaset:

/.../ Ja kurb ongi natuke see, et perel samas on väga suured ootused, justkui nagu juba peaks olema keel suus. Aga ei ole /.../ (Mare)

Vahel tulevad vanemad ka sellise eelhoiakuga, et eelmises koduriigis oli lapsel õppimisega kõik korras ning nad ei taju siinsete õpiraskuste põhjuseid:

/.../ tükk aega läks meil ikkagi selgitamisega /.../ nad olid nii edukad, nad olid tublid seal oma maal õppimistega, kuidas nüüd järsku ei ole. Aga vahepeal on olnud kaks aastat, uus riik, uus keel. Et kui see arusaamine tuleks /.../ (Mare)

Selliste olukordade lahendamiseks peeti ülioluliseks koostööd õpetajate ja tugispetsialistide vahel, et nad suhtleksid omavahel aga ka pidevalt kommunikeeriksid õpiprobleeme nagu ka edusamme vanematele.

Koostöö kolleegidega toimub uuritud koolides nii formaalsete kohtumiste (õppenõukogud, teemakoosolekud) kui erinevate ümarlaudade, vestluste või mõttetalgute vormis. Väga oluliseks peeti info vahetamist uue õpilase kohta, samuti uute ja toimivate meetodite ning võtete kohta.

/.../ Üldiselt, me ise õpime ja see on kõige ägedam, et me ise õpime ka /.../ Jah, kogu kollektiiv. Meil seni, tähendab, ikka kui keegi on hätta jäänud, siis läheb kellegi teise käest küsib, kuule kuidas ta sul seda asja tegi või /.../ (Anna)

Intervjueeritavad rõhutasid, et koostöö on just selliste erijuhtumite tõttu tihe ja sujuv. Seda peetakse kogu kollektiivi ühiseks väljakutseks, õpetajad ei pea üksi toime tulema vaid meeskonnana. Tihti ei tulegi seda juhtkonnal koordineerida, vaid õpetajad leiavad ise koostöövõimaluse kui on hea ja toetav koolikliima.

/.../ Jah, et sellel aastalgi, kui seda neljanda klassi poissi hakkas õpetama uus õpetaja, siis ta pidevalt klassiõpetajalt küsis, et kuidas eelmisel aastal oli või kuidas sa matemaatikas neid tekstülesandeid temaga tegid /.../ Uurivad, kuidas keegi mingeid teemasid selgitas, milliseid võtteid kasutas. Selles mõttes käib ka selline õpetajate omavaheline koostöö, mis läbi meie iga kord ei pea käima ja ei käigi /.../ (Liina)

Koostöö samalaadsete koolidega. Siin toodi välja, et jagatakse kogemusi õpetamise ja dokumentatsiooni täitmise osas, samuti koopereerutakse ühisprojektideks (suvekoolid jms). Kõige enam aga rõhutati ühiskoolituste kasutegurit. Just uusimmigrantide laste õpetamise ja kohanemise toetamise koolitused on need, kus sarnaste huvide ja probleemidega koolid kokku saavad ja üksteiselt õppivad.

./.../ Kui me jõudsime oma küsimusteni, siis me võtsime juba seda koolitust ./.../ Kus osalesidki erinevatest koolidest inimesed samasuguste probleemidega ./.../ selle koolituse raames tegelikult suhtlesimegi paljude koolidega. Me saime tagasisidet ning teada, kuidas nemad teevad. Ja mis probleemide ees nemad on. Hästi palju sarnasusi oli ./.../ (Liis)

Koolilt koolile kogemusevahetust võiks uurimuses osalenute arvates veel enam olla. Aga parim viis oleks neid ühildada koolitustega, sest ainult vastastikune kurtmine ei pruugi viia lahendusteni.

Koostöö kohaliku omavalitsusega. Seda teemat pidasid küsitletud spetsialistid ülioluliseks, sest tegelikult on kohaliku omavalitsuse roll tagada ussaabujale nii koolikoht kui koolikohustuse kontroll. Senise tõhusa koostöö tulemuseks peeti seda, et uuritud koolides polnud ühtki uussaabuja koolikohustuse eiramise juhtumit.

Oluliseks peeti omavalitsuse abistavat rolli eelkõige võimalike finantsiliste murede korral või suhtluses erinevate instantside vahel.

./.../ Ongi olnud ka läbirääkimisi vallavalitsusega, valla juhtidega. Et seda õpet ikkagi toetada, sest igal pool kõik jääb ju finantside külge ja taha. Ja valla esindajad on minu meelest väga toetanud seda, sest see on selline tore edumeelne pere minu arvates. Et nad ei ole ju tulnud siia sotsiaaltoetusi küsima, vaid nad on tulnudki siia arenema, elama ja tööd tegema, makse maksma. Nad on minu meelest väga toredad, selles mõttes. Ja vald on sellest perest huvitatud ja vald toetab selle poisi õpet meil ./.../ (Anu)

Munitsipaalkoolidele on tulnud abi lisakeeleõppe sisseviimiseks, samuti on mõned omavalitsused toetanud kooli uute, spetsiaalselt kohandatud õppematerjalide ostmisel.

4.2 Positiivsed kogemused uussaabujate toetamisel

Teiseks uurimisküsimuseks oli: „Millised on koolide senised positiivsed kogemused uussisserändajate õpetamisel juhtkonna ja tugispetsialistide hinnangul?“ Siin

eristusid andmeanalüüsi käigus järgmised peakategooriad: koolikeskkonnast tingitud positiivsed kogemused ja koostööst vanematega sündinud muutused.

Koolikeskkonnast tingitud positiivsed kogemused olid seotud **õppimise ja õpetamisega**.

Toodi välja, et kuna uussisserändajatest õpilaste arv on püsinud väike ja nad tulevad ühest kultuuriruumist (tihti ka ühe pere lapsed), on kooli võimekus neid integreerida suurem.

See on väga hästi, meil läks hästi tegelikult. Tuli üks pere, ühe pere lapsed, ühesama taustaga /.../ kui oleks neli peret, igast perest üks laps, oleksime me hoopis teises olukorras. (Mare)

Koolis, kus uussaabujatest õpilaste koosseis on kirjum, toodi välja mitmeid rikastavaid aspekte, sh seda, et uussisserändajatest õpilased on abiks kooli säilimisele. Väikestes maakoolides võib õpilaste väike arv olla ohuks kooli tulevikule ning siin on uute õpilaste saabumine eriti teretulnud.

Noh, nooremad õpetajad, nemad ütlevad, proovime, teeme, katsetame. Vanemad õpetajad, nemad ütlesid /.../ kas ikka niimoodi saab. Praegusel juhul asi töötab meeskonnana /.../ nad võtavad asja loomulikult. Toodi välja, et kuna uussisserändajatest õpilaste arv on püsinud väike, ma ütleks, et see on üks võimalus koolil ellu jääda. (Ive)

Erilist rõõmu tunnevad õpetajad uussisserändajate üle, kelle edusamme on märgata nii keeleliselt, kui kohanemise seisukohalt. Keeleõppe seisukohalt on edukaks osutunud õpetajate antud ülesanded, kus näiteks õpilasel palutakse õpetajate toast küsida prinditavaid pabereid, et arendada laste julgust ja keeleoskust. Lisaks on õpilased tajunud ise huvitegevuse raames vajadust erinevaid keeli osata. Uussisserändajate tahe Eestis toime tulla on innustanud õpetajaid raskusi trotsides õpilasi nende arengus toetama.

/.../ nad ei ole sugugi mingid nihukesed voostrid, et tuleb ja ootab lõunasööki ja siis läheb ära koju, et nad on tragid lapsed. Ja nad õpivad ikkagi oma võimete kohaselt /.../ (Ive)

Õpingutes ja suhtluses on uussisserändajatele suunajateks tugiisikud või õpetajad. Väikestes koolides töötavad õpetajad osakoormustega erinevatel ametikohtadel. Õpetaja võib olla lisaks õppealajuhataja, HEV koordinaator, klassijuhataja või tugiisik, mis annab

võimaluse näha õpilast erinevatest vaatenurkadest. Tugiisikutega on leitud positiivne kontakt. Neile usaldatakse oma rõõme ja räägitakse muredest.

Alati ma alustan sellega, et ma küsin, kuidas meil läheb? Et kuidas temal läheb ja teda huvitab ka kangesti, kuidas minul läheb. Ta ei luba kunagi alustada tundi, kui ta ei ole teada saanud, kuidas mul läheb. /.../ Ja mõnikord ta räägib kõik asjad ära, mis tal on halvasti ja siis tuleb pärast päike välja /.../ et vanaisa jäi sinna ja viinamarjad jäid sinna maha ja mäed ja kõik see selline kultuur, kõik jäi maha, et sellega on vahel raske lapsel hakkama saada /.../ (Anu)

Ühe koostöö- ja suhtlusvormina toodi välja arenguvestluste korraldamist, mille käigus klassijuhatajal on võimalus luua otsene kontakt lapse ning tema vanematega. Arenguvestlus annab võimaluse koos arutada lapse arengu ning kohanemisega kaasnevat.

Positiivse kogemusena nimetati ka õpetajatevahelist koolisisest koostööd. Kolleegide vahel toimuvad vestlused, milles vahetatakse kogemusi, missugune meetod missugusel juhul on osutunud tõhusaks. Positiivselt meenutati ka koostööd teiste koolidega. Enamasti toimub suhtlus nende koolide vahel, kellel on samuti uussisserändajate peredest lapsi. Kontaktid on loodud peamiselt uussisserändajaid puudutavatel koolitustel osalenud kolleegide vahel. Intervjueeritavate poolt nimetati Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi, mille pikaaegset kogemust uussisserändajatega töötamisel peeti märkimisväärseks. Positiivsena toodi esile koolituste raames toimunud õppekäike Soome, Norrassse ning Ameerika Ühendriikidesse, et tutvuda sealsete uusimmigrante õpetavate koolidega. Kogutud teadmisi on asutud võimaluste piires oma koolides rakendama.

Seal oli väga häid ideid, mille peale ma tõesti ise pole tulnud /.../ näiteks tulijatele kokkuvõttev leht sellest, milline on meie koolipäev, mis meil on näiteks vaja kehalise tunniks, milliseid asju üldse vaja on. /.../ Ja no see näitlikustamine /.../ Ameerikas oli niimoodi, et ainukesed puhtad kohad olid aknaaugud. Kõik seinad on kõikvõimalikku materjali täis. Kõik aastaajad, kuupäevad, korrutustabelid, pildid sõnade all, see on see, see on see /.../ Et see asi vajab kindlasti veel muutmist. Meil on seda vähe. (Ive)

Positiivse kogemusena nimetati ka õppematerjalide kohandamist, kus õpetajad on olnud erakordselt loovad ning leidlikud. Kasutatakse lihtsustatud õppekava õpilastele mõeldud materjale, eesti keele teise keelena õpetamise tugimaterjale ning arvutipõhiseid õppeprogramme. Arvestatakse õpilaste võimekusega ning eelnevate oskustega. Õpilaste positiivsed tulemused ja areng on õpetajaid motiveeriv. Keeleõppe puhul toodi hea

kogemusena välja keelte võrdlemist ja kohalike õpilaste huvi uussisserändajate kodukeelte vastu:

/.../ ja kõige vahvam lugu oli see, et tegelikult ta on oma klassis rääkinud, õpetanud teistele ka neid [omakeelseid] sõnu. Siis ta kirjutas näiteks tahvlile – põhikool – kuidas see tema keeles on ja kõik olid väga tähtsad /.../ ning palusid, ärge seda ära kustutage, see on teises keeles “põhikool”. (Anna)

Uussisserändajaid õpetades, õpivad nendega koos ka õpetajad ja kogu koolimeeskond. Seda peeti koolikogukonda liitvaks ja rikastavaks kogemuseks. Ühised koolitused, formaalsed ja mitteformaalsed kogunemised on see lisandväärtus, mida annab mitmekultuurne õpilaskond. Muukeelsete õpilaste initsiatiivil õpivad ka Eesti lapsed tundma teisi keeli, kombeid ning realselt suhtlema teisest riigist tulnud inimesega, sh lahendama erinevaid kultuurikonflikte.

Koostööst vanematega sündinud positiivsed muutused.

Uussisserändajate laste heaolu määrab nende vanemate toetus. Uurimuses osalenud koolide näitel tunnevad vanemad muret, kuidas nende lapsed võõras keskkonnas kohanevad. Erikokkulepetena on lastele võimaldatud eesti keele lisatunde. Sõltuvalt lapse võimekusest, on kooli poolt vanematele tehtud ettepanekuid viia laps venekeelsest õppes üle eestikeelsesse õppesse.

/.../ meile kolis siia tubli pere. Laps alustas õppimist viiendas klassis, venekeelne. Praegu me teeme talle ettepanekut, et ta võiks minna üle hoopis eestikeelsesse õppesse. Ehk see pere toetus, tugi, meie koolikeskkond, mis on nii eesti- kui venekeelne. Siis ta võiks kuuendas minna juba eestikeelsesse. Me hakkame praegu juba proovima. (Kai)

Õpiraskuste korral on koostöös vanematega leitud kompromiss, kas õpilane jääb klassikursust kordama või jätkab endises koduriigis pooleli jäänud klassis. Ühel juhul nõudis lapsevanem hoolimata soovitudest jätkata õpinguid endises riigis pooleli jäänud klassis.

/.../ pidi tulema meile viiendasse, aga seal tekkis küll see eesti keele oskuse probleem, nii et me kasutasime Rajaleidja keskuse abi. Ja ta tuli panna neljandasse klassi, ehk üks klass tagasi. Nüüd on nelja-vieline. Ei vaja individuaalset õppekava. Kui kodu on huvitatud, siis individuaalse lähenemisega, logopeedi abiga, õpiabiga, kõik tasandub. (Kai)

Kuna vanemad vajavad ka uues keskkonnas kohanemiseks aega, siis on õpetajal tulnud täita ka nõustaja rolli. Näiteks kirjeldati olukorda, kus pere eeldas koolilt üha uusi huvitegevusi, millest lapsed taas peagi loobusid. Nõustamise tulemusena jõuti kokkuleppele, et lapsed valivad endale meelepärase huviringi ning jätkavad selles käimist hooaja lõpuni. Vastupidise näitena oli ühel juhul tegu põhimõttekindla poisiga, kes koos vanematega arutades leidis kohe sobiva huviringi ning liikus sihikindlalt edasi.

Oluline teema uussisserändajate perede toetamisel on nende usuvabaduse austamine. Kuigi osades Eesti koolides on võimaldatud õpilastele vaikne ruum palvetamiseks, siis antud uuringus osalejad seda ei nimetanud. Intervjueeritavad tõid välja, et vanemad on korraldanud religioossete rituaalide täitmise kodudes.

Palvetamisega, mina olen aru saanud, et pere on lahendanud selle nii, et koolis nad lihtsalt ei palveta, et lähevad siis koju. Hommikul on oma palvused kodus ja siis, kui nad koju lähevad /.../ Et koolis ei ole sellega isegi küsimust tekkinud. Meil endal on küll mõte, et, kas nad ühel hetkel võivad seda küsida. Aga ei ole küsinud ja meie ei ole ka muidugi pakkunud. (Mari)

Intervjueeritud rõhutasid, et Eestisse saabunud uussisserändajatele meeldib sinne elu. Oma kodumaa kombeid peetakse olulisteks, kuid ka Eesti kombeid võetakse omaks. Näiteks peredes, kus pole varem päkapikke tuntud, võeti see komme kiiresti üle. Ka toodi suhete kujunemisel välja vajadust luua kontakte kohaliku kogukonnaga, siis on lõimumine palju kiirem ja tõhusam. Oluliseks pidasid intervjueeritavad koolis toimuvaid rahvus- ja kultuuriõhtuid, kus tutvustatakse uussisserändajate traditsioone, kombeid ja tähtpäevi.

/.../ eelmisel aastal oli kaks rahvusõhtut /.../ see oli tõeliselt selline õhtu, mis jättis sügava jälje endast /.../ kuidas nad oma hümni laulsid. Ja kuidas see asi kõik oli ette valmistatud /.../ meil olid selle õhtu osaks ka rahvustoidud /.../ oleme niimoodi üritanud neid asju siin [kohalikele] lapsevanematele ja lastele rohkem nagu tutvustada ka, et mis elu nad üldse elavad. (Ive)

Need on üritused, mida ühekultuurilistes koolides ei pruugi olla ja mis on muutnud oluliselt uurimuses osalenute koolikultuuri. Rahvusõhtud on meelitanud kooli ka neid Eesti vanemaid, kes sinna tavaliselt ei tule.

4.3 Vajakajäämised uussaabusjate toetamisel

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli: „Milliseid vajakajäämisi näevad juhtkonna esindajad ja tugispetsialistid uussisserändajate toetamisel oma koolis?“ Siin eristusid

järgmised peakategooriad: õppevahendite vähesus, tugispetsialistide puudus, õpetajate motiveerimine, riikliku hariduspoliitika vähene tugi.

Õppevahendite vähesus. Õppevahendite osas nimetati peamiseks probleemiks spetsiaalselt kohandatud õppematerjalide nappust, et neist oleks abi erineva kodukeelega õpilastele:

./.../ et ega õppematerjale ei ole ./.../ et kui meil tuleb see uussisserändaja, siis mul oleks tohutu valik õppematerjalidest, aga ei ole ju ./.../ (Liina)

Iseäranis suurt puudust tuntakse kuulamisülesannetest, mille olemasolu annaks võimaluse diferentseerida tegevusi ka tavatunni raames:

./.../ Mina võin talle muidugi laksata siin „Tõe ja õiguse” laua peale ja ütelda, et olgu läbi loetud. Mis ta sellest loeb, kui ta ei taipa sellest pooli sõnu. Pooli – peaaegu ühtegi. Ma kardan just, et kui neid sellist sorti inimesi meile rohkem tuleb, et siis me jääme ikka väga üksinda ./.../ (Anu)

Uurimuses osalenud kurtsid, et õppematerjalide formaat on ühekülgne, rohkem ootaksid õpetajad heli ja visuaaliga toetatud materjale, millega õpilased saaksid ka iseseisvalt töötada.

Välja toodi tööjuhendite lihtsustamise ja tõlkimise vajadust. Sõltuvalt õppeainest, õpilaste arvust, saabumise riigist ning klassist on vajadus erinev. Näiteks matemaatikas tuleks tegeleda peamiselt tekstülesannete lihtsustamisega, loodusõpetuses ning ajaloo lisaks ka tõlkimisega.

Innove keelekümbluse kodulehel on välja toodud olemasolevad õppematerjalid, mida ka kasutatakse, kuid needki ei ole piisavad. Samas kerkis esile probleem projektipõhiste õppematerjalidega, mida on koolidesse jagatud piiratud arvul ning juurde tellida ei ole enam võimalik. Koolidel napib raha õppematerjalide soetamiseks, lisaks kulub liiga palju õpetajate väärtuslikku aega materjalide kohandamisele.

Meil ei ole materjale. Ja samas ma ei oska ka kellelegi etteheidet teha, kellele öelda, kelle kapsaaeda see kivi tuleks visata ./.../ see ongi see, et võtan, tahan aidata, teen ja vaatan, kui kaugele ma pean temaga jõudma. Ja kui jõuan, siis jõuan ja kui ei jõua, ma ei saa ka üle varju hüpata ./.../ (Anu)

Tugispetsialistide puudus. Mitmed osalenud juhtkonnaliikmed tunnistasid, et nad tunnevad puudust eriettevalmistusega tugispetsialistidest. Kuna antud uuringus osalenud koolides oli ka vene kodukeelega uussisserändajaid, vajati vene keelt emakeelena kõnelevat logopeedi, keda pole leitud juba aastaid.

/.../ oleks vaja logopeedi, sest poiss kogeleb oma kodukeeles. Ja seda me avastasime alles nüüd, siamaani ta on olnud täiesti vait. Ta ei ole üldse rääkinud /.../ Omavahel vadistavad jah. Aga niimoodi, et õpetaja kuuldes, ei ole rääkinud. Ja me avastasime selle alles jaanuaris /.../ (Ive)

Uurimusest ilmnnes, et eriettevalmistusega tugispetsialistide leidmine sõltub suuresti kooli asukohast. Linnades on see võimalik, kuid maapiirkondades on juhtumeid, kus logopeedi ei ole võimalik palgata.

Puudust tuntakse ka tõlkidest. Araabia keelt kõnelevad tõlgid räägivad inglise keeles. Seega käibki suhtlemine läbi mitme keele. Väikerahvuste puhul ei olegi Eestis võimalik tõlki leida, heal juhul hakkab infovahendajaks laps, kes on tasapisi eesti keele omandanud.

Nad ei räägi mitte midagi peale selle oma keele. Nii, et seesama seitsmeaastane tüdruk, kui isaga tulid siia neid avaldusi täitma ja näitama ennast, siis tüdruk tegelikult tõlkis, et nüüd tee seda ja nüüd tee teist. Nii, et asjalik plika on /.../ (Ive)

Parem on olukord sotsiaalpedagoogidega, kes aitavad käitumise ja õpiraskuste puhul. Ka töid uurimuses osalenud välja abiõpetaja suurt rolli, sest tema kontakt on õpilasega kõige vahetum. Samuti on eelis, et abiõpetajaks ümberõpe on hõlbus ning kool saab paindlikumalt kasutada oma inimressurssi.

Õpetajate motiveerimine. Õpetajad teevad uuritud koolides palju lisatööd tundide ettevalmistamisel, kohandavad ja tõlgivad õppematerjale, suhtlevad lastevanematega. Seega on ootuspärane, et õpetajad vajavad selle eest lisamotivatsiooni - nii sõnas kui ka rahas.

/.../ Siinkohal ma näen, et tegelikult õpetajad on jäetud niimoodi rippuma, minge tehke ise. No loomulikult me teemegi ise, aga seda, ma ei saagi ju, et keegi teine tuleb ja teeb /.../ (Anu)

/.../ abi ja tähelepanu võiks olla rohkem /.../ ma ütlen, et siinkohal ei ole ka tähtsusetu see sõdur, kes seda tööd teeb. (Anu)

Seega on oluline märgata õpetaja lisatööd, vajadusel abi pakkuda ja tunnustada. Uuritavad on selle lahendanud vastavalt oma kooli võimalustele ja nappide rahaliste vahendite piires.

Riikliku hariduspoliitika vähene tugi. Haridusministeeriumilt eeldatakse suuremat professionaalsust juhendite ja tugimaterjalide koostamisel, et need oleksid relevantsemad tegelikule olukorrale. Ka uussaabujate õiguslik staatus peaks olema koolidele paremini teada, millised on nende õigused, võimalused ja kohustused.

./../ Aga sellist ametlikku juhendit, sellega me oleme hädas jah. Et sellist riiklikku tuge, see on nagu kuidagi kesine või väga üldsõnaline niisugune ./../ (Anu)

Intervjuueeritavad nimetasid ka operatiivsust ja paindlikkust rahastamisel:

Jah riigi poolt pigem nagu ootaks ./../ paindlikkust, et kui laps on nüüd ja praegu, nagu meil augustis oli ./../ kohal. Aga ministeerium teatab, et nemad rahastamissüsteemi ei muuda siin üksikjuhtumite põhjal. Te saate raha alles jaanuaris, alles eelarveaastal, kui algab uus aasta ./../ (Mare)

Ka asjaajamises oodatakse kiireid vastuseid, sest laps on just praegu koolis ning kool vajab edasiste tegevuste planeerimiseks operatiivset reageeringut.

./../ see asjaajamine, millised dokumendid, millised tasemed ./../ Minu meelest see võttis nii kaua aega ja kui ma õigesti mäletan, siis ega lõplikku vastust me ei saanudki. (Anu)

Samuti sooviti uusimmigrante puudutavate ametlike dokumentide tõlkimist suuremate rahvusrühmade keeltesse, sest tihti pöörduvad uussaabujad oma muredega kooli esindaja poole.

Intervjuueeritavate arvates vajavad kooliga sarnast tuge ka uussisserändajate pered. Paljud kohanemise totamisega seotud probleemid on pigem kohaliku omavalitsuse või minitseriumi pädevuses. Kui sellised teenused oleksid peredele hõlpsamini kättesaadavad, oleks ka koolidel lihtsam.

Idablokist tulnud perede puhul tunneb kooli juhtkond muret, mis saab õpilasest pärast nende koolist lahkumist. Mitmel juhul toodi välja, et uude kooli minnes valib lapsevanem võimalusel venekeelse kooli. Need pered peaksid olema palju rohkem toetatud ja nõustatud, et nad tajuksid oma laste edasisi karjäärivõimalusi Eestis.

Õpetajad tunnevad ennast ebakindlalt olukorras, kus klassis on mitu erinevast rahvusest, erineva kodukeelega ja erineval tasemel eesti keele oskusega õpilast. Seni on uuritud koolides kasutatud moodust, kus tavaklassi juures töötavaid lihtsustatud õppekavaga õpilased aga mooduseid on teisigi ja neid võimalusi soovitakse riikliku hariduspoliitika toel rakendada.

4.4 Juhtkonna ja tugispetsialisti ootused ja ettepanekud

Neljandaks uurimisküsimuseks oli: „Millised on juhtkonna ja tugispetsialistide ootused ja ettepanekud kohalikule omavalitsusele ja riiklikule tasandile uussisserändajate paremaks toetamiseks?“ Siin kujunes andmeanalüüsi teel neli peakategooriat: juhendid ja hea kogemuse levitamine, uussisserändajate edasiõppimise võimalused, tõlketeenuse kättesaadavus, kogemuse laiendamine uutele uussisserändajatele.

Juhendid ja hea kogemuse levitamine. Haridusministeeriumilt sooviti teada saada kehtivaid direktiive ja konkreetseid soovitusi ning juhendmaterjale. Uuritute ootuseks on täpselt teada, kes ja milliste valdkondade eest ministeeriumis vastutab, et tõhustada omavahelist suhtlemist ning tekkinud probleemide operatiivset lahendamist. Haridusministeeriumilt saadava tsentraalse sihttoetuse näol saaks koolijuht oma töötajaid motiveerida uussisserändajatega tegutsema. Samas oli positiivseid kogemusi, kus kohaliku omavalitsuse toetuse abil sai tööle võtta uussisserändajate eesti keele õpetaja individuaalsete tundide läbiviimiseks.

Head meelt tunti vabatahtlike rohkuse üle, kes toetavad uussisserändajaid mitmel viisil. Samas sooviti, et vabatahtlike liikumine ja infovahetus oleks rohkem koordineeritud.

Aga vabatahtlikud, keda oli ka meil siin jõuludeks /.../ mulle teadaolevalt kaheksa-üheksa vabatahtlikku, kes igapäev tahtis eraldi suhtlemist, selles mõttes, et ühel hetkel ei tea enam kellele, millist informatsiooni jagada. Sest üks helistas, üks kirjutas. Kogu aeg nagu ühte ja sama asja pidi mitmele inimesele eraldi edastama. (Mare)

Kõrgelt hinnati teiste koolide hea kogemuse kaardistamist ja levitamist. Näiteks nimetati suvist keelelaagrit, mis annaks nii eesti keele õppimise kui kogukonna liitmise huvides positiivse tulemuse. Võttes eeskujuks Ameerika kogemusreisi, pakuti muuta koolikeskkonda. Selleks ei olegi alati tarvis suuri ressursse, vaid ettevõtlikkust ning meeskonnatööd, et kujundada kooli keskkond uussisserändajatele sobilikuks – pildid,

sõnad, infovoldikud. Samas peaks õpikeskkond jääma toetavaks ja hubaseks kõigile lastele.

Intervjueeritud juhtkonnaliikmed ootavad, et ministeeriumid ja ülikoolid korraldataksid kogemuspäevi või koolitusi kõikidele aineõpetajatele, kus antakse informatsiooni kolleegilt kolleegile ning see võiks toimuda oluliselt sagedamini.

Ja kursuseid võiks ikka rohkem olla. Just niisuguseid praktilisi, kus inimesed saaksid koos käia ja arutada, /.../ ma ei ole praegu küll kuskilt lugenud, et tuleks mõni niisugune kursus. Sest noh, kui neid [uussisserändajaid] järjest rohkem tuleb, siis võiks ju olla. Ja seda kõikidele koolidele siis ka teatada /.../ (Anna)

Uuritud isikud rõhutasid, et vastav koolitusinfo peaks jõudma kõigi huvigruppideni, seni on see olnud juhuslik.

Noh, me panime küll kirja, aga nad alles planeerisid, mis see uus Euroopa Liidu rahastusperiood, mis tuleb, et sealt nad ilmselt teevad neid uusi koolitusi ja me panime jala kähku ukse vahele, no, et kui teete koolituse, siis kähku meile ka mõned kohad paluks. (Õnne)

Kokkuvõttes, hinnati oluliseks selgeid ja teemakohaseid juhendeid, koolitusi ja kogemusevahetusi, samuti kogemusreisidel osalemist.

Uussisserändajate edasiõppimise võimalused. Intervjuudest selgust, et mitmed koolid on probleemi ees - mida teha siis, kui õpilane on kohustuslikust koolieast väljas, kuid keeleoskust või varasemaid teadmisi siiski napib õpingute jätkamiseks? Koolide juhtkonna liikmed ja tugispetsialistid nägid vajadust spetsiaalselt uusimmigrantidele suunatud ülemineku- või tasandusprogrammi järele, mis võimaldaks õpinguid jätkata kutsekoolis või kaugõppe gümnaasiumis.

/.../ mis saab nendest pärast seda, kui on aeg üldhariduskoolist välja astuda. Ehk näiteks Tartu kontekstis, meil on täna viieteistaastane tütarlaps, mis temast siis saab, kui ta näiteks põhiharidust meie käest ei saa, milline on järgmine väljund. Kas võtab seda vastutust kutseharidus või täiskasvanute gümnaasium või on veel keegi kolmas, et nad ei jääks päris ilma hariduseta. (Mare)

Lisaks toodi välja õpipoisiõppe vajalikkus, mille raames saaksid ameti selgeks õppida need uussisserändajad, kellel ei ole piisavalt eelteadmisi või on puudulik keeleoskus.

Tõlketeenuse kättesaadavus. Koolide ootused seoses tõlketeenustega on suured. Tõlketeenus uussaabuja esmakohanemisel on olulise tähtsusega, kuid ei ole täna piisavalt kättesaadav. Intervjuudest selgus, et tõlkimine käib tavaliselt läbi kahe tõlgi, mis on rahaliselt kulukas nagu ka ajaressurssi nõudev. Senised kogemused räägivad ka ohust, et tõlgitav sõnum jõuab kohale moonutatult.

Tõlketeenuse tellimisega ongi see, et /.../ kui perele sobib üks aeg ja kui me hakkame siin kõikide tugiisikute vahel neid kalendreid kokku ajama ja siis veel seda sobitama tõlgiga, siis see on kohutav aeg. Nii ei ole, et eilseks vaja ja tõlk on olemas /.../ (Mare)

Kogemuse laiendamine uutele uussisserändajatele. Intervjuueeritud leidsid, et kui riiki saavad uued sisserändajad, siis ressursside kokkuhoiu mõttes võiksid nad minna koolidesse, kus juba on vastav kogemus. Samas peaks arvestama asjaolu, et ei kujuneks välja nn pagulaskoole, vaid et kohalike ja uusimmigrantõpilaste arvu suhe oleks tasakaalus.

/.../ kui ma vaatan nüüd linna vaatest ja ressursside mõistes, siis on väga mõistlik, et nad tuleksid meile /.../ Et see oleks ressursi kokkuhoiu mõttes kasulik, kui hakata uude kohta kõike seda sama asja nii-öelda finantseerima uuesti /.../ saaksime kindlasti keelerühmi liita /.../ kui ta on sama tasemega /.../ (Mare)

Aga see ei tohi muutuda nüüd päris selliseks, et nii, kui tuleb sõjapõgenik või pagulane, ükskõik mis nimetuse all, et see on ainult siis meie kool, seda ka ei tahaks. (Mare)

Laiendatav on uussisserändajatele suunatud tugiõpe, mille raames õpetatakse keelt, kultuuri, siinseid reegleid. Koolides, kus on suurem uussisserändajatest õpilaste arv, on olemas kogemus ka nende kodukeele õpetamisel, seegi on väärtuslik teiste koolidega jagamisel. Uuringus osalenud olid valmis jagama oma kogemust lõimumisprojektidest, mille raames saavad kokku erinevate koolide, erinevate keeleoskustega õpilased. Samuti perepõhiste keelelaagrite läbiviimise kogemust, kus tehakse koos igapäevatoimetusi ning seeläbi omandatakse kõnekeelt ja õpitakse tundma kohalikku kultuuri.

5. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada kooli juhtkonna ning tugispetsialistide arvamusi ja ootusi uusimmigrantõpilaste õpetamisest ja kohanemise

toetamise meetmetest nii kooli, kohaliku omavalitsuse kui riigi tasandil. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Esimesele uurimisküsimusele vastust otsides selgus, et esmalt sõltub uussaabujate kohanemine nende endi häälestatusest ja motivatsioonist. Mida kõrgem on uussisserändajate motivatsioon sihtriiki jääda, seda kergem ja sujuvam on kohanemine. Samale viitab ÜRO pagulasagentuuri strateegia, mis seab peamiseks eesmärgiks uues sihtriigis - tõsta pagulaslaste kohanemist ja õpijõudlust (Education Strategy 2012-2016).

Motiveeritumad on õpilased, kelle vanemad soosivad ja toetavad uues riigis toimetulemist, kes osalevad erinevates tunnivälistes tegevustes või õpivad madalamas kooliastmes. Mida vanem laps on, seda raskem on tal uue sihtriigi ja selle elutingimustega kohaneda. Sarnastele järeldustele jõudsid Soome uurijad, kes hindasid uussisserändajate osalemist erinevatel kooliüritustel. Kultuurifestivalide ja teiste tunniväliste tegevuste rikastavat ja ühisosa loovat mõju väärtustasid Soome koolijuhtide hinnangul just nooremad uussaabujad (Kallioniemi et al., 2009).

Samas on uussisserändajatel soov säilitada ka oma kodukeelt ja -kombeid. Võimalused selleks peaksid olema loodud koostöös kooli, kohaliku omavalitsuse ja riigiga.

Oluline tähtsus uussisserändajate kohanemisel on vastuvõtva koolikogukonna eelhoiakutel ja häälestatusel. Kuigi Eesti ühiskonda tervikuna iseloomustab pigem skeptilisus, konservatiivsus ning vaenulikkus uussaabujate suhtes (Asser, 2015; Fomotskin, 2014; Balti Uuringute Instituut, 2014), olid intervjueeritud haridustöötajate senised kogemused kogukonna häälestatuse osas positiivsed. Uussaabujaid on oodatud põnevusega. Ühelgi juhul ei toonud uuritavad välja vastuseisu ega negatiivset eelhoiakut kohalike õpilaste ega ka nende vanemate poolt. Tõenäoliselt on see õnnestunud just õpetajate ja koolijuhtide endi eeltöö tõttu, kes on suutnud võimalikke hirme juba eos maandada. Antud töö autori hinnangul räägib see professionaalsetest koolimeeskondadest, keda nii vanemad kui õpilased usaldavad.

Suhtluskeele õppimiseks on uussaabujast õpilasele lähenetud individuaalselt ning sõltuvalt lapse eelnevatest kogemustest ja keeleandest, on rakendatud erinevalt tasemel individuaalset õppekava ning pakutud eesti keele lisatunde. Nii individuaalsete ainetundide kui õppekava kohandamisel on lähtutud vanemate ootustest nagu ka kooli tugimeeskonna hinnangutest. See on kooskõlas Bourne'i ja McPake'i (1991) kontseptsiooniga "partnerluses õpetamine", mis eeldab etapilist õpilase tundma õppimist ja tema vajaduste

määratlemist, eesmärkide seadmist, õpitegevuste planeerimist, õpiprotsessi, hindamist ning kokkuvõtte tegemist ja osapooltele tagasiside andmist.

Keele õpetamisel on kandev roll õpetajal või tugiisikul. Tõhusaks keeleõppeks on otsitud ja leitud õpilasele sobivaid lahendusi (näiteks vabatahtlik tundides osalemine keelekõla kuulamiseks enne eesti keele õppima hakkamist). Tugiisikuna nimetati klassijuhatajat, psühholoogi, sotsiaalpedagoogi, logopeedi, eripedagoogi, pikapäeva õpetajat, HEV-koordinaatorit, abiõpetajat ja tugiõpilast. Küll aga ei ilmnenu antud uuringust püüet rakendada tugiisikuna mõnd uussaabuja kaasmaalast, kel on siin elamise kogemus ja kes täidaks nn kultuurivahendaja rolli nagu on pakkunud Gardner (2001). Teiste maade kogemusest õppides võiks püüda ka Eestis hakata ettevalmistama tugiisikuid, kes on kakskeelsed ja täidaks “kultuurisilla” rolli.

Kõrgelt hindasid uuritavad õpetajate oskuslikkust kasutada erinevaid metoodikaid ning kohandada õppevahendeid. Intervjueeritavate arvates võiks õppematerjale olla siiski oluliselt rohkem ning need peaksid olema sobivad ka erineva kodukeelega õpilastele. Sarnaselt varasematele Eestis tehtud uuringutele (Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007) rõhutati ka siin, et keeleõpe peaks olema katkematu ning seotud igapäevaeluga. Selleks olid uurimuses osalenud koolid korraldanud suviseid keelelaagreid ning teemapäevi. Tegevuste kordaminemisel oli oluliseks märksõnaks koostöö - suhtlemine koduga, kolleegidega, kohaliku omavalitsusega ning sõsarkoolidega. Erinevad allikad kinnitavad infovahetuse tähtsust nagu ka edusammude ja toimivate kogemuste jagamist (HTM, 2004; Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007). Ka antud uurimusest selgus, et tegelemine uussisseändajaist õpilastega on tõstnud õpetajatevahelist kolleegiaalsust. Ühised väljakutsed on õpetajaid innustanud enam jagama, mis ei ole tavaliselt Eesti koolikultuuri tugevam külj. Vastavalt TALISE uuringule on Eesti õpetajad aktiivsed igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimisega seotud küsimustes, kuid kõrgema taseme professionaalset koostööd, sh üksteise tundide külastamist esineb tunduvalt harvem (Übius, Kall, Loogma, Ümarik, 2014). Siit saab järeldada, et ühised eesmärgid uussisserändajate kohanemise toetamisel on mõjunud jõustavalt nii koolisisesele kui koolidevahelisele koostööle.

Väga oluliseks koostöövormiks peeti vanemate kaasamist kooliellu. Siinjuures tõdeti ka kultuurierisustest tulenevaid konflikte ootustes ja käitumises. Näiteks selgus, et uuritavaid on häirinud uussaabujast pere sooliselt stereotüüpne hoiak, kus isaga saab rääkida pojast ning emaga tütre teemal. Samuti nimetati juhtumeid, kus vanemad

distantseeruvad koolist, sest õpetajat peetakse selles kultuuris eksperdiks, kes peab ise toime tulema koolisest probleemide lahendamiseks. Samale tendentsile on viidanud Gardner (2001), märkides, et on kultuure, kus õpetajat peetakse õpetamise ja kasvatamise eest koolis ainuvastutajaks.

Teise uurimisküsimuse kontekstis toodi tulemustes välja koolide senised positiivsed kogemused uussisserändajate õpetamisel, kus eristusid koolikeskkonnast tingitud positiivsed kogemused ning koostööst vanematega sündinud muutused. Uuringus osalenute kogemuste põhjal tunti head meelt uussisserändajate käekäigu üle. Koolimeeskonna hoiakute soodsus on seotud koolitustel omandatud väärtushinnangutega. Autori arvates võib selle põhjuseks olla ka uussisserändajate väike arv neis piirkondades. Uussisserändajate kohanemise seisukohalt on oluline tugivõrgustike, kooli töötajate omavaheline ning samalaadsete koolidevaheline koostöö. Olulise aspektina toodi välja tugisõprade ja õpetajate suunavat rolli, kellega uussisserändajate lapsed on leidnud positiivse kontakti. Ka Gardneri (2001) väitel on tugisõprade oluline roll kooli ja kodu vahelise koostöö loomisel ja hoidmisel. Ühe koostöö vormina toodi uurimuses esile arenguveestluste korraldamine. Sarnaselt on Andonov (2009) kirjeldanud Soome kogemust, kus arenguveestluste peetakse tagasisidestamiseks ning kohanemisprobleemide ja õpiraskuste tuvastamiseks. Koostöös vanematega selgitatakse välja parimad viisid õpilase arenguks. Vajadusel rakendatakse õpilastele vajalikke tugimeetmeid või jäetakse õpilane klassikursust kordama. Kohanemisperioodi toetuse olulisusele on rõhutatud ka varasemates uuringutes (HTM, 2004; Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007). Lisaks selgus antud uuringus, et oluliseks peetakse ühisürituste ning keelelaagrite korraldamist, et tekiks ühtne kooli, kogukonna, laste ning perede vaheline sünergia. Koolikogukonda liitvate ühistegevuste vajalikkusele on viidatud ka eelnevates uuringutes (Kallioniemi, Lyhykäinen & Räsänen, 2009; Kasemets et al., 2013; Kook, 2012).

Kolmanda uurimisküsimuse tulemusena selgusid, milliseid vajakajäämisi nähti uussisserändajate toetamisel. Üsna suureks puuduseks peeti õppevahendite vähesust. Õpetajad on kasutanud keelekümbelprogrammi ning hariduslike erivajadustega lihtsustatud õppekaval õppivatele õpilastele mõeldud õppevara. Samas on olemasolevate õppevahendite keeleline kohandamine erakordselt ajakulukas. Lisaks toodi esile tugispetsialistide puudust. Eestis on koole, kuhu oleks rahaliselt võimalik tugispetsialiste kaasata, kuid vastava erialase ettevalmistusega isikuid ei ole. Kõige suuremat puudust tunti vene keelt kõnelevate õpilaste logopeedidest. Õpetajate motiveerimise osas toodi samuti

välja vajadust leida vajalikul määral vahendeid, et õpetaja tunneks end toetatuna. Intervjueeritavate poolt märgiti, et oodatakse rohkem tuge. Õpetajatel on tekkinud tunne, et nad on jäetud uussaabujaga üksi. Kuigi eelnevate uuringute põhjal (Soll & Palginõmm, 2011) on riikliku tasandi tugimeetmed ja raamistik detailselt kirjeldatud, oodatakse antud uurimuse põhjal riiklikult tasandilt suuremat professionaalsust ja operatiivsust - seda nii asjaajamises, juhendite koostamisel, finantside tagamisel ning info jõudmisel vajalike huvigruppideni. Koolide poolt tuntakse ebakindlust, mis juhtub siis, kui ühes klassis asub õppima mitmest erinevast rahvusest ja erinevate kodukeeltega õpilast.

Neljanda uurimisküsimuse abil uuriti, millised on juhtkonna ja tugispetsialistide ootused ja ettepanekud kohalikule omavalitsusele ja riiklikule tasandile. Siin toodi esile vajadust saada riiklikult tasandilt konkreetsemat tagasisidet, kas uussisserändajate õpetamisel on toimitud õigesti ning missuguste direktiivide või juhendite põhjal tuleks või peaks tegutsema. Esile tõsteti vajadust kaardistada ja levitada kogemustepõhiseid häid näiteid ning kogemusreisidel nähtut.

ÜRO pagulasagentuuri üheks eesmärgiks on toetada erinevate meetmetega ja kindlustada sihtrühma kaasatust elukestva õppe protsessi (Education Strategy 2012-2016). Antud uurimuses osalejate poolt tunti muret uussaabujate käekäigu üle neil juhtumitel, kui õpilane lahkub koolist pärast koolikohustusliku ea täitumist, kuid põhiharidust omandamata. Tehti ettepanekud ülemineku või tasandusõppe sisseviimiseks sellistele uussisserändajatele, kel ei ole põhiharidus omandatud. Nimetati õpipoisiõppe võimaluste loomist oskustööks, mis annaks uussisserändajatele võimaluse tulla toime ka napima keeleoskuse puhul.

Eelnevate uuringute tulemusena on peetud vajalikuks tõlkide kasutamist (HTM, 2004; Soll & Palginõmm, 2011; Soll, 2007). Antud uurimuse tulemusena nähakse intervjueeritavate poolt jätkuvalt vajakajäämisi tõlketeenuse osutamises.

Riiki saabuvate uussisserändajate kooli valikul oleks intervjueeritavate arvates ressursside ja oskuste poolest mõistlik õpetada uussaabujaid koolides, kus on vastav kogemus juba olemas, kuid samas ei tohiks neist koolidest saada nn pagulaskoole. Ka ÜRO pagulasagentuuri strateegia (Education Strategy 2012-2016) kohaselt nähakse ette, et välditaks paralleelse ja eraldiseisva haridussüsteemi loomist. Kõigis koolides peaks jääma uussisserändajate ja Eesti õpilaste suhtarv tasakaalu, et siiski toimuks integratsioon ja kohanemine kavandatud kiirusel.

5.1 Töö praktiline väärtus ja piirangud

Antud uurimistöö põhjal saab anda mõningaid soovitusi koolidele, kes on oma tugivõrgustikke alles üles ehitamas, et pakkuda uussaabujatest õpilastele keele- ja aineõppe kõrval ka kohanemisabi. Samuti on töö tulemused rakendatavad kohalike omavalitsuste tasandil, osutades, millised on uusimmigrantidest õpilasi õpetavate koolide senised positiivsed kogemused koostöös KOViga. Ning vastupidi, mis on selle töö puudused ja parendamisvõimalused. Töök materjali kogumine andis palju väärtuslikku mõtteainet ja hea sisendi ka oma kooli arendamiseks koolijuhina.

Autor näeb käesoleval magistritööl järgmisi piiranguid. Kuigi töö fookuses olid juhtkonna ja tugimeeskonna liikmete arvamused, olid mitmed intervjueeritavad (eriti väiksemates maakoolides) kahesuguses rollis – nii tugisüsteemi liikme kui ka õpetaja ülesannetes. Seetõttu kirjeldasid nad uussaabujatega seotud tugitegevusi mõlemast rollist lähtuvalt ja uurijal oli keeruline eristada, millal ta esindab õpetaja vaadet, millal tugispetsialisti.

Samuti osutus piiranguks individuaal- ja grüpiintervjuude kombineerimine. Individuaalintervjuu korral suhtleb intervjueeritav otse intervjuerijaga, grüpiintervjuu korral tekib arutelu mitme intervjuus osaleja vahel, mistõttu võivad intervjueeritavad teineteist mõjutada nii positiivses kui ka negatiivses mõttes. Grüpiintervjuud olid antud teema puhul siiski põhjendatud, kuna uussaabujate kohanamise toetamine on meeskonnatöö. Paraku ei olnud ühise aja leidmine kõigi tugispetsialistide ja uurija enda töökoormust arvestades võimalik, mistõttu kombineeriti individuaal- ja grüpiintervjuusid vastavalt oludele.

Kolmandaks kitsaskohaks on see, et töö autoril puudus varasem kogemus intervjuude läbiviimisel, mistõttu vastused valgusid kohati teemast kõrvale ja vajanuksid operatiivsemat sekkumist. Sellega seonduvalt osutus ka kogutud andmemahat väga suureks (transkribeeritud teksti kokku 155 lehekülge) ning mõned aspektid tuli hilisema analüüsi käigus tähelepanu alt välja jätta, et mitte ületada antud töö mahatu. Näiteks rääkisid uuritavad meelsasti läbitud koolitustest ning seal tekkinud võrgustikest ja lisandväärtusest, kuid see temaatika ei mahtunud antud töö piiridesse. Positiivne on aga see, et sama andmemassiiviga on võimalik edasi töötada, lisada näiteks uusi uurimisküsimusi ja teha korduskodeerimine.

Tänuõnad

Täna kõigi osalenud koolide juhtkonna liikmeid ja tugispetsialiste, kes on teinud tänuväärset tööd uussaabujate kohanemisel ning vaatamata oma ülitihedale töögraafikule olid valmis jagama oma kogemust ja panustama antud töö valmimisse.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

15.04. 2016

Kasutatud kirjandus

- Andonov, K. (2009). Interaction in consultation discussions: Building partnerships with culturally diverse families. *Dialogs on Diversity and Global Education*. Talib, M.T.; Loima, Y.; Paavola, H.; Patrikainen, S. (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Asser, K. (2015). *Eesti elanikkonna hoiakud pagulaste suhtes ja seda mõjutavad individuaalsed tegurid*. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/48003>.
- Beirens, H., Hughes, N., Hek, R., & Spicer, N. (2007). Preventing Social Exclusion of Refugee and Asylum Seeking Children: Building New Networks. *Social Policy And Society*, 6, 219–230.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, 27-42. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational Assessment of Syrian Refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226–237.
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. *Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Education International. Retrieved from http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EIResearch_Paloma_Eng_final_med.pdf.
- Bourne, J.; & McPake, J. (1991). *Partnership Teaching: Cooperative teaching strategies for English language support in multilingual classrooms*. London: HMSO.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630.
Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=c b130808-494c-4093-97d8-5093cf307306%40sessionmgr113&hid=114>.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
Retrieved from [http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opendocPDFViewer.html?docid=4fe317589&query=Refugee education: A global review](http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opendocPDFViewer.html?docid=4fe317589&query=Refugee+education:+A+global+review).

Education Strategy 2012–2016 (2012). Geneva: UNHCR. Külastatud aadressil:

<http://www.unhcr.org/5149ba349.html>.

Eesti Hariduse Infosüsteem (2016). *Kasutajajuhend õppeasutustele*. Külastatud aadressil

http://www.hm.ee/ehis/help/oppur_juhend_yld_10_09_10.htm#_Erivajadused_ja_tugiteenused-_t%C3%A4ien.

Eesti Pagulasabi MTÜ (2016). Külastatud aadressil <http://www.pagulasabi.ee/pagulased-eestis>.

Pagulasküsimus, Vabariigi Valitsus (2016). Külastatud aadressil

<https://valitsus.ee/et/pagulased>.

Eesti teadlaste eetikakoodeks (2002). Eesti Teaduste Akadeemia. Külastatud aadressil

http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf.

Emor (2015). *Arvamusuuring Eesti elanike suhtumisest põgenikekriisi*. TNS Emor.

Külastatud aadressil https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/failid/arvamusuuring_eesti_elanike_suhtumisest_pogenikekriisi_dets2015.pdf.

Eurostat (2016). *Asylum statistics*. Külastatud aadressil

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics.

Fomotškin, O. (2014). *Eesti poliitilised diskursused pagulaspoliitikas*. Bakalaureusetöö.

Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/43313>.

Gardner, P. (2001). *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms*. London: David Fulton Publishers.

Haridus- ja Teadusministeerium (2004). *Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses*.

Hariduspoliitilised põhimõtted ning hariduskorraldus. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Hek, R., & Sales, R. (2002). *Supporting refugee and asylum seeking children: an examination of support structures in schools and the community*. Middlesex University, Haringey and Islington Education Departments.

Innove (2016). *Uussisserändajad*. Külastatud aadressil

<http://www.innove.ee/et/yldharidus/muu-kodukeelega/kes/uussisserandajad>.

- Kallas, K., Kaldur, K., Kivistik, K., Plaan, K., Pohla, T., Ortega, L., Mürk, I., & Väljaots, K. (2014). *Uussisserändajate kohanemine Eestis: valikud ja poliitikaettepanekud tervikliku ja jätkusuutliku süsteemi kujundamiseks*. Uuringuaruanne. Balti Uuringute Instituut. Külastatud aadressil <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Uussisser%C3%A4ndajad-uuringuaruanne.pdf>.
- Kallioniemi, A., Lyhykäinen, K., & Räsänen, A. (2009). Headmasters' conceptions of school festival traditions. *Dialogs on Diversity and Global Education*. Talib, M.T., Loima, Y., Paavola, H., & Patrikainen, S. (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kasemets, L. (2007). *Uusimmigrandid Eesti haridusasutustes*. Uuringuaruanne. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil http://www.meis.ee/raamatukogu?book_id=154.
- Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., & Rahnu, L. (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. MindPark. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41933/Uuringuaruanne_MindPark.pdf.
- Kivirüüt, K. (2015). *Välispäritolu õpilased ja nende toetamine koolis*. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/failid/umberasustamine_paigutamine_haridus_.pdf.
- Kontor, A., Tiirma, L., Randma, L., & Kuldnerkup, E. (2013). *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse toetamise üks tugimeede*. Tallinn: Innove.
- Kook, M. (2012). *Välismaalt saabunud õpilaste keeleline kohanemine Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/25838>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Linde, V. D. (1997). Intercultural Communication within Multicultural Schools: Educational Management Insights. *Education*, 118(2). Retrieved from

<https://www.questia.com/library/journal/1G1-20479491/intercultural-communication-within-multicultural-schools>.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Retrieved from http://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf.

Politsei- ja Piirivalveamet (2016). Külastatud aadressil <https://www.politsei.ee/dotAsset/218156.pdf>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja, I, 2010, 41, 240.

Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja, I, 14.01.2011, 1.

Riigikontroll (2016). *Riigi ja kohalike omavalitsuste valmisolek võtta vastu rahvusvahelise kaitse taotlejaid ja saanuid*. Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Külastatud aadressil https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/failid/aruanne_pagulased_18.01.2016.pdf.

Saar, T. (2014). *Varjupaigataotlejate elukorraldus Illuka varjupaiga vastuvõtukeskuses – väljakutse sotsiaaltööle*. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/39502>.

Siseministeerium (2016). Külastatud aadressil: <https://www.siseministeerium.ee/et/kohanemisprogramm>.

Soll, M. (2007). *Käsikäes. Pagulaste ja varjupaigataotlejate laste integreerimine Eesti haridussüsteemi*. Artiklikogumik. Tallinn: Mitte-eestlaste integratsiooni Sihtasutus.

Soll, M., & Palginõmm, M.-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Narva: Tartu Ülikool, Narva Kolledž. Külastatud aadressil http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/Soll_2011_%C3%95ppekeelest%20erineva%20emakeelega%20%C3%B5pilane%20koolis.pdf.

Valk, M. (2015). *Immigratsioon meedia kõneainena aastatel 2003-2005 ja 2012-2014*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/46893>.

Välismaalasele rahvusvahelise kaitse andmise seadus (2006). Riigi Teataja, I, 2006, 2, 3.

World at War. UNHCR Global Trends (2014). Geneva: UNHCR. Retrieved from <http://unhcr.org/556725e69.html>.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Innove.

Lisa 1. Kooli juhtkonna ja tugispetsialisti intervjuu kava

Tere. Minu nimi on Juta Kond. Ma õpin Tartu Ülikoolis hariduskorralduse magistriõppes. Oma magistritöös uurin, millised on kooli juhtkonna ja tugispetsialistide kogemused uussisserändajate kohanemise toetamisel ning millisena nad näevad oma rolli ja võimalusi.

Alustuseks üldiselt.

1. Kas ja missuguseid andmeid oma kooli kohta lubate uurimistöös avaldada? (Nimi, koht, veebilehel avalikustatud info).
2. Mitu aastat on Teie koolis uussisserändajaid õpetatud?
3. Teie amet ja staaž antud koolis?

Millised on uussaabujate kohanemist mõjutavad tegurid juhtkonna ja tugispetsialistide arvates?

4. Milline on olnud koostöö koduga/asenduskoduga?
5. Milliseks on kujunenud suhtlus vanematega?
6. Milline näeb välja õpilaste koolipäev?
7. Missuguseid õppemeetodeid koolis kasutate?
8. Mil määral on õpilased huvitatud tunnivälisest tegevusest?
9. Kuidas õpilased Teie arvates tulid toime võõras keskkonnas, kus on teised kombed ja teine usk?
10. Milline on õpilaste häälestus koolis õppides?
11. Kuidas eestikeelsed õpilased suhtuvad uussisserändajatesse?

Millised on koolide senised positiivsed kogemused uussisserändajate õpetamisel juhtkonna ja tugispetsialistide hinnangul?

12. Milliseid positiivseid näiteid seoses uussisserändajatega võite nimetada?
13. Mil määral need erinevad iga õpilase saabumisel?
14. Tooge positiivseid näiteid seoses õppimise ja õpetamisega?
15. Kuidas väljendavad oma rõõmu õpilased?

Milliseid vajakajäämisi näevad juhtkonna esindajad ja tugispetsialistid uussaabujate toetamisel oma koolis?

16. Mida mõtlesite, kui saite teada, et Teie kooli asuvad õppima uussisserändajad?
17. Milliseid raskuseid olete pidanud ületama?

18. Milliste raskustega on õpilased pidanud kokku puutuma?

Millised on juhtkonna ja tugispetsialistide ootused ja ettepanekud kohalikule omavalitsusele ja riiklikule tasandile uussaabujatest õpilaste paremaks toetamiseks?

19. Kuidas saate teada õppima asuvatest uussaabujatest?

20. Kirjeldage, kuidas Teie kooli saabusid esimesed uussaabujad?

21. Kirjeldage protseduuri, kuidas toimus õpilaste kooli vastuvõtmine?

22. Missugust tuge on Teile pakkunud kohalik omavalitsus, haridusministeerium?

23. Milliseks hindate õpilaste vastuvõtmise protsessi ning erinevate institutsioonide osa selles?

24. Kuidas riik toetab uussisserändajate õpetamist?

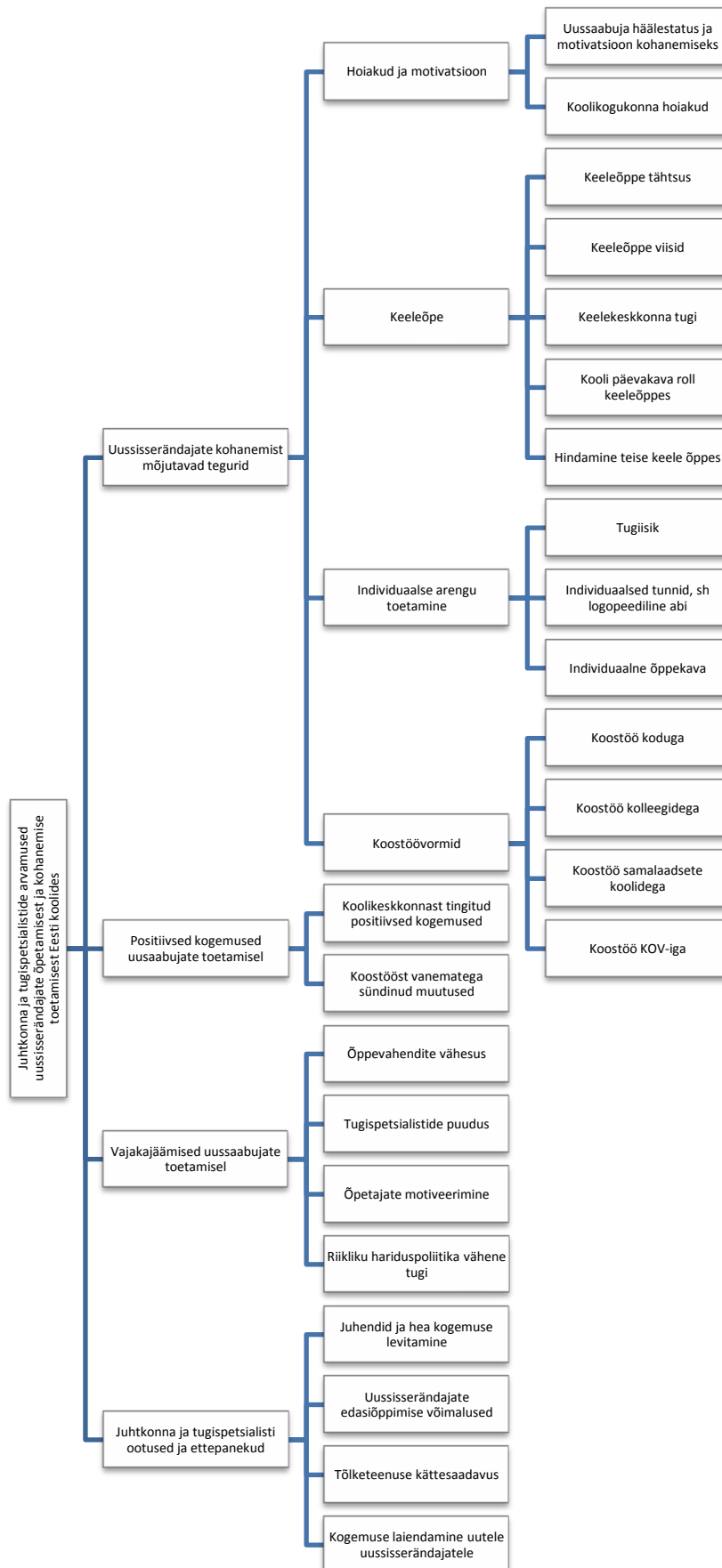
25. Mida tuleks Teile arvates muuta?

26. Nimetage, mis on sujunud tõrgeteta?

Kui soovite veel midagi lisada, siis kuulan meeleldi.

Suur tänu Teile vastamise eest. Soovi korral võin Teile jagada uurimistöö tulemusi.

Lisa 2. Koodidest kategooriate moodustamine



Lisa 3. Näide kodeerimisest

pool kaasa, tahab hästi suhelda ja armastab huumorit ja nüüd läheb tal nagu, kuidagi teda hästi minu meelest võetakse hästi vastu, aga ja käiakse läbi ja aidatakse, sest ta ise on ka hästi abivalmis ja minu meelest hästi tore kamraad niisugune. **Ja tal on väga sügavad põhimõtted.** Ja siis ma tean, et ta on sageli

Category Formation ✕

<input type="checkbox"/> C1: koolitus-õpetaja sai koolituse ki	<input type="checkbox"/> C9: õppimine-Eesti õpilased õpivad	<input type="checkbox"/> C20: õppimine-venekeelsest õppes
<input type="checkbox"/> C6: koolitus-parandusõppe koolitus	<input type="checkbox"/> C10: õppimine-Eesti õpilased õpiva	<input type="checkbox"/> C21: kogukond, kellega suheldakse
<input type="checkbox"/> C15: koolitus-Ameerika reisist saad	<input type="checkbox"/> C19: õppimine-pere võimaldab lisat	<input type="checkbox"/> C22: õpetaja on kogunud ja oskab :
<input type="checkbox"/> C2: suhtlemine-koolituse käigus sa	<input type="checkbox"/> C11: õppimine väikeses koolis on e	<input type="checkbox"/> C23: õppekeskkond on eestimeelne
<input type="checkbox"/> C3: ametid-õpetaja on osakoormus	<input type="checkbox"/> C25: õppimine-keele õppimist peet:	<input type="checkbox"/> C24: eestimeelsus- lapsed ja vaner
<input type="checkbox"/> C4: õpilase areng- see teeb õpetaj:	<input type="checkbox"/> C13: õpilaste arv- see on hea, et õj	<input type="checkbox"/> C26: kombes-Eesti kombes võetak
<input type="checkbox"/> C17: lapsed on toredad	<input type="checkbox"/> C14: rahvusõhtud- õpiti tundma eni	<input type="checkbox"/> C27: peresuhted on soojad-eestlas
<input type="checkbox"/> C5: õpilaste arv- hea on, et on väh:	<input type="checkbox"/> C16: KOV tugi on olnud väga tugev	<input type="checkbox"/> C29: õpilasele meeldib meie riigis e
<input type="checkbox"/> C8: õpilane on tubli- käib koolis, ei	<input type="checkbox"/> C18: uussisserändajatel on tänutun	<input type="checkbox"/> C32: õpilane on tubli ja töötab usin:
<input type="checkbox"/> C7: õppimine- õpetajad õpivad uus	<input type="checkbox"/> C12: vanemad on laste käekäigust	<input type="checkbox"/> C31: õpilane usaldab oma tugisiku
<input type="checkbox"/> C28: uussaabujad on rahumeelsed	<input type="checkbox"/> C41: varasemad kokkupuuted eesti	<input type="checkbox"/> C51: eesti lapsed toetavad uussiss
<input type="checkbox"/> C30: haridusministeerium poole sai	<input type="checkbox"/> C42: vanemate nõusolek klassikurs	<input type="checkbox"/> C52: üritustes osalemine on aktiivn
<input type="checkbox"/> C33: iseloom - poiss on ise aktiivne	<input type="checkbox"/> C43: õppimine - mõne aine õppimis	<input type="checkbox"/> C53: religioon ei ole seganud igapä
<input type="checkbox"/> C34: põhimõttekindel poiss - teab, i	<input type="checkbox"/> C44: õpetamine - on olemas baasn	<input type="checkbox"/> C54: pere on tubli ja toetav, ei vajal
<input type="checkbox"/> C35: praktiline vajadus keel selgek:	<input type="checkbox"/> C45: õpilane tõlgib vanematele, mik	<input type="checkbox"/> C55: personali puudust ei ole, puuc
<input type="checkbox"/> C36: tunniväline tegevus suurendal	<input type="checkbox"/> C46: eesti keele oskus - mida väiks	<input type="checkbox"/> C56: laste omavahelised suhted on
<input type="checkbox"/> C37: eestlaste häälestus oli posit	<input type="checkbox"/> C47: koostöö kolleegide vahel on p	<input type="checkbox"/> C57: uussisserändaja ei ole tõrjutu
<input type="checkbox"/> C38: õppematerjalid - õpetajad on l	<input type="checkbox"/> C48: vabatahtlikega vestlemisel on	
<input type="checkbox"/> C39: koolitus - suhtlus ja koostöö te	<input type="checkbox"/> C49: õpetaja annab lapsevanemale	
<input type="checkbox"/> C40: koolitus - praktilised võtted	<input type="checkbox"/> C50: vabatahtlikud aitasid ringitege	

3

C3

C34

Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust

20.02	Lõpetasin äsja oma elu esimese transkriptsiooni. Tunniajase intervjuu transkribeerimiseks kulus üksteist tundi. See on uskumatult pikk aeg. Lisaks hämmastas mind see, milline on meie kõnekeel – piraatsõnad, eee, mmm, mhmh.
22.02	Leppisin kokku järgmised intervjuu ajad. Kiires elutempos on väga raske leida aega, mis sobiks nii minule kui ka intervjuueeritavatele. Ühes koolis on võimalik vestelda juhtkonna esindaja ja tugispetsialistiga eraldi. Teises koolis jõudsime kompromissini ning teeme grüpiintervjuu.
22.02	Saatsin transkriptsiooni juhendajale murega, et sellest intervjuust ei tulnud midagi välja. Sain vastuseks, et intervjuu on infothie ning peaaegu igast lõigust saab mingi tähendusliku mõtte. Sain aru, et nii see intervjuude transkribeerimine käibki ning selliselt me, eestlased igapäevaselt kõnelemegi ☺
10.03	Sõidan juba teist korda teise Eestimaa otsa. Kuidagi ei õnnestunud kahte ühe maakonna kooli korraga aegu kokku leppida. Ega rohkem muidugi ei jõuagi, kui kaks intervjuud päevas teha. Sõitmistele kulub rohkem aega, kui intervjuerimiseks ☺
15.03	Sõitsin kokkulepitud ajal kohale ja siis selgus, et õppealajuhatajat ei ole koolimajas. Ta olevat sõitnud nõupidamisele. Kuna leppisin aja kokku telefonitsi, ei olnud õppealajuhatajal võimalik mulle teatada, et teda sel päeval ei ole. Õnneks sain siiski vesteldud tugispetsialistiga.
03.04	Asusin õhinaga kodeerima. Laadisin failid <i>QCAmap</i> 'i. Kuna esimene uurimisküsimus on laiahaardelisem, kulus ka kodeerimisele palju aega. Püüdsin meeleheitlikult leida asjakohaseid tähenduslikke mõtteid. Koodiraamat sai üsna pikk.
09.04	Vaatasin oma koodiraamatut ning püüdsin koode kategoriseerida. Osadest koodidest ei saanud enam aru, miks ma selle mõtte olin välja valinud. Otsisin koodi tekstist välja ning lisasin koodile pikema kirjelduse. Kategooriate moodustamine näiteks kartulite sorteerimisel on mõistetav – seemnekartul, toidukartul, seakartul, kuid teaduslik kategoriseerimine, see on üsna keeruline, kuigi põhimõte on ju sama ☺

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Juta Kond (sünnikuupäev: 02.08.1975)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Juhtkonna ja tugispetsialistide arvamused uussisserändajate õpetamisest ja kohanemise toetamisest Eesti koolides“, mille juhendaja on Karmen Trasberg
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2016