

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Narva kolledž  
Õppekava Keeled ja mitmekeelsus koolis

Veronika Tšistjakova

**UKRAINA UUSSISSERÄNDAJATEST ÕPILASTE  
KEELEKÜMBLUS JA SOTSIALISEERUMINE NARVA  
LINNA X KOOLI NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: nooremlektor Elvira Küün

Narva 2025

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

# LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS

Mina, Veronika Tšistjakova,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „*Ukraina uussisserändajatest õpilaste keelekümblus ja sotsialiseerumine Narva linna X kooli näitel*“, mille juhendaja on *Elvira Kiiin*, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Veronika Tšistjakova

19.05.2025

*/allkirjastatud digitaalselt/*

## RESÜMEE

In 2024, Veronika Tšistjakova wrote a bachelor's thesis in Estonian language „Language Immersion and Socialization of New Immigrant Students from Ukraine: A Case Study of Narva's X school“. The topic is particularly relevant due to the large number of Ukrainian war refugees. The research issue centers on the insufficient exploration of language immersion and socialization experiences among new immigrants, specifically Ukrainian students, within Estonian educational institutions. This bachelor's thesis seeks to investigate the adaptation journey of Ukrainian immigrant students, their achievements in this process, and the assistance offered by school personnel in Estonian schools, with a focus on Narva's X school as a case study.

The objective of this study is to examine the language immersion and socialization experiences of Ukrainian immigrant students at Narva's X school, with the aim of understanding the unique challenges and requirements of their adaptation. The researcher intends to identify the ways in which Ukrainian students learn the Estonian language and to explore the immersion strategies employed to facilitate their integration into the language framework. The research investigates the ways in which educators and school personnel facilitate the integration of Ukrainian students, identifying the most effective methods and strategies in this endeavor. The author also seeks to examine the role of parents in the educational and adaptation journeys of Ukrainian students. Furthermore, the bachelor's thesis emphasizes the interactions of Ukrainian students within the educational context of Narva's X school and the dynamics of their socialization with peers and teachers.

The theoretical part presents statistical data on people who have moved from Ukraine to Estonia and provides an overview of topics such as the difficulties associated with language, social, and cultural adaptation of new immigrants, methods of solving these problems, and the support provided by the school, school staff, and families.

Data collection was conducted using semi-structured individual interviews based on a qualitative research method. Interviews were carried out with three students from Ukraine, three Estonian language teachers, a physical education teacher, and the head of studies at Narva's X school. All interviews were conducted in Russian within the school building. The collected data was analyzed using qualitative content analysis.

The study revealed that the adaptation of Ukrainian students at Narva's X school depends on various factors, including language learning, social integration, and the support provided by schools and families. It was established that motivation, teaching methods, and the availability of psychological and academic assistance play a crucial role in the success of this process. Various approaches are used to help students overcome language and social barriers, but their effectiveness varies depending on individual student characteristics.

The findings confirmed that while some students adapt quickly, others face initial challenges that require targeted support from teachers, school staff, and families. The availability and quality of support provided play a significant role in this process.

The objective of this thesis was achieved, and answers to the research questions were found. Future research could focus on the long-term progress of Ukrainian students, particularly in different regions of Estonia, to gain a broader perspective on their educational and social adaptation.

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	8
<b>1. TEOREETILINE ÜLEVAADE .....</b>	<b>11</b>
1.1. Sisserändajate arv ja päritolu .....	11
1.2. Keeleoskusega seotud väljakutsed .....	12
1.3. Keeleline kohanemine .....	14
1.4. Sotsiaalne kohanemine .....	20
1.5. Kultuuriline kohanemine .....	25
1.6. X kooli tutvustus .....	30
<b>2. EMPIIRILINE OSA .....</b>	<b>32</b>
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	32
2.2. Uurimistöö metoodika .....	32
2.3. Uurimismeetod .....	33
2.4. Uuringu valimi moodustamine .....	34
2.5. Uuringu läbiviimine .....	35
2.6. Analüüsi metoodika .....	36
<b>3. TULEMUSED .....</b>	<b>37</b>
3.1. Kohanemisraskused .....	37
3.2. Õppemetoodikad ja tugi .....	44
3.3. Keeleline areng õpilaste seas .....	54
3.4. Vanemate roll laste kohanemisel .....	62
3.5. Õpilaste sotsialiseerumine .....	66
3.6. Motivatsioon ja õpilaste individuaalsed saavutused .....	69
<b>ARUTELU JA JÄRELDUSED .....</b>	<b>71</b>
<b>KOKKUVÕTE.....</b>	<b>77</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>80</b>
<b>KASUTATUD KIRJANDUS .....</b>	<b>83</b>

<b>LISAD .....</b>	<b>92</b>
<b>Lisa 1. Õppejuhi intervjuukava (eesti keeles) .....</b>	<b>92</b>
<b>Lisa 2. Aineõpetaja intervjuukava (eesti keeles) .....</b>	<b>98</b>
<b>Lisa 3. Õpilase intervjuukava (eesti keeles).....</b>	<b>102</b>
<b>Lisa 4. Vanema teavituskiri ja nõusolekuvorm.....</b>	<b>105</b>
<b>Lisa 5. Õpilase teavituskiri ja nõusolekuvorm .....</b>	<b>107</b>
<b>Lisa 6. Õpetaja teavituskiri ja nõusolekuvorm .....</b>	<b>109</b>

## SISSEJUHATUS

Viimase kümne aasta jooksul on 0–14-aastaste uussisserändajate laste arv kasvanud 434-lt 2012. aastal 1601-ni 2021. aastal (Vanahans jt, 2023). Termin *uussisserändaja* võeti kasutusele 2015. aastal (Innove, 2016), kuid siinses uurimistöös kasutan uuemat ja vanemat terminit (vt *uusimmigrant*) paralleelselt, kuna nende sisu kattub. *Uussisserändajana* on siinses töös mõistetud Euroopa Liidust ja mujalt Eestisse saabunud pagulasi ja varjupaigataotlejaid, kuigi sama termini tähendusala on laiem (vt ka Siseministeerium, 2016). Täpsemalt tähendab *uussisserändaja* muu hulgas isikut, kes on Eestis seaduslikult elanud „vähem kui viis aastat, kellele on antud Eesti tähtajaline elamisluba välismaalaste seaduse või välismaalaste rahvusvahelise kaitse seaduse alusel” (Kultuuriministeerium, 2023). *Uussisserännanu* õpilaste puhul aga tähendab Eesti Hariduse Infosüsteemi juhendi järgi õpilast, kes „on saabunud Eestisse Euroopa Liidust (või kolmandatest riikidest) ning on viibinud Eestis vähem kui kolm aastat” (Eesti Hariduse Infosüsteem, 2016).

Pärast sõja algust 2022. a veebruaris aktiveeris Euroopa Nõukogu ajutise kaitse direktiivi (2001/55/EÜ), pakkudes selle abil sõjapõgenikele tuge, mis hõlmab lisaks elamisloa andmisele ka ligipääsu sihtriigi tööturule, haridusele ja sotsiaalsele kaitsele (Politsei- ja Piirivalveamet, 2022). Seoses äsja mainitud sõja puhkemisega Ukrainas 2022. aastal on Eesti lasteaedadesse ja põhikoolidesse saabunud üle 7200 sõjapõgeniku, mis rõhutab ka uussisserändajatest laste ja noorte õpetamise teema aktuaalsust (vt ka Vanahans jt, 2023).

On leitud, et suurem osa uussisserännanuid ja nende lapsi tunneb esimestel kuudel uues riigis ebamugavust ja raskusi igapäevastes tegevustes osalemisel ning kaaslaste ja õpetajatega suhtlemisel (Picchio ja Mayer, 2015). Tuleb rakendada tõhusaid meetmeid, et toetada uussisserändajate keelelist arengut ja kohanemist uues hariduskeskkonnas (Horgan jt, 2022).

Võib eeldada, et täpsustades sihtmaal akulturatsiooniprotsessis oluliste tegurite aspekte, nagu näiteks keeleoskus, haridus, vanus ja sugu, võib see aidata tuvastada nüansirikkamaid lähenemisviise tõhusa poliitika kujundamiseks põgenike toetamiseks (Tutura jt, 2023). Võib eeldada, et kooli võimuses on siiski suhteliselt suurel määral toetada õpilasi, kelle emakeel erineb õppekeelest, rakendades seda keeleõppe, kultuurilise tundlikkuse (vt Järv ja Kirss, 2015), individuaalse toe ja koostöö kaudu vanematega ning kohanemisprogrammide pakkumise abil (Kultuuriministeerium, 2023).

Keelekümblusprogrammid on olnud olulised mitmekeelse õpilaskonna integreerimisel ja keeleoskuse arendamisel (Swain, 1996). Lisaks võivad teadmised sisserändajatest õpilaste

kogemuste kohta keelekümbelprogrammid anda näiteks ka poliitikakujundajatele väärtusliku ülevaate sotsialiseerumisprotsessist ja identiteedi kujunemisest haridusasutustes (Caldas ja Caron-Caldas, 1999; May, 2017).

Uuississerändajatest õpilaste sotsialiseerumine uues keele- ja kultuurikeskkonnas on keeruline protsess, mis nõuab erilist tähelepanu ja toetust (Swain, 1996; vt ka Järv ja Kirss, 2015). Õpetajatel on võtmeroll iga lapse ja konteksti vahendamisel, õppijate konkreetsete raskuste ja vajaduste tõlgendamisel, samuti nende võimete ja soovide väärtustamisel ning – see on esmaoluline – nende õpilaste teistele lastele nähtavaks tegemisel (Picchio ja Mayer, 2015).

Kultuurilise mitmekesisuse laiendamiseks on oluline, et õpetajad oleksid valmis kaasama õppeprotsessi õpilasi, kellel on eri etniline ja keeleline taust, soodustades õppijais salliva maailmavaate kujunemist ning arvestades iga õpilase kultuuripärandit ja kogemusi õppekavade väljatöötamisel (Vanahans jt, 2023). Ühtlasi on leitud, et mitmikidentiteedi teadvustamine aitab noortel kasvada enesekindlamateks isiksusteks, kes tunnetavad oma kohta maailmas ja mõistavad, kes nad on (Kallas, 2018).

Eesti koolides on täheldatav tendents pidada edukat õppeainete omandamist võimalikuks alles pärast seda, kui uuississerändaja on omandanud eesti keele (Järv ja Kirss, 2015). Seepärast on äärmiselt oluline, et keeleõppe korraldamise tõhustamine ei viiks sisserändajatest õpilaste võõrandumiseni õpilaskonnas ega vähendaks nende võimalusi saada täiel määral osa eesti keele kogu rikkusest (*ibid.*). Aruanded näitavad, et koolid püüavad pakkuda uuississerändajatest lastele kohe pärast Eestisse saabumist intensiivseid keelekursuseid, rõhutades piisava rahastamise tagamise olulisust sobiva õppetaseme ja -meetodi tagamiseks ning juurdepääsu vajalikele õppematerjalidele, et oleks võimalik vajalikud teadmised ja oskused omandada (vt Kaldur jt, 2021). Samas oleks vaja selles vallas korraldada rohkem uuringuid, et täpsustada ja tõhustada kõigi välismaalt saabunud kooliõpilaste arengut nii Eesti kooliruumis kui ka ühiskonnas tervikuna.

Siinse bakalaureusetöö uurimisprobleem seisneb selles, et uuississerändajate, eriti Ukraina õpilaste keelekümbel- ja sotsialiseerumisprotsesse Eesti koolides on seni (vähemalt mulle teadaolevalt) siiski suhteliselt vähe uuritud. Bakalaureusetöö autorina püüdsin välja selgitada Ukraina uuississerändajate kohanemisprotsessiga seotud eri aspekte, adapteerumise edukust selles protsessis ning seda, millist asjakohast tuge pakub kooli personal Eestis Narva X kooli näitel.

Uuringu eesmärk on analüüsida Ukrainast pärit uussisserändajate keelekümbel- ja sotsialiseerumisprotsesse Narva linna X koolis, et mõista nende kohanemisprotsesside eripärasid ja vajadusi. Olen püüdnud välja selgitada, kuidas Ukraina õpilased omandavad eesti keelt ja milliseid keelekümbeluse meetodeid kasutatakse nende keelesüsteemi kohandamiseks. Uuringus analüüsin, kuidas õpetajad ja kooli töötajad aitavad Ukraina õpilastel lõimuda ning millised meetodid ja lähenemisviisid on vastavas protsessis kõige edukamad. Siinse uurimistöö autorina olen püüdnud lisaks välja selgitada lapsevanemate mõju Ukraina õpilaste õppe- ja kohandumisprotsessile. Lisaks keskendub bakalaureusetöö sellele, kuidas Ukraina õpilased X kooli keskkonnas suhtlevad ja kuidas nad sotsialiseeruvad eakaaslaste ja õpetajatega.

Lähtuvalt uuringu eesmärgist olen püstitanud järgmised uurimisküsimused:

- Millised on Ukrainast pärit õpilaste kohanemisküsimused X koolis ja kuidas neid ületatakse?
- Milliseid õpetamis- ja toetamisvõtteid kasutavad õpetajad, et toetada Ukraina õpilaste kohanemist ja keeleõpet?
- Kuidas toimub Ukrainast pärit õpilaste keelekümbel ja kuidas nad kohanevad eesti keele kasutamisega?
- Milline on lapsevanemate roll Ukraina õpilaste haridusteskkonnas ja kohanemisel X koolis?
- Kuidas sotsialiseeruvad Ukrainast saabunud õpilased X kooli keskkonnas?

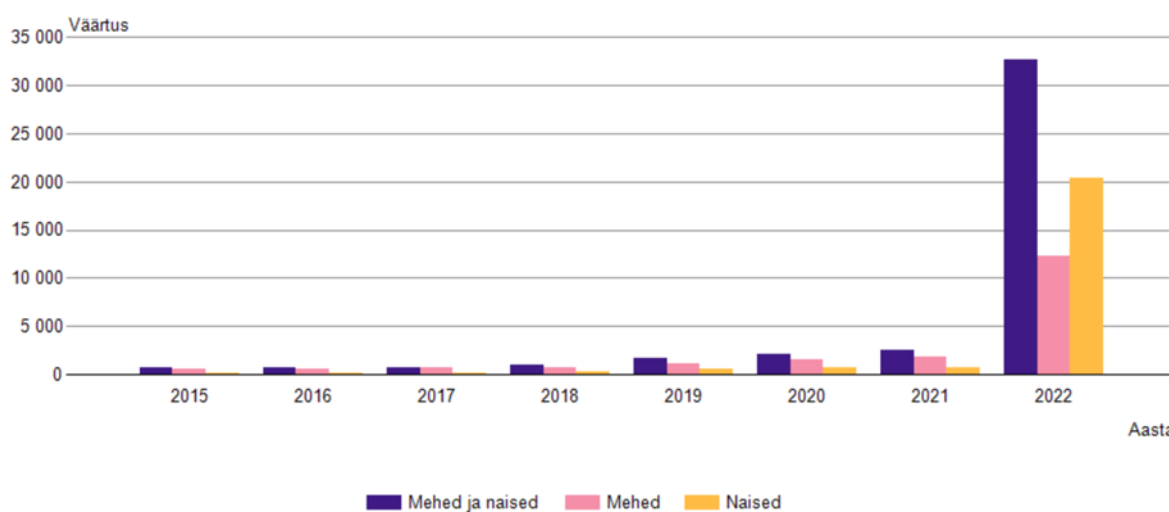
Bakalaureusetöö on jaotatud neljaks peatükiks ning iga peatükk on jaotatud alapeatükkideks. Esimene peatükk on teoreetiline ülevaade, mis annab statistilise ülevaate Ukrainast pärit uussisserändajate kohta Eestis ja nende keeleoskuse kohta. Lisaks käsitleb teooriapeatükk keelelise, sotsiaalse ja kultuurilise kohanemise probleeme, millega uussisserändajad silmitsi seisavad ning pakub ühtlasi neile probleemidele lahendusi. Teoreetilise osa lõpetab ülevaade Narva X koolist. Teine peatükk on empiiriline osa, mille alapeatükkides tutvustatakse valitud andmete kogumise ja analüüsi meetodeid, sihtrühma valikut ja uuringu korraldust. Andmete kogumiseks olen uurimismeetodina kasutanud individuaalset poolstruktureeritud intervjuud ning valimisse kaasanud nii Ukraina uussisserändajad, eesti keele õpetajad, kehalise kasvatusõpetaja ja Narva X kooli õppejuhi. Kolmas peatükk annab ülevaate intervjuude käigus saadud tulemustest. Bakalaureusetöö lõpetavad tulemuste arutelu ja järeldused.

# 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

## 1.1. Sisserändajate arv ja päritolu

24. veebruaril 2022 algas Venemaa sõjategevus Ukraina vastu, mis põhjustas Eestisse saabunud inimeste arvu erakordse suurenemise. 2022. aastal ulatus sisseränne 49 414 isikuni, mis moodustab seni suurima sisserändajate arvu taasiseseisvunud Eestis (Eesti Statistikaamet, 2023). Ühtlasi oli neid üle viie korra rohkem kui väljarändajaid (9657) ning 2022. aastal jäi Eestisse elama 39 757 inimest rohkem kui lahkus. Kokkuvõttes on see suurem kui kokku kaheksa positiivse rändesaldoga varasemat aastat. (Eesti Statistikaamet, 2023)

Eesti Statistikaameti (2023) andmetel olid enamjaolt kõik Eesti riiki saabunutest Ukraina kodanikud, moodustades sisserändajate hulgast kaks kolmandikku. Ukraina elanike arv Eestis suurenes sõja tõttu märkimisväärselt, võrreldes varasemate aastatega. Kui 2021. aastal lisandus Eestisse 3047 Ukrainast pärit elanikku, siis 2022. aastal juba 31 594 (vt joonist 1).



**Joonis 1.** Ukrainast pärit sisserändajate arv Eestis aastatel 2015–2022 (allikas: Eesti Statistikaamet)

Vastavalt Sotsiaalkindlustusameti (2024) andmetele on alates Ukraina sõja algusest saabunud Eestisse 122 554 sõjapõgenikku, kellest lahkus 55 792 ja jäi Eestisse 66 762 inimest.

Ukraina on olnud viimastel aastatel peamine immigratsiooniallikas Eestisse, eriti idakonflikti tõttu. Kuna enamik uusimmigrante on viimastel aastatel saabunud Ukrainast, on see muutnud selle riigi Eestis oluliseks partneriks migratsiooniprotsessis ning seega on Ukrainal oluline

osa ka Eesti rahvusliku mitmekesisuse ja integratsioonipoliitika seisukohalt (Jauhiainen ja Erbsen, 2023).

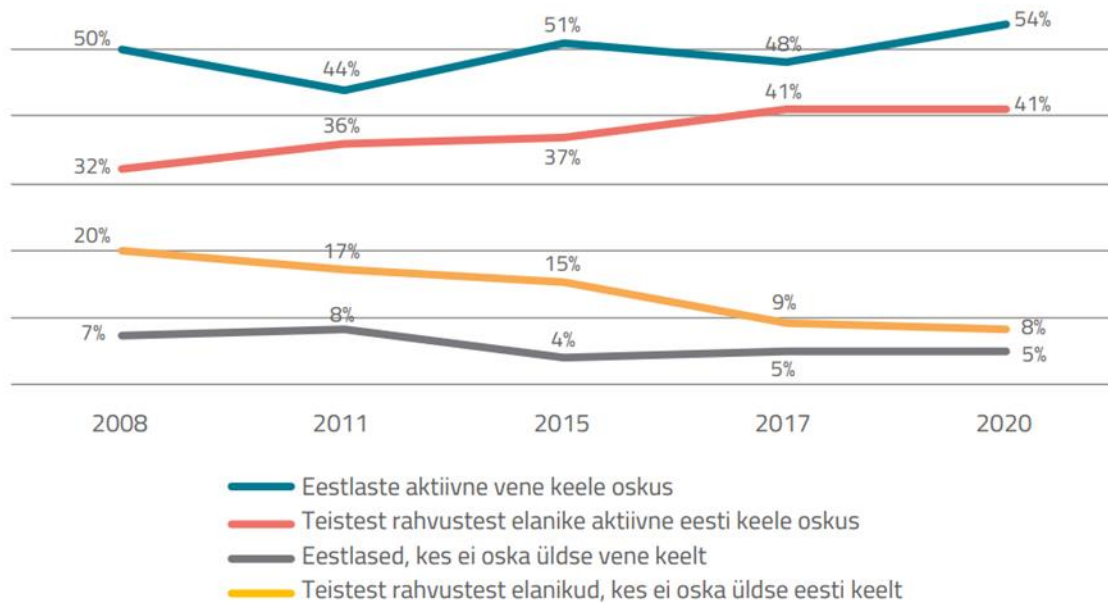
Võttes kokku alapeatükis esitatud teabe, võib kinnitada, et Ukraina uussisserändajate olukord ja nende mõju Eestile on olnud tõepoolest märkimisväärne. Paljud ukraina immigrandid on saabunud Eestisse eri aegadel; siiski on viimastel aastatel nende arv tuntavalt kasvanud, eriti seoses Ukraina konfliktiga, mille lätted ulatuvad ju teadupärast 2014. aastasse (Kaldur jt, 2021). See immigratsioonilaine on ühelt poolt kaasa toonud väljakutseid, kuid teisalt ka rikastanud Eestis kultuuri ja ühiskonda (*ibid.*).

Üheks oluliseks väljakutseks, millega sõjapõgenikud silmitsi seisavad, on sihtmaal kasutatava riigikeele võimalikult kiire omandamine (vt ka Stelmakova ja Zabrodskaia, 2024). See on seotud nii paremate haridusvõimaluste kui ka soodsamate väljavaadetega tööturul (*ibid.*).

## **1.2. Keeleoskusega seotud väljakutsed**

Nõukogude aja jäänukina on Eestis endiselt asümmeetriline kakskeelsus (Berezkina jt, 2020). Eesti ühiskonna lõimumise monitooringu 2020. aasta (EIM 2020) tulemused kinnitavad, et võrreldes aastaga 2008 on paranenud üldine eesti keele oskus teistest rahvustest elanike seas (vt joonist 2). Eesti keelt aktiivselt kõnelevate osakaal on kasvanud 41%-ni (võrdluseks, 2008. aastal oli see 32%). Eesti keelt üldse mitte valdavate elanike arv on vähenenud (2008. aasta 20%-lt 2020. aastal 8%-le) (EIM, 2020). Eestlased hindavad oma vene keele oskust kõrgemaks (54% räägib seda vabalt või aktiivselt) kui teistest rahvustest elanikud (*ibid.*).

Käsitledes lõimumist, siis ühest küljest tähendab nõukogude minevik seda, et märkimisväärne hulk eestlasi oskab vene keelt, eriti need, kes on 40-aastased või vanemad (vt nt Kaldur jt, 2019). See lihtsustab suhtlust Ukrainast pärit elanikega Eestis, kuna neist suurem osa oskab vene keelt või vähemalt mõistab selles keeles kõneletut (vt nt Bilaniuk, 2010). Seega võib väita, et ukrainlaste jaoks muudab vene keele oskus nende igapäevaelu Eestis elades mõneti lihtsamaks, aidates neil muu hulgas ka sellistele töökohtadele kandideerida, kus on võimalik suhelda lisaks eesti keelele ka vene keeles (s.t siiski peamiselt sinna, kus on olemas venekeelsed töökollektiivid). Siiski nagu teada, on eesti keel endiselt ainus riigikeel Eestis ning poliitikud rõhutavad õigustatult ja järjekindlalt eesti keele tähtsust kõigis lõimumis- ja kohanemispoliitikates (Jauhiainen ja Erbsen, 2023). Ilma eesti keele oskuseta ei ole võimalik leida töökohta avalikus sektoris ning paljud erasektori töökohad jäävad ilma riigikeele oskuseta samuti kättesaamatuks (*ibid.*).



**Joonis 2.** Eestlaste aktiivne vene keele oskus ja teistest rahvustest elanike aktiivne eesti keele oskus ning keeleoskuse puudumine 2008., 2011., 2015., 2017. ja 2020. aastal (allikas: EIM, 2008, 2011, 2015, 2017, 2020)

Juba üle 20 aasta tagasi on rõhutatud, et eestikeelsete inimeste jaoks on eesti keele oskus vähemalt suhtlustasandil kriteerium, mis määrab Eestis elavate muukeelsete isikute valmisoleku lõimuda Eesti ühiskonda (Proos, 2000). Samas kuigi on tõdetud, et eesti keele oskus aitab venekeelsetel inimestel end Eestis kodusemalt tunda, annab kõrgetasemeline keeleoskus neile ennekõike soodsama lähtepunkti just tööturul osalemiseks ning rohkem võimalusi oma hariduse ja oskuste kasutamiseks (Zabrodskaja ja Ehala, 2013).

Tänapäeval aga, tulles tagasi 2022. aasta Ukraina sündmuste juurde, oli sõja puhkemisega seoses mainitud aasta septembrikuuks, s.t umbes kuus kuud pärast sõja algust, Eestisse saabunud umbes 55 000 sõja jalust põgenevat ukrainlast (neist 40% olid alaealised), kes kavatsesid siia ajutiselt jääda (Jauhiainen ja Erbsen, 2023). Nad paigutati linnadesse ja valdadesse üle Eesti. 500-st täiskasvanud ukrainlasest, kellele oli juunis-juulis 2022 antud ajutine kaitse, olid 91% naised ja 9% mehed. Neist 17% olid 18–29-aastased, 39% 30–39-aastased, 27% 40–49-aastased, 13% 50–64-aastased ja 5% 65-aastased või vanemad. Neist 70% rääkis emakeelena ukraina keelt ja 48% vene keelt. 91% oskas vene keelt vähemalt heal tasemel. Ainult 6% valdas inglise keelt ja keegi ei osanud väga heal tasemel eesti keelt (kesktasemel eesti keele oskajaid oli 1% ja algtasemel oskajaid 11%). (Jauhiainen ja Erbsen, 2023)

Nagu eespool põgusalt mainitud, saabus Eestisse lisaks suur hulk Ukraina sõjapõgenikke aga koos lastega, kellest osa jätkas õpinguid Eesti haridusruumis. Iga omavalitsuse ülesanne on tagada neile kooliealistele, kes on saanud rahvusvahelise kaitse, võimalus õppida Eesti koolides (Riigikontroll, 2016). 2022/2023. õppeaastal oli üldhariduskoolides registreeritud 5926 Ukraina õpilast, kellest 3833 õppis eesti õppekeelega koolis, 815 keelekümbluskoolis, 1250 vene õppekeelega koolis ja 29 ingliskeelses koolis (Haridussilm, 2024).

T. Lauri ja tema kolleegid (2016) on märkinud, et järjest suurem hulk ukraina emakeelega peresid, kes soovivad oma lastele paremaid võimalusi pakkuda, on otsustanud eesti õppekeelega koolide kasuks (Lauri jt, 2016). Seepärast võib väita, et Eestis asuvad koolid on sisuliselt mitmekeelsed ja õpetajate jaoks on see igapäevane reaalsus (Rüütmaa jt, 2023). Tavaliselt on klassis 1–5 võrkeelset õpilast ning enamiku selliste õpilaste emakeel on mõni slaavi keel, enamasti vene või ukraina keel (*ibid.*). Hoolimata teiste keelte mitmekesisest esindatusest jäävad need arvu poolest siiski marginaalseks, mis vastab ka Eesti rahvastiku jaotusele (Eesti Statistikaamet, 2021).

Nagu eespool põgusalt juba mainitud, võib Eestis ka praegu täheldada asümmeetrilist kakskeelsust, mis mõjutab kindlasti teatud määral lõimumisprotsesse (Berezkina jt, 2020). Ukraina sõjapõgenike hiljutine ulatuslik lülitumine Eesti koolisüsteemi näitab, et mitmekeelsus muutub Eesti hariduses üha aktuaalsemaks. Eesti keele õpetamine mitmekeelses keskkonnas ja mitmekeelsete õpilaste toetamine loob aga õpetajatele ja koolidele paratamatult ka uusi väljakutseid (Rüütmaa jt, 2023).

Järgmisena käsitlen uussisserännanute kooliealiste noorte eesti keele õppega ja selle hariduses kasutamise seotud kohenemist ning selgitan keelelise adapteerumise väljakutseid Eesti haridusruumis.

### **1.3. Keeleline kohanemine**

Uussisserännanust õpilane seisab silmitsi kolme peamise kohanemisvajadusega: keeleline, sotsiaalne ja kultuuriline kohanemine (Soll ja Palginõmm, 2011). Eestis kui ühes Ukraina põgenike sihtriigis on loodud kohanemisprogramm, et hõlbustada sisseelamist ja pakkuda esmaseid tugiteenuseid, sealhulgas baaskoolitusi, nagu näiteks eesti keele õpe (Kultuuriministeerium, 2023). Kohanemisprogrammis saavad tasuta osaleda kõik, kes on Eestis alla viie aasta elanud, lisaks saavad sellest osa võtta ka elamisloa alusel Eestis elavad välismaalased (*ibid.*). Oluline on toetada uussisserändajate eesti keele õpet, et nad saaksid osaleda tööhõives, hariduses ja kodanikuühiskonnas (Siseministeerium, 2015).

Eurydice (2019) rõhutab kooli õppekeele tähtsust, et tagada kõigile võrdsed võimalused, saavutada akadeemiline edasimineku ja hõlbustada koolis sotsialiseerumisprotsessi (Eurydice, 2019). Siiski on üks peamisi väljakutseid, mis tekib lapse eestikeelsesesse õppekeelega kooli registreerimisel, immigrantidest lastevanemate kartus oma laste eesti keele õppimise ja sellega kohanemise pärast (Kaldur, jt 2019). Lapsevanemad on mures laste sotsiaalse keskkonna pärast koolis, eriti sel juhul, kui neil on alguses raske (eesti) keelest aru saada (Rüütmaa jt, 2023). Väiksemate laste (k.a lasteaialaste) korral võib osutuda hirmutavaks ka see, et kui laps vajab abi ja seda palub, siis teda ei pruugita mõista ning sel viisil võib lapse jaoks tekkida ebaturvaline olukord (*ibid.*). Kristjan Kaldur ja tema kolleegid (2021, lk 14) on rõhutanud: „Eesti õppekeelega koolidel on õigus korraldada teatud tingimustel eesti keele õpet *eesti keel teise keelena* ainekava alusel, ent otsest kohustust pakkuda E2 (eesti keel kui teine keel) õpet koolidel ei ole“ (Kaldur jt, 2021).

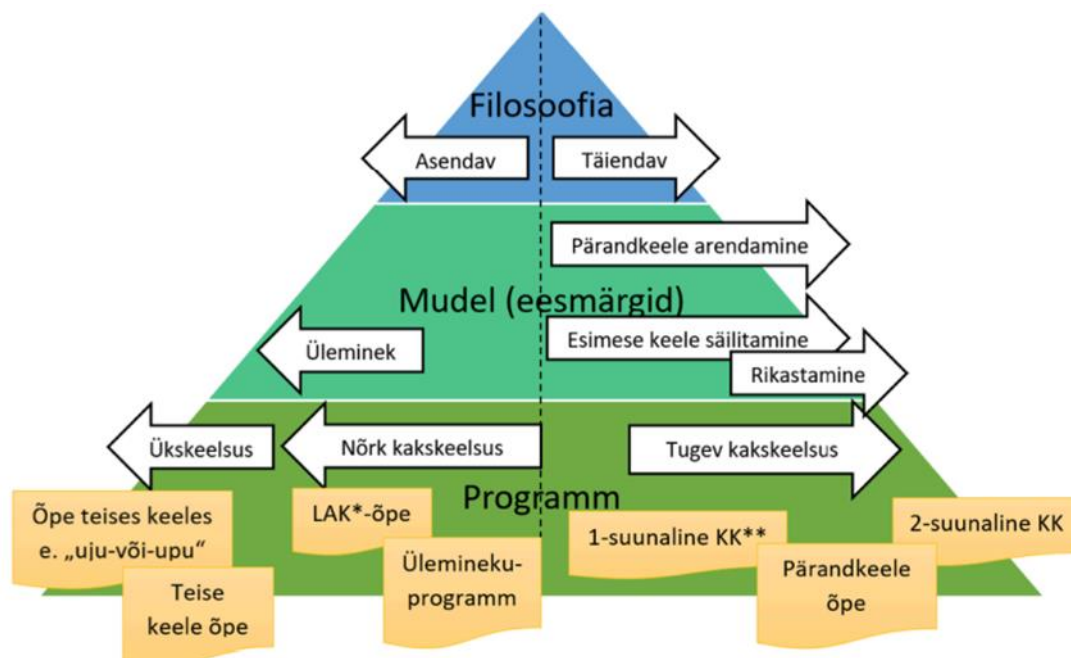
Vene õppekeelega koolides tekitab muret hariduse kvaliteet ja üldine korraldus, näiteks õpetajate õpetamisoskused ja kooli suhtumine õpilastesse: uussisserändajate hinnangul suhtuvad sellised koolid õpilastesse üldiselt “probleemselt” (Jauhiainen ja Erbsen, 2023). Samad on paljud venekeelsed immigrandid mõnes Eesti regioonis, näiteks ka Ida-Virumaal, üsna sageli pannud oma lapsed õppima just vene õppekeelega koolidesse (*ibid.*). Tuleb tõdeda, et võimaluses õppida vene õppekeelega õppeasutustes näeb osa uussisserändajaist positiivset külge: on selgunud, et leidub tõepoolest ka neid, kes ongi valinud sihtriigiks just Eesti venekeelse haridustee jätkamise võimaluse pärast (Kaldur jt, 2019).

Maie Soll ja Mai-Liis Palginõmm (2011) on toetudes oma uurimistulemustele kinnitanud, et ei tasu arvata, et lapsel, kelle emakeel erineb koolis õpitavast keelest, ei ole võimalik õppida teiste lastega võrdsel alusel. Oluline pole mitte õpilase emakeel, vaid õppekeele oskuse tase ja kooli tugimeetmete rakendamise tõhusus (Soll ja Palginõmm, 2011).

Kui õpilane saabub teisest riigist, siis selleks, et toetada tema edukust kõigis ainetes vastavalt tema vanusele ja võimetele, korraldavad koolid testimist (vt nt Aronson ja Laughter, 2016). Kooli juhtkond ja õpetajad võivad samuti analüüsida tunnistusi, näiteks rahvusvaheliste koolide omi, kus kajastuvad õpilase tulemused eelnevast õppeasutusest (Kaldur jt, 2021). Õpilase teadmiste hindamiseks võib testimisele lisaks kasutada ka küsitlust või näiteks vestlust jm (Kasemets jt, 2013). Teste ei saa aga kasutada teadmiste kontrollimiseks juhul, kui laps ei valda eesti keelt või tema teadmised on ebapiisavad, kuna hindamine peab olema keeleoskusest võimalikult sõltumatu (Slade ja Griffith, 2013).

Kui õpilane saabub teisest riigist ja tema teadmised õppekeelest on puudulikud või olematud, koostatakse talle individuaalne õppekava kõigis õppeainetes. Erandiks on tööõpetus, kehaline kasvatus ning noorematele ka muusika- ja kunstiõpetus, kuna need ained pole veel sisult nii mahukad. Individuaalne õppekava koostatakse lähtuvalt õpilase teadmistest konkreetsetes ainetes, üldteadmistest ja õppekeele oskusest. (Soll ja Palginõmm, 2011)

S. May (2017) on loonud kolmeastmelise õppemudeli mitmekeelse hariduse kirjeldamiseks ja kujundamiseks (May, 2017). Kuigi May mõistab mitmekeelse hariduse all õpet, mis toimub rohkem kui ühes keeles, kasutatakse seda meetodit ükskeelse hariduse ja mitmekeelsete õpilaste õpetamiseks ning ühtlasi keelemudeliteks, mis on kasutusel Eesti haridussüsteemis (*ibid.*). May kirjeldab filosoofilist tasandit, mille alusel kujuneb põhiline lähenemine mitmekeelsele haridusele (May, 2017). Esialgu tuleks paika panna lõppeesmärk: õpilane asendab esimese keele (K1) teise keelega (K2), milles toimub õppetöö koolis, või omandab õpilane teise keele (K2) lisaks oma emakeelele (K1) (Kaldur jt, 2021). May (2017) juhib tähelepanu asjaolule, et eri keelepoliitika mudelite tulemusena hakkavad õpilased keelt asendama või täiendama – ülemineku (*transitional*) mudel, säilitamise (*maintenance*) mudel, pärandi (*heritage*) mudel ja rikastamise (*enrichment*) mudel (vt joonist 3) (May, 2017).



**Joonis 3.** Kakskeelse hariduse arendamise põhiteljed (allikas: May, 2017)

Ükskeelsuse toetamiseks, nimelt esimese keele (K1) asendamiseks ja kooli õppekeele (K2) arendamiseks tuleks kasutada „uju-või-upu“ (*submergion*) mudelit, mille õpetamisel keskendutakse keelekümblusele (Rannut, 2005). On leitud, et nõrga kakskeelsuse keeleoskuse võivad põhjustada aine- ja keeleõppe lõimitud õppeprogrammid (LAK-õpe), kus õpilased alustavad K1 kasutamist ja seejärel lähevad üle teisele keelele (õpilase emakeele arendus pole eesmärgiks) (May, 2017). On rõhutatud, et tugevat kakskeelsust toetavad pigem ühe- ja kahesuunalised keelekümbuse programmid, ühesuunalise keelekümbusprogrammi aluseks on erinev õpilaste osakaal, kes räägivad eri keeli, lisaks ka neid, kes kõnelevad enamusrühma keelt (Kaldur jt, 2021). Enamusrühma keele ja teise keele kasutamine õppekeelena on reguleeritud konteksti ja vajaduse alusel (*ibid.*). Näiteks kahesuunalise keelekümbusprogrammi aluseks on põhimõte, et enamuskeelt ja muud keelt kõnelevaid õpilasi on õpperühmas võrdselt ning nad õpivad koos, nt ühel päeval ühes, järgmisel teises keeles või ka poole päeva kaupa ühes ja siis teises keeles (Kallas ja Küün, 2019).

Niisiis kasutatakse eri riikides erisuguseid õppemeetodeid ja -vahendeid keeleõppe toetamiseks (Kaldur jt, 2021). Siiski suunatakse paljudes riikides aga uued saabujad kooli astudes keelettevalmistusklassidesse, kus õpilased läbivad intensiivse keeleõppe koos teistest riikidest pärit noortega või individuaalselt, et jätkata põhiklassis õppimist (Nusche, 2009; Eurydice, 2019). Sissejuhatava perioodi eesmärk on, et õpilane omandaks põhisoõnava, mis on koolis vajalik (vt ka Koehler, 2017). Vaatamata sellele, et säärasel õppel on positiivseid külgi, mis aitavad keskenduda keeleõppele (*ibid.*), on sellel ka oma puudused. Mõned uuringud viitavad sellele, et ettevalmistusklassid võivad takistada lõimumist ja sotsiaalset kohanemist, kuna eraldavad välismaalt pärit õpilased kohalikest õpilastest (Kaldur jt, 2021). Lisaks võib keeleõppesse süvenemine negatiivselt mõjuda teiste kooliainete omandamisele, kuna õpilane õpib intensiivselt eesti keelt ning võib tekkida oht, et see takistab tema edasijõudmist ja arengut teistes ainetes (Nilsson ja Bunar, 2016). Kloetzer ja tema kolleegid (2021) on analüüsinud Šveitsi haridussüsteemi ning uurimistulemuste põhjal jõuti järeldusele, et ettevalmistusklassid võivad teatud juhtudel kujundada arvamuse immigrantidest kui „alaväärtuslikest“ õppijatest (Kloetzer jt, 2021). Seega võiks seda aspekti uussisserännanud koolialiste puhul õpetusprotsessis arvesse võtta.

Neis koolides, kus on palju immigrantidest lapsi, kasutatakse keeleõppe vormina sageli rühmaõpet. See meetod arendab sotsiaalseid pädevusi, kuid on eeldatud, et see võib ka raskendada õpiprotsessi, kuna õpetajal pole tõenäoliselt võimalik kohaneda iga lapse individuaalsete vajadustega, eelkõige keeletaseme erisustega. (Kaldur jt, 2021)

Paljud koolid kasutavad eel- või ka järelõpet, kasutades eri õppeainete materjale. See aitab nii teemat kinnistada kui ka konkreetse teema tunniks valmistuda, et õpilane tunneks end klassis teema üle arutledes enesekindlamalt. (Koehler, 2017) See peaks ühtlasi aitama kaasa sellele, et õpilane töötab tunnis aktiivselt koos teiste lastega kaasa, kuna ta on end varem positiivselt eelhäälestanud, suurendanud enesekindlust, mis omakorda mõjutab motivatsiooni koolis aktiivselt kaasa töötada (*ibid.*). Järjepidev, positiivne ja motiveeriv tagasiside aitab samuti saavutada soovitud õpitulemusi (Kasemets jt, 2013).

Zoltán Dörnyei (2001, lk 7–8) järgi ongi üldiselt aktsepteeritud, et motivatsioon mõjutab põhjuseid, miks inimesed teatud tegevustega tegelevad ning nende tegevuste kestust. Motivatsiooni uurimine teise keele õppimisel sai alguse Kanadas Robert Gardneri ja tema kolleegide abil, kes kasutasid termineid „instrumentaalne orientatsioon“ ja „integratiivne orientatsioon“, et hinnata motivatsiooni taset, soovi omandada keelt ja suhtumist keeleõppesse (Gardner, 1985, lk 11–12, 50–56). Nagu teada, on keelteomandamisel aluseks eri motiivid. Integratiivsed motiivid väljendavad soovi parandada suhteid sihtriigi ühiskonna ja üksikisikutega, omandades võimalikult ruttu vastava riigikeele. Teisalt on instrumentaalsed motiivid seotud praktiliste eesmärkide saavutamise, nagu karjäärivõimaluste laiendamine, täiendusõppekursuste läbimine või tööülesannete edukas täitmine. Integratiivne motivatsioon mängib õppeprotsessis olulist rolli, instrumentaalne motivatsioon aga on suunatud keeleõppest praktilise kasu saamisele, näiteks parem töökoht või kõrgem palk. (vt ka Klaas-Lang ja Reile, 2019; Klaas-Lang ja Praakli, 2015)

Paljud koolid püüavad õppeprotsessis kasutada mängulisust, et õpilastel oleks kergem stressiga toime tulla ja oma oskusi sundimatult arendada (Kasemets, jt 2013). Üldiselt aga on leitud, et olulisem on seostada õpitu igapäevaelus ette tulevate olukordadega: õppematerjali sidumine igapäevaeluga aitab õpilasel suhtluskeele küllalt kiiresti omandada (nt praktiliste tundide kaudu, kus õpilased mängivad läbi reaalses elus ette tulevaid olukordi, tutvustavad kohti, mida nad on külastanud jpm) (Soll ja Palginõmm, 2011; Kaldur jt, 2021).

Koolid rõhutavad ka sõbralike suhete loomise ja arendamise tähtsust, kasutades selliseid meetodeid, nagu näiteks rühmatöö või kutsudes sisserändajatest lapsi oma teadmisi jagama (näiteks õpetades teisi rääkima oma emakeelt), mis toob klassikaaslastele lisaväärtust (Tarim, 2017; Järv ja Kirss, 2019). HARNO aruanded pakuvad näiteid loominguulistest ja kohandatud lähenemisviisidest õppes. Näiteks õpilase integreerimiseks eestikeelsesesse keskkonda, juhul kui õpilane ei valda eesti keelt (ning kellel puudub ka ühine keel õpetajaga), kasutatakse

meetodit, kus talle antakse „õpetaja roll“, näiteks lasteaias (kooli lähedal) vanemate laste rühmas (Haridus- ja Noorteamet, 2021). Ühelt poolt on õpilasel võimalik sel viisil end näidata õpetajana, teisalt aga aidata lapsi, kes on alles äsja õppinud lugema lihtsaid sõnu ja häälikuid – see võib mõjuda positiivselt tema enda eesti keele arengulegi. Lisaks on taolise nõõ õppimise eesmärk vähendada õpilase hirmu mitteformaalses keskkonnas eksida, samuti kasvatada temas turvatunnet. (Haridus- ja Noorteamet, 2021)

Tõhusamaks keeleomandamiseks ei ole oluline suhelda ainult õppeasutuses, vaid loomulikult ka kaasõpilastega, et õppija saaks oma keeleoskust ka väljaspool õppetunde täiendada (Kasemets jt, 2013). Õpilasele ülesannete andmist, mida ta saab täita tänaval, kodus, huviringides, on peetud üsna heaks võimaluseks arendada tema sotsiaalseid oskusi (Kondrad, 2020). Lähtuvalt õpilase keeleoskuse tasemest võiks alustada lihtsamate ülesannetega, kuid motivatsiooni hoidmiseks tuleks võimalusel lähtuda õppija enda huvidest (Horgan jt, 2022). Mõistagi on olulised nüüdisaegsed õppematerjalid, mis võivad aidata õpetajal õpet kaasahaaravamaks ja elulähedasemaks muuta (Selliöv, 2016).

Samas on leitud, et õppimisega võivad kaasneda ajutised või halvemal juhul isegi püsivad mõistmisraskused, millel võivad olla erisugused põhjused (Horgan jt, 2022). Ebapiisav keeleoskus on vaid üks võimalikest põhjustest: mõistmisraskused võivad tuleneda näiteks ebamäärastest või puudulikest teadmistest, mis võivad mõistmist piirata (*ibid.*). Teise keele õppijatel võib esineda mõistmisraskusi, mis on seotud keele eri aspektidega (semantiline, süntaktiline, foneetiline), samuti piiratud sõnavara ja stiilitajuga. Näiteks võib raskusi tekkida üksikute sõnade, grammatiliste struktuuride tähenduse või süntaktiliste seoste mõistmisega, mis muudab tekstist või väitest arusaamise keeruliseks. (Slade ja Griffith, 2013)

Vajadus võimalikult kiiresti omandada suhteliselt lai sõnavara ja selle kindlas kontekstis õige rakendamine on õppekeelt alguses mittevõlguvate õpilaste kõige olulisem probleem (Slade ja Griffith, 2013). Vaatamata eri ainevaldkondade sõnastike ja veebiressursside olemasolule tõlgete ja seletuste otsimiseks on õpilasel võimalus koostada ka oma sõnastik, nt I ja II klassi õpilastel soovitatakse teha uute sõnade sõnastik ning III ja IV klassi õpilastel kasutada eri õppeainetes abimaterjale (Soll ja Palginõmm, 2011). See ei tähenda kõigi tundmatute sõnade kopeerimist või iga uue termini ümberkirjutamist õpikust või tahvlilt. Sõnastiku koostamise eesmärk on parandada materjalist arusaamist ja kinnistada uusi sõnu (*ibid.*).

Õppeprotsessis ei ole soovitatud kasutada meetodit, mis hõlmab tõlkimist emakeelde, kuna see võib aeglustada õppekeele omandamist: muukeelse õpilase emakeele kasutamise

võimalusel peaks olema pigem abistav, mitte põhifunktsioon (Horgan jt, 2022). Viimastel aastatel on Haridus- ja Teadusministeerium loonud õppematerjale uussisserändajatele, et hõlbustada õppeprotsessi (Järv ja Kirss, 2019). Õppes kasutatakse võimalusel ka emakeelseid sõnaraamatuid ja muid materjale selleks, et paremini mõista ja omandada õppekeelt (*ibid.*).

Uuringute tulemused kinnitavad, et õpilaste jaoks, kelle emakeel ja õppekeel ei kattu, on väga oluline koostöö kooli ja kodu vahel (Heckmann, 2008; OECD, 2006). Samas on õpetajatel üsna keeruline mõjutada perekonna osutatava toe tugevust õpilasele, kuid sellest hoolimata tasub kaasata ka lapsevanemaid keeleõppesse ja haridusprotsessi, näiteks teabevahetuse kaudu, osaledes kooliülesannete koostamisel ja aruteludel, õpilase edusammude üle diskuteerimisel ning kooliüritustel osalemise kaudu (vt nt Picchio ja Mayer, 2015). Sotsiaalsete oskuste ja õppeedukuse parandamiseks on väga oluline toetus, sõbralikkus ja vastastikune abi mõistagi ka teistelt õpilastelt (Kondrad, 2020). Samuti tuleks pöörata tähelepanu kultuurikeskkonna selgitamisele, ajakohastele teemadele ja ühtekuuluvustunde kujundamisele (Järv ja Kirss, 2019; Kaldur jt, 2021).

Järgmises alapeatükis käsitlen veel ühte adapteerumise aspekti, milleks on muukeelsete sisserännanute sotsiaalne kohanemine sihtriigis.

#### **1.4. Sotsiaalne kohanemine**

Kultuuriline üleminek (*cultural transition*) avaldab märkimisväärset mõju laste sotsiaalsetele suhetele, mis omakorda mõjutab lapse emotsionaalset heaolu (Hamilton, 2013).

Esimesed viis aastat pärast sihtmaale saabumist, mida nimetatakse kohanemisperioodiks, peetakse uussisserändaja integratsiooniprotsessi algetapiks (Soll ja Palginõmm, 2011). Seda faasi peetakse ka rändepoliitika oluliseks osaks (*ibid.*). Kohanemisprotsessi käigus kaasatakse inimene tavaliselt sellistesse eluvaldkondadesse, nagu isiklik, tööalane, sotsiaalne, poliitiline jm (vt ka Kultuuriministeerium, 2023). Ühiskonnas tõhusamaks kohanemiseks jääb sageli vajalikuks tugi ka pikemas perspektiivis, mitte ainult esimestel kuudel või aastatel pärast sihtriiki saabumist (Kaldur jt, 2019).

Ei ole üllatav, et migrandid on eriti haavatavad stressirohkete kogemuste suhtes, mille võib jagada kolme põhifaasi: rände-eelsed stressitegurid, nt poliitiline tagakiusamine (Chu jt, 2013) või sõda (Gleeson jt, 2020); stressorid rände ajal, sealhulgas lahusolek perekonnast või isiklike asjade kaotus (Foo jt, 2018). Rändejärgsete stressiteguritena aga on märgitud näiteks järgmiseid: ebakindlus õigusliku staatuse ees ja tajutav diskrimineerimine (Gleeson jt, 2020).

Kohanemine uue koolisüsteemi ja võimalike perekondlike muutustega, mida põhjustab ränne, mõjutab lapse psühhosotsiaalset kohanemist (Kondrad, 2020). On loomulik, et uus elustiil, lahusolek pereliikmetest ja rahaline ebastabiilsus uues riigis võivad hakata mõjutama perekondlike suhete dünaamikat (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). Rände tõttu kaotatud suhtlusvõrgustik ja võimalikud raskused uute sõprade leidmisel avaldavad lapsele negatiivset mõju, põhjustades stressi (*ibid.*). Kui laps on valmis eakaaslastega suhtlema, võivad takistuseks saada keelebarjäär ja kultuurilised erisused (vt ka Kaldur jt, 2021).

Pikaajalises perspektiivis suudavad inimesed üldjuhul palju paremini toimida, olles keskkonnas, kus nad tunnevad end emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaliselt (Foo jt, 2018). Kui inimene kolib elama teise riiki või kui laps hakkab õppima uues haridusasutuses, võib see tähendada seda, et tal puudub selles keskkonnas sotsiaalne side eakaaslastega keele puuduliku oskuse tõttu (Jaihiainen ja Erbsen, 2023). Sotsiaalne isoleeritus mõjutab oluliselt lapse õpimotivatsiooni, lisaks sellele võib laps süüdistada oma vanemaid, et nende tahte tõttu puudub lapsel side tema endiste klassikaaslaste ja sõpradega kodumaal (Soll ja Palginõmm, 2011). Kindlasti on sisserändaja edukaks sotsiaalseks kohanemiseks ja integreerumiseks uues riigis vaja omandada käitumisreeglid avalikus sfääris ja suhelda kohaliku kogukonnaga, kus võivad tekkida toetavad suhted, soodustades harmoonilist elu (Ager ja Strang, 2004).

Eesti kasvatusteadlase Heino Liimetsa uuringute järgi kohaneb laps järk-järgult kultuuri-, pere-, kooli- ja sotsiaalsete struktuuridega (Liimets, 2001). Tähelepanu võitmiseks ja enesekehtestamiseks võivad mõned lapsed aga muutuda üliaktiivseks ning rikkuda koolidistsipliini ja -reegleid (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). Võõras keskkonnas ja keelelise erinevuse tõttu võib tekkida kultuurišokk, mis võib viia sulgumiseni ja suhtlemisoskuste vähenemiseni (Soll ja Palginõmm, 2011). Kultuurišokk tuleneb võõrast sotsiokultuurilisest keskkonnast, mis sunnib üle vaatama oma tavapäraseid norme ja väärtusi (vt ka Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). Väikesed lapsed võivad sel juhul üldse lakata rääkimast ning „vaikimisperiood“ võib enne, kui laps uuesti rääkima hakkab, kesta mitu kuud, mis aga ei tähenda seda, et lapsel oleks kõnehäire või võimetus edasi õppida – tegelikult laps lihtsalt ei väljenda end, kuid teadmisi omandab ta sellegipoolest (Soll ja Palginõmm, 2011).

Eurydice'i (2019) aruanne, mis põhineb PIRLS 2016 uuringuandmetel, osutab statistiliselt oluliste erinevuste olemasolule alghariduses õpilaste kuuluvustunde tajumises, sõltuvalt nende õppekeele oskusest. Selle järgi kogevad õpilased, kelle emakeel erineb õppekeelest, väiksemat kuuluvustunnet ja puutuvad sagedamini kokku eakaaslaste kiusamisega. See

tähelepanek kehtib enamiku Euroopa Liidu riikide kohta, kes on osalenud PIRLS 2016 uuringus. (vt Eurydice, 2019)

Uue õpilase kooli vastu võtmisel võimaldatakse talle sisseelamisperiood (Koehler, 2017). Eesti koolides on kestnud kohanemisperiood tavaliselt kuni kuus kuud, mis vastab teiste riikide kogemusele, kus see periood varieerub kahest nädalast kuni kuue kuuni (Jauhiainen ja Erbsen, 2023). Oluline on määrata selleks perioodiks õpilasele mentor või tugiõpilane, kelle poole võib õppija abi küsimiseks alati pöörduda (*ibid.*). Selle aja jooksul peaks õpilane põhjalikult tutvuma kooli kodukorraga, külastama õppetunde õppeprotsessiga tutvumiseks ning saama tuttavaks oma klassikaaslaste ja aineõpetajatega (Koehler, 2017; Küün, 2019).

Puudutades aga mitmekultuurilisust, siis tuleb rõhutada, et kuigi see võib olla määratletud eri moodi, on enamiku definitsioonide põhifaktoriks siiski rass, etniline päritolu, keel, rahvus ja usk (Alozie, 2020). Ka mitmekultuuriline klassiruum nõuab õpetajatelt veidi teist laadi lähenemist õpilastele. Mitmekultuurilises klassiruumis õpetamisel on küllalt tõhusaks peetud õpetajate välja töötatud rutiintegevusi või põhilisi töövorme, nagu paaris- ja rühmatöö, partneriõpe, vestlusring (sõnavara laiendamiseks) ning iseseisev töö (Horgan jt, 2022). Need õppemeetodid peaks parandama inimestevahelisi suhteid ja hõlbustama nii eri kultuuritausta kui ka keeleoskustasemega õpilaste edukat lõimumist (*ibid.*). Paaritöö meetodi rakendamine võimaldab uussisserändajal ennekõike esitada küsimusi oma partnerile, õppida temalt ja koos ülesandeid täita. Lisaks juhul kui õpetaja muudab paaride koosseisu nii, et uussisserändaja töötab eri partneritega, siis võib eeldada, et laieneb ka tema sotsiaalne võrgustik. (vt ka Witherspoon jt, 2016) Ühtlasi peetakse rühmatööd tunni osana kui sotsialiseerumiseks kasulikku vahendit (Tarim, 2015). Rühmatöö pakub selleks võrdlemisi head platvormi, kus igale osalejale on määratud kindlad rollid (*ibid.*). On leitud, et rühmatöö soodustab koostööoskuste kujunemist ning selle käigus võib meeskonnal tekkida väga huvitavaid arvamusi, ideid või lahendusi (Horgan jt, 2022). Jälgida tuleks aga seda, et keegi ei tunneks end rühmatööd tehes tõrjutuna (Järv ja Kirss, 2019).

Vestlusringi meetodit kasutavad õpetajad uussisserändajate sõnavara laiendamiseks ja uute sõnade kasutamise oskuse parandamiseks. Vestlusringis pakutakse osalejatele arutlemist kindlate teemade üle, lahenduste otsimist probleemile ning oma kogemuste jagamise võimalust. (Horgan jt, 2022) Sõltuvalt seatud eesmärkidest võivad õpetajad kasutada sellist meetodit, kus nad julgustavad üht õpilast teist õpetama, olgu selleks siis tavaõpilane või uussisserändaja (Järv ja Kirss, 2019). Kuna õppematerjal on sageli uussisserändajate jaoks

keeruline, tuleb seda neile esitada alguses siiski lihtsustatud kujul (*ibid.*). Õpetajad kasutavad näiteks veel järgmiseid meetodeid õppimise tõhustamiseks: õppetegevuste lihtsustamine töölehtedel, materjali selgitamine enda sõnadega, koos vastuste ja selgituste otsimine, õpilaste jutustused piltide põhjal, matemaatikaülesannete samm-sammult selgitamine, eesti keele õigekirjareeglite rakendamine näidete abil ja koos lugemine teatud teemal (Muldma ja Nõmm, 2011). Lisaks kasutatakse õppes ka animafilme ja pildiseeriaid (*ibid.*).

S. Slade ja D. Griffith (2013) on esitlenud terviklikku lähenemist lapse vajadustele (*whole-child approach*) hariduse kontekstis, mis keskendub õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete, vaimsete, füüsiliste ja kognitiivsete oskuste arendamisele. See lähenemine tunnustab ühelt poolt haridussaavutuste tähtsust, kuid rõhutab lapse põhivajaduste rahuldamise ja tema õppeedukuse vahelisi seoseid, millest on Eesti mõistes kirjutanud nt Kristjan Kaldur ja tema kolleegid (vt Kaldur jt, 2021).

Terviklik lähenemine lapse haridusele on üldine lähenemine, mis hõlmab eri õppevaldkondi ning nõuab kooli üldist parendamist. Esiteks soovivad mõned vastava valdkonna uurijad keskenduda edu tagamise alustele, sealhulgas ressursside, toetuse ja tähelepanu pakkumisele lapse tervisele (füüsiline, sotsiaalne, emotsionaalne ja vaimne tervis) ning turvalisusele. (Slade ja Griffith, 2013) See peaks looma toetava keskkonna, mis võimaldab õppijal areneda, ning pöörab samuti tähelepanu teadlikkuse elementidele, mis takistavad või soodustavad õpet (*ibid.*). Teiseks, kui kooli eesmärk on õpilasi pidevalt muutuvaks ühiskonnaeluks ette valmistada, siis tuleb koolidel otsustada, millised oskused, võimed ja käitumismustrid on vajalikud ja nõutavad (Okeke, 2014). D. Pink (2011) kirjeldab seda, keskendudes arenevale kontseptsioonile, rõhutades empaatia ja loovuse arendamise tähtsust õppes (Pink, 2011). Kolmandaks, sisu tundmine ei tohiks piirduda kindlate aineainetega, pigem tuleks seda sünteesida ja kasutada koos teiste oskuste ja teadmistega suurema eesmärgi või tulemuste suunas (Okeke, 2014). Tulevikus olulised oskused on need, mis võimaldavad inimesel navigeerida kontseptuaalse õppega: sotsiaalsed oskused, nt empaatia, suhtlemine ja mõistmine; meeskonnatöö oskused, nt koostöö, juhtimine ja panustamine; ning loovusega seotud oskused, nt probleemide lahendamine, ideede genereerimine ja süntees (Slade ja Griffith, 2013; vt ka Kaldur jt, 2021).

Paljudes riikides, sealhulgas Eestis, keskenduvad õpilaste tugimeetmed aga pigem õppeedukuse edendamisele kui laste psühhosotsiaalsele arengule (Eurydice, 2019). Rõhk on täpse keele-, grammatika- ja õigekirjaoskuse arendamisel ning õppetulemuste saavutamisel

vastavalt õppekavale (Kaldur jt, 2021). Paraku on sotsiaal-emotsionaalsetele aspektidele ja teistele teguritele, mis võivad mõjutada keelekeskkonnaga kohanemist, pööratud aga üsna vähe tähelepanu (*ibid.*). Viimastel aastatel on Eesti koolides lisaks sõnavara laiendamisele ja teksti mõistmisele aga hakatud siiski üha rohkem tähelepanu pöörama ka suhtlemiskindluse arendamisele ja eakaaslastega suhtlemise oskusele (Kondrad, 2020).

Kuigi kõige laiemalt sotsiaalse ja emotsionaalse poolega seotu õppekavadesse lisamine tänapäeva koolikeskkonnas on vajalik ning näitab juba praegugi positiivseid tulemusi õpetamise ja õppimise ning problemaatilise käitumise vähendamisel, tuleb koolidel teha muudatusi, mis võimaldaksid kõigil õpilastel ja kogu koolipersonalil soodustada, praktiseerida ja täiustada oma sotsiaalset ning emotsionaalset arengut (Kaldur jt, 2021). Seda ei tuleks käsitleda kui õppekava n-ö lisandit, vaid kui põhiosa sellest, mis koolis tervikuna toimub (vt ka Slade ja Griffith, 2013).

Uuringutes, mis on eri aegadel läbi viidud (Turney ja Kao, 2009; Okeke, 2014), rõhutatakse ka lapsevanemate kaasamise olulisust uussisserännanud laste õpitulemustes ja edukuses, sageli nähakse seda laiemas mõistes kui „sotsiaalset kapitali“ (Turney ja Kao, 2009; Okeke, 2014). Uuringutulemused kinnitavad, et vanemate aktiivne kaasamine parandab õpilaste positiivset enesetunnetust; aitab vanematel paremini mõista oma laste õpetajaid, mis soodustab ühtlasi tihedamat koostööd lapse arengu jälgimisel; aitab kujundada õpilaste positiivset suhtumist haridusasutusse ning parandab suhteid lapsevanemate ja nende laste vahel (Crosnoe, 2010; Turney ja Kao, 2009).

On leitud, et kohanemisprotsess muutub vähem traumeerivaks, kui nii kohalikud elanikud kui ka uussisserännanud mõistavad, et see hõlmab nii kultuurišokki kui ka ebakindlustunnet või ettevalmistamatust (Soll ja Palginõmm, 2011). Uussisserännanul on stressiga kergem toime tulla, kui tal on positiivsed käitumismudelid või mentor, kes aitab luua sotsiaalseid sidemeid (Jauhiainen ja Erbsen, 2023). Kohalike elanike osalemine mujalt saabunute kohanemisprotsessis aitab luua turva- ja kaasatustunnet ning soodustab inimkogemuse paremat mõistmist (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019).

Allpool annan ülevaate uussisserännanute mõnest kultuurilise kohanemisega seotud aspektist sihtmaal.

## 1.5. Kultuuriline kohanemine

Haridus tervikuna ei piirdu mõistagi ainuüksi teadmiste edastamisega – oluline aspekt on isiksuse kujunemine kasvatuse kaudu (May, 2017). Seega on haridus tihedalt seotud eetiliste põhimõtete rakendamisega, kuna selle aluseks on arusaam inimese olemusest ning õigest tegutsemis-, käitumis- ja mõtlemisviisist (vt ka Slempp *et al.*, 2017). Sellega seostub sisserännanute kultuuriline kohanemine Eesti ühiskonnas ning pedagoogide kohustus arvestada koolis õppijate kultuurilisi eripärasid.

Kultuuri kontekstis tähendab kohanemine eelkõige seda, et isik on suuteline teatud määral muutma oma käitumismustreid, võttes arvesse sihtriigi kultuuri tavasid, et ta suudaks teises kultuuris võimalikult harmooniliselt toimida (vt Pajupuu, 2000, lk 16). Kultuurilise kohanemise protsess eeldab n-ö sisenemist teise etnilisse või rahvuslikku konteksti, mille võib olla tuntavalt erinev arusaam näiteks ajast, väärtustest, suhtlemisviisidest, ruumimõistmisest, kommetest ja muust (Soll ja Palginõmm, 2011). Adapteerumise esimene faas on funktsionaalne kohanemine, mis võib kesta isegi kuni kaks aastat (Rannut jt, 2003). Seejuures tuleb rõhutada, et edukate mitmekultuuriliste ühiskondade toimimise võtmetingimuseks on peetud sisserändajate ja vähemuste sidusust sihtriigi kultuuriga (*ibid.*).

Kanada psühholoog John W. Berry on uurinud kultuuriliste ja majanduslike aspektide mõju sisserännanute käitumisele ning on tuntud oma teooria poolest, mis mudeldab sisserännanute funktsionaalse kohanemise etapid (vt Berry jt, 1992). Selle teooria järgi võivad sisserännanud sihtriigis kokku puutuda eri kohanemismustritega. Mitmekultuurilisusega seotud võtmemõistetest peetaksegi olulisemaks peamiselt *integratsiooni*, eriti hariduslikust vaatenurgast lähtudes (Muldma ja Nõmm, 2011). Teisisõnu tähendab *lõimumine* kui sihtriigis üks kohanemismustri isiku n-ö uue terviku moodustumise protsessi, kus sisserännanu õpib enamusrühma keelt ja rakendab seda üsna laiades ühiskondlikes suhetes, säilitades samal ajal ka oma päritolukultuuri ja -keele, nt pere või rühma kogukonna keskel (Berry jt, 1992). Kindlasti nõuab lõimumine kõigi ühiskonna elanike pingutust ja osalust (vt ka Muldma ja Nõmm, 2011). Ajalugu on näidanud, et edukas integratsioon on pikaajaline protsess, mis võib hõlmata mitut põlvkonda, kus haridussüsteemil on oluline roll (*ibid.*).

Maia Muldma ja Jelena Nõmm (2011, lk 78) on rõhutanud järgmist: „Eestis kehtiva õppekava järgi on lasteaias ja koolihariduse eesmärgiks kujundada tulevast riigikodanikku, kes on teadlik oma kodanikukohustustest, -vastutusest ja -õigustest, austab ja järgib seadusi, tunneb ja austab oma rahva kultuuri, juhindub oma valikutes ja tegudes kõlbelistest alusväärtustest

ning toetab aktiivselt ühiskonna demokraatlikku arengut“. Kahtlemata on kõik eespool toodud aspektid haridusvaldkonnas olulised ja vajavad asjaosaliste tähelepanu eri tasanditel.

Tänapäeva õpikäsituses tuleb kindlasti ühe olulise aspektina arvestada, et õppijail võivad olla erinevad emakeeled ning ka kultuuriline taust (Hammond, 2015). Sellest lähtuvalt on oluline läheneda õpetamisel õppureile kultuuritundlikult (*ibid.*). Terminit *kultuuritundlik õpetamine* on defineeritud kui meetodite kogumit, mis tõstab õppe keskmesse õppija ja ta õpisaavutused, kusjuures õpetaja jaoks on sel juhul esmaoluline õppematerjalide, teemade ja õppemeetodite valik (Gay, 2000). Peamised eesmärgid kultuuritundliku õpetamise juures on niisiis järgmised: õpilastel arenevad sihtkultuuri pädevused, kuid ta väärtustab ka oma päritolukultuuri, õppijad suudavad kriitiliselt mõelda ning saavutada akadeemilist edu (*ibid.*). Õpetajatel tuleb õppeprotsessis näha iga õpilase omapära tugevusena, mis aitab kaasa õpiväljundite saavutamisel (vt ka Järv ja Kirss, 2019).

Kultuuritundlike õppematerjalide valikul aitaks kindlasti õpetusviisi täiustada näitlike vahendite kasutamine, nt eri kultuure kajastavad videod, pildid ja sümbolid (vt Järv ja Kirss, 2019). Kultuuritundlikku õpetamist rakendades on võimalik vastavaid õpperühmi õpetavatel pedagoogidel tutvuda soovitatavate tööviisidega, mida on välja pakkunud nt Sandra Järv ja Laura Kirss oma metoodilises õppematerjalis õpetajaile (vt Järv ja Kirss, 2019).

Olgu lisatud, et mitmekultuurilises klassis on õpetajale õppe kavandamisel kasulik tööriist Geert Hofstede kultuuridimensioonide võrdlus (vt Hofstede, 2017). Selle abil on võimalik eri kultuure kuues dimensioonis võrrelda, mh näitab see ka sarnasusi eri rahvuskultuuridest pärit õpilaste seas (vt ka Järv ja Kirss, 2019).

Saksa sotsioloog Walter Leirmann on kokkuvõtlikult esitanud olulised mitmekultuurilise hariduse filosoofia tahud: eksisteerida – see tähendab suhelda; õppida – tähendab olla dialoogis. W. Leirman on leidnud, et mitmekultuurilise hariduse peamine eesmärk on kasutada suhtlemisostkust kontseptsioonide mõistmiseks ja nende valiku vahendina. (Leirman, 1996, 2003) Seega võiks väita, et haridust tajutakse teatud mõttes kui omalaadset dialoogi, mis aitab kaasa inimestevaheliste suhete kujunemisele.

Kuigi mitmekultuuriline haridus on suunatud õpilaste sotsialiseerumisprobleemide lahendamisele ühiskonnas (näiteks Soomes on käsitletud mitmekultuurilisuse mõistet ka liberaalses kontekstis, kus arvatakse, et hariduse kaudu saab saavutada võrdsuse kõigi inimeste jaoks, vt näiteid selle kohta Miettinen, 2001), tuleb ühtlasi tõdeda, et riigiti ja ka kooliti võib leida koolikultuuris üsna suuri erisusi. Eesti ja teiste riikide õpetajad on märkinud

koolikultuuris olevaid eripärasid, mida sageli järgitakse alateadlikult (Soll ja Palginõmm, 2011). Lisaks, nagu eespool mainitud, võivad koolikultuurid ka riigiti erineda, sealhulgas õpetajate ja õpilaste vahelised suhted, koolireeglid ja õppemeetodid (Mitmekultuurilisus koolis, 2018). Segaduste vältimiseks on oluline mõistetavalt selgitada ootusi ja tavasid, millest lapsevanemad ja õppijad aru saavad (Soll ja Palginõmm, 2011). Õpetajatel seevastu tuleb mõista, et eri kultuuridest pärit õpilastel võivad olla kohalikest õppijatest üsna suurel määral lahknevad taustateadmised. Euroopa Liidu riikidest pärit õpilaste puhul ei pruugi nad oodata olulisi kultuurilisi erinevusi, kuid tegelikult on igas riigis elukorraldus omanäoline, mis võib mõnikord põhjustada arusaamatusi. (Kaldur jt, 2021)

Kui eri kultuuridest pärit isikud omavahel suhtlevad, toovad nad endaga kaasa oma ainulaadsed kultuurilised kogemused ja ootused, mis mõnikord võivad põhjustada vääritimõistmist ja konflikte (vt nt Foo jt, 2018). Näiteks asüülitaotlejad või teistest kultuuridest pärit sisserändajad ei pööra tähelepanu ainult sellele, mida öeldakse, vaid ka sellele, kuidas seda väljendatakse. Sõnumi sisu võib valesti mõista eri detailide (nagu näiteks distant, kehahoiak, žestid ja miimika) tõlgendamise tõttu ning seda isegi siis, kui see on neile ära tõlgitud. (vt ka Fecho ja Clifton, 2017) Meie tegevust hinnatakse subjektiivselt teise kultuuri vaatenurgast, mida nimetatakse etnotsentrismiks, ning see probleem on eriti terav laste puhul, kes siiski üldiselt kohanevad kultuuriliste erisustega kiiremini kui täiskasvanud (Muldma ja Nõmm, 2011).

Uus kogemus filtreeritakse meie maailmavaate ja väärtuste kaudu ning pidev kokkupuude erinevustega võib tõepoolest hakata tekitama pingeid (Gleeson jt, 2020). Kultuurišokk on oodatav seisund inimestele mitmekultuurilises keskkonnas, mida võib käsitleda kohanemisena uute tingimustega, sarnaselt kohanemisega teistsuguse kliimaga (Muldma ja Nõmm, 2011). Inimesed, kes on huvitatud mõtlemis- ja käitumismudelite uurimisest, kogevad kultuurilist šokki tugevamalt: nad mõistavad, kui palju nad peavad oma harjumusi muutma, mis tekitab lisapingeid. (*ibid.*) On leitud, et kui soov saada teises kultuuris heaks vestluskaaslaseks sunnib inimest mõtisklema oma veendumuste üle, suunab see automaatselt tema maailmavaate kahtluse alla seadma (Fecho ja Clifton, 2017).

Kooliiga on stereotüüpide kujunemise seisukohalt võtmetähtsusega periood inimese elus, kusjuures õpetajal on selles protsessis oluline roll, sest tema võimuses on aidata õpilastel muu hulgas vabaneda negatiivsetest stereotüüpidest, seega laiemalt püüda kujundada õppijate vastuoludest vaba maailmapilti (Talib, 2006). Kuna mitmekultuurilise hariduse üks

olulisemaid ülesandeid on sallivuse arendamine ning rahvuslike stereotüüpide, vaadete ja eelarvamuste ületamine (Holm jt, 2011), saab nn kultuurimustreid muuta mitmel viisil, näiteks silmaringi avardades (Tseng, 2020). Stereotüübid on üldistatud teadmised, mis tavaliselt muutuvad uue info saabumisel (Tartwijk jt, 2009). Seega mida rohkem teatakse eri kultuuride (sealhulgas omaenda) kohta, seda täpsemaks muutuvad meie arusaamad. Stereotüüpe ei tuleks mõista lõpliku tõena, mis kehtib kõigi teatud rahvuse esindajate kohta, vaid kui üldiseid teadmisi, mis ei pruugi alati peegeldada reaalselt elu. (*ibid.*)

Stereotüüpe on võimalik muuta, jaotades n-ö sihtrühma väiksemateks alarühmadeks, rõhutades nende ainulaadseid omadusi. Näiteks Eesti venekeelset elanikkonda kiputakse sageli nägema ühtse rühmana, kuid tegelikult eksisteerivad selle sees erineva etnilise päritolu, kogemuste ja majandusliku olukorraga alarühmad (Zabrodska ja Ehala, 2013). Kitsamate kategooriate suunas liikumine aga võib esile tuua ühiseid identiteete, nagu näiteks armastus spordi või kas või popmuusika vastu, mis ühendab inimesi sõltumata nende rahvusest või emakeelest. Lisaks on võimalik luua teisigi seoseid inimrühmade vahel, näidates laiemaid ühiseid kategooriaid, mille alla nad kõik kuuluvad. (Mitchell, 2016)

Oluline on teadvustada, et inimesed on ainulaadsed ning nende elustiil ja tõekspidamised võivad olla vägagi erinevad. See, mis ühele inimesele tundub vastuvõetamatu, võib teisele olla meelepärane või ainuõigegi. Õpetaja peab toimima tolerantse jõuna, tasakaalustades eri maailmavaateid, mis on alles kujunemisjärgus (Taylor ja Sobel, 2011). Mitmekultuurilises keskkonnas töötaval õpetajal tuleb vastava ülesande täitmisega tingimata hakkama saada, olles ka kultuuritundlik kõigi oma õpilaste suhtes ja kindlasti vältides võimalikke isiklikke eelarvamusi teatud kultuuride kohta (Järv ja Kirss, 2019).

Varasemad uuringud on kinnitanud, et mitmekultuurilisuse sidumine aineõpetuses parandab õppijate tulemusi koolis (Aronson ja Laughter, 2016). Seega on õpetaja võime kohaneda kultuurilise mitmekesisusega võtmetähtsusega (vt näiteid ka Cummins, 2005; Järv ja Kirss, 2019). M.-T. Talib (2006) on samuti rõhutanud mitmekultuurilises keskkonnas töötava õpetaja isikliku eeskuju mõju õpilastele, ühtlasi avatust ja sallivust eri maailmavaadete suhtes (Talib, 2006). Ka G. R. Slemp ja tema kolleegid on oma uurimistulemustest sama järeldanud (Slemp *et al.*, 2017). Kindlasti ei tohiks õpilane, kes on pärit teisest kultuurikeskkonnast, tunda, et tema enda väärtused või kombed on kuidagi valel (Järv ja Kirss, 2019). Õpetaja ülesanne peaks olema aidata säilitada õpilase identiteeti, kasvatades klassiruumis eneseaustust, empaatiat ja üldist sallivust (*ibid.*). On esmaoluline mõista asjaolu, et

kultuuridevahelise pädevuse areng on paljuski seotud siiski ühiskonna enda kui terviku mitmekultuurilisusega (Pajupuu, 2000).

Hollandit peetakse üheks edukamaks riigiks mitmekultuurilise hariduse valdkonnas (Muldma ja Nõmm, 2011). Juba alates 1990. aastast on selles riigis rakendatud eriprogrammi, mis hõlmab 30 tundi, mis on lõimitud üldhariduskavasse. Igas tunnis keskendutakse konkreetsele olukorrale klassikaaslase elus, ilma etnilisele kuuluvusele erilist rõhku panemata. Mitmesugused etnokultuurilised tõlgendused ühest kindlast olukorrast aitavad õpilastel näha mitut lähenemisviisi probleemi lahendamiseks. Selline lähenemine loob positiivse õhkkonna klassis ja toetab dialoogi arengut. Säärase programmi põhiväärtus on see, et õpilased saavad vahetada muljeid teistest kultuuridest ja riikidest pärit õppijatega; õppida hindama nii enda kui ka teiste eripärasid, mis tulenevad etnilistest erinevustest; arendada sallivust ja empaatiat. (Muldma ja Nõmm, 2011) Väga asjakohane ja kasulik oleks kohandada ja rakendada nt Hollandi kogemusi mitmekultuurilise hariduse vallas ka Eestis. Üks esimesi koole Eestis, mis rakendas välismaalt saabunud kooliealiste noorte suhtes uut lähenemist ja eriprogramme, oli Tallinna Lilleküla Gümnaasium (vt selle kooli põhimõtete ja õppemeetodite kohta nt Küün, 2019).

Migrantvanematel seisab aga ees keeruline ülesanne. Ühelt poolt peavad nad oma lastele selgitama nende enda olukorda (rahvust, sotsiaalset staatust jm) ning rääkima neile, miks nad emigreerusid ja millistes majanduslikes, poliitilistes ja sotsiaalsetes tingimustes nad seda tegema pidid. Samuti peaksid nad rõhutama võõrustava ühiskonna positiivseid külgi ning õpetama oma järeltulijatele kannatlikkust, juhul kui neid diskrimineeritakse ja puututakse kokku muu silmanähtava ebaõiglusega (Apitzsch jt, 2015). Teisalt aga peaks nad püüdma edastada neile ka mõningaid teadmisi sihtmaa kohta ja samas ka rõhutama emotsionaalset sidet oma päritoluriigiga, millest võidakse uues koolis teatud juhtudel väga vähe teada ning mille kohta ei pruugita uues koolis üldse midagi õppida (*ibid.*). Kui õpilane tunneb, et tema kultuurilist ja keelelist tausta võetakse õppeprotsessis arvesse, viib see tõhusama õppimiseni (Taylor ja Sobel, 2011; vt ka Aronson ja Laughter, 2016; Järv ja Kirss, 2019). Seda võib seletada ka asjaoluga, et õpilasel on sel viisil ehk mõnel määral lihtsam uusi teadmisi omandada, sidudes need juba olemasolevatega (Tartwijk jt, 2009).

Teadmiste edastamine on omakorda ainult üks vanemliku n-ö sotsialiseerimistöo aspekt. Migrantperedes toimib sotsialiseerumine ju mõlemas suunas: mitte ainult vanematelt lastele, vaid ka lastelt vanematele (Apitzsch jt, 2015). Tegelikult saavad lapsed üldjuhul kiiremini

teavet sihtriigi ühiskonna kohta, võrreldes nende vanematega, ning seda just tänu laste ja noorte formaalsele ja mitteformaalsele sotsialiseerumisele koolis ja eakaaslaste hulgas (*ibid.*).

Kokkuvõttes on Eesti mitmekultuurilises hariduses üks peamisi eesmärke tagada kõikidele õppuritele võimalus säilitada oma kultuuriline omapära ja kujundada kodanikuidentiteet tõhusaks kohanemiseks Eesti ühiskonnas (Loide, 2015). Kõigi õpilaste jaoks oluline eesmärk, olenemata nende kultuuripärandist, peaks olema arendada huvi teiste kultuuride vastu ning selle kaudu ka sallivust (Vetik jt, 2017). Oluline aspekt, mida seejuures silmas pidada, on järgmine: õpilaste jaoks on oluline teadvustada, et neil ei ole kohustust teha valikuid oma kultuurilise identiteedi ja elukoha riigi vahel, vaid nad võivad näiteks otsustada olla osa kahest kultuurist, mis mõlemad on väärtuslikud (Kalmus jt, 2022).

Allpool annan taustainfona lühiülevaate koolist, kus korraldasin oma bakalaureusetöö tarbeks uuringu.

## **1.6. X kooli tutvustus**

X kool on vene õppekeelega munitsipaalkool Narvas, mis alustas tegevust 1985. aastal. Alates 2005. aastast on koolis edukalt rakendatud hilise keelekümbuse programmi, mis on mõeldud vene emakeelega õpilastele, kes õpivad eesti keeles. Esimene varase keelekümbuse klass avati 2012. aastal ning alates 2017. aastast on kool rakendanud ka inglise keele varase keelekümbuse programmi. Kaks aastat hiljem alustati hilise inglise keele keelekümbuse programmiga (eespool toodud andmed pärinevad intervjuust kooli õppejuhiga).

Enne sõjaseisukorda Ukrainas õppisid koolis eri riikidest pärit õpilased, näiteks oli neid Narva elama tulnud nii Venemaalt, Iisraelist, Inglismaalt kui ka Itaaliast (andmed intervjuust kooli õppejuhiga). 25.09.2023 seisuga õppis koolis 1.–9. klassis 639 inimest (andmed intervjuust kooli õppejuhiga). 2022/2023. õppeaasta lõpuks õppis koolis 23 õpilast Ukrainast: I kooliastmes 7 inimest, II kooliastmes 8 inimest, III kooliastmes 7 inimest, 1 õpilane oli 10. klassis ja neist 2 olid eesti keele kümbusklassis (andmed intervjuust kooli õppejuhiga). Inforegistri andmed näitavad, et X koolis töötas 2023. aasta IV kvartali seisuga 84 inimest (Inforegister, 2024).

X kooli eristab teistest haridusasutustest õpilaste ja õpetajate aktiivne osalus riiklikes ja rahvusvahelistes projektides, konkurssidel ja olümpiaadidel. Alates 2011. aastast on koolil UNESCO kooli staatus, mis aitab laiendada kontakte nii riigisisest kui ka välismaal. Kooli tihe koostöö Eestis iseseisvale maailmaharidusele ja humanitaarabile pühendunud

organisatsiooni Mondoga võimaldab korraldada ühisprojekte ja üritusi, mis on suunatud õpilaste suhtlusoskuste arendamisele ja teiste oluliste omaduste kujundamisele, mis on vajalikud eluks kodanikuühiskonnas. (Andmed pärinevad intervjuust kooli õppejuhiga.)

Järgmises peatükis tutvustan oma uuringu metodoloogilisi aspekte ning töö tulemusi.

## **2. EMPIIRILINE OSA**

### **2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused**

Siinse uuringu eesmärk on analüüsida Ukrainast pärit sisserändajate keelekümbelus- ja sotsialiseerumisprotsesse Narva X koolis, et tuvastada nende kohanemise eripärad ja vajadused. Autorina keskendun meetodite uurimisele, mille abil Ukrainast tulnud õpilased omandavad eesti keelt, ning selgitan välja keeleõppestrateegiad, mida kasutatakse nende lõimimiseks keelekeskkonda. Vaatlen uuringus ka seda, kuidas õpetajad ja kooli muu personal toetab Ukraina õpilaste integratsiooni, analüüsin, millised meetodid ja lähenemisviisid on selles protsessis kõige tõhusamad. Lisaks püüan välja selgitada vanemate mõju Ukrainast saabunud õpilaste õppe- ja kohanemisprotsessile. Olen oma bakalaureusetöös lisaks tähelepanu pööranud Ukrainast tulnud õpilaste keelelisele kohanemisele X koolis ja nende sotsialiseerumisprotsessile eakaaslaste ja õpetajatega.

Selle töö eesmärgist tulenevad järgmised uurimisküsimused:

- Millised on Ukrainast pärit õpilaste kohanemisküsimused X koolis ja kuidas neid ületatakse?
- Milliseid õppe- ja toetusvõtteid kasutavad X kooli õpetajad, et hõlbustada Ukrainast saabunud õpilaste kohandumist ja keeleõpet?
- Kuidas toimub Ukrainast pärit õpilaste keelekümbelus ja kuidas nad kohanevad eesti keelega?
- Milline on vanemate roll Ukraina õpilaste haridustekonnal ja kohanemisel X koolis?
- Kuidas toimub Ukraina õpilaste sotsialiseerumine X kooli keskkonnas?

Järgmisena annan ülevaate siinse uurimistöö aluseks olevast metoodikast.

### **2.2. Uurimistöö metoodika**

Uuringu korraldamiseks valisin kvalitatiivse uurimisviisi vastavalt uuringus püstitatud eesmärkidele ja uurimisküsimustele. Kvalitatiivse uurimistöö eesmärk on mõista tegelikkust uuritava nähtuse olemuse tuvastamise, varjatud aspektide paljastamise ja avalikkusele nähtavaks tegemise kaudu (Õunapuu, 2014, lk 57). Laherand M.-L. (2008, lk 17) on rõhutanud: „Kvalitatiivsed uuringud aitavad meil saada kvalitatiivset teavet“. Seega olen

püüdnud saavutada bakalaureusetöö eesmärgi, saades teavet uussisserändajate kohanemise kohta Eestis kvalitatiivse uurimisviisi abil.

Kvalitatiivsed uuringud kasutavad tõlgendavat, naturalistlikku lähenemist, uurides nähtusi nende loomulikus keskkonnas ja püüdes neid inimeste antud tähendustega tõlgendada. Kvalitatiivsed uurimismeetodid peaks uurijal võimaldama uuritavatest nähtustest sügavamalt aru saada, kuna aitavad välja selgitada keerulisi sotsiaalseid nähtusi nende kontekstis. Meetodit on nähtud tõhusana ka seepärast, et see võimaldab keskenduda uuringus osalejate individuaalsetele kogemustele ja arvamustele, mis aitab saada täpsemat teavet uuritavate nähtuste kohta. (Denzin ja Lincoln, 2000: 3)

### **2.3. Uurimismeetod**

Kõigi vajalike andmete kogumiseks kasutas autor poolstruktureeritud individuaalset intervjuud. Meetod seostub sageli dialoogiga, mille eesmärk on eelnevalt määratletud (Laherand, 2008, lk 176). Intervjuu on üks levinumaid meetodeid kvalitatiivsetes uuringutes teabe kogumiseks, võimaldades uurijatel avastada varjatud vaatenurki, käsitleda tundlikke ja delikaatseid teemasid, millele ei ole võimalik juurde pääseda vaatluse või küsitluse abil (Õunapuu, 2014, lk 170). Lisaks on selle meetodi valik tingitud järgmistest põhjustest: autor soovis iga intervjuueeritavaga isiklikult vestelda, saada üksikasjalikke ja põhjalikke vastuseid oma küsimustele ning vajadusel täpsustada uuritutelt saadud teabe õigsust (vt ka Laherand, 2008).

Poolstruktureeritud intervjuu on osaliselt standardiseeritud intervjuu, mis algab kindla plaaniga (vt Lisa 1, 2, 3), kuid areneb vabalt, lähtuvalt kontekstist. See lähenemine nõuab intervjuerijalt loomingulisust ja olukorra sügavat mõistmist. (Õunapuu, 2014, lk 171–172) Siinse töö autorina püüdsin selle nõude täitmisele kaasa aidata ka sel viisil: otsisin enne uuringu korraldamist taustainfot, uurides nt eri küsitlusi uussisserändajate kohanemise teemal, tõhusate õppemeetodite kohta mitmekeelses ja -kultuurilises klassiruumis ning ühtlasi sotsialiseerumisprotsesside kohta sihtriigis.

Osalejate subjektiivsete tajumuste kvantitatiivseks analüüsiks kasutasin kümnepallilist semantilist diferentsiaalskaalat (Babbie, 2020, lk 180), kus 1 tähendas “täiesti ebaturvaline” või “ebamugav” ja 10 “väga turvaline” või “väga mugav” (Babbie, 2020, lk 180). Neid kvantitatiivseid andmeid täiendasid intervjuudest saadud kvalitatiivsed kommentaarid, mis võimaldasid saada kohanemisprotsessist terviklikuma ülevaate.

## 2.4. Uuringu valimi moodustamine

Olen uuringus kasutanud ettekavatsetud valimit, kus ma uurijana valisin uuringusse osalejad, tuginedes oma eelnevatele teadmistele mõne grupi kohta, s.t tegin valiku teadlikult ja kindlate kriteeriumide alusel (Õunapuu, 2014, lk 143). Valimisse kuulus 8 respondenti, sealhulgas 3 õpilast, 3 eesti keele õpetajat, 1 kehalise kasvatuses õpetaja ja 1 X kooli õppejuht. Kvalitatiivsetes uuringutes peetakse valimi suurust sobivamaks, kui see võimaldab saada adekvaatse vastuse uurimisküsimustele (Laherand, 2008, lk 67). Minu hinnangul võimaldas mainitud hulk respondente saada mul piisavalt andmeid, et oleks võimalik uuringus püstitatud uurimisküsimustele vastata.

Lähtuvalt uuringu eesmärkidest kaasasin Narva X koolist, mis on vene õppekeele ja rakendab keelekümblust, valimisse Ukrainast pärit õpilased 1., 2. ja 3. kooliastmest, et saada teavet kohanemisprotsessi kogunud eri vanuses õpilastelt, lisaks ka koolielu eri valdkondade kohta. Kolm õpilast (üks igast kooliastmest: 1., 2., 3. kooliastmest) valisin et tagada eri vanusegruppide esindatus ja saada ülevaade kohanemisprotsessist eri kooliastmetes. Kuna kooliastmed erinevad nii õppekava, keeleõppe kui ka sotsialiseerumise poolest, annab selline valik võimaluse mõista, kuidas keeleline ja sotsiaalne kohanemine muutub koolitee jooksul. Eesti keele õpetajatelt oli tarvis saada teavet Ukrainast pärit õpilaste keelelise kohanemise, oskuste ja õpitulemuste kohta. Kolme õpetaja kaasamine tagab mitmekülgse vaatenurga, kuna õpetamismeetodid ja kogemused võivad kooliastmeti erineda. Selline lähenemine aitab analüüsida nii keeleõppe praktikaid kui ka nende mõju uussisserändajate kohanemisele. Uussisserändajate sotsialiseerumise kohta teabe saamiseks kuulus valimisse ka kehalise kasvatuses õpetaja, kuna selles tunnis on õppijatel rohkem võimalusi suhelda ning seepärast võib eeldada, et nad astuvad sel viisil ka omavahel sagedamini spontaanselt kujunevatesse vastastikustesse mõjuseostesse. Viisin intervjuu läbi ka kooli õppejuhiga, kuna tal oli olemas uurimiseks vajalik üldine teave koolis esinevate probleemide ja konfliktide, uute õpilaste kohanemise ja õppetulemuste, õpetajate õpetamismeetodite ja toetusviiside kohta. Tabelist 1 leiab lugeja minu bakalaureusetöö aluseks olevas uuringus osalenud respondentide taustaandmed.

**Tabel 1.** Respondentide taustaandmed

Vastaja amet / (Õpilase) kooliaste	Vastaja pseudonüüm	Sugu	Vanus / Klass	Tööstaaž sellel ametikohal	Ukraina õpilastega klassid
Õppejuht (ühtlasi ajalooõpetaja)	ÕA	N	50 a	7 a	5.–9. klassid
Eesti keele õpetaja 1	EÕ1	N	35 a	4 a	2., 4., 6. klassid
Eesti keele õpetaja 2	EÕ2	N	36 a	10 a	1., 3., 8. klassid
Eesti keele õpetaja 3	EÕ3	N	36 a	16 a	7. klass
Kehalise kasvatuses õpetaja	KKÕ	N	32 a	5 a	2., 7., 9. klassid
1. kooliastme õpilane	1KÕ	M	1. klass		
2. kooliastme õpilane	2KÕ	M	4. klass		
3. kooliastme õpilane	3KÕ	M	8. klass		

Järgmisena kirjeldan lühidalt uuringu korralduslikku külge ja sellega seotud olulisi aspekte.

## 2.5. Uuringu läbiviimine

Kõik intervjuud viisin läbi ajavahemikus 10.–19. veebruar 2025. aastal. Kõigi õpetajate ja kooli õppejuhiga sõlmisin kokkulepped intervjuude läbiviimiseks isiklikult. Uurisin ka Ukrainast pärit õpilaste klassijuhatajatelt intervjuude läbiviimise võimaluse kohta nende õpilastega ning nende kaudu sain ka lapsevanemate allkirjastatud loa (Lisa 4) oma laste osalemiseks uuringu andmete kogumise jaoks. Samuti sain intervjuude läbiviimiseks loa ka kõnealustelt lastelt endilt (Lisa 5) ning õpetajatelt (Lisa 6). Kõik kohtumised ja intervjuud toimusid näost näkku X kooli hoones. Võttes arvesse minu uurimistöö eetilist külge, on äärmiselt oluline rõhutada, et siinse bakalaureusetöö aluseks oleva uuringu korraldamiseks olen saanud eelnevalt kirjaliku loa Tartu Ülikooli inimuuringute eetikakomiteelt.

Kuna kõigil intervjuudes osalenutel oli mugavam vestlust läbi viia vene keeles, siis koostas intervjuu kava ja viisin intervjuud läbi vene keeles. Transkribeerimise käigus tõlkisin intervjuud iseseisvalt eesti keelde, et analüüsida vastuseid siinse uurimistöö jaoks. Olgu lisatud, et intervjuud salvestasin ning küsisin selleks kõigilt intervjuudes osalenutelt esmalt luba, tutvustades ka töö eesmärgi ning lisades, et töös saadud andmeid kasutan ainult oma bakalaureusetöö kirjutamiseks. Intervjuudes osalenutel oli võimalus mis tahes ajahetkel lõpetada intervjuu, kuid selleks soovi siiski ei avaldatud. Intervjuude helifailid on olemas minu arvutis, mis on kaitstud turvaparooliga. Pärast bakalaureusetöö kaitsmist kustutan ühe kuu jooksul intervjuude helifailid oma arvutist. Väidete illustreerimiseks olen siinses töös kasutanud intervjuukatkeid.

Iga intervjuu algas minu kui uurija enesetutvustusega. Nagu juba mainitud, andsin osalejatele teada, et salvestan vestluse, küsisin selleks luba ja kinnitasin igale respondentile, et tagan tema anonüümsuse. Alles pärast nõusoleku saamist liikusin intervjuu kava juurde. Intervjuu kava koostas iseseisvalt, lisades sinna küsimused teemadel, nagu kogemus teiste riikide laste õpetamisel, Ukrainast saabunud laste õpetamine, nende eesti keele oskus ja sotsialiseerumine koolis. Iga intervjuu lõpus tänas autor intervjuueeritavat pühendatud aja eest ning küsis, kas on veel mingit teavet, mida nad sooviksid jagada. Nagu eespool juba mainitud (vt tabelit 1), olen kõikide respondentide nimed pseudonüüminud (lisaks ka kooli nime).

Intervjuu 2. kooliastme õpilasega 2KÕ viisin läbi 10. veebruaril 2025 ja intervjuu pikkus oli 21 minutit. Intervjuud 1. kooliastme õpilasega 1KÕ ja eesti keele õpetajaga EÕ2 korraldasin 12. veebruaril. Intervjuu 1KÕ-ga kestis 12 minutit ja intervjuu EÕ2-ga 47 minutit. Intervjuud 3. kooliastme õpilasega 3KÕ ja õppealajuhatajaga ÕA viisin aga läbi 13. veebruaril. Intervjuu 3KÕ-ga kestis 11 minutit ja intervjuu ÕA-ga 45 minutit. Intervjuu kehalise kasvatusõpetajaga KKÕ korraldasin 14. veebruaril ja see kestis 19 minutit. Intervjuud eesti keele õpetajaga EÕ1 ja eesti keele õpetajaga EÕ3 toimusid 19. veebruaril, kusjuures intervjuu EÕ1-ga kestis 35 minutit ja intervjuu EÕ3-ga 17 minutit.

## **2.6. Analüüsi metoodika**

Andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit. Sellel meetodil põhinevad uuringud on suunatud keeleomaduste kui suhtlusvahendi uurimisele, samuti teksti sisusse ja konteksti süüvimisele (Laherand, 2008, lk 290). Kvalitatiivne sisuanalüüs hõlmab keele sügavamalt uurimist, s.t see keskendub ühiste teemade või ideede tuvastamisele tekstis nende vastavate kategooriate järgi rühmitamise kaudu (*ibid.*). Kuna salvestasin kõik intervjuud mobiiltelefoni diktofoni abil, siis kuulasin kogutud andmete analüüsimiseks kõiki vestlusi mitu korda, koostasin ära kirjad, tegin märkmeid ja rühmitasin tekstiosad teemade kaupa. Intervjuu ära kirjadest ilmsid järgmised korduvad teemad: „raskused kohanemisel“, „õppemeetodid“, „eesti keel“, „lapsevanemad“, „sotsialiseerumine“ ja „motivatsioon“.

Oma bakalaureusetöö 3. peatükis esitan intervjuude käigus saadud tulemused.

## 3. TULEMUSED

### 3.1. Kohanemiskeskused

Selles peatükis käsitletakse Ukrainast saabunud õpilaste kohanemist Eesti koolis, hõlmates keelebarjääri, kultuurilisi erisusi ning ette tulevaid sotsiaalseid ja emotsionaalseid raskusi. Intervjuud õpetajate, õppejuhi ja kolme Ukraina õpilasega illustreerivad, kuidas need probleemid praktikas ilmnevad ja milliseid meetmeid õpetajad nende leevendamiseks rakendavad. Analüüs näitab, et sobiva motivatsiooni ja individuaalsete vajaduste arvestamise korral võib kohanemisprotsess olla edukas, pakkudes õpilasele võimaluse mugavalt uues keskkonnas toime tulla ja saavutada positiivseid tulemusi.

#### Keeleprobleemid

Uuringus osalenud eesti keele õpetajad leiavad, et Ukraina õpilaste jaoks on keelebarjäär üks tõsisemaid katsumusi. Eriti keeruline on vanemate klasside õpilastel, kuna neilt eeldatakse teadmiste ja oskuste omandamist, mida kohalikud lapsed on aastate jooksul juba omandanud.

*Kõige suurem probleem on keeleline, kuna meie lapsed õppisid lasteaia eesti keelt, esimesest klassist alates, käivad ringides, laagrites ja mujal, siis nullist alustamine on muidugi raske. Eriti kui laps satub 6.–7. klassi. (EÕ1)*

EÕ1 nimetab keelebarjääriga seotud väljakutseid, tuues näiteks kuuenda klassi õpilase, kellel puudub eesti keele oskus.

*Kuuendasse klassi sattudes tuli õpilasele vastavalt kogu materjal nullist täielikult ümber teha, sest isegi esimese klassi tase ei sobinud talle. See tähendab, et tuli täiesti nulli minna, lasteaia tasemele – meelde tuletada üldse numbrid, arvutamine, värvid ja muu. (EÕ1)*

EÕ3 märgib, et uussisserändajatest õpilaste jaoks võib potentsiaalseks probleemiks kujuneda ebakindlus kasutada eesti keelt suuliselt. Kuigi tema enda õpilased ei tundnud sellist hirmu, usub ta, et suhtlemisbarjäär tuleneb sageli kartusest väljenduda suuliselt õpitavas keeles.

EÕ2 tõi esile, et keerulisem olukord valitseb keeleoskuse vallas aga õpilaste puhul, kes ei valda ei eesti ega vene keelt, mis teeb õppetöö protsessi märkimisväärselt raskemaks. Kuna laps on sattunud keelekümbelklassi, on õpetajatel keeruline valida suhtluseks ja õppematerjali selgitamiseks sobivat keelt.

ÕA märgib, et lisaks eesti keelele vajavad Ukraina õpilased sageli tuge ka inglise keele õppimisel. Eestis eeldatakse üldiselt, et lapsed suudavad inglise keeles vabalt suhelda, lugeda raamatuid, laulda laule ja vaadata videoid originaalkeeles. Kohtumine nii erineva õppeviisiga osutub uutele õpilastele ja nende vanematele tõeliseks avastuseks, mis sunnib neid kohanema keerukamate nõudmiste ja teistsuguse õppeprotsessiga.

*Just inglise keelega vajavad lapsed abi, sest võõrkeelte õpetamine on seal [Ukrainas] väga nõrk. /.../ Sealne inglise keel, eriti kui laps on tulnud mõnest külakoolist, piirdub mõne sõnaga, mida nad kirjutavad transkriptsioonis, õpivad pähe ja kõik. See tähendab, et kui meie juba räägime tervete lausetega, tekib lastel ja vanematel šokk, sest tase on hoopis teine. (ÕA)*

Siiski on keelebarjäär vaid üks aspekt laiemast probleemist, mis on seotud kultuuriliste erisuste tajumise ja ületamisega, mis sageli avaldavad veelgi sügavamalt mõju vastastikusele mõistmisele.

### **Kultuurilised erinevused**

ÕA tõi esile, et Ukraina õpilaste kohanemisel Eesti koolisüsteemiga mõjutavad vastavat protsessi ka kultuurilised eripärad. See ei puuduta ainult keeleoskust ja õppekava, vaid ka tundide korraldust ja koolitraditsioone. Kõik see lisab kohanemiskursi, kuna õpilased ei pea harjuma ainult uue keelega, vaid ka Eesti koolielu iseärasustega.

*Tuleb arvestada selliste asjadega, nagu teistsugune õppekogemus, tundide ülesehitus – näiteks neil ei olnud 45-minutilisi tunde, kusagil polnud isegi lõunasööke. Kultuuriline tase, taust, kultuuriline keskkond on täiesti erinev, harjumused on teistsugused. (ÕA)*

Algkoolis tekkis probleem Ukraina õpilaste käitumisega, mis võib olla tingitud võimalikest kultuurierisustest. EÕ2 mainis, et Ukraina õpilaste käitumine erineb tihti kohalike Eesti õpilaste omast, peegeldades nende kultuuritausta. Selline käitumine tundub tema sõnul õpilastele endile loomulik, kuid ei vasta alati uue koolikeskkonna distsipliinistandarditele.

*Nad käituvad enda jaoks väljakutsuvalt, eriti need, kellel on õppetöös raskusi. Neil on igav, ja ta hakkab seal valjult rääkima. Nagu see oleks normaalne. Kuigi ta näeb, et teised tegelevad oma asjadega. /.../ Ja kui talle midagi ütled, jätkab ta ikkagi, nagu sa poleks midagi öelnud. Kohalikud nii ei tee. (EÕ2)*

Tuleb silmas pidada, et kultuurilised erisused võivad luua aluse sotsiaalsete barjääride tekkeks, muutes suhtluse keerulisemaks ja suurendades lõhet eri ühiskonnagruppide vahel

(Jauhiainen ja Erbsen, 2023). Seepärast on minu seisukoht siinse töö autorina, et tuleks ka Eesti kooliruumis võtta tarvitusele meetmed (teoreetiline kirjeldus), et kultuurierisused ei tekitaks sotsiaalset kaugenemist eri rahvusrühmadest õpilaste seas.

### **Sotsiaalsed barjäärid**

ÕA rõhutab uussisserändajatest õpilaste sotsiaalse kohanemise olulisust uues koolikollektiivis. Selleks on tarvis aega, et nii kohalikud kui ka uued õpilased õpiksid üksteisega suhtlema, mõistaksid käitumisnorme ning kohaneksid uue keskkonnaga.

*Muidugi on vaja kohanemisaega, et klassis lapsed saaksid aru, kuidas uue õpilasega suhelda, ja laps ise õpiks, kuidas orienteeruda, kelle poole abi saamiseks pöörduda. Isegi siis, kui sa pole klassijuhataja, tuleb tunnis ikkagi tähelepanu pöörata sellele, et keegi ei oleks stressis, ei istuks arusaamatuses ega tekiks konflikte. (ÕA)*

Ukraina õpilased ning ka teised uued kooliõpilased alustavad tavaliselt tutvumist uue kooliga pisut ettevaatlikult. Kuid tänu kehalise kasvatus tundide eripärale (s.t kus lapsed aktiivselt liiguvad ja töötavad meeskonnana, mitte peamiselt ei istu klassiruumis) on neil ehk kergem uue keskkonna ja suhtlemisega harjuda. Ühiste mängude ja spordialade kaudu võivad noored kiiremini sõpru leida, kollektiivi sulanduda ning kohanemisprotsessis tuge saada.

*Nagu iga teinegi õpilane, kes on tulnud uuest koolist, on nad alguses natuke kinnised. See on arusaadav, sest nende jaoks on see uus sotsiaalne keskkond. /.../ Meie tund aitab neil mängude abil kiiremini uusi sõpru leida, ning just selles püüamegi neid toetada. (KKÕ)*

KKÕ rõhutab, et iga uus kooliõpilane käitub omamoodi: palju sõltub tema meeleolust, valmisolekust suhelda ja avatusest uutele kogemustele. Õppeprotsessi alguses võivad paljud õpilased tema väitel olla vaoshoitud, kuid aja jooksul muutuvad nad tavaliselt koolikollektiivi loomulikuks osaks ja hakkavad aktiivselt osalema koolielus, justkui oleksid seal alati viibinud.

Ette tulevad n-ö välised raskused aga võivad ajapikku muutuda sisemisteks üleelamisteks, põhjustades emotsionaalseid probleeme.

### **Emotsionaalsed raskused**

ÕA toob esile mõnede uussisserändajatest õpilaste raskused: kahekordne koormus väsitab lapsi, eriti neljandal-viiendal õppeaastal, ning võib põhjustada stressi ja ülekoormust.

*Lapsel on raske, sest ta õpib päeval meie koolis ja õhtuti jätkab veebis õpinguid Ukraina koolis. /.../ Võib-olla pole vaja võtta kõiki aineid Ukraina koolis, mida ta juba siin õpib. Võib-olla jätta seal ukraina keel või midagi sellist, mis võimaldaks tal lihtsalt kooli nimekirjas olla ja õpinguid jätkata. Hindeid saab saata sinna trimestri kaupa, sest ta õpib seda siin. (ÕA)*

Võib eeldada, et selline toimimisviis aitaks vähendada õppijate koormust, andes rohkem aega puhkamiseks ja kohanemiseks.

Motivatsiooni puudumine võib olla seotud emotsioonidega ning seetõttu kujutab see endast tunnetega seotud väljakutset. Ühe Ukraina päritolu õpilase puhul ilmnes sarnane probleem, millest rääkis tema EÕ2. Vaatamata õpetaja enda jõupingutustele ning sotsiaaltöötaja ja abiõpetaja kaasamisele ei paranenud õppeprotsessis olukord õpilase jaoks märgatavalt. Õpetaja arvab, et põhjuseks võivad olla õpilase vanus või isiklikud omadused.

*Sotsiaaltöötaja määras sellele Ukrainast pärit õpilasele, kes polnud üldse motiveeritud õppima ja ei tahtnud üheski aines osaleda, abiõpetaja. Abiõpetaja oli kaks nädalat tema kõrval, et näha, kas on mingit tulemust. Aga isegi pärast kahte nädalat ei liikunud asi paigast. /.../ Motivatsiooni lihtsalt pole. Võib-olla on ta veel liiga väike, ma ei tea. (EÕ2)*

Nagu siinsest vastusest nähtub, võivad kohanemiskeskused luua keeruka takistuste võrgustiku. Seepärast tuleks põhjalikult järele mõelda, millised strateegiad tuleks nende ületamiseks välja töötada ja rakendada.

### **Kohanemiskeskuste ületamine**

Analüüsisides peamisi raskusi, millega uussisserändajatest õpilased Eesti hariduskeskkonnas kokku puutuvad, selgub, et nende kohanemine ei piirdu ainult keelebarjääriga: nad kogevad ka kultuurišokki, sotsiaalseid barjääre ja emotsionaalset pinget. Iga vaadeldud aspekt – alates vajadusest õppida keelt nullist kuni raskusteni käitumises ja kultuurinormide mõistmises – muudab integreerumisprotsessi keerulisemaks. Siiski nagu nähtub tulemustest, ei jää X kool, õpetajad, õppejuht ega vanemad passiivseks kõrvaltvaatajaks. Nende ülesanne on leida lahendusi ja luua tingimused, kus kõik õpilased saavad edukalt kohaneda, õppida ja end uues keskkonnas kindlalt tunda.

Edaspidi käsitlem konkreetseid strateegiaid **keelebarjääri ja sellega seotud probleemide ületamiseks**. Nagu EÕ1 rõhutab, on olulised sammud kohandatud ja lihtsustatud õppematerjalide kasutamine, pidev kontakt vanematega ning individuaalse lähenemise leidmine iga lapse jaoks. Võib eeldada, et just need praktilised lahendused, mida kool

igapäevatöös rakendab, aitavad järk-järgult ületada kohanemiskasutused ja võimaldavad Ukraina õpilastel täielikult õppeprotsessi kaasatud olla.

Lisaks sellele sain intervjuu käigus teada, et EÕ1 on korraldanud eraldi konsultatsiooniaegu Ukraina õpilastele, et nad saaksid kohalikele klassikaaslastele õppes kiiremini järele jõuda. Siiski, hoolimata õpetaja püüdlustest kutsuda Ukraina õpilasi lisatundidesse, ei näidanud osa lapsi üles nende vastu suurt huvi. Sellise madala motivatsiooni põhjuseks on EÕ1 sõnul sageli uussisserännanute plaanide ebamäärasus — ilma kindlusega, et nad jäävad Eestisse, ei pea pered vajalikuks teha lisapingutusi keeleoskuse süvendamiseks ega sidususe loomiseks kohalikus haridussüsteemis.

*Konsultatsioonidele kutsusin, aga kahjuks kuna lapsed ja vanemad ise ei teadnud, kas nad jäävad siia või mitte, ei kasutanud nad seda eriti meelsasti. Neil polnud motivatsiooni. (EÕ1)*

ÕA sõnas, et kuigi X kool püüab järgida soovitusi ja lihtsustada kohanemisprotsessi, kujundavad perede eelistused teatud määral teistsugused lahendused, mis omakorda mõjutavad edukama keeleõppe võimalusi.

*Alguses pakkusime keelekümbelklassi, kuna see on Haridusministeeriumi soovitus. Meie keelekümbelklassides on vähem õpilasi, mis tähendab, et lapsel on mõnes mõttes lihtsam kohaneda, kui mitte arvestada täiesti uut keelt. /.../ Kuid mõned vanemad valisid alguses venekeelse õppe, mitte kohe eesti keeles õppimise. (ÕA)*

Ukraina õpilased on pidanud kohanema uute reeglite ja harjumustega nii õppetöös kui ka igapäevaelus. Intervjuust ÕA-ga selgus, et X koolis korraldati uussisserändajatest lastele ukraina keele kursus (vt **3.2. Lisatunnid**), et toetada ja säilitada nende emakeelt. On leitud, et emakeele hoidmine ja säilitamine avaldab positiivset mõju laste moraalsele heaolule ja oma kogukonda kuulumistundele (vt nt Romanowski, 2021). Seega peaks kooli traditsioonide järjepidevuse ja austuse kombineerimine õpilaste emakeele vastu aitama loomulikule integreerumisele kaasa, säilitades samal ajal Eesti haridussüsteemi kultuurilised alustalad.

*Pigem just see, et me ei hakanud oma süsteemis midagi kardinaalselt muutma ega end nende järgi kohandama, annab neile võimaluse meiega kiiremini kohaneda. /.../ See, et nende emakeelt toetatakse, on samuti hea, kas või puhtalt moraalselt. /.../ Aga ma arvan, et midagi muutma ei pea – las nad õpivad tõesti Eesti koolis nii, nagu Eesti koolis õpitakse. (ÕA)*

**Sotsiaalsed barjäärid** kujutasid endast märkimisväärset probleemi noorte jaoks, kes tundsid end eraldatuna ega teadnud, kuidas luua kontakte oma klassikaaslastega. Oluliseks osaks

selles protsessis oli psühholoogiline tugi, võimaluse loomine suhtluseks ja emotsionaalseks toeks. Täiendav kiitus ja tunnustus teiste klassikaaslaste ees aitasid lapsel end tunda olulise ja võrdväärse kollektiivi liikmena. Võib eeldada, et sel viisil muutub suhtlus ja koostöö klassikaaslastega järk-järgult loomulikuks. KKÕ toob intervjuu ajal praktilise näite, kuidas sotsiaalseid barjääre ületada.

*Ma püüan selle õpilase valida kapteniks või määrata juhiks, ja püüan teda terve klassi ees kiita, et ta tunneks end omana. /.../ Aga pärast seda läheb kõik tavapäraselt paika. (KKÕ)*

**Emotsionaalsete raskuste ja motivatsiooni languse korral** on ÕA sõnul Ukraina õpilaste seas oluline teha järgmist:

*Esimesed sammud on arendav vestlus – kutsuda vanemad koos õpilasega kooli ja proovida rääkida, milles on probleem, miks lapsel motivatsioon kaob ja mis on selle põhjus. (ÕA)*

Sellise kohtumise eesmärk on mõista probleemi lähteid, arutada õppimise vastu huvi kadumise põhjuseid ning leida lahendusteid, arvestades lapse individuaalseid omadusi.

Võib eeldada, et kohanemiskogemuse ületamine ei kõrvalda mitte ainult takistusi, vaid avab ka tee rikastavale positiivsele kogemusele, võimaldades inimesel kasvada, areneda ja leida uusi võimalusi uues keskkonnas.

### **Positiivne kohanemiskogemus**

EÕ2 toob näite äärmiselt edukast ja sujuvast Ukraina õpilaste kohanemisest. Tema sõnul ei tundnud lapsed mingeid komplekse ega hirne, sulandudes kiiresti ja loomulikult uude kollektiivi. Nad integreerusid tema väitel kooliellu nii orgaaniliselt, et ilma lisateadmisteta nende päritolu kohta poleks õpetaja suutnud neid kohalike õpilaste hulgast eristada.

Osa uussisserändajaist õpilasi näitab üles kõrget motivatsioonitaset õppes edasi jõudmiseks.

*Aga kui ma jälgin iga trimestri lõpus mahajääjaid, siis Ukraina õpilasi on seal väga vähe. Tundub isegi, et nad on motiveeritumad ja nendega pole üldiselt suuri probleeme. (ÕA)*

EÕ3 toob esile oma positiivse kogemuse kahe Ukraina õpilasega. Tema sõnul ei erinenud need lapsed kohalikest õpilastest ei teadmiste ega motivatsioonitaseme poolest.

*Vedas mul kahe Ukraina õpilasega, sest nad olid motiveeritud. /.../ Nad ei erinenud kohalikest õpilastest ka teadmiste taseme poolest, sest õppisid kõike, mida ma andsin. (EÕ3)*

EÕ2 ja EÕ1 rõhutavad, et mõned Ukraina õpilased suudavad kiiresti õppekava nõudeid täita, isegi kui nad alustavad õppetööd pärast kooliaasta algust.

*See õpilane, kes teistele kiiresti järele jõudis, alustas oktoobris, aga jõudis järje peale vaid kuuga. Ma ei korranud tema jaoks septembrikuu programmi eraldi läbi. Ta sai kuidagi ise kõigest aru ja haaras kõike kiiresti. Me kordamegi iga tund kõik eelneva üle. (EÕ2)*

*Neljandasse klassi tuli väga motiveeritud poiss, kellele olid kohe määratud eraõpetajad ja kodus oli palju tuge. /.../ Ta jõudis teistele poole aastaga kiiresti järele. (EÕ1)*

Need näited tõestavad, et piisava motivatsiooni, korrapärase toetuse ja tõhusa pedagoogilise strateegia abil on osa uussisserändajatest õpilasi suutelised edukalt ületama esialgsed õppevahed lühikese ajaga.

X kooli ÕA, kes õpetab ajalugu eesti keeles, jagas samuti positiivset kogemust Ukraina õpilasega töötamisel. Vaatamata algsele stressile ja raskustele suhteliselt keerukate ainete, näiteks ajaloo õppimisel, omandas õpilane järk-järgult põhioskused lugemises ja keele mõistmises. Õppeaasta lõpuks suutis ta vastata küsimustele, täita lünkharjutusi ja näitas märgatavat edasiminekut õppes. ÕA jaoks oli see juhtum selge näide sellest, et suhteliselt lühikese aja jooksul (umbes poole aastaga) on võimalik saavutada häid tulemusi õpilase kohanemisel ja vajaliku keeleoskuse kujundamisel.

*Muidugi saan aru, et ajalugu õppida kohe algusest peale, kui sa isegi sõnu ei tunne, on raske. /.../ Selgus, et poole aastaga on võimalik lapsele midagi olulist õpetada. (ÕA)*

KKÕ toob esile inspireeriva näite uussisserändajast õpilase edukast lõimumisest. See näide ei illustreeri ainult lapse edukat füüsilist ja sotsiaalset integreerumist, vaid ka tema võimet uues keskkonnas end leida, ületada takistusi ja saavutada suurepäraseid tulemusi uuel spordialal.

*Üks poiss tuli Ukrainast, ta on Ukraina meister kikkpoksis. Siia tulles ei läinud ta mingil põhjusel meie kikkpoksi trenni. /.../ Ta läks hoopis võrkpalli. Nüüd on ta Eesti meister võrkpallis. /.../ Poiss läks, sest sõbrad, kellega ta koolis juba sõbraks sai, käisid seal ka. Loomulikult esindab ta kooli kõikidel võistlustel – mitte ainult võrkpallis. (KKÕ)*

Uurimistulemustest ilmneb, et uussisserändajatest õpilaste kohanemine Eesti koolis on olnud suhteliselt edukas tänu õpetajate toetusele, õpilaste avatud hoiakule ja läbimõeldud kaasamise meetoditele. Hoolimata keelelistest ja kultuurilistest erinevustest on ikkagi enamik õpilasi kiiresti kohanenud, saavutanud häid õpitulemusi ja osalenud aktiivselt koolielus. See

aga on olnud suuresti võimalik siiski tänu X kooli õpetajate paindlikule lähenemisele ja toetava õhkkonna loomisele.

### **3.2. Õppemetoodikad ja tugi**

Kindlasti nõuab uussisserändajatest õpilaste kohanemine Eesti koolis terviklikku lähenemist, mis hõlmab nii õppetööga seotud kui ka sotsiaal-emotsionaalseid aspekte (vt nt ka Järv ja Kirss, 2019). Selgus, et eduka integreerimise saavutamiseks rakendab uuritud X kool mitut meetodit ja strateegiat. Samas on esmaoluline just individuaalne lähenemine, mis võimaldab arvestada iga õpilase ettevalmistustaset ja eripärasid.

Keeleõppekeskkonna parandamiseks kasutatakse X koolis aktiivselt kohandatud õppematerjale, keelekümblusmetoodikat, visuaalset tuge („rääkivad seinad“) ja interaktiivseid ülesandeid. Täiendavad eesti keele tunnid, konsultatsioonid ning ukraina keele ja kirjanduse ring aitavad õpilastel arendada keeleoskust, täita teadmistes lünki ja säilitada sidet oma kultuuriga.

Lisaks hariduslikule toetusele pööratakse X koolis suurt tähelepanu turvalise ja mugava keskkonna loomisele kõigile õpilastele. Kooli tasandil korraldatav psühholoogiline abi aitab toime tulla emotsionaalsete raskustega ja loob tingimused enesekindlamaks kohanemiseks koolikogukonnas. Siinses peatükis käsitlen peamisi meetodeid ja lähenemisviise, mida kasutatakse X koolis Ukrainast saabunud õpilaste edukaks kohanemiseks.

#### **Individuaalne lähenemine**

Individuaalne lähenemine hariduses on metoodika, mis keskendub iga õpilase unikaalsete vajaduste, võimete ja emotsionaalse seisundi arvestamisele. See lähenemine on eriti oluline teiste riikide õpilaste kohanemise protsessis, kuna see loob mugava õpikeskkonna, kus saab paindlikult reageerida iga lapse raskustele ja aidata ületada nii õppe- kui ka sotsiaalse integratsiooni barjääre. (vt ka Järv ja Kirss, 2019)

Iga Ukrainast saabunud õpilase jaoks koostatakse X koolis individuaalne programm, mis kooskõlastatakse sotsiaalteenistusega ja mille kinnitab kooli direktor. See võimaldab reageerida õpilase vajadustele ja tagab talle vajaliku toe edukaks lõimumiseks.

*HEV-koordinaator kontrollib, et iga lapse kohta oleks koostatud individuaalne õppekava. /.../ Protsessis osalevad ka psühholoog ja sotsiaalpedagoog, kes hindavad, kas laps vajab psühholoogi konsultatsiooni või individuaaltunde sotsiaalpedagoogiga. /.../ Meie riiklik programm näeb ette individuaalseid õppekavu ja tugiteenuseid. (ÕA)*

Kolmandas klassis õppimist alustavatele õpilastele on koostatud individuaalne tööplaani.

*Me koostasime iga lapse jaoks individuaalse plaani. Kolmandas klassis pidid nad järele jõudma esimese ja teise klassi õppeprogrammidele. Seepärast koostasime plaani, kus ühe aastaga tuli läbida kolme aasta materjal. (EÕ2)*

Individuaalne lähenemine õppetöös, hoolimata selle tõhususest, vajab veel arendamist.

*Kui ma keskendun individuaalselt uuele õpilasele ülesandeid selgitama, vajab ülejäänud klass ju samamoodi tähelepanu. Eriti pärast karantiini oli kahjuks vaja väga palju järele teha. Seetõttu ma ei ütleks, et meetodika on ideaalne – seda tuleb veel arendada. (EÕ1)*

EÕ1 püüdis olukorrale lahendust leida ja korraldas Ukrainast saabunud õpilastele lisatunde. 2023. aastal eraldas ta kolm päeva nädalas, mil õpilased said tulla tema juurde individuaalseks tööks. Nendel päevadel arutati põhjalikult läbi vajalik materjal, korrati ja selgitati seda ning aidati omandada keerulisemaid teemasid.

Kindlasti on individuaalne lähenemine õppes kõige tõhusam, kui seda toetavad kohandatud õppevahendid, mis arvestavad õppijate ainulaadseid vajadusi ja eripärasid.

### **Kohandatud õppematerjalid**

Kohandatud õppevahendid tähendavad õppeülesannete sisu ja vormi muutmist, et muuta need õpilastele kättesaadavamaks. Selline lähenemine on eriti oluline keelebarjääriga õpilaste puhul, kuna see võimaldab keerulisi teemasid õpetada lihtsustatud meetoditega, säilitades samas õppekava põhisisu ja -eesmärgid. Samas tuleks kindlasti silmas pidada, et õppematerjale ei lihtsustataks liigselt (vt ka Järvi ja Kirss, 2019).

Uurimistulemustest nähtus, et Ukrainast pärit õpilaste kohanemise protsessis rakendatakse X koolis paindlikku lähenemist keelelisele suhtlusele. ÕA sõnul kasutavad õpetajad sageli suhtlusel vene keelt, isegi keelekümbelklassides, et tagada olulise teabe mõistmine. Kuigi see lähenemine ei vasta rangelt standardsetele meetodikatele, otsustas kool tulla õpilastele vastu, et tagada neile täielik arusaamine edastatavast teabest.

*Õpetajad suhtlevad Ukraina õpilastega vene keeles. Isegi keelekümbelklassides edastatakse olulist infot, nagu ekskursiooni aeg või õpikute tagastamine, vene keeles. (ÕA)*

ÕA märgib, et kuigi keelekümbelmeetodika eeldab ainult eesti keele kasutamist, tehti Ukraina õpilase puhul, kes eesti keelt ei mõistnud, erandeid. Umbes 35 minutit pärast tunni

algust korrati materjali lühidalt vene keeles, et õpilane saaks vähemalt osaliselt aru, millest räägiti.

*Kui tuli Ukraina õpilane, sain aru, et ta istub ega saa millestki aru. Hakkasime tegema tunni lõpus kokkuvõtteid – 35 minutit toimus tund eesti keeles. /.../ Väga lühidalt, viimased 10 minutit, tegime kokkuvõtte vene keeles. (ÕA)*

EÕ1 selgitab, et keelekümbelklassides püütakse kasutada ainult eesti keelt. Kui aga tekib vajadus, aidatakse vahel õppematerjali uussisserännanutele vene keelde tõlkida ja vene keeles üle selgitada. Tavaklassides, kus eesti keel on teine keel, kasutab õpetaja vajadusel 5–10 minutit, et seletada grammatikareeglit vene keeles, kui ta märkab, et õpilased ei saa õpitust aru. Seejärel jätkab ta õppetööd eesti keeles.

EÕ3 selgitab, et tema peamine ülesanne on tagada uussisserändajatest õpilastele õpitava materjali mugav ja arusaadav esitamine. Sellele aitavad kaasa klassikaaslased, kes vajadusel tõlgivad teavet vene keelde. Kui aga midagi jääb siiski arusaamatuks, tuleb minna üle vene keelele, eriti seitsmendas klassis, kus mõnel õpilasel on teadmised suhteliselt kehvast tasemest.

*Minu ülesanne oli tagada, et nad tunneksid end mugavalt ja saaksid aru. Neile aitasid juba klassikaaslased tõlkida, vajadusel vene keelde. Kui siiski midagi jääb arusaamatuks, tuleb vahel minna vene keelele üle, sest seitsmendas klassis on nende teadmiste tase nõrk. (EÕ3)*

Kuuendas klassis määras EÕ1 kaks vastutavat õpilast Ukraina õpilastele abistajateks, et tagada tõlkimine ja materjali parem mõistmine.

*Kuna ma keelekümbelõpetajana ei saa nendega vene keeles rääkida, olid just need kaks tublit õpilast minu abilised. Ma panin uued õpilased sihilikult nende tublide tüdrukute kõrvale, kes pidevalt aitasid, tõlkisid ja juhendasid. (EÕ1)*

ÕA selgitab, et uussisserändajatest õpilastega kasutatakse lihtsustatud õppevahendeid. Eesti keele õpetajad kasutavad varasemate aastate õpikuid, alustades kõige esimestest klassidest, ja pakuvad individuaalseid ülesandeid, näiteks põhiteadmiste omandamist (näiteks kuidas öelda oma nime, nädalapäevad jms). Laps aga kuulab samal ajal õppetundi tasemel, mida ta peaks valdama, ja omandab ka põhiteadmisi, mille järel õpetaja integreerib need järk-järgult praeguse õppetöö teemadesse väikeste ülesannete kaudu.

*Näiteks tean, et eesti keele õpetajad võtavad raamatukogust vanemate klasside õpikuid, alustades esimestest klassidest. /.../ Laps istub tunnis ja kuulab seda taset, mida ta peaks omandama, aga samal ajal õpib alguses väikeseid asju. (ÕA)*

EÕ1 kinnitab, et algklasside jaoks oli tema hinnangul olemasoleva õppevara kasutamisel piisavalt aega ettevalmistamiseks. Kuid kuuenda klassi õpilase puhul oli vajalik kogu õppevara ümberkujundamine ja kohandamine. EÕ1 töötas selle kallal oma vabast ajast, luues ülesandeid, mis vastaksid paremini konkreetse õpilase individuaalsetele vajadustele.

EÕ1 rakendab individuaalset lähenemist, et toetada õpilast, kellel on raskusi kindla õppeaine mõistmisega. Ta on alati valmis vastama küsimustele, juhendab õpilast raskuste korral ja pakub lisamaterjale iseseisvaks õppeks. Tekstidega töötamise hõlbustamiseks teeb õpetaja venekeelsest õpikust ekraanipilte, et õpilane mõistaks paremini tundides käsitletavat sisu. Sõnavara õppimise ülesandeid lihtsustatakse: 20 sõna asemel õpib õpilane 10, mis vähendab koormust ja ilmselt toetab keele tõhusamat omandamist. Vestlustes julgustatakse õpilast esitama ja vastama lühidalt küsimustele, mis aitab tal arendada suhtlusoskust eesti keeles.

*Minu õpilane kirjutab mulle alati, kui ta midagi ei mõista, ja ma vastan talle igal ajal. /.../ Kui on vaja tekstiga töötada ja ta ei saa aru, siis on mul kaks õpikut – vene ja eesti keeles. Teen talle ekraanipildi venekeelsest õpikust, et ta mõistaks, millest tunnis räägime. (EÕ1)*

Intervjuust EÕ1-ga selgus, et tema sõnul oli X koolis peamiseks ülesandeks välja töötada hindamismeetodid uussisserändajatest õpilaste jaoks. 2022. aastal töötasid õpetajad iseseisvalt välja hindamissüsteemi, kuna kultuuriosakonnalt või kooli juhtkonnalt puudusid ametlikud juhised. Nad kohandasid hindamiskaalat lihtsustatud õppekava alusel, tuginedes kogemustele erivajadustega laste ja väikeklassidega töötamisel. Standardse hindamiskaala rakendamine Ukraina õpilastele, kes õpivad lihtsustatud programmi järgi, oleks EÕ1 hinnangul aga ebaõiglane, kuna neil esinevad täiendavad keelelised raskused. Erinevalt kohalikest erivajadustega õpilastest, kes on eesti keelt õppinud varasest east alates, seisavad uussisserändajatest õpilased silmitsi täiesti uute väljakutsetega.

Ukrainast saabunud õpilaste jaoks on EÕ1 sõnul kasutusele võetud kohandatud hindamissüsteem, kus hinne „3“ vastab 30%-le korrektselt sooritatud tööst (tavapärase 50% asemel).

Õpilased kinnitavad, et Eesti koolide õpetajate antud hinnangud nende töödele on õigustatud. 1KÕ, 2KÕ ja 3KÕ nõustuvad neile antud hinnetega, pidades neid õiglaseks ja vastavaks

nende tehtud jõupingutustele. See tagasiside näitab, et hindamissüsteem on uussisserändajatest õpilaste jaoks õiglane ja läbipaistev.

Nagu teada, peetakse keeleõppes tõhusaks vahendiks keelekümblusmeetodit, mis võimaldab keelt omandada loomulikus keskkonnas ja praktilises kontekstis (vt nt Rannut, 2005).

### **Keelekümblus**

Keelekümblus on õpetamismetoodika, mille põhiprintsiibiks on see, et ühe õpetajaga kasutatakse alati ühte keelt (antud juhul eesti keelt). See võimaldab õpilastel sihtkeelsesse keelekeskkonda sukelduda, kiirendades keeleomandamise protsessi. (vt nt May, 2017)

ÕA toob välja, et eesti keele klassides rakendatakse aktiivselt keelekümblusmeetodit. Lisaks õpikutele ja kuulamisülesannetele kasutatakse sageli ka videoid, töölehti, seinal olevaid vihjeid ja märksõnu. Iga teema jaoks luuakse mõistekaardid, kus esitatakse olulisemad sõnad. Võib eeldada, et see tõhus ja läbiproovitud meetod aitab õpilastel keelt paremini omandada ning märksõnu ja põhimõisteid eristada.

EÕ2 jagab oma kogemust keelekümblusmetoodika rakendamisel. Ta kasutab aktiivseid õppemeetodeid, näiteks seoste loomist mõistekaardi abil, visuaale, lauamänge ja sõnakaarte. Mida vanemad on õpilased, seda vähem kasutatakse tundides vene keelt. Esimeses klassis tuleb aga mõnikord kasutada žeste ja anda vahel tõlkeid, et õpilased paremini materjali mõistaksid. EÕ2 püüab vähendada vene keele kasutamist, julgustades õpilasi eesti keeles selgitama, ja rakendab visuaalseid vihjeid ning aktiivset kaasamist. Samas nendib EÕ2, et õpilased räägivad keelekümblustundides vähe ning õpetaja jääb peamiseks aktiivseks osalejaks.

*Kasutame sõnastikku, kus puudub tõlge vene keelde – ainult pildid ja sõna. Siiski on probleem, et õpilased räägivad vähe. Õpetaja on aktiivsem: näitab tegevusi ja räägib.* (EÕ2)

EÕ2 kirjeldab keelekümblusmetoodika raames sõnavara täiendamise meetodeid. Üksikute sõnade õppimise asemel keskendutakse tema sõnul kindlatele teemadele, kus sõnavara omandatakse lihtsate lausete kaudu. Lisaks kasutatakse digiharjutusi, mida antakse õpilastele kodutööna, et kaasata erinevaid mälu liike – visuaalset ja auditivset.

Kahjuks on Narvas keelekümbluse võimalused piiratud, mistõttu korraldab kool tasulisi väljasõite Tallinna ja Tartusse.

*Käime tasulistel üritustel Tallinnas ja Tartus. Püüan osaleda väljasõitudel ka teiste klassidega, mitte ainult oma klassiga, kus ma olen lihtsalt aineõpetaja, mitte klassijuhataja. /.../ Sellises keskkonnas meenutavad õpilased rohkem sõnu ja julgevad rohkem rääkida. (EÕ2)*

Keelekümblusmeetod muutub tõhusamaks, kui kasutada loovaid lähenemisviise, nagu näiteks meetod „rääkivad seinad“, mis lisab õppeprotsessile interaktiivsust ja visuaalset selgust.

### **Meetod „rääkivad seinad“**

Meetod „rääkivad seinad“ hõlmab klassiruumide seintele õppevahendite, näiteks kaartide, võtmesõnade ja vihjete paigutamist, mis toetab õpilaste keelekümblust (vt nt Rannut, 2005).

Õppematerjalid seintel on tavapärane nähtus. ÕA rõhutab:

*Paljudes klassides on seintel abimaterjalid. Kindlasti on need olemas kõigis eesti keele ja inglise keele klassides. /.../ Vähem on neid võib-olla loodusainete klassides. /.../ Ma tean, et tööõpetuse klassides on samuti hakatud seda meetodikat kasutama. /.../ Ja praktiliselt kõigis algklassides, isegi kui need ei ole keelekümblusklassid. (ÕA)*

Kuid EÕ2 tõdeb, et selle meetodi rakendamisel esineb ka mõningaid väljakutseid: tihti napib ruumi kõigi materjalide paigutamiseks ning kui õpetaja enda õpperühmaga klassiruumist lahkub, jäävad teised tunnid ilma nendest visuaalsetest vihjetest. Lisaks ei oska kõik õpilased ise neid materjale kasutada, kui need pelgalt seintel figureerivad.

EÕ2 pakub välja lahenduse kaasata õpilasi materjalide paigutamise protsessi:

*Kui midagi on seinale pandud ja see tehtud nende teadmata, siis nad ei pruugi sellele piisavalt tähelepanu pöörata. Parim on, kui nad ise aitavad materjale üles panna, et teaksid täpselt, kust hiljem otsida. Sellest hoolimata töötab meetod kindlasti 100% ulatuses. (EÕ2)*

EÕ3 koostab ise visuaalseid materjale (lamineerib, värvib ja prindib), et muuta õpitav sisu õpilastele arusaadavamaks. EÕ1 rõhutab, et hoolimata nõudest kaunistada klassiruumi seinad õppevahenditega, on oluline õpetada õpilasi neid materjale aktiivselt kasutama.

*Iga tund esitame küsimusi. /.../ Lapsed lihtsalt ei märka neid kohe, sest kui nad tulevad klassi, on nad tihti telefonides ja ei pane üldse tähele, mis ümberringi on. /.../ Mulle meeldib, kui õpilased teevad need ise. Nad pöörduvad oma tehtud plakatite poole, kui midagi unustavad, ja õpivad sellest. Kõik, mida nad ise loovad, jääb neile paremini meelde. (EÕ1)*

Võib eeldada, et meetodit „rääkivad seinad“ saab edukalt täiendada mänguliste õppemeetoditega, mis võivad eriti nooremate õppijate puhul õppeprotsessi kaasahaaravamaks ja tõhusamaks muuta (vt nt Horgan jt, 2022).

### **Mängulised õppemeetodid**

Mängulised õppemeetodid hõlmavad aktiivsete mänguliste lähenemisviiside kasutamist keele õppimiseks, mis peaks vähemalt teoreetiliselt suurendama motivatsiooni ja tõhustama õppeprotsessi. Nende õppemeetodite põhialus on mänguliste elementide, visuaalsete materjalide, rollimängude ja paaristööde, aga ka elektrooniliste ülesannete kaasamine, mis mitmekesistab õpet. (vt nt Horgan jt, 2022)

Uuringus osalenud respondent EÕ3 rõhutab, et mängulised õppemeetodid, nagu interaktiivsed mängud, kaardid ja pildid, on tõhusad kõigi õpilaste jaoks. Tema sõnul aitavad need meetodid õpilasi väga hästi. EÕ3 kogemusel tõstavad need lähenemisviisid motivatsiooni ja soodustavad eriti suulise eesti keele omandamist, võrreldes traditsiooniliste õpikute ja töövihikutega.

EÕ1 rakendab aktiivselt mängulisi õppemeetodeid, kaasates visuaalseid vahendeid, interaktiivseid ülesandeid ja digiplatvorme – esitlusi, töölehti ja elektroonilisi harjutusi, mida õpilased saavad kodus iseseisvalt täita koos iseseisva ülesannete ülekontrollimise võimalusega. Näiteks loob ta kaardimängu ülesandeid ja lausete sobitamise harjutusi.

*Kasutan Opiqist ja Wordwallist saadavaid interaktiivseid ülesandeid, muidugi ise koostan, mis võimaldavad iseseisvat õppimist ja kontrolli. (EÕ1)*

Nagu ilmneb allpool esitatud uurimistulemustest, mängivad lisatunnid olulist rolli teadmiste süvendamisel ja keeleoskuse arendamisel.

### **Lisatunnid**

Kõigi intervjuudes osalenud pedagoogide sõnul korradati uussisserändajatest õpilastele täiendavad eesti keele tunnid 2022/23. õppeaasta alguses, mis toimusid tavaliselt kaks korda nädalas pärast põhiõppetunde, tehes nende tunniplaani tavaõpilaste omast mahukamaks.

*Elmisel aastal olid neil eesti keele lisatunnid. Kahjuks lõppesid need teisel poolaastal, sest eesti keele õpetajate töökoormus oli väga suur ja polnud õpetajat, kes oleks saanud nendega pärast tunde töötada. (EÕ1)*

Allpool olevast intervjuukatkest selgub, et intervjueeritud Ukrainast saabunud õpilane ei tegele eesti keele õpingutega enamasti väljaspool kooli.

*Intervjuuerija: Kas õpid eesti keelt väljaspool kooli?*

*No varem tegelesin, aga praegu mitte. Kahjuks aega ei jätku. (3KÕ)*

EÕ3 ja EÕ1 rõhutavad vajadust taastada täiendavad eesti keele tunnid uussisserändajatele. Varem pakutud lisatunnid ei olnud piisavad ei mahult ega regulaarsuselt, kuna need toimusid vaid esimesel poolaastal ja toetus lõpetati, lisaks raskendas olukorda õpilaste ajapuudus.

*Kui neile pakutaks lisategevusi, oleks see kasulik. Kuid kuna nad õpivad nii meie koolis kui ka pärast kooli veebis oma koolides, on lisategevusteks aja leidmine väga keeruline. (EÕ1)*

*Jah, ma olen kindel, et need 4 tundi, mida ma andsin, oli liiga vähe – neil oleks olnud vaja lisatunde iga päev. /.../ Leian, et lisatugi on väga vajalik. (EÕ3)*

EÕ1 tõdes, et hoolimata võimalusest osaleda lisakonsultatsioonidel kolm korda nädalas, kasutavad vaid mõned õpilased pakutavat tuge.

*Kuna neil on lisatunnid oma koolis, ei saa nad kahjuks alati konsultatsioonidel osaleda. Nad lõpetavad siin koolipäeva umbes kella ühe või kahe paiku, aga juba kell kolm algavad neil online-tunnid oma koolis. Nad tahaksid osaleda, aga lihtsalt ei saa. (EÕ1)*

Esimesel poolaastal andis Ukrainast pärit õpetaja lisatunde, pakkudes uussisserändajatele võimalust õppida nii Eestis kehtestatud õppekava järgi kui ka hoida sidet oma kultuuriga, mis on oluline osa nende kohanemisest ja emotsionaalsest toetusest.

*Ja Ukraina õpilastele 1.–6. klassis on meil ukraina keele ja kirjanduse ring. Ukraina päritolu õpetaja toetab nende emakeelt ja kultuuri kord nädalas vabatahtlikult. (ÕA)*

Lisatunnid ja konsultatsioonid on vaid osa vajalikust toetusest õpilastele; sama oluline on ka psühholoogiline abi, mis aitab toime tulla stressiga ja kohaneda uute tingimustega.

### **Psühholoogiline tugi**

Uute õpilaste vastuvõtmisel korraldab X kool nende tutvumise klassijuhatajaga, õpikute väljastamise ja suunamise tugiteenuste juurde, kus on saadaval psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenused. Kuigi abi pakutakse tasuta, on vaid mõned pered kasutanud võimalust saada psühholoogilist tuge.

*Tean, et mõned pered – võib-olla kolm-neli – on suhelnud psühholoogiga, nii vanemad kui ka lapsed. Kuid mitte kõik pole seda võimalust kasutanud. Paljud püüavad ise hakkama saada. /.../ Praegu on meil põhimõte selline, et kui keegi perest pöördub või klassijuhataja soovitab, siis alustatakse perega tööd. Kui aga keegi ei pöördu, siis me ei sekku. (ÕA)*

Võib eeldada, et selline lähenemine võimaldab pakkuda tuge vastavalt vajadusele, austades samal ajal pere isiklikku ruumi ja valikuid.

Kõik intervjueritud Ukrainast saabunud õpilased kinnitasid, et nad ei vaja täiendavat tuge. See võib viidata sellele, et nad kas tulevad praeguste raskustega iseseisvalt toime või ei tunne vajadust lisatoe järele koolis.

X kooli ÕA jagas kogemust, kuidas sõja algus tekitas klassides keerulisi olukordi, kui eri vaadetega õpilaste sekka tuli õppija Ukrainast.

*Leidsin selle võtte ministeeriumi ja vaimse tervise toetamise lehelt ning uurisin, kuidas seda kasutada. See osutus väga kasulikuks esimeses tunnis, kui klassis tekkis konflikt – osa lapsi toetas Putinit, teised Ukraina lapsi. /.../ Kohe järgnes arutelu, kus üks õpilane toetas Putinit ja teine, kelle sugulased viibisid Ukraina keldrites, väljendas tugevat vastumeelsust. (ÕA)*

Lähtuvalt ÕA-lt saadud infole hõlmas eespool mainitud võte kolme etappi:

1. **Arvamuste avaldamine.** Õpilased said jagada oma mõtteid ja kogemusi. Näiteks üks poiss toetas Venemaa tegevust, öeldes „Putinil on õigus“, samas kui teine rääkis sugulastest, kes varjasid end Ukrainas keldrites. Kõigil oli võimalus väljendada oma seisukohti.
2. **Tunnete väljendamine.** Õpilased jagasid emotsioone, nagu ärevus, hirm või viha, mis olukord neis tekitas. See aitas tunnetest teadlikumaks saada ja neid paremini mõista.
3. **Kriisisituatsioonide lahendamine.** Arutati, kuidas käituda ohuolukorras, näiteks juhul, kui Narvasse ilmuvad tankid. Õpilased õppisid, kust leida varjupaik ja kuidas end kriitilises olukorras kaitsta. See etapp aitas lastel tunda end paremini valmistununa ja kindlamalt.

*Kasutades võtet, küsisin esimeses ringis: „Mida sa arvad?“. Lapsed jagasid oma mõtteid ja tundeid. /.../ Teises ringis keskendusime küsimusele „Mida sa tunned?“, kus enamik rääkis ärevusest, murest ja vihast. Kolmas ring oli pühendatud praktilistele küsimustele: „Kuidas ma saan end kaitsta?“. Rääkisime, mida teha võimaliku ohu korral, näiteks kuhu minna, kui tekib vajadus varjuda. /.../ Need arutelud aitasid lastel mõista, et neil on võimalik midagi ette võtta ja oma turvalisust tagada. (ÕA)*

Võte osutus ÕA sõnul väärtuslikuks vahendiks, mis aitas vähendada üldist ärevust ja lõi klassis avatud suhtluse õhkkonna. ÕA soovitas seda lähenemist ka kolleegidele, kes samuti kinnitasid selle tõhusust.

Leidus ka õpetajaid, kes ei olnud valmis arutama keerulisi teemasid, mis on seotud sõja ja selle tagajärgedega. Sellistes olukordades soovitas ÕA kutsuda tundi psühholooge, sotsiaalpedagooge või teisi õpetajaid, kes olid valmis vastavaid küsimusi arutama. Näiteks pakkus ajalooõpetajana tema ise (ÕA) välja korraldada õppetunde, mis käsitlevad neid teemasid. Õpilaste toetamise koordineerimiseks korraldas kooli juhtkond igal nädalal koosolekuid, kus arutati, milliseid täiendavaid meetmeid on vaja õpilaste toetamiseks.

*Mõned klassijuhatajad ütlesid, et näiteks „mina olen vene keele õpetaja ja kuna me oleme tihedalt seotud vene kultuuriga, siis ma ei ole valmis sellest teemast rääkima“. /.../ Me kohtusime iga nädal juhtkonnaga ja arutasime, kas on vajalik kuhugi minna või midagi ette võtta. (ÕA)*

EÕ1 toob välja, et mõned õpilased, eriti nooremad, tundsid suurt huvi sõjateemade vastu ja esitasid palju küsimusi, sealhulgas sõjatehnika kohta. Ta püüdis säästa Ukrainast saabunud õpilasi liigsetest küsimustest, selgitades teistele, miks teatud teemasid ei tohiks arutada.

Intervjuu käigus KKÕ-ga selgus, et ka tema pöörab tähelepanu õpilaste emotsionaalsele seisundile, sõltumata nende päritolust. Tema sõnul kui ta märkab, et lapsel on meeleolulangus, on tema esimene samm vestlus, et välja selgitada selle põhjus. On selgunud, et tuju võib õpilasel olla kehva nt halva enesetunde tõttu, konflikti tõttu kaasõpilastega või ebaõnnestumise tõttu mõnes teises õppetunnis. Kui õpilane ei ole valmis rääkima, annab KKÕ talle aega rahunemiseks. KKÕ kinnitusel aitab vestlus sageli pinget leevendada ja taastada positiivset meelestatust, näiteks osalemise kaudu tunni mängulistest tegevustes.

KKÕ aga eelistab hoopis anda lastele endile võimaluse lahendada tekkivaid konflikte. Ta jälgib olukorda kõrvalt ja sekkub vaid siis, kui ta näeb, et õpilased vajavad abi vaidluse lahendamiseks. KKÕ sõnul ei ole ta laste seas siiski tõsisemaid konflikte täheldanud.

X kool on EÕ2 kinnitusel loonud tingimused, mis on suunatud sellele, et kõik õpilased, sealhulgas uussisserändajad, tunneksid end kindlalt ja pingevabalt.

*Meil on kõik tehtud selleks, et nad tunneksid end mugavalt ja turvaliselt. (EÕ2)*

Ukrainast saabunud õpilased hindavad üldiselt oma õpinguid Eestis positiivselt. 1KÕ hindab seda pallides 9/10, 2KÕ hindab 10/10 ja 3KÕ hindab 8/10, põhjuseid täpsustamata. Need vastused viitavad sellele, et uuritud õpilased on rahul õpingutingimustega.

Intervjuudest selgus, et uussisserännanute õpilased, kes kuulusid uuringu valimisse, tunnevad end X koolis mugavalt. 1KÕ hindab oma mugavust 9/10, 2KÕ hindab 10/10. 3KÕ annab aga madalama hinde – 6/10, selgitades, et mõned õpetajad tunduvad talle liiga ranged. Need vastused näitavad, et kaks kolmest õpilasest on X koolikeskkonnas kohanenud, kuigi mõne õpetaja rangem stiil võib tekitada teatud õpilastes ebamugavust.

Uuritud Ukrainast saabunud õpilased tunnevad end X koolis üldiselt turvaliselt. 1KÕ hindab turvalisuse taset pallides 10/10, 2KÕ kinnitab, et tunneb end turvaliselt, ning 3KÕ hindab seda järgmiselt – 9/10. Need vastused viitavad sellele, et koolikeskkonda tajutakse turvalisena, mis on oluline aspekt nende kohanemisel ja turvalisuse tunnetamisel.

Alapeatüki andmeid kokku võttes võib väita, et X kool rakendab laia valikut meetmeid uussisserändajatest õpilaste eduka integreerimise tagamiseks, hõlmates nii õppetööd kui ka emotsionaalset tuge. Oluline osa on individuaalsel lähenemisel, mis väljendub õpikute ja õpetamise meetodite kohandamises iga õpilase tasemega. Kasutatakse tõhusaid lähenemisviise, nagu keelekümbluse meetod, „rääkivad seinad“ ja interaktiivsed ülesanded, mis muudavad õppimisprotsessi kergemini ligipääsetavaks ja huvitavaks.

Eesti keele lisatunnid, konsultatsioonid ning ukraina keele ja kirjanduse ring aitavad õpilastel arendada eesti ja ukraina keeleoskust ning säilitada ka oma emakeelt. Need tunnid võimaldavad süvitsi õppida ja teadmispuudujääke kõrvaldada. Lisaks aitab psühholoogiline tugi õpilastel end mugavalt ja turvaliselt tunda, mis on tähtis osa nende kohanemisprotsessis.

Võib eeldada, et kõik mainitud meetmed kokku aitavad tagada õppeprotsessi maksimaalse tõhususe ja kooli toetava ning soodsa õhkkonna kõigile õpilastele.

### **3.3. Keeleline areng õpilaste seas**

Nagu teada, mängib uussisserändajatest õpilaste keeleoskuse areng Eestis koolides olulist rolli nende eduka integreerimise ja kohanemise tagamisel (vt nt Kaldur jt, 2021). Siinne alapeatükk on pühendatud uussisserändajaist õpilaste keeleoskuse taseme analüüsile nende kooli saabumise hetkel, eesti keele õppimise keerukusele hinnangu andmisele, õppe- ja kodutöö eripäradele ning saavutatud õpitulemustele.

Minu uurimistulemustest nähtub, et tähtis aspekt on õpilaste algtaseme teadmiste mitmekesisus, millega nad kooli tulevad, samuti eesti keele grammatilise struktuuri ja hääldusega seotud mõningad takistused. Lugeja saab järgmisena teada nt ka selle kohta, kas uussisserännanute jaoks kohandatakse õppetundide kõrval ka kodutöid.

Allpool on esitatud tulemused lisaks selle kohta, miks ja millist tähelepanu pööratakse X koolis õppijate motivatsioonitasemele ning õpetajate, lapsevanemate ja klassikaaslaste toetusele. Peatükk käsitleb, kuidas õppeprotsess aitab kõnealustel õpilastel keelebarjääre ületada, kinnistada põhiteadmisi ja saavutada vajalik edasimineku õppes, et nad suudaksid edukalt õppida Eesti koolis.

### **Keeleoskuse tase Eestisse saabumisel**

Eestisse saabunud õpilased Ukrainast valdavad peamiselt ukraina ja vene keelt. EÕ3 on samuti märkinud, et uussisserändajatest õpilastel on olemas alusteadmised ka inglise keeles, mis ilmnesid arutelu käigus, käsitledes keeleoskuse teemat eesti keele tunnis.

ÕA täpsustab:

*Väga paljud räägivad vene keelt aktsendiga. Mõned, paar neist, ei rääkinud alguses vene keeles, vaid vastasid ukraina keeles. Keelekümblusklassis, kui laps räägib, vastab ta õpetajale ukraina keeles. Aga järk-järgult hakkab ta vene keelele üle minema õppides. Ja õpetaja hakkab mõistma juba mõningaid sõnu ukraina keeles. (ÕA)*

Samal ajal ütleb EÕ1, et on lapsi, kellel on hea inglise keele oskus.

*Kui ta ei saanud eesti keelest aru, siis oli mul lihtsam selgitada inglise keeles, et ta mõistaks, mis toimub. Ütleme nii, et eesti keel oli talle arusaamatu, vene keelt ta ka ei mõistnud. Aga mina pidin tagama, et ta saaks aru, millest me räägime ja mida tal on vaja teha. Inglise keeles oli lihtsam mõnda mõistet selgitada. (EÕ1)*

Intervjuudest selgus, et uuritud uussisserändajatest õpilased valdavad eri keeli. 1KÕ kinnitas, et ta oskab inglise, eesti ja vene keelt. 2KÕ ütles, et oskab inglise, eesti, vene ja ukraina keelt. 3KÕ mainis, et oskab ukraina, vene ja osaliselt inglise keelt ning rõhutas, et õpib eesti keelt, kuid ei valda seda veel vabalt.

Ukrainast pärit õpilased tulid X kooli ja alustasid eesti keele õppimist nulltasemelt.

*Meile tulid Ukraina õpilased nulltaseme eesti keelega. Ja teises klassis oli ühel poisil isegi probleeme vene keelega. (EÕ1)*

Õpilaste keeleoskus on õpingutes oluline, kuid intervjueeritute arvates kujutab eesti keele õppimine sageli väljakutset ainulaadse grammatilise struktuuri ja häälduse tõttu.

### **Raskused eesti keele omandamisel**

ÕA toob välja, et eesti keel on üsna keerukas õppimiseks, eriti selle grammatika tõttu, mis on keele omandamise peamine takistus. ÕA lisab, et ehkki need raskused on olemas, püüavad õpilased ju siiski ega heitu õpingutes.

*Käänded on täiesti erinevad, lausete ülesehitus on teistsugune, eriti need eessõnad ja tagasõnad. Tuleb täiesti ümber kohandada mõtlemine. (ÕA)*

EÕ2 on arvamusel, et suurimad raskused õpilastel on seotud selliste häälikutega, nagu *ä*, *ö* ja *ü*, mis on "harjumatud" ning mida on keeruline õigesti hääldada.

*Vabalt suhtlemine – see on probleem. Kui meie, kes siin [Narvas] elame, kuuleme vähemalt aeg-ajalt kõnet... siis neile on arvatavasti eriti keerulised need häälikud, nagu ä, ö, ü. (EÕ2)*

EÕ1 märgib, et õpilaste jaoks, kes valdavad inglise keelt, on olnud eesti keele õppimine lihtsam, kuna nad on ladina tähestikuga juba tuttavad. Siiski mainis ka EÕ1, et ta jaoks tekitasid eesti keelele omased spetsiifilised häälikud, nagu *ä* ja *ü*, hääldamise mõttes raskusi. Ta lisab, et mitut keelt (ukraina, vene ja inglise keelt) valdavatel õpilastel oli eesti keele kui neljanda keele omandamine kergem, kuigi suuremal osal esines hääldamisraskusi.

1KÕ märgib, et eesti keel on tema jaoks muutunud ebameeldivaks aineks selle keerukuse tõttu. Tema arvates on eesti keele keerulisust õiglane hinnata 10-st pallist 10-le. Peamised raskused seisnevad tema sõnul kuulamises ja rääkimises, samas kui kirjutamine ei põhjusta tema jaoks nii palju probleeme. Samuti ei ole 1KÕ veel kokku puutunud grammatikareeglite õppimisega, mis võib olla seotud keele omandamise varasema etapiga.

2KÕ nimetab eesti keelt oma lemmikainete hulka mittekuuluvaks, selgitades seda sellega, et ta ei saa sellest piisavalt hästi aru. Ta hindab keele keerukust samuti 10-st pallist 10-le, seostades seda sellega, et tal puudub loomulik keelekeskkond alates sünnist. Kirjutamine eesti keeles aga on tema jaoks suhteliselt lihtne, kuid kuulamine ja kõne mõistmine põhjustab raskusi. Samas ei pea 2KÕ keelekasutuse juures rääkimist keeruliseks. Üldiselt on peamised raskused seotud tema hinnangul just eesti keele grammatika ja kirjutamisega.

EÕ1 märgib, et keelekümbelklasside õpikud, eriti loodusõpetuse õpikud, on koostatud üsna keeruliselt. See muudab õppeaine mõistmise eriti raskeks Ukraina õpilastele, kes alustavad keeleõpet nullist.

Hoolimata keeleõppe mainitud raskustest on klassitöö peamine, mil õpilased saavad oma teadmisi praktikas rakendada ja keeleoskust tugevdada.

### **Klassitöö**

Kõik intervjueritud õpilased kinnitasid, et eesti keele tunnid toimuvad tõepoolest täies mahus eesti keeles. 1KÕ mainis, et eesti keele tundides lauldakse, kirjutatakse ja lahendatakse õpikust ja töövihikust ülesandeid. Samuti tehakse kuulamisülesandeid ja õpitakse uusi sõnu. 1KÕ lisab aga, et eesti keeles suhtlemist veel ei harjutata ning samuti ei ole õpilased tunnis tekste tõlkinud.

2KÕ rõhutab, et eesti keele tundides õpitakse peamiselt uusi sõnu, mis on sageli kodutööde osaks. Kuulamist eesti keele tundides ei ole tema sõnul veel praktiseeritud. Siiski mainis ta, et vahel korraldatakse tunnis rollimänge, mis on seotud dialoogide lugemisega. Suuliselt saab eesti keelt eesti keele tundides 2KÕ väitel kasutada harva ning ka mängulisi ülesandeid on vähe. Grammatikaõppel pole tema sõnul õpilased pidanud eraldi veel peatuma, õppetunnid keskenduvad peamiselt sõnavara täiendamisele.

3KÕ tõi intervjuus välja, et eesti keele tundides töötavad nad jaotusmaterjalidega, mis käsitleb nii grammatikat, lugemist kui ka muud. Õpilased tegelevad ka kuulamise, lugemise, tõlkimise, sõnavara täiendamisega ja vahel ka mängivad keeleõppe tunnis. Suhtlemist eesti keeles paarides või monoloogidena kasutatakse samuti, kuid harva. Lisaks vaatavad õpilased mõnikord tunnis eestikeelseid filme, mis aitab arendada eesti keeles kuulamisoskust.

Intervjuudest uusisserännanud õpilastega selgus, et eesti keele tundides teevad nooremate klasside õpilased enamasti iseseisvat tööd. 1KÕ lisas, et ülesanded on alati individuaalsed, paaris- või rühmatööd tema sõnul ei rakendata. 2KÕ kinnitas samamoodi, et iseseisvad ülesanded on eesti keele tundides kõige sagedamini esinevad, samas kui paaris- ja koostöised rühmaülesanded puuduvad. Kuid 3KÕ mainis, et vastupidi – paaristööd tehakse tundides üsna tihti, samas kui individuaalsed ja rühmatööd on harvemad.

Need erinevused õpilaste vastustes võivad olla seotud õpetajate eri lähenemisviiside, meetoodiliste eelistuste või ka klasside tasemega. Üldiselt nähtus vastustest, et eesti keele tundides tehakse ülesandeid siiski kõige rohkem iseseisva töö vormis.

Klassitöö loob aluse materjali mõistmiseks, kuid just kodutöö aitab teadmisi kinnistada ja iseseisvaid oskusi arendada.

## **Kodutöö**

Intervjuu käigus märgib EÕ2, et kodutööd on uussisserändajatest õpilastele sageli raskemad kui kohalikele, eriti kui vanemad ei oska aidata. Sellepärast koostatakse ülesanded nii, et need oleksid jõukohased ega sisaldaks uut materjali, vaid kordaksid klassis õpitut teisel kujul. See aitab EÕ2 kinnitusel õpilastel teadmisi kinnistada ilma liigse stressita.

Teistest riikidest saabunud õpilaste kodutööd erinesid põhiklassi ülesannetest, sest arvesse oli võetud nende keeleoskuse taset. EÕ1 valis ülesandeid, mida õpilased suutsid iseseisvalt teha.

*Ma selgitasin neile, kuidas kasutada elektroonilisi sõnaraamatuid, nagu Sõnaveeb, eki.ee ja muud, et nad saaksid otsida tõlkeid või sõnu kokku panna ja ülesandeid täita. (EÕ1)*

Siiski tunnistas EÕ1, et tal oli raskusi õpilaste motiveerimisega selliste ülesannete täitmiseks.

ÕA aga arvab, et Ukraina õpilased täidavad kodutööd tavaliselt ilma suuremate raskusteta.

*Kodutööd täidetakse kõik, ja ma arvan, et sellega ei ole raskusi, sest endistes Nõukogude Liidu riikides on kodutööde maht suurem, neile pannakse rohkem rõhku, seega on neil siin võib-olla isegi kergem just selles valdkonnas. (ÕA)*

EÕ2 kirjeldab oma õpilaste erinevat lähenemist kodutööde tegemisele.

*Üks õpilane mul õpib. Kõik tuleb hästi välja, ta teeb kodus ka. Kuigi mitte alati. Aga ma arvan, et see ongi nii, et millest ta on aru saanud, selle teeb ära. Kui ta ei ole aru saanud, siis ilmselt küsib ema käest. Ta ei tee seda. Ma ei pahanda, ma mõistan seda. Aga teine ei tee mitte midagi, ei kodus ega klassis, ei ühtegi ülesannet. Ta ei ole üldse motiveeritud. (EÕ2)*

EÕ1 märgib, et algklassides tehakse kodutööd harvem, kuna eesti keele tundide maht on väiksem. See kehtib nii Ukrainast saabunud kui ka kohalike õpilaste kohta. EÕ1 rakendab individuaalset lähenemist, pöörates rohkem tähelepanu vähem motiveeritud õpilastele klassis.

1KÕ mainib intervjuu käigus, et eesti keele õppeaines jäetakse kodutööd teha harva. Siiski, isegi siis, kui ülesanded antakse, ei suuda ta enda sõnul neid täita ega tee katseidki neid teha. Seetõttu jäävad eesti keele kodutööd 1KÕ puhul tegemata.

Intervjueerija: *Kas saad kodus hakkama eesti keele aine kodutöödega?*

*Ei. (1KÕ)*

Intervjueerija: *Kas proovid hakkama saada?*

*Ei.* (1KÕ)

Intervjueerija: *Ei tee kodutöid?*

*Ei, eesti keele aines kodutööd ei tee.* (1KÕ)

2KÕ rõhutab aga, et eesti keele õppeaines antakse kodutöid teha iga päev. Need on tema sõnul mitmekesised: vahel on tegemist sõnavaratööga, vahel kirjalike ülesannetega vihikus. 2KÕ tunnistab, et pikad sõnad on keerulisemad, samas kui lühikesed jäävad kergemini meelde. Suurema osa ülesannetest teeb 2KÕ kodus ära ("Enamasti teen ikka ära"), kuid mõnikord jäävad mõned tegemata. Põhjust, miks ta siiski alati kodutöid ei tee, ta ei selgita.

3KÕ märgib, et eesti keele kodutöid antakse pärast iga tundi. Ta püüab neid täita, kuid mõnikord tekivad raskused. Sellistel juhtudel küsib 3KÕ abi sõbralt, pühendab ülesandele rohkem aega või pöördub seletuste saamiseks õpetaja poole, kui midagi jääb täiesti arusaamatuks. Kodutöödeks antud ülesanded teeb ta enda sõnul peaaegu alati ära, kuigi seda ainult sel juhul, kui materjal on talle täiesti arusaadav.

Võib eeldada, et õppeaines õpetaja jäetud kodutööd õpilastele ja regulaarne harjutamine aitavad saavutada häid tulemusi eesti keele õppimisel, võimaldades õpilastel seda enesekindlamalt igapäevaelus kasutada. Oluline on aga seejuures raskuste korral mitte heituda ja küsida abi lähedaselt, sõbralt või õpetajalt endalt.

### **Keeleõppe tulemused**

Uurimistulemustest nähtub, et eesti keele õppe tulemused sõltuvad suuresti õpilaste motivatsioonist ja aktiivsusest. Need, kes võtsid korrapäraselt osa konsultatsioonidest ja tegid lisatöid, saavutasid küllalt häid tulemusi. Samal ajal ei olnud näha edasiminekut õpilaste puhul, kes pidasid õppimist ebavajalikuks ega pingutanud. Mõned neist ei toonud tundi kaasa isegi kõige elementaarsemaid õppevahendeid, millest võib välja lugeda samuti huvi puudumist õppeaine vastu. EÕ1 rõhutab, et õppeprotsessi tõhusus suureneb tänu lisatundidele ja individuaalsele lähenemisele, kuna tundides ei ole alati võimalik igale õpilasele piisavalt tähelepanu pöörata.

*On õpilasi, kes väitsid kindlalt, et meile seda ei ole vaja, me läheme nagunii homme või ülehommega ära. Aga praktika näitas, et nad ei läinud kuhugi. Seetõttu ei saanud nad kahjuks*

*aasta lõpuks mingit tulemust. /.../ Tulemuslikkus oli suurem, kui olid need täiendavad ülesanded, kui me ühendasime täiendavad ülesanded, täiendavad tunnid õpilastele. (EÕ1)*

Kindlasti tuleb antud juhul silmas pidada seda, et õpetaja pidas silmas üldiselt ukraina põgenikke nende koolis.

Uussisserännanud õpilaste eesti keele õpitulemused erinevad intervjueritud õpetaja sõnul märkimisväärselt sellest, kui suur on nende motivatsioonitase.

*No motiveeritud õpilane jõuaks ilmselt hindeni „4“. Aga mittemotiveeritud õpilase puhul, siis loomulikult kujundavas hindamises ei ole ta õppinud ei lugema ega kirjutama ega tähti. Ta jäi samale tasemele. (EÕ2)*

ÕA märgib, et eesti keele õppimise peamine tulemus uussisserändajate seas on positiivsed hinded õppeaasta lõpuks.

*Peamine tulemus on see, et praktiliselt kõik on saanud positiivsed hinded õppeaasta eest. Ehk siis vähemalt miinimumi, hinde „3“ suutsid nad täita minimaalsete ülesannetega. Taas kord, näiteks isegi tüdruk, kes õpib gümnaasiumis, kus on ikkagi gümnaasiumi tasemel kursus, ei saanud ka tema eesti keeles kahte. (ÕA)*

Seega õpilased, kes näitasid üles motivatsiooni, said oma vanematelt tuge ja osalesid konsultatsioonidel, saavutasid märgatava edasimineku eesti keele õppimisel. Nad hakkasid aja jooksul ülesannetega edukalt toime tulema, võttes aktiivselt osa õppeprotsessist.

*Üks tüdruk lõpetas kindla 4-ga, tüdruk keelekümbelklassist. Kuna see aasta oli päris keeruline, siis tema hinne kõikus 3-4 vahel, aga tema jaoks on see väga hea tulemus. (EÕ1)*

ÕA märgib, et uussisserändajatest õpilased saavutavad üldiselt häid tulemusi eesti keele õppimisel.

*Isegi näiteks sel aastal tüdruk, kes on Eestis elanud ja õppinud eesti keelt vaid ühe aasta, me saime talle seaduse järgi tagada mitte riigieksami, vaid koolieksami eesti keeles. /.../ Ta suudab iseseisvalt saada hinde „3“. (ÕA)*

See näitab, et õpilased suudavad isegi lühikese aja jooksul omandada keele baastaseme. Õppejuhi sõnul on edasijõudmatuid nende koolis väga vähe.

ÕA toob intervjuu käigus näite eduka kohanemise kohta. Nimelt liitus X kooli 5. klassis kohalike õpilastega Ukrainast saabunud sõjapõgeniku laps, kes koges õppe alguses suuri raskusi tundides räägitu mõistmisel.

*Esimesel aastal istus ta küll ja lõpus ütles, et ta ei saa millestki aru. Aga kuuendas klassis leidis ta sõbrannad, me tegime mõned asjad eesti ja vene keeles paralleelselt. /.../ Aasta lõpus ütles ta juba ise, et ta teeb kõike koos teistega eesti keeles, ja ta hakkaski vastama. Ma arvan, et üheksanda klassi lõpuks oskab ta siin juba täiesti vabalt rääkida. (ÕA)*

EÕ3 nendib, et uussisserändajatest õpilastel on eri hoiakud täiendavatesse tundidesse.

*Nad käivad ainult parandustes, konsultatsioonides ei taha nad käia. Üks tüdruk ei tulnud üldse kordagi, sest ta kirjutas kõik kohe väga headele hindele. Poiss, kui ta sai „2“ või mingi muu halva hinde, tuli kohe parandama. Ta ei lükanud seda viimasele minutile. (EÕ3)*

Ukrainast saabunud õpilased hindavad oma õppeedukust erinevalt. 1KÕ leiab, et tema edasimineku on mõnevõrra vähenenud: ta hindab oma praegust taset 8 punktiga 10-st, samas kui Eestisse saabudes oleks ta endale andnud 9. Samas on 2KÕ märganud oma õppeedukuse selget paranemist, rõhutades, et õpib nüüd paremini kui alguses. 3KÕ kinnitab samuti oma edusamme, kuid ei täpsusta üksikasju.

2KÕ tõlgib alati tundmatuid eesti keele sõnu, kasutades selleks Google'i tõlget. Samal ajal tõlgib 3KÕ sõnu ainult siis, kui tal tekivad raskused kodutööde tegemisel. Ühtlasi selgus, et õpilaste suhtumine on eesti keele õppimisse erinev. 2KÕ ei tunne enda kinnitustel eesti keele vastu huvi ega kavatse tulevikus eesti keeles kõnelda. Samas aga näitab 3KÕ üles huvi eesti keele õppimise vastu ja positiivsemat suhtumist keeleõppesse.

Saavutatud tulemused eesti keele õppimisel tõstatavad paratamatult küsimuse, kelle teeneks võib mõne õpilase edu pidada: kas kõige olulisem on seejuures õpetaja, õpilane ise või on see nende ühise pingutuse tulemus? Allpool esitan vastavat alateemat käsitlevad uurimistulemused.

### **Mõjutajad ja toetajad**

EÕ2 leiab, et õpilaste edu eesti keele õppimisel ei sõltu ainult õpetaja pingutustest, vaid selle määrab eelkõige ära õpilase sisemine õppimissoov. EÕ1 aga rõhutab, et õpilaste edu keeleõppes on siiski ühiste pingutuste tulemus.

*Siin on kõigi panus – klassikaaslased, õpetajad, tugi ja lisäülesanded. Ja vanemad, neil, kellel oli edusamme, hoidsid õppimisel silma peal ka vanemad. (EÕ1)*

Uussisserändajatest õpilased alustavad oma õpinguid Eesti koolides erineva keelelise baasteadmise, kuid sageli siiski täielikult ilma eelneva eesti keele oskuseta. Tulemustest ilmneb, et X kool arvestab seda ja püüab luua tingimusi edukaks keeleõppeks, alustades põhilisest, nagu näiteks lugemine, kirjutamine ja sõnavara omandamine.

Eespool toodud teabele toetudes nähtus, et eesti keele õppimist raskendavad grammatilised eripärad, harjumatud häälikud ja vähene keelekeskkond. Siiski aitavad individuaalsetel, paaris- ja rühmatöödel põhinevad klassitööd neid tõkkeid ületada. Kodutööd kohandatakse vastavalt õpilaste tasemele ja suunatakse klassis õpitu kinnistamisele, samas kui elektrooniliste ressursside kasutamine muudab ülesannete iseseisva täitmise üldiselt lihtsamaks.

Õpilaste tulemused varieeruvad sõltuvalt nende motivatsioonist, vanemate toest ja õpetajate valmisolekust pakkuda lisakonsultatsioone. Motiveeritud õpilased näitavad üles märkimisväärset edasiminekut, saavutades taseme, mis võimaldab enesekindlalt osaleda põhivestluses ja edukat kirjalike ülesannete täitmist. Samas ilmnes, et need õpilased, kes ei tunne huvi õppimise vastu, jäävad eesti keeles algtasemele püsima.

### **3.4. Vanemate roll laste kohanemisel**

Kahtlemata on lapsevanematel tähtis roll uussisserändajatest õpilaste kohanemis- ja õppeprotsessides Eesti koolis. Perecondlik tugi mõjutab laste õpimotivatsiooni, nende suhtumist eesti keele õppimisse ja osalemist koolielus. Siinses peatükis käsitlen vanemate ja kooli koostöö eri aspekte: positiivse õpihinnangu kujundamist, abi kodutööde tegemisel, osalemist kooliüritustel, arenguestlustel käimist ning reageerimist eKooli märkustele.

Analüüsin vanemate kaasatust haridusprotsessi ja nende mõju laste edule. Nende tegurite käsitlemine peaks võimaldama paremini mõista, kuidas perekondlik tugi soodustab õpilaste kohanemist ja lõimumist uude keele- ja kultuurikeskkonda.

#### **Pere toetus ja õpimotivatsioon**

Minu uurimistulemustest nähtub, et uuritud õpetajad peavad oma õpilaste õpimotivatsiooni languse põhjuseid sageli seotuks hoiakutega, mida lapsed on oma vanematelt omandanud.

*Kui vanemad räägivad lapsele, et eesti keel ei ole vajalik, me oleme siin päev või kaks, siis millisest motivatsioonist me räägime? Kui ta saab kehva hinde, ei ole see probleem. (EÕ1)*

Kindlasti tuleb silmas pidada seda, et õpetaja pidas silmas üldiselt ukraina põgenikke nende koolis. On selge, et selline suhtumine võib kujundada õpilastes ükskõiksust hinnete ja õppimise suhtes.

Ka EÕ2 rõhutab samuti vanemate suhtumise mõju õpilaste õpimotivatsioonile. Ühes tema toodud näites ei olnud perekond, kes kavatses Eestist lahkuda, huvitatud eesti keele õppimisest. Ema ei toetanud last kodutööde tegemisel, ei vastanud eKooli kaudu saadetud teadetele ega pidanud eesti keele õppimist oluliseks. Laps tajus seda kui märki sellest, et keelt pole vaja õppida.

EÕ2 rõhutab vanemate aktiivse osaluse tähtsust laste motiveerimisel õppida eesti keelt. Vanemad peaksid suunama last mõistma, et Eesti elu nõuab kohaliku keele omandamist, mitte lootma tulevikus võimalikule Eestist lahkumisele.

*Sest vanemad peaksid samuti lapsi suunama, et „sa pead õppima“. Me elame siin, sa pead õppima seda keelt. Ja mitte nii, et me lahkume kahe aasta pärast ja tal on kõik juba peas selge, kuidas asjad käivad. (EÕ2)*

Allpool esitatud tulemustest nähtub, et perekonna toetus ja oma lapse õpimotivatsiooni hoidmine väljendub sageli lapsevanemate abis koolis antud kodutööde tegemisel.

### **Abi kodutöodes**

ÕA märgib, et enamikul juhtudel aitavad vanemad lapsi aktiivselt kodutööde tegemisel. Õpetajatega kohtumistel kinnitavad vanemad ise oma osalemist õppeprotsessis.

*Põhiliselt aitavad vanemad kodutööde tegemisel. /.../ Ma ei ole kokku puutunud sellega, et kuskil võetakse eraõpetajaid. Ehk siis enamasti saavad koolid ja vanemad ise hakkama. (ÕA)*

Intervjueeritud EÕ1 sõnul ei suuda paljud ussisserändajate vanemad aidata lapsi kodutööde sisu mõistmisel, kuid nende tugi seisneb selles, et nad jälgivad kodutööde tegemist.

*Ainsaks heaks toeks vanematelt on elementaarselt jälgida, et laps teeks kodutööd. Vihik lahti, õige lehekülg lahti ja edasi teha seda, milles vanemad saavad aidata. /.../ Mõned vanemad pöördusid kohe eraõpetajate poole. (EÕ1)*

EÕ2 hinnangul võib vanemate vähene tugi kodutööde tegemise protsessi õpilaste jaoks keerulisemaks muuta, eriti nende jaoks, kellel on õppetöös raskusi. Samas on abi kodutööde tegemisel vaid üks viis, kuidas vanemad saavad osaleda lapse koolielus, aidates kaasa tema edule ja arengule.

### **Osalus koolielus**

ÕA tõdeb intervjuu käigus, et Ukrainast saabunud õpilaste vanemad pöörduvad tema poole harva küsimustega laste õpitulemuste või sotsialiseerumise kohta.

*Selle õppeaasta jooksul oli üks selline kohtumine vanematega direktorikabinetis sügisel ja üks kord kevade alguses, samuti HEV-õpilasega. /.../ Aga põhimõtteliselt ei olnud midagi sellist, mis oleks viinud lapse klassivahetusse või mingisuguse täiendava sekkumise vajaduseni tugiteenustelt. (ÕA)*

EÕ1 rõhutas, et teda rõõmustab, kui uussisserännanutest õpilaste vanemad pöörduvad tema poole aktiivselt küsimustega õpitulemuste kohta, eriti põhikooliklassides, et leida lisainfot. Algklassides pöörduaksegi tema sõnul kooli poole peamiselt klassijuhataja kaudu.

Uussisserändajatest õpilaste vanemad arutavad õpetajatega tekkinud küsimusi või konflikte, kuid pöörduvad harva X kooli juhtkonna poole. Nad jälgivad aktiivselt laste kohanemisprotsessi eKooli kaudu.

*Nad reageerivad, loevad eKooli, on näha, et muretsevad oma lapse kohanemise pärast. /.../ Teravaid konflikte ega raskusi ei ole olnud ning meie koolist ei ole ükski laps lahkunud. (ÕA)*

EÕ1 aitas vanematel omandada tõlkevahendite kasutamist, et lihtsustada eKooli ja kooliga seotud muu info kättesaadavust.

*Ühte ema õpetasin kasutama Google'i tõlkesüsteemi. /.../ Nüüd ütleb ema isegi, et „kirjutage mulle eesti keeles, ma saan nüüd juba kõigest aru, mõnda asja vaatan ise tõlkeabiga“. Ema ja kõik teised vanemad, aga ka õpilased pidid õppima, kuidas neid tööriistu kasutada. (EÕ1)*

EÕ2 aga tõdeb intervjuu ajal, et lapsevanemad ja õpilased eiravad tema kogemuse põhjal siiski sageli eKoolis olevaid soovitusi, mis puudutavad vajadust lisatundide või oskuste parandamise järele. Samas lisab ta, et kui lapsele pannakse kehvemaid hindet, hakkavad vanemad reageerima ja saadavad lapsi parandustöödele. EÕ2 rõhutab, et konsultatsioonid pole olulised ainult hinnete parandamiseks, vaid see on ka lisatugi ja vajalik selgituste saamiseks õppeainete sisu kohta.

Vanemate reaktsioonid eKooli märkustele ja hinnetele on erinevad nii kohalike kui ka saabunud vanemate seas: mõned reageerivad aktiivselt, teised aga eiravad õpetajate teateid. EÕ2 märgib, et hoolimata kutsetest arutada õpitulemusi ja eKooli märkusi, ei reageeri vanemad sageli ega võta õpetajaga kontakti.

KKÕ aga nendib, et välisõpilaste vanemad reageerivad eKooli märkustele samamoodi, nagu teised lapsevanemad. Ta lisab, et õpilastele tehakse märkusi siiski üsna harva ja ainult asjakohastel teemadel.

Allpool käsitlen veel ühte koolielu puudutavat aspekti, milleks on lapsevanemate osalus lapse koolielus arenguestluste ja koolikoosolekutel osalemise kaudu. Võib eeldada, et kui lapsevanemaid võtavad neist osa, siis aitab see tugevdada koostööd pere ja kooli vahel.

### **Arenguestlused ja koosolekud**

Uurimistulemustest selgus, et Ukrainast saabunud õpilaste vanemad osalevad suhteliselt aktiivselt arenguestlustel. Samuti käivad vanemad lastevanemate koosolekutel, näidates üles huvi laste õppeprotsessi vastu. Uussisserännanutest lapsevanemate osalus lastevanemate koosolekutel sõltub mõistagi nende soovist, nagu ka kohalike vanemate puhul. Respondent EÕ1 mainis, et pärast pandeemiat toimuvad koosolekud sageli veebis.

Üks võimalustest, kuidas saavad lapsevanemad aktiivselt koolielus osaleda ja oma lapsi toetada, on ka kooliüritustel osalemine.

### **Lapsevanemad kooliüritustel**

ÕA märgib saabunud õpilaste vanemate suurt aktiivsust koolielus. Vanemad saavad tema sõnul oma lapsi meeleldi kooliüritustele ja osalevad aktiivselt koolielus. ÕA lisab aga, et ärksamaid lapsevanemaid leidub just nende seas, kes veel tööga hõivatud ei ole.

*Näiteks ukraina keele ja kirjanduse ringi pakkus välja ise ukrainlasest ema. Kui klassid kuhugi lähevad, näiteks mingitele üritustele, siis need vanemad, kes on tulnud, ei ole veel kõik tööle asunud. Ehk siis vanemad on klassi saatjateks, nad on valmis koostööd tegema. (ÕA)*

KKÕ toonitab, et kõnealused lapsevanemad on tõepoolest aktiivselt kooliellu kaasatud. Nad aitavad entusiastlikult korraldada üritusi, nagu "Võimlemispäev" ja "Lastekaitsepäev", saavad lapsi õppekäikudel, toetavad neid üritusteks ettevalmistumisel ja osalevad teistes koolitegevustes. Vanemad näitavad KKÕ sõnul üles vastutulelikkust ja huvi, pakkudes ürituste läbiviimisel märkimisväärset abi.

Minu uuringutulemuste valguses nähtub selgelt, et lapsevanemate roll uussisserändajatest õpilaste kohanemisel Eesti kooliga on mitmetahuline ja oluline. Pere tugi algab lapse motiveerimisest õppida vastuvõtva riigi keelt. Vanemad, kes selgitavad lastele eesti keele tähtsust elus ja õpingutes, annavad suure panuse laste huvi ja vastutustunde kujunemisesse. Seega võib Ukraina sõjakoldest Eestisse saabunud laste eesti keele õppimise motivatsiooni kujunemisel olulist rolli mängida vanemate mõju ning nende ettekujutus sellest, kui kaua nad plaanivad Eestis viibida. Arvestades, et ka viibimise kestuse tajumine on seotud uuritud laste vanemate hoiakutega, võib öelda, et lapsevanemate toetus ja hoiakud mõjutavad oluliselt laste kohanemist ja keeleõppe motivatsiooni.

Vanemad osalevad ka koolielus, külastades arenguvestlusi ja koosolekuid, kus arutatakse õpilaste edusamme ja raskusi. Eriti oluline on vanemate osalemine kooliüritustel, kus nad aitavad nende korraldamisel aktiivselt kaasa. Samuti tuleb osa lapsevanemaid õppekäikudele laste saatjana kaasa, aidates luua toetava õhkkonna sotsialiseerumiseks ja lõimumiseks.

Kahtlemata on vanemate terviklik kaasatus — alates õpimotivatsiooni hoidmisest ja abist kodutöodes kuni osalemiseni koolielus — üks olulistest teguritest õpilaste edukaks kohanemiseks sihtriigi koolis. Selline lähenemine peaks eelduste järgi soodustama õppijate arengut õpingutes ja ühtlasi tugevdama kooli ja pere vahelist sidet, tagades oma lastele soodsad tingimused edaspidiseks arenguks.

### **3.5. Õpilaste sotsialiseerumine**

Õpilaste sotsialiseerumine on tähtis nende edukaks kohanemiseks uues kooli- ja kultuurikeskkonnas. Selles alapeatükis käsitlen Ukrainast saabunud õpilaste lõimumist Eesti koolis, alates tõrgetest suhetes klassikaaslastega kuni eduka koolikollektiivi sulandumiseni.

Üldiselt võib saadud tulemustele toetudes väita, et X koolis pööratakse eritähelepanu konfliktolukordadele, nende põhjustele ja lahendusvõimalustele, mis mõistagi peaks aitama luua koolis mugava ja toetava õhkkonna. Lisaks uurisin, millist keelt õpilased omavahel ja klassikaaslastega suheldes kasutavad, kuidas kujunevad sõprussuhted ning milline roll on koolikogukonnal selles protsessis.

Allpool esitatud uurimistulemustest ilmneb, et eduka sotsialiseerumise näited kinnitavad õpetajate ja eakaaslaste optimaalse toe olulisust. Ümbritsevate tugi ja mõistmine aitavad õpilastel kiiremini sõpru leida ja muutuda aktiivsemaks koolielus osalejaks.

### **Konfliktsituatsioonid ja väljakutsed**

ÕA rõhutab, et eelmisel õppeaastal, kui Ukrainast saabunud õpilased alles kooli tulema hakkasid, tekkisid konfliktolukorrad. Nende põhjusteks olid üldine pingeline õhkkond ning kohalike õpilaste mõjutatus meediaruumist, milles nad viibisid.

*Lapsed tulid pingelisest olukorrast. Ja mitte kõik meie lapsed ei olnud valmis neid hästi vastu võtma, sest nad on peredest, mis olid seotud Venemaa meediaruumiga. Aga ukrainlased ei olnud provokaatorid, meie lapsed olid need, kes võisid koridoris öelda midagi, nagu „slava Putinile“ või midagi sellist. Alguses oli kaklusi. Me pidime neid paar korda lahutama. (ÕA)*

EÕ2 märgib, et õpilaste seas, eriti kaheksandates klassides, ilmnesid pilked Ukrainast saabunud laste hääduse pärast. See juhtus nii eesti keeles lugemise ajal kui ka teistes olukordades, kus eri keelte häädusalus ja kõneerisused muutusid naljategemise põhjuseks.

EÕ1 annab intervjuu käigus teada, et õppeaasta alguses tekkisid aeg-ajalt konfliktid arusaamatuste tõttu. Sellised olukorrad olid eriti iseloomulikud kohanemisperioodile.

*Alguses tekkis perioodiliselt konflikte just sellel pinnal, et keegi küsis, uus õpilane ei saanud õigesti aru, ütleme nii, tajus seda agressioonina, isegi kui õpilane ei tahtnud seda. (EÕ1)*

2KÕ ja 3KÕ sõnul on klassikaaslaste suhtumine uussisserännanutesse erisugune. 2KÕ märgib, et mõnikord esineb siiski pilkamist või narrimist, kuid ta ei oska nende põhjust selgitada. Samal ajal kinnitab 3KÕ, et tema pole tõsistest märkustest teadlik ning lisab, et kui midagi ongi juhtunud, siis üksnes naljatledes.

On leitud, et konfliktolukorrad on suhtlemisprotsessis sageli siiski vältimatud (vt ka nt Kaldur jt, 2021). Nende tõhus lahendamine aga nõuab kindlasti konstruktiivset lähenemist ja koostööstrateegiate rakendamist.

### **Probleemide lahendamine koolis**

ÕA sõnul kutsuti konfliktide või distsipliiniprobleemide korral klassi sotsiaalpedagoog ja direktor, et õpilastega vestelda. Tänu nendele meetmetele lahendati olukord. Minu uuringu läbiviimise ajal, s.t 2024/25. õppeaastal ei ole respondendilt saadud info põhjal distsipliiniprobleeme ega konflikte väidetavalt enam esinenud.

EÕ1 toob intervjuu ajal välja, et esimese kuu jooksul pärast uussisserändajatest õpilaste saabumist esines katseid konflikti algatada.

*Alguses meie kohalikud poisid püüdsid küll provotseerida, ütleme nii. Aga mõned vestlused ja kohtumised direktoriga ehk me selgitasime neile, et kuna nad olid tulnud, siis kõik see oli*

*väga rangelt reguleeritud – mida tohib lastele öelda, mida mitte. Esimesed paar kuud pidime mõningate õpilastega rääkima, ja pärast seda oli juba rahulikum. (EÕ1)*

EÕ2 rõhutab, et probleemide tekkimisel lasub peamine vastutus nende lahendamise eest klassijuhatajal, kes tegeleb olukorra lahendamisega ja aitab tekkivaid raskusi leevendada.

Võib eeldada, et konfliktide tõhus lahendamine peaks looma aluse kontaktide tugevnemisele õppurite vahel ja ka sisukamale suhtlusele, mis loodetavasti suurendab vastastikust mõistmist.

### **Kontaktide loomine ja suhtlus**

EÕ2, EÕ3, KKÕ ja EÕ1 kinnitavad, et Ukraina õpilased suhtlevad omavahel peamiselt vene keeles, kuigi aeg-ajalt "lipsavad sisse" EÕ2 sõnul ka ukrainakeelsed sõnad. Kohalike õpilastega suheldakse vene keeles, muudes keeltes suhtlust pole õpetajad täheldanud.

Kõik intervjueritud õpilased kinnitasid, et õppimise ajal on neil Eestis tekkinud sõpru. 1KÕ ja 3KÕ märkisid, et nende sõbrad on peamiselt klassikaaslased. 2KÕ mainis samuti sõprade olemasolu, kuid rõhutas, et neid on vähe ja nende hulgas on peamiselt koolikaaslased.

Kõik intervjueritud õpilased kinnitasid, et saavad hästi läbi nii klassikaaslaste kui ka oma kooli õpetajatega ning usaldavad neid. 2KÕ rõhutab intervjuus, et usaldus tekkis tänu sõprade usaldusväärsele ja sagedasele suhtlusele, sealhulgas väljaspool kooli veedetud ajale. 3KÕ lisab, et see usaldus kujunes välja positiivse suhtlemiskogemuse kaudu.

Eduka sotsialiseerumise juhtumid näitavad, kuidas tõhusalt üles ehitatud suhted võivad soodustada vastastikust mõistmist ja koostööd.

### **Eduka sotsialiseerumise näited**

EÕ1 mainib mulle intervjuus, et tema klassides õppivatel lastel ei ole olnud sotsialiseerumisega probleeme. Nad sulandusid tema sõnul üsna kiiresti klassikollektiivi tänu oma seltskondlikkusele ja avatud olemusele.

Ka EÕ3 sõnul sotsialiseerusid Ukrainast saabunud õpilased kiiresti ilma õpetaja täiendava tähelepanuta. Tema sõnul suhtlevad nad lisaks klassikaaslastele edukalt ka teiste kooliõpilastega, olles mõnel juhul isegi aktiivsemad kui kohalikud lapsed.

EÕ1 andmetel suhtlevad Ukrainast saabunud õpilased vahetundides klassikaaslastega. KKÕ toob esile kaks näidet eduka sotsialiseerumise kohta.

*Nad kohanesid nii kiiresti, et nad on isegi klassi liidrid. Nad osalevad kõigil meie võistlustel. /.../ Ja üks poiss, kes käis üheksandas klassis ainult pool aastat. Kui ta lahkus, oli see meie jaoks tõeline kaotus, me mäletame teda siiani. /.../ Ta sulandus kollektiivi esimesest päevast alates, oli väga sõbralik. (KKÕ)*

Eespool esitatud uurimistulemusi kokku võttes võib väita järgmist. Uuississerändajatest õpilaste sotsialiseerumisprotsessi Eesti koolis võib üldiselt pidada vähemalt minu uuringu valguses edukaks, hoolimata esialgsetest raskustest ja üksikutest konfliktolukordadest. Õppeaasta alguses esines arusaamatusi ja pinget, mis olid seotud eripäradega keele- ja kultuurikeskkonnas ning õpilaste kodumaal aset leidnud sündmuste põhjustatud emotsionaalse taustaga. Kuid klassijuhatajate, sotsiaalpedagoogi ja kooli juhtkonna sekkumise abil lahendati probleemid kiiresti ning klasside üldine õhkkond stabiliseerus.

Intervjuudest ilmnes, et õpilaste omavaheline suhtlus on peamiselt vene keeles, mis aitab Ukrainast saabunud lastel venekeelsete klassikaaslastega kiiremini ühist keelt leida ja kollektiivi sulanduda. Minu uuritud õpilased on lisaks uute sõprade leidmisele klassikaaslaste seas hakanud nendega aktiivselt suhtlema ka väljaspool kooli.

Eriliselt väärivad esiletõstmist näited edukast sotsialiseerumisest, kus õpilased sulandusid kiiresti koolikollektiivi, said selle lahutamatuks osaks ning mõnel juhul saavutati ka klassi liidripositsioon. Sellised näited kinnitavad, et sõbralik õhkkond ja kooli tugi mängivad olulist rolli laste edukas lõimumises.

### **3.6. Motivatsioon ja õpilaste individuaalsed saavutused**

Siinse bakalaureusetöö "Tulemuste" viimases alapeatükis käsitlen motivatsiooni ja toe rolli Ukraina õpilaste õppimise ja kohanemise protsessis Eesti koolis. Erilist tähelepanu pööran sellele, kuidas õpilaste isiklik püüd teadmisi omandada ning koostöö õpetajate ja lapsevanematega aitab saavutada häid tulemusi. Uuritud õpetajad rõhutavad, et õppijate motivatsioon on otsustav tegur, mis võimaldab ületada keelelisi ja õppetöös ette tulevaid takistusi. Samal ajal toonitasid intervjuueeritud õpetajad ja X kooli õppejuht, et vaatamata kahekordsele koormusele ja kultuurilistele erisustele ei jää uuississerändajatest õpilased kohalikele õpilastele õpitulemusi võrreldes alla ning üldjuhul leitakse kiiresti oma koht koolikollektiivis.

ÕA tähelepanekute järgi ei ole kõigil kohalikel lastel õppimishuvi ega saa nad tema sõnul tuge ka oma vanematelt. ÕA-le aga on silma paistnud tendents, et uuississerändajad näevad

hariduses võimalust leida hea töö ja ehitada üles oma tulevik, mis soodustab tõsisemat suhtumist õppimisse, saavutamaks häid õpitulemusi. ÕA rõhutab kahepoolset motivatsiooni ja toe protsessi Ukrainast saabunud õpilaste õppes. Ta kinnitab, et suurel osal uutel õpilastel on suur õpimotivatsioon.

*Näiteks 10. klassis oli tüdruk, kes eelmisel aastal sai esimesel poolaastal lisatunde, aga kui meie eesti keele õpetaja läks emapuhkusele, tuli tal tunde vähendada ja ta käis palumas. Siis ütles teine õpetaja, et okei, ma võtan ta vastu, isegi kui mul on suur koormus, sest ma tean, et ta on motiveeritud ja temaga on meeldiv töötada. (ÕA)*

EÕ1 rõhutab intervjuus, et uussisserändajatele ei tohiks läheneda kohalikest lastest erinevalt. Uuritud toonitasid kahepoolse suhtluse olulisust: ühest küljest toetavad õpetajad uussisserännanud õpilasi aktiivselt, kohandades programmi ja pakkudes lisatunde, teisalt aga näitavad motiveeritumad õppijad üles initsiatiivi ja soovi teadmisi omandada.

Samal ajal ei tohiks uussisserännanute puhul õppele lähenemine põhineda eelarvamustel või oletustel – tugi ja tähelepanu on vajalikud kõigile õpilastele, sõltumata nende päritolust (vt ka Järv ja Kirss, 2019). Õpilaste edusammud, nagu minu uuringus respondentidest õpetajad esile tõid, sõltuvad nende isiklikust soovist õppida, samuti pere ja kooli toetusest. Minu siinse uuringu tulemuste valguses võib väita, et Ukrainast saabunud õpilaste kiire kohanemine uue keskkonnaga ja aktiivne osalemine koolielus tõestavad, et motivatsiooni ja tõhusa toe olemasolul on võimalik saavutada märkimisväärsed tulemusi isegi keerulistes tingimustes.

Järgmisena arutlen saadud uurimistulemuste üle, vastates muu hulgas siinse töö püstitatud uurimisküsimustele.

## ARUTELU JA JÄRELDUSED

Uussisserännanud õpilane seisab sihtriiki saabudes silmitsi kolme peamise kohanemisvajadusega: keeleline, sotsiaalne ja kultuuriline kohanemine uue keskkonnaga (Soll ja Palginõmm, 2011). Minu sinne uuring tõestab, et peamised raskused, millega Ukrainast saabunud õpilased Eestisse saabudes silmitsi seisavad, on keelebarjäär, kultuurilised erisused ning sotsiaalsed ja emotsionaalsed väljakutsed. Minu uuringust selgus, et osa Ukraina õpilasi saabub uude kooli väga kinnisena, mis on arvestades asjaolu, et tullakse sõjakoldest, mõistagi täielikult arusaadav. Samas võivad sotsiaalsed barjäärid õpilasi viia konfliktide ja stressini. Samuti selgusid uuringust õpimotivatsiooniga seotud probleemid mõne Ukrainast saabunud õpilase puhul. Need võivad olla tingitud emotsionaalsetest üleelamistest ja kahekordsest koormusest, kuid ka lapsevanemate edasi antud hoiakutest.

Kool võib aidata õpilasi, kelle emakeel ei kattu õppekeelele, pakkudes keeleõppeks eri võimalusi, individuaalset abi, tihedat koostööd lapsevanematega ja mitmekesiseid kohanemisprogramme (vt nt Kultuuriministeerium, 2023). Keelebarjääri ületamiseks rakendatakse kohandatud õppevahendeid, individuaalset lähenemist ja täiendavaid konsultatsioone, mis on korraldatud uutele õpilastele. Samuti tehakse tihedat koostööd vanematega. Lisaks pakutakse õpilastele võimalust õppida keelekümbelklassides, et parandada oma eesti keele oskust. Kultuuriliste eripäradega arvestamisel pole X kool muudatusi teinud, X koolis on otsustatud säilitada oma senine süsteem, et uued õpilased saaksid võimalikult kiiresti uues õppekeskkonnas kohaneda. Minu uuringust selgus ka asjaolu, et õpimotivatsiooni hoidmisega seotud probleemide korral on X koolis esimene samm lahenduseni arenguestlus, mis aitab õpilasel paremini mõista oma võimalusi ja eesmärke.

Kui teisest riigist saabunud õpilasel ei ole piisavaid teadmisi õppekeeles, luuakse talle individuaalne õppekava, mis hõlmab kõiki õppeaineid. See õppekava arvestab õpilase varasemaid teadmisi ja õppekeele oskuse taset. (Soll ja Palginõmm, 2011) Minu läbi viidud uuring kinnitab selle lähenemisviisi tõhusust.

Uuringust selgus, et X kooli õpetajad kasutavad aktiivselt kohandatud õppevahendeid, et toetada uute õpilaste õppimist. Õppeprotsessis ei soovitata rakendada meetodit, mis tugineb emakeelde tõlkimisele, kuna see võib aeglustada õppekeele omandamist (Horgan jt, 2022). Siiski nagu selgus minu uuringust, kasutavad paljud õpetajad praktikas vene keelt isegi keelekümbelklassides, et selgitada organisatoorseid küsimusi, nagu kooliekskursioonid või

õpikute tagastamine. X kooli õppejuht, kes on ühtlasi ka ajaloo õpetaja, rakendab ainetunnis aga järgmist võtet: kogu tund toimub eesti keeles, kuid viimased 10 minutit on pühendatud lühikesele kokkuvõttele vene keeles, et uus õpilane mõistaks õpitud materjali paremini.

X kooli õpetajad rakendavad aktiivselt keelekümblusprogrammi, kuid kui õpilane ei saa mõnest sõnast või väljendist aru, võivad mainitud õpetajad ajutiselt üle minna vene keelele või kasutada seletamiseks ka žeste. Kuid uuring tõi välja ka selle lähenemise ühe puuduse: kõige aktiivsemaks osalejaks õppeprotsessis jääb sageli hoopis õpetaja, samal ajal kui õpilased ei pruugi olla piisavalt kaasatud. Samas kuna Narvas puudub rikkalik eestikeelne keelekeskkond, korraldab X kool vastavalt uuringus osalenud respondentidelt saadud teabele oma kooli õpilastele õppekäike Tallinna ja Tartusse, et pakkuda neile võimalusi harjutada keelt loomulikus keelekeskkonnas.

Uuritud õpetajad märkisid intervjuude käigus, et meetod „rääkivad seinad“ on nende töö lahutamatu osa. Nende hinnangul aitab see meetod õpilastel visualiseerida ja omandada õppematerjali. Samuti soovitatakse kasutada projektoreid visuaalse sisu näitamiseks. Ka eespool teoreetiliste käsitluste juures rõhutati visuaalide tähtsust keele- ja aineõppes (vt Horgan jt, 2022; Järv ja Kirss, 2019).

Koolid rakendavad õppeprotsessis mängulisi meetodeid, et toetada nooremaid õpilasi stressiga toimetulekul ning arendada nende oskusi pingevabas keskkonnas (vt nt Kaldur jt., 2021). X kool kasutab samuti seda lähenemist, rakendades digiplatvorme, nagu Opiq ja Wordwall ülesannete loomiseks, ühtlasi töötades iseseisvalt välja esitlusi, töölehti ja digiülesandeid.

Aruanded näitavad, et koolid pingutavad selle nimel, et pakkuda uussisserändajatele võimalikult kiiresti intensiivseid keeleõppe kursuseid pärast nende saabumist Eestisse (vt nt Kaldur jt, 2021). Nende kursuste eesmärk on tagada õpilastele sobiv õppetase ja -meetod ning juurdepääs vajalikele õppematerjalidele, et toetada nende teadmiste ja oskuste omandamist (*ibid.*). X kool ei olnud erandiks, seal korraldati 2022/23. õppeaastal täiendavaid eesti keele tunde põhikooli uutele õpilastele alates 4. klassist. Kuid õpetajate suure töökoormuse tõttu tuli need tunnid juba teisel poolaastal tühistada.

Samuti selgus minu korraldatud uuringust, et X koolis pakuti Ukrainast saabunud õpilastele täiendavaid konsultatsioone eri õppeainete sisu kinnistamiseks. 2022/23. õppeaasta alguses kutsuti kooli Ukrainast tulnud õpetaja, kes viis läbi ukraina keele ja kirjanduse ringi. Ringitöö oli mõeldud 1.–6. klassi õpilastele ja toimus kord nädalas. Võib eeldada, et kui õppeprotsessis

arvestatakse õpilase kultuurilist ja keelelist tausta, toetab see tõhusamat õppimist märkimisväärselt (Taylor ja Sobel, 2011; vt ka Aronson ja Laughter, 2016; Järv ja Kirss, 2019).

Õppimisega kaasnevad alguses aga sageli mõistmisraskused, mille üheks põhjuseks võib olla ka ebapiisav keeleoskus (Slade ja Griffith, 2013). X kooli õpetajate arvamused eesti keele õppimise keerulisemate aspektide kohta on erisugused. Mõni minu uuringus osalenud respondent arvab, et suurimaks raskuseks on grammatilised struktuurid, käänded, eessõnad ja tagasõnad. Teine osa leiab, et teatud häälikute hääldamine eesti keeles on keerulisem kui grammatika omandamine. Ka minu uuringus osalenud õpilased mainisid eesti keele keerukust.

Uuring näitas, et kõik uussisserändajatest õpilased lõpetasid 2022/23. õppeaasta X koolis positiivsete hinnetega eesti keeles. Eriti silmapaistvate õpitulemustega olid need, kes osalesid konsultatsioonides, tegid kodutöid, said vanematelt tuge, osalesid aktiivselt tundides ja tundsid endas motivatsiooni õppes pingutada. Kahtlemate mõjutavad eespool mainitud komponendid õppes edasijõudmise kiirust.

Zoltán Dörnyei (2001, lk 7–8) järgi on üldtunnustatud, et just motivatsioon määrab ära, miks inimesed midagi teevad ja kui palju pingutust väärivaks nad üldse vastavat tegevust või tulemust peavad. Minu uuring näitas samamoodi, et motivatsioon mängib õppeprotsessis võtmerolli, määrates suuresti ära selle, milliseid õpitulemusi suudab õpilane saavutada. Samas on minu uuritud koolis Ukrainast saabunud õpilaste puhul mõnikord täheldatud siiski ka motivatsioonitaseme tuntavat langust ja võib eedada, et selles mängib ühe osana rolli ikkagi ka lapsevanemate hoiak eesti keele õppimisse.

Uuringud (vt nt Heckmann, 2008; OECD, 2006) on näidanud, et koostöö kooli ja kodu vahel on oluline õpilastele, kelle emakeel erineb õppekeelest. Kuigi õpetajad ei saa otseselt mõjutada pere toe tugevust, võib vanemate kaasamine keeleõppesse ja haridusprotsessi anda häid tulemusi. See hõlmab regulaarset teabevahetust, vanemate osalemist kooliülesannete koostamises ja aruteludes, edusammude jälgimist ning osalemist kooliüritustel. (Okeke, 2014; vt ka Kaldur jt, 2021) Uussisserändajatest õpilaste vanemad näitasid minu korraldatud uuringutulemustele toetudes välja üsna suurt huvi oma laste koolielu vastu, mis aitab kindlasti Ukrainast saabunud õpilastel uues koolikeskkonnas kohaneda.

Uuringud on näidanud, et õpilased, kelle emakeel pole sama, mis õppekeel, kogevad sageli väiksemat kuuluvustunnet ja neil on suurem oht sattuda eakaaslaste kiusamise objektiks: seda

on tähele pandud enamikus Euroopa Liidu riikides, kes on osalenud PIRLS 2016 uuringus (Eurydice, 2019). X koolis täheldati tõepoolest konfliktseid olukordi Ukrainast saabunud õpilaste puhul, eriti esimestel kuudel pärast nende Eestisse ümberasumist. Osa õpetajaid väidab siiski, et nad ei ole sellist laadi konflikte märganud või et need olid igapäevased ja ei olnud seotud kultuurilise kuuluvusega. Ukrainast saabunud õpilased ise tunnistavad, et aegajalt on nad tõepoolest olnud klassikaaslaste naljade sihtmärgiks. Nende sõnul on huumor olnud tavaliselt süütu, kuid vahel tekitanud siiski teatud määral ebamugavust.

Uurimistulemustest nähtus, et X koolis lahendati konfliktolukorrad peamiselt vestluste abil. Siiski arvavad mõned õpetajad, et sellised olukorrad peaks lahendama klassijuhataja, kes tunneb oma klassi dünaamikat ja õpilastevahelisi suhteid ilmselt kõige paremini (vt ka Picchio ja Mayer, 2015).

Minu bakalaureusetöö aluseks olevast uuringust ilmnis, et Eestis viibimise aja jooksul on kõik Ukrainast saabunud intervjueritud õpilased leidnud endale sõpru, peamiselt oma klassikaaslaste seas. Nad kinnitasid, et saavad hästi läbi nii X kooli õpilaste kui ka õpetajatega ning usaldavad neid. Sotsiaalsete oskuste ja õppeedukuse parandamiseks on kindlasti oluline teiste õpilaste toetus, sõbralikkus ja vastastikune abi. Kindlasti tuleks tähelepanu pöörata ka kultuurikeskkonna mõistmisele, ajakohastele teemadele ja ühtekuuluvustunde arendamisele (vt ka Kaldur jt, 2021). Intervjueritud X kooli õppejuht mainis, et nende koolis õppivad Ukrainast saabunud õpilased on tema hinnangul üldiselt üsna edukalt sotsialiseerunud, kusjuures osal pole tekkinud selles mõttes üldse raskusi, kuna nad on olnud uues koolis algusest peale avatud ja suhtlemisaltid. Võib eeldada, et tõepoolest, ka uussisserännanu suhtlemisoskus ja iseloomuomadused mõjutavad kohanemist uues koolikogukonnas.

Allpool esitan oma uuringu käigus saadud vastused püstitatud uurimisküsimustele:

Esimene uurimisküsimus oli järgmine: millised on Ukrainast pärit õpilaste kohanemisküsimused X koolis ja kuidas neid ületatakse? Uurimistulemustest selgus, et Ukrainast pärit õpilaste peamised kohanemisküsimused on seotud keelebarjääri, kultuuriliste erisuste ning sotsiaalsete ja emotsionaalsete probleemidega. Neid raskusi aidatakse Narva X koolis ületada kohandatud õppevahendite kasutamise, individuaalse lähenemise rakendamise, koostöö kaudu vanematega, arenguestluste läbiviimise ning vajadusel psühholoogilise toe pakkumise abil.

Teine siinses töös püstitatud uurimisküsimus oli järgmine: milliseid õppe- ja toetamisvõtteid kasutavad õpetajad, et aidata kaasa Ukrainast saabunud õpilaste kohanemisele ja eesti keele oskuse arengule? Enne Ukraina õpilaste saabumist kasutati koolis juba keeleõppe toetamiseks erinevaid meetodeid: individuaalset lähenemist, kohandatud materjale, keelekümblusmeetodit, „rääkivate seinte” meetodit ja mängulisi õppemeetodeid, eriti nooremates klassides. Pärast Ukraina õpilaste saabumist rakendas kool just neile suunatud lisatoetusmeetmeid: täiendavad eesti keele tunnid ning ukraina keele ja kirjanduse ring, mida juhib Ukrainast pärit õpetaja. Üldise ärevuse vähendamiseks ja klassis avatud suhtlusõhkkonna loomiseks kasutati võtet, mida olen detailsemalt kirjeldanud siinses töö alapeatükis 3.2. (vt "Psühholoogiline tugi"). Kohanemise toetamiseks pakub X kool psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi abi ning õpilasi püütakse kaitsta nende isiklikku kogemust puudutavate küsimuste eest.

Kolmandaks uurimisküsimuseks selles töös oli järgmine: kuidas toimub Ukrainast pärit õpilaste keelekümblus ja kuidas nad kohanevad eesti keele kasutamisega? Selgus, et Ukrainast saabunud õpilaste keelekümblus kulgeb eri moodi. Need õpilased, kes olid motiveeritud, osalesid konsultatsioonides, täitsid ülesandeid ja said vanematelt abi, saavutasid eesti keeles häid tulemusi. Õpilased, kes tulid tundidesse ettevalmistamata ja pidasid õppimist väheoluliseks, jäid umbes samale tasemele eesti keele oskuses, mis oli neil Eesti kooli tulles. Ilmnes, et peamise tegurina keeleõppes (ja muude ainete õppes) on ikkagi motivatsioon. Üldiselt aga lõpetasid kõik uussisserännanutest õpilased õppeaasta eesti keeles positiivsete hinnetega. Selgus ka asjaolu, et õpetajad kasutasid keelekümblsruhmades teatud määral ka vene keelt.

Neljanda uurimisküsimuse keskmes oli järgmine: milline roll on lapsevanematel Ukrainast saabunud õpilaste haridustekonnal ja kohanemisel X koolis? On selge, et lapsevanemate roll on rändetaustaga õpilaste haridustekonnal ja uues keskkonnas kohanemisel äärmiselt oluline. Vanemad peavad motiveerima lapsi õppima ja omandama selle maa riigikeelt, kus nad elavad. Samuti lasub nende õlgadel oma laste kodutöodes abistamine, osalemine arenguestlustel, lastevanemate koosolekutel ja kooliüritustel osalemine ning kindlasti ka laste koolielu aktiivne toetamine ja jälgimine.

Viimaseks, viiendaks uurimisküsimuseks oli püstitatud järgmine: kuidas sotsialiseeruvad Ukrainast saabunud õpilased X kooli keskkonnas? Uuringust ilmnes, et mõne uussisserändajast õpilase sotsialiseerumine algas konfliktsete olukordadega, mis lahendati kiiresti kooli juhtkonna ja õpetajate abiga. Kõigil õpilastel aga ei tulnud nende raskustega

silmitsi seista – mõned sulandusid kiiresti kollektiivi ja suutsid aja jooksul isegi klassi liidri positsiooni hõivata. Osa X kooli õpilasi suhtleb nüüd lisaks oma klassikaaslastele ka teiste klasside õpilastega. Kõigil intervjueritud Ukrainast saabunud õpilastel on Eestis olemas sõbrad. See näitab, et hoolimata esialgsetest võimalikest raskustest on õpilastel õnnestunud leida oma koht uues koolikeskkonnas.

Uuringu piiranguks on see, et minu uuring ei anna tervikpilti kõigi Ukrainast Eestisse saabunud uussisserännanud õpilaste kohta eespool käsitletud teemadel, kuna uuring on korraldatud ainult ühes Eesti koolis ja seetõttu ei saa tulemusi laiendada kogu Eesti kontekstile. Lisaks oleks suurem valim võimaldanud üldistavamaid tulemusi ja põhjalikumat analüüsi vanuserühmade kaupa. Tulevastes uuringutes võiks keskenduda pikemaajalistele tulemustele, näiteks keeleoskuse arengu dünaamikale mitme aasta jooksul või sotsiaalse integratsiooni kestusele (s.t võiks läbi viia longituuduuringu). Sellest hoolimata pakub ka siinne uuring õpetajatele ja koolidele väärtuslikke suuniseid ja näiteid, kuidas Ukrainast saabunud õpilasi toetada. Samuti aitab see paremini mõista tegureid, mis soodustavad või takistavad uussisserändajate kohanemist, pakkudes olulist teadmist haridussüsteemi arendamiseks.

## KOKKUVÕTE

Ukrainast pärit õpilaste kohanemine X kooli keskkonnas on teema, mida seni on mulle teadaolevalt käsitletud suhteliselt pealiskaudselt. Uuringu käigus keskendus sellele, kuidas mainitud lapsed omandavad eesti keelt ja harjuvad uue koolikeskkonnaga, millised tegurid mõjutavad nende õppes edasi jõudmist ning millist tuge saadakse koolitöötajatelt. Analüüsisin Narva X kooli näitel, milliseid meetmeid rakendatakse selleks, et toetada õpilasi nii keeleõppes kui ka sotsiaalsel kohanemisel ning milliseid võimalikke viise nähakse selle protsessi tõhustamiseks.

Oma siinsele uuringule toetudes võin väita, et Ukrainast saabunud õpilaste kohanemine X kooli keskkonnas sõltub mitmest teguritest, sealhulgas keeleõppe kiirusest, sotsiaalsest suhtlusest ja kooli toetusmeetmetest. Püüdsin Narva X kooli näitel välja selgitada, kuidas omandavad Ukrainast saabunud õpilased eesti keelt vene õppekeelega koolis, kus rakendatakse ka keelekümblust, ning milliseid õppemeetodeid ja -võtteid kasutatakse asjaosaliste eesti keele oskuse arendamiseks. Samuti vaatlesin uuringu käigus, millist rolli etendavad õpetajad ja teised koolitöötajad selles protsessis ning millised lähenemisviisid on osutunud kõige tulemuslikumaks. Pöörasin tähelepanu ka perede mõjule laste haridusteel ning sellele, kuidas uussisserändajad kohanevad koolikeskkonna ja eakaaslastega.

Andmete kogumiseks kasutasin kvalitatiivset uurimisviisi, kasutasin uurimismeetodina respondentidega poolstruktureeritud intervjuud. Uuringus osales kokku 8 inimest: 3 Ukrainast pärit õpilast eri kooliastmetest, 3 eesti keele õpetajat, 1 kehalise kasvatuse õpetaja ja 1 kooli õppejuht. Intervjuude eesmärk oli mõista keeleõppe ja sotsiaalse kohanemise protsesse, õpetajate kasutatavaid õppemeetodeid ning kooli toetussüsteeme. Andmete analüüsimiseks rakendasin sisuanalüüsi, mis võimaldas põhjalikumalt uurida kohanemist mõjutavaid tegureid.

Uuringu käigus selgus, et Ukrainast saabunud õpilased seisavad silmitsi raskustega, mis on peamiselt seotud keeleoskuse puudulikkuse, eri kultuuriliste tavade ning uude keskkonda sulandumisega. Mainitud probleemide leevendamiseks rakendatakse personaalseid õpistrateegiaid, püütakse teha tihedat koostööd peredega ning viiakse korrapäraselt läbi vestlusi õpilaste arengu toetamiseks. Lisaks on Narva X koolis loodud võimalused psühholoogiliseks nõustamiseks, mis peaks aitama lastel kiiremini kohaneda ja tunda end turvalisemalt.

Ukraina õpilaste toetamiseks kasutatakse eri meetodeid, mis aitavad nii keeleõppe kui ka koolikeskkonnaga kohaneda. Keeleoskuse arendamisel rakendatakse individuaalset lähenemist, kohandatud õppevahendeid, keelekümblust, visuaalseid materjale ning eriti nooremaealistega mängulisi õppemeetodeid. Lisaks pakutakse uussisserännanutele eraldi eesti keele lisatunde, konsultatsioone ja võimalust osaleda ukraina keele ja kirjanduse ringis. Kohanemise lihtsustamiseks on koolis loodud tugisüsteem, kuhu kuuluvad psühholoog ja sotsiaalpedagoog. Samuti kasutatakse tundides kaasavaid võtteid, mille eesmärk on aidata uutel õppijatel paremini klassikollektiivi sulanduda ja end enesekindlamalt tundes õppida.

Uuringust selgus, et eesti keele omandamise tempo oli õpilaste seas väga erinev ja sõltus peamiselt nende huvist ning panusest õppetöösse. Need, kes harjutasid järjepidevalt ja kasutasid pakutavat tuge, parandasid oma keeleoskust üldjuhul märgatavalt, samas kui passiivsema suhtumisega õpilased jäid teadmistes peaaegu samale tasemele, mis neil oli olnud X kooli tulles. Seega määras keeleõppe edukuse ära eelkõige motivatsioon ja valmisolek keelt kasutada. Uuringust ilmnas asjaolu, et hoolimata eri lähenemistest saavutasid kooli õppejuhi hinnangul pea kõik õpilased õppeaasta lõpuks positiivsed tulemused.

Kahtlemata mängib perekonna toetus uussisserännanu jaoks sihtriigis ja uues koolikultuuris orienteerumisel kesksel rolli. Lapsevanemate ülesanne on julgustada lapsi keelt omandama ning aidata neil säilitada õpimotivatsioon. Lisaks on oluline nende osalus kooliga seotud tegevustes, nagu suhtlemine õpetajatega, arenguestlustel käimine ja oma laste õppetööga seotu jälgimine. Õppijate toetamine nii kodutöodes kui ka koolielus aitab noortel paremini kohaneda ja haridusest rohkem kasu saada.

Minu bakalaureusetöö tulemustest nähtus ka asjaolu, et Ukrainast saabunud õpilaste kohanemine Eesti koolis kulges üsna erinevalt – mõned olid alguses kogenud raskusi suhtlemisel, mis vajasid õpetajate ja koolipersonali sekkumist, samas kui teised kohanesisid kiiresti ning sõlmisid hõlpsasti uusi kontakte. Aja jooksul kujunesid õpilastel üsna mitmekesised suhtlusvõrgustikud, mis ulatusid ka oma klassist väljapoole. Mõnest õppijast kujunes isegi rühma eestvedaja ning koolielu aktiivne osaline. Lõppkokkuvõttes võib väita, et peaaegu iga õpilane leidis aja jooksul oma sotsiaalse koha koolikeskkonnas, sõltumata esialgsetest väljakutsetest.

Uuringu käigus leidsin vastused kõigile püstitatud uurimisküsimustele ning täitsin töö eesmärgi. Ilmnas, et Ukrainast saabunud õpilaste kohanemist mõjutab mitu tegurit, sealhulgas

motivatsioon, perede toetus, kooli pakutavad meetmed ja sotsiaalsed suhted. Keeleõppe ja sotsialiseerumise edukus sõltub suuresti individuaalsest panusest ning saadavast toetusest nii õpetajatelt kui ka eakaaslastelt. Kool mängib selles protsessis võtmerolli, pakkudes keeleõppeks ja kohanemiseks vajalikke võimalusi, mille tõhusus mõjutab otseselt õpilaste edukust uues (keele)keskkonnas.

Tulevikus võiksin lisaks uurida, kuidas kujunevad välja keeleoskus ja sotsiaalne lõimumine pikema aja jooksul ning millised tegurid seda protsessi enim mõjutavad. Sellegipoolest pakub ka sinne töö praktilist teavet koolidele ja õpetajatele, lisaks potentsiaalselt ka hariduse kujundajatele, mis puudutab uussisserännanute õpetamist ja kohanemist Eesti koolis. Täpsemalt aitab töö mõista, kuidas tõhusamalt toetada Ukrainast saabunud õpilaste kohanemist uues keskkonnas.

## **SUMMARY**

The adaptation of students from Ukraine to the environment of School X in Narva is a topic that, to the best of my knowledge, has been addressed relatively superficially so far. In this study, I focused on how these children acquire the Estonian language and adjust to the new school environment, what factors influence their progress, and what kind of support they receive from school staff. Using the example of Narva School X, I analyzed the measures implemented to support students both in language learning and social adaptation, as well as potential ways to enhance this process.

Based on this study, it can be stated that the adaptation of students arriving from Ukraine to the environment of School X depends on several factors, including the speed of language acquisition, social interaction, and the support measures provided by the school. Using the example of Narva School X, I aimed to determine how students from Ukraine acquire the Estonian language in a Russian-language school that also implements language immersion and what teaching methods and techniques are used to develop the Estonian language skills of those involved. I also examined the role of teachers and other school staff in this process and which approaches have proven to be the most effective. Additionally, I focused on the influence of families on children's educational paths and how newcomers adapt to the school environment and their peers.

To collect data, I used a qualitative research method, specifically conducting semi-structured interviews with respondents. A total of 8 people participated in the study: 3 students from Ukraine from different school levels, 3 Estonian language teachers, 1 physical education teacher, and 1 deputy head of the school. The purpose of the interviews was to understand the processes of language acquisition and social adaptation, the teaching methods used by teachers, and the school's support systems. To analyze the data, I applied content analysis, which allowed for a more in-depth examination of the factors influencing adaptation.

The study revealed that students arriving from Ukraine face challenges mainly related to insufficient language skills, cultural differences, and integration into the new environment. To address these challenges, personalized learning strategies are applied, close cooperation with families is encouraged, and regular discussions are held to support students' development. Additionally, the school has established opportunities for psychological counseling to help students adapt faster and feel more secure.

Different methods are used to support Ukrainian students, assisting them both in language acquisition and adaptation to the school environment. In language development, an individualized approach is applied, utilizing adapted teaching materials, language immersion, visual aids, and playful learning methods, especially with younger children. Furthermore, additional Estonian language lessons, consultations, and the opportunity to participate in a Ukrainian language and literature club are offered to newcomers. To facilitate adaptation, the school has established a support system that includes a psychologist and a social pedagogue. Inclusive methods are also employed in classes to help new students integrate better into the class community and learn with increased confidence.

The study found that the pace of acquiring the Estonian language varied significantly among students and was mainly influenced by their interest and effort in their studies. Those who practiced consistently and made use of the available support generally improved their language skills considerably, while students with a more passive attitude remained at nearly the same level as when they first arrived at School X. The success of language learning was primarily determined by motivation and the willingness to use the language. According to the school's deputy head, despite various approaches, almost all students achieved positive outcomes by the end of the academic year.

Undoubtedly, family support plays a central role in helping newcomers orient themselves in the host country and the new school culture. Parents are expected to encourage their children to learn the language and help maintain their learning motivation. Additionally, their involvement in school-related activities, such as communicating with teachers, attending development discussions, and monitoring their children's schoolwork, is crucial. Supporting students with homework and school life helps young people better adapt and gain more from their educational experience.

The results of my bachelor's thesis also demonstrated that the adaptation of students arriving from Ukraine to the Estonian school environment varied significantly – some initially faced communication difficulties requiring the intervention of teachers and school staff, while others adapted quickly and easily made new connections. Over time, students developed diverse social networks, some even extending beyond their own class. Some learners even emerged as group leaders and active participants in school life. Ultimately, it can be concluded that almost every student eventually found their social place in the school environment, regardless of the initial challenges.

During the study, I was able to answer all the research questions and fulfill the objective of the work. It was found that the adaptation of students arriving from Ukraine is influenced by several factors, including motivation, family support, school-provided measures, and social relationships. The success of language learning and social integration largely depends on individual effort and the support received from both teachers and peers. The school plays a key role in this process by offering opportunities for language learning and adaptation, the effectiveness of which directly impacts students' success in the new (linguistic) environment.

In the future, it would be worthwhile to further investigate how language skills and social integration develop over a longer period and what factors most influence this process. Nevertheless, this study already provides practical information for schools and teachers, as well as potentially for educational policymakers, regarding the teaching and adaptation of newcomers in Estonian schools. Specifically, the study helps to understand how to more effectively support the adaptation of students arriving from Ukraine to the new environment.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Ager, A., ja Strang, A. (2004). *Indicators of integration*. Home Office, Research, Development and Statistics Directorate.

Alozie, O. E. (2020). Diversity V: Multiculturalism advantages and disadvantages of workplace diversity. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10(1), 135–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.10.01.2020.p9720>

Apitzsch, U., Bertaux, D., Delcroix, C., ja Inowlocki, L. (2015). Introduction to the thematic issue on „Socialization, family, and gender in the context of migration”. *ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15(1–2), 3–10.

Aronson, B., ja Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education. *Review of Educational Research*, 86(1), 163.

Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Cengage Au, 15(2), 180.

Berezkina, M., Brown, K. D., ja Koreinik, K. (2020). Vene keel kui ressurss Eestis. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 66, 39–63.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., ja Dasen, P. R. (1992). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge University Press.

Bilaniuk, L. (2010) Language in the balance: The politics of non-accommodation on bilingual Ukrainian–Russian television shows. – *International Journal of the Sociology of Language*, 201, 105–133.

Caldas, S. J., ja Caron-Caldas, S. (1999). Language immersion and cultural identity: Conflicting influences and values. *Language Culture and Curriculum*, 12(1), 42–58.

Chu, T., Keller, A. S., ja Rasmussen, A. (2013). Effects of postmigration factors on PTSD outcomes among immigrant survivors of political violence. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 15, 890–897. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10903-012-9696-1>

Crosnoe, R. (2010). Two-Generation Strategies and Involving Immigrant Parents in Children’s Education. Urban Institute (NJ1).

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585–592.

Denzin, N. K., ja Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(1), 1–20.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman

Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS) (2016). Kasutajajuhend õppeasutustele.

Eesti Statistikaamet. (2021). *Rahvastiku demograafilised ja etno-kultuurilised näitajad*. <https://rahvaloendus.ee/et/tulemused/rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad> (viimati vaadatud 8.04.2024)

Eesti Statistikaamet. (2023, 18. jaanuar). *Eesti rahvaarv kasvas 2% võrra: peamiseks mõjutajaks oli sisseränne, sünnimus langes rekordmadalale*. <https://www.stat.ee/et/uudised/eesti-rahvaarv-kasvas-2-vorra-peamiseks-mojutajaks-oli-sisseranne-sundimus-langes-rekordmadalale> (viimati vaadatud 30.03.2024)

Eesti Statistikaamet. (2023, 22. mai). *Sisseränne ületas väljarännet enam kui viis korda*. <https://www.stat.ee/et/uudised/sisseranne-uletas-valjarannet-enam-kui-viis-korda> (viimati vaadatud 31.03.2024)

Eesti Statistikaamet. *Valdkonnad > Rahvastik > Ränne* <https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/ranne> (viimati vaadatud 30.03.2024).

Eesti ühiskonna lõimumise monitooring 2020 (EIM 2020). *Keeleoskus ja rahvustevahelised suhted*. Teabeleht. Lõppraport. <https://www.kul.ee/eesti-integratsiooni-monitooring-2020> (viimati vaadatud 8.04.2024)

European Commission / EACEA / Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fecho, B., ja Clifton, J. (2017). *Dialoguing across cultures, identities, and learning: crosscurrents and complexities in literacy classroom*. New York; London: Routledge.

Foo, S. Q., Tam, W. W., Ho, C. S., Tran, B. X., Nguyen, L. H., McIntyre, R. S., ja Ho, R. C. (2018). Prevalence of depression among migrants: a systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 15(9), 1986. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15091986>

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. 2nd edition. New York: Teachers College Press.

Gleeson, C., Frost, R., Sherwood, L., Shevlin, M., Hyland, P., Halpin, R., ja Silove, D. (2020). Post-migration factors and mental health outcomes in asylum-seeking and refugee populations: a systematic review. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1793567. DOI: <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1793567>

Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173–190.

Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain. Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. California: Corwin A SAGE Company.

Haridus- ja Noorteamet (2021). *Uussisserändajate õppe korraldamise võimalused Eesti haridusvaldkonna õigusaktides* (2021).

Haridussilm. (2024). Üldharidus, üldhariduse õppijad <https://www.haridussilm.ee/ee/paevakajaline/ukraina/ukraina-oppijad-eesti-hariduses> (viimati vaadatud 8.04.2024)

Heckmann, F. (2008). *Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers*: Friedrich Heckmann; Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE).

Hofstede, G. (2017). Cultural dimensions, Country comparison [www.geert-hofstede.com/countries.html](http://www.geert-hofstede.com/countries.html) (vaadatud 12.03.2025)

Holm, K., Nokelainen, P., ja Tirri, K. (2011). Intercultural and Interreligious Sensitivity Scales. K Tirri, P. Nokelainen, P. (Eds.) *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 101–120.

Horgan, D., Martin, S., O’Riordan, J., ja Maier, R. (2022). Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 36(3), 369–385.

Inforegister. (2024). <https://www.inforegister.ee/> (viimati vaadatud 23.04.2024)

Innove (2016). Uussisserändajad;

<http://www.innove.ee/et/yldharidus/muukodukeelega/kes/uussisserandaja> (viimati vaadatud 18.10.2024)

Jauhiainen, J., ja Erbsen, H. (2023). Multilevel governance in the temporal protection and integration of Ukrainians within the European Union: the case of Estonia. *Journal of European Integration*, 45(3), 413–430.

Järv, S., ja Kirss, L. (2019). *Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale*. RITA-ränne projekt 2018.

Kaldur, K., Kivistik, K., Pohla, T., Veliste, M., Pertsjonok, N., Käger, M., ja Roots, A. (2019). Uussisserändajate kohanemine Eestis. Balti Uuringute Instituut.

Kaldur, K., Pertsjonok, N., Mäe, K., Adamson, A. K., Khrapunenko, M., Jurkov, K., ja Kivistik, K. (2021). Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks. Balti Uuringute Instituut.

Kallas, K. (2018). Pedagoogiline foorum. *Mitmekeelne haridus, erinumber (2)*, 26.

Kallas, K., ja Küün, E. (2019). Diskussioon kakskeelsest haridusest: teadusuuringud ja Eesti mudelid. *Riigikogu Toimetised*, 40, 135–149.

Kalmus, V., Lauristin, M., Masso, A., Opermann, S., Vihalemm, P., ja Vihalemm, T. (2022). Kust tulevad muutused ja kuhu kaob aeg: mõõtes ja mõtestades Eesti ühiskonda. *Eesti Vabariigi preemiad*, 26, 199–221.

Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., ja L. Rahnu (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis. Uusimmigrantõpilaste õpiedukuse ja haridusvõimaluste uuring*. MindPark OÜ, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed; <https://dspace.ut.ee/handle/10062/41933>

Klaas-Lang, B., ja Praakli, K. (2015). Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat*, 11, 111–126. DOI: <https://doi.org/10.5128/ERYa11.07>

- Klaas-Lang, B., ja Reile, L. (2019). Miks õppida “väikest keelt”? Integratiivne vs instrumentaalne motivatsioon välisüliõpilaste eesti keele õppimisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 15, 83–98. DOI: <https://doi.org/10.5128/ERYa15.05>
- Kloetzer, L., Clarke-Habibi, S., Mehmeti, T., ja Zittoun, T. (2021). Welcoming mobile children at school: institutional responses and new questions. *European Journal of Psychology of Education*, 1–30. DOI: <https://doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10212-021-00534-4>
- Koehler, C. (2017). Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. *NESET II ad hoc question*, 1.
- Kondrad, A. (2020). *Koolikogukonna tugi uussisserändajatest õpilaste sotsiaalsele kohanemisele*. [Magistritöö] Tartu: Tartu Ülikool.
- Kultuuriministeerium (2023). Kohanemismeede; <https://www.kul.ee/kohanemise-meede>
- Küün, E. (2019). The diversity of immigrant identity and the aspects of the design thereof. *Sustainable Multilingualism*, 14, 50–81; <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0003>
- Laherand, M. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn.
- Lauri, T., Pöder, K., ja Rahnu, L. (2016). Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud. *Eesti Inimarengu Aruanne, 2017*.
- Leirman, W. (1996). *Four Cultures of Education*. Michigan Ethnic Heritage Center, Detroit, USA and Andhra Pradesh Social Service Society, Secunderabad, India.
- Leirman, W. (2003). *Neli hariduskultuuri*. Võru: Eesti Vabaharidusliit.
- Liimets, H. (2001). *Kuidas õppeprotsess kasvatab?* Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Loide, A. (2015). *Eestis elavate muukeelsete perede vanemate suhtumine oma lapse kakskeelsusse ja etnilise identiteedi kujundamisse*. [Magistritöö]. Tartu: Tartu Ülikool.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. *Bilingual and multilingual education*, 81–100.
- Miettinen, M. (2001). „Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä“: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu Yliopisto.

Mitchell, D. (2016). *Diversities in education: effective ways to reach all learners*. London: Routledge.

Mitmekultuurilisuus koolis (2018); <https://sisu.ut.ee/kultuuridkoolis/avaleht>

Muldma, M., ja Nõmm, J. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Tallinn: Eduko.

Nilsson, J., ja Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), 399–416.

Nusche, D. (2009). What works in migrant education?: A review of evidence and policy options.

OECD. (2006). Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003; [Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003](#)

Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3).

Pajupuu, H. (2000). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* TEA Kirjastus.

Picchio, M., ja Mayer, S. (2015, november). The socialization of children of migrant parents during their first year in crèche. *Conference "Petite enfance: socialisation et transitions"*; [\(PDF\) The socialization of children of migrant parents during their first year in crèche](#)

Pink, D., ja Zhao, Y. (2011, detsember). *Daniel Pink in conversation with Professor Yong Zhao at the Schools Network Conference 2010*.

Politsei- ja Piirivalveamet (2022). Ajutine kaitse Ukraina kodanikele ja nende pereliikmetele; <https://www.politsei.ee/et/juhend/info-seoses-ukrainasojaga/ajutine-kaitse-ukraina-kodanikele-ja-nende-pereliikmetele>

Proos, I. (2000). Eestivenelaste keeleoskus ja suhtlemissuutlikkus. / Estonian Russians language skills and ability to communicate. *Integratsioon Eesti ühiskonnas*, 37–40.

Rannut, M., Rannut., Ü, ja Verschik, A. (2003). *Keel. Võim. Ühiskond*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Riigikontroll (2016). Riigi ja kohalike omavalitsuste valmisolek võtta vastu rahvusvahelise kaitse taotlejaid ja saanuid. Riigikontrolli aruanne Riigikogule. [https://valitsus.ee/sites/default/files/contenteditors/failid/aruanne\\_pagulased\\_18.01.2016.pdf](https://valitsus.ee/sites/default/files/contenteditors/failid/aruanne_pagulased_18.01.2016.pdf)

Romanowski, P. (2021). *Family Language Policy in the Polish Diaspora: A Focus on Australia*. Routledge Studies in Sociolinguistics.

Rüütmaa, T., Meristo, M., Argus, R., ja Puksand, H. (2023). Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamise ja eestikeelsele õppele üleminekusse. *Philologia Estonica Tallinnensis*, (8), 95–128.

Selliöv, R. (2016). Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium; <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/71211>

Siseministeerium (2015). Uussisserändajad saavad osaleda kohanemisprogrammis; <https://www.siseministeerium.ee/uudised/uussisserandajad-saavad-osaleda-kohanemisprogrammis> (viimati vaadatud 11.12.2024)

Siseministeerium (2016). Kohanemisprogramm; <https://www.siseministeerium.ee/et/kohanemisprogramm> (18.01.2024)

Slade, S., ja Griffith, D. (2013). A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*. Special Issue (2013), 21–35.

Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., ja Oades, L. G. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. – E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Toim.). *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific*, 101–122). Singapore: Springer.

Stelmakova, V., ja Zabrodskaja, A. (2024). Voices across borders: Exploring linguistic and national identity among Ukrainian expatriates in Tallinn. *Forum for Linguistic Studies*, 6 (2), 1182. DOI: 10.59400/fls.v6i2.1182

Soll, M., ja Palginõmm, M.-L. (2011). Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis. Narva: Tartu Ülikool, 93–100.

Sotsiaalkindlustusamet. (Viimati uuendatud 21.03.2024). *Statistika > Ukraina sõjapõgenikud Eestis*; <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/asutus-uidised-ja-kontakt/praktiline-teave/statistika#ua-stat> (viimati vaadatud 31.03.2024)

Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 52(4), 529–548.

Talib, M.-T. (2006). Opettajana monikulttuurisessa koulussa, teoksessa Erilaisuuden valot ja varjot. *Diversity a challenge for educators*. M.-T. Talib (Ed.). Turku: Finnish Educational Research Association.

Tarim, K. (2015). Effects of cooperative group work activities on pre-school children's pattern recognition skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1597–1604.

Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., ja Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(3), 453–460.

Taylor, S. V., ja Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter* (Vol. 4). Brill.

Ting-Toomey, S., ja Dorjee, T. (2019). *Communicating Across Cultures*. Second Edition. The Guilford Press.

Tseng, A. (2020). Identity in home-language maintenance. – A. C. Schalley, S. A. Eisenchlas (toim.). *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 109–130. Berlin and Boston: De Gruyter Mouton.

Turney, K., ja Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>

Tutorea, L. E., Hahn, E., Mavituna, S., Eillinghoff, L., Do, T. L., Böge, K., ja Ta, T. M. T. (2023). Cultural immersion, acculturation strategies, and depressive symptoms among first-generation Vietnamese migrants in Germany. *International Journal of Social Psychiatry*, 69(8), 2048–2058.

Vanahans, M., Timoštšuk, I., ja Uibu, K. (2023). Lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 103–129. DOI: <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.05>

Vetik, R., Raudsepp, M., Kruusvall, J., Kus-Harbord, L., Makarova, M., ja Valk, A. (2017). Intercultural Relations in Estonia. – J. W. Berry (Ed.) *Mutual Intercultural Relations*, 59–80. UK: Cambridge University Press.

Witherspoon, M., Sykes, G., ja Bell, C. (2016). Leading a classroom discussion: definition, supportive evidence, and measurement of the „ETS“ National Observational Teaching Examination (NOTE) assessment series. Research Memorandum No. RM16-09. Educational Testing Service.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Zabrodskaja, A., ja Ehala, M. (2013). Inter-ethnic processes in post-Soviet space: theoretical background. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Routledge; DOI: 10.1080/01434632.2013.845194

## LISAD

### Lisa 1. Õppejuhi intervjuukava (eesti keeles)

Tere! Minu nimi on Veronika Tšistjakova. Õpin Tartu Ülikooli Narva Kolledžis erialal "keeled ja mitmekeelsus koolis". Oma bakalaureusetöö raames viin läbi uurimistööd Ukrainast saabunud õpilaste keelekümluse ja sotsialiseerumise kohta teie kooli näitel. Saadud andmeid kasutan ainult enda bakalaureusetöö tarbeks ja kõik uuringus osalevad isikud on anonüümitud.

Sugu: naine/mees

Vanus:

Tööstaaž:

Räägime Teiega kogemusest, mis puudutab teiste riikide laste õpetamist teie koolis.

1. Kas teie koolis on varem õppinud teiste riikide õpilasi?
  - a) Mis aastal puutusite esimest korda kokku välisõpilaste õpetamisega? Nimetage ligikaudne õpilaste arv.
  - b) Milliseid tulemusi on õpilased saavutanud? Tooge näiteid.
  - c) Kui rahule Te nende tulemustega jäite?
2. Kas Teil on isiklik kogemus teiste riikide õpilaste õpetamisega?
  - a) Millist rolli täitsite ja millised ülesanded Teil olid?
  - b) Millised on välisõpilastega töötamise eripärad?
3. Kui esimesed Ukraina õpilased saabusid teie kooli, kas olite selleks valmis?
  - a) Kas Teid hoiatati uute välisõpilaste saabumisest?
  - b) Kuidas see hoiatus välja nägi?
  - c) Kui palju aega anti ettevalmistuseks?
  - d) Kas Teil oli piisavalt aega, et valmistuda uute õpilaste tulekuks?
  - e) Milliseid samme astub kool tavaliselt, et valmistuda välisõpilaste õpetamiseks?

f) Milliseid meetmeid Te rakendasite, et valmistuda teistest riikidest pärit õpilaste saabumiseks?

g) Kui valmis Te enda arvates sel ajal Ukraina õpilaste vastuvõtmiseks olite?

4. Millised olid Ukraina õpilaste vastuvõtmiseks esitatavad nõuded?

a) Kas nõuded erinesid kohalike õpilaste vastuvõtutingimustest? Millised need nõuded olid?

b) Kas nõuded olid seotud eesti keele oskusega?

c) Kui paljud neist vastasid nõuetele?

Jätkame vestlust teie koolis õppivate välisõpilaste arvu teemal. Teie vastuseid kasutatakse statistilistel eesmärkidel.

5. Kui palju Ukraina lapsi õpib praegu teie koolis?

a) Kui palju lapsi õpib esimeses, teises ja kolmandas kooliastmes?

b) Kas nende hulgas on õpilasi, kes on paigutatud keelekümblusklassidesse?

c) Kas Teie arvates saavad õpilased keelekümblusklassides koormusega hakkama?

6. Kas teie koolis on Ukraina õpilasi, kes õpivad gümnaasiumis?

a) Kui kaua on Ukraina gümnaasistid teie koolis õppinud?

b) Arvestades riigieksamite perioodi, kas Ukraina õpilased suudavad Teie arvates sooritada eksamid samal tasemel kui Eesti õpilased?

Räägime nüüd Ukraina laste õpetamisest just teie koolis.

7. Kas kohaliku õpilase ja Ukraina õpilase tunniplaan erineb?

a) Kas välisõpilastel on lisatunde kooliainetes või huviringides? Tooge näiteid.

b) Millest on see tingitud?

8. Kas teie koolis on konkreetne metoodika, mille järgi töötavad õpetajad välisõpilastega?

a) Mis metoodika see on?

b) Millised on selle peamised põhimõtted?

c) Miks kasutatakse just seda metoodikat välisõpilaste õpetamiseks?

d) Kuidas see erineb kohalike õpilaste õpetamise metoodikast? Millised on selle eelised?  
Paun võrrelge.

e) Kas see metoodika kehtib ka erivajadustega laste puhul?

f) Kas jälgite, kuidas õpetajad seda metoodikat tundides kasutavad?

g) Kuidas hindate selle metoodika tulemuslikkust?

h) Kas olete selle metoodika ja selle tulemustega rahul? Kas sooviksite midagi muuta?

9. Milline õpimetoodika on välisõpilaste õpetamisel Teie arvates kõige levinum?

a) Millised on selle peamised põhimõtted?

b) Miks on see metoodika Teie arvates kõige levinum?

c) Kas teie kooli õpetajad kasutavad seda metoodikat?

10. Kas teie koolis on eraldi klassid välisõpilastele või paigutatakse nad olemasolevatesse klassidesse kohalike õpilastega?

a) Kuidas toimub õppetöö eraldi klassis? Tooge näiteid.

b) Kuidas toimub õppetöö koos kohalike õpilastega? Tooge näiteid.

11. Milliseid abimaterjale kasutatakse tundides, kus on välisõpilased?

a) Kas Ukraina õpilaste abimaterjalid erinevad kohalike õpilaste omadest? Kuidas?

b) Kas teie õpetajad kasutavad meetodit „rääkivad seinad“? Kui paljudes klassides on näha abimaterjale seintel?

12. Milliseid meetmeid rakendab õpetaja, kui Ukraina õpilasel kaob motivatsioon õppimiseks?

a) Kui tihti selliseid olukordi juhtub? Mis võivad olla põhjused?

b) Kas õpetajate suhtumine välisõpilastesse erineb nende suhtumisest kohalikesse õpilastesse?

13. Kas välisõpilaste seas on erivajadustega lapsi?

a) Kas teie kool töötab Ukraina erivajadustega lastega sama metoodika järgi?

b) Kui tõhus on metoodika sellisel juhul?

c) Kas erivajadustega lastele on loodud eraldi klassid või nad õpivad tavalistes klassides?

14. Milliste õpiraskustega puutuvad Ukraina õpilased kõige sagedamini kokku?

a) Kas kool aitab neil nende raskustega toime tulla?

b) Milliseid meetmeid rakendab kool, et õpilast aidata?

15. Millistes õppeainetes vajavad välisõpilased rohkem abi? Millistes vähem?

a) Kas see on seotud keele erinevustega?

b) Kas õpetajad pakuvad võimalust osaleda lisatundides oma ainetes?

c) Kui paljud õpilased kasutavad seda võimalust?

16. Kas kodutööde maht on välisõpilaste jaoks jõukohane?

a) Kui tihti teevad välisõpilased kodutööd ära?

b) Kes kõige sagedamini aitab neil kodutöid teha?

c) Kas õpetaja suhtumine välisõpilaste kodutööde kontrollimisse erineb kohalike õpilaste omast?

17. Kas vanemad osalevad välisõpilaste koolielus?

a) Kas Ukraina õpilaste vanemad pöörduvad Teie poole seoses oma lapse õppe edukuse ja sotsialiseerumise küsimustega?

b) Kui tihti reageerivad välisõpilaste vanemad õpetaja märguannetele ja hinnetele e-koolis?

c) Kui tihti osalevad Ukraina õpilaste vanemad arenguveestlustel?

d) Kui tihti osalevad välisõpilaste vanemad lastevanemate koosolekutel?

Nüüd räägime välisõpilaste eesti keele oskusest ja sotsialiseerumisest.

18. Milline oli Ukraina õpilaste keeleoskus teie kooli tülles?

a) Kas paljudel oli enne kooli astumist olemas eesti keeles algtase?

b) Milliseid keeli välisõpilased valdavad?

- c) Mis keeles suhtlevad välisõpilased omavahel? Aga kohalike õpilastega?
- d) Mis keeles suhtlevad õpetajad Ukrainast saabunud õpilastega?
- e) Kui tekiks keelebarjäär õpetaja ja õpilase vahel, siis milliseid meetmeid kool rakendaks?
- f) Mis keeles viiakse välisõpilastele enamasti tunde läbi?

19. Millest alustasid eesti keele õpetajad välisõpilaste õpetamisel?

- a) Milliseid meetodeid kasutavad eesti keele õpetajad sõnavara rikastamiseks? Miks just neid meetodeid?
- b) Mis keeles toimuvad eesti keele tunnid kõige sagedamini? Miks?
- c) Kui Ukrainast saabunud õpilasel tekib eesti keele tunnis sõnade või väljendite mõistmisel raskusi, siis mis keeles õpetaja neid selgitab?

20. Milliseid tulemusi on välisõpilased eesti keeles õppides saavutanud? Palun tooge näide.

- a) Kelle teene see Teie arvates enim on?
- b) Kas olete tulemustega rahul?

21. Kui keeruline on välisõpilastel eesti keelt õppida? Millised on peamised raskused? Tooge palun näide.

22. Kas välisõpilastele osutatakse psühholoogilist tuge?

- a) Kui paljud Ukrainast saabunud õpilased kasutavad psühholoogilist abi?
- b) Kas psühholoogiline töö toimub ka koos õpilaste perekonnaga?

23. Millist tagasisidet olete saanud õpetajatelt seoses välisõpilaste õppeedukuse ja käitumisega? Tooge palun näide.

- a) Kas Ukrainast saabunud õpilaste käitumine erineb kohalike õpilaste käitumisest tundides ja vahetundides? Palun võrrelge.
- b) Milles on sarnasusi? Milles erinevusi?
- c) Kas konfliktolukordi välisõpilaste osalusel esineb?

24. Kas õpetajad jagavad omavahel kogemusi välisõpilastega töötamisel? Kuidas see toimub?  
Tooge palun näide.

Aitäh, et leidsite aega vestlemiseks! Mul oli väga huvitav Teiega rääkida. Kuidas Teile vestlus meeldis? Kui Teil on selle teema kohta veel mõtteid või kommentaare, kuulaksin neid hea meelega.

## **Lisa 2. Aineõpetaja intervjuukava (eesti keeles)**

Tere! Minu nimi on Veronika Tšistjakova. Õpin Tartu Ülikooli Narva Kolledžis erialal "keeled ja mitmekeelsus koolis". Oma bakalaureusetöö raames viin läbi uurimistööd Ukrainast saabunud õpilaste keelekümbluse ja sotsialiseerumise kohta teie kooli näitel. Saadud andmeid kasutan ainult enda bakalaureusetöö tarbeks ja kõik uuringus osalevad isikud on anonüümitud.

Sugu: naine/mees

Vanus:

Tööstaaž õpetajana:

Arutleme Teie kogemuste üle välismaalt pärit laste õpetamisel koolis, kus õpetate.

1. Kas Teil on isiklike kogemusi välisõpilaste õpetamisel?
  - a) Millist rolli Te täitsite ja millised ülesanded Teil olid?
  - b) Millised on Teie arvates peamised eripärad välisõpilastega töötamisel?
2. Kui teie kooli saabusid esimesed Ukraina õpilased, kas olite selleks valmis?
  - a) Kas Teid teavitati uute välisõpilaste saabumisest ette?
  - b) Kuidas teavitamine toimus?
  - c) Kui palju aega enne nende saabumist Teid teavitati?
  - d) Kas Teil oli piisavalt aega valmistuda uute õpilaste vastuvõtuks?
  - e) Milliseid meetmeid Te rakendasite, et olla nende saabumiseks valmis?

Arutleme Ukrainast saabunud laste õpetamise üle teie koolis.

3. Kas kohalike õpilaste ja Ukraina õpilaste tunniplaani erinevad?
  - a) Kas Ukraina õpilastel on lisatunde Teie aines? Tooge palun näide.
  - b) Millest see erinevus tuleneb?
4. Kas Teil on välisõpilaste õpetamiseks eraldi metoodika?
  - a) Mis metoodika see on?
  - b) Millised on selle põhiprintsiibid?

- c) Miks see metoodika sobib just välisõpilaste õpetamiseks?
  - d) Kuidas see erineb kohalike õpilaste õpetamise metoodikast? Millised on selle metoodika eelised? Palun võrrelda.
  - e) Kas see metoodika kehtib ka erivajadustega õpilaste puhul?
  - f) Kuidas hindate selle metoodika tõhusust välisõpilaste õpetamisel?
  - g) Kas olete rahul metoodika ja selle tulemustega? Mida tahaksite muuta?
5. Milline õppemetoodika on Teie arvates kõige levinum välisõpilaste õpetamisel?
- a) Millised on selle peamised põhimõtted?
  - b) Miks on see metoodika Teie arvates kõige levinum?
  - c) Kas Teie töötate selle metoodika järgi?
6. Milliseid abimaterjale kasutate tundides, kus on ka välisõpilased?
- a) Kas Ukraina õpilaste abimaterjalid erinevad kohalike õpilaste omadest? Kuidas?
  - b) Kas te kasutate meetodit „rääkivad seinad“?
7. Milliseid meetmeid Te rakendate, kui Ukraina õpilane kaotab motivatsiooni õppimiseks?
- a) Kui tihti selliseid olukordi juhtub? Mis võivad olla põhjused?
  - b) Kas Teie suhtumine välisõpilastesse erineb suhtumisest kohalikesse õpilastesse?
8. Kas Teie Ukraina õpilaste seas on erivajadustega lapsi?
- a) Kas töötate erivajadustega Ukraina lastega sama metoodika järgi?
  - b) Kui tõhus on metoodika sellisel juhul?
9. Milliste õpiraskustega puutuvad Ukraina õpilased kõige sagedamini kokku?
- a) Kas aitate neil nende raskustega toime tulla?
  - b) Milliseid meetmeid rakendate, et õpilast aidata?
10. Kas Ukraina õpilased vajavad lisatunde Teie aines?
- a) Kas see on seotud keele erinevustega?
  - b) Kas pakute õpilastele võimalust osaleda lisatundides?

c) Kui paljud õpilased seda võimalust kasutavad?

11. Kas Ukraina õpilaste kodutööde maht on neile jõukohane?

a) Kui tihti teevad Ukraina õpilased kodutööd ära?

b) Kes aitab neil kodutöid teha?

c) Kas Te kontrollite nende kodutöid teisiti kui kohalike õpilaste omi?

12. Kas Ukrainast saabunud õpilaste vanemad osalevad oma laste koolielus?

a) Kas Ukraina õpilaste vanemad pöörduvad Teie poole seoses õppeedukuse ja sotsialiseerumise küsimustega?

b) Kui tihti reageerivad vanemad Teie märkustele ja hinnetele e-koolis?

c) Kui tihti osalevad Ukraina õpilaste vanemad arenguveestlustel?

d) Kui tihti osalevad vanemad lastevanemate koosolekutel?

Nüüd räägime Ukraina õpilaste eesti keele oskusest ja sotsialiseerumisest.

13. Milline oli Ukraina õpilaste keeleoskus teie kooli tulles?

a) Kas paljudel oli eesti keele algtase?

b) Milliseid keeli Ukraina õpilased valdavad?

c) Mis keeles Ukraina õpilased omavahel suhtlevad? Aga kohalikega?

d) Mis keeles suhtlete Teie Ukrainast saabunud õpilastega?

e) Mis keeles on Ukraina õpilaste tunnid? Miks?

14. Millest alustasite Ukrainast saabunud õpilaste õpetamist?

a) Milliseid meetodeid kasutate nende sõnavara rikastamiseks? Miks just neid?

b) Kui Ukraina õpilasel tekib tundides raskusi sõnade või väljendite mõistmisel, siis mis keeles neid selgitate?

15. Milliseid tulemusi on Ukraina õpilased eesti keele õppimisel saavutanud? Tooge palun näide.

a) Kelle teeneks võib seda Teie arvates pidada?

b) Kas olete tulemusega rahul?

16. Kui keeruline on Ukraina õpilastel eesti keelt õppida? Millised on peamised raskused?  
Tooge palun näide.

17. Millist tagasisidet olete saanud Ukraina õpilaste õppeedukuse ja käitumise kohta?

a) Kas Ukraina õpilaste käitumine erineb kohalike õpilaste omast? Palun võrrelge.

b) Milles on sarnasused ja erisused?

c) Kas konflikte esineb?

18. Kas õpetajad jagavad omavahel kogemusi välisõpilastega töötamisel? Kuidas see toimub?  
Tooge palun näide.

Aitäh, et leidsite aega vestlemiseks! Mul oli väga huvitav Teiega rääkida. Kuidas Teile vestlus meeldis? Kui Teil on selle teema kohta mõtteid või kommentaare, siis kuulaksin neid hea meelega.

### **Lisa 3. Õpilase intervjuukava (eesti keeles)**

Tere! Minu nimi on Veronika Tšistjakova. Õpin Tartu Ülikooli Narva Kolledžis erialal „keeled ja mitmekeelsus koolis“. Uurin Ukraina õpilaste kogemusi Narva koolis õppimisel. Samuti esitan küsimusi, mis puudutavad suhtlemist teiste õpilastega ja eesti keele õppimist. Sinu antud vastuseid kasutan ülikooli lõputöö kirjutamiseks ja sinu nime ma töös ei kasuta.

Sugu: naine/mees

Klass:

1. Kuidas sul läheb?
  2. Kui kaua oled Eestis õppinud?
  3. Kui kaua oled selles koolis õppinud?
  4. Kas selle aja jooksul on sul Eestis sõpru tekkinud?
- Räägime koolist, kus sa praegu õpid.
5. Kui rahul oled õppimisega Eestis? Hinda palun 10-palli skaalal.
  6. Kui mugav on sul eesti koolis õppida? Hinda palun 10-palli skaalal. Miks?
  7. Kui turvaliselt tunned end koolis? Hinda palun 10-palli skaalal. Miks?
  8. Ligikaudu mitu õpilast on sinu klassis?
- Nüüd arutame sinu suhtlust klassikaaslaste ja õpetajatega selles koolis.
9. Kas saad oma koolikaaslastega hästi läbi?
  10. Mis keeles sa suhtled klassikaaslastega?
  11. Kas saad õpetajatega hästi läbi?
  12. Mis keeles suhtled õpetajatega?
  13. Kas tunned, et õpetajad suhtuvad sinusse teisiti kui teistesse õpilastesse?
  14. Kas usaldad õpetajaid ja oma klassikaaslast? Miks?
  15. Kas tunned, et vajad mingit tuge (näiteks psühholoogilist)?
  16. Kas oled rääkinud sellest, et vajad psühholoogilist abi, vanematele või kellelegi koolist?

17. Kas kool pakub sulle psühholoogilist tuge?

Nüüd olen huvitatud sinu arvamusest ainetest ja tundidest sinu koolis.

18. Kas Eestis õppimise ajal on sul tekkinud lemmikaineid? Nimeta palun need ja selgita, miks.

19. Kas Eestis õppimise ajal on sul tekkinud aineid, mis sulle ei meeldi? Palun nimeta need ja selgita, miks.

20. Kas oli raske harjuda 5-pallilise hindamissüsteemiga?

21. Milline hindamissüsteem sulle rohkem meeldib – 12-palliline või 5-palliline?

22. Kui õiglane on sinu arvates sinu tööde hindamine Eestis?

23. Mis keeles toimuvad sinu tunnid siin kõige sagedamini?

24. Kas mõistad alati tunnis õpetaja juttu? Kui ei, siis kas õpetaja teeb midagi, et sa materjali omandaksid?

25. Milliseid abimaterjale õpetaja tunnis kasutab? Vali järgnevast: õpik, töövihik, töölehed, plakatid, telefon, projektor, televiisor, mänguasjad, pall, muu.

26. Kui tihti antakse sulle individuaalseid ülesandeid?

27. Kui tihti kasutab õpetaja tunnis paaristööd?

28. Kui tihti antakse teile rühmatöid?

29. Milliseid ülesandeid meeldib sulle kõige rohkem teha – individuaalseid, paaristöid või rühmatöid? Miks?

30. Kas sinu arvates oled teinud õppimises edusamme?

Räägime tundidest ja ülesannetest eesti keeles.

31. Milliseid keeli sa oskad?

32. Mis keeles toimuvad sinu eesti keele tunnid?

33. Mida te teete eesti keele tundides? Vali järgnevast: kuulamine, lugemine, tõlkimine, suhtlemine, grammatika, sõnavara täiendamine, mängud, muu.

34. Kui keeruline on sinu arvates eesti keel? Kirjutamine? Kuulamine? Rääkimine? Grammatika?

35. Kui tihti antakse teile kodutöid eesti keeles?

36. Kas saad eesti keeles kodutöödega hakkama või tekivad probleemid? Kui tihti?

37. Kas teed alati kodutööd ära?

38. Kas tõlgid alati tundmatud eesti keele sõnad, et nende tähendusest aru saada?

39. Kas õpid eesti keelt väljaspool kooli, nt eratundides või täiendavatel kursustel?

Aitäh sulle, et leidsid aega vestluseks! Mul oli väga huvitav sinuga rääkida. Kuidas sulle vestlus meeldis? Kui sul on temaga seoses mõtteid või kommentaare, kuulan neid hea meelega.

## **Lisa 4. Vanema teavituskiri ja nõusolekuvorm**

### **Информационное письмо**

Уважаемый родитель!

Меня зовут Вероника Чистякова, я студентка Тартуского университета. В рамках своей бакалаврской работы на тему „Погружение в языковую среду и социализация учеников из Украины, недавно прибывших в X школу“ я провожу исследование, посвященное анализу процесса адаптации и языковой интеграции детей, прибывших из Украины.

Процессы языкового погружения и социализации новых иммигрантов, особенно учеников из Украины, в эстонских школах до сих пор исследованы достаточно мало. В рамках бакалаврской работы автор стремится выявить этапы адаптации украинских новых иммигрантов, их успешность в этом процессе, а также определить, какую поддержку оказывают сотрудники школы на примере X школы.

**Цель исследования:** Проанализировать процесс погружения в языковую среду и социализации украинских школьников в X школе, чтобы выявить особенности их адаптации и потребности. Также будет исследовано влияние родителей на процесс обучения и адаптации детей в Эстонии.

### **Процедура исследования:**

- Интервью длится до 40 минут.
- Интервью записывается на диктофон и затем расшифровывается в текстовый документ (не в цифровой файл) с использованием псевдонимов.
- Все записи хранятся на сервере Тартуского университета и в запечатанном ящике в Нарвском колледже, а затем удаляются после защиты дипломной работы в июне 2025 года.

### **Конфиденциальность:**

- Интервью проводится конфиденциально.
- Доступ к материалам будет только у исследователя Чистяковой Вероники.
- Все собранные данные будут использоваться исключительно в научных целях.

Если у вас возникнут вопросы, вы можете связаться со мной по телефону. Благодарю за ваше участие и поддержку!

## Форма согласия

Я, \_\_\_\_\_, разрешаю своему ребенку принять участие в исследовании, проводимом Вероникой Чистяковой в рамках бакалаврской работы „Погружение в языковую среду и социализация учеников из Украины, недавно прибывших в Х школу“.

Я ознакомлен(а) с целью и процедурой исследования, и мне известно, что:

- Ответы моего ребенка будут использоваться только для научных целей.
- Все данные будут деперсонифицированы.
- Мой ребенок имеет право прекратить участие в исследовании в любой момент без объяснения причин.
- Все записи интервью будут удалены через месяц после защиты работы.
- Я подтверждаю своё согласие на обработку персональных данных моего ребенка.

Знаю, что по вопросам, возникающим в ходе исследования, мне предоставит дополнительную информацию

\_\_\_\_\_

Если у вас возникнут вопросы относительно прав участников исследования, пожалуйста, обратитесь в Комитет по этике исследований с участием людей Тартуского университета по электронной почте [etikaakomitee@ut.ee](mailto:etikaakomitee@ut.ee) или по телефону 737 6215. По жалобам, связанным с обработкой персональных данных, просьба связаться со специалистом по защите данных Тартуского университета по адресу [andmekaitse@ut.ee](mailto:andmekaitse@ut.ee).

Подпись родителя: \_\_\_\_\_

Дата, месяц, год: \_\_\_\_\_

Имя исследователя: \_\_\_\_\_

Подпись исследователя: \_\_\_\_\_

## **Lisa 5. Õpilase teavituskiri ja nõusolekuvorm**

### **Информационное письмо**

Привет!

Меня зовут Вероника Чистякова, я учусь в Тартуском Университете. Для своей учебной работы на тему „Погружение в языковую среду и социализация учеников из Украины, недавно прибывших в X школу“ я изучаю, как ребята из Украины адаптируются к школе в Эстонии, учат новый язык и находят друзей.

**О чём я хочу поговорить:** Я хочу узнать, как ты учишь эстонский язык, что тебе нравится или не нравится в школе, и как ты находишь общий язык с одноклассниками. Это поможет мне лучше понять, с какими трудностями сталкиваются ребята, и что можно сделать, чтобы учёба и адаптация стали легче.

#### **Как это будет проходить:**

- Мы с тобой поговорим примерно 40 минут.
- Разговор будет записан на диктофон, чтобы я могла потом его переслушать и не забыть важные детали. Но твоё имя никто не узнает – я буду использовать вымышленное имя.
- Все записи хранятся на сервере Тартуского университета и в запечатанном ящике в Нарвском колледже, а затем удаляются после защиты дипломной работы в июне 2025 года.

#### **Важно знать:**

- Сказанное мной будет деперсонифицировано.
- Если ты не захочешь отвечать на какой-то вопрос или захочешь прекратить разговор, ты сможешь сделать это в любой момент.
- Наш разговор будет использоваться исключительно для целей написания бакалаврской работы.

Если у тебя или у твоих родителей есть вопросы, они могут позвонить мне по телефону. Спасибо за твою помощь!

## Согласие на участие

Я, \_\_\_\_\_, согласен(на), чтобы меня пригласили на разговор с Вероникой Чистяковой для её учебной работы „Погружение в языковую среду и социализация учеников из Украины, недавно прибывших в Х школу“.

### Я понимаю, что:

- Сказанное мной будет деперсонифицировано.
- Наш разговор будет использоваться исключительно для целей написания бакалаврской работы.
- Я могу прекратить участие в исследовании в любой момент.

Я подтверждаю своё согласие на обработку моих персональных данных.

Если у вас возникнут вопросы относительно прав участников исследования, пожалуйста, обратитесь в Комитет по этике исследований с участием людей Тартуского университета по электронной почте [etikakomitee@ut.ee](mailto:etikakomitee@ut.ee) или по телефону 737 6215. По жалобам, связанным с обработкой персональных данных, просьба связаться со специалистом по защите данных Тартуского университета по адресу [andmekaitse@ut.ee](mailto:andmekaitse@ut.ee).

Подпись: \_\_\_\_\_

Дата, месяц, год: \_\_\_\_\_

Имя исследователя: \_\_\_\_\_

Подпись исследователя: \_\_\_\_\_

## Lisa 6. Õpetaja teavituskiri ja nõusolekuvorm

### Teavituskiri

Lugupeetud õpetaja!

Minu nimi on Veronika Tšistjakova, olen Tartu Ülikooli Narva Kolledži üliõpilane. Oma bakalaureusetöö raames, mille teema on „Ukraina uussisserändajatest õpilaste keelekümbelus ja sotsialiseerumine Narva linna X kooli näitel“, viin läbi uuringu, mis käsitleb Ukrainast saabunud õpilaste kohanemis- ja keeleõppeprotsessi analüüsi.

**Uurimistöö eesmärk:** Analüüsida, kuidas koolis kasutatavad meetodid toetavad Ukraina õpilaste eesti keele õppimist ja sotsialiseerumist, samuti uurida õpetajate mõju sellele protsessile.

### Uuringu läbiviimine:

- Intervjuu kestab umbes 1 tund.
- Intervjuu salvestatakse diktofoniga ja seejärel transkribeeritakse kirjalikuks dokumendiks (mitte digitaalsesse faili), kasutades pseudonüüme.
- Kõik salvestused säilitatakse Tartu Ülikooli serveris ja lukustatud sahtlis Narva Kolledžis ning kustutatakse pärast lõputöö kaitsmist juunis 2025.

### Konfidentsiaalsus:

- Intervjuu viiakse läbi konfidentsiaalselt.
- Salvestatud materjalidele on juurdepääs ainult uurijal Veronika Tšistjakova.
- Kõiki andmeid kasutatakse ainult teaduslikel eesmärkidel.

Kui teil tekib küsimusi, võtke palun minuga ühendust telefonil ... (Veronika Tšistjakova).

Täna teid osalemise ja koostöö eest!

## Nõusolekuvorm

Mina, \_\_\_\_\_, annan nõusoleku osaleda Veronika Tšistjakova bakalaureusetöö raames läbiviidavas uuringus „Ukraina uussisserändajatest õpilaste keelekümblus ja sotsialiseerumine X kooli näitel“.

Olen teadlik uuringu eesmärgist ja protseduurist ning kinnitan, et:

- Minu vastuseid kasutatakse ainult teaduslikel eesmärkidel.
- Kõik andmed anonümiseeritakse.
- Mul on õigus igal ajal osalemisest loobuda ilma selgitusi andmata.
- Kõik intervjuu salvestised kustutatakse kuu aja jooksul pärast lõputöö kaitsmist.

Kinnitan oma nõusolekut oma isikuandmete töötlemiseks.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni

\_\_\_\_\_

Kui Teil tekib küsimusi uuringus osaleja õiguste kohta, siis pöörduge palun Tartu Ülikooli inimuuringute eetikakomitee poole e-posti aadressil eetikakomitee@ut.ee; telefonil 737 6215.

Kaebustega isikuandmete töötlemise osas pöörduge palun Tartu Ülikooli andmekaitespetsialisti poole e-posti aadressil andmekaitse@ut.ee.

Õpetaja allkiri: \_\_\_\_\_

Kuupäev, kuu, aasta: \_\_\_\_\_

Uurija nimi: \_\_\_\_\_

Uurija allkiri: \_\_\_\_\_