

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Koolieelse lasteasutuse pedagoogi õppekava

Kerstin Must
EUROOPA KOOLIDE ÕPETAJATE KOGEMUSED RÄNDETAUSTAGA LASTE
SOTSIAALSE KOHANEMISE JA KULTUURILISE TEADLIKKUSE TOETAMISEL
MITMEKULTUURILISTES EELKOOLIGRUPPIDES
Magistritöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2020

Resümee

Euroopa Koolide õpetajate kogemused rändetaustaga laste sotsiaalse kohanemise ja kultuurilise teadlikkuse toetamisel mitmekultuurilistes eelkooligruppides

Lapseeas omandatud sotsiaalsed oskused ja kogemused on seotud edaspidise edu ja heaoluga. Rändetaustaga lapsed kuuluvad riskirühma ja võivad vajada lisaabi, kuid paraku ei tunne Eesti õpetajad end nende toetamisel enesekindlalt. Suurem kogemus rändetaustaga laste õpetamisel on Euroopa Koolide õpetajatel ja sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk õpetajate kirjelduste põhjal välja selgitada, kuidas toetatakse Euroopa Koolides rändetaustaga eelkooliõpilaste sotsiaalset kohanemist ja kultuurilise teadlikkuse kujunemist ning milliseid väljakutseid ja eeliseid koolide mitmekultuuriline keskkond sealjuures pakub.

Eesmärgi täitmiseks koguti andmeid õpetajatelt neljas erinevas Euroopa riigis. Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille tulemusel selgusid õpetajate arvamused Euroopa Koolides õppimise ja õpetamise väljakutsetest ja eelistest. Samuti tulid esile võimalused, toetamaks laste keelelist ja sotsiaalset kohanemist mitmekultuurilises grupis, ning viisid, kujundamaks laste kultuurilist teadlikkust.

Märksõnad: rändetaust, mitmekultuurilisus, mitmekultuuriline alusharidus, Euroopa Kool

Abstract

The experiences of the European Schools' teachers in supporting migrant children's social adaptation and cultural awareness in multicultural Early Years groups

Social-emotional skills and experiences acquired in childhood have been linked to success and well-being in later years. Migration background is considered a risk factor but studies show that Estonian teachers do not feel confident in supporting students from other cultures. Teachers from European Schools have more experience in teaching children with migrant backgrounds. Consequently, this thesis investigates how teachers in the European Schools support Early Years students with migrant backgrounds during their adaptation and help them acquire cultural awareness, and what challenges and advantages schools' multicultural environments pose in this process.

To achieve this aim, data was collected from teachers in four European countries and analysed using qualitative inductive content analysis. The study revealed teachers' opinions about the challenges and advantages present in European Schools and brought forth different ways teachers have supported children's adaptation in multicultural groups and developed their cultural awareness.

Keywords: migrant background, multiculturalism, multicultural education in Early Years, European School

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetilised lähtekohad.....	7
1.1. Mitmekultuuriline haridus	7
1.1.1. Mitmekultuuriline haridus Eestis.....	9
1.2 Euroopa Koolid.....	11
1.2.1 Alushariduse õppekava Euroopa Koolides.....	12
1.3 Kultuuri mõju laste sotsialiseerimisele.....	13
1.3.1 Sotsiaalsed oskused ja sotsiaalne kohanemine.....	15
2. Metoodika.....	17
2.1. Valim.....	18
2.2. Andmekogumine.....	18
2.3. Andmeanalüüs.....	20
3. Tulemused.....	21
3.1. Väljakutsed ja eelised mitmekultuurilises lastegrupis.....	21
3.2. Sotsiaalset kohanemist toetavad tegevused.....	26
3.3. Kultuurilise teadlikkuse kujunemist toetavad tegevused.....	30
4. Arutelu.....	33
4.1. Uurimistöö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	39
Tänuõnad.....	40
Autorsuse kinnitus.....	40
Kasutatud kirjandus.....	41
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Nõusoleku vorm	
Lisa 3. Väljavõtted uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Eestist on saanud sisseränderiik (Eamets & Tammaru, 2020; Valk, 2019) ja seega tuleb õpetajatel üha enam arvestada lapse keelelise ja kultuurilise taustaga. Ka koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi soovitakse õpetajas näha arengut toetava keskkonna loojat, kes kohandab õppe- ja kasvatustegevusi nii, et need sobituksid vajadusel ka lapse keelelise ja kultuurilise eripäraga, aga õpetajad ise tunnevad end erineva kultuurilise taustaga laste toetamisel ebakindlalt (Bluman *et al.*, 2020; Simson, 2016; Taimalu *et al.*, 2019; Tiits, 2012). Haridusvaldkonna arengukavas (2020) rõhutatakse individuaalsusega arvestamist ja seatakse sihiks tõsta õpetajate valmisolekut tööks mitmekeelses grupis ning visioonidokumendis Tark ja tegus Eesti 2035 leitakse, et erineva kultuurilise taustaga õpilased tekitavad vajaduse uue koolikultuuri järele, kus kaasatakse vanemaid, arvestatakse eri identiteetidega ning ennetatakse konflikte (Valk, 2019).

Mitmekultuurilise hariduse kontekstis on eriti olulised sotsiaalsed oskused, mis õppekava järgi on oskused kaaslastega suhelda, teisi ja ennast tajuda ning ühiskonnas aktsepteeritud tavade kohaselt käituda (Koolieelse..., 2008). Tropp ja Saat (2008) soovitavad täiendavate sotsiaalsete oskuste õpetamist koolieelses eas, et ennetada tõrjumist ja toetada neid lapsi, kes ei leia kergelt sõpru. Riskigrupiks võib pidada rändetaustaga lapsi. Käesolevas töös peetakse selle termini all silmas neid lapsi, kes kasvavad üles enda või vanemate sünniriigist väljaspool, ja ka lapsi, kes pöörduvad pärast välisriigis elamist tagasi koju (Mägi & Murov, 2016; Portes & Rivas, 2011). Kõrvuti terminiga „rändetaustaga lapsed“ kasutatakse selles töös samatähenduslikena mõisteid „kolmanda kultuuri laps“ ja „erineva kultuurilise taustaga laps“. „Kolmanda kultuuri laps“ on Ameerika sotsioloog Ruth Hill Useemi poolt kasutusele võetud termin, mis viitab lastele, kes veedavad osa oma kujunemisaastatest vanemate kodukultuurist eemal ning on seetõttu avatud mitmesugustele mõjutustele (Euroopa Parlament, 2019; Pollock & Van Reken, 2009). Mõiste „erineva kultuurilise taustaga laps“ tuleneb aga riikliku õppekava erivajadustega lapsi käsitlevast paragrahvist (2008, §8), mis sätestab, et lasteasud „toetab erineva keelelise ja kultuurilise taustaga peret lapsele oma keele ja kultuuri tutvustamisel ning eesti keele ja kultuuri väärtustamisel“.

Rändetaustaga laste puhul tuleb rääkida ka sotsiaalsest kohanemisest ehk Sotsiaalset kohanemist toetab teiste tegurite seas õppekeskkonna sallivus erinevuste suhtes (Kasemets *et al.*, 2013) ja Euroopa Liidu Nõukogu leiab, et lasteasutustes tuleks sotsiaalemotsionaalse õppe kaudu suurendada laste empaatiat, sallivust ning teadlikkust mitmekesisusest (Nõukogu..., 2019).

1950ndatel alguse saanud Euroopa Koolide süsteem, mille eesmärgiks on erineva kultuurilise taustaga laste koosõpetamine nii, et lapsed oleksid uhked oma päritolu üle, kuid sooviksid suhelda ja teha koostööd teistega, kannab samu väärtusi (Principles and Objectives, s.a.; Sihtasutus Euroopa Kool, s.a.). Oluliseks peetakse ka võtmepädevusi ning sealhulgas kultuurilist teadlikkust (Early Education Curriculum, 2011), mida võib defineerida kui arusaama enda ja teiste kultuuride esindajate vahelistest erinevustest (Collins, s.a.).

Kokkuvõtvalt võib väita, et Eesti õpetajad ei tunne end rändetaustaga laste toetamisel enesekindlalt, kuid samas vajavad need lapsed lisatähelepanu, mis tagaks lapsega kogemuste positiivse mõju nende edasisele arengule. Eestis on uuritud õpetajate ja haridusjuhtide valmisolekut töötada mitmekultuurilises keskkonnas (Kanep, 2013; Muldma & Tuulik, 2012; Simson, 2016; Tambets, 2016; Tiits, 2012) ja väga kasulikuks võib pidada käsiraamatuid, mis jagavad kohalike õpetajate praktikat erineva kultuurilise taustaga laste toetamisel (Järva, 2012; Nummert *et al.*, 2018; Tuul *et al.*, 2011), kuid uurimustesse on vähe kaasatud teiste riikide õpetajaid, kellel võib olla Eesti kolleegidest rohkem praktilist kogemust. Välja võib tuua bakalaureusetöö (Väli, 2017), kus uuriti Eesti ja Saksa õpetajate töökogemusi kakskeelsete lasteaialastega, ning uuringu uusimmigrantide õpetamisest Rootsis (Liiv, 2012). Osaliselt on valdkonnaga seotud magistritöö, milles uuriti Eesti ja Itaalia lasteaiaõpetajate nägemust oma rollist agressiivse käitumise vähendamisel (Taurus, 2017), ning töö, kus uuriti Tallinna ja Helsingi koolieelikute sotsiaalseid oskusi vaatluste põhjal ja õpetajate hinnangul (Kase, 2020). Euroopa Koolidel on pikaajaline praktika mitmekultuurilise hariduse andmisel, mistõttu võib nende koolide eelkooliõpetajate kogemuste uurimine anda mõtteainet, et tõhustada Eestis pakutava rahvusvahelise alushariduse taset ja ühtlasi abistada Eesti lasteaiaõpetajaid erineva kultuurilise taustaga laste vastuvõtmisel ja õpetamisel.

Magistritöö esimene peatükk käsitleb mitmekultuurilist haridust ja Euroopa Koolide süsteemi ning selle eelkooliastme õppekava. Samuti analüüsitakse kultuuri mõju laste sotsialiseerimisele ning peatutakse põgusalt sotsiaalsete oskuste omandamise tähtsusel lapseas. Teises peatükis antakse ülevaade uurimuse metoodikast ning kirjeldatakse valimit, andmekogumismeetodit ja andmetöötlust, misjärel esitletakse saadud tulemusi, arutletakse nende üle, tuuakse välja uurimuse kitsaskohad ning vaadeldakse selle rakendusvõimalusi.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1.Mitmekultuuriline haridus

Kultuur on mitmetahuline mõiste, mille paljude definitsioonide seast võib siinses käsitluses välja tuua, et see eristab üht inimgruppi teisest (Hofstede *et al*, 2004) või hoopis, et kultuur on “kogu mittepäriliku informatsiooni ja selle organiseerimis- ning säilitamisvahendite summa” (Lotman, 2010, lk 29). Samuti võib öelda, et kultuur on väärtushinnangute kogum, mille inimesed omandavad sotsialiseerumise käigus (Pajupuu, 2000). Esimene teadaolev kord, kui mõiste mitmekultuurilisus (*multiculturalism*) kasutust leidis, oli aastal 1957 Šveitsis (Josefová, 2014; Multiculturalism... 2020). Robles de Meléndez ja Beck (2013) toovad välja, et kultuurilise identiteedi moodustavad erinevad elemendid nagu rahvus, rass ja etnilisus, religioon, sotsiaalne klass, sugu, erilisus ja erivajadused ning vanus. Valdmaa (2003) leiab, et mitmekultuurilisus viitab eelkõige keele, rassi või religiooni mitmekesisusele, kuid sageli räägitakse mitmekultuurilisusest veelgi kitsamalt ning seda kasutatakse just erinevaid keeli rääkivatele kogukondadele viidates (Muldma & Nõmm, 2011; Muldma & Tuulik, 2012).

Mitmekultuurilisest haridusest hakati rääkima eelmise sajandi keskel USAs seoses antirassistliku liikumisega (Gorski, 1999; Layne, 2008; Robles de Meléndez & Beck, 2013). Kuna etniliste vähemuste esialgne kaasamine Lõuna-Aafrikas ja USAs mõjus negatiivselt vähemusõpilaste enesehinnangule (Aronson, 1980, Stephan, 1978, viidatud Davies & Houghton, 1995 j), soovitati alustada kaasamisega varasemast east (Davies ja Houghton, 1995). Selle kasuks räägib ka CNN poolt korraldatud uuring, mis näitas, et lasteaia- ja algklassieas lapsed valisid sagedamini tumedanahalisi kujutavaid pilte, kui neil paluti osutada rumalale, pahale ja teiste negatiivsete omadustega lastele (NAME, s.a.; Billante & Hadad, 2010). NAME ehk Riiklik mitmekultuurilise hariduse ühendus leiab, et lasteaiaaas kujundavad lapsed oma identiteeti ja suhtumist teistesse ning on erinevuste osas üha teadlikumad, mistõttu on see suurepärane aeg, et õpetada neid mitmekesisusse positiivselt suhtuma (NAME, s.a.).

Mitmekultuuriline haridus ei ole aga enam ammu ainult teisest rassist õpilaste kaasamine, vaid igasugune õppimine ja õpetamine, mis arvestab erineva kultuurilise taustaga inimeste väärtuste, uskumuste ja vaatenurkadega, ning on seetõttu oluline ka pealtnäha homogeenses koolis (Eakins, 2020). Mitmekultuurilise hariduse eesmärgiks on tähelepanu suunamine haridussüsteemi puudujääkidele ja ebavõrdsuse tasandamine (Gorski, 1999), kusjuures üheks riskiteguriks hariduse omandamisel peetakse rändetausta (Huffman *et al.*, 2001; Peth-Pierce, 2000; Rubin & Menzer, 2010). Eri autorid peavad tähtsaks info kogumist ja sobiva sekkumise planeerimist nende laste puhul, kelle taust võib põhjustada tõrjumist kohalike poolt

(Rubin & Menzer, 2010; Shonkoff & Philips, 2000) ning näevad ohuna ka õpetaja võimalikke eelarvamusi ja ebasobivaid ootusi erineva kultuurilise taustaga õpilase suhtes, mis võivad tuleneda lapse vähesest keeleoskusest või sellest, et õpetaja pole õpilase kodukultuuriga piisavalt tuttav (Krull, 2001; Nieto, 2013; Peth-Pierce, 2000; Soll & Palginõmm, 2011; Talib, 2009).

Sonia Nieto (1994) ärgitas mitmekultuurilisest haridusest huvitatuid tolerantsist edasi liikuma ning esitles neljatasandilist mudelit, kus tolerantsile järgnesid aktsepteerimine ja respektseerimine, ning mudeli kõrgeim aste põhines ideel, et tõhusaim õppimine leiab aset siis, kui konflikti ei väldita, vaid nähakse osana õppeprotsessist. Palju tähelepanu on pälvinud ka mitmekultuurilise hariduse isaks nimetatud James A. Banksi (1988, 2003) mitmetasandiline lähenemiste raamistik, mida NAME (s.a.) võrdleb selguse huvides viljapuuga:

- Panustavat lähenemist (*contribution approach*) võib võrrelda viljadega, mis on selgesti nähtavad, ja viitab pühade tähistamisele või rahvustoitude maitsemisele.
- Lisavat lähenemist (*additive approach*) saab võrrelda okstega, sest baasõppekava jääb samaks, kuid sellele lisatakse uusi teemasid ja käsitletakse näiteks erivajadustesse puutuvat või kasutatakse mitmekultuurilisi nukke.
- Muutvat lähenemist (*transformative approach*) võrreldakse tüvega, sest muutused on fundamentaalsed, normiks on mitmekesisus ja õpetajad pingutavad, et õpilased mõistaksid sotsiaalse, kultuurilise ja poliitilise ümbruse mõju oma arusaamadele. Näiteks võib tuua mitmekeelsuse väärtustamist, perede kaasamist lähtuvalt nende eripäradest ning mitmekesisuse normaliseerimist keelekasutuse kaudu.
- Otsuste tegemist ja sotsiaalset tegutsemist (*decision-making and social action approach*) saab võrrelda juurtega ning siin on muutvale lähenemisele lisandunud eesmärgiks õpilaste kaalutlemisoskuse ja otsustusvõime kasvatamine ning nende jõustamine muutuste läbiviimiseks.

Banks (2003) nentis, et reaalses koolikeskkonnas on eeltoodud lähenemised sageli segunenud, ning leidis, et vaatamata puudujääkidele on esimesed lähenemised abiks õpetajatele, kel puudub varasem kokkupuude mitmekultuurilise haridusega. Nieto ja Banksi laialt levinud mudelid pärinevad Ameerikast, kuid mõned autorid on toonud esile erinevusi USA ja Euroopa lähenemise vahel. Krull (1997, viidatud Pavelson & Trasberg, 1998 j) pidas mitmekultuurilist haridust Ameerika eripäraks ja eristas seda interkultuurilisest kasvatuses Euroopas, kus nägi pluralismi propageerimise asemel eesmärgina tolerantsuse tõstmist ja suhtluse edendamist

põliselanike ja sisserännanute vahel. Talib (2009) tõi erisusena välja, et USAs ollakse teadlikumad õpilase identiteedi eri tahkudest, samas kui Euroopas keskendutakse esmajoones etnilisusele ning näiteks soorolli või majanduslikku klassi puutuvat ei käsitleta pea üldse.

1.1.1.Mitmekultuuriline haridus Eestis

Eestis on mitmekultuurilist haridust defineerinud Pavelson ja Trasberg (1998, lk 21), kelle järgi on see „kõigi õpilaste kasvatamine ja ettevalmistamine eluks kultuuriliselt, rahvuseliselt, religiooniliselt jne pluralistlikus ühiskonnas“. Sile (2013) toob kokkuvõtvalt välja, et see on protsess, millega püütakse tagada sotsiaalset õiglust, ning ka Muldma ja Tuulik (2012) leiavad, et tulevased uurijad peaksid mitmekultuurilist haridust vaatlema kui protsessi ja filosoofiat, mitte kui produkti ja tulemust. Mitmekultuurilise hariduse pidevat muutumist on toonud esile teisedki autorid (Gorski, 1999; Layne, 2008; Nieto, 1994).

Eestis on see tendents väljendunud selles, et pikalt fookuses olnud vene kodukeelega laste keelekümbelus, mis on venekeelsete õpilaste kehvemate õppetulemuste valguses siiani oluline (Sõber, 2020; Täht *et al.*, 2018), on erineva kultuurilise taustaga õpilaste hulga suurenemise tõttu andnud osaliselt teed ka uutele väljakutsetele. Seetõttu tuleb pedagoogidel visioonidokumendi kohaselt õppida rohkem eri keelte, kultuuride ja religioonide kohta, olla valmis lõimima erineva kultuurilise taustaga lapsi ning ennetama hariduse kaudu radikaliseerumist ja ebastabiilsuse kasvu (Valk, 2019). Paraku hindavad Eesti õpetajad oma oskusi rändetaustaga õpilaste õpetamisel kasinalt (Bluman *et al.*, 2020; Simson, 2016; Taimalu *et al.*, 2019; Tiits, 2012) ning vaid neljandik TALIS uuringus osalenud õpetajatest tunneb, et omab piisavat väljaõpet mitmekeelses või -kultuurilises keskkonnas töötamiseks (Taimalu *et al.*, 2019). Järva (2013) poolt läbi viidud uurimuses väitis enamik lasteaiaõpetajatest, et ei oma piisavalt teadmisi, et muukeelseid lapsi kohanemise käigus psühholoogiliselt aidata, kuid samas hindasid enam kui pooled mõneti vastuoluliselt, et saavad üldiselt hakkama ning tunnevad end ebakindlalt vaid vahetevahel.

Tuulik ja Muldma (2008, 2012), kes uurisid algkoolis käivaid rändetaustaga õpilasi, nende kaaslasi ja õpetajaid, leidsid, et pedagoogid kurtsid vähese ettevalmistuse ja lisakoormuse üle, pidasid erineva kultuurilise taustaga laste õpetamist pingeliseks ning nägid suurima probleemina keeleoskuse puudumist. Viimast peeti õppetöös esinevaks põhiraskuseks ka Integratsiooni Sihtasutuse tellitud uuringus (Kasemets *et al.*, 2013) ja seda tõi suurima väljakutsena esile ligi kolmandik uuritud lasteaiaõpetajatest (Järva, 2013). Tallinna Ülikooli

üliõpilaste poolt läbi viidud uurimuses (Bluman *et al.*, 2020), mille raames vesteldi lasteaiaõpetajate, lasteaiajuhtide ning lapsevanematega rändetaustaga laste kohanemisest, leiti, et mitmekultuurilise hariduse puhul võib keelebarjäär raskendada nii lapse mõistmist kui ka vanematega lapse probleemidest ja kordaminekutest rääkimist.

Rannut (2003) leiab, et muukeelsed õpilased väsivad kiiresti ja lülitavad end tegevusest välja, ning Layne (2008) peab oluliseks, et õpetaja ja õpilaste suhtarv võimaldaks õpetajal arvestada õppijate eripäradega ja toetada nende sotsiaal-emotsionaalset arengut. Lasteaiaelu reguleerivates dokumentides on suhtarvuga seonduvat käsitletud koolieelse lasteasutuse seaduses (1999), kus sätestatakse, et üks erivajadusega laps täidab kolm kohta, ja koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008), kus tuuakse välja, et erivajadus õppekava mõistes tähendab muuhulgas keelelisest ja kultuurilisest taustast tulenevat vajadust kohandada lapse keskkonda, õppe- ja kasvatusmeetodeid või tegevuskava. Tambets (2016) leidis, et laste arvu vähendamist mitmekultuurilistes rühmades peab vajalikuks enamik õpetajatest ja pooled sooviksid õpetajate arvu suurendamist, kuid teise sarnase uurimuse kohaselt rakendatakse suhtarvu vähendamist praktikas vaid 2,9% lasteaedades (Järva, 2013).

Tuulik ja Muldma (2008, 2012) leidsid, et probleemiks võivad kujuneda ka laste omavahelised suhted, sest kuigi õpilastevahelist läbisaamist hinnati uuringus üldiselt positiivselt, väitsid eestikeelsed õpilased, et neile ei meeldi õppida koos erineva kultuurilise taustaga kaaslastega, kes saavad endale kogu tähelepanu ja kellest ei saada hästi aru. Lasteaiaõpetajatel oli samuti esile tuua negatiivseid juhtumeid laste tõrjumisest näiteks teise nahavärvi tõttu ning rändetaustaga vanemad tõdesid, et nende lastel oli Eesti lasteaias algul raske sõpru leida (Bluman *et al.*, 2020). Shonkoff ja Phillips (2000) peavad vajalikuks prosotsiaalse käitumise õpetamist kõigile lastele ja sellise varase õppekeskkonna loomist, mis vähendaks suhtlusbarjääre ja aitaks ennetada laste tõrjumist. Layne (2008) väärtustab sealjuures just õpetaja rolli ja leiab, et õpetaja on suhtlemise ja käitumise eeskuju, kes peaks tõstma teadlikkust mitmekesisusest kui väärtusest.

Peter Baldock (2010, lk 14) leiab oma raamatus „Kultuurilise mitmekesisuse mõistmine alushariduses“, et kultuuride paljusus on vastuoluline teema “raevuka poleemika ja teatava avaliku rahutuse” kontekstis. Vastuolu on see põhjustanud ka Eestis, kus välismaalased hindavad Tallinna kohalike elanike sõbralikkust ümberasujate suhtes kesiselt (Expatriate Insider, 2020), samas kui Haridus- ja Teadusministeerium püüab edendada majandust ning julgustada välisspetsialiste ja diplomaate siia kolima, pakkudes haridust ka rahvusvaheliselt tunnustatud õppekavade alusel

(Rahvusvaheline haridus Eestis, 2020). Nii sätestatakse põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010), et Eestis võib õppida Rahvusvahelise Bakalaureuseõppe Organisatsiooni ja Euroopa Koolide põhikirja konventsiooni alusel välja töötatud õppekavade järgi, kui koolid on saanud loa õppekava rakendamiseks vastavate organisatsioonidelt. 2020. aastal õpetas IB (*International Baccalaureate*) õppekava järgi kuus kooli Tallinnas ja Tartus, millest kolmes oli võimalik õppida ka lasteaiaaeglastel, ning EB (*European Baccalaureate*) õppekava järgi üks kool Tallinnas, kus haridust sai omandada nii inglise kui prantsuse keeles ja kus kõige nooremastele gruppi võeti vastu lapsed, kes said kooliastumise kalendriaasta jooksul neljaseks (Nursery, s.a.; Rahvusvaheline haridus Eestis, 2020). Tallinnas ja Tartus sai õppida inglise keeles ka koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel ning põhikooli- ja gümnaasiumiharidust sai omandada rahvusvaheliste lepingute alusel Saksamaa ja Soomega koostööd tegevates Tallinna koolides (Rahvusvaheline haridus Eestis, 2020).

1.2.Euroopa Koolid

1957. aastal vastu võetud Euroopa Koolide põhikirja alusel sai Luxembourgis käivitatud koolist esimene Euroopa Kool, mille sarnaseid on nüüdseks asutatud eri riikidesse, et tagada vanemate töö tõttu sageli elukohta vahetavate Euroopa ühenduste töötajate lastele ühtse õppekava abil järjepidev haridus (Background, s.a.; Euroopa koolide põhikirja konventsioon, 2005; Sihtasutus Euroopa Kool, s.a.). Euroopa Koolides saab õppida lasteaiaaegast keskkooli lõpuni, kusjuures suurt rõhku pannakse õpilaste emakeelte väärtustamisele, mille tarvis lähetatakse paljudesse koolidesse liikmesriikidest õpetajaid, kes aitaksid lastel võõrsil kodukeelt säilitada (Sihtasutus Euroopa Kool, s.a.). Kooli lõpetamisel saadud küpsustunnistus lubab astuda erinevate Euroopa riikide ülikoolidesse samadel tingimustel, nagu seda teevad võrdväärse kvalifikatsiooniga kohalikud elanikud (Rahvusvaheline haridus Eestis, 2020; Sihtasutus Euroopa Kool, s.a.).

Euroopa Koolid on jagatud mitmesse gruppi sõltuvalt kooli omandivormist ning 2020.-2021. õppeaastal oli Euroopa Koolide süsteemis kolmteist I tüüpi kooli kuues riigis ning kakskümmend akrediteeritud kooli kolmeteistkümnes eri riigis (Locations..., s.a.; Mission..., s.a.). Kui I tüüpi koole haldab kuratoorium, keda esindab peasekretär, siis akrediteeritud koolid kuuluvad iga liikmesriigi haldusalasse, kuid peavad Euroopa Koolide inspektorite poolt läbi viidud auditite abil kuratooriumilt akrediteeringut taotlema ja seda hiljem mõne aastaste vahedega pikendama (About the Accredited..., s.a.; Euroopa koolide põhikirja konventsioon, 2005;

Sihtasutus Euroopa Kool, s.a.). 2019. õppeaasta alguses õppis I tüüpi koolides ligi 28 000 õpilast 128st erinevast riigist ning sealjuures eelkooliastmes 2364 last, samas kui akrediteeritud koolides õppis samal ajal ligi 10 000 õpilast, kellest 956 olid eelkooliõpilased (Facts and figures... 2019; Accredited... 2020). 2013. aasta sügisel avati akrediteeritud Euroopa Kool ka Tallinnas, kus saab õppida EB õppekava alusel nii inglise kui ka prantsuse keeles ja kus 2020.-2021. õppeaastal viidi läbi keeletunde kolmeteistkümnes erinevas Euroopa keeles (Our school, s.a.).

1.2.1. Alushariduse õppekava Euroopa Koolides

Euroopa Koolides on õpe jagatud kolmeks astmeks ning eelkooliastmesse võivad astuda lapsed, kes saavad sama kalendriaasta jooksul neljaseks (Admission, s.a; Our school, s.a.). Eelkool kestab kaks aastat, nii et kooli lähevad lapsed, kes saavad sama kalendriaasta jooksul kuueseks (Admission, s.a; Our school, s.a.). Eelkooligruppidele viidatakse tavaliselt terminiga *Nursery*, kusjuures nooremast eelkooliastet kutsutakse *Nursery 1*-ks ehk N1-ks ning vanemat eelkooliastet *Nursery 2*-ks ehk N2-ks, aga levinud on ka prantsusekeelne *maternelle* ning sellest tulenevalt lühendid M1 ja M2 (*Nursery*, s.a.). Euroopa Koolides alustas 2019. aasta sügisel õpinguid üle 3000 eelkoolilapse, kes vaatamata erinevatele kodukeeltele ning paarikümnele eri õppekeelele, järgisid kõik ühtset õppekava, milles näha alusharidust kui elukestva õppe olulist osa, mis toetub võtmepädevustele (Facts and figures... 2019; Accredited... 2020). Tähelepanu pööratakse ka Euroopa Koolide olulistele väärtustele nagu keskkonnasäästlikkus, mitmekultuurilisus, austus emakeelte vastu, inimõigused, võrdsus ja demokraatia (*Early Education Curriculum*, 2011).

Õppekava kohaselt võib Euroopa Koolide rikkalik mitmekeelne ja -kultuuriline keskkond olla laste arengut soodustav, kuid pakkuda ka väljakutseid nii lastele kui õpetajatele (*Early Education Curriculum*, 2011). Rõhutatakse, et kui lapsel pole võimalik õppida emakeeles, võib see mõjutada tema enesehinnangut ning tekitada raskusi, mistõttu oodatakse õpetajalt erinevate emakeeltega laste õpetamisel tundlikkust ning probleemide varajast märkamist (*Early Education Curriculum*, 2011). Õppekava kohaselt tuleb koolides luua õpilaste toetamiseks stimuleeriv ja turvaline füüsiline, psühholoogiline ja sotsiaalne keskkond, mis edendaks suhtlust ning arvestaks laste erinevate identiteetide ja vajadustega (*Early Education Curriculum*, 2011). Oluline on koostöö lapsevanematega nii läbi infovahetuse kui ka vanemate kooliellu kaasamise ning rõhutatakse, et peredega tuleb luua usalduslik ja austav suhe, arvestades sealjuures, et perede kasvatustiilid ja väärtused võivad erineda õpetajate omadest (*Early Education Curriculum*,

2011). Tähtsaks peetakse lapse arengu jälgimist ning hindamist koostöös laste ja peredega ning seetõttu kogutakse vanematelt infot lapse kohta, püütakse kaasata lapsi enesehindamisse ning vahendatakse lapse arengusse puutuvat õpimapi, kirjeldavate tunnistuste ja arenguestluste kaudu (Early Education Curriculum, 2011).

Õppeeesmärgid on jagatud neljaks erinevaks valdkonnaks, mis on seotud füüsilise, emotsionaalse, sotsiaalse ja kognitiivse arenguga, ning kuigi õppimine on holistlik ja valdkonnad tihedalt seotud, võib neid üldsõnaliselt kirjeldada järgmiselt (Early Education Curriculum, 2011):

- Mina ja minu keha (*Me and My Body*) valdkond on seotud meelte ning üld- ja peenmotoorika arenguga, kuid ka tervisekasvatuse, hügieeni ja turvalisusega
- Mina inimesena (*Me as a Person*) valdkond on seotud oma identiteedi tajumise ja enesehinnangu kujunemisega, tunnete identifitseerimise ja kontrollimisega, aga ka õpimotivatsiooni, keskendumisvõime, mänguuskuste ja loovuse kujunemisega
- Mina ja teised (*Me and the Others*) valdkond on seotud kokkulepitud tavade järgmise, oma koha leidmise ja enesekindlusega, oma kultuurilise tausta tutvustamise ja teiste kultuuridega tutvumisega, kuid ka ajamõiste kujunemisega
- Mina ja maailm (*Me and the World*) valdkond on seotud keele, matemaatika ja loodusteadustega seotud baasteadmiste omandamisega ja õpioskuste kujunemisega

Õppekava (Early Education Curriculum, 2011) neli valdkonda on jagatud 18ks laiemaks eesmärgiks, mis on omakorda jaotatud konkreetseteks õpitulemusteks, mida analüüsides tõusevad lisaks keeleoskuse arendamisele olulisemana esile erinevad sotsiaal-emotsionaalse arenguga seotud õpitulemused, mida võib üldistada järgnevalt: enesekindluse arendamine, tunnete mõistmine ja nendega toimetulek, sõprade leidmine, sõprussuhete hoidmine, sobiv käitumine grupis, oma kultuuritausta tundmine ja tutvustamine ning teiste kultuuridest huvitumine.

1.3.Kultuuri mõju laste sotsialiseerimisele

Eesti on muutunud väljaränderiigist sisseränderiigiks (Eamets & Tammaru, 2020; Valk, 2019), kus kultuuriline ja keeleline mitmekesisus on saamas üha tavapärasemaks. 2003. aastal elas Eestis rohkem kui 120 rahvuse esindajaid, kuid 2018. aasta andmetel oli siin juba 194st rahvusest elanikke (Valdmaa, 2003; Integratsiooni Sihtasutus, s.a.). Statistikaameti (s.a.) 2019. aasta andmetel oli ligi 40% sisserändajatest tagasipöördunud, kes pärast välismaal veedetud aastaid soovisid uuesti Eestisse elama asuda, kuid nende kõrval suureneb Eesti elanikkond järjepidevalt

ka muust rahvusest kodanike tõttu, kes soovivad siin ühel või teisel põhjusel paikseks jääda. Näiteks mõjutab rahvastikku sundümberasunute hulga suurenemine, mis ÜRO pagulasameti raporti järgi oli 2019. aasta lõpuks kasvanud ligi 80 miljonini, kusjuures 40% neist olid alaealised (The UN Refugee Agency, 2020). Demograafiliste muutuste mõjul kasvab ka rändetaustaga laste hulk, kelle puhul peetakse üheks ohuks, et õpetaja ei ole laste kodukultuuriga tuttav ja seab õpilasele ebasobivaid ootusi (Krull, 2001; Nieto, 2013; Soll & Palginõmm, 2011) ning seega peaks erineva kultuurilise taustaga lastega töötav õpetaja eriti selgelt teadvustama, et kultuur mõjutab omadusi, mida lastes arendada soovitakse (Hyun, 1998; Rubin & Menzer, 2010).

Kultuuri mõju indiviidi arengule uurisid Franz Boas ja tema õpilased, kes panid aluse antropoloogiale Ameerikas (Albert & Trommsdorff, 2014; Tamm, 2016; Williams, 1983) ning tähtsana tuleb esile tuua ka Vögtski, Leontjevi, Luria ja Tulviste tööd, kes tegelesid kultuuri mõju uurimisega Nõukogude Liidus (Eesti Teaduste Akadeemia, 2017; Olesk, 2017). 80ndatel avaldatud Bronfenbrenneri ökoloogilise süsteemiteooria ning inglise keeles ilmunud Vögtski teose "*Mind in Society*" valguses sai uut hoogu arusaam kultuuri ja ümbritseva keskkonna tähtsusest lapse arengule (Ettekal & Mahoney, 2017; Shonkoff & Philips, 2000). Valdkonda täiendasid veelgi Super ja Harkness, kes tõid esile arenguniši mõiste ja leidsid, et keskkonnale ja kultuurikommetele lisaks on lapse arengu oluliseks mõjuteguriks ka hooldaja psühholoogiline seis ja uskumused (Albert & Trommsdorff, 2014; Pelisaar, 2015).

Hofstede, Pedersen ja Hofstede (2004, lk 16) väidavad, et maailm pole globaalne küla, ning see peegeldub ka kultuuridimensioonidega seotud kasvatusväärtuste erinevustes. Näiteks võib tuua, et tagasihoidlik käitumine, mis lääne kultuuriruumis viitab pigem arglikkusele ja sotsiaalsele ebapädevusele, näitab Ida-Aasia kultuurides hoopis sõnakuulelikkust ja sotsiaalset küpsust (Rubin & Menzer, 2010). Uurijad on samuti leidnud, et laste konfliktilahendusviisid on mõjutatud nende kultuuritaustast ning läbirääkimiste asemel võivad nad mõnes kultuuris pidada sobilikumaks konflikti vältimist ja eemaldumist (French *et al.*, 2005; viidatud Rubin & Menzer, 2010 j; Martinez-Lozano *et al.*, 2010). Eestis on eelkooliealiste konfliktilahendusviise uurinud Tamm, Tõugu ja Tulviste (2013), kes leidsid kolmeliikmeliste lastegruppide mängu vaadeldes, et konfliktilahendusstrateegia sõltus suhtluspartneri valitud strateegiast, aga ka situatsioonist, kusjuures agressiivsemalt lahendati mänguasjadega seotud konflikte ning reageeriti narrimisele.

Samas muutuvad erisused laste sotsialiseerimise juures globaliseerumise mõjul üha vähem silmatorkavaks (Krull, 2001). Aja jooksul toimunud muutusi kasvatusväärtustes näitavad

muuhulgas Kağıtçıbaşı ja Tulviste uurimused. Kağıtçıbaşı järgi on kultuuridimensioonid häägustunud oludes, kus majandusliku järje paranedes ei ole laste täielikult kuulekaks kasvatamine enam niivõrd tähtis, kuid samas hinnatakse endiselt emotsionaalset sidusust (Albert & Trommsdorff, 2014; Kağıtçıbaşı, 2002). Tulviste toob välja sarnase tendentsi Eesti ühiskonnas ning leiab, et eesti emade suhtluses väikelastega on vähem käskivat kõneviisi kui 25 aastat tagasi, sest sidususe kõrval on saanud järjest olulisemaks individuaalsed väärtused (Tulviste, 2019; Tulviste & Raudsepp, 1997). Järva (2004) uuris eestivenelaste kasvatusväärtusi kolme põlvkonna jooksul ja leidis, et eelnevate põlvkondade kollektivistlikud väärtused asendusid massikultuuri ja läänestumise mõjul individualistlike väärtustega ning kasvas materiaalsete väärtuste roll.

On oluline ära märkida, et Ameerika hariduspoliitika kujundamiseks kokku kutsutud uurimisgrupis osalejad hoiatasid liigse üldistamise eest, rõhutades, et kultuur ning etniline identiteet on keerulised mõisted, mis varieeruvad mitte ainult eri grupiliikmete puhul, vaid ka sama inimese puhul aja möödudes (Shonkoff & Philips, 2000). Lapsedki ei kasva kultuuris üles passiivselt, vaid valivad neile suunatud mõjutegurite vahel ja loovad seeläbi aegamööda oma individuaalset kultuuri (Miller & Goodnow, 1995, viidatud Shonkoff & Philips, 2000 j). Sama pidas silmas Bronfenbrenner, kes nimetas 2006. aastal oma teooria ümber bioökoloogiliseks süsteemiteooriaks ja rõhutas lapse aktiivset osalust arenguprotsessis (Ettekal & Mahoney, 2017). Spenciner ja Putnam (1998) leidsid, et iga pere individuaalsetest erinevustest sõltub, mil määral nad koolikeskkonnaga sobituvad ning väitsid, et lapse koolitee alguses saab koolikultuurist oluline mõjutaja terve pere jaoks. Tulviste ja Tamm (2015) tõid välja, et erineva kultuurilise taustaga õpilase puhul võivad kodu ja kooli väärtushinnangud olulisel määral erineda ning sama leidsid Pollock ja Van Reken, kes uurisid kolmanda kultuuri lapsi ja leidsid, et need lapsed võivad tunda end võõrana nii vanemate kui ka vastuvõtumaa kultuuriruumis ja väljendada oma segaseid emotsioone kohanemis- ja käitumisprobleemide kaudu (Pollock ja Van Reken, 2009).

1.3.1.Sotsiaalsed oskused ja sotsiaalne kohanemine

Kuigi mitmed autorid ja uurijad (Kukk *et al.*, 2008; Sutrop, 2010; Tuul, 2017) on leidnud, et Eesti vanemate ja õpetajate väärtusskaalal on tähtsal kohal akadeemilised teadmised, näitab mõni uuring hoopis, et koolieelses eas peetakse kõige olulisemaks sotsiaalsete oskuste õpetamist (Einaru, 2015; Etti, 2011; Kalde, 2017; Saar, 2012). Ka viieteistkümne erineva riigi vanemate ootuste uurimine näitas, et lisaks keeleoskuse edendamisele ja toimetulekuoskuste õpetamisele

soovisid lapsevanemad, et lasteasutuses pöörataks kõige enam tähelepanu just sotsiaalsete oskuste arendamisele eakaaslastega suheldes (Renck Jalongo, s.a.).

Haridussõnastiku (s.a.) definitsiooni kohaselt vajame sotsiaalseid oskusi suhtlemiseks ja kaaslaste mõjutamiseks ning sellele sarnaneb definitsioon sotsiaalsetest oskustest kui õpitud oskustest käituda aktsepteeritud moel ja saavutada seeläbi soovitud tulemused suhtlemisel (Lister, 2012). Koolieelse lasteasutuse õppekavas (2008) on sotsiaalseid oskusi defineeritud kui oskusi teistega suhelda, end ja teisi tajuda ning käituda aktsepteeritud tavade kohaselt. Lasteaia lõpetanud lapselt oodatakse hoolivust, abivalmidust ja koostööoskust; suhtlushuvi ja sõprussuhete loomise oskust; teiste erinevuste mõistmist ja oma seisukohtade selgitamist; teiste tunnete mõistmist ja nendega arvestamist ning ühiste reeglite kujundamisel osalemist ja reeglite ning käitumisnormide järgimist (Koolieelse..., 2011). Ka mitmed õppekavas (2008) välja toodud enesekohased oskused nagu emotsioonide kirjeldamine ja nende aktsepteeritud väljendamine; oma tugevate ja nõrkade külgede tundmine; sobiv käitumine eri situatsioonides või mängude algatamine on seotud toimetulekuga grupis ning seega sotsiaalsete oskuste arendamisega tihedalt seotud. Võõrkeelsetes allikates räägitakse sageli just sotsiaal-emotsionaalsest õppimisest (*social-emotional learning* ehk *SEL*), mida defineeritakse kui protsessi, mille kaudu arenevad enesekontroll ja –teadlikkus ning suhtlemisoskused, mis võimaldavad edukalt toime tulla koolis, tööl ja ühiskonnaelus (Committee for Children, 2020).

Männamaa ja Marats (2009) kirjeldavad sotsiaalsete oskuste omandamist kui ühiskonnas toimimiseks vajalike pädevuste kujundamist ja peavad seda üheks lapseea tähtsamaks kasvatusülesandeks. Keltikangas-Järvinen defineerib sotsiaalseid oskusi kui läbi kasvatus ja kogemuste kujunenud võimet mõista teiste seisukohti ja tundeid ning tulla toime grupis, kuid rõhutab, et raske on „leida mõistele sellist sisu, mis ei sõltuks konkreetsest ajast ega kultuurist” (Keltikangas-Järvinen, 2011, lk 13). Seetõttu on rändetaustaga laste puhul oluline rääkida ka sotsiaalsest kohanemisest ehk kultuuriliste ja sotsiaalsete oskuste ning normide omandamisest uues keskkonnas, et sobivalt käituda, suhelda ja igapäevategevustega hakkama saada (American Psychological Association, s.a.; Kasemets *et al.*, 2013). Sotsiaalse kohanemise indikaatoriks on sõprade olemasolu ning toetavaks teguriks keskkonna sallivus (Kasemets *et al.*, 2013).

Algklassiõpetajad peavad puudulikke sotsiaalseid oskusi kooli alustamisel üheks suurimaks probleemide allikaks (Etti, 2011; Kukk, 2010) ning Kukk (2010, lk 33) tõi oma doktoriväitekirjas välja, et „lapse järjepidev arenemine ja kohanemine koolis on otseselt seotud

sotsiaalsete oskuste ja positiivse enesehinnangu kujunemisega koolieelses eas”. Varases lapseeas omandatud sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tähtsust kinnitavad ka mitmed välismaised uuringud, mille kohaselt on selles vallas omandatud pädevustel seos eduka toimetulekuga koolieas ja hilisemas elus (Jones *et al.*, 2015; Head Start, 2019; Heckman, Pinto, & Savelyev, 2013; Jones *et al.* 2015 OECD, 2015; Peth-Pierce, 2000; Shonkoff & Philips, 2000). Goleman (1997) rõhutab, et lapseiga on kriitiliseks perioodiks, ja toob välja, et loomu poolest arglikud lapsed, keda uuriti nelja- ja uuesti kümneaastaselt, olid muutunud aastate möödudes julgemaks, kui olid omandanud piisavalt sotsiaalseid oskusi ja saanud seeläbi teistega suheldes positiivseid kogemusi ning kasvatanud oma enesekindlust.

Rändetaustaga lapsed võivad vajada lisatähelepanu sotsiaalse kohanemise ja sotsiaalsete oskuste omandamise puhul ja seega on oluliseks uurimisprobleemiks, millised on Euroopa Koolide õpetajate kogemused seoses erinevatest kultuuridest pärit eelkooliõpilaste sotsiaalse kohanemise toetamisega ja nende kultuurilise teadlikkuse arendamisega. Magistritöö eesmärk on õpetajate kirjelduste põhjal välja selgitada, kuidas toetatakse Euroopa Koolides rändetaustaga eelkooliõpilaste sotsiaalset kohanemist ja kultuurilise teadlikkuse kujunemist ning milliseid väljakutseid ja eeliseid koolide mitmekultuuriline keskkond sealjuures pakub. Eesmärgist lähtuvalt otsitakse vastust järgmistele uurimisküsimustele:

- Milliseid väljakutseid ja eeliseid pakub õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises lastegrupis Euroopa Koolide õpetajate hinnangul?
- Milliste tegevuste kaudu on Euroopa Koolide õpetajad toetanud laste sotsiaalset kohanemist mitmekultuurilises lastegrupis?
- Milliste tegevuste kaudu on Euroopa Koolide õpetajad toetanud kultuurilise teadlikkuse kujunemist mitmekultuurilises lastegrupis?

2. Metoodika

Käesolevas töös on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, mis avab tegelikku elu selle mitmekesisuses ning võimaldab uuritavat nähtust sügavuti mõista, seletada, tõlgendada ja seda avalikkuse ette tuua (Hirsjärvi *et al.*, 2010; Öunapuu, 2014).

2.1. Valim

Kvalitatiivse uurimistöö valimi koostamise puhul soovitatakse silmas pidada, et uuritavatel oleks teemaga seoses rikkalikult kogemusi, mistõttu on sobilik mittetõenäosusliku valimi kasutamine

(Ochieng, 2009; Õunapuu, 2014). Siinses magistritöös on kasutatud eesmärgipärast valimit, kus uuritavate kaasamisel on lähtutud kindlatest kriteeriumitest (Õunapuu, 2014). Uuringu eesmärgist tulenevalt oli oluline, et intervjuueeritavad töotaksid mõnes Euroopa Koolis ning omaksid kogemust eelkoolilaste õpetamises. Uuritavate leidmiseks võeti ühendust erinevate koolide õpetajate, koordinaatorite või eelkooliosa eest vastutavate asedirektoritega, et tutvustada uurimistöö eesmärke ning paluda neilt võimalike intervjuueeritavate kontakte.

Uuring on kavandatud ja läbi viidud kooskõlas eetika nõuetega (Tartu Ülikooli Eetikakeskus, 2017; Teadustöö eetika, s.a.) ning intervjuueeritute anonüümsuse tagamiseks ei ole võimalik avaldada koolide asukohti ega ka õpetajate rahvust, sest paljudes riikides on vaid üks Euroopa Kool, kus iga intervjuueeritu õpetab erinevas keeles, mistõttu oleks võimalik nende identifitseerimine. Küll on võimalik täpsustada, et Euroopa Koolide süsteemis oli 2020. aastal kolmteist I tüüpi kooli kuues riigis ning kakskümmend akrediteeritud kooli kolmeteistkümnes riigis (Locations..., s.a.; Missions..., s.a.) ja intervjuud viidi läbi nelja riigi viies erinevas koolis, kusjuures uuringus osalesid õpetajad kolmest I tüüpi koolist ja kahest akrediteeringu saanud koolist. Uuritud õpetajatest 72,2% töötas I tüüpi koolides, mis on põhjendatud, sest 72,7% kõigist täiskohaga õpetajatest, kes Euroopa Koolides töötavad, teevad seda I tüüpi koolides (Facts and figures... 2019; Accredited... 2020). Kokku osales uurimuses 18 õpetajat kellest 78% olid naissoost ja 22% meessoost ning 78% uuringus osalenutest töötas väljaspool oma koduriiki.

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati intervjuud, sest see on teiste meetoditega võrreldes paindlikum, võimaldades andmekogumist olukorrast sõltuvalt kohandada (Hirsjärvi *et al.*, 2010; Laherand, 2008). Intervjuud olid poolstruktureeritud ning küsimused eelnevalt sõnastatud, kuid paindlikud ja järjestuselt kohandatavad (Õunapuu, 2014). Eri intervjuuvormidest osutus sobivaimaks eksperdiintervjuu, sest osalejad valiti välja seoses nende kogemusega mitmekultuurilise alushariduse valdkonnas. Vaid üks uuritutest oli töötanud õpetajana vähem kui viis aastat, samas kui enamikul oli vähemalt 15 aastat kogemust, mistõttu võib Berlineri mudelile toetudes väita, et eelkõige oli tegemist vilunud- ja ekspertõpetajatega. (Berliner, 1988; Laherand, 2008)

Intervjuuküsimused koostati lähtudes magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest ning toetudes Euroopa Koolide alushariduse õppekavas välja toodud õpitulemustele, mis seostuvad uuritud valdkonnaga. Küsimused jagati kolmeks osaks, millest esimeses keskenduti õpetaja ja

tema töökeskkonna tundmaõppimisele, teises uuriti õpetajate kogemusi seoses rändetaustaga laste õpetamisel esinevate väljakutsete ja õpilaste toetamisega, kolmandas hangiti aga täiendavat infot seoses lapsevanemate kaasamisega. Intervjuude aluseks olev küsimustik on esitatud lisas 1.

Kvalitatiivse uurimuse puhul soovitatakse materjali paremaks tunnetamiseks tutvuda põhjalikult kontekstiga ning kogeda, kuidas on olla uuritava kultuuri, organisatsiooni või muu nähtuse osa (Ochieng, 2009), mistõttu pidas uurija vajalikuks koguda andmeid erinevates Euroopa Koolides kohapeal. Esmalt viidi läbi kaks prooviintervjuud, misjärel arutleti intervjuueeritute küsimuste arusaadavuse üle. Küsimuste muutmist ei peetud vajalikuks ja seetõttu kasutati andmeanalüüsis ka prooviintervjuude käigus kogutud ja sisukaks osutunud materjali. Esimese prooviintervjuu järel kohandati aga nõusolekuvormi, mis on oma lõplikul kujul esitatud lisas 2, ning mille allkirjastamisega andsid intervjuueeritud nõusoleku intervjuuandmete kasutamiseks ja kinnitasid, et on teadlikud võimalusest soovi korral uuringus osalemisest loobuda (Tartu Ülikooli Eetikakeskus, 2017).

Intervjuud viis läbi töö autor isiklikult 2019. aasta maist juulini õpetajate töökohtades nende poolt väljapakutud ruumides. Intervjuud salvestati ning intervjuude ajal tegi uurija vajadusel märkmeid, mis olid abiks mõne teema juurde tagasi pöördumisel ja täpsustavate küsimuste küsimisel. Samuti oli uuritavatel võimalus intervjuu lõpus midagi omal soovil lisada. Salvestiste keskmine pikkus oli 31 minutit ja materjali kogupikkus 9 tundi ja 22 minutit. Intervjuud viidi läbi kolmes keeles, kuid ülekaalukas enamuses olid inglisekeelsed intervjuud, mille transkribeerimisel kasutati esmalt Google Docs keskkonna kõnetuvastust. Intervjuueeritute kõnet püüti transkribeerimisel edasi anda võimalikult täpselt, võttes arvesse, et tegemist pole keeleteadusliku uurimusega, mistõttu jäeti transkribeerimata sisu aspektist ebaolulised elemendid nagu näiteks köhatused või kõnetempo muutused. Kõigi intervjuude puhul loeti tekst korduvalt üle, et parandada selles esinevad vead. Intervjuud transkribeeriti Times New Roman kirjastiilis suuruses 12 ja reavahega 1,5. Transkribeeritud materjali oli kokku 245 lehekülge ehk keskmiselt 13,6 lehekülge intervjuu kohta. Intervjuueeritavatele anti võimalus transkriptsiooniga tutvuda, et teha vajadusel korrekture või lisada täiendavat infot, ning seda võimalust kasutasid kaks uuringus osalejat. Uurija tõlkis eesti keelde vaid tsitaatidena kasutatud osad intervjuudest.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsimetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille puhul lähtuti kogutud andmetest ja tuletati nendest kategooriate hierarhia (Laherand, 2008). Andmeanalüüsile

eelnevalt luges uurija korduvalt läbi intervjuude transkriptsioone, et tunnetada teksti kui tervikut. Litereeritud tekstid salvestati .txt formaadis ja laeti QCMap andmetöötluskeskkonda, kus neid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Analüüsi käigus märgistati tähenduslikud tekstiüksused, mis koosnesid sõnadest, lausetest või lõikudest, ning tuletati nende põhjal esmased koodid. Järgnev tabel näitlikustab koodide moodustamist tähenduslikest üksustest. Selle konkreetse koodi puhul esines neljas intervjuus viis tähenduslikku üksust, millest järgnevalt on näiteks toodud kaks.

Tabel 1. Koodide moodustamine tähenduslikest üksustest

Tähenduslik üksus	Kood
<i>Meie kooli eelkoolis on meil kord kuus Euroopa tunnid. Siis saavad lapsed valida teise klassiruumi tunniks... 45 minutiks või tunniks... nad lähevad teistesse klassiruumidesse ja teevad seal tegevusi. /---/ Vahel õpetame me loendamist või tervitamist ja seda, kuidas öelda head aega või aitäh. Ja me õpetame neile lühikesi laulukesi (V2).</i>	Euroopa tunnid
<i>Kui me viime läbi Euroopa tunde, siis on see ka väga kasulik. Nad avastavad paljusid riike, paljusid kultuure. Me saame lugeda jutte ja töötada ka maakaardiga (V15).</i>	

Koodid liigitati alakategooriateks, mis omakorda moodustasid peakategooria. Tekkinud kategooriate liigitust kohandati vähesel määral koodide ülevaatamise käigus, et täpsustada andmete jaotust. Alakategooriate moodustamise näide on toodud tabelis 2, kuid täpsem info kõigi tekkinud alakategooriate kohta on esitatud tulemuste peatükis jooniste ja teksti kujul.

Tabel 2. Alakategooriate moodustamine koodidest

Koodid	Alakategooria
Euroopa tunnid	Koostöö kolleegide ja teiste gruppidega
Euroopa keelte päev ja Euroopa päev	
Koostöö teiste gruppidega	
Koostöö keeleõpetajatega	
Rahvusvaheline hommikusöök	
Kolleegide kaudu õppimine	

Töö usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerija abi, kes kodeeris QCMap keskkonnas ühe intervjuu, misjärel võrreldi tekkinud koodi uurija esialgsete koodidega. Kaaskodeerija leidis intervjuust pisut vähem tähenduslikke üksusi kui uurija ning ei pööranud näiteks esimese uurimisküsimuse puhul tähelepanu neile tähenduslikele üksustele, mida uurija

kodeeris kui „vanemad muretsevad“, aga nõustus arutelu järel sellise koodiga. Kaaskodeerimise tulemusel püüdis uurija olla kriitilisem väljakutsetesse puutuvate tähenduslike üksuste leidmisel, kuid muus osas kattusid koodid piisavalt, et uurija võiks jätkata enda kodeerimislahendustega.

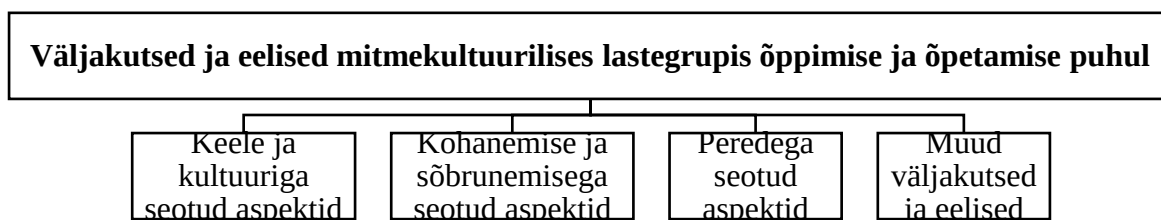
Ühtlasi oli uurimuse valmimisel abiks uurijapäevik, mis võimaldas uurijal eri etappides oma mõtteid ja emotsioone kirja panna ning kahtlusi ja küsimusi üles tähendada. Laheranna (2008, lk 276) järgi on uurimispäevik oluline, sest peegeldab mõtlemise arengut “koos kõigi selle juurde kuuluvate tagasilanguste ja ummikussejookmistega”. Kuigi kvalitatiivsed uurimused on alati teatud määral subjektiivsed ning mõjutatud uurija arusaamadest (Ochieng, 2009), aitas uurijapäevik reflekteerida oma vaatenurga üle ja püüda seeläbi vähendada nähtust, mida Hyun (1998) nimetab kultuuripimeduseks. Väljavõtted uurijapäevikust on esitatud lisas 3.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli õpetajate kirjelduste põhjal välja selgitada, kuidas toetatakse Euroopa Koolides rändetaustaga eelkooliõpilaste sotsiaalset kohanemist ja kultuurilise teadlikkuse kujunemist ning milliseid väljakutseid ja eeliseid koolide mitmekultuuriline keskkond sealjuures pakub. Andmeanalüüsi tulemused esitatakse järgnevalt uurimisküsimuste kaupa, sealjuures tekkinud kategooriate süsteemist ülevaadet andes ja tulemuste illustreerimiseks intervjuudest tsitaate tuues. Võõrkeelsed tsitaadid on autori poolt tõlgitud ning märk /---/ viitab sellisele infole tekstis, mis ei ole uurimisküsimusest lähtuvalt oluline. Tsitaadid on loetavuse huvides minimaalselt toimetatud ning neist on eemaldatud sõnakordused ja üneemid, mis ei ole sisu mõistmiseks vajalikud.

3.1. Väljakutsed ja eelised mitmekultuurilises lastegrupis

Seoses esimese uurimisküsimusega “Milliseid väljakutseid ja eeliseid pakub õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises lastegrupis Euroopa Koolide õpetajate hinnangul?” tekkis andmeanalüüsi käigus neli kategooriat, mis on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Väljakutsed ja eelised mitmekultuurilises lastegrupis õppimise ja õpetamise puhul

Keele ja kultuuriga seotud aspektid

Laste keeleoskusega seotud väljakutseid tõi esile enamik õpetajatest. Paar õpetajat leidsid, et kui klassis on rohkelt keeleõppijaid, ei pea lapsed vigade pärast piinlikust tundma, kuid valdavalt peeti keeleõppijate suurt arvu ja keeletasemete erinevust probleemiks. Eriliseks väljakutseks oli see inglisekeelsete gruppide õpetajate jaoks ja seda eelkõige väiksemates koolides.

Mul võib olla klassis kuni 16 erinevat keelt. Ma arvan, et töö Euroopa Kooli inglise sektsioonis, kui kool on väike, tähendab, et lapsed ilma keelesektsoonita – me kutsume neid SWALS õpilasteks – nad valivad sageli inglise sektsiooni, sest selleks tundub leiduvat mõjuvaid põhjuseid (V10).

Keeleoskuseta lastel võib õpetajate sõnul esineda raskusi sõbrunemisel, mängu algatamisel, emotsioonide väljendamisel või konfliktide lahendamisel. Mitmekultuurilises keskkonnas peeti keeruliseks korrektse häälduse omandamist, ning leiti, et teistes valdkondades andekamad lapsed omandavad vahel keeli vaevaliselt. Eelistena toodi aga välja, et keskkond Euroopa Koolides soodustab keeleõpet, võimaldab lastel kodukultuuriga sidet hoida ja avardab nende maailmapilti.

See tõstab nende tolerantsi selle suhtes, et on eri keeli, eri suhtlusviise ja näitab neile ka erinevaid viise, kuidas olla, mõista religioone, kultuure, välimust... Nii et ma leian, et see täidab kahte rolli: otsest, mis on võimalus õppida mingit muud keelt ja teha seda lihtsalt, sest nad omandavad seda kuulumise põhjal, ja kaudset, mis on kõik muu, mis sellega kaasas käib. Aktsepteerida teist inimest, kes ei räägi nagu mina. On väga kasulik juba väiksesena näha seda kui normaalsust (V11).

Ligi kolmandik õpetajatest märkis ära, et peavad tööd mitmekultuurilises keskkonnas põnevaks ja armastavad erinevate kultuuride ja ka õpetamisstiilide kohta rohkem teada saada.

Kohanemise ja sõbrunemisega seotud aspektid

Õpetajad juhtisid tähelepanu ka kohanemisega seotud väljakutsetele ja jagasid kogemusi nii keeleoskusega kui ka keeleoskuseta lastest, kel esines kohanemisel probleeme, ning mitmed õpetajad rõhutasid, et esialgu tuleks keskenduda turvatunde loomisele. Probleemaatiliseks peeti uute õpilaste liitumist grupiga aasta keskel, mis kasvatab veelgi õppe diferentseerimise vajadust.

Kohe, kui nad tunnevad end turvaliselt, saavad nad end piisavalt lõdvaks lasta, et kõike omandama hakata, aga enne tuleb saada nad end lõdvaks laskma. Palju käest hoidmist, lisakallistusi ja kõike sellist (V5).

Eelisena toodi välja, et keskkond toetab kohanemist ja võimaldab lapsel ka keeleoskusest erinevates mängulistest tegevustes osaleda. Samuti nimetati positiivsena, et Euroopa Koolides on lapsed uute tulijate suhtes tolerantsed, mis kergendab liitujate kohanemist.

Kõik saavad aru, et on lapsi, kes lähevad eraldi õppetundidesse oma emakeeles ja, tead, neil ei ole mingeid eelarvamusi. Nad kõik sobituvad kokku ja töötavad koos, nagu me oleksime kõik üks rahvus, nii et see on suur eelis ja loodetavasti võtavad nad selle siit maailma kaasa ja inspireerivad seda mingil viisil (V12).

Üks õpetaja leidis, et kuigi Euroopa Koolides õppivad lapsed kolivad sageli ning peavad uue keskkonnaga kohanema, teevad nad seda väga heades tingimustes.

Peredega seotud aspektid

Kõik õpetajad nimetasid ka peredega seotud väljakutseid ja paljud pidasid keeruliseks erinevaid ootusi ja erinevat lähenemist reeglitele. Korduvalt nimetati söögikultuuriga seotud erisusi ning seda, et vanemad julgustavad lapsi konflikte agressiivselt lahendama. Mõnel juhul leiti, et perede erinevused ei tulene tingimata kultuurist, vaid võivad olla iga pere puhul individuaalsed.

Aga siis, loomulikult, on ka väljakutseid ja väljakutsed on ilmselgelt üsna sarnased – et meil on nii erinevad taustad ja näiteks vanematel võivad olla väga erinevad ootused kooli suhtes sõltuvalt sellest, kust nad tulevad. /---/ Me peame tõesti sellele mõtlema ja olema valmis ka vanematele selgitama, miks me asju mingil kindlal moel teeme (V17).

Ma ei tea, kas see on kultuuriga seotud, aga mõned pered ei kehtesta reegleid, sest nad arvavad, et see võib olla ohtlik või ma arvan, et nad kardavad olla halvad vanemad, kui nad ütlevad „ei“, aga lapsele „ei“ ütlemine on kingitus. Tõeline kingitus (V9).

Väljakutsena toodi esile, et võib esineda möödarääkimisi lapsevanematega, kes ei valda vabalt õppekeelt. Üldiselt oli õpetajatel muukeelsete vanematega suhtlemisest siiski positiivne kogemus ja nad oskasid esile tuua mitmesuguseid strateegiaid. Näiteks leiti mõni ühine keel, peegeldati kuuldut tagasi, püüti selgitada asju kehakeele abil või saadeti kirju, mida lapsevanem saaks rahulikult kodus tõlkida. Tõlkimisel kasutati ka eelkooliõpilaste, nende kooliealiste õdede-vendade, teiste lapsevanemate, kolleegide ja ka professionaalsete tõlkide abi.

Võibolla räägin ma liiga ruttu, sest see on minu kodune keel või on tema rääkimisviis segane, kas sõnavara tõttu, mida nad kasutavad ja millega ma pole harjunud... (V6).

Üldiselt leiti, et ühise keele puudumine on harv, sest paljud vanemad töötavad ametikohtadel, kus nõutakse mitmekeelsust. Paaril juhul nimetati eelisena, et vanemad on töö kaudu tuttavad ja saavad

lisaks ka töökoha personalijuhtidelt vajalikku abi, aga siiski tõid mitmed õpetajad välja ka probleeme seoses vanemate kohanemiskustude või rollivahetusest tuleneva elurütmi muutusega.

Mul oli ühel aastal juhtum, kus ma nägin, et üks ema oli tõesti, tõesti depressioonis, sest tal polnud siin tööd. Abikaasa töötas ja tal oli tõesti raske /---/. Sageli võib vanematel ka olla raske uude riiki, keskkonda ja elukorraldusse sisse elamisega. Ja ei ole vaja ainult lapsi toetada, vaid ka peresid (V14).

Mitmed õpetajad leidsid, et saavad kohalike elanikena vanemaid toetada praktilise teabega nagu bussiinfo, milliseid kliimaga sobivaid riideid lastele osta või kust neid hankida, kuid vastupidiselt arvasid mõned õpetajad, et täiskasvanud peaksid ise hakkama saama. Korduvalt tuli intervjuudes esile, et lapsevanemad võivad olla lapse pärast suures mures ning vajada palju rahustamist.

Ma nägin sel aastal jälle, et vanemates on närvilisus kui nad toovad oma lapse /---/ inglisekeelsesse klassi või kui nad on just siia riiki kolinud või kui nende laps on närviline või rahutu või läheb kergesti stressi. Muidugi, nad on paljude asjade pärast mures ja me oleme nendega väga ausad. No, mina olen. Ma ütlen neile: võite eeldada, et august ja september on rasked, sest paljude jaoks on, aga samas saan ma neid rahustada, et aasta lõpuks pole mul kunagi olnud last, kes poleks edusamme teinud (V18).

Väljakutseks peeti mõne pere vähest koostöösoovi, mistõttu leiti, et vanemate osalusega projektid peaksid olema nii lihtsad, et õpetaja saaks need ise lapsega läbi viia. Probleemiks peeti vanemate erimeelsust kasvatusküsimustes ja üks õpetaja jagas kogemust erineva keeletaustaga vanemate lahtusest, misjärel jäi laps õppekeelt mitte valdava vanema juures õpiabita. Korduvalt rõhutati, et kui vanemad näevad lapsi õnnelikuna kooli tulemas, on erimeelsuste lahendamine kerge.

Nii et kuigi meil tulevad lapsevanemad /---/ kelle kogemused on väga erinevad, siis ma arvan, et eelkõige tahavad nad näha, et lapsed poleks stressis, laps tuleks hea meelega kooli ja paistaks arenevat. Nii et ma arvan, et kui see toimib, siis erinevused õppekava või ootuste osas on väga lihtsasti lahendatavad (V10).

Vastuolulisena tõusis esile igapäevane silmast silma suhtlus vanematega, mida mõni nimetas eeliseks, samas kui teiste õpetajate koolides oli vanemate sissepääs turvalisuse kaalutlustel takistatud ja õpetajate kohtumised peredega sel või mõnel muul põhjusel harvad.

Muud väljakutsed ja eelised

Õpetajad tõid esile ka väljakutseid, mis ei olnud otseselt seotud ühegi eeltoodud kategooriaga. Kõige sagedamini nimetati erivajadustega seotud probleeme ning seda, et tugipersonali leidmine Euroopa Koolide õpilastele on raskendatud. Üks õpetaja jagas aga oma kogemust olukorrast, kus tema klassis käivale erivajadusega õpilasele õnnestus küll leida tugimeeskond, kuid paraku ei suutnud meeskonda kuuluvad tugiisikud erinevate taustade ja kogemuste tõttu leida üksmeelt selle osas, kuidas last abistada.

Täna neid lapsi siin /---/, kellel on düsleksia, düspraksia, tähelepanu-keskendumishäired, igasugused sellised asjad... neid on nii palju. Ja siin ikkagi, kui on lugemisraskuse diagnoosiga laps ja väga raske lugemis - ja kirjutamisraskusega laps, siis siin tal mitte mingisugust tuge saada ei ole (V1).

Mõned aastad tagasi oli siin laps, kellel oli väga tõsine erivajadus ja tegelikult ei olnud see talle ilmselt õige koht, sest siin koolis polnud kedagi, kes oli kvalifitseeritud sellel tasemel, mida tema vajas /---/ Temaga töötas palju inimesi, aga palju inimesi väga erinevate keeleliste ja kultuuriliste taustadega, erinevate lähenemiste, erinevate stiilidega. Nii et tegelikult kulutati palju aega konfliktis ja proovides otsustada, milline oleks parim viis temaga edasi liikuda (V18).

Mitmed õpetajad tõid väljakutsena esile, et õpilaste mitmekesisiste vajaduste tõttu on oluline õppe diferentseerimine. Samas leidis intervjuueeritute seas paar õpetajat, kes õpetasid väiksearvulisi gruppe ja nimetasid eelisena, et jõuavad iga õpilasega individuaalselt tegeleda.

Meil on kokku 14 last ja 10 erinevat gruppi. Selle juures tuleb siis veel arvestada mitte ainult keelega, vaid ka kultuuriliste taustadega ja kultuuri juures ka veel erinevate haridustaustadega, mis neil on. /---/ Nii et me peame tõesti mõtlema individualiseeritud õpetamisele igäihe puhul (V18).

Veel mainiti õpetajatööga seotud väljakutseid nagu tihedad tööpäevad, mõne kolleegi vähene koostöösoov või suhtlusstiilide erinevus. Mõnel juhul toodi esile ka laste vanusest tulenevaid probleeme ja õpetaja, kes oli varem töötanud vanemate lastega, nentis, et pidas eelkooliealistega tegelemist esialgu väljakutseks, kuid väärtustas hiljem võimalust näha väikeste laste kiiret arengut. Mõni õpetaja leidis, et Euroopa Koolide akadeemiline fookus ei sobi kõigile.

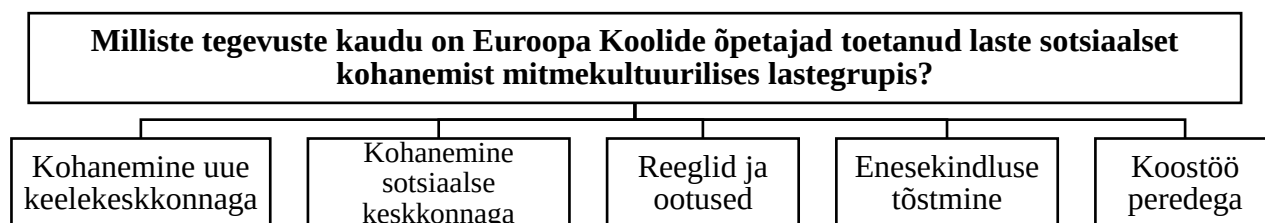
See on akadeemiline kool. Nii et ma arvan, et on vaja olla väga selge inimestega, kes siia tulevad. Kui su laps ei saa hakkama, siis pead sa leidma teistsuguse kooli /---/. See ei ole tingimata negatiivne, aga see on midagi, mis põhjustab palju probleeme (V5).

Eelistena toodi välja kooli paremaid rahalisi võimalusi kui õpetajate eelmises töökohas, assistendi olemasolu ja õppekava paindlikkust. Mõned õpetajad pidasid positiivseks, et gruppides on koos eri vanuses lapsed, sest vanemad õpilased aitavad nooremaid, kuid samas toodi välja, et õppetööd on vaja põhjalikumalt planeerida ja see tõstab õpetaja töökoormust. Üks õpetaja leidis, et pole õpetades probleemidega kokku puutunud ning ei osanud tuua esile ka väljakutseid, mida Euroopa Koolides õppimine lastele pakub. Teine intervjuueeritu nägi väljakutseid aga hoopis positiivsena.

Ma arvan, et eelkooliklassid ükskõik millises Euroopa Koolis on kohad, kus lastel on võimalused ja väljakutsed. Ma arvan, et me kõik vajame nagunii mingit sorti väljakutseid, ükskõik, mis tasemel me oleme, kas me oleme täiskasvanud või lapsed, aga need väljakutsed peaksid olema sobivad ja huvitavad ja toetatud (V10).

3.2. Sotsiaalset kohanemist toetavad tegevused

Siin antakse ülevaade andmeanalüüsi tulemustest seoses teise uurimisküsimusega “ Milliste tegevuste kaudu on Euroopa Koolide õpetajad toetanud laste sotsiaalset kohanemist mitmekultuurilises lastegrupis?” ning esitatakse tekkinud kategooriaid kujutav joonis 2.



Joonis 2. Milliste tegevuste kaudu on Euroopa Koolide õpetajad toetanud laste kohanemist ja sõbrunemist mitmekultuurilises lastegrupis

Kohanemine uue keelekeskkonnaga

Kõige rohkem toodi näited laste toetamisest kohanemisperioodil ning eriti selgelt tõusid esile keeleõppega seotud tegevused. Paar õpetajat on keeleõppe tõhustamiseks perele eraõpetaja palkamist soovitanud ja mõnel juhul on laps koolis tugiisiku abi saanud, kuid paistis, et eelkõige püüavad õpetajad laste keeleoskust ikkagi ise arendada. Mitmel juhul toodi esile mänguliste tegevuste läbiviimist, kuid õpetajad selgitasid, et suurendavad laste sõnavara ka sobiva kirjanduse, piktogrammide, videote ning muu visuaalse materjali abil. Lisaks peeti oluliseks laste huvidele toetumist ning õpitu kinnistamist sagedase kordamise teel.

Siin on palju rohkem treenimist, mis on vaja ära teha, enne kui me saame tegelikult hakata õpetama... kasvõi matemaikat õpetama. Jaa, suur osa meie tööst käib läbi keele. Me laulame, me loeme iga päev jutte, luuletusi. Ma pean olema ise tähelepanelik ja tooma uuesti ühel või teisel moel välja kõiki neid asju, mida me oleme õppinud, nii et see läheks nende pikaajalisse mällu (V12).

Korduvalt toodi välja, et klassis lubatakse kasutada üksnes õppekeelt, kuigi mõned õpetajad lubasid lastel kohanemisperioodil ka ühises keeles suhelda, et uus laps grupiga harjuks.

Nad hakkavad üksteisele toetuma, sest nad teavad, et ma saan temaga rääkida. Ma tean, et tema saab aru. Ma tean, et ma saan temaga kergesti aega veeta. Ja meil on vaja, et nad tunneksid end enesekindlalt. /---/. Ja ma arvan, et kui sa hakkad kohe nõudma, et nad õpiksid seda uut keelt, siis on see vaimselt nende jaoks suurem väljakutse (V18).

Kohanemine sotsiaalse keskkonnaga

Olulisena tõusis esile grupi roll uue õpilase kohanemise toetamisel ning mõned intervjuueeritud kirjeldasid, et tavatsevad gruppi uue õpilase tulekuks ette valmistada. Samuti leidsid mõned

õpetajad, et uuele õpilasele on abiks klassikaaslaste seast toetava paarilise leidmine või söögisaalis sellise grupi moodustamine, mis toetaks sõprussuhete loomist.

Aga kui klassi tuleb uus laps, arutame me enne lapse tulekut grupiga, et meile tuleb väike poiss või tüdruk kust iganes ja ta võib olla pisut ärevil. Ma võin lugeda mõne jutu lapse tuleku kohta või kellegi kohta, kes on pisut erinev /---/. Nii, et me proovime luua toetavat õhkkonda (V10).

Intervjueeritud õpetajad pidasid uue õpilase integreerimisel kasulikuks erinevaid ühistegevusi ja sealhulgas ka vestlusringe. Vabamängu puhul mainiti, et õpetaja peaks jälgima, kuidas uuel lapsel grupis läheb, et vajadusel sekkuda ja olukorda suunata. Leiti, et lapsed peaksid saama igapäevärütmiga harjuda ning pakuti välja strateegiaid nagu laulukeste laulmine erinevate tegevuste markeerimiseks või visuaalse päevaplaani kasutamine. Ühtlasi rõhutasid õpetajad, et lastele tuleb anda kohanemiseks aega, enne kui suundutakse intensiivsemalt õppetöö juurde.

Ma pean silmas, et kõigi erinevate vajadustega laste puhul on vaja, et oleks rutiin, mida nad iga päev järgivad, sest see rahustab kõiki ja see on tuttav ja turvaline. Kui sa tuled hommikul, saad sa öelda "Tere hommikust!", sa paned oma päeviku päevikukarpi, sa lähed ja vahetad oma raamatu ära. Nii et kõik need rutiinid annavad kõigile turvalisuse tunde ja klassi kuulumise tunde (V12).

Tähtsaks peeti isikliku suhte loomist lastega ning mõni õpetaja leidis, et lisatähelepanu üles näitamine uue õpilase suhtes tõstis ka kaaslaste huvi konkreetse lapse vastu.

Minul on esimene asi suhe lapsega, et kõigepealt ma tahan temaga suhet luua, sest et kui ta ei tunne ennast turvaliselt ja teretulnuna ja südamest oodatuna siia klassi... Noh, sa võid rääkida, mida sa tahad, aga kui sa südant lahti ei saa ja hing avalik ei ole, siis sinna peale sa mitte midagi ei õpeta (V1).

Toodi välja, et kohanemine kulgeb võrdlemisi sujuvalt, kui lapsel on varasem lasteaiakogemus, millele toetuda, sest suuri erinevusi teiste lasteaiadega ei ole, kuid et kohanemist veelgi kergemaks muuta, on sage praktika, et uus õpilane kutsutakse eelnevalt klassiga tutvuma ja ühtlasi proovitakse saada palju infot lapse oskuste, huvide ja harjumuste kohta.

Alguses palju vaatlemist ja selle tundma õppimist, mida me saame teatud lastega selles grupis teha. Et kes on lapsed, kellele meeldib kunst ja käsitöö, kes tahavad olla aktiivsemad, kes tahavad mängida lauamänge... Ja jälle, ankeet, mille vanemad täidavad sisaldab palju infot laste huvide kohta, nii et me peame ka sellele toetuma (V18).

Üks õpetaja tõi esile, et esialgu tuleks olla eriti paindlik ja lubada vanematel klassis viibida või lasta lastel vajadusel poole päeva kaupa osaleda.

Reeglid ja ootused

Grupiga kohanemise juures võib pidada oluliseks ka grupinormide ja reeglite järgimist. Õpetajad tõi esile, mida nad õpilastelt ootavad, ning eelkõige peeti tähtsaks teiste respektierimist. Samuti

nimetati keeleõppega seotud reegleid ja näiteks seda, et klassis suheldakse ainult õppekeeles. Huvitavana tõusis esile reegel selle kohta, et laps ei ootaks teistelt tema mõtete ja tunnete lugemist.

Nii, et meil on Euroopa reeglid, /---/ need on kuldsed reeglid, mis on raamatus, aga meie klassis on meil... Me oleme lahked. Me aitame üksteist. See tähendab kõiki - õpetajat ja üksteist. Meil on reegleid seoses mänguväljakuga ja kuidas kedagi ei tohi välja jätta. Meil on reegleid, selle kohta, kuidas me räägime inimestega viisakalt. Meil on reegleid rääkimise kohta, et me ei ootaks teistelt meie tunnete lugemist (V5).

Mõned õpetajad tõid välja, et kehtestavad reegleid koos lastega vastavalt vajadusele või ei soovigi eriti palju reegleid kehtestada. Reeglite õpetamiseks ja ootuste edasi andmiseks kasutati erinevaid viise ning üks õpetaja selgitas, et kasutab laste poolt eelistatud õpistiile. Abistavatest vahenditest kõige levinumaks olid piktogrammid, videod ja žestid, kuid kasutati ka rollimänge ja käpiknukke. Veel nimetati vestlusringe, õpetaja ootuste selget sõnastamist, juttude lugemist ja riime, mis aitaks ootusi paremini meelde jätta. Samuti toodi paaril juhul esile kiusamisvastaseid materjale või programme nagu näiteks *The Colour Monster* või USAst alguse saanud *Second Step* metoodika.

*Ja päris sageli ma tunnen probleemi, et kui keeleoskus pole veel päris hea, siis on raske väljendada, kuidas sa ennast tegelikult erinevates olukordades tunned. Nii et õpetaja peab olema väga tundlik ja ma arvan, et see *Second Step* on tõesti aidanud kõiki neid lapsi, mitte ainult neid, kellel on väiksem keeleoskus, aga kõiki, et nad suudaksid ennast väljendada ja sõpradega probleeme lahendada (V17).*

Üks õpetaja tõi olulise reeglina esile, et kõik lapsed tuleb kutsuda sünnipäevale, et vältida seeläbi hilisemate tulijate tõrjumist.

Enesekindluse tõstmine

Euroopa Koolide alushariduse õppekava toob esile laste enesekindluse tõstmise ja õpetajad kirjeldasid, et toetavad seda läbi esinemiste nii klassis kui ka suuremale publikule. Esile toodi ka vestlusringides osalemist, kus arglikud lapsed said kaasa lüüa kasvõi millegi ülesriputamisega.

Siis ma tavaliselt julgustan neid lapsi, kes on arglikumad, et nad saaksid kasvõi ilma pildi üles panna või numbrikaardi või midagi, et nad saaksid päriselt tulla klassi ette ja panna midagi tahvlile ja lihtsalt tunda, et ma olen ka oluline, mind nähakse (V14).

Üks õpetaja selgitas, et vajadusel abistab ta õpilasi luuletuste deklameerimisel või annab lapsele mängus rolli, mida laps saab soovi korral koos julgemate kaaslastega täita, ning teine tõi näite sellest, kuidas lapsevanemad toetasid lapse võimalust kogemusi jagada, saates kooli fotosid.

Ta ei tahtnud ühtegi sõna öelda ja see võttis tal umbes kolm kuud aega, et rääkima hakata. Ta vanemad ei olnud mures. Nad ütlesid, et see on tema iseloom. Ta käitub nii, kui nad lähevad kuhugi uude kohta. Aga nad olid väga head. Igal nädalal saatsid nad foto, nii et ta tavatses oma fotoga seista ja meid vaadata, aga see oli ikkagi tema viis jagada, kuni ta oli piisavalt enesekindel, et... üks sõna ja siis kaks sõna (V6).

Mitmed õpetajad rõhutasid, et peavad oluliseks laste tugevuste esiletõstmist ja samuti toodi välja kunsti- ja sporditegevuste läbiviimist, mis võimaldab särada alles keelt õppivatel lastel.

Põhiline on see, et tõsta tema tugevused esile. Lase tal teha seda, milles ta siis on tugev. Ja igal lapsel on üks asi, mida talle meeldib teha. Leia see pärl /---/. Iga laps on eriline ja tuua see erilisus välja, nii et kõik on sellest teadlikud (V7).

Üks õpetaja pidas suureks abiks mänguteraapiat ja tõi esile selle populaarsust Suurbritannias.

See on väga võimestav selles olukorras, kus nad on hirmul ja ei tea midagi. Nad kontrollivad ruumi täielikult ja sa näed, kuidas nende enesekindlus hullumeelse kiirusega kasvab. See toimib mõne nädalaga (V5).

Veel kirjeldati lastele positiivse suusõnalise tagasiside andmist ja enesehindamise õpetamist, kusjuures üks õpetaja tõi välja, et näitab lastele lindistuste abil nende arengut. Lapse positiivse enesehinnangu kujundamine on õppekava kohaselt eriti oluline eelkooli lõpuperioodil, et teha sujuvamaks esimesse klassi üleminek, mistõttu tõi õpetajad muuhulgas esile, et annavad koolieelikutele mitmeid väikseid ülesandeid, et tõsta nende enesekindlust.

Ma tavatsen pühendada palju aega, et töötada üleminekuga N2 aastast esimesse klassi, sest neil on kindlasti vaja seda enesehinnangut ja enesekindlust, et see oleks sujuv ja kerge üleminek. /---/ Ma võin nad näiteks saata printeri juurde. Ma võin nad saata kõrvalasuvasse klassi, et viia sinna sõnum või lihtsalt sellised väga elementaarsed asjad, mis ei ole põhimõtteliselt planeeritud, aga igapäevased lihtsad asjad (V18).

Koostöö peredega

Mitmed õpetajad rõhutasid, et peavad oluliseks suhte loomist lapsevanemaga.

Ja kui sa näed, et nad on närvis või mures, siis alati küsi. Ära lihtsalt ignoreeri seda. Lihtsalt ehita see suhe üles, see usalduslik suhe ja ütle: kas sa oled selle pärast mures või kuidas ma saan sind aidata (V14).

Erinevatest tegevustest, mida õpetajad koostöö tõhustamiseks kasutasid, tõusid esile nii terve grupiga kui ka individuaalselt peetavad koosolekud, aga samuti infovahetus, mida koolides, kus turvameetmed seda võimaldasid, sai läbi viia ka silmast silma suheldes. Arutelusid ja vestlusi ning oma ootuste selgitamist peeti oluliseks nii probleemide ennetamisel kui ka lahendamisel.

Ja ma olen tähele pannud, et see on tõesti abiks, kui sa annad neile palju informatsiooni ja proovid anda tunda, et sul on hea meel, et nad on siin ja me proovime anda endast parima /---/ Ma arvan, et informatsioon ja kõige selgitamine on põhiline viis, et saada nad algusest peale enda poolele (V14).

Intervjueeritud kasutasid digitaalsete uudiskirjade saatmist ning prinditud materjalide, piltide ja salvestuste jagamist peredega. Leiti, et vanemaid aitab kooliga siduda võimalus saata gruppi ekskursioonidel ning osaleda kooliüritustel. Nii toodi näiteid piparkookide kaunistamisest,

ühistest einetest, aga ka kontsertidest ja sporditundidest, kus vanemaid publiku või osalistena kaasati. Lisaks kirjeldati viise julgustamiseks perede omavahelist suhtlemist.

Ma ütlen alati vanematele, et see uus vanem tuleb ja palun võtke nad vastu ja näiteks, kui nad on väljas, palun minge ja rääkige nendega või tutvustage ennast ja sel moel tunnevad nad end üsna teretulnuna (V14).

Tähtsaks peeti ka seda, et lapsevanematel on oma esindajate kaudu võimalik juhtkonnale oma tähelepanekuid edastada ja sel moel koolielus osaleda.

3.3. Kultuurilise teadlikkuse kujunemist toetavad tegevused

Siin antakse ülevaade andmeanalüüsi tulemustest seoses kolmanda uurimisküsimusega “Milliste tegevuste kaudu on Euroopa Koolide õpetajad toetanud kultuurilise teadlikkuse kujunemist mitmekultuurilises lastegrupis?” ning esitatakse tekkinud kategooriaid kujutav joonis 3.



Joonis 3. Milliste tegevuste kaudu on Euroopa Koolide õpetajad toetanud kultuurilise teadlikkuse kujunemist mitmekultuurilises lastegrupis

Õpetaja ja õpilaste tegevused oma grupis

Suures osas toetavad õpetajad kultuurilise teadlikkuse kujunemist läbi igapäevaste tegevuste, mis toimuvad oma grupis. Õpetajad tõid esile tegevusi maakaardi, gloobuse ja lippudega, kusjuures mainiti, et kuigi lapsed on noored ja nende arusaamine geograafiast väga algeline, tunnevad nad siiski selliste tegevuste vastu huvi ja vahel koguni algatavad neid ise.

Meil oli Euroopa kaart või õigemini kaart on ikka seal, aga meil olid seal väikesed lipud ja laste nimed, et lapsed saaksid näidata, kust nad tulevad ja milline taust neil on. Ja see oli väga, väga huvitav nii neile kui ka lapsevanematele. Ma arvan, et ka vanemate jaoks on oluline näha ja mõista, et meil on siin väga erineva taustaga lapsi (V17).

Veel tõid õpetajad kultuurilist teadlikkust toetavate tegevustena esile kuulsatest monumentidest postri tegemise, eri riike tutvustavate juttude lugemise või võõrkeelsete tervituste ja laulude kasutamise päeva jooksul. Ühtlasi tõid mitmed õpetajad välja, et lapsed saavad võimaluse tutvustada oma päritolu või midagi traditsioonilist koduriigist, kuid samas selgus intervjuude põhjal, et mõnel lapsel võib olla raskusi oma päritolu identifitseerimisega.

Ja sel aastal oli mul ka üks poiss, kes sündis täiesti teises riigis ja siis kolis pere veel ühte teise riiki ja siis ta rääkis meile, kust tema vanemad on pärit ja et mida ta teab oma vanemate päritoluriikide kohta, aga siis ta rääkis meile ka oma tunnetest erinevate riikide kohta, kus ta oli elanud (V14).

Mitmed õpetajad pidasid oluliseks erinevate pühade tähistamist ja näiteks toodi nii Euroopa tähtpäevi kui ka kaugemal tähistatavaid pühi nagu näiteks Hiina uusaastat.

Lapsed armastavad üksteise kohta uusi asju õppida ja me süveneme sageli mõnda nende kultuuripühadest ja proovime leida lastesõbralikku versiooni, et seda nendega jagada. Ja nad armastavad seda, sest see annab neile mingis mõttes tugevama ühenduse oma juurtega (V18).

Esile tuli, et võib olla ei peaks kohanemisperioodil laste erinevustele liigset tähelepanu pöörama, vaid hoopis keskenduma sellele, et nad leiaksid grupis oma koha. Samuti mainiti, et Euroopa Koolides on kultuurilise teadlikkuse ja tolerantsi kujundamine palju kergem, kui sellistes koolides, kust teistest erinevaid lapsi võib olla vaid üks.

Koostöö kolleegide ja teiste gruppidega

Mitmed õpetajad arvasid, et Euroopa Koolide keskkond soodustab lastele eri kultuuride tutvustamist, kuid samas võimaldab ka neil endil perede ja kolleegidega suhtlemise kaudu oma maailmapilti avardada. Kõige sagedamini korraldati teiste gruppidega koostöös Euroopa tunde (*European Hours*), mis on osa kohustuslikust ainekavast algkooli kolmandas, neljandas ja viiendas klassis, kuid mida viidi toodud näidete põhjal mitmes koolis läbi juba eelkooliastmes.

Meil on ka Euroopa tunnid juba eelkoolis. Nii et need on kord või kaks kuus. /---/ Aga nad saavad minna teistesse klassidesse, et teha mõni tegevus teises keeles. See on väga rikastav ja selles vanuses jätavad nad asju kiiresti meelde (V3).

Koolides on kujunenud traditsiooniks Euroopa keeltepäeva tähistamine septembris ja Euroopa päeva tähistamine mais, kuid kolleegidega ühiselt tähistatakse ka teisi pühasid või kohtutakse muudeks tegevusteks nagu näiteks rahvusvaheliseks hommikusöögiks.

Näiteks Euroopa keeltepäeval vahetame me õpetajatega klassiruumi. Me vahetame klassid ära ja siis viime erinevates klassides läbi loendamismänge ja muud sellist (V2).

Paljudel lastel on Euroopa Koolides võimalik osaleda emakeeletundides ning emakeeleõpetajad teevad omavahel koostööd, et tutvustada lastele erinevaid keeli ja kultuure, kuid tegutsevad ka koostöös klassiõpetajatega. Üks õpetajatest tunnistas, et ei pea kultuurierinevustest rääkimist vajalikuks, sest lapsed saavad seda teha emakeeleõpetajatega.

Koostöö peredega

Suureks rikkuseks kultuuride tutvustamisel peeti ka erineva taustaga lapsevanemaid ning välja toodi mitmeid võimalusi vanematega koostöö tegemiseks. Näiteks on õpetajad lapsevanemaid kooli kutsunud, et nad saaksid tutvustada oma päritoluriiki või sealseid traditsioone, kuid samuti on ette tulnud, et pere on välisriigis elades tutvunud mõne toreda püha või kombega, mida uues elukohas teistegagi jagada. Lisaks tõid õpetajad näiteid vanematest, kes on käinud klassis nii koduriigist pärit jutukesi ette lugemas, oma keelt tutvustamas kui ka koduriigi toite valmistamas.

Lisaks on meil ka toiduvalmistamise tegevused, kus vanemad saavad vabatahtlikult osaleda ja tulla ja valmistada mõnda oma regionaalset või rahvuslikku toitu ja me õpime näiteks, mis on kreeka salatid või muud sellist (V10).

Mõni õpetaja on aga palunud vanematel midagi kodus ette valmistada ja nii on lapsevanemad saatnud kooli oma perekonda tutvustavaid jutukesi ja postreid, toitu ja küpsetisi või infot ja materjale, et abistada õpetajat mõne nende kultuuris traditsioonilise püha tutvustamisel. Samuti toodi esile, et lapsed saadavad koduriiki või mujale reisides klassi postkaardi või võtavad hiljem kaasa pilte reisist, et seeläbi teistele erinevaid sihtkohti tutvustada.

Minul lapsed ise räägivad jälle, kui nad tulevad nädalavahetuselt või kuskil on käinud, siis vanemad saadavad pilte. Siis me vaatame ja nad tutvustavad. Ja need lapsed ju reisivad meeletult palju, et läbi selle paratamatult... (V7).

Üks õpetaja leidis, et vanemad peavad kaasamist oluliseks ja soovivad, et nemad ja nende päritoluriik oleks klassis ja koolis esindatud. Samas toodi esile, et vanematega koostöö tegemine ei ole alati lihtne. Põhjenduseks toodi, et koolid ei ole enam niivõrd turvalised kui varem, mistõttu on paljudes koolides palgatud turvamehed, kes ei luba siseneda külastajatel ega ka loata lapsevanematel, ning juhtkondki ei pruugi vanemate koolis viibimisse alati positiivselt suhtuda.

Euroopa julgeolekuolukord on toonud kaasa selle, et koolid on nüüd palju tundlikumad inimeste suhtes, kes koolides sisse-välja käivad. Igal sissepääsul on nüüd turvamehed ja raske on kooli pääseda ilma turvamehega kohtumata ja nii edasi. Ja võibolla on sellised asjad tänapäeval vajalikud (V10).

Leidus paar õpetajat, kes nentisid, et kuna nende grupi igal lapsel on peres õppekeele ja -kultuuri esindaja, ei ole nad vanematega kultuuride teemal koostööd teinud. Koostööd raskendava tegurina toodi esile, et on peresid, kes ei soovi kodukultuuriga sidemeid hoida.

Mul on vanemaid, kes tahavad oma kultuuri täielikult maha jätta ja siis on see minu kohustus neile öelda, kui oluline nende kultuur on, ükskõik, mida nemad selle suhtes tunnevad. Lapse eest sellist otsust teha on suur asi, nii et ma palun neil natuke selle üle järele mõelda (V5).

Üks õpetajatest rõhutas, et on oluline tutvuda konkreetse pere traditsioonidega, mitte eeldada, et nad teevad asju stereotüüpselt.

Ma proovin alati saada info vanematelt, sest ilmselgelt ei ole ma mingil moel teiste riikide või teiste kultuuride ekspert, nii et ma eelistan kuulda neid asju vanematelt. Ja ka seetõttu, et kui me räägime teistest riikidest, siis me teame, et ühe riigi piires on pered väga erinevad ja me ei saa öelda, et... ma arvan, et on väga oluline, et me ei eeldaks, et lihtsalt sellepärast, et keegi on kuskilt pärit, et ta teeb asju teatud moodi. Me ei saa seda teada, kuni me pole küsinud (V17).

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli õpetajate kirjelduste põhjal välja selgitada, kuidas toetatakse Euroopa Koolides rändetaustaga eelkooliõpilaste sotsiaalset kohanemist ja kultuurilise teadlikkuse kujunemist ning milliseid väljakutseid ja eeliseid koolide mitmekultuuriline keskkond sealjuures pakub. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle.

Väljakutsed ja eelised mitmekultuurilises lastegrupis

Esimese uurimisküsimuse puhul tõusid intervjuudest kõige olulisemana esile laste keeleoskusega seotud väljakutsed. Uuritavad leidsid, et suur keeleõppijate hulk võib olla positiivne, sest lastel pole vaja vigade pärast piinlikkust tunda. Samas nähti keeleoskuse puudumises ja keeletasemete erinevuses pigem probleemi, sest laste kesine keeleoskus võib muuhulgas raskendada nii emotsioonide väljendamist kui sõprussuhete loomist. Puudulik keeleoskus on rändetaustaga laste õpetamisel suurimaks väljakutseks ka Eesti õpetajate hinnangul (Järva, 2013; Kasemets *et al.*, 2013; Tuulik & Muldma, 2008; 2012), kuid probleemiks peetakse ka sotsiaalsete suhete loomist ja laste võimalikku isoleeritust (Bluman *et al.*, 2020; Rannut, 2003; Tuul, Kirbits & Kinkar, 2011). Eri allikad näitavad ka seda, et siinsed õpetajad, haridusteadlased ja lapsevanemad peavad oluliseks üheskoos õppivate muukeelsete laste arvu piiramist (Kaldur *et al.*, 2017; Kuurme, 2020; Tambets, 2016). Intervjuudes toodi selle alakategooria puhul positiivsena esile, et Euroopa Koolides on keeleõppeks mitmekesised võimalused, lapsed saavad välismaal elades kooli kaudu oma juurtega kontakti hoida ning ühtlasi avardab Euroopa Koolide sotsiaalne keskkond laste maailmapilti ja lubab neil juba väiksena näha kultuurilist mitmekesisust kui normaalsust. Varase kaasamise positiivset mõju laste suhtumisele mitmekesisusse on välja toonud ka NAME (s.a.) ning Davies ja Houghton (1995) ning Euroopa Koolide missioonis kajastub samuti see, et üheskoos haridust omandades õpitakse juba lapsepõlves väärtustama erinevate kultuuride positiivseid aspekte ning jäetakse kõrvale lõhestavad eelarvamused (Early Education Curriculum, 2011).

Õpetajatel oli erinevaid kogemusi lastega, kel esines kohanemise perioodil probleeme, ning paljud neist rõhutasid, et lapsel peab tekkima grupis turvatunne. Integratsiooni Sihtasutuse poolt korraldatud uuring (Kasemets *et al.*, 2013) näitas, et ka Eesti koolides töötavad õpetajad peavad rändetaustaga laste puhul kõige tähtsamaks sotsiaalset kohanemist ja turvatunde tekkimist ning Rannut (2003) on ära märkinud, et kohanemise ja keeleõppe edenemiseks peavad lapsed tajuma sõbralikku suhtumist ja keskkonna turvalisust. Pettumus, viha ja vaenulikkus ümbritseva keskkonna suhtes on aga uue kultuuriga kohanemise tavapäraseks astmeks (Hofstede *et al.*, 2004; Pajupuu, 2000) ning Pollocki ja Van Rekeni (2009) sõnul võivad ümberasujad tuttavat maha jättes kogeda leina, mis võib lahenduseta jäädes põhjustada negatiivseid tundeid ja käitumismustreid. Seega võib käitumisprobleemide esinemist pidada mõneti ootuspäraseks.

Peredega seoses peeti kõige sagedasemaks väljakutseks erinevaid ootusi ja arusaamu reeglitest. Erinevuste ilmnemist saab selgitada sellega, et kultuuridimensioonid mõjutavad kasvatusväärtusi ja seega võivad erineva kultuurilise taustaga perede ootused seoses laste sotsialiseerimisega olla erinevad ning mõnede autorite sõnul võib esineda väärtushinnangute lahknevust haridusasutuse ja erineva kultuurilise taustaga kodu vahel (French *et al.*, 2005; viidatud Rubin & Menzer, 2010 j; Järva, 2004; Kağıtçıbaşı, 2002; Martinez-Lozano *et al.*, 2010; Pollock ja Van Reken, 2009; Rubin & Menzer, 2010; Tamm *et al.*, 2013; Tulviste, 2019; Tulviste & Raudsepp, 1997). Uuritud õpetajad leidsid, et kui lapsevanem ei valda õppekeelt, võib suhtluses esineda arusaamatusi, kuid üldiselt olid intervjueeritute kogemused muukeelsete vanematega suhtlemisel positiivsed isegi siis, kui neil puudus ühine keel ja suhtlemiseks tuli kasutada erinevaid abistavaid strateegiaid. See erineb Simsoni (2016) uuringu tulemusest, mille kohaselt tundsid pisut enam kui pooled uuritud Eesti lasteaiaõpetajad end muukeelse vanemaga vesteldes pigem ebakindlalt. Õpetajate vähese enesekindluse põhjust võib aga ehk seletada sellega, et pooltel Simsoni uurimuses osalenutel puudus igapäevane kogemus muukeelse perega.

Peredega seotud probleemidest mainiti intervjuudes veel vanemate kohanemiskursi, rollivahetusest tulenevat stressi ja liigset muretsemist ning paljud õpetajad pidasid vajalikuks vanemate toetamist uude keskkonda sisse elamisel, samas kui leidsid ka neid, kelle hinnangul peaksid vanemad ise hakkama saama. Muretsemist võib pidada ootuspäraseks, kuna kultuuridevahelise suhtlemise üheks tõkkeks peetakse ärevust või stressi (Barna, 1982, viidatud Hofstede *et al.*, 2004 j). Super ja Harkness on välja toonud hooldaja psühholoogilise seisuga mõju lapse arengule (Albert & Trommsdorff, 2014; Pelisaar, 2015) ning ka Euroopa Nõukogu (2019)

rõhutab lasteasutuste rolli rändetaustaga seotud riskide vähendamisel ja perede sotsiaalse sidususe suurendamisel, mistõttu võib pidada tähtsaks vanemate toetamist õpetaja võimaluste piires. Euroopa Koolide eelistena nimetati, et lapsevanemad on sageli töö kaudu tuttavad, töötavad asutustes, kus on professionaalsed personalijuhid, ning oskavad mitut keelt, mis lihtsustab õpetajaga suhtlemist.

Muude väljakutsete puhul nimetati kõige sagedamini erivajadustega seotud teemasid ja seda, et sobiva tugipersonali leidmine muukeelsele lapsele on raskendatud. Riigikontrolli (2020) hinnangul on kolmandik abi vajavatest lasteaiastest Eestis juba praegu piisavate tugiteenusteta ja abivajajatel on raske leida venekeelseid logopeede (Kunnus, 2016). Euroopa Koolide kogemusele toetudes võib oletada, et sobivate tugiteenuste pakkumine muutub veelgi keerulisemaks, kui abi vajavad üha rohkemate kodukeeltega lapsed. Mitmed õpetajad pidasid väljakutseks ka suurt vajadust õppe diferentseerimise järele, samas kui väiksemate gruppide õpetajad tõid vastupidi eelisena esile, et jõuavad iga lapsega individuaalselt tegeleda. Individuaalse abi andmist lastele tuuakse Euroopa Koolide alushariduse õppekavas (2011) esile õpiraskuste leevendamist võimaldava tavapärase meetmena ning individuaalset õpet on erineva kultuurilise taustaga lapse toetamise puhul oluliseks pidanud ka mitmed autorid (Layne, 2008; Rannut, 2003, Tambets 2016). Eestis läbi viidud uuringud näitavad ka seda, et õpetajad sooviksid laste suhtarvu langetamist gruppides, kus on erineva kultuurilise taustaga lapsi, kuid praktikas seda tavaliselt siiski ei rakendata (Järva, 2013; Tambets, 2016). Veel mainiti intervjuudes väljakutsetena Euroopa Koolide akadeemilist lähenemist, mis kõigile ei sobi, ja erinevate suhtlusstiilidega toimetulekut mitmekultuurilises keskkonnas. Eelistena toodi aga esile töökeskkonnaga seotud aspekte nagu paindlik õppekava või kooli paremad rahalised võimalused, võrreldes õpetajate eelneva töökohaga.

Erinevas vanuses laste koos õppimist ühes grupis toodi intervjuudes esile nii väljakutse kui ka eelisena ja seda võibki korruga pidada mõlemaks, sest nagu Nilk ja Saul (2009) õppekava toetavas käsiraamatus välja toovad, on liitrühmal eeliseid laste arengule, kuid ühtlasi tõuseb õpetaja töö planeerimise keerukus. Keerde (2010) uurimusest ilmnes, et liitrühma lapsed saavutasid paremad tulemused nii kognitiivse kui sotsiaalse koolivalmiduse puhul, kuid füüsilise arengu hindamisel olid eelisolukorras üheeaalises rühmas käinud lapsed. Keerde ulatuslik uurimus ei luba siiski teha lõplikke järeldusi Euroopa Koolide kontekstis, kus diferentseerimise vajadust

tõstavad lisaks laste vanusele ka nende keeleoskusest ja mitmekesisest taustast tulenevad erisused ning kus ka rühmade vanuseline koosseis ei ole Eestiga võrreldes täpselt sama.

Sotsiaalsed kohanemist toetavad tegevused

Teise uurimisküsimuse kontekstis tõusid esile viis alakategooriat ning selgus, et õpetajatel oli välja tuua mitmeid ideid laste sotsiaalse kohanemise toetamiseks mitmekultuurilises grupis. Sõprade leidmisel on oluline keeleoskus ning keeleõppijate puhul peeti abistavaks mängulisi tegevusi ja üks õpetaja rõhutas, et õpe ei peaks olema üleliia formaalne. Ka Rannut (2003, lk 9) leiab, et ühegi keeleõppemetoodiga ei saavuta selliseid tulemusi nagu „samavanune eesti laps vene lapsega koos mängides“. Keeleõppe toetamisel toodi veel esile erinevate visuaalsete materjalide kasutamist, uue sõnavara kinnistamist kordamise kaudu ning üksnes õppekeele kasutamist klassis, kuigi mõned õpetajad selgitasid, et lubavad kohanemise perioodil lastel ühiseid keeli kasutada, et nad end uues grupis kiiremini turvaliselt tunneksid. Tõlkekeelte kasutamist peetakse keeleõpet takistavaks teguriks (Rannut, 2003, Soll & Palginõmm, 2011), kuid samas on mitmekultuurilise keskkonna puhul olulisena välja toodud õpilaste kodukeelte väärtustamist ning leitud, et parimaid tulemusi saavutavad need kakskeelsed õpilased, kelle kodukeeli olulisel määral toetatakse (Espinosa, 2010, viidatud NAME, s.a. j; Märka *et al*, 2009). Sel puhul on Euroopa Koolides abi emakeeleõppetundidest, mida mitmed intervjuueeritud õpetajad väga väärtuslikuna esile tõid.

Sotsiaalse keskkonnaga kohanemise puhul tõusis esile, et gruppi püüti uue õpilase tulekuks ette valmistada ja vahel ka lapsele grupist toetavat kaaslast leida, kuid samuti toodi välja ühismängude korraldamist ja vabamängu jälgimist, et lapsi vajadusel toetada. Mitmed õpetajad selgitasid, et osalevad ka ise eriti aktiivselt uue lapse tegemistes, et luua lapsega positiivne suhe, õppida tundma tema huvisid ja äratada grupikaaslaste huvi õpetaja seltsis oleva lapse suhtes. Toetava keskkonna loomine ja positiivse suhte kujundamine õpetaja ja lapse vahel on uuringute hinnangul seotud lapse eduka toimetulekuga edaspidi ning seega väga tähtis (Lister, 2012; Lovat, 2005; Moritz Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta & Stuhlman, 2004). Mitmel juhul rõhutati intervjuudes, et lapsele tuleb anda piisavalt aega, kohanemiseks ja igapäevarutiiniga harjumiseks ning abistavate strateegiatena kasutati sealjuures näiteks visuaalset päevaplaani ja uute tegevuste algust tähistavate laulude laulmist.

Grupiga kohanemise puhul on oluline ka ühiste normide järgimine ning õpetajad tõid sealjuures välja oma ootusi, mille hulgast tõusis esile teiste respektseerimine. Käitumisnormide õpetamisel kasutati piktogramme, videoid ja žeste, samuti rollimängu ja käpiknukke, kuid ka vestlusringe ning jutte ja riime, mis aitaks reegleid paremini meelde jätta. Ühe kooli õpetajad kiitsid sotsiaal-emotsionaalse õppimise programmi *Second Step*. *Second Step*’i positiivset mõju nii käitumis- kui ka sotsiaal-emotsionaalsete probleemidega laste puhul on kinnitanud uurimus (Low *et al.*, 2015) ning programmi kasutamist võib pidada heaks lähenemiseks ka seetõttu, et uuringute hinnangul võivad erineva kultuurilise taustaga lapsed eelistada erinevaid konflikti lahendamise strateegiaid (French *et al.*, 2005; viidatud Rubin & Menzer, 2010 j; Martinez-Lozano *et al.*, 2010), mistõttu võib olla kasuks võimalike probleemsituatsioonide üle arutlemine.

Euroopa Koolide õppekavas (2011) on tähtsal kohal laste enesekindluse tõstmine, mida peetakse eriti oluliseks sel juhul, kui laps ei saa õppida emakeeles, ning intervjuudest selgus, et õpetajad püüavad seda teha, pakkudes lastele esinemisvõimalusi nii kontsertidel kui ka klassikaaslaste ees. Vajadusel võimaldatakse lastele ka sõnatut esinemist näiteks nädalapäevade üles riputamise või kodust toodud piltide näitamise kaudu. Eri autorid toovad sarnaselt esile, et kui lapsel esineb keeleõppe alguses vaikiv periood, mil ta ei ole veel valmis keelt kasutama, ei tohiks teda survestada (Rannut, 2003; Soll & Palginõmm, 2011). Õpetajate sõnul püütakse laste enesekindlust tõsta ka laste andeid esile tuues ning spordi-, kunsti- ja muid keeleoskust mittenõudvaid tegevusi läbi viies. Lisaks mainiti positiivse suusõnalise tagasiside andmist ning laste enesehindamise toetamist, kusjuures üks õpetaja tõi esile, et näitab lastele varem salvestatud lindistusi neist endist, et nad saaksid teadlikuks sellest, kui palju nad on edasi arenenud ja õppinud. Üks õpetaja rõhutas mänguteraapia kasulikkust ja leidis, et see toimib eriti hästi keeleoskuseta laste aitamiseks. Puusemp (2018), kes uuris Eesti lasteaiaõpetajate teadmisi mänguteraapiast, leidis, et kuigi mänguteraapia kasulikkus käitumisraskustega laste puhul on välismaistes uuringutes kinnitust leidnud, on Eesti õpetajate teadmised selles valdkonnas napid, mistõttu soovitas ta õpetajakoolitusse selleteemalise valikkursuse lisamist.

Teise uurimisküsimuse puhul tuli alakategooriana esile ka koostöö lapsevanematega ning mitmed õpetajad rõhutasid, et vanematega tuleb luua usalduslik suhe, mille kujundamisel peeti tähtsaks mitmesugust infovahetust. Õpetajad tõid esile koosolekuid, uudiskirju, kuid ka isiklikku suhtlust ning leidsid, et probleemide ennetamisel ja leevendamisel on abiks arutelud ja selgitustöö. Vanemaid kaasati koduste projektide kaudu, kuid ka üritustel ja ekskursioonidel

osalemise teel ning oluliseks peeti lapsevanemate omavahelise suhtlemise soodustamist. Positiivset suhet õpetaja ja lapsevanema vahel rõhutatakse kui lapse toimetuleku üht olulist komponenti (Kimmel, 2009; Simson, 2016) ning infovahetuse tähtsus tuleb esile ka nende autorite töödes, kes peavad ohuks õpetaja eelarvamusi ja ebasobivaid ootusi tulenevalt lapse kodukultuuri vähesest tundmisest või ühise keele puudumisest (Krull, 2001; Nieto, 2013; Peth-Pierce, 2000; Soll & Palginõmm, 2011; Talib, 2009).

Kultuurilise teadlikkuse kujunemist toetavad tegevused

Kolmanda uurimisküsimuse tulemustest selgus, et sageli viidi kultuurilise teadlikkuse tõstmiseks läbi tegevusi maakaardi, gloobuse ja/või lippudega, kusjuures vahel algatasid selliseid tegevusi lapsed. Samuti toodi esile raamatute lugemist, postrite meisterdamist, laste kodukeelsete laulukeste laulmist, päritoluriigi esitlemist ja traditsiooniliste juttude tutvustamist ning laste päritoluriigi pühade tähistamist. Siin võib näha erisust koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) ja Euroopa Koolide alushariduse õppekava (2011) vahel, kus esimeses on üheks õppesisu valiku põhimõtteks liikumine lähemalt kaugemale, samas kui teises on tähtsal kohal hoopis eri riikide tundmaõppimisega seotud õpitulemused. Ka mitmekultuurilises keskkonnas töötavale lasteaiaõpetajale mõeldud käsiraamatus “Avatud algus” (Nummert *et al.*, 2018) on toodud esile, et mitmekesisust saab kõige paremini toetada just füüsilise keskkonna kaudu ning näiteks läbi piltide, seintel olevate tekstide või mänguasjade.

Õpetajad kasutasid erinevaid võimalusi viia läbi ühistegevusi muukeelsete gruppide ja erinevatest rahvustest kolleegidega ning nii kohtuti erinevate pühade tähistamiseks, rahvusvaheliseks hommikusöögiks ja kõige sagedamini Euroopa tundide (*European Hours*) läbiviimiseks. Mitmed õpetajad leidsid, et koostöö nii erinevatest kultuuridest kolleegide kui ka peredega on rikastav mitte ainult lastele, vaid ka neile endile. Ka Hofstede, Pedersen ja Hofstede (2004) toovad kultuurierinevustega tutvumist esile kasulikuna, sest see võimaldab nende sõnul näha teise nurga alt oma tegevusi ja oletusi, lisada ellu põnevust ja sõpru.

Kultuurilise teadlikkuse kujunemist toetasid õpetajad ka lapsevanemaid kaasates ning vanemaid kutsuti kooli oma päritoluriiki või traditsioone tutvustama, jutukesi lugema, emakeelt esitlema või koduriigi toite valmistama. Üks õpetaja tõi välja, et kutsub lapsevanemad mõne püha tähistamiseks kooli seetõttu, et erineva kultuurilise taustaga vanemad pole vahel laste koolielus tähtsa päevaga üldse tuttavad. Samuti selgitas üks intervjuueritu, et alati ei ole vanemate

kaasamine lihtne, sest koolides tuleb vastutada turvalisuse eest ning seega on külaliste sissepääs suuremates koolides pigem takistatud, mistõttu oli sage, et vanematel paluti osaleda kodus ette valmistatud ja kooli saadetud pereprojektide, küpsetiste või muu kaudu. Kuigi eeltoodud näidetes domineerib Banksi (2003) mudeli järgi panustav lähenemine, mille puhul võib puudujäägiks pidada võimalike eelarvamuste soodustamist, tuleb õpetajate näidetest esile ka muutev lähenemine, kus mitmekesisus on saanud normiks, väärtustatakse mitmekeelsust ja kaasatakse peresid lähtuvalt nende eripäradest. Üks õpetaja leidis, et vanematele meeldib olla kaasatud, kuid samas oli õpetajatel kogemusi lapsevanematega, kes ei soovinud kodukultuuriga sidemeid hoida või kes ei olnud muudel põhjustel koostööks valmis. Paaris intervjuus rõhutati, et perede mitmekesise tausta tõttu on neil vahel keeruline oma päritolu identifitseerida. Ka kultuuriuurijad toovad välja, et alati ei saa inimeste rahvuse põhjal teha üldistusi, sest oma rolli mängib nii indiviidi iseloom, kogemused kui ka erinevate mõjutegurite segunemine (Hofstede *et al.*, 2004; Pollock & Van Reken, 2009; Shonkoff & Philips, 2000; Tulviste & Tamm, 2015).

Uurimistulemuste analüüsist lähtudes võib väita, et kõik uurimisküsimused said vastused ning õpetajad analüüsisid põhjalikult erinevate väljakutsete ja eeliste temaatikat ning tutvustasid mitmeid tegevusi, mida olid kasutanud laste sotsiaalse kohanemise ja kultuurilise teadlikkuse kujunemise toetamisel.

4.1. Uurimistöö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Uurimistöö kitsaskohaks võib pidada ajalisi ja materiaalseid piiranguid, mis ei võimaldanud intervjuuerida veelgi rohkemate riikide õpetajaid, kelle kogemused oleksid tõenäoliselt võimaldanud saada antud teemast paremat ülevaadet ning täiendada õpetajate poolt esile toodud lapsi abistavate ideede kogumit. Kitsaskohana võib ära märkida, et paaril juhul andsid uuritavad intervjuu keeles, mis ei olnud nende emakeel, mistõttu oli uurijal mõningaid raskusi nende mõistmisega. Seda leevendati täpsustavate küsimustega ning võimalusega tutvuda transkriptsiooniga, mida uuritavad ka kasutasid.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et uurijale teadaolevalt ei ole Eestis varem vahendatud välisriikide õpetajate kogemusi, kes õpetavad Eestis aktsepteeritud rahvusvahelise õppekava järgi. Loodetavasti annab töö infot mitmekultuurilisest alusharidusest huvitatutele ning vahendab ideid selle kohta, kuidas toetada lapse sotsiaalset kohanemist ja kultuurilist teadlikkust mitmekultuurilises lastegrupis. Uurimust võiks jätkata samal teemal laiendades sihtriike. Lisaks

tasuks uurida, kui tõhusad on liitühmad Euroopa Koolide kontekstis, sest antud uuringus küsitletud õpetajatel oli selle kohta vastakaid arvamusi. Töö tulemustele tuginedes leiab autor, et põhjalikult tuleb läbi mõelda, kuidas tõhustada tugiteenuste süsteemi ja parandada vajaliku abi kättesaadavust erineva keele- ja kultuurilise taustaga lastele.

Tänu sõnad

Täna õpetajaid, kes nõustusid intervjuu andmisega ning jagasid oma kogemusi. Täna oma juhendajat Karmen Trasbergi, kelle kannatlik meel ja konstruktiivne tagasiside oli magistritöö valmimisel hindamatuks abiks. Täna oma perekonda toetuse eest töö kirjutamise perioodil.

Autorsuse kinnitus

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

Kerstin Must

/allkirjastatud digitaalselt/

28.12.2020

Kasutatud kirjandus

- About the Accredited European Schools.* (s.a.). Kõlastatud aadressil <https://www.eursec.eu/en/Accredited-European-Schools/About>
- Accredited European Schools Data.* (2020). Kõlastatud aadressil <https://www.eursec.eu/Documents/2020-01-D-16-en-1.pdf>
- Admission.* (s.a.). Kõlastatud aadressil <https://tes.edu.ee/admission/>
- Albert, I., & Trommsdorff, G. (2014). The Role of Culture in Social Development Over the Lifespan: An Interpersonal Relations Approach. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2).
- American Psychological Association (s.a.). *Social adjustment*. Kõlastatud aadressil <https://dictionary.apa.org/social-adjustment>
- Background.* (s.a.). Kõlastatud aadressil <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/background>
- Baldock, P. (2010). *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. London: SAGE Publications Ltd. (pp 1-47)
- Banks, J. A. (1988). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Multicultural Leader* 1(2), 37-38
- Banks, J. A. (2003). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (4th ed.). (pp. 242-264). Needham Heights: John Wiley & Sons
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Kõlastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf>
- Billante, J., & Hadad, C. (2010, May 14). Study: White and black children biased toward lighter skin. *CNN*. Kõlastatud aadressil <https://edition.cnn.com/2010/US/05/13/doll.study/index.html>
- Bluman, E.-M., Loitnests, M., & Voodla, T. (2020, 5. juuni). Appi, mu rühma tuleb laps teiselt mandrilt! *Õpetajate Leht*, lk 12
- CASEL (2020). *What is SEL?* Kõlastatud aadressil: <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collins. (s.a.). *Cultural awareness*. Kõlastatud aadressil <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cultural-awareness>
- Committee for Children (2020). *What is Social-Emotional Learning?* Kõlastatud aadressil <https://www.cfchildren.org/what-is-social-emotional-learning/>

- Davies, R., & Houghton, P. (1995). *Mastering Psychology* (2nd ed.). New York: Palgrave
- Eakins, S. (2020). *Why White Students Need Multicultural and Social Justice Education*.
Külastatud aadressil <https://www.cultofpedagogy.com/white-students-multicultural-ed/#>
- Eamets, R., & Tammaru, T. (2020, 17. sept). Rändekvoodist ja lõimumisvõimekusest. *Postimees*, lk 19
- Early Education Curriculum* (2011). Külastatud aadressil <https://www.eurasc.eu/Syllabuses/2011-01-D-15-en-4.pdf>
- Eesti Teaduste Akadeemia. (2017). *Peeter Tulviste*. Külastatud aadressil <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c21-teadus/peeter-tulviste-28-x-1945-11-iii-2017/>
- Einaru, E. (2015). *Koolieelikute vanemate ootused kooli eelkoolile ja hinnang lasteaias tehtavale kooliks ettevalmistustööle Tartu linna lasteaedade ja eelkoolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ettekal, A., & Mahoney, J. L. (2017) Ecological Systems Theory. In K. Peppler (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (pp. 239-241). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Etti, T. (2011). *Lasteaia- ja klassiõpetajate ning lastevanemate ootused laste koolis toimetulekul vajaminevate oskuste suhtes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Euroopa koolide põhikirja konventsioon. (2005). *Riigi Teataja II 2005*, 22, 78. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/941629>
- Euroopa Parlament (2019). *Mida Euroopa minu heaks teeb. Minu pere. Minu haridus. Kolmanda kultuuri lapsed*. Külastatud aadressil: https://what-europe-does-for-me.eu/data/pdf/social/A15_et.pdf
- Expat Insider 2020* (2020). Külastatud aadressil <https://www.internations.org/expat-insider/2020/>
- Facts and figures on the beginning of the 2019-2020 school year in the European Schools*. (2019). Külastatud aadressil <https://www.eurasc.eu/Documents/2019-10-D-32-en-2.pdf>
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Gorski, P. C. (1999). *A Brief History of Multicultural Education*. Külastatud aadressil http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Haridussõnastik* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=sotsiaalsed+oskused&F=M&C06=en>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035* (2020). Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf

- Head Start (2019). *Heart Start: The Emotional Foundations for School Readiness*. Külastatud aadressil <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/foundations-school-readiness-fostering-developmental-competence-earliest-years/heart-start-emotional-foundations-school-readiness>
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. A. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review* 103 (6).
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2004). *Kultuuri uurides*. Tartu: Väike Vanker.
- Huffman, L.C., Mehlinger, S.L., Kerivan, A.S., Cavanaugh, D.A., Lippitt, J., & Moyo, O. (2001). *Off to a Good Start: Research on the Risk Factors for Early School Problems and Selected Federal Policies Affecting Children's Social and Emotional Development and their Readiness for School*. Washington: Department of Health and Human Services
- Hyun, E. (1998). Chapter 2. In *Making sense of developmentally and culturally appropriate practice (DCAP) in early childhood education*. New York: Peter Lang
- Integratsiooni Sihtasutus (s.a.) *Mitmekultuuriline ühiskond*. Külastatud aadressil <https://www.integratsioon.ee/mitmekultuuriline-uhiskond>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*. Vol 105, No. 11.
- Josefová, A. (2014). The cultural diversity as a phenomenon of the multicultural society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 1019–1021.
- Järva, I. (2004). *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Analüütiline ülevaade*. Tallinn: TPÜ Kirjastus
- Järva, I. (2012). *Meie mitmekultuuriline lasteaed*. Tartu: Atlex.
- Järva, I. (2013). Lasteaiaõpetaja kompetentsus tööks mitmekultuurilises keskkonnas: teooria ja praktika. M. Muldma, L. Talts, & S. Piht (Koost). *Kasvatus mitmekultuurilises keskkonnas IV* (lk 95-113)
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2002). A Model of Family Change in Cultural Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(3).

- Kalde, R. (2017). *Esimese klassi õpilaste koolivalmidus tava-ja erakooli õpetajate hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kaldur, K., Vetik, R., Kirss, L., Kivistik, K., Seppel, K., Kallas, K., Masso, M., & Anniste, K. (2017). *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2017*. Külastatud aadressil <https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/eim2017.pdf>
- Kanep, E. (2013). *Mitmekultuurilisus Eesti lasteaias*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kase, M. (2020). *6-7 aastaste laste sotsiaalsed oskused Eesti ja Soome lasteaedades*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., & Rahnu, L. (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. Tallinn: Uus Major OÜ
- Keerde, L. (2010). *Lapse areng ja koolivalmidus vanuseliselt homogeenes ja liitühmas: vanemate ja õpetajate arvamused ning laste arengunäitajad*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011) *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri
- Kimmel, M. (2009). *Lapsevanemate usaldus õpetaja vastu üleminekul lasteaiast kooli ja esimeses klassis*. Publitseerimata magistritöö.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I 2009, 23, 152*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I 1999, 27, 387*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006>
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 2. Tr. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kukk, A. (2010). *Õppekava eesmärkide saavutamine üleminekul lasteasutustest kooli ning I kooliastmes õpetajate hinnanguil*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Kukk, A., Talts, L., & Sikka, H. (2008). Children's Social Development in Preschool and at the End of the Third Grade. *Problems of Education in the 21st Century*. Vol 6, 124-135.
- Kunnus, K. (2016). *Venekeelsete inimestega töötavad logopeedid täiendasid oma kutseoskusi*. Külastatud aadressil <https://www.ut.ee/et/uudised/venekeelsete-inimestega-tootavad-logopeedid-taiendasid-oma-kutseoskusi-0>
- Kuurme, T. (2020, 30. nov). TULE: olupoliitiline pragmatism ei ole õige lahendus. *Postimees*, lk 17
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

- Layne, H. (2008). What is Needed in Functional Multicultural Learning Environment? – A comparative Study of Early Education in Finland and United States. M. Muldma ja M. Vikat (Koost), *Mitmekultuuriline õpikeskkond - probleem või väärtus?* (206-221). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Liiv, M. (2012). *Uusimmigrant-laste õpetamine Rootsis Jonköpingi kohanemisklasside näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: AS Atlex.
- Locations of the European Schools*. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/locations>
- Lotman, J. (2010). Kultuur ja informatsioon. Salupere, S. (Toim.) *Kultuuritüpoloogiast*. (lk 26 - 30) Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Lovat, T. (2005). Values Education and Teachers' Work: A quality teaching perspective. *New Horizons in Education*, 112. Külastatud aadressil http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Values_Conf_020505_forum_address_Lovat.pdf
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463–477.
- Martinez-Lozano, V., Sánchez-Medina, J. A. Goudena, P. P. (2010). A Cross-Cultural Study of Observed Conflicts Between Young Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(6), 895-907.
- Mission of the European Schools*. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/mission>
- Moritz Rudasill, K., & Rimm-Kaufmann, S. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 126.
- Muldma, M., & Nõmm, J. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Tallinn: TEA Kirjastus
- Muldma, M., & Tuulik, M. (2012). Klassiõpetaja toimetulek mitmekultuurilises klassis. M. Koorep (Toim), *Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas. Kasvatus mitmekultuurilises keskkonnas III* (lk 192 - 213). Tallinn: Tallinna Ülikool
- Multiculturalism. (2020). *Merriam-Webster.com Dictionary*. Külastatud aadressil <https://www.merriam-webster.com/dictionary/multiculturalism>

- Mägi, E., & Murov, A. (2016, 23. mai). *Appi, meie kooli tuleb välismaa laps?! Külastatud aadressil* <http://www.praxis.ee/kajastused/appi-meie-kooli-tuleb-valismaa-laps/>
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5-43). Tallinn: Studium.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). Erinevad keele- ja kultuurirühmad. E. Kulderknup (Koost), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 43 - 50). Tartu: Studium
- NAME. (s.a.). *Aren't they too young?* Külastatud aadressil https://www.nameorg.org/learn/arent_they_too_young.php
- Nieto, S. (1994). Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education. *Multicultural Education*, 1(4), 9-12, 35-38
- Nieto, S. (2013). Diversity, Globalization, and Education: What do They Mean for Teachers and Teacher Educators? *Kappa Delta Pi Record*, 49(3), 105-107
- Nilk, A., & Saul, H. (2009). Liitühm. E. Kulderknup (Koost), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 33 - 42). Tartu: Studium
- Nummert, M., Mihkelsoo, I., & Jürimäe, M. (Koost). (2018). *Avatud algus: valik retsepte mitmekultuurilise lasteaija kujundamiseks*. Külastatud aadressil <https://www.pagulasabi.ee/sites/default/files/kasiraamat-avatud-algus.pdf>
- Nursery. (s.a.) Külastatud aadressil <https://tes.edu.ee/academics/nursery/>
- Nõukogu soovitus, 22. mai 2018, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. (2018). *Euroopa Liidu Teataja* 4. 6. 2018. Külastatud aadressil [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR)
- Nõukogu soovitus, 22. Mai 2019, kvaliteetsete alusharidus- ja lapsehoiustüsteemide kohta. (2019). *Euroopa Liidu Teataja* 5. 6. 2019. Külastatud aadressil [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Ochieng, P. A. (2009). An Analysis of the Strengths and Limitation of Qualitative and Quantitative Research Paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 13-18
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. Külastatud aadressil https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en

- Olesk, P. (2017). *Peeter Tulviste, Tartu ja psühholoogia*. Külastatud aadressil <https://www.looming.ee/arhiiv/peeter-tulviste-tartu-ja-psuhholoogia/>
- Our School*. (s.a.) Külastatud aadressil <https://tes.edu.ee/discovertes/our-school/>
- Pajupuu, H. (2000). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* Tallinn: Tea Kirjastus
- Pavelson, M., & Trasberg, K. (1998) Mitmekultuurilise hariduse globaalsest kontekstist. Lauristin, M, Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M. (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 21-32). Tartu: VALI trükikoda
- Pelisaar, K. (2015). *Eesti emade tõlgendused sotsialiseerimisväärtustest teismeliste laste kasvatamisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Peth-Pierce, R. (2000). A Good Beginning: Sending America's Children to School with the Social and Emotional Competence They Need to Succeed. *Child Mental Health Foundations and Agencies Network (FAN) Monograph*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445810.pdf>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child relationship and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2009) *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*. Boston: Nicholas Brealey Publishing
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The Adaptation of Migrant Children. *The Future of Children*, 21 (1), 219-246.
- Principles and Objectives*. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/principles>
- Puusepp, H. (2018). *Lasteaiaõpetajate arvamused mängu kohta, teadmised mänguteraapiast ja mänguteraapia elementide rakendamine lastega koos mängides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012>
- Rahvusvaheline haridus Eestis*. (2020). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/rahvusvaheline-haridus-eestis>
- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Renck Jalongo, M. (s.a.) Social Skills and Young Children. *Early Childhood Today (Scholastic)* 20(7), 08-09

- Riigikontroll. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Riigikontrolli aruanne Riigikogule*, Tallinn, 25. november 2020.
- Robles de Meléndez, W., & Beck, V. (2013). *Teaching Young Children in Multicultural Classrooms. Issues, Concepts, and Strategies (4th ed.)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Rubin, K. H., & Menzer, M. (2010). Culture and Social Development. Tremblay, R. R. Boivin, M., ja Peters, R. De V. (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Külastatud aadressil <http://www.child-encyclopedia.com/culture/according-experts/culture-and-social-development>
- Saar, S. (2012). *Laste sujuv üleminek lasteaiast kooli õpetajate hinnagul*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Shonkoff, J. P., & Philips D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Külastatud aadressil <https://www.nap.edu/catalog/9824/from-neurons-to-neighborhoods-the-science-of-early-childhood-development>
- Sihtasutus Euroopa Kool. (s.a.) Külastatud aadressil <https://tes.edu.ee/et/sihtasutus/>
- Sile, T. (2013). *E-kursuse „Mitmekultuuriline haridus“ materjalid*. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/29479/Mitmekultuuriline%20haridus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Simson, L. (2016). *Lasteaiaõpetaja hinnang oma valmisolekule koostööks lapsevanematega mitmekultuurilises lastekollektiivis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Soll, M., & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž
- Spenciner, L. J., & Putnam, J. W. (1998) Supporting Young Children`s Development Through Cooperative Activities. In J. W. Putnam, & W. Putnam (Eds.). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom (2nd ed.)* (pp. 87-103). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Statistikaamet. (s.a.) *Ränne*. Külastatud aadressil <https://www.stat.ee/et/avastatistikat/valdkonnad/rahvastik/ranne>
- Sutrop, M. (2010). Saatesõna. N. Jung, & L. Lilles (Toim), *Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias (lk 5 - 8)*. Tartu: AS Pakett Trükikoda.
- Sõber, J. (2020). *Pisa 2018 ja põhikooli lõpueksamite tulemuste seosed eesti ja vene õppekeelega koolides*. Publitseerimata magistritöö: Tartu Ülikool.

- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa.*
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa.*
- Talib, M.-T. (2009). Teachers' intercultural competence and moral reasoning: new challenges for each teacher education. M. Muldma (Toim), *Kultuuride dialoog - võimalus või paratamatus? II* (lk 21-40). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Tambets, K. (2016). *Lasteaiaõpetajate hinnangud oma valmisolekule töötada mitmekultuurilises kasvukeskkonnas.* Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Tamm, A.; Tõugu, P., & Tulviste, T. (2013). The Influence of Individual and Situational Factors on Children's Choice of Conflict Management Strategy. *Early Education and Development*, 25:1, 93-109
- Tamm, M. (2016). Mis on kultuur ja kultuuriteadused? Kuidas uurida kultuuri? *Kultuuriteaduste metodoloogia.* (lk 7-50). Tallinn: TLÜ kirjastus
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava.* Külastatud aadressil
- Taurus, K. (2017). *Eesti ja Itaalia õpetajate nägemus lasteaiaõpetaja rollist agressiivse käitumise vähendamisel.* Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Teadustöö eetika.* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>
- The UN Refugee Agency (2020) *Figures at a Glance.* Külastatud aadressil <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Tiits, J. (2012). *Algklasside õpetajate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele ja soovitusi õpetajate esma- ning täiendõppeks.* Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53-78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tulviste, T. (2019). Mothers' conversational style in a changing developmental context. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences* 23(73/68), 3, 277-286.
- Tulviste, T., & Raudsepp, M. (1997). The conversational style of Estonian mothers. *First Language*, 17, 151-163.
- Tulviste, T., & Tamm, A. (2015, 30. apr). Väärtuspädevus - mis see on ja kust tuleb? *Õpetajate Leht.*

- Tuul, M. (2017). *Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatuse kontekstis*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Tuul, M., Kirbits, K., & Kinkar, V. (Koost). (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed*. Tallinn: Nokian Baltic OÜ
- Tuulik, M., & Muldma, M. (2008). Uusimmigrantide laste integreerumine Eesti kooli. M. Muldma ja M. Vikat (Koost), *Mitmekultuuriline õpikeskkond - probleem või väärtus?* (92-106). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Täht, K., Konstabel, K., Kask, K., Rannikmäe, M., Rozgonjuk, D., Schults, A., Soobard, R., Tõugu, P., & Vaino, K. (2018). *Eesti ja vene õppekeele koolide 15-aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevuse põhjuste analüüs*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/pisa_ev_raport_0507_006.pdf
- Valdmaa, S. (2003). *Eesti ühiskonna mitmekultuurilisus. Kvalitatiivne hinnang*. Külastatud aadressil https://www.meis.ee/sites/default/files/106_112.pdf
- Valk, A. (Koost). (2019). *Tark ja tegus Eesti 2035*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kokkuvote_eestik_a4_veebi.pdf
- Valk, A., & Sellio, R. (2018). *Lühianalüüs alusharidusest: osalus, kasulikkus, keelsus*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/alusharidusvtk_analyys.docx.pdf
- Väli, E. (2017). *Eesti ja Saksa koolieelsete lasteasutuste õpetajate hinnangud ning kogemused kakskeelsete laste õpetamisel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Williams, R. (1983). *Culture. Keywords. A vocabulary of culture and society*. (2nd ed.) (pp. 87—93). New York: Oxford University Press
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kerstin Must, (sündinud 19. juulil 1986. aastal),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Sotsiaalsete oskuste kujundamine ja kultuuriliste erisuste väärtustamine mitmekultuurilises klassis Euroopa Koolide eelkooliõpetajate arvamuste põhjal”, mille juhendaja on Karmen Trasberg (PhD),

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, 28. detsember 2020

Lisa 1. Intervjuu kava

Introduction

- 1.1. How long have you been a teacher and how long have you taught in a multicultural environment?
- 1.2. Could you describe the school you currently work at?
- 1.3. Please describe the typical composition of your classroom (number of students / turnover / mother tongue speakers vs language learners / mixed aged students / SEN).

Curriculum and challenges

- 2.1. The values of Early Education in European Schools state that the rich multi-linguistic and multicultural environments /---/ offer advantages and complex challenges to children's learning and development. Could you explain what are these advantages and challenges in your opinion?
- 2.2. Could you talk about the biggest challenges you have faced when teaching a multicultural group?
- 2.3. Which methods have you used to help the students who are learning the common language adapt to your classroom and build relationships with others? Has there been anything that has worked particularly well?
- 2.4. One of the focal points of the area „Me as a Person“ is developing a positive self-perception and becoming more confident. How do you foster these skills in your students? How do you support the students who are learning the common language?
- 2.5. Early Years students in the European Schools are expected to learn to empathise, develop respect for others /---/, follow social rules and expectations. Which are the social rules and expectations in your classroom?
- 2.6. Are the students, whose cultural background is different from that of the majority, facing any additional challenges while learning to manage these expectations and social rules? If so, what have you done to help?
- 2.7. In your opinion, which are the best ways to help students discover and develop a tolerant awareness of different cultures?

Collaboration with parents

- 3.1. How do you support the integration of new families?
- 3.2. How do you support the families that struggle with the common language?
- 3.3. Which expectations have the families had towards the teaching of social competences?
- 3.4. Have you found any effective ways to work with the families to raise students' awareness of different countries, languages and cultural traditions?

Lisa 2. Nõusolekuvorm

Interview Consent Form

Research Project Title: ***Developing social skills and cultural competencies in a multicultural preschool classroom according to the opinions of European Schools' teachers and coordinators***

Investigator:

Research Participants Name:

This consent form is necessary for us to ensure that you understand the purpose of your involvement and that you agree to the conditions of your participation. Would you therefore read the accompanying information sheet and then sign this form to certify that you approve the following:

- the interview will be recorded and a transcript will be produced
- you will be sent the transcript and given the opportunity to correct any factual errors
- the transcript of the interview will be analysed by Kerstin Must as research investigator
- any summary interview content, or direct quotations from the interview, that are made available through academic publication will be anonymized

By signing this form I agree that:

- I am voluntarily taking part in this project. I understand that I don't have to take part, and I can stop the interview at any time.
- I understand that I am free to contact the researcher with any questions I may have in the future.

Participant's name_____

Participant's signature_____

Investigator's name_____

Investigator's signature_____

Lisa 3. Väljavõtted uurijapäevikust

15.03.2020	Panin tähele ka seda, et kui intervjuud annab keegi, kelle inglise keel ei ole väga heal tasemel, kipun neid sõnastusega aitama ja pean seega kriitilise pilguga üle vatama, milline osa infost on kasutuskõlblik.
29.10.2020	Esimest küsimust kodeerides sain kõvasti üle 300 tähendusliku üksuse, mille jagasin 209ks alakategooriaks. Seda oli liiga palju, ma ei suutnud materjali hallata ning pidin uuesti alustama. Võtsin kõigepealt ette kultuuriga seonduva küsimuse, mis oli palju sirgjoonelisem. Eile ning täna kodeerisin uuesti seda kardetud esimest küsimust, kuid seekord palju edukamalt.
31.10.2020	Analüüsisin andmeid ning panin järsku tähele, et ka mina pole kaasanud kõiki gruppe ja olen rääkinud lapsevanematest, samas kui üks intervjuueeritu tõi just välja selle, kui palju nad on pidanud õpetajate ja ka lastega tööd tegema, et vältida pidevat emale-isale viitamist klassis, kus üks laps kasvab vanavanematega. Seega oleks ka andmeanalüüsi kategooriaid nimetades hoopis õigem rääkida peredest ja parandan kategooriad sellest lähtuvalt ära.
5.11.2020	Intervjuueeritute anonüümsuse tagamine on väga keeruline ja iga näide tuleb läbi mõelda. Näiteks rääkis üks õpetaja koostööst teise sektsiooniga ning mainis sealjuures mõlemat keelt, kuid need kaks keelt esinevad koos ainult ühes koolis ja sealjuures on mõlema keele õpetajaid eelkoolis ainult üks. See polnud ka kõige olulisem tsistaat, nii et otsustasin selle hoopis välja jätta.