



Euroopa Liit
Euroopa
Regionaalarengu Fond



Eesti
tuleviku heaks

Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis

2020



RITA-RÄNNE
projekt

RITA-RÄNNE projekt aitab välja töötada teaduslikult põhjendatud innovaatilisi lähenemisi rände ja lõimumise protsesside juhtimiseks Eestis, eesmärgiga aidata kaasa majanduse arengule ja ühiskonna sidususe suurenemisele

AUTORID

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Sandra Järv, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Laura Kirss, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Kerttu Palginõmm, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Margus Pedaste, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

TOIMETAJA

Margus Pedaste, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

LÜHIKOKKUVÕTE

RITA-ränne projekti tulemusel oleme defineerinud ühtse Eesti kooli kui kooli, kus õpivad koos erineva keele- ja/või kultuuritaustaga õpilased, kellele tagatakse nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuv peamiselt eestikeelne õpe, mis toetab Eesti riigiidentiteedi kujunemist ja eneseteostust ühiskonnas, väärtustades õpilaste kultuurilist identiteeti. See siht peaks olema oluline nii riigi, kohalike omavalitsuste kui ka kõigi koolide tasandil, sest võimaldab igal inimesel oma potentsiaali avamist ning panustamist Eesti riigi arengusse. Lisaks sellele aitab ühtse Eesti kooli visiooni rakendamine suurendada sidusust ühiskonnas. Projektis läbi viidud analüüsid näitavad, et tänaseks ei ole Eestis piisavalt hästi suudetud ühiskonda lõimida ei suurt osa Eestis elavast kogukonnast, kelle kodukeel (kasutame seda terminit siinkohal emakeele sünonüümina) ei ole eesti keel, ega ka siia hiljuti sisserännanud. Nii ei ava osa meie inimestest oma potentsiaali ja Eesti riigi või kohalike kogukondade jaoks jääb välja arendamata ning kasutamata oluline inimressurss. Selle probleemi võtmelahendust näeme koolis kui miniühiskonnas, mis seob lapsi, vanemaid ja laiemalt kogukondi. Teaduskirjanduse, Eesti ja teiste riikide heade praktikate ning meie endi kogutud andmete analüüsile tuginevalt pakume välja viis mudelit, mis võimaldavad Eesti koolini jõuda. Iga piirkond ja kool saab oma eripärast, eneseanalüüsist ja ressurssidest lähtuvalt valida paindlikult kõige sobivama tee sihini jõudmiseks. Pakume välja mitmed tööriistad nii situatsiooni hindamiseks kui ka arendustegevusteks.

Esimene mudel on Eesti ühiskonnaga lõimitud rahvusvähemuste koolile. See sobib piirkonda, kus eestlaste osakaal on väga väike, näiteks Ida-Virumaal. Selles mudelis on olulisel kohal eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate kaasamine, varane keelekümbus, aktiivne osalemine eestisestes õpilas- ja õpetajavahetusprogrammides, vene keele ja kultuuri kõrval ka teiste vähemuskeelte ja kultuuride märkamine ning väärtustamine.

Teine mudel on mitmekultuurilisele ja -keelsele kogukonnaga koostöös toimivale koolile. See sobib piirkonda, kus on suhteliselt kakskeelne, aga siiski ühtne kohalik kogukond. Sellises koolis tuleb sihiks võtta lõpetajate kakskeelsus ning erinevate keelte ja kultuuride väärtustamine.

Kolmas mudel on kogukonna ühisosa kasvatavale koolile. See sobib piirkonda, kus kakskeelne kogukond on mõneti lahus – osa inimesi on pigem eesti ja teine osa vene inforuumis – ja uussisserändajad jõuavad pigem vene õppekeelega kooli. Selle mudeli puhul on oluline tuua õppijad ühte klassi kokku õppima. Lisaks sellele on vaja värvata rohkem eesti keelt kodukeelena rääkivaid õpetajaid, rakendada kultuuritundlikku õpetamist ja vahetusprogramme.

Neljas mudel on erinevusi väärtustavale koosõppe koolile. See sobib piirkonda, mis on täna valdavalt eestikeelne ja kus uussisserändajad jõuavad pigem vene õppekeelega kooli või kaotavad oma kultuurilise identiteedi. Selle mudeli puhul on vaja mitmekesistada õpetajaskonda eri rahvustest ja kultuurilise taustaga õpetajatega, väärtustada sihikindlalt ja teadlikult mitmekultuurilisust ja õpilaste erinevusi, osaleda õpilas- ja õpetajavahetusprogrammides.

Viies mudel on mitmekultuurilisele koostööle avatud koolile, mis paikneb valdavalt eestlastega asustatud piirkonnas. Selles on eripäraks vajadus teistest rahvustest õppijatele suunatud toetusmehhanismide järele – igaühel on vaja tuge oma kultuurilise identiteedi säilitamiseks ja kodukeele õppimiseks.

SISUKORD

1. SISSEJUHATUS	6
2. KUIDAS DEFINEERIDA ÜHTSET EESTI KOOLI?	8
3. HETKEOLUKORD RÄNDESTATISTIKA VALGUSES	10
4. MITMEKEELSE HARIDUSE PROGRAMMID	18
4.1 Mitmekeelse hariduse erinevad programmid ning nende tulemuslikkus.....	18
4.2 Mitmekeelse hariduse edutegurid.....	20
4.2.1 Asjatundlik juhtimine	21
4.2.2 Keskendumine tulemuslikule õpetamisele	21
4.2.3 Õppimine kui prioriteet	21
4.2.4 Toetav koolikultuur	22
4.2.5 Kõrged ootused	22
4.2.6 Tulemuslikkuse pidev seire	22
4.2.7 Lapsevanemate kaasamine	22
5. HEAD PRAKTIKAD MAAILMAST	23
5.1 Hariduse pikaajalised eesmärgid ja tähenduslikkus	23
5.2 Kultuuritundlik õpetamine.....	24
5.3 Mezirowi kriitilise refleksiooni mudel.....	26
5.4 Põhjamaad kui edukad lõimijad.....	27
5.5 Saksamaa pikaajaline kogemus mitmekultuurilisuse ja mitmekeelsusega.....	30
5.5.1 Juhtumiuuring: Põhja-Reini-Vestfaali õpetajate kogemus	31
5.5.2 Juhtumiuuring: Hannoveri Albert Schweitzeri kool.....	31
5.5.3 Koolid kui keelte legitimeerijad	32
6. VÕRDSETE VÕIMALUSTE TAGAMINE. SOOVITUSED ÜHTSE EESTI KOOLI VÄLJAARENDAMISEKS RIIGILE JA KOOLIPIDAJALE	34
6.1 Sobiva keskkonna loomine	35
6.2 Eesti keele rolli selge määratlemine	36
6.3 Endise Nõukogude Liidu aladelt pärit uussissirändajate suunamine eesti õppekeelega kooli.....	37
6.4 Rahvusvähemuste keele ja kultuuri väärtustamine.....	40
6.5 Kommunikatsioon kogukondadega	41
6.6 Riiklik õppekava ja õppematerjal	42
6.7 Riiklikud programmid.....	43
6.8 Ühtse Kooli Kompetentsikeskus (lühendatult ÜKK) ja õpetajate karjäärimudeli väljatöötamine	46
6.9 Õpetajate ja haridustöötajate koolitamine ja elukestev õpe	47
6.10 Kutsekoolide rolli ja tähenduse ümbermõtestamine kahe kogukonna lõimumisprotsessis.....	49
7. VÕRDSETE VÕIMALUSTE TAGAMINE. SOOVITUSED ÜHTSE EESTI KOOLI VÄLJAARENDAMISEKS KOOLILE	52
7.1 Eestvedamine ja koolielu korraldus	53
7.2 Õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus	55
7.3 Õppesisu ja õpikäsitus tähenduslikkuse kaudu	57
7.4 Õpikeskkond (füüsiline, vaimne ja sotsiaalne)	58
7.5 Soovitused eesti õppekeelega koolile.....	62

7.6 Soovitused vene õppekeeleaga koolile.....	62
7.7 Soovitused kooli pidajale.....	64
8. ÜHTSE EESTI KOOLI ARENDUSMUDELID	66
8.1 Mudel 1. Eesti ühiskonnaga lõimitud rahvusvähemuste kool.....	68
8.1.1 Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine	69
8.1.2 Nüüdisaegse õpikäsituse läbiv rakendamine	69
8.1.3 Õpilaste identiteedi väärtustamine ja võrdsustamine	70
8.1.4 Eesti keele õpe	71
8.1.5 Keskkonna, õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid.....	71
8.1.6 Mitmekultuurilisuse märkamine, liikumine kultuuritundliku õpetamise suunas	72
8.2 Mudel 2. Mitmekultuuriline ja -keelne kogukonnaga koostöös toimiv kool.....	72
8.3 Mudel 3. Kogukonna ühisosa kasvatav kool.....	74
8.3.1 Kool 3	74
8.3.1.1 Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine.....	74
8.3.1.2 Soovijatele kahe-suunalise keelekümbeluse võimaldamine.....	75
8.3.1.3 Järelkasvu stipendiumi väljatöötamine.....	76
8.3.1.4 Eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate värbamine.....	76
8.3.1.5 Mitmekultuurilisus ja kultuuritundlik õpetamine.....	76
8.3.1.6 Keskkonna-, õpilaste- ja õpetajate vahetusprogrammid	76
8.3.2 Kool 4	76
8.4 Mudel 4. Erinevusi väärtustav koosõppe kool.....	78
8.4.1 Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine	78
8.4.2 Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine	80
8.4.3 Õpilaste toetamine	81
8.4.4 Mitmekultuurilisuse väärtustamine ja liikumine kultuuritundliku õpetamise suunas. Kultuuritundlik õpetamine.....	81
8.4.5 Keskkonna-, õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid	82
8.5 Mudel 5. Mitmekultuurilisele koostööle avatud kool.....	82
8.5.1 Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine	83
8.5.2 Mitmekultuurilisuse teadvustamine ja teisest kultuurist pärit õppijate toetamine	84
8.5.3 Keskkonna-, õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid	84
9. MEIE MITMEKEELNE JA -KULTUURILINE KOOL: HINDAMISJUHEND KOOLIPIDAJALE JA KOOLIJUHILE.....	85
9.1 Mitmekeelset haridust kujundavad taustategurid	87
9.2 Mitmekeelset haridust kujundavad eesmärgid	89
9.3 Mitmekeelse hariduse operatsioonalsed ehk koolikorralduslikud tegurid.....	91
9.4 Mitmekeelse kooli keeleõpet puudutavad tegurid	93
9.5 Mitmekeelse kooli õpilaste kultuuri puudutavad tegurid	95
KASUTATUD KIRJANDUS.....	97
LISAD	106
LISA 1: Näited SA Innove veebilehtedest	106
LISA 2: Näited õppekeskkonna kujundamise võimalustest.....	109

1. SISSEJUHATUS

Margus Pedaste, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine ja selle suunas liikumise alustamine on olnud RITA-ränne projekti üks keskseid sihte. Esmalt sõnastasime ühtse Eesti kooli mõiste ja avasime selle eraldi teemakokkuvõttes. Näeme lõppsihina, et igas Eesti koolis õpivad koos erineva keele- ja/või kultuuritaustaga õpilased, kellele tagatakse nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuv peamiselt eestikeelne õpe, mis toetab Eesti riigiidentiteedi kujunemist ja eneseteostust ühiskonnas, väärtustades õpilaste kultuurilist identiteeti. Selleni jõudmine ei ole aga triviaalne ülesanne. Esmalt peab olema soov alustades riiklikust ja kohaliku omavalitsuse tasandist kuni iga õpetaja, õpilase ja lapsevanemani välja. Seejärel on vaja analüüsida hetkesituatsiooni ja mõelda läbi tegevused, mis aitavad sihini jõuda. Siinkohal saavad ülikoolid abiks olla. Käesolev raport peaks näitama suunda.

Oma uurimismeeskonnaga oleme analüüsinud kuues väga erinevas Eesti koolis toimivaid protsesse, aga ka nende tulemusi ja kooli ümbritsevat keskkonda. Lisaks sellele oleme tutvunud ühtse Eesti kooli sihti saavutada toetavate rahvusvaheliste praktikatega, töötanud läbi vastava teaduskirjanduse ja sünteesinud nende põhjal tegevusettepanekud projektis osalenud koolidele. Need on koolidega läbi arutatud ja osalt on ka alustatud erinevate arendustegevustega. See on rikastanud meie pagasit ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks. Oleme saanud väga palju väärtuslikku tagasisidet. Oleme meie kuuele partnerkoolile ülitänuväärtuslikud pühendunud panustamise eest. Samas on selge, et mõne projektiaastaga ei ole võimalik saavutada kuigi nähtavaid muutusi. Pigem oleme saanud aru, millega on mõistlik edasi liikuda järgneva kümnekonna aasta jooksul. Lisaks teaduskirjanduse ja praktika analüüsile ning meie oma uuringutele on käesoleva raporti koostamisel aluseks ka autorite ekspertteadmised, mis on kujunenud pikaajalises praktilises ja teoreetilises töös. Mitmed raporti autorid on tegevõpetajad või varasema õpetajakogemusega.

Kuus kooli said meie projekti valitud nii enda kui ümbritseva keskkonna tunnuste põhjal. Otsisime võimalikult erinevaid koole, mis oleks valmis kaasa lööma. Selliseid, mis paiknevad valdavalt eestikeelses keskkonnas ja selliseid, mis valdavalt venekeelses. Samuti püüdsime leida neid, mis oleks linnas ja mis maal. Veel võtsime arvesse seda, milline on koolide varasem kogemus eesti ja muu kodukeelega õppijate koosõpetamisel, aga ka uussisserändajate lõimimisel. Püüdsime leida koole, kus on tehtud juba väga mõistlikke samme ühtse Eesti kooli sihi suunas liikumisel, aga ka neid, kus pigem ei olda selles suhtes midagi spetsiifilist tehtud ja võib-olla ei olda isegi päri selle sihiga. Kokkuvõttes usume, et hoolikalt valitud kuus kooli peaks esindama suuremat osa Eesti koolide mitmekesisusest. Seetõttu on võimalik nende sügavuti uurimisest ja neis erinevate ideede katsetamisest õppida väga paljudel koolidel. Projekti partnerkoolide nimesid me siiski avaldada ei saa. Kui keegi arvab, et tunneb projektimaterjalide põhjal mõne kooli siiski ära, siis palume seda mõtet mitte levitada. Üldises plaanis ei ole tähtis konkreetne kool, vaid selle tüüpimudel.

Keskendumine vaid kuuele koolile võimaldas meil sügavat juhtumipõhist lähenemist. Iga kooliga oli seotud oma meeskond, mis intervjueris nii õpetajaid ja koolijuhte kui ka kohaliku omavalitsuse inimesi ja teisigi koolikogukonna liikmeid. Samuti viidi läbi põhjalik kooli dokumentide analüüs. Analüüsi tulemusi ja selle alusel tehtud soovitusi arutati iga kooliga eraldi. Lisaks viidi läbi üldisemad seminarid, et tutvustada RITA-ränne projekti erinevate tööpakettide tulemusi ja suunata koolide meeskondi erinevate ühtse Eesti kooli sihtide saavutamist toetavate meetodite kasutamise juurde.

Käesolev raport on kontsentraat tehtud tööst. Erinevalt algsest plaanist kirjeldada ühte mudelit oleme jõudnud viie mudelini. Need mudelid võtavad arvesse iga kooli ja sellega piirneva keskkonna eripära. Kuna aga neile mudelitele vastavad koolid on väga erinevad, siis on mõneti erinevad ka nende mudelite tutvustused – nii oma struktuurilt kui ka mahult. Pikemalt on avatud neid mudeleid, mille korral on hetkeolukorrast lähtudes vaja teha suuremaid pingutusi ühtse Eesti kooli sihtide suunas liikumiseks.

Raportis tutvustame esmalt lühidalt sihti – ühtset Eesti kooli. Seejärel esitame statistika viimaste aastate trendidest õpilaste arvu muutumisel erinevates dimensioonides. See näitab ilmekalt, et me ei ole seni liikunud ühtse Eesti kooli suunas just kuigi tulemuslikult. Järgnevalt tutvustame rahvusvahelisi praktikaid, mis toetavad ühtse Eesti kooli suunas liikumist. Need võiks anda väärtuslikku mõtlemisainet seonduvalt kõigi raportis kirjeldatud mudelitega ja hiljem mudelipeatükke lugedes ning oma kooli tegevusplaani koostades on soovitatav sellesse peatükki detailide viimistlemiseks tagasi pöörduda. Edasi liigume raportis konkreetsemalt Eesti konteksti – teeme soovitusi riigile, koolipidajale ja koolile ning kirjeldame ühtse Eesti kooli arendusmudeleid. Kõige lõpuks esitame ka hindamisvahendi, mis aitab igal koolil hinnata, kuidas hästi toetatakse selles ühtse Eesti kooli ideestikku. See sobib nii lähtesituatsiooni mõistmiseks kui ka hiljem edasilikumise monitooringuks.

Head tutvumist ja rakendamist!

2. KUIDAS DEFINEERIDA ÜHTSET EESTI KOOLI?

Margus Pedaste, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

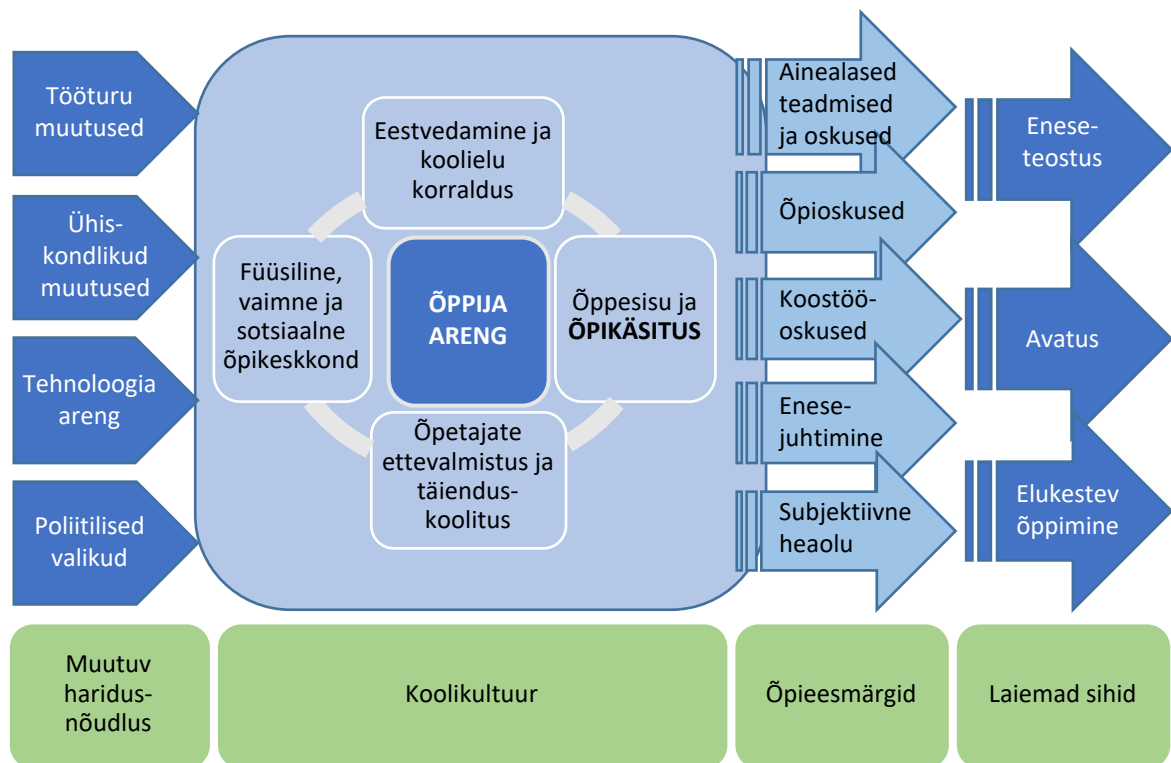
Ühtne Eesti kool on defineeritud ja detailsemalt avatud RITA-ränne projekti eraldi teemakokkuvõttes (<https://bit.ly/34IGW7c>). Vastavalt sellele nimetame ühtseks Eesti kooliks kooli, kus õpivad **koos** erineva keele- ja/või kultuuritaustaga õpilased, kellele tagatakse **nüüdisaegse õpikäsituse** põhimõtetest lähtuv peamiselt **eestikeelne** õpe, mis toetab Eesti **riigiidentiteedi** kujunemist ja eneseteostust ühiskonnas, väärtustades õpilaste **kultuurilist identiteeti**. Kuigi definitsioonis on kasutatud mõisteid kool ja õpilane, näeme, et sama siht peaks olema ka kõigis koolieelsetes lasteasutustes. Definitsioonis on alla joonitud ja rõhutatult esitatud viis kesket ühtse Eesti kooli tunnust – koos, nüüdisaegne õpikäsitus, eestikeelne, riigiidentiteet ja kultuuriline identiteet.

Koos õppimine (või lasteaias sageli ka mängimine) tähendab, et sõltumata kodukeelest (kodus igapäevaselt räägitavast keelest; mõnes peres võib neid olla mitu) ja kultuuritaustast ollakse füüsiliselt ühisel ruumis koos. Selline lähenemine aitab suurendada ühiskonna sidusust ja pikas perspektiivis vähendada haridusliku kõrval ka sotsiaal-majanduslikku segregatsiooni. Eesti kodukeelega õpilased õpivad erinevate inimestega koos tegutsemist ning muu kodukeelega õpilased või lapsed õpivad hästi ära ka eesti keele. Väljakutse on kahtlemata kõigile turvalise keskkonna tekitamine – et kõik tunneks, et nad on oodatud koos mängima, õppima ja edasi ühiskonna liikmena toimetama oma potentsiaalile vastavalt.

Nüüdisaegne õpikäsitus seab ootuseks õppijakesksuse, avatuse ning ainealaste teadmiste ja oskustega koos ka üldpädevuste arendamise (vt joonis 1). Õppijakesksus peab viima selleni, et iga õppija suudab oma elus oma potentsiaali teostada. Samas eeldab see ka heade õpi- ja koostööoskuste ning enesejuhtimise oskuste kujundamist. Lisaks sellele on vaja oskust luua õpikeskkonnas subjektiivset heaolu tekitavaid situatsioone. See kõik viib soovini õppida läbi elu. Elukestev õppimine on aga vajalik, sest muutub tööturg ja ühiskond ning areneb tehnoloogia.

Nüüdisaegse õpikäsituse mudelis nähakse laiemate sihtide ja konkreetsemate õpieesmärkide saavutamisel võtmetähtsusega koolikultuuri muutumist. Selles peab olema kesksel kohal õppija areng, mida toetatakse nüüdisaegse õppesisu ja õpikäsituse ning füüsilise, vaimse ja sotsiaalse õpikeskkonnaga. Nende kujundamisel on aga oluline ka koolielu korraldus, sh õpetajate tegevus ning koolielu eestvedamine. Läbi nüüdisaegse koolikultuuri on võimalik liikuda ühtse Eesti kooli sihtide suunas.

Peamiselt eestikeelne õpe viitab ühtse Eesti kooli definitsioonis sellele, et kõik õpilased peaks pea kõiki aineid õppima koos eesti keeles. Seeläbi ei õpita selgeks üksnes eesti keelt, vaid õpitakse eesti keeles edasi õppima ja eesti keelt aktiivselt kasutama erinevates elusituatsioonides. Eesti keeles õppimise kõrval on siiski oluline, et muu kodukeelega õpilastel oleks võimalik õppida ka oma kodukeelt. See on oluline väljakutse suuremale osale Eesti koolidest, sest tihti ei pruugi me isegi teada, milline on meie kooliõpilaste kodukeelte mitmekesisus. Kindlasti on siin väga suur potentsiaal erinevate keelte õppe võimaldamisel üle Eesti koolide koostöös, aga ka veebipõhises õppes koostöös nende riikidega, kus vastavat keelt õppetöös laialdaselt kasutatakse.



Joonis 1. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel (<http://hm.ee/opikasitus>).

Riigiidentiteet viitab sellele, et ühtses Eesti koolis kasvaks õpilased, kes tunnevad end Eesti kodanikena, tajuvad tihedat seotust riigiga ning väärtustavad oma riiki ja selle seadusi, sümboleid, tavasid ja riigikorralduse põhiväärtusi. Riigiidentiteedi kujunemine on Eestis elades väga oluline kasvõi seepärast, et siin elavad inimesed oleksid ühises info- ja väärtusruumis. Ühise inforuumi tähtsus on viimasel ajal hästi ilmnenud seoses COVID-19 viiruse levikuga. Kui inimesed ei kuula, vaata ja loe Eesti uudiseid, siis ei teata ka olukorrast riigis ja näiteks elanikkonna tervise seisukohast oluliste otsuste mitteteadmised võib oluliselt suurendada terviseriski kogu ühiskonnas. Erinevates väärtusruumides elamine võib suurendada teatud inimrühmade marginaliseerumise ohtu ja seejärel tõsta ka konfliktiriski.

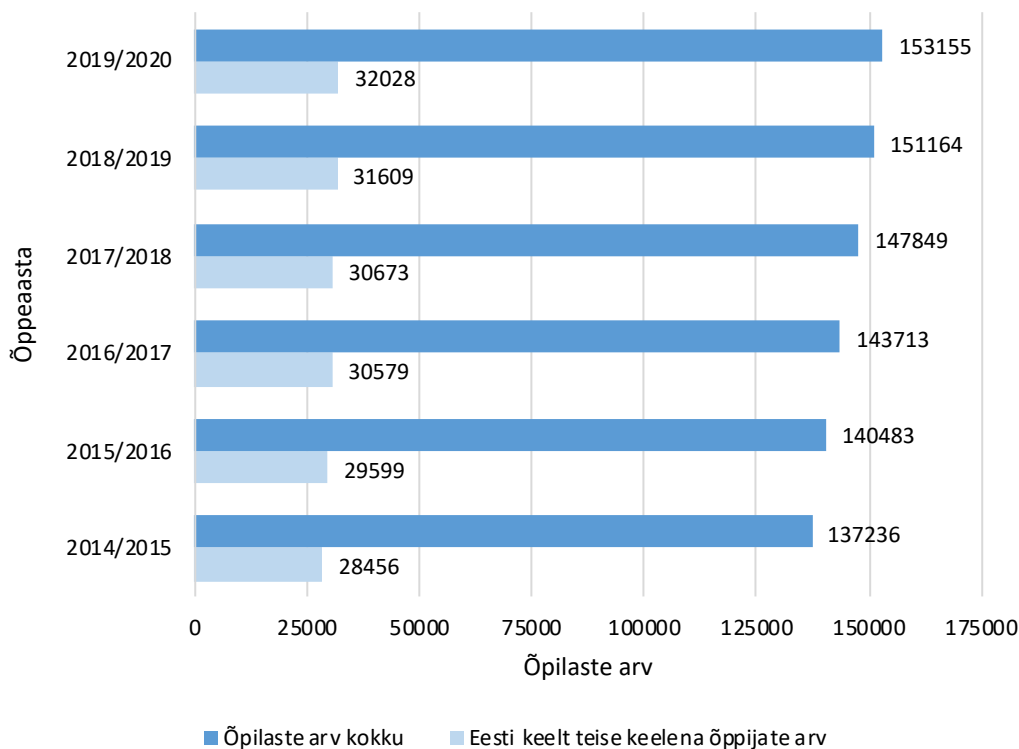
Kultuurilise identiteedi mõiste toomisega ühtse Eesti kooli definitsiooni on soovitud rõhutada, et iga õpilase (või lasteaias lapse) kultuurilist eripära tuleb märgata ja arvestada nii õpetajate kui ka kaasõppijate poolt. Kultuuriline mitmekesisus on väärtuslik õpikeskkonna ressurss ja see tuleb oskuslikult arvesse võtta, et igäüks saaks tunda end väärikalt sõltumata oma identiteedist. Samas on muidugi eraldi väljakutseks identiteetide ja ajaloo erineva tõlgenduse põhjal tekkinud konfliktide käsitlemise ja mõnikord ka lahendamise oskus.

3. HETKEOLUKORD RÄNDESTATISTIKA VALGUSES

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

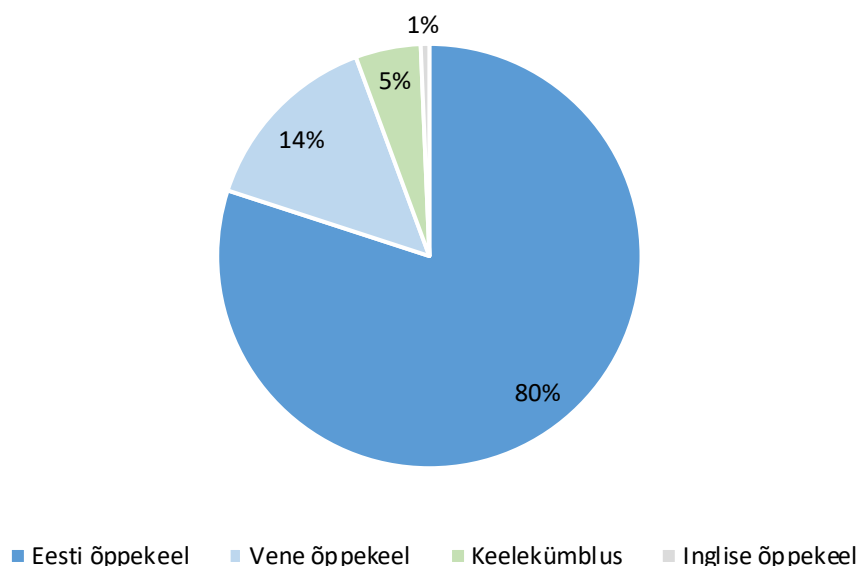
Alates 2015. aastast on sisseränne Eestisse olnud suurem kui väljaränne. Selle põhjuseks on võõrsile siirdunud eestlaste kodumaale naasmine ning Eesti kujunemine sisserände sihtriigiks kolmandate riikide kodanikele, millest märkimisväärse osa moodustavad sisserändajad endise Nõukogude Liidu aladelt. 2019. aasta Eesti rändesaldo oli 5458 inimesega plussis. Suurima sisserändega riikideks olid Ukraina ja Venemaa, positiivne rändesaldo vastavalt 1430 ja 910 inimest. Eesti kodakondsusega inimeste rändesaldo oli 685 inimesega plussis. Perioodil 2015–2019 on Eestisse asunud elama 21 227 inimest rohkem kui siit välja rändas (Statistikaamet, 2020).

Eesti kujunemisega väljaränderiigist sisserände sihtriigiks on selge mõju ka haridussüsteemile. Koolides ja ühiskonnas laiemalt on tõstatunud õpilaste kultuuritausta, nende usuliste tõekspidamiste, hoiakute ja väärtusruumiga seotud küsimused. Seda eriti pärast 2015. aastal Euroopat tabanud suurt sisserännet kodusõjast räsitud Süüriast. Koos koolidega on ühiskond tervikuna püüdnud uue olukorraga kohaneda, mis on kaasa toonud diskussioonid kaasavama, hoolivama, sallivama ühiskonna teemadel. Joonisel 2 on ära toodud õpilaste arv Eesti üldhariduskoolides õppeaastatel 2014/2015 kuni 2019/2020. Sellelt on näha, kuidas on viimastel aastatel järjest kasvanud üldine õpilaste arv, aga ka eesti keelt teise keelena õppijate arv. Andmetest järeldub, et üldhariduskoolides õppivate õpilaste arv on viimase viie aasta jooksul kasvanud 11,5%. Eesti keelt teise keelena õppivate laste arv on aga suurenenud veidi enam – 12,5%.



Joonis 2. Õppijate arv Eesti üldhariduskoolides õppeaastatel 2014/2015 kuni 2019/2020 (HaridusSilm, 2020 andmete põhjal).

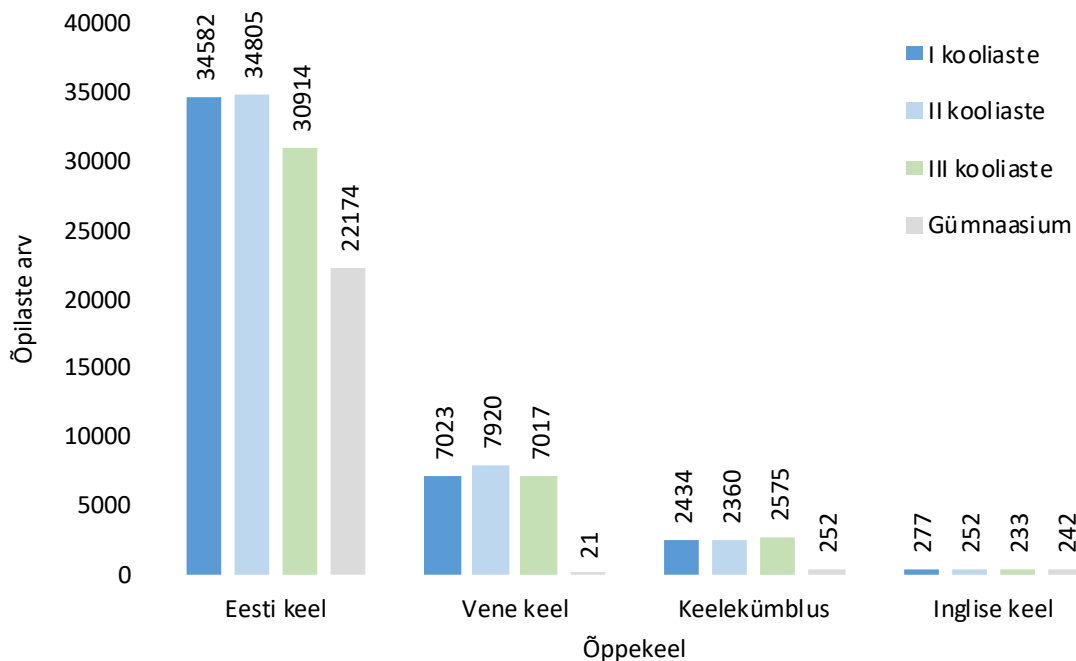
Joonisel 3 on toodud ära õpilaste jagunemine õppekeele (õppetöös peamiselt kasutatav keel või ka erandjuhtudel keelekümblus) alusel Eesti üldhariduskoolides 2019/2020 õppeaastal. Sellelt on näha, et 14% õpilastest õpib vene õppekeelega koolides. Nende tegelik osakaal võib olla aga veelgi suurem, sest 5% õpivad keelekümblusprogrammis ja seda viivad läbi põhiliselt vene õppekeelega koolid. Lisaks sellele peab arvestama, et Eesti gümnaasiumides on kohustuslik vähemalt 60% mahus eesti keeles õpetamine, kuid ülejäänud võib toimuda vene keeles ja needki koolid on eesti kodukeelega õppijate valikust pigem väljas.



Joonis 3. Eesti üldhariduskoolide õpilaste protsentuaalne jaotus õppekeele alusel 2019/20 õppeaastal (HaridusSilm, 2020 andmete põhjal).

Järgmisel joonisel (vt joonis 4) on näidatud õpilaste jagunemine õppekeele alusel erinevates kooliastmetes. See andmestik näitabki ilmekalt, et HaridusSilma andmebaasist ei paista selgelt välja nende õpilaste hulk, kes õpivad gümnaasiumides, kus õppekeeleks on vähemalt 60% ulatuses eesti keel, aga ülejäänud võib olla vene keel. Vene õppekeelega gümnaasiumites õpiks justkui ainult 21 õpilast ja kõik 60/40 eesti ja vene õppekeele suhtes aineid õpetavad gümnaasiumid on loetud eesti õppekeelega gümnaasiumite hulka. Selline lähenemine ei näita pilti sellest, kui suures osas gümnaasiumidest õpetatakse ligi 40% mahus õppeaineid vene keeles ja kuhu seetõttu eesti kodukeelega õpilased üldjuhul õppima ei lähe.

Vaatamata ühiskonna lõimumispüüdlustele on eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste osatähtsus püsinud viie aasta taguse ajaga samades proportsioonides ning kahe kogukonna lähenemist, ühtse Eesti kooli eesmärke silmas pidades, toimunud ei ole. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt on nii põhikooli kui ka gümnaasiumi õppekeeleks eesti keel. Põhikoolis saab hoolekogu ettepanekul munitsipaalkooli õppekeelt muuta valla- või linnavolikogu otsusel ning gümnaasiumis vastavalt valla- või linnavolikogu taotlusel ja Vabariigi Valitsuse kinnitusele (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

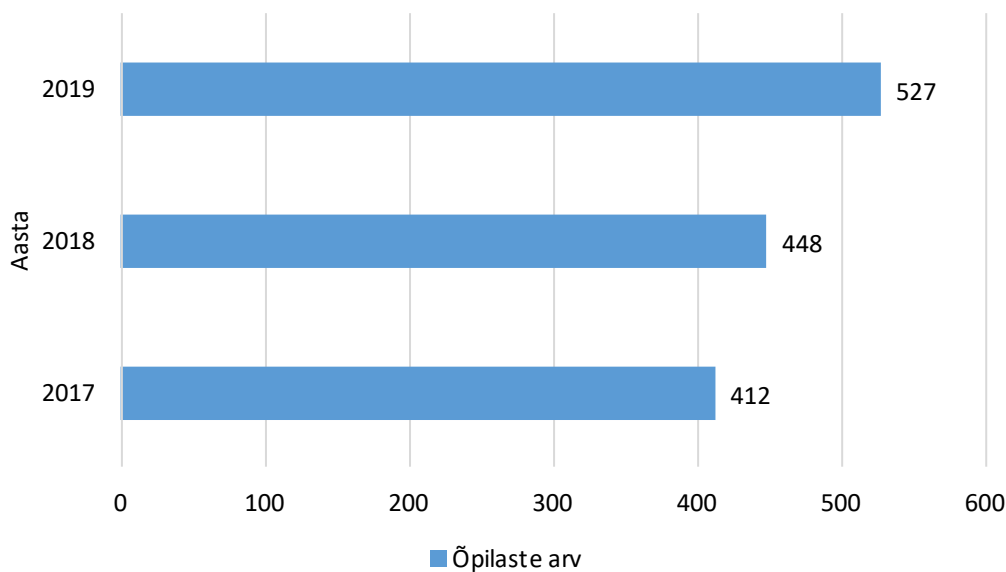


Joonis 4. Õpilaste arvuline jaotus õppekeele alusel Eesti üldhariduskoolides 2019/2020 õppeaastal (HaridusSilm, 2020 andmete põhjal).

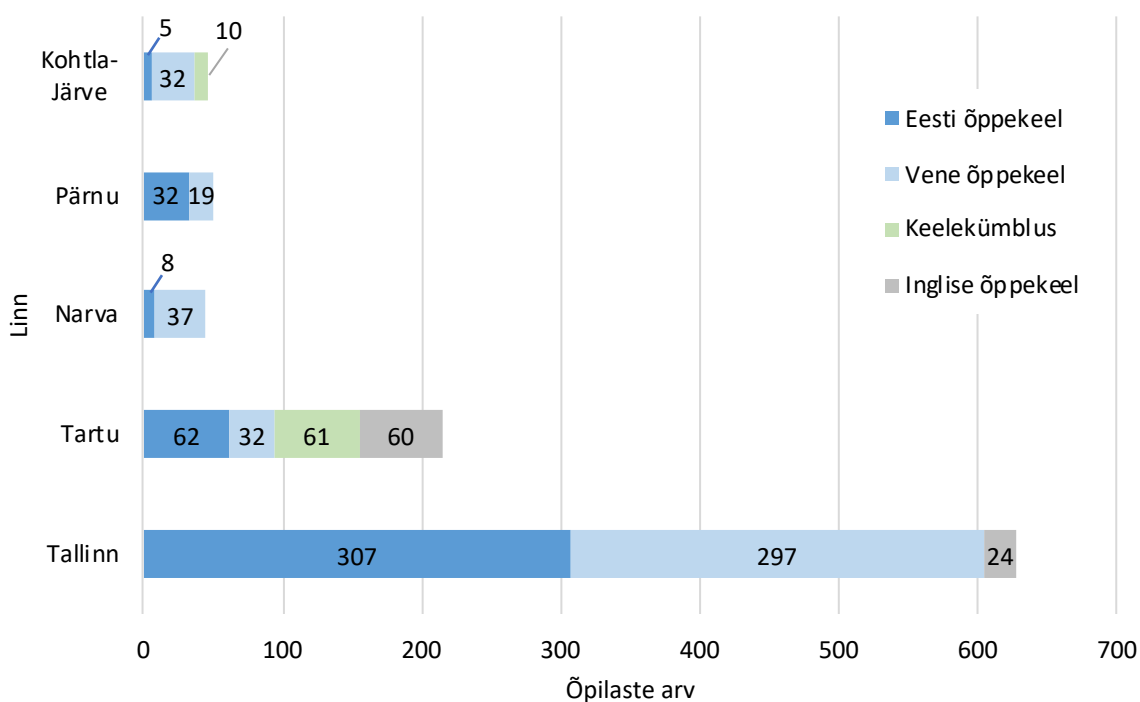
Eelpool nimetatud suundumuse püsimises on ilmselt oma osa Eesti suurimate rahvusvähemuste vanemate otsuses eelistada vene õppekeelele koole, kuid see pole ainus põhjus. Joonisel 5 on näidatud Eesti üldhariduskoolides aastatel 2017–2019 toimunud uussisserändajatest õpilaste¹ arvu muutus. Nagu järgnevast statistikast nähtub, suundub arvestatav osa uussisserändajatest vene õppekeelele koolidesse.

Veebilehel Haridussilm (<https://www.haridussilm.ee/>) oleva statistika järgi oli Eestis 2019/2020 õppeaastal 516 üldhariduskooli ning neis õppis kokku 153 155 õpilast, mis teeb ühe kooli keskmiseks õpilaste arvuks ligikaudu 300 õpilast. 2018/19 õppeaastal õppis Eesti suurimas üldhariduskoolis 1486 õpilast ja väikseimas kolm õpilast (Tähtsamad tegevused, s.a.). Joonis 5 andmete põhjal lisandus üldhariduskoolidesse aastatel 2017–2019 kokku 1387 uussisserändajat, mis on samas suurusjärgus Eesti suurima üldhariduskooli õpilaste arvuga. Kui uussisserändajatest õpilased jaotusid koolide vahel võrdselt, õpiks igas koolis keskmiselt 2,7 uussisserändajast õpilast. Tegelikkus on siiski midagi muud. Ehkki statistikale tuginedes puutuvad paljud koolid uussisserändajatest õpilastega kokku, on koormus piirkondade ja koolide vahel jaotunud ebahühtlaselt. Viies Eesti suuremas linnas õppis 2019/2020 õppeaastal 80 591 õpilast ehk 52,6% õpilaste üldarvust. 2019. aastal Eestisse saabunud 527 uussisserändajast õpilasest suundus Eesti viide suuremasse linna koolidesse 361 õpilast ehk 68,5% uussisserändajate koguarvust. Sama proportsioon püsis ka perioodi 2017–2019 uussisserändajatest õpilaste jaotuses viie Eesti suurema linna ja ülejäänud piirkondade vahel – kolme õppeaasta jooksul siirdus viies suuremas Eesti linnas koolidesse 977 uussisserändajat, mis moodustab 70,4% kõigist uussisserändajatest (vt joonis 6).

¹ Uussisserändajast õpilane on Euroopa Liidust, aga samuti kolmandatest riikidest saabunud migrantide, asüülitaoletajate või pagulaste laps, kes alustab õpinguid Eesti koolis ning kes on Eestis elanud/viibinud vähem kui kolm aastat (Rannaääre & Härsing, 2018).

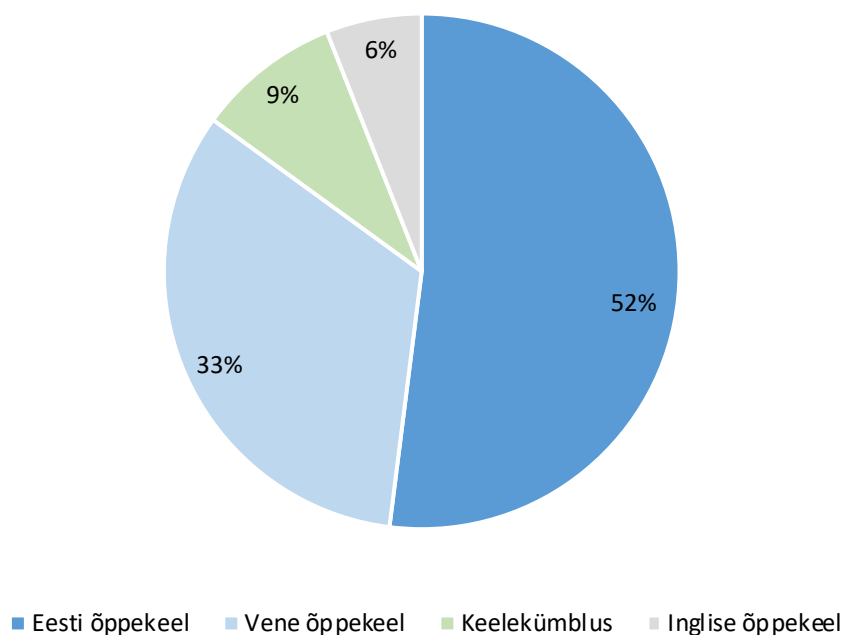


Joonis 5. Uussisserändajatest õpilaste lisandumine Eesti üldhariduskoolidesse aastatel 2017–2019 (Allikas: HTM).



Joonis 6. Uussisserändajatest õpilaste jaotus Eesti viie suurema linna üldhariduskoolides aastatel 2017–2019 (Allikas: HTM).

Eesti sisuliselt kakskeelse haridussüsteemi eripära, kasvavat sisserännet, ühtse Eesti kooli definitsiooni ja lõppesmärke arvesse võttes, on oluline vaadelda uussisserändajatest õpilaste jaotust eesti ja vene õppekeelega koolide vahel. Võtsime vaatluse alla kolme viimase aasta andmed (2017–2019). Uussisserändajatest õpilaste jagunemine Eesti üldhariduskoolides õppekeele alusel aastatel 2017–2019 on ära toodud joonisel 7.



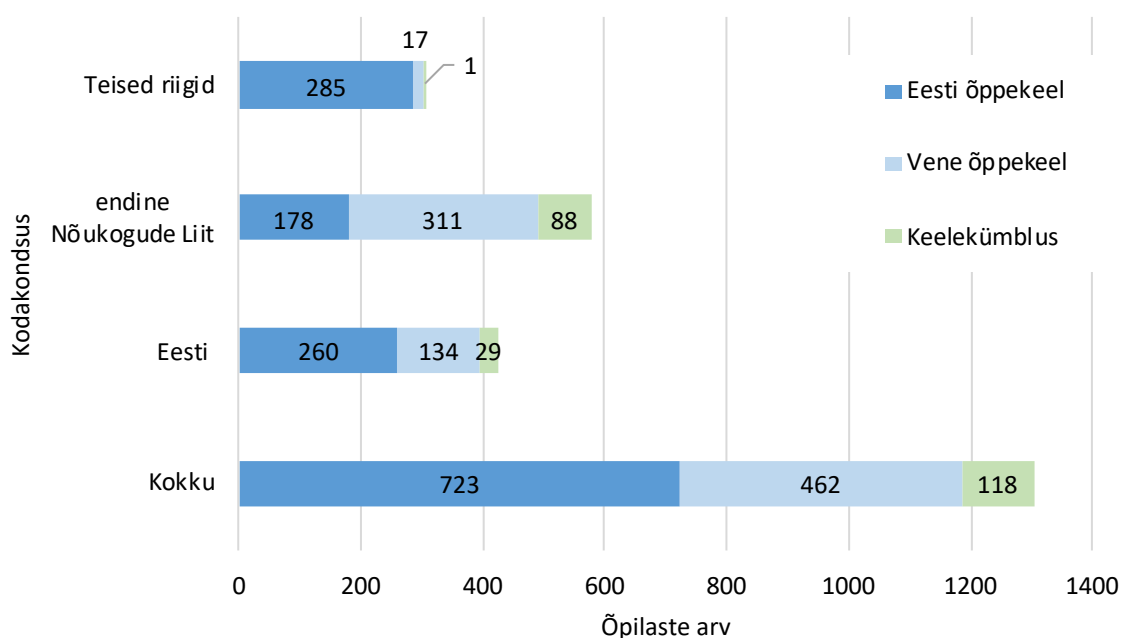
Joonis 7. Uussisserändajatest õpilaste jaotus Eesti üldhariduskoolides 2017–2019 (Allikas: HTM).

Kõige rohkem asus uussisserändajaid õppima Tallinna koolidesse, kokku 628 õpilast (45,3%). Viie Eesti suurima linna eesti õppekeele koolidesse suundus õppima 414 uussisserändajat, mis moodustab 57,3% eesti õppekeele koolidesse suundunud uussisserändajate üldarvust (n=723). Viie Eesti suurema linna vene õppekeele koolidesse suundus 408 uussisserändajat, mis moodustab 88,3% kõikidest vene õppekeele kooli suundunud uussisserändajatest (n=462)(HTM andmete põhjal). Arvestades Tallinna ja Ida-Virumaa linnade venekeelse elanikkonna suurt osakaalu ning lõimise senist käiku võib pidada tõenäoliseks, et uussisserändajatel, kes jätkavad õpinguid vene õppekeele koolis, on keerulisem Eesti ühiskonnaga lõimuda.

Märkimisväärne on asjaolu, et vaadeldava statistika põhjal ei suundunud Tallinnas ükski õpilane keelekümblusklassi, samas on Tallinnas kõige rohkem keelekümblusse liitunud koole. Tartu paistab silma variatiivsuse poolest, mida iseloomustab heal tasemel keelekümblusvõimekus. Tartus on eesti õppekeele kooli suunduvate uussisserändajate numbrid tagasihoidlikud – 62st 30 olid eesti kodakondsuse ja eesti kodukeele lapsed. Ida-Virumaa linnades on uussisserändajate selge eelistus olnud vene õppekeele kool.

Vaadates uussisserändajate jaotust ning kõrvutades seda eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste koguarvuga ilmneb, et proportsionaalselt eelistavad uussisserändajad vene õppekeele kooli. Vene õppekeele koolides õpib 14% üldhariduskoolide õpilastest, kuid viimase kolme aasta jooksul on suundunud vene õppekeele koolidesse kõikidest uussisserändajatest 33%, millele lisanduvad keelekümblusklasside õpilased. Hariduses toimuv kinnitab riigis aset leidvat protsessi. Eesti on kujunenud sisserände sihtriigiks kolmandate riikide kodanikele, millest märkimisväärse osa moodustavad sisserändajad endisest Nõukogude Liidust (edaspidi NL). Suurim arv sisserändajaid tuleb Eestisse Ukrainast ja Venemaalt.

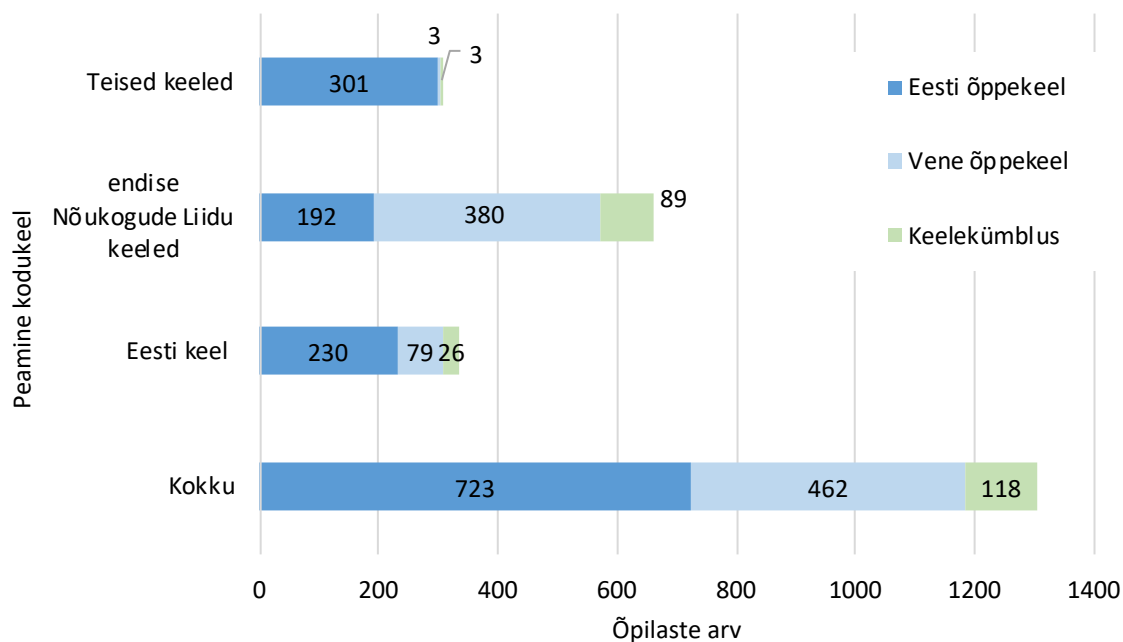
Joonisel 8 on näidatud õpilaste jaotus eesti ja vene õppekeele koolides kodakondsuse alusel. Jooniselt nähtub, et märkimisväärne osa uussisserändajatest on Eesti kodakondsusega. Eesti õppekeele koolis moodustasid nad kõigist uussisserändajatest 36%, vene õppekeele koolis 38,5% ning keelekümbeluses 24,6%. Andmete põhjal suundub suurem osa endiste NL riikide kodakondsusega uussisserändajate lastest vene õppekeele koolidesse. Kokku asus Eesti üldhariduskoolides vaadeldaval perioodil õppima 577 endise NL riikide kodakondsusega uussisserändajat, neist 311 vene õppekeele koolides (53,9%) ja keelekümbeluses 88 (15,3%). Väljastpoolt endist NL pärit uussisserändajad (kodakondsuse alusel) jagunevad eesti ja vene õppekeele koolide vahel väga ebaühtlaselt. Neist enamik siirdus eesti õppekeele koolidesse. Vene õppekeele kooli siirdus küll 17 muu kodakondsusega uussisserändajat, kellest valdav osa olid etnilised venelased (kodu keel vene keel), samal ajal kui eesti õppekeele kool võttis vastu 46 erineva kodakondsusega uussisserändajat, keda iseloomustab suur etniline ja kultuuriline variatiivsus.



Joonis 8. Uussisserändajatest õpilaste jaotus kodakondsuse alusel eesti ja vene õppekeele koolides (Allikas: HTM).

Joonisel 9 on toodud uussisserändajatest õpilaste jaotus peamise koduse keele alusel eesti ja vene õppekeele koolides. Sarnaselt kodakondsusele moodustasid eesti keelt kodukeelena rääkivad uussisserändajad eesti õppekeele kooli saabujatest suurima rühma (31,8%). Arvuliselt järgimised olid vene kodukeele rääkijad, kokku 115 uussisserändajat (15,9%). Suuruselt kolmandasse gruppi kuulusid araabia keele kõnelejad, kokku 89 uussisserändajat (12,3%). Üldse saabus vaadeldaval perioodil Eesti õppekeele kooli 35 erinevat keelt kodukeelena rääkivat uussisserändajat, kokku 301 õpilast. Kui eesti õppekeele kooli siirdunud uussisserändajaid iseloomustab võrdlemisi suur keeleline mitmekesisus, siis vene õppekeele kooli läksid peaaegu eranditult vene keelt või endise NL riikide keeli rääkivad uussisserändajad. Arvuliselt suurima rühma moodustasid siin vene keelt kodukeelena rääkijad, kokku 318 (68,8%), neile järgnesid uussisserändajad, kelle kodukeeleks oli märgitud eesti keel, kokku 79 (17%) ning suuruselt kolmas rühm olid ukraina keele kõnelejad, kokku 42 uussisserändajat (9%). Sarnane seaduspärasus näib valitsevat ka keelekümbelusklassides.

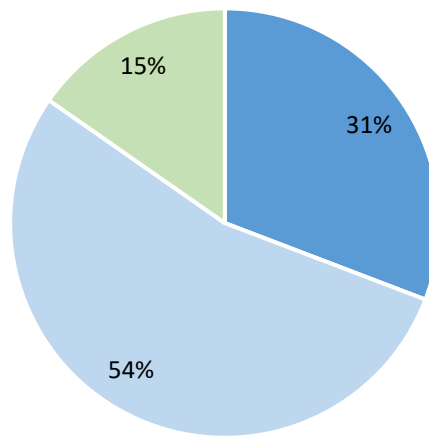
Arvuliselt suurima rühma moodustasid vene keelt kodukeelena rääkijad, kokku 57 (48,3%), neile järgnesid eesti keelt kodukeelena rääkijad, kokku 26 (22%) ning suuruselt kolmas rühm olid ukraina keele kõnelejad, kokku 24 (20,3%).



Joonis 9. Uussisserändajatest õpilaste jaotus peamise kodukeele alusel eesti ja vene õppekeelega koolides aastatel 2017–2019 (Allikas: HTM).

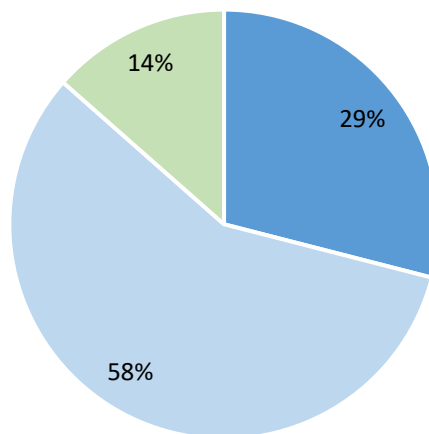
Joonised 10 ja 11 näitavad endise NL riikide kodakondsuse ja peamise kodukeelega uussisserändajatest õpilaste jaotust eesti ja vene õppekeelega koolide vahel. Sõltuvalt Eesti Hariduse Infosüsteemis (edaspidi EHIS) märgitule, on kodakondsuse ja peamise kodukeele vahel erinevus, kuid võib öelda, et üle poole endise NL riikidest pärit uussisserändajatest suundub vene õppekeelega koolidesse. Kui arvestada juurde ka keelekümblusklassidesse siirdujad (mida rakendavad üldjuhul vene õppekeelega koolid), läheb endiste NL riikidest uussisserändajate lastest vene õppekeelega kooli kaks kolmandikku.

Andmetest järeldub, et eesti õppekeelega koolid on võtnud vastu rohkem väljastpoolt endise NL territooriumit pärit uussisserändajaid, vene õppekeelega koolidesse on suundunud peaaegu eranditult endise NL riikide päritolu uussisserändajad.



■ Eesti õppekeel ■ Vene õppekeel ■ Keelekümblus

Joonis 10. Endise Nõukogude Liidu riikide kodakondsusega uussisserändajatest õpilaste jaotus õppekeele alusel eesti ja vene õppekeelega koolides aastatel 2017–2019 (Allikas: HTM).



■ Eesti õppekeel ■ Vene õppekeel ■ Keelekümblus

Joonis 11. Endise Nõukogude Liidu riikide kodukeelega uussisserändajatest õpilaste jaotus õppekeele alusel eesti ja vene õppekeelega koolides aastatel 2017–2019 (Allikas: HTM).

4. MITMEKEELSE HARIDUSE PROGRAMMID

Laura Kirss, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

4.1 Mitmekeelse hariduse erinevad programmid ning nende tulemuslikkus

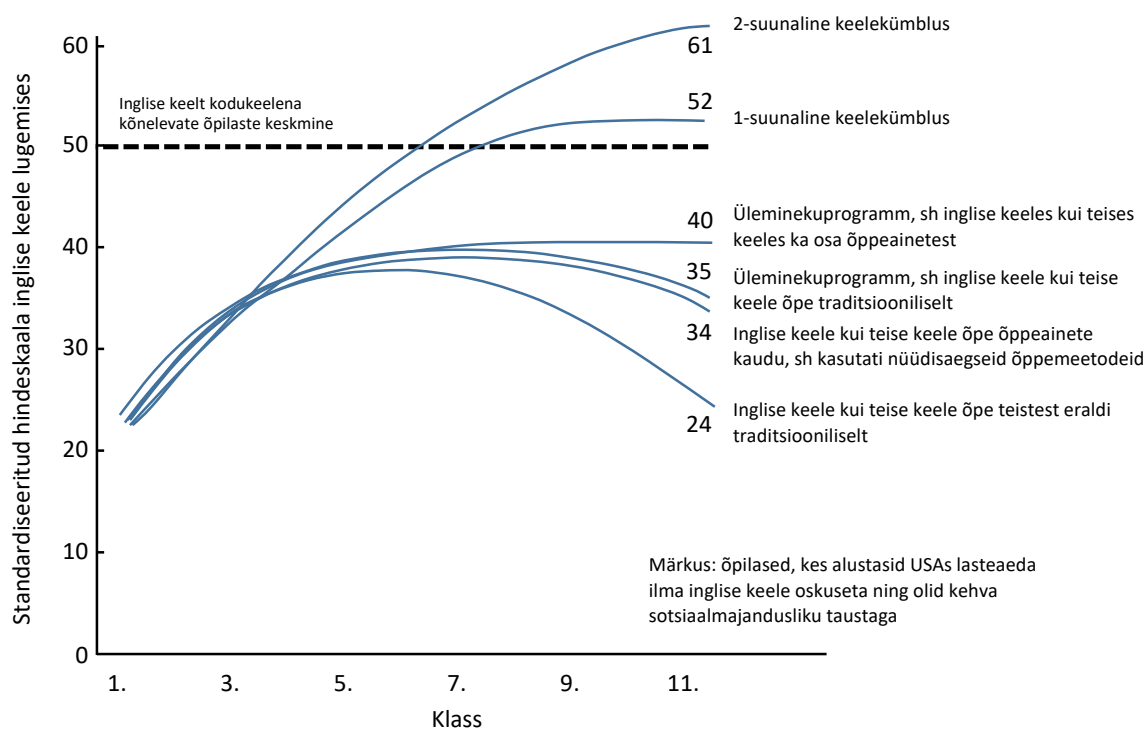
Mitmekeelse hariduse programme jaotatakse tüüpiliselt oma olemuse alusel kahte kategooriasse: nõ nõrgad programmid ja tugevad programmid (Baker, 2011). Tabel 1 annab nendest täpsema ülevaate, kuid kõige üldisemal tasemel jaotuvad programmid kaheks selle alusel, kas nende eesmärgiks on seatud mitmekeelsus (eri keelte valdamise oskus ja kasutamine) või pigem nõrk mitmekeelsus/ükskeelsus. Nagu Baker (2011) hoiatab on tüpoloogiate puhul tegemist tegelikkuse lihtsustusega ning päris elus eksisteerivaid programme võib olla palju rohkem, igal programmitüübil võivad esineda omakorda mingisugused alatüübid või variatsioonid.

Tabel 1. Mitmekeelse hariduse programmitüübid (Baker, 2011).

Programmi tüüp	Tüüpiline õppija	Klassiruumis õppimisel peamiselt kasutatav keel	Sotsiaalne ja hariduslik eesmärk	Keeleõppe eesmärk
Liitmine tavaklassi õpilastega (<i>mainstreaming/ submersion</i>)	Vähemusõpilased enamusõpilaste seas	Enamuse keel	Assimilatsioon	Ükskeelsus
Liitmine tavaklassi õpilastega koos täiendava teise keele õppe toega, sh lõimitud aine- ja keeleõpe	Vähemusõpilased enamusõpilaste seas	Enamuse keel + eraldi keeleõppe tunnid teise keele omandamiseks	Assimilatsioon	Ükskeelsus
Segregatsiooniline programm	Vähemusõpilased	Vähemuse keel (pealesunnitult ja ilma valikuteta)	Apartheid	Ükskeelsus
Üleminekuprogramm	Vähemusõpilased	Vähemuskeelelt üleminek enamuskeelele	Assimilatsioon	Suhteline ükskeelsus
Tavaharidusprogramm koos võõrkeeleõppega	Enamusõpilased	Enamuskeel + võõrkeeleõppe tunnid	Piiratud rikastamine	Piiratud kakskeelsus
Eraldatud haridusprogramm	Vähemusõpilased	Vähemuskeel (valiku alusel)	Vähemuste autonoomia	Piiratud kakskeelsus

Keelekümblus	Enamusõpilased	Kaks keelt, rõhk teisel keelel	Pluralism, rikastamine, täiendamine	Kakskeelsus nii kõnes kui kirjas
Pärandkeeleprogramm	Vähemusõpilased	Kaks keelt, rõhk esimesel keelel	Esimese keele säilitamine, pluralism, rikastamine, täiendamine	Kakskeelsus nii kõnes kui kirjas
Kahesuunaline keelekümblus	Enamus- ja vähemusõpilased	Enamuse keel ja vähemuse keel	Esimese keele säilitamine, pluralism, rikastamine ja täiendamine	Kakskeelsus nii kõnes kui kirjas
Kakskeelne tavaharidusprogramm	Enamusõpilased	Kaks enamuskeelt, pluralism	Esimese keele säilitamine, pluralism, rikastamine ja täiendamine	Kakskeelsus

Ameerika ühendriikide teadlased Thomas ja Collier (1997, 2002) on teinud seni kõige põhjalikuma ülevaate eri tüüpi mitmekeelse hariduse programmide (sellised, milles toimub õpe mitmes keeles) tulemuslikkuse võrdlusest. Nende suuremahuline uuring osutas, et vähemusõpilased saavutavad kõige paremaid tulemusi kahe- ja ühesuunalise keelekümbelse programmides, kus nad suudavad inglise keeles 6.–8. klassiks isegi keskmiselt ületada enamusõpilaste keskmist tulemust (vt joonis 12). Baker (2011) toob oma ülevaates välja, et tugevad mitmekeelse hariduse programmid on uuringute põhjal edukad mõlema keele arengu toetamise osas, sh omandatakse mõlemas õpitavas keeles akadeemiline keel ning õppetulemused teistes ainetes samal ajal ei kannata.



Joonis 12. Mitmekeelsete programmide tulemuslikkus (Thomas & Collier, 1997).

4.2 Mitmekeelse hariduse edutegurid

Mis teeb siis mitmekeelse hariduse edukaks? Millised tingimused peavad selleks kindlasti paigas olema? RITA-ränne projekti raames on selle kohta koostatud teemakokkuvõtte (vt Kirss, 2019), kust on võimalik lugeda detailselt erinevate kriitiliste tegurite kohta, mida edukate mitmekeelsete koolide (sellised, kus on kasutusel mitu õppekeelt) uurijad on välja toonud (lisaks on valmimisel teadusartikkel (Kirss et al.). Järgnevalt on välja toodud kõige põhilisemad teemad üldisemalt.

Mitmekeelse hariduse uurijad Carter ja Chatfield esitasid juba 1986. aastal küsimuse selle kohta, kas mitmekeelse hariduse programm saab edukalt eksisteerida koolis, mis pole ise edukas? Nende uurimistulemused näitasid, et kooli edukus üldiselt ning selles toimiv mitmekeelse hariduse programm on selgelt vastastikusel sõltuvuses ning üks ei saa olla edukas teiseta. Seega programm peegeldab seda, kuidas koolil üldiselt läheb ning vastupidi (Carter & Chatfield, 1986).

Reynolds ja Teddlie (2003) on koostanud mahuka kokkuvõtte koolide tulemuslikkuse temast ning seal käsitletud tunnuseid, mis iseloomustavad edukaid koole. Edukate koolide puhul tulevad eeskätt esile järgmised tunnused: asjatundlik juhtimine, tulemuslikule õpetamisele suunatus, õppimise selge prioritseerimine, positiivse koolikultuuri edendamine, kõrgete ootuste seadmine kõigile koolipere liikmetele, õpilaste kohustuste ning õiguste rõhutamine, tulemuslikkuse pidev seire eri tasanditel, koolimeeskonna pidev arendamine ning lapsevanemate tulemuslik kaasamine (Reynolds & Teddlie, 2003). Ülevaade edukatest mitmekeelsetest koolidest (koolid, milles toimub õpe mitmes keeles) näitab, et nende puhul on täidetud üldjuhul samad tingimused, selle erisusega, et arvestatud on mitmekeelsete laste spetsiifika ning vajadusega. Järgnevalt on neid tegureid käsitletud lähemalt, tuues esile mitmekeelsete koolide erisused. Ülevaade on koostatud RITA-ränne projekti teemakokkuvõtte (Kirss, 2019) ja avaldamisel oleva teadusartikli (Kirss, Säälük, Pedaste, &

Leijen, avaldamisel) põhjal. Taustaks on oluline teada, et ülevaate aluseks on põhiliselt USAs tehtud uuringud, mis on võtnud vaatluse alla sellised koolid, mis saavutavad muukeelsete õpilastega (vastupidiselt ootustele) väga häid tulemusi, proovides tuua välja põhjused või tegurid, mis on edule kaasa aidanud. Tegu on enamasti olnud koolidega, kus õpib suur hulk muukeelseid õpilasi ning mille sotsiaalmajanduslik taust on selgelt tagasihoidlik.

4.2.1 Asjatundlik juhtimine

Asjatundlik juhtimine väljendub mitmekeelsete koolide puhul selgelt selles, et juhtkond on ise veendunud mitmekeelse hariduse vajalikkuses ning tulemuslikkuses. Teisisõnu juhtkond ise usub sellesse, et muukeelseid õppijaid on mitmekeelse hariduse kaudu võimalik edukalt õpetada ning toetada. Edukate koolide juhtidel on endal ettevalmistus mitmekeelses hariduses või sellega seotud teemas. See omakord tähendab, et juhil on olemas vajalik ekspertiis, et teostada õppimise ja õpetamise üle järelevalvet, aga ka värvata õigete oskustega õpetajaid. Seetõttu iseloomustab edukate koolide õpetajaid mitme keele oskus (õpetajad ise mitmekeelsed), ettevalmistus mitmekeelses hariduses, lingvistikas, teise keele õpetamises ning lisaks kõrge teadlikkus eri kultuuridest. Asjatundlik juhtimine tähendab samas ka selget fookust tõenduspõhisele juhtimisele ning sellele toetumist arendustegevuses. Edukate mitmekeelsete koolide juhid suudavad koolis luua ka uuendustele avatud, kaasava ning õpetajaid võimestava juhtimiskultuuri.

4.2.2 Keskendumine tulemuslikule õpetamisele.

Tulemusliku õpetamise osas on uuringud välja toonud seda, et õpetamine peab olema õpilaste kodust kultuuri ja keelt kaasav, sest ainult selle kaudu on võimalik õpet tähenduslikuks muuta ning õpilaste akadeemilist edu toetada. Koolides on paika pandud selge süsteem, kuidas muukeelsete õpilaste keelega seotud erivajadusega arvestada ning sellest lähtuvalt neid toetada. Õpetamise puhul on rõhutatud vajadust olla paindlik ning teha pidevalt kohandusi vastavalt õppijate keeleoskusele. Õppemetoodika on koolides interaktiivne ning õppijast lähtuv. Keeleõppe toetamiseks pannakse erilist rõhku eri keeletaustaga õppijate omavaheliste kontaktide arendamisele; levinud on lõimitud aine- ja keeleõpe ning ainete omavaheline lõiming.

Õpetamisele on võimalik keskenduda tänu vajalikele õppematerjalidele, iseloomulikuks tunnuseks on autentsete materjalide kasutamine. Samuti on kriitilise tähtsusega õpetajate vaheline pidev koordineerimine ja koostöö, et õpilased saavutaksid häid tulemusi. Edukates mitmekeelsetes koolides toimivad õpetajate õpikogukonnad ja levinud on meeskondades õpetamine. Õpetajad rõhutavad oma töös õpilaste kriitilise mõtlemise ja õpioskuste arendamise tähtsust ning rakendavad palju koostöist ja uurimuslikku õpet. Tulemusliku õpetamise üks olulistest tahkudest on hindamise paindlikkus ning lähtumine õpilaste keeletausta eripäradest.

4.2.3 Õppimine kui prioriteet

Edukaid mitmekeelseid koole iseloomustab, et nad ei rõhuta muu kodukeelega õpilaste puhul ainuüksi teise keele (peamisest kodukeelest erineva keele) õpet, vaid sellega sama oluliseks peetakse akadeemilist ning sotsiaalselt arengut. Kuna uuringud näitavad, et õpilaste esimese keele (peamise kodukeele) oskus ennustab tugevalt teises keeles (mingi peamisest kodukeelest erinev keel) lugemise oskust, mis omakorda on seotud akadeemilise edu ennustamisega, võimaldavad edukad mitmekeelsed koolid suurematele vähemusrühmadele esimese keele omandamist ning ka aineõpet esimeses keeles (kasutusel erinevad mitmekeelse kooli programmitüübid). Selleks, et muu

kodukeelega õpilastel oleks võimalik õppimisele keskenduda ning akadeemiliselt edukas olla, pakutakse õpilastele mitmekesiseid toetavaid teenuseid (sotsiaalsete oskuste arendamine, psühholoogiline tugi, lapsehoid, keeleõppe järeltunnid, ülikooliks ettevalmistus jne), sh sageli kogukonna partnerite toel. Koolid on selgelt tähtsustanud seda, et õpilastel oleks võimalik akadeemilist edu saavutada vaatamata oma sotsiaalmajanduslikust taustast tingitud raskustele.

4.2.4 Toetav koolikultuur

Kirjanduse ülevaade osutas selgelt, kuidas häid tulemusi näidanud mitmekeelsetes koolides väärtustatakse koolis esinevaid erinevaid kultuure ja keeli – neisse suhtutakse kui rikkusesse ja mitte kui probleemi, mida tuleks kuidagi lahendada. Uuritud koolides tuli esile, kuidas kooliperele läheb kõigi õpilaste käekäik sügavalt korda; õpilaste võimekusse ning edusse usutakse. Lisaks iseloomustab koolikultuure koostöisusele keskendumine. Tähtsal kohal on teadlikult elarvamustele tähelepanu juhtimine ning diskrimineerimise vähendamine.

4.2.5 Kõrged ootused

Uuringutes on selgelt rõhutatud, kui oluline on õpilastele, sõltumata nende keeleoskusest, ühtviisi kõrgete ootuste seadmine – see tagab edu ning võimestab õpilasi. Erinevalt mitteedukatest koolidest ei arva tulemuslike koolide juhtkond ning õpetajad, et teise keele oskuse ebapiisavus on indikaator üldisest vähesest võimekusest.

4.2.6 Tulemuslikkuse pidev seire

Nagu üldiselt edukaid koole, iseloomustab ka tulemuslikke mitmekeelseid koole asjaolu, et õpilaste käekäigul hoitakse pidevalt silma peal ning vastavalt kogutud infole toimub lähenemiste või programmide kohandamine ja/või muutmine.

4.2.7 Lapsevanemate kaasamine

Mitmekeelse hariduse puhul rõhutatakse lapsevanemate kaasamise olulisust ning läbimõeldust eriti palju, sest keele- ja kultuuribarjääride tõttu on sageli kaasatus keeruline ning nõuab eraldi tähelepanu. Peale selle, et lapsevanemate kaasamist üldiselt selgelt rõhutatakse, on oluline nende pidev kursishoidmine toimuvaga, sh igasuguste muudatuste läbiarutamine. Osades uuritud koolides oli lapsevanemate kaasamiseks eraldi ametikoht loodud – see võimaldab lapsevanematega süstemaatiliselt ja pidevalt tegeleda. Lapsevanemate kaasamise puhul on uuritud koolides välja toodud, et neid kaasatakse koolis vabatahtlikena erinevatesse tegevustesse (lapsevanemad kui täiendav ressurss koolile), sõltuvalt siis lapsevanemate kompetentsidest ning võimalustest. Osad edukad mitmekeelsed koolid pakkusid lapsevanematele ka teise keele õppe tunde, et lapsevanematel endil tekiks kogemus sellest, mida tähendab teise keele õpe ning et vanemad oskaksid lapsi kodus paremini toetada.

5. HEAD PRAKTIKAD MAAILMAST

RITA-ränne projekti raames tehti ülevaade erinevatest pedagoogilistest lähenemistest ja teemadest, mis võiksid toetada ühtsele Eesti koolile üleminekut. Käesolevas peatükis oleme kirjeldanud meetodikaid, mis on heaks eeskujuks Eestile. Peatükis välja toodud aspektid (hariduse pikaajalised eesmärgid, tähenduslikkus, kultuuritundlik õpetamine, riiklikud lahendused) on olulised ühtse Eesti kooli tulemuslikuks toimimiseks.

5.1 Hariduse pikaajalised eesmärgid ja tähenduslikkus

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Liikumine õppijakeskse lähenemise suunas seab tähelepanu õpilase rollile õppeprotsessis ning suunab fookuse hariduse kolmele pikaajalisele eesmärgile: kvalifikatsiooni saavutamine (inglise keeles *qualification*), enesemääratlemine (inglise keeles *subjectification*) ja sotsialiseerumine (inglise keeles *socialisation*) (Biesta, 2009).

Eestiski on viimastel aastatel korduvalt tõstatatud vajadus tegeleda koolisüsteemis ainealaste teadmiste omandamise kõrval senisest palju enam kahe teise hariduse pikaajalise eesmärgiga. Teadmiste keskset rolli illustreerib Eesti õpilaste edu PISA testides, rahvusvahelistel olümpiaadidel ja teistel õpilasvõistlustel. Vähem räägitakse õpilaste koolistressist, koolirõõmust, enesekindluse ja -teadlikkuse arendamisest, rahulolutunde tekitamisest. Ühtse Eesti kooli rakendamise vajaduse keskmes on sotsiaalse pädevuse arendamine ning selle saavutamise oluline eeldus on omakorda enesemääratlus- ja suhtluspädevuse arendamine (vt Pedaste, 2020). Kõik need pädevused on teadmiste omandamise kõrval samaväärselt olulised. Ühiskonna suurema ühisosa tekkimine ning sellega kaasnev valmisolek seniste sotsiaalsete barjääride ja hoiakute muutmiseks algab inimesest ning tema valmisolekust selle protsessi tähenduslikkuse mõistmisel.

Konstruktivistlikud õpetamisstrateegiad ehitavad õpetamise õpilaste isiklikele kogemustele ja püüdlustele väljaspool klassiruumi. Konstruktivistlike õpetamispraktikate omaksvõtmiseks peaksid õpetajad õpilastelt sageli küsima, millesse nad kirglikult suhtuvad ning kuulama õpilaste vastuseid hinnanguteta, eesmärgiga aidata õpilastel ära tunda valdkonnad/teemad/küsimused, mis on seotud nende jaoks kõige olulisemate väärtustega, et nad oleksid nõus trotsima ka eesseisvaid takistusi (Bronk, 2014).

Hariduse kolme pikaajalise eesmärgi saavutamise üks võimalus on see siduda tähendusliku õpetamisega (inglise keeles *purposeful teaching*), kus õpetamise ja õppesisu edasiandmise põhiküsimus taandub tähenduse loomise oskusele küsimuse/teema/aine sisust ja selle saavutamisel on keskne roll nii õpetajal kui ka õpilasel. Oluline on silmas pidada, et tähenduse loomisel lähtutakse õppijast ning õppimine peab pakkuma võimalusi õppijal ise, lähtuvalt oma huvidest ja vajadusest, tähenduslikkust leida ning selle alusel uus teadmine luua (Bronk, 2014; Damon, Menon, & Bronk, 2003). Damon ja kaasautorid (Damon, 2008; Damon et al., 2003) loetlevad tähenduslikkuse saavutamiseks neli olulist sihti kirjeldavat tingimust. See peab:

- ❖ olema isiklikult tähenduslik;
- ❖ olema pikaajaline;

- ❖ nõudma pühendumist;
- ❖ ulatuma endast väljapoole (inglise keeles *beyond self*).

Õppemeetoditest toetab tähenduslikku õpetamist kõige paremini projektõpe, sest seal on õppija autonoomia nii õppesisu kui -vormi valikul kõige suurem. Sobib ka probleemõpe (selle variatsioonid aktiivõpe, uurimuslik õpe). Kaks meetodit on omavahel üsna sarnased, suurim erinevus on struktuuris, probleemõppe puhul järgitakse selgemat struktuuri, projektõpe on vabama ülesehitusega. Klassiruumist väljaspool seostub tähenduslikkusega veel ka õpilaste karjääriplaneerimine – kuidas seda sihivõttes ja tähenduslikult planeerida (Bronk, 2014).

Tirri ja Kuusisto (2019) uurisid, kuidas Soome õpetajaks õppivad tudengid tajuvad õpetamisel tähenduslikkuse rolli ning jagasid selle põhjal õpetajad nelja gruppi: mittehaakuvad (ei otsi tähenduslikkust), unistajad (omavad ideid, aga ei rakenda), katkestajad (rakendavad lühiajalisi tegevusi) ning tähenduslikud (pühenduvad ning omavad eesmärki).

5.2 Kultuuritundlik õpetamine

Sandra Järv, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Rahvusvaheline migrantide integratsioonipoliitika indeks MIPEX (inglise keeles *Migrant Integration Policy Index*) 2015. aasta raportis oli USA sisserändajate lõimimise edendamisel üheksandal kohal, hariduse valdkonnas kaheksandal kohal. Eesti oli võrdluseks vastavalt 22. ja kümnendal kohal (MIPEX, 2015). 2020. aastal on USA hariduse valdkonnas neljandal kohal (MIPEX, 2020f), Eesti 11. kohal (MIPEX, 2020a). Ameerika Ühendriikide märkimisväärne tõus MIPEX edetabelis näitab, et Eestil on põhjust sealtsetest praktikatest õppida, sest üldine hinnang toob välja, et Eesti terviklik lähenemine sisserändajatest õpilaste õpetamisel ei realiseeru koolides tegeliku praktikana (MIPEX, 2020a).

Üks Ameerika Ühendriikides küllaltki laialdaselt kasutatavatest mitmekultuuriliste ja -keeliste õppijate kaasamisele suunatud praktikatest on kultuuritundlik õpetamine. Kultuuritundliku õpetamise teema on detailsemalt avatud RITA-ränne projekti raames valminud Sandra Järve ja Laura Kirsi teemakokkuvõttes „Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale“ (Järv & Kirss, 2019) ning Sandra Järve magistritöös „Tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks“ (Järv, 2020).

Dmitrovi ja Haque (2016) järgi on kultuuridevahelise õpetamispädevuse (inglise keeles *intercultural teaching competence*) olemasolu see, mis toetab õpetajat mitmekultuurilises ja -keelises klassiruumis töötamisel ning Gay (2000) järgi toetab nimetatud pädevuse kasutamine ka õppijate õpikogemust ja ainealaste teadmiste omandamist. Üks võimalikke pedagoogilisi lähenemisi, mille abil õpetaja kultuuridevahelist õpetamispädevust igapäevatoos arendada saab, on kultuuritundlik õpetamine. Kultuuritundlik õpetamine on meetodite ja lähenemiste kogum, mis asetab õppeprotsessi keskele õppija ja tema akadeemilise edu, arvestades sealjuures õpiprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel õppijate varasemaid kogemusi, kodukeelt ja kultuurilist tausta (Gay, 2000). Lisaks kultuuritundlikule õpetamisele on nii Ameerika Ühendriikides kui Euroopas levinud ka

teised lähenemised, näiteks mitmekultuuriline haridus ja sotsiaalset õiglust väärtustav haridus (Hammond, 2017) (vt joonis 13).

Õpetajatel, kes soovivad pühenduda enam kultuurile ning õiglusele, on oluline eristada kolme tüüpi õpet: mitmekultuuriline haridus, sotsiaalset õiglust väärtustav haridus ning kultuuritundlik õpetamine/pedagoogika. Nimetatud kolmest keskendub kognitiivsele arengule vaid viimane, teised omavad kultuuritundlikul õpetamisel toetavat rolli.

MITMEKULTUURILINE HARIDUS	SOTSIAALSET ÕIGLUST VÄÄRTUSTAV HARIDUS	KULTUURITUNDLIK ÕPETAMINE
Fookuses mitmekesisuse hindamine ja tähistamine.	Fookuses sotsiaalpoliitilise konteksti tutvustamine õpilastele.	Fookus mitmekesisuse õpilaskonna ja vähemusõppijate arendamisel
Keskendub positiivsete suhete ja vestluste loomisele.	Keskendub õppijate teadlikkuse tõstmisele sotsiaalsete, keskkondlike, majanduslike ning poliitiliste eluaspektide osas.	Keskendub õppimise afektiivsetele ja kognitiivsetele aspektidele.
Eesmärk on näidata enamusõppijatele mitmekesisust kirjandust, erinevaid perspektiive ning kaasata visuaalidesse ja õppematerjalidesse vähemusõppijate tausta. Sotsiaalne harmoonia	Eesmärk on anda õppijatele oskus märgata ühiskonnas esinevaid ebaõiglaseid tegevusi/mustreid ning neisse uskuda. Kriitikameel ja teadlikkus	Eesmärk on kasvatada õppijate vastupidavust ja akadeemilist mõtteviisi, lükates selleks ümber stereotüüpe ja eelarvamusi. Iseseisev õppimine

Joonis 13. Kultuuritundliku õpetamise eripärad võrreldes teiste samateemaliste lähenemistega (Hammond, 2017).

Kõige efektiivsemaks peetakse õppimist siis, kui õppija tunneb, et tema taustategurid (sh kodukeel ja kultuur) on osaks õppeprotsessist (Gay, 2000; Taylor & Sobel, 2011) ning tal on seeläbi lihtsustatud uute teadmiste seostamine varasematega. Kultuuritundlik õpetamine on üks võimalus kõigi õppijate kõrgema õpipotentsiaali esile kutsumiseks, arendades samaaegselt nende akadeemilisi ja sotsiaalseid võimeid (Gay, 2000) ja põhineb arusaamal, et õppimine on situatsioonipõhine protsess, st õpetamisel peab arvesse võtma klassiruumis viibivaid õpilasi ning kohandama õppetegevusi, tööviise ning materjale neist lähtuvalt.

Erinevad autorid on kultuuritundliku õpetamise põhimõtteid sõnastanud erinevalt, kuid kõigi puhul on fookusesse jäänud Ladson-Billingsi (1995a) poolt nimetatud kolm kriteeriumit:

- ❖ õppija peab kogema akadeemilist edu;
- ❖ areneb õppija üldine kultuuripädevus ning säilib julgus väärtustada endale omast kultuuri;
- ❖ areneb õppija kriitikameel ja analüüsivõime.

Akadeemilise edukuse all on oluline meeles pidada, et õpilane omandab õppetegevuse tulemusena mitmekesised teadmised, mitte ei parane vaid tema standardiseeritud testide tulemused. Kultuuripädevuse arendamise all peetakse silmas iseenda ja teiste kultuuride mõistmist ning väärtustamist, oskust märgata ühisosa ja arusaamist erinevate kultuuride vahel. Kriitikameele ja analüüsivõime arendamise käigus omandab õpilane oskused, mille abil tunda ära, mõista ja analüüsida erinevaid sotsiaalseid teemasid (sh ebavõrdsus) (Ladson-Billings, 1995a).

Kultuuritundliku õpetamise teooriatest tulenevalt saab öelda, et sarnaselt nüüdisaegsele õpikäsitusele lähtub ka antud õpetamisviis arusaamast, et õppija on kõige keskmes. Õpetajad, kes õpivad tundma oma õpilasi ning tuginevad õppetöös nende olemasolevatele teadmistele ja taustale, suudavad efektiivsemalt toetada kõigi õppijate mõtestatud õppimist. Sellest lähtuvalt on Taylor ja Sobel (2011) soovitanud, et õpetajad peavad oma õpilaste kohta kogutud teadmisi kasutama siis, kui nad:

- ❖ planeerivad õppeaastat ja koostavad töökava;
- ❖ valivad õppemeetodeid ja tööviise uue teema tutvustamiseks, käsitlemiseks ja kinnistamiseks;
- ❖ loovad klassikeskkonda, mis konkreetset õpilasgruppi akadeemilisel edasiminekul mitmekülgsest toetaks.

Oluline on meeles pidada, et kultuuritundliku õpetamise puhul ei käsitleta kultuure eraldiseisvate kontseptsioonidena, vaid need põimitakse õppeprotsessi loomulikuks osaks ning kasutatakse mitmekesiseid taustu tööriistadena juhendamisel, materjalide valimisel ning tööülesannete püstitamisel. Sarnaselt Taylori ja Sobeli (2011) öeldule algab ka Ladson-Billingsi (1995a) järgi kultuuritundlik õpetamine õppijate olemasolevaid teadmisi ja oskusi kaardistades ning meetodeid sellest lähtuvalt kohandades, kuid mitte liialt lihtsustades. Kultuuritundlikku õpetamist on võimalik rakendada igas vanuses õppijatega igas ainetunnis. Enam on antud lähenemine leidnud rakendust sotsiaalainetes, kuid uuritud on ka reaalainete haakuvust kultuuritundliku õpetamisega (Aronson & Laughter, 2016; Taylor & Sobel, 2011).

Kultuuritundliku õpetamise puudusteks on nimetatud vähest empiirilist tõendatud uurimuste arvu, mis tooksid välja positiivse mõju akadeemilisele edule, õpilase perspektiivist lähtuvate uurimuste vähesust ja uurimuste tuginemist pigem homogeensetele gruppidele (Byrd, 2016). Olemasolevad uuringud (Aronson & Laughter, 2016; Byrd, 2016; Taylor & Sobel, 2011) on aga siiski pigem tähendanud kaasavustunde ja subjektiivse rahulolu kasvu ning sellest lähtuvalt ka akadeemilise edu kasvu.

5.3 Mezirowi kriitilise refleksiooni mudel

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Nüüdisaegne õpikäsitlus näeb ette, et õpetajad tegelevad õpilaste kriitikameele ning analüüsivõime arendamisega, kuid Durden ja kaasautorid (Durden, Escalante, & Blitch, 2015) rõhutavad õpetajate vajadust tegelda ka ise kriitilise refleksiooniga, et uurida oma ideoloogilisi hoiakuid klassiruumis olevate õpilaste suhtes. Kriitilise refleksiooni läbiviimisel saavad õpetajad toetuda Mezirowi (1995) transformatiivse õppimise faasidele:

- 1) segadusse viiv dilemma;
- 2) eneseanalüüs, millega uuritakse tundeid sh hirm, viha, süü või häbi;

- 3) oma dilemmaga seotud eelduste kriitiline hindamine;
- 4) arusaam, et rahulolematuse ja muutuse vajadus on jagatud;
- 5) uute rollide, suhete ja tegevuste avastamine;
- 6) tegevuskava koostamine;
- 7) tegevuskava elluviimiseks vajalike teadmiste ja oskuste omandamine;
- 8) uute rollide katsetamine;
- 9) kompetentsuse ja enesekindluse kasvatamine uutes rollides ja suhetes;
- 10) uue perspektiivi ja muutuste omaksvõtt.

Mezirowi kriitilise refleksiooni mudelit on rakendatud rahvusvahelises uurimisprojekti „BE-SMaRT“ (Border Education – Space, Memory and Reflection on Transculturality, 2017). Seitsme partneriga projektis keskenduti piiride mõjule (sotsiaalne, kultuuriline, poliitiline) identiteedi kujundamisel. Projekti raames töötati välja Eesti oludele kohandatud täienduskoolitus, mis aitab teadvustada õpetajate harjumuspäraseid mõttemustreid, analüüsida eelarvamusi, väärtusi ja vaatenurki.

5.4 Põhjamaad kui edukad lõimijad

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Laura Kirss, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Rahvusvahelise migrantide integratsioonipoliitika indeks MIPEX 2015. aasta raportis oli Rootsi sisserändajate lõimimise edendamisel esimesel kohal ja Norra neljandal kohal (MIPEX, 2015). Norra haridussüsteemi puhul tõstetakse MIPEX raportis (2015) esile püüdlust saavutada võrdse hariduse kättesaadavus ning märkimisväärset panust õpetajate mitmekultuurilise pädevuse tõstmisesse. Viimases raportis (MIPEX, 2020d) tuuakse täiendavalt välja Norra püüdlused õpetada norra keelt kõikidel tasanditel, toetada õpilaste kodukeele õpinguid ja muuta õpetajaskond sama mitmekesiseks kui ühiskond. Tähelepanu soovitatakse pöörata mitmekultuurilisuse kajastamisele õppekavas, klassivälises tegevuses ja keskhariduses.

Rootsi (2020. aasta MIPEX raportis haridusvaldkonnas taas esimesel kohal) haridussüsteemi peamise tugevusena märgitakse raportites (MIPEX, 2015; 2020e) suurt individualiseeritust esimese ja teise põlve sisserändajatest õpilaste vajadustega kohanemisel: kodukeele õppimise toetamine, kultuurilise mitmekesisuse väärtustamine, samuti *ad hoc* meetmete rakendamine, mis toetavad sisserändajate juurdepääsu kõrgharidusele. Raportites tuuakse välja, et valitud hariduspoliitika aitab vähendada vahet saavutustes ning soodustab ühist uhkustunnet, turvalisust ja kuuluvust koolis. Maarika Pukspuu (2020) nimetab Norra ja Rootsi mitmekultuurilise hariduse elluviimise eesmärkidenä äsja saabunud sisserändajate laste viimist võimalikult kiiresti kaasealiste haridustasemeni ja ühtlasi arendada mõistvat ja kaasavat suhtumist erineva taustaga õpilaste vahel.

Norras, kus sarnaselt Eestile rakendatakse ühtluskooli põhimõtet, on riik võtnud endale protsesside suunamisel suure rolli. Mitmekultuurilise hariduse tagamiseks on loodud erinevaid organisatsioone: nt Riiklik Mitmekultuurilise Hariduse Keskus (*National Center for Multicultural Education*, lühendatult NAFO) kuulub Oslo Metropolitan ülikooli alla, kus tegeletakse mitmekeelsete ja -kultuuriliste väljavaadete kaitsmisega haridussüsteemi igal tasemel. Norras

tegutseb ka Põhihariduse Vanemate Komitee (*Foreldreutvalget for grunnsopplæringen*, lühendatult FUG), mis jagab lapsevanematele kodu ja kooli koostöö kohta näpunäiteid, tegeleb koolikeskkonna, koolikiusamise ning erinevate korralduslike küsimustega. Seetõttu iseloomustab Norra haridussüsteemi märksõnana „koostöö“. Loodud on näidismaterjalidega veebilehed, NAFO veab mitmeid projekte, nt „Paindlik õpe“, mille raames kakskeelsed õpilased saavad üleriigiliselt õppida matemaatikat ja loodusaineid araabia, somaalia ning tigrinja keeles, tehakse õppefilme, antakse välja mitme usundi tähtpäevakalendrit ja ellu on kutsutud koostööprojektid nagu „Seikluskohver“ (lasteaialastele suunatud programm muinasjuttude läbimängimiseks erinevates keeltes) ja „Lugemissõbrad“ (õpilased loevad lasteaedades erinevates keeltes partnerraamatukogu poolt vahendatud raamatuid)(Pukspuu, 2020).

Ometi toob OECD (OECD, 2020d) oma raportis välja, et Norra haridussüsteemis keskendutakse liialt keele õpetamisele ning vähemusgruppidele, mis jätab teised kultuurigrupid tähelepanuta. Nii on Norras suur erinevus poiste ja tüdrukute õpiväljundis, esimeste kahjuks. Tagaplaanile on jäänud ka õpilaste sotsiaalsete ja enesemääramispädevuste arendamine, et toetada nende paremat sidestumist oma klassi ja laiemalt ühiskonnaga. Ühtlasi soovitab OECD panustada veel rohkem õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisesse, nt loetakse õpetajate koolituses olev sallivuse ja konfliktide rahumeelse lahendamise oskuste õpetamine ebapiisavaks (OECD, 2020d; Pukspuu, 2020).

Rootsi on suurema vastutuse jätnud koolidele ning sätestanud õppeplaanis, et kõik koolid peavad mitmekultuurilise haridusega tegelema. Kuidas seda teha, saab iga kool ise valida. Küll panustab riik pädevate inimeste koolitamisega ja seda nii õpetajate, koolijuhtide kui ka omavalitsusjuhtide tasandil. Loodud on sisseelamisprogrammid ning riik näeb ette koolide lisakulude kompenseerimise kakskeelsete õpilaste õpetamisel. Uussisserändajatest õpilaste oskused küll kaardistatakse, kuid kõigil on õigus õpiabile. Emakeeleõppe (ehk peamise kodukeele) tuge nähakse ette alates viiest õpilasest, tingimusel, et neid õpetaks kvalifitseeritud õpetajad (Pukspuu 2020).

Rootsi haridussüsteemi puudustena tuuakse välja õppematerjali sisu mittevastavust tänasele Rootsi ühiskonnale: sisserännanute juurdepääs kooli valikule on keeruline, keeleõppe pakkumine on ebapiisav ja mitmekultuurilise õpetamise koolitused on liiga teoreetilised. Soovitatakse vältida sisserännanute elama koondumist kindlatesse piirkondadesse, mis toovad kaasa koolide muutumise homogeenseteks. OECD raportis soovitatakse tõsta ka õpetajate motivatsiooni, töötada välja koolide ja õpetajate hindamiseks ühtne raamistik ning jätkuvalt tõsta sisserändajate õpiväljundit (OECD, 2017; Pukspuu, 2020).

Soome on samuti hea näide edukast rändetaustaga õpilaste hariduslikust lõimimisest (2020. aasta MIPEX raportis on Soome haridusvaldkonnas teisel kohal) (MIPEX, 2020b). Järgnevalt on antud Soome praktikatest lühike ülevaade (vt pikemalt Eurydice'i ülevaatest (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) ja RITA-ränne projekti teemakokkuvõttest (Säälik, Praakli, Kitsnik, Padrik & Hallap, 2019)).

2016. aastal hakkas Soomes kehtima uus riiklik õppekava, mis kohustab õpetajaid õpetamisel arvesse võtma õpilaste keeletausta ning -oskusi (nn keeletundlik õpetamine, inglise keeles *linguistically responsive teaching*), aga ka võimaldama õpilastel õppetöös rakendada oma erinevaid keeli (keeled kui ressurss) (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019). Soomes on õppekeele

õpetamine ja keeleteadlikkuse tõstmine (*raising language awareness*) õppekava läbiv teema, mis tähendab, et sellega peavad tegelema kõik õpetajad, mitte ainult keeleõpetaja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Sisserände taustaga õpilase saabumisel riiki hinnatakse tema seniseid teadmisi ja/või õppekeele oskust, aga samuti ka sotsiaalset ja emotsionaalset heaolu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Vastavalt hindamisele tehakse siis õpilasele õpetamise plaan, vajadusel individuaalne õppekava (Säälik et al., 2019). Juhul, kui saabunud õpilane soome keelt ei oska, hakkab ta õppima õppeainet „soome keel teise keelena ja kirjandus“ (S2). S2 õppeaine rakendamine on paindlik ning selle kestus sõltub õpilase soome keele oskuse edenemisest. Vajadusel kestab S2 aine põhikooli lõpuni (Säälik et al., 2019); vajaduse hindamisel on aluseks õpilase soome keele oskus: kas see võimaldab jätkata õppimist õppeaines „soome keel ja kirjandus“ või mitte. Sääliku jt. (2019) põhjal on õppeaine S2 eesmärgiks on toetada õpilase mitmekeelsuse arengut, tekitada huvi ja pakkuda vahendeid keeleoskuse elukestvaks arenguks koostöös kodu, õpilase oma kodukeele õppe ning teiste õppeainetega, aitamaks õpilasel üles ehitada tema keelelist ja kultuurist identiteeti kultuuriliselt paljutahulises ning paljumeedialises ühiskonnas.

Õpilase kodukeele õppimist võimaldatakse Soome üldhariduskoolis sisserändetaustaga õpilasele kahe õppetunni mahus kord nädalas (Säälik et al., 2019). Vastavast soovist peaks koolile ja kohalikule omavalitsusele teatama vähemalt viis lapsevanemat. Kodukeele õpe on vabatahtlik, kuid õppeaine valimise korral on kohustus selles osaleda. Kodukeele õpe võib olla korraldatud erineval moel – vähese arvu huviliste korral võivad tunnid toimuda mitte õpilase enda koolis, vaid mõnes teises kohas. Seega aga võib osutada õppes osalemisel mõnikord takistuseks.

Soomes kasutatakse ka vajadusel ning sõltuvalt õpilastest ettevalmistavat õpet – see võib olla korraldatud nii, et sisserändajatest õpilased õpivad osa ajast eraldi, aga ka nii, et suurema osa ajast õpitakse eraldi (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). RITA-ränne projekti õppereisi raames külastatud Soome Vantaa piirkonna koolis oli näiteks ettevalmistava õppe pikkuseks üks aasta (õpilased alates 3. klassist) ning see keskendus soome keelele ning soome kooli argipäeva tundmaõppimisele. Õppetöö oli korraldatud peamiselt väikerühmades. Loovusained nagu muusika, sport, kodundus olid sisserändetaustaga õpilastel tavaõpilastega ühised. Esimesse või teise klassi tulnud migranttaustaga õpilased suunati üldjuhul kohe tavaklassi ning vajadusel pakuti tugiõpet (Säälik et al., 2019). Eurydice'i ülevaate järgi võib Soomes rändetaustaga õpilane ettevalmistavates tundides veeta isegi kuni 6 aastat, kuid samas sellel ajal ei toimu vaid keeleõpe, vaid õpitakse ka õppeaineid (nt kuue aasta jooksul võib õppida 11 erinevat õppeainet) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Soome paistab koos Rootsiga teiste Euroopa riikide seast välja selle poolest, et keskendub haridussüsteemis keelelise-kultuurilise mitmekesisuse edendamisele, kuid on samaaegselt väga selgelt võtnud sihiks lapse tervikliku arengu (ingl k. *whole-child approach*). Õpilaskeskse lähenemise väljenduseks on Soomes võimalus kasutada Eestiga võrreldes väga suurt hulka tugispetsialiste. Nt RITA-ränne projekti õppereisi raames külastatud koolis oli töö kolm lisaõpetajat ettevalmistavas õppes ning 9+5 eripedagoogi (üks igas klassis + viis kogu kooli peale). Koolil olid veel lisaks õppeassistendid, kes oskasid õpilaste kodukeeli (nt vene, albaania, eesti). Soome keele teise keelena õppeks oli kool täiendavalt tööle võtnud kaks S2-õpetajat. Nii ainetundides kui ka S2 tundides oli koolis võimalik saada tugiõpet. Tugiõpe koosnes kolmest tasandist: üldine tugi (tugiõpe,

osa-ajaline eriõpe), tõhustatud tugi (tugiõpe, osa-ajaline eriõpe individuaalse õppekava alusel) ning eritugi (analoogne Eestis koolides pakutava eritoega). Lähtuvalt õpilaste taustast ning lisavajadustest, oli koolil võimalik kohalikult omavalitsuselt taotleda õppeks lisavahendeid (Säälik et al., 2019). Helsingi piirkonna jaoks on riiklikult olemas eraldi rahastusmeede nõ mahajäänud piirkondade toetamiseks – see ongi mõeldud põhihariduse tasemel lisapersonali palkamiseks (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Õpilaskeskuse väljenduseks on lisaks riiklikult reglementeeritud nõue pakkuda rändetaustaga õpilastele psühho-sotsiaalset tuge (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Rändetaustaga õpilaste, sarnaselt tavaõpilastele, käekäigu hindamiseks on Soomes olemas spetsiaalsed hindamisvahendid/materjalid ning õpetajaid on hindamiseks ka koolitatud, sh on olemas vastavad juhendid hindamiseks. Õpetajatel on võimalik saada mitmekultuurilises klassiruumis töötamiseks vajalikku koolitust, lisaks toetavad õpetajaid kompetentsikeskused ning õpetajate võrgustikud (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

5.5 Saksamaa pikaajaline kogemus mitmekultuurilisuse ja mitmekeelsusega

Kertu Palginõmm, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Rahvusvahelise migrantide integratsioonipoliitika indeksi MIPEX 2015. aasta raportis (MIPEX, 2015) oli Saksamaa sisserändajate lõimimise edendamisel 10. kohal. Alates 2015. aasta suurest sisserändest (MIPEX, 2020c) on Saksamaal pööratud terviklikumat tähelepanu haridusvaldkonna arendamisele, sest võrreldes teiste MIPEX indeksi valdkondadele (nt tööturu mobiilsus, perekondade taasühinemine) oli just see olnud rahvusvahelises võrdluses seni kesisemal tasemel. Kaasamise heaks näiteks on projekt „Lugemisstart“ (saksa keeles *Lesestart*), mille käigus saavad pered kolme aasta jooksul materjale lugemise alustamiseks. Esimesi komplekte jagavad lastearstid ning kolmanda ehk viimase komplekti saavad pered kohalikust raamatukogust. Teiseks näiteks on saksa keele õppimise äpp „Sissejuhatus saksa keelde“ (saksa keeles *Einstieg Deutsch*), samuti Saksamaa Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt toetatud programm, mis keele õppe kõrval aitab kaasa paremale orienteerumisele erinevates sotsiaalsetes olukordades. Eraldi õppimissuunad on nii noortele, naistele kui ka kirjaoskamatutele (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017).

1960. aastatel leidis Lääne-Euroopas aset massiline sisseränne, sh Saksamaale. Võõrtöölised aitasid kaasa Saksamaa nn majandusimele, luues majanduslikuks arenguks head eeldused. Aastal 2019 oli Saksamaa rahvaarv 83,2 miljonit, nendest 20 miljonil oli kõige laiemas mõttes migratsioonitaust (Statistisches Bundesamt, 2019). 65% migratsioonitaustaga elanikest ehk 13,8 miljonit olid pärit teistest Euroopa riikidest. Aasiast oli Saksamaale rännanud 4,6 miljonit inimest ning koos järeltulijatega moodustasid nad migratsioonitaustaga elanikest 22% (3,2 miljonit oli pärit Lähis- või Kesk-Idast). Aafrika juurtega inimesi oli 1 miljon ehk 5% sisserännanutest (Statistisches Bundesamt, 2020).

Kuna mitmekeelsete õpilaste arv sõjajärgsel Saksamaal kasvas, kasutati nn topeltstrateegiat (Küppers & Yağmur, 2014). Topeltstrateegia eelduseks oli laste kodukeele ja kultuuri säilimine, samal ajal peeti assimileerumist Saksamaa kultuuri- ja keeleruumi keskselt oluliseks. See viis olukorrani, kus Saksamaa liidumaad kasutasid erinevaid süsteeme. Näiteks eksisteerisid

saksakeelsed ettevalmistusklassid, et integreerida lapsed kohe saksa koolisüsteemi, nende kõrval tegutsesid klassid ainult nende õpilaste kodukeeles, ilma saksakeelsete õpilasteta. Tuleb tunnistada, et enamus lähenemisi ebaõnnestus. Eriti palju langes lapsi koolist välja türklaste ja itaallaste seas. Ideaalis peaks laste ettevalmistus paremaks koolikarjääriks sisaldama tasakaalustatud kakskeelset lähenemist, milles lapse paremat kodukeele oskust kasutatakse kognitiivseks arenguks ja koolikeele omandamiseks. Enamikes Euroopa koolides aga ei arendata edasi lapse algseid keelelisi oskusi (Küppers & Yağmur, 2014).

Kakskeelsusele on mitu erinevat lähenemist. Samal ajal kui kakskeelsust saksa-inglise või saksa-prantsuse suunal nähakse positiivsena, peetakse sisserändajate kakskeelsust negatiivseks. 1990. aastatel hakati mõistma hariduse ja majanduse seoseid. Teaduspõhise majanduse uuringutes leiti, et 1% täiskasvanute kirjaoskusest kandub üle 1,5% riigi sisemajanduse koguproduktiks. Selle tuules alustati OECD poolt PISA testide tegemist. Esimese PISA testi tulemus raputas usku Saksamaa haridussüsteemi. Läbiviidud PISA test 2000. aastal näitas, et Saksamaa koolid on keskpäraste tulemustega. Üldkokkuvõttes jäi Saksamaa 21. kohale. Eriti alarmeeriv oli tõdemus, et sisserändajate teise generatsiooni järeltulijad said halvemaid tulemusi, kui need, kes olid alles riiki saabunud. PISA testid käivitasid suure debati sellest, kas Saksamaa on valinud õige süsteemi (Küppers & Yağmur, 2014).

5.5.1 Juhtumiuuring: Põhja-Reini-Vestfaali õpetajate kogemus

RITA-ränne projekti vältel viidi läbi intervjuud Põhja-Reini-Vestfaali (saksa keeles *Nordrhein-Westfalen*) õpetajatega. Selle tulemusena selgusid mitmed üksikasjad Saksa koolisüsteemi kohta. Näited on toodud Põhja-Reini-Vestfaali liidumaa alusel, sest see piirkond sobib lähtepunktiks iseäranis hästi. Põhjuseks on liidumaa mitmekesine rahvuslik jaotus. Piirkond on ühest küljest üks tolerantsemaid, samas paremradikaalide ja vasakradikaalide vahel toimuvad sagedased kokkupõrked. Oma osa mängib selles ka Dortmundi jalgpallivaimustus. Traditsiooniliselt on Saksamaal tolerantsemad need liidumaad, kus sisserändajate osakaal on suurem (Küppers & Yağmur, 2014).

Migratsioonitaustaga õpilastele ei saa sageli osaks mingit erikohtlemist. Esmalt jagatakse lõimumist vajavad õpilased vastavalt eagruppidele erinevate koolide ja koolivormide vahel ära. Seejärel paigutatakse nad tavaklassidesse ning neile võimaldatakse nädalas 14 tundi saksa keelt koos saksa kodukeelega õpilastega. Sellises jaotatud süsteemis õpivad nad kaks aastat saksa keelt ja sotsiaalset suhtlust. Alles kahe aasta pärast hakkavad nad hindeid saama ning õpilased paigutatakse teadmiste ja oskuste põhjal sobivatesse koolidesse. Enne ei teata keelebarjääri tõttu, millisesse kooli lapsed üldse minema peaksid. See tähendab muuhulgas, et erivajadusega lapsed jagatakse koolide vahel esialgu pimesi. Osades koolides on ka nn integratsiooniklassid, mis on teistest eraldatud ning kus õpetatakse kõiki aineid, sealhulgas kohalikku kultuurikonteksti, eraldiseisvalt. Kõigile koolidel kasutamiseks on loodud põhjalikud materjalid õpilaste keeleoskuse süvendamiseks (Küppers & Yağmur, 2014). Kultuuritundlikku õpetamist kasutatakse põhiliselt keeletundides, kui õpilased oma kodumaast räägivad (Küppers & Yağmur, 2014).

5.5.2 Juhtumiuuring: Hannoveri Albert Schweitzeri kool

Albert Schweitzeri algkool asub Hannoveri Lindeni linnajaos. Põhja-Linden on tuntud kui väike Istanbul, türgi perekonnad saavad seal endale elamist lubada. Lõuna-Linden oli tuntud kui nn väike

Hispaania. Koolil oli “türklaste kooli” diskrimineeriv maine. „Valged perekonnad“ ei soovinud oma lapsi sinna saata. Probleeme oli maine ja koolivägivallaga. Alustati nn Saksa-Türgi programmiga, mille alusel pakuti kõigile võimalust õppida türgi keelt teise võõrkeelena. Lisaks keeletundidele, tehti koolis ka muid elukorraldust puudutavaid muudatusi. Näiteks pakuti lastele võimalust olla pikapäevarühmas, mis hõlmas ka sooja koolilõunat. Kooli territooriumil tegutses noorte hoolekanne ning toimusid õhtused huviringid. Kõige suuremat diskussiooni tekitas otsus jätta ära kodused ülesanded, seejuures õpiti rohkem koolis ning koolipersonal oli toetav. Hommikuste tundide aeg muudeti paindlikuks ning soodustati autonoomset ja mitmekesiset õpet, mis toetus väärtuspõhisusele, s.h koostööle kirikute ja mošeeaga, ning mitmete vanemate toetuseks mõeldud meetmetele. Ette võeti ka muid radikaalseid muudatusi. Näiteks võeti tööle endine kodutu, kes oli õppeassistent. Koolis olid lubatud loomad, nagu jänesed ja koer, kes pakkusid stressis lastele lohutust. Albert Schweitzeri algkoolist kujunes teistele Saksamaa koolidele eeskujuks, mis võitis mitmeid preemiaid, nende hulgas näiteks Saksa kooli preemia (kõrgeim tunnustus ühele koolile). Perekonnad, kes ei soovinud seni lapsi Albert Schweitzeri kooli panna, olid nüüd nõus ja koolist lahkunute osakaal oli viidud 8%ni. Koolil on nüüd pikk ootenimekiri ja ka teistest linnajagudest soovitakse seal õppida. Kogukonna tolerantsus ja sidusus on kasvanud. Siiski pole probleemid kuhugi kadunud. Näiteks 35% lastest elavad ühe vanemaga peres, 60% lastest elavad vaestes peredes, mõningatel juhtudel vastutab laste eest noorte hoolekanne mitte tema perekond. Albert Schweitzeri kooli lastest elavad 70% migratsioonitaustaga peredes. Kool tegi äärmiselt suurt kommunikatsioonitööd, et oma toimimist tutvustada.

Albert Schweitzeri koolis rakendatud Türgi-Saksa programmi põhimõte oli: kui ma õpin midagi sinu keele ja kultuuri kohta, siis on sinul lihtsam end avada minu keelele ja kultuurile. See tõi kaasa võimusuhte neutraliseerimise. Kakskeelsetes klassides õppivad lapsed leidsid erineva taustaga sõpru, perekonnad hakkasid omavahel suhtlema. Aastaks 2014 oli tõusnud nende laste arv, kes pärast algkooli läksid edasi gümnaasiumisse ning keskkooli ja langenud nende hulk, kes läksid ametikooli. Näiteks aastal 2005. aastal läks gümnaasiumisse 15%, aastal 2014 peaaegu 40% õpilastest; ametikooli vastavalt 20% ja 50%. Sakslased hakkasid nägema türgi keele õppes väärtust ja intellektuaalset väljakutset. Mitmekeelsus sai normaalsuseks, näiteks olid kooli sissepääsu juures mitmekeelsed sildid ja infotahvlid ning klassides mitmekeelsed tervitussõnumid. Türgi keelt õppis muuhulgas ka kooli personal. Türgi lapsed tundsid uhkust, et nende keelt õpitakse, et nad saavad selles osas teisi aidata. See tõi kaasa türgi keele prestiiži kasvu ning soodustas kogukonna sidusust. Kumbki pool nägi selles head võimalust (Küppers, 2016; Küppers & Yağmur, 2014).

5.5.3 Koolid kui keelte legitimeerijad

Üldistavalt võib öelda, et etnilised kultuurirahvused toetuvad ühisele pärandile, keelele, rahvuslikule territooriumile, religioonile, kommetele ja ajaloolisele. Kodanikurahvused toetuvad ajaloolisele territooriumile, seadustele, institutsioonidele ning kõigi kodanike seaduslikule ja poliitilisele võrdsusele. Kultuurirahvus toetub ühisele pärinemisele, mille juures keel ja kombed on kesksed. Monokeelsus on väga oluline just etnilise rahvusriigi jaoks. Etnilise rahvusriigi eesmärk on muuta keeleliselt ja kultuuriliselt erinevad grupid homogeenseks. Saksamaa on selles mõttes tüüpiline etniline rahvusriik. Sotsiaalse sidususe ja rahvusliku ühtsuse saavutamine on olnud alati rahvusriigi põhiülesanne (Küppers & Yağmur, 2014). Bourdieu (1991) järgi on dominantsed grupid kasutanud keelt, et teostada sümboolset võimu rääkides ja kirjutades, mida võib pidada sotsiaalseks kapitaliks. Koolid on kõige olulisemad riigi institutsioonid keelte legitimeerimiseks, sest

nad annavad juurdepääsu sotsiaalsele kapitalile ja mängivad seetõttu suurt rolli teatud sümboolse korra ja sotsiaalse ning kultuurilise järjepidevuse loomisel. Bourdieu mudeli kohaselt saavutatakse sümboolne üleolek, kui grupid, kelle üle domineeritakse, näevad legitimeeritud keeltes enda keele suhtes ülimuslikkust. Õpetajad on seega sotsiaalsed agendid, kes teostavad peenel viisil institutsionaalset võimu, hinnates keelelist ressursi, mida õpilane kaasa toob. Õpetajad aitavad sellega kaasa võimuerinevustele klassiruumis, mille tulemusena üht keelt valdavad õpilased tunnevad end ülimuslikult kakskeelsete õpilaste suhtes. Nii osalevad õpetajad sotsiaalses selektsioonis ja kaasamises ning tõrjumises (Bourdieu, 1991).

Albert Schweitzeri kooli näitest ajendatuna on võimalik öelda, et sisserändajate keele ning samal ajal ka kohaliku keele väärtustamine, selle prestiiži tõstmine, aitab kaasa keeleoskusele, õppetulemustele, sotsiaalsele sidususele. Vaja on lisameetmeid inimeste vaheliste suhete parandamiseks ja turvatunde tõstmiseks. Kooli juhtkonnal ja õpetajatel kui sotsiaalsetel agentidel, kelle käes on võim, on vastutus neutraliseerida võimusuhteid koolis ja vähendada selle kaudu ka diskrimineerimist.

6. VÕRDSETE VÕIMALUSTE TAGAMINE. SOOVITUSED ÜHTSE EESTI KOOLI VÄLJAARENDAMISEKS RIIGILE JA KOOLIPIDAJALE

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

2017. aastal avaldatud, järjekorras juba seitsmes, Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring (Kaldur jt., 2017) tõi välja, et Eestis valitseb tööturul jätkuvalt rahvuspõhine ebavõrdsus (nii tööhõive ja töötuse määra kui ka sissetulekute suuruse ning ametipositsioonide jaotuses). Raportis toodi välja, et eestlased ning teisest rahvusest inimesed elavad nn paralleelmaailmas (enamik kontakte kahe rahvusrühma vahel toimub eelkõige tööl või koolis, vabal ajal või sõpruskonnas langeb kokkupuude ja omavaheline suhtlemine üle kahe korra) ja eesti keele oskus on puudulik 30% teistest rahvusest inimestel. Samas tõdeti monitooringus lõimumise põhiküsimustes Eesti elanikkonna suurt ühisosa – enamik eestlasi ja teistest rahvustest inimesi peab Eestit enda kodumaaks ja siin tuntakse end hästi. Arusaamade erinevused tekivad sümbolväärtusega teemades (*Kui suur on eestlaste ja eestivenelaste ühisosa?*, 2017). Nii puudub Eestis seniajani lõimumise teemal laiem ühiskondlik kokkulepe. Nii Eesti kui ka vene kogukond on mõistnud lõimingu vajalikkust, kuid selle saavutamiseks vajalike tegevuste ja lahenduste vaates suurt üksteisemõistmist tekkinud ei ole.

Hariduses on erinevate arusaamade keskmeks Eesti kakskeelne koolisüsteem. Venekeelne vähemus on rakendanud kohaliku omavalitsuse tasandil seadusandlusest tulenevaid märkimisväärseid jõupingutusi olemasoleva olukorra säilitamiseks, millest annab tunnistust Ida-Virumaa linnade seni reformimata koolivõrk. Seda vaatamata asjaolule, et rahvaarv on piirkonnas viimase 30 aasta jooksul drastiliselt kahanenud. Samas kohtame reformimata koolivõrgu näiteid laialdaselt ka kiiresti kahaneva rahvastikuga teistes Eesti omavalitsustes. Nii võib seda vaadata kui teatavat objektiivset paratamatust, kuid tegemata otsuste tõttu probleemid kuhjuvad. Kui Lääne-Eesti 4 õpilasega lasteaed-alkooli sulgemise küsimuse ühiskondlik mõju jääb eeskätt kohalikule tasandile, st selle otsuse mõjust ei sõltu õpilaste edasine hakkamasaamine Eesti ühiskonnas, siis Ida-Virumaal omab koolivõrgu korrastamine märksa suuremat ühiskondlikku vastutust, mis on otseselt seotud õppijate hakkama saamisega siinses ühiskonnas.

Ida-Virumaa on viimased 30 aastat seisnud silmitsi kiiresti kahaneva õpilaste arvuga. See on eeldanud koolivõrgu süsteemset optimeerimist, omavahelist tihedamat koostööd (nii riigi, kohalike omavalitsuste kui ka koolide seas). Koostöö puudumine on regiooni kaasa toonud tarbetu konkurentsi õpilaste ja õpetajate pärast ning muutnud koolide ülalpidamise kulukamaks. Olukord pidurdab hariduse konkurentsivõime suurendamist ning lõimimispüüdlusi. Ida-Virumaa riigigümnaasiumide moodustamine on toonud piirkonnas kaasa üsna teravaks kujunenud diskussioone ja poliitilisi vastasseise, kuid nüüdseks on riigigümnaasiumide moodustamises ja sellega kaasnevas koolivõrgu korrastamises riigi ja kohaliku omavalitsuste vahel suudetud kokku leppida. Ühtse Eesti kooli rakendamise seisukohast on võtmeroll kõigil riigi, kohaliku omavalitsuse ja eraõiguslikel haridusasutustel. Riigigümnaasiumide kõrval on ühtsele Eesti koolile üleminekuks väga oluline pöörata tähelepanu kõikidele haridusastmetele ning erilise tähelepanu alla on vaja võtta ka kutseharidus.

6.1 Sobiva keskkonna loomine

Üldine soovitus riigile kui hariduspoliitika kujundajale on algatada ühiskonnas laiapõhjaline arutelu ühtsele Eesti koolile ülemineku vajalikkusest. Arutelu põhifookus peab olema ühisosa suurendamisel, vältida tuleb teravaid kahe kogukonna vastandumisi. Arutelude algataja peaks olema haridus- ja teadusministeerium koos partneritega ülikoolidest, kohalikest omavalitsustest, haridus- ja ühiskonnateadlaste hulgast. On oluline, et debatil ühtsele Eesti koolile jõuaksid ka riigi seadusandjateni ning küsimus tõstatataks riiklikult olulise tähtsusega küsimusena Riigikogus. Laiapõhjaline arutelu loob parema valmisoleku ja eeldused mõlemas kogukonnas ühtsele Eesti koolile üleminekuks. Debatil käigus on oluline tõstatada ka ühtsele Eesti koolile üleminekuks vajalike ressursside teema.

Arutelu kõige olulisem eesmärk on ühiskonna ettevalmistamine ühtsele Eesti koolile üleminekuks. Arutelu peaks sisaldama mõttevahetust, kuidas koolivõrku ühtsele mudelile üleminekuks korrastada ning kuidas näha selles erinevate kooliastme ja -süsteemide, sh kutsehariduse rolli. Väga oluline oleks arutelu käigus tegeleda eraldi ja süsteemselt eesti õppekeelega koolide avatumaks muutmise küsimusega. Eesti õppekeelega koolidele on iseloomulik suhteline suletus, mida võib seletada ühe tegurina kahe kogukonna eraldatuse püsimises. Seetõttu on oluline tegeleda ka Eesti kooli avatuse teemaga nii, et endise Nõukogude Liidu aladelt pärit lapsi ei vaadeldaks vaikumisi kui vene õppekeelega koolide sotsiaalset tellimust Eesti ühiskonnas. Kahetsusväärset võime Eesti haridusmaastikul seda arusaama kohata nii omavalitsuste, koolijuhtide kui ka õpetajate seas, mis ilmnes ka RITA-ränne projekti jooksul läbi viidud intervjuudest.

Ühiskondliku diskussiooni teemaks peaks olema ka laiapõhjalise tasuta keeleõppe võimaldamine kõigile ühiskonna liikmetele. Viimase 30 aasta jooksul on väga palju räägitud eesti keele õppe kvaliteedist ja metoodikast. Siiski on tulemused jäänud loodetust tagasihoidlikumaks. Üheks selle põhjuseks võib olla eesti keele kui riigikeele suhteliselt madal staatus Eesti vene kogukonna vanema põlvkonna hulgas. Samal ajal kurdavad vene keele õpetajaid eesti õppekeelega koolides õpilaste vähest motiveeritust vene keele õppimiseks. Ehkki kaks kogukonda võiksid üksteist kahesuunalises keeleõppes aidata, seda võimalust ühiskonnas ei rakendata. Eesti keele paremaks omandamiseks on tarvis parandada eesti keele prestiiži vene kogukonna seas. Selle üheks väljundiks saab olla sotsiaalmajanduslik argumentatsioon ning eesti keele oskuse sidumine ühiskonnas hakkama saamisega, kuid ainult sellest võib väheks jääda. Suureks toeks oleks riiklikult rahastatavate eesti keele täienduskoolituste mahu suurendamine piirmäärani, mis võimaldab kõikidel soovijatel eesti keelt tasuta õppida. Kui laste vanematele eesti keel kättesaadavamaks teha, on tõenäoline, et vanemad on laste eesti keele õpingute suhtes positiivsemalt meeletatud ning saavad lapsi ka ise paremini toetada. Eesti keelele suurema kandepinna tekitamiseks on vajalik assimileerimise nõudest vene kogukonna suunal loobuda. Pingete mahavõtmiseks on vajalik laiapõhjaline arutelu.

Paralleelselt ühiskonna informeerimisega on tähtis viia ühtse Eesti kooli definitsioon sisse kõikidesse riiklikesse hariduse planeerimist käsitlevatesse arengu- ja strateegiadokumentidesse, sh koostamisel olevasse Eesti haridusstrateegia 2035 raamdokumenti. Sellele peaks järgnema kohalike omavalitsuste hariduse arengu- ja strateegiadokumentidesse sisse viidavad täiendused ühtse Eesti kooli kohta.

6.2 Eesti keele rolli selge määratlemine

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 ehk haridusstrateegia üldharidusprogrammi (Eesti elukestva õppe strateegia, s.a.) meede 2 nägi ette võrdsete võimaluste tagamist üldhariduses ning seda ka eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste toetamise kaudu eesti keele õppimisel. Soovitud tulemuseks on seatud: „eesti keelest erineva emakeelega lastele ja noortele on tagatud kõigil haridustasemetel võimalused Eesti ühiskonnas aktiivseks toimimiseks ja õpingute jätkamiseks võrdset eesti keelt emakeelena rääkivate õppuritega. Paraneb eesti keelest erineva emakeelega õpilaste eesti keele valdamise tase nii lasteasutuse, põhikooli kui ka gümnaasiumide lõpetajate seas. Suureneb eesti õppekeelega lasteasutustes, koolides ja keelekümbelusprogrammis osalevate eesti keelest erineva emakeelega õppijate arv. Kõik koolid, kuhu saabuvad õpilased teistest riikidest ja kultuurikeskkondadest, on saanud vajaliku toetuse õpilaste õpetamiseks.“ (Üldharidusprogramm, 2018).

Mudelkoolide näited olukorrast koolides – „põhikoolijärgselt edasiõppijate osakaal on ümmarguselt 10% Eesti keskmisest madalam“, „edasiõppijaid Eestis 56,1%“, „koolikiusamist esineb õpilaste hinnangul rohkem ja selle tajumine on kasvanud, sh võrreldes Eesti keskmisega“, „osavõtt õppetööst keskmine või madalam“ – näitavad, et aastaks 2020 ei ole erineva kodukeelega õpilastele suudetud võrdseid võimalusi tagada.

Vene õppekeelega koolide lõpetajate kesist eesti keele oskust on põhjendatud õpilaste vähese motivatsiooni, eesti keele õpetajate puuduse ning õpetajate keeleoskusega (Tomusk, 2019). Raporti tarvis Keeleameti Ida-Virumaa inspektoritega vestluses toodi välja, et formaalselt on vene õppekeelega koolides õpetajate keeleoskuse olukord hea. Seadustest tulenevad C1 keelenõuded on enamasti täidetud. Samas oleme olukorras, kus 2011. aastast on gümnaasiumiastmes vene õppekeelega koolide õppemahust vähemalt 60% eestikeelne, aga 2018. aastal saavutas neis tingimustes vaid 15% gümnaasiumilõpetajatest C1 keeletaseme (Keeleprogramm, s.a.). Võrdsete võimaluste tagamiseks ja Eesti ühiskonnas hakkamasaamiseks on hea eesti keele oskus möödapääsmatu vajadus.

Kirjanduses (Genesee, 1984; Halpern, 1984) rõhutatakse, et vaimse võimekuse ja keeleoskuse omandamise seos on hilisemas eas suurem kui enne 10–12 eluaastat. Teadliku õppimise osakaal vanuse kasvades suureneb, mistõttu sobib hiline keelekümbelus kõrgema õpimotivatsiooniga õppijatele. Üldise seisukoha järgi on kõik õpilased, sõltumata nende õpimotivatsioonist, suutelised kodukeelest erinevas keeles rääkima samal tasemel andekatega, erinevused on kirjaoskuse omandamises. Seega on varajase täieliku keelekümbuluse laiemalt rakendamine soovitatav (Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis, 2015; Genesee, 1984; Halpern, 1984). Ühe mudelkooli intervjuudes korduvalt kõlanud õpetajate seisukoht, mille kohaselt pole mõtet vähem võimekamaid vene kodukeelega õpilasi eesti keele õppega kiusata, on seega sisuliselt ja olemuslikult väär. Mida varem keeleõppega alustatakse, seda parem. Sarnased probleemid tõstatuvad isegi kõrgharidusõppes, kus tudeng võib leida enne lõpetamist end olukorrast, et ebapiisav eesti keele oskus takistab ülikooli lõpetamist (Andrejev, 2020), mis räägib samuti varase keelekümbuluse kasuks. Varase keelekümbuluse kasuks räägib ka mudelkooli 3 kogemus, kus on hilisest keelekümbulusest üldse loobunud.

Ettepanekud:

- ❖ Ühtse Eesti kooli sihte silmas pidades seada eesmärgiks, et alates 2030. aastast on koolide kõikide õppeastmete õppekeeleks eesti keel (v.a rahvusvahelised koolid). Riigi seadusandluse vastavusse viimine. Konkreetsed tegevused ja ettepanekud eesmärgi saavutamiseks on esitatud järgnevates alapeatükkides.
- ❖ Varase keelekümbluse lai rakendamine ning selle teostamiseks vajalike lisaressursside suunamine vene õppekeele klassidesse. Seada riiklikuks prioriteediks varase keelekümbluse klasside arvu suurendamine ning tagada, et aastaks 2025/26 on varase keelekümbluse klass olemas kõikides vene õppekeele klassides.
- ❖ Vene õppekeele klassides eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate osakaalu suurendamine ja vastava motivatsiooniprogrammi ellukutsumine. Programmi tulemusena saavutavad 2030. aastaks monokeelsetes keelekeskkondades asuvad koolid olukorra, kus eestikeelse õppesisuga tunde viivad valdavalt läbi eesti keelt kodukeelena rääkivad või eesti keele C2 tasemega õpetajad. Konkreetsed tegevused ja ettepanekud eesmärgi saavutamiseks on esitatud järgnevates alapeatükkides.
- ❖ Välja töötada juhtumipõhine toetus koolipidajale eesti keelt teise keelena rääkivate õpilaste eesti keele tundide mahu suurendamiseks. Vajaduse tõi välja oma viimases raportis ka OECD (OECDa, 2020).
- ❖ Vaadata üle õpetajatele kehtestatud keelenõuded. Praeguste reeglite kohaselt omistatakse C1 keeletase juhul, kui eksamil on ületatud 60% piir. Vaja oleks põhjalikumalt analüüsida, kas ja kuidas õpetajate keeleoskus ja suhtumine keelde avaldab mõju õpilaste keeleoskusele ning kas 60% nõue haridustöötajatele on pikas perspektiivis asjakohane või tuleks lävendeid tõsta.

6.3 Endise Nõukogude Liidu aladelt pärit uussisserändajate suunamine eesti õppekeele klassidesse

Peatükis 3 käsitletud uussisserändajate jagunemisest eesti ja vene õppekeele klassides vahel perioodil 2017–2019 järeldus, et endise Nõukogude Liidu aladelt pärit uussisserändajatest suundus vene õppekeele klassidesse koos keelekümblusklassidega ligi kaks kolmandikku õpilastest. RITA-ränne projekti (<https://ranne.ut.ee/>) raames kuues mudelkoolis läbi viidud intervjuude ja vaatluste põhjal ilmselgus, et vene õppekeele klassid toimivad küll ühtlustajatena, kuid kahjuks mitte alati Eesti kultuuriruumiga lõimumise suunas.

Mõistmaks paremini vene õppekeele klasside positsioone, väljakujunenud praktikaid ning seal kasutatavaid lähenemisi kultuuri- ja identiteeditööde protsessides, on vaja süüvida kahe eraldiseisva koolisüsteemi loomise põhjustesse. Kahe eraldiseisva koolisüsteemi vajadus oli tingitud Nõukogude Liidu erinevate rahvusgruppide massimmigratsioonist Eesti NSV-sse. Esimesed vene õppekeele klassid rajati kohe nõukogude okupatsiooni kehtestamise järgselt, kuid nende massiline asutamine jäi järgmistesse kümnenditesse. Vaadates Eesti NSV tööstuspiirkondadesse saabunud sisserändajate võrdlemisi kirjut rahvuslikku koosseisu ning asjaolu, et Nõukogude Liidu rahvastikupoliitika püüdeks oli erilise nõukogude identiteediga inimeste kujundamine, mille keskmes oli vene keel ning vene rahva ja kultuuriga seotud sündmuste ja saavutuste rõhutamine kooliprogrammides, toimusid vene õppekeele klassid kui nn sulatusahjud impeeriumi erinevatest piirkondadest pärit sisserändajate kujundamiseks ühtluskooli põhimõtteid rakendades nn uuteks nõukogude inimesteks. Okupatsiooni perioodi vältel ei tõstatunud kordagi küsimus alustada teatud piirkondades, mille sisserändajate tuumiku moodustasid näiteks ukrainlased, ingerisoomlased või mõni muu rahvusgrupp, osalist keele või kultuuriõpet sisserändajate kodukeeles ning

kahetsusväärsest on see tendents jätkunud ka viimase 30 aasta jooksul. Rahvusvähemuste keelt ja kultuuri õpetatakse vene õppekeelega koolis põhikooli ja gümnaasiumi seaduses sätestatud viisil ja ulatuses ning see puudutab eeskätt keele ja kultuuri õpet kaks tundi nädalas, kuid selle eelduseks on 10 sama keele- ja kultuuriruumist pärit õpilase olemasolu.

Vaadates koolide eesmärke ning seal kasutatavaid kultuurilisi lähenemisi, näib vene õppekeelega koolide oluliseks eesmärgiks olevat vene kultuuri- ja identiteediloome, et tagada suurima Eestis elava rahvusvähemuse kultuuriline ja keeleline enesemääratlus. Samas puudub selles lähenemises kriitiline analüüs ja valmisolek vaadelda etnose ja keele küsimusi laiemas spektris ning arvestada vene õppekeelega koolide õpilaste etnilise ja kultuurilise mitmekesisusega. Nii võime vene õppekeelega koolide rollina näha jätkuvalt Nõukogude Liidu ajast tuttavat vene identiteedi ja kultuuri assimileerimistaotlust erinevatest kultuuridest ja etnostest pärit õppijatele. See saab hästi selgeks vene keele ja kirjanduse ainekavade programme vaadates (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Isegi juhul, kui koolis on esiplaanil õpilaste lõimimine eesti ühiskonnaga keeleõppe ja teiste lõimingut soodustavate meetodite kaudu, ei arvesta rakendatav lähenemine koolides ja kogukondades peituvat kultuuride mitmekesisust, vaid vastuoksa, täidab kaudselt ühe unustusse vajunud riikliku süsteemi tellimust, mis eraldatust süvendab. Eraldi küsimus on õpetajate väärtushinnangutes ja hoiakutes, millel ja mis tõekspidamistel nende arusaamad rajanevad. Objektiivselt vaadates ei ole see õpetajate, vaid riigi probleem, mis pole suutnud täiendus- ja ümberõppe abil välja kujunenud praktikaid oluliselt teisendada või muuta. Samas pole mitmekultuurilisus vene õppekeelega koolides kogukonna jaoks olnud ka kunagi diskussiooni objekt, kuid probleemi lahendamiseks tuleb sellega tegeleda.

Kõikides viimaste aastate KAPO aastaraamatutes (Kaitsepolitsei ameti aastaraamat, 2017; 2018; 2019) kõlab hoiatus Venemaa mõjutustegevusest õpetajate ja andekate õpilaste suunal ning märgitakse ära erinevad mõjuüritused, nt olümpiaadid, rahvusvaheline koostöö keskkonnakaitse jm vallas, õppima kutsumised Moskva Riikliku Rahvusvaheliste Suhete Instituudi (MGIMO) jt valitud ülikoolidesse, haridusalased koostöölepingud Eesti kohalike omavalitsustega, pedagoogide täienduskoolitused, mille eesmärgiks on takistada Eesti elanike hariduslikku lõimumist ja äraspidi edendada hoopis Kremli lõhestuspoliitika eesmärke. Kremli huviks on venekeelse koolihariduse säilitamine välismaal (Kaitsepolitsei ameti aastaraamat, 2018; 2019). Üheks värvikaks näiteks on 2017. aastal toimunud õppeprogramm „Venemaa riigi ajalugu“, mille põhiteemaks oli „100 aastat pärast 1917. aastat: objektiivne tagasivaade minevikku – õppetunnid tulevikuks“, kus osalesid ka Kohtla-Järve, Narva ja Tallinna koolide ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajad (Kaitsepolitsei ameti aastaraamat, 2017).

Samas on eesti õppekeelega koolid võtnud äraootava hoiaku endise Nõukogude Liidu aladelt pärit uussisserändajatest õpilaste vastuvõtmisesse. Kui suundumus sellisel kujul jätkub, siis kahe kogukonna eraldatus Eesti haridussüsteemis püsib ning lähtudes eeldusest, et positiivse sisserändesaldo tendents jätkub, mis arvestades rahvusvahelist olukorda on ülimalt tõenäoline (ebastabiilsus Ukrainas ja selle majanduslik mahajäämus, olukord Vene Föderatsioonis ning sügisel 2020 lahvatanud pinged Valgevenes), on väga oluline tegeleda endise Nõukogude Liidu piirkondadest pärit uussisserändajate lõimimisega kohe eesti õppekeelega kooli.

Sisserändajate edukust suurendavad riigis elatud aeg, aga sellest veelgi olulisemaks on sihtriigi inimkapitali omandamine (oskused ja teadmised, mis võimaldavad riigis tööd teha ja tulu teenida), keeleoskus ja tööhõive. Nimetatud tegurid on erinevate etniliste gruppide puhul erineva mõjuga, sest nende mõju sõltub ka etnilise rühma algsest kapitalist (keel, sotsiaalne kapital), mis on üldjuhul sihtriigis väiksema konkurentsivõimega kui põliselanike samalaadne kapital. Kapitali kasutamine sõltub väga suurel määral sellest, kas ja milline on sihtriigis konkreetse grupi etniline kogukond. Kui kogukond on tugev, siis loob see võimalused algselt omase kapitali kasutamiseks ja arendamiseks sotsiaalses struktuuris, mis omakorda loob pinnase vähemuste etniliste võrgustike tugevnemiseks, suletuse tekkeks (Krusell, 2010). Praeguse praktika jätkumisel ollakse endise Nõukogude Liidu territooriumilt pärit uussisserändajate puhul pigem eraldatuse ja etniliste võrgustike tugevdamise teel kui lõimumist toetamas.

Sisserändajate vaesusrisk on suurem kui põliselanikel. Suuremad on nii töötusriskid kui ka madalam palgatase ning üldine halvem majanduslik toimetulek. Eesti Statistikaameti poolt läbi viidud uuringute tulemusena tuuakse välja, et põliselanike puhul on oluline vaesusrisi mõjutaja rahvus ja mitte-eestlastel eesti keele oskus. Eesti keele piisav oskus on oluline vaesusriskide vähendaja ning veel olulisem on omandatud haridus. Sisserändajate vaesusriskid on sarnased Euroopa ja Põhja-Ameerikaga (Krusell, 2010).

Ettepanekud:

- ❖ Uussisserändajate lõimimine kohe eesti õppekeelega kooli. Kui uussisserändajatest õpilaste jaotumine jätkub senisel kujul, siis kahe kogukonna eraldatus Eesti haridussüsteemis püsib.
- ❖ Võtta ühtse Eesti kooli väljatöötamise juures eesmärgiks, et alates 2025/26 õppeaastast suunatakse kõik uussisserändajate lapsed eesti õppekeelega koolidesse, kus on tagatud kvaliteetne peamise kodukeele õpe ning kaasaegsed lõimingut toetavad meetodid ning rakendatakse kultuuritundlikku õpetamist.
- ❖ Eesmärgi saavutamiseks on vaja läbi viia 2021–2025 terve rida ettevalmistavaid tegevusi nii riigi, kohaliku omavalituse kui ka koolide tasandil. Alustades andmete analüüsist konkreetsete piirkondade ja omavalitsuste lõikes, kus muuhulgas võrrelda endise Nõukogude Liidu aladelt pärit uussisserändajate laste ja nende perekondade lõimimise käekäiku Eesti ühiskonnaga vene ja eesti õppkeelega koolides. Eraldi tuleb hinnata õppeedukust, edasiõppimist, koolis hakkamasaamist ja kooliga seotud tundeid ning perekonna võimekust last õppimisel toetada. Saadud andmete põhjal tuleb koostada tegevuskava, kus määratakse ära vajalike tugimeetmete, lisarahastuse ja ümber- või täiendusõppe vajadus. Analüüs peaks valmima 2022. aastal.
- ❖ Kasutada prognooside tegemiseks RITA-ränne projekti raames valminud rändearvutit ning arvestada ja näha ette uussisserändajatest õpilastele eesti õppkeelega koolides vajalikud õppekohad, vajadusel neid juurde luues.
- ❖ Kaaluda esimese koolimudeli tüüpi piirkondades (vt ptk 8.1) komplekssete probleemide ning kultuuriliste eripärade tõttu riigi põhikoolide moodustamist (sarnaselt riigigümnaasiumitele). Tuleb silmas pidada, et ilma riigi ja kohaliku omavalitsuse siduva kokkuleppeta, mille tulemusena kohustub omavalitsus riigi põhikooli tulekuga oma koolivõrku korrastama, jääb lahendus poolikuks.
- ❖ Valmistada ette ja rakendada üleminekuks vajalikud seadusmuudatused. Kehtiva seadusandluse alusel ei ole riigil (HTM) võimalusi mõjutada kohalikke omavalitsusi uussisserändajatest õpilaste suunamisel eesti või vene õppekeelega koolidesse.
- ❖ Tagada, et 2025/26 õppeaasta alguseks on iga eesti õppekeelega kool valmis ja võimeline uussisserändajate vastuvõtmiseks. Protsessi käigus on vaja muuta uussisserändajate

tugiõppe rahastamisskeem paindlikumaks. Senisest rohkem tuleks arvestada vajaduspõhisust ehk võimalust taotleda ressursse erineval ajahetkel. Näiteks on mudelkoolis 1 kohalik omavalitsus rahastanud tugiõppe läbiviija/eripedagoogi ametikohta läbi õppeaasta, sest uussisserändaja võib saabuda õppeaasta kestel ja nii on tagatud vastavate kompetentsidega inimese olemasolu. Kuna kõikidel omavalitsustel ei ole võimekust rahastada vastavat ametikohta kõikides koolides, on väiksemates omavalitsustes otstarbekas hoida tugispetsialist palgal omavalitsuse koolide üleselt.

- ❖ Rahastamisskeemi väljatöötamisel lähtuda põhimõttest, et koolides, kus õpib rohkem muu kodukeelega õpilasi, on suurem vajadus ressursside jaoks.
- ❖ Vältida uussisserändajate suunamist nõ kindlatesse koolidesse. Suunamine teostada võimalikult hajutatult, eesmärgiks ühe pere lastele õppimise võimaldamine samas koolis.

6.4 Rahvusvähemuste keele ja kultuuri väärtustamine

Ühtse Eesti kooli mudel näeb ette, et teistest riikidest saabuvad õpilased jõuavad koolidesse, kus on vajalikud teadmised ja tugisüsteemid erineva taustaga õpilaste õpetamiseks. Uussisserändajate ning pagulastega rohkem kokkupuuteid omanud koolide kogemust üldistades (projekti raames läbi viidud intervjuude ja vaatluste põhjal) võib järeldada, et teatud sarnasustele vaatamata on iga õpilane eriline ja nõuab individuaalset lähenemist. Sellest põhimõttest tuleks lähtuda ka teiste kogemustest õppides. Ühes koolis töötava hea praktika üks ühele üle võtmine ei pruugi teises koolis anda ootuspäraseid tulemusi, sest keskkond on teine – nii õpilane, kaasõpilased, õpetajad kui ka muud olemasolevad ressursid. Õpilase täiendava toe vajadus sõltub tema võimekusest, kultuuritaustast, varasemast õpikogemusest ja paljudest muudest teguritest. Õpilaste individuaalne õppekava ja hariduslike erivajaduste info edastamine toimub täna Eesti koolides jooksva õppeaasta novembriks, kuid mudelkoolide kogemuse põhjal tulevad uussisserändajatest õpilased koolidesse õppeaasta kestel ning nende tugiõppega tuleb alustada koheselt. Samas võivad uussisserändajatest õpilased kiiresti ka koolist lahkuda. Kuidas sellises olukorras toetada õpetajate motivatsiooni ja kaasõpilaste avatust?

Mitmed autorid (Centeno-Cortés & Jiménez, 2004; Cummins, 2001; Küppers & Yağmur, 2014; Liiv, 2012) rõhutavad kodukeele olulist rolli lapse arengus. Kodukeele valdamine annab teiste keelte õppimiseks head eeldused, sest kodukeeles omandatud lugemisoskus kandub üle ka teise keelde ning lisaks pakub see lapsele turva- ning kuuluvustunnet. Kui kool toetab lapse õigust kasutada oma keelt, näitab see positiivset suhtumist lapse „teistsugusesse“ keelde ja nii toetab kool last, lapse kodu, perekonda kui ka päritolu, aidates ühtlasi säilitada lapse enesekindlust ja -väarikust (Centeno-Cortés & Jiménez, 2004; Cummins, 2001; Küppers & Yağmur, 2014; Liiv, 2012).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) võimaldab põhiharidust omandavatele õpilastele, kelle kodukeel ei ole õppekeel, korraldada kodukeele- ja kultuuriõpet tingimusel, kui niisugust õpet soovib vähemalt kümme sama koduse suhtluskeelega õpilast. Vastav õpe on hetkel kooli korraldada.

Ettepanekud:

- ❖ Vajaduspõhiste toetuste süsteemi paindlikumaks muutmine üldise haridustoetuse raames (hariduslikud erivajadused, väikeklassid, uussisserändajad). Hetke korra kohaselt peavad koolid andmed esitama iga õppeaasta novembris, kuid uussisserändajad saabuvad koolidesse õppeaasta vältel, samuti selgub ka väikeklasside loomise vajadus mõnikord alles

õppeaasta jooksul. Seetõttu tuleb võimaldada koolidel küsida vajaduspõhist toetust jooksva õppeaasta vältel.

- ❖ Näha riigi poolt ette kohalikele omavalitsustele täiendavad finantsvahendid uussisserändajatega tegelevate tugispetsialistide töötasudeks (hetkel sõltub see konkreetse omavalitsuse otsustest ja majanduslikest võimalustest).
- ❖ Parandada kohalikes omavalitsustes ja koolides teadlikkust määruse “Keele- ja kultuuriõppeks võimaluste loomise tingimused ja kord” (Keele- ja kultuuriõppeks võimaluste loomise tingimused ja kord, 2010) võimalustest.
- ❖ Parandada määruses toodud info kättesaadavust põhiharidust omandavatele õpilastele, kelle kodukeel ei ole õppekeel ja nende vanematele, sest ressursside puudumise tõttu ei pruugi koolil ja kohalikul omavalitsusel olla motivatsiooni info jagamiseks.
- ❖ Määruse §4 lõige 2 (Keele- ja kultuuriõppeks võimaluste loomise tingimused ja kord, 2010) näeb ette õpperühmade moodustamist nii erinevate klasside kui ka koolide õpilastest. Kuna koolidele ei jõua teistes koolides õppivate õpilaste kohta infot, siis tuleks keele- ja kultuuriõppe korraldamine ning võimaldamine muuta ka kohaliku omavalitsuse kohustuseks. Koolipidajal on parem ülevaade vajalike ressursside (ruumid, õpetajad, töötasud jne) planeerimisest.
- ❖ Praeguse minimaalse 10 õpilase nõue asendada Rootsi eeskujul vähemalt 5 õpilasega. See on vajalik lähtuvalt uussisserändajate suurest arvilisest varieeruvusest. Näiteks saabus 2017–2019 Eestisse 9 albaania kodukeelega õpilast, 5 bulgaaria kodukeelega õpilast ja 7 itaalia kodukeelega õpilast, mis näitab, et 10 sama kultuuriga õpilase kokkusaamine ühe kooli või omavalitsuse lõikes ei ole teostatav, kuid ka need õpilased vajavad oma keele ja kultuuri kaudu jõustamist. Seetõttu tuleks omavalitsustel teha koostööd ja leida võimalusi keele ja kultuuri õpet pakkuda vähemalt virtuaalselt.
- ❖ Norra NAFO projekti “Paindlik õpe” eeskujul kutsuda ellu keele- ja kultuuriõppe veebipõhine õpetamine, mis aitab leevendada vastava kvalifikatsiooniga (nt keeleoskus) õpetajate puudust.
- ❖ Omavalitsuse tasandil tasub läbi mõelda, kas ja mil määral toetab klassiväline tegevus (mitme)kultuurilise identiteedi kujunemist ning kuidas see haakub õpilaste sisuliste huvidega.
- ❖ Omavalitsustel tuleb töötada välja vajaduspõhine toetussüsteem koolidele uussisserändajatest lastele õppematerjalide hankimiseks, eesti keele õpetamiseks ja individuaalse õppekava rakendamiseks.

6.5 Kommunikatsioon kogukondadega

1992. aastast kehtiva Eesti vabariigi põhiseaduse § 37 sätestab, et igaühel on õigus saada eestikeelset õpetust (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992). Raporti raames omavalitsuste ja koolidega läbi viidud intervjuudest selgus, et leidub omavalitsusi, kus kehtib kirjutama reegel, suunata endisest Nõukogude Liidust pärit uussisserändajad vene õppekeelega kooli, kusjuures vanemaid alternatiivsetest võimalusest ei informeerita. Seetõttu on vaja kohe alustada teadlikkuse suurendamisega nii uussisserändajate informeerimisel võimaluste kohta valida lastele kool, kuid selgitustööd tuleb teha ka Eestis alaliselt elavate venekeelse vähemuse liikmete seas.

Uussisserändajate objektiivne informeerimine eesti keeles õppimise vajalikkusest ja võimalustest on kriitilise tähtsusega. Vaja on tõhustada tööd nii infomaterjalide väljatöötamisel kui ka jagamisel. Eraldi tähelepanu peab pöörama e-riigi ja SA Innove² kodulehel uussisserändajate laste

² 1. augustil 2020 alustas tööd Haridus- ja Noorteamet, mis loodi SA Innove, SA Archimedese, Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutuse ning Eesti Noorsootöö Keskuse teenuste põhjal.

koolivõimaluste tutvustamisele Eesti enamlevinud uussisserändajate kodukeeltes. SA Innove veebilehele on koondatud väga palju informatsiooni Eesti lasteaia- ning koolisüsteemi kohta, sh muu kodukeelega laste vaates. Kahetusväärselt ilmneb, et erinevate keelte oskajatele avaneb info erinevalt. Kõige rikkalikumalt on infoga varustatud eestikeelsed tutvustused, samal ajal kui vene- ja inglisekeelsetel lehtedel puudub peale Innove tegevuste tutvustuse muu info sootuks, sh täiendavad materjalid lapsevanemale ja eestikeelsel lehel viidatud lingid võõrkeelsetele teabevihikutele (vt LISA 1). Paradoksaalne olukord, mille kohaselt antakse eesti keele valdajatele siinsete õppimisvõimaluste kohta detailsemat infot kui seda mitte oskajatele, vajab muutmist.

Ettepanekud:

- ❖ Põhiseaduses toodud võimaluse tagamine igale Eestis elavale inimesele. Riigi kõrgendatud tähelepanu ja järjekindlus sätestatud õiguse tagamisel. Riigi (HTM) järelevalve tõhustamine ning probleemsete juhtumitega tegelemine.
- ❖ Kaardistada uussisserändajate esimesed kokkupuutepunktid (isikud, asutused, e-kanalid) Eesti riigiga ning vaadata kriitiliselt üle, kas ja kuidas on neis kajastatud vajalik informatsioon Eesti koolisüsteemi kohta. Esmane kõige olulisem info peab olema kättesaadav inglise ja vene keeles ning olema vähemalt samaväärne eesti keeles esitatuga (Eesti kontekstis tuleks tõsiselt mõelda ka teiste suuremate uussisserändajate rühmade kodukeelte peale, nt ukraina keel). Eriti oluline on, et nendeni jõuaks info kooli valiku, eesti keele, oma kodukeele ning kultuuri õppimisvõimaluste kohta.

6.6 Riiklik õppekava ja õppematerjal

Nii eelpool pikemalt juhtumiuuringuna käsitletud Saksamaa Albert Schweitseri algkooli kogemus kui ka erinevate autorite (Binning et al., 2019; Carter & Welner, 2013; Layous et al., 2017) uurimused kinnitavad, et mida enam õpilased tunnevad kuuluvust gruppi ja tajuvad enda identiteedi väärtustamist ja võrdsustamist seda paremad on nende õpitulemused ning väheneb õppetöö segamine ja põhjuseta puudumine. See tähendab, et ei piisa vaid koos õppimisest, vaid õpilased peavad nägema enda kultuuri ka õppematerjalides ja ainetundides ning sisu peab olema neile tähenduslik. Gay (2002) poolt loetletud kultuuritundliku õpetamise alustaladest kaks – mitmekultuuriliste teadmiste arendamine, kultuuritundliku ainekava disainimine – eeldavad kokkuleppeid riigi tasandil.

Kehtiva põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava ainevaldkondade sissejuhatusi ja seatud alaeesmärke iseloomustab suurem üldistus, keskendumine üldpädevustele ning ainetevahelisele lõimingule. Seevastu ainekavades annab tooni teemade ja õpieesmärkide üleküllus, mille sidusus ainevaldkonna sissejuhatava osaga on väike ning üksnes ainekava järgimine ei pruugi võimaldada vajalike üldpädevuste ja ainevaldkonna alaeesmärkide saavutamist, sest ainekavades on esikohale seatud ainealased teadmised ja oskused.

Ettepanekud:

- ❖ Põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade ainekavades tuleb pöörata rohkem tähelepanu mitmikidentiteedi kujundamise praktilistele väljunditele ainekavade kaudu lähtuvalt üldpädevustest ning ainevaldkondade sissejuhatustest. Märksõnadeks on siin tähenduslik ja kultuuritundlik õpetamine, eesti keele ja vene keele prestiiži tõstmine. Eraldi väärib õppekavas suuremat tähelepanu õpilasvahetuse kui õppe- ja kasvatusprotsessi positiivne mõju lõimingule Eesti ühiskonnas. Vastavad soovitusel peaksid kajastuma nii ainekavades kui selle põhjal koostatavas õppekirjanduses, et vähendada õpetajate

iseseisva töö mahtu. Eraldi väärrib suuremat tähelepanu erinevate kultuurirühmade panuse väljatoomine eri valdkondade arengusse.

- ❖ Vaadata üle ja kaasajastada vene keele võõrkeelena õpetamise didaktika ja õppematerjalid. Vajadust rõhutasid eraldi vestlustes Tartu Rahvusvahelise maja töötajad ning mudelkoolide direktorid.
- ❖ Töötada välja uued keelekümlusmaterjalid, mis ei oleks liiga lihtsustavad, näiteks materjal pikemate tekstide mõistmiseks.
- ❖ Suurendada õppematerjali koostamisel erinevate autorite (Banks, 1993; Krater, Zni, & Cason, 1996; Liiv, 2012; Taylor & Sobel, 2011) soovitusel tähelepanu kirjaoskuse suurendamisele, st omandada tuleb olulised lugemis-, kirjutamis- ja matemaatikaoskused.

6.7 Riiklikud programmid

Lõimumise ja eesti keele oskuse parandamist käsitletavates uuringutes, arengu- ja strateegiadokumentides on rõhutatud eesmärgina tugevdada valdavalt venekeelse elanikkonnaga piirkondade sidet Eesti teiste maakondade ja linnadega (Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis, 2015; Ida-Viru maakonna arengustrateegia, 2018). Ühe tõhusama lahendusena on nähtud haridussüsteemis peituvaid võimalusi, mis vaatab arengukavades vastu teatava deklaratiivsusega võimaluste maksimaalsest rakendamisest. Teemat raamistab tavaliselt konstateeringuna esitatud järeldus: Kui eesti- ja venekeelset kogukonda ei suudeta lõimida üldhariduskoolis, siis hiljem on seda teha veelgi keerulisem. Vaatamata arengukavades toodud probleemipüstitusele ning välja pakutud võimalikele lahendustele, on olukord püsinud pikka aega muutumatuna. Soovitud kontaktide tihenemist kogukondade vahele pole aset leidnud.

Ettepanekud:

Näeme ühe tõhusa lahendusena riiklikult rahastatud vahetusprogrammide ellukutsumist, mille eesmärgiks on kahe kogukonna kontaktide tihendamine kõikidel tasanditel (makro, meso, mikro). Paige ja kaasautorid (Paige, Fry, Stallman, Josić, & Jon, 2009) viisid läbi uurimuse, mille valimis oli üle 6000 välismaal õppinud inimese ning tulemustest ilmnes, et välismaal õppimise kogemusel on märkimisväärne mõju edasistele õpingutele, karjääriteele ning ka laiema pildi tekkesse ja kaasatusse maailma asjadesse. Potts (2015) tõstab esile, et välismaal erinevas keskkonnas ja keeleruumis õppimisel saadav kogemus aitab hiljem kaasa rahvusvahelise karjääri kujundamisele. Kandes tulemused üle Eesti kultuuriruumi, võib eeldada, et tihedamad kokkupuutepunktid õpingute ajal aitavad kaasa Eesti riigiidentiteedi kujunemisele ning suuremale kaasatusele Eesti ühiskonnas, võimaldades ka paremat eneseteostust.

6.7.1 Õpilasvahetus

Siseriiklikku õpilasvahetust korraldab mittetulundusühing VeniVidiVici. Juba 2015. aastal läbi viidud analüüsis (Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis, 2015) eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis tuuakse ettepanekuna välja 1–2-nädalase õpilasvahetuse programmi laiendamine, sest VeniVidiVici programmist saab osa väga väike arv õpilasi ning seal puudub selge süsteem. 2015. aastal seatud eesmärgina on kirjas õpilasvahetuse mahu kasvatamine 10% aastas ning jõudmist 400 õpilasvahetuseni aastas. 2020. aasta seisuga (arvestamata koroonaviiruse mõjusid) osaleb VeniVidiVici (<http://vvpilavahetus.ee/>) programmi kaudu õpilasvahetuses üle 200 õpilase. Osalustasu suurus õpilasele on 30 eurot ühe- või kahenädalase õpilasvahetuse eest. Lisandunud on võimalus neljanädalaseks õpilasvahetuseks. Peamise murekohana tõid programmi korraldava ühingu liikmed välja sobivate perede leidmise (eriti Ida-

Virumaal), õpilaste majutusega seonduva ning eesti perekondade väikese huvi ja ühingu enda jõudluse riigisisest õpilasrännet suuremas mahus korralda. Vene õppekeele koolide lapsed on õpirändest rohkem huvitatud, kuid samas iseloomustavad paljusid vene peresid kehvemad sotsiaalmajanduslikud olud. See on tõenäoline takistus vahetusõpilastele majutuskohtade pakkumisel ja selle probleemiga tuleb eraldi tegeleda. Üheks võimaluseks on õpilastele järelevalvega majutuskohtade pakkumine (õpilaskodudes, madalhooajal koostöös majutusettevõtetega) või sobivate perekondade ringi laiendamine. Õpirände juures on oluline pidada silmas lahenduste variatiivsust. Mida mitmekesisemaid võimalusi pakutakse, seda laiem ring kontaktide vahetusest osa saab. Kuna õpilaste keeleoskus on väga varieeruv, on õpirände programmi väljatöötamisel vaja sellega arvestada.

Õpirände paremaks korraldamiseks on vaja eraldi tegeleda Eesti kooli nõ suletuse küsimusega. Praegu korraldatava õpirände ühe probleemina on toodud Eesti koolide vähest huvi vene õppekeele koolidest pärit õpilaste vastuvõtmiseks. Et seda suunata, on vaja muuta riigi või kohaliku omavalitsuse ja kooli tasandi suhtumist. Praegusel juhul võetakse seda kui lisakohustust, millega tegeletakse siis, kui aega teistest asjadest üle jääb. Vaja on kompensatsioonimehhanismi koolidele/tuge õpirände pakkumisel.

Mitmed autorid (Bennett, 2001; Dessel, 2010; Slavin & Cooper, 1999; Sleeter, 2012) tõstavad esile, et eelarvamuste vähendamine on oluline eeldus akadeemilise edu saavutamiseks ning eelarvamuste vähendamisel on oluline roll erinevate etniliste gruppide vahelise koostöö soodustamisel. Samas tuleb arvestada, et erinevate gruppide vaheliste suhete parandamiseks ei piisa vaid üksikutest kontaktidest, sest individuaalsetel erinevustel (religioon, rass, puue või seksuaalne sättumus) ja ühiskondlikel normidel on suur mõju ning inimesed vajavad aega, et edendada sõprussuhteid. Seetõttu tuleb rakendada tõhusaid programme, mis hõlbustavad õpilaste kultuuridevahelisi suhteid (Bennett, 2001; Dessel, 2010).

Meie poolt välja pakutav mudel õpirände soodustamiseks ja kontaktide tihendamiseks:

I kooliaste – õppekäigud, ühisürituste korraldamine. Kunsti, muusika või kehalise kasvatusesega seonduvate tegevuste läbiviimine, mis ei nõua erilist keeleoskust.

II kooliaste – õppekäigud, koolidevaheliste virtuaalsete vene ja eesti õpirühmade moodustamine.

III kooliaste – õppekäigud, koolidevaheliste virtuaalsete vene ja eesti õpikogukondade koostöö õppijate jaoks tähenduslike probleemide lahendamiseks. Õpilasvahetus minimaalselt 2 nädalat.

Gümnaasium – koolidevaheliste virtuaalsete vene ja eesti õpikogukondade koostöö õppijate jaoks tähenduslike probleemide lahendamiseks. Ettevõtlusõpe. Õpilasvahetus minimaalselt 4 nädalat.

6.7.2. Õpetajate vahetus

Samavõrd oluline kui õpilasvahetus on õpetajate vahetuse soodustamine. Erinevad teadlased (Aaronson, Barrow, & Sander, 2007; Goldhader, Brewer, & Anderson, 1999; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Rockoff, 2004) on uurinud perekondliku tausta ja eakaaslaste mõju kõrval ka õpetajate kvaliteedi olulisust õpilaste tulemustes ning leidnud, et õpetaja kvaliteet on üks peamisi tegureid, mis mõjutab õpilaste tulemusi. Õpetajate teadmised ja kogemused on eriti olulised madalama võimekusega õpilaste jaoks (Aaronson et al., 2007; Rivkin al., 2005). Seetõttu on eriti oluline, et uussisserändajatest õpilaste, kes on nõrgemas positsioonis, õpetamisega tegeleksid kogemustega õpetajad.

Lisaks toetavale keskkonnale, millest kirjutame lähemalt 7. peatükis, tõstavad mitmed autorid (Gay, 2002; Howard, 2001; Johnson, 2011) kultuuritundliku õpetamise puhul eraldi esile õpetajate olulist rolli, kaasavat ning haaravat õpetamist. Õpetaja rolliks on luua klassis lugupidav ja kaasav kliima, mis aitab õpilastel väärtustada ja mõista üksteise kultuure. Kultuuritundliku õpetamise levinud õppemeetoditeks on koostöö ja kogemusõpe ning kriitilise teadvuse edendamisel on arutelu all ka sotsiaalse ja rassilise ebavõrdsuse märkamine (Byrd, 2016). Oluliseks peetakse õpilaste jõustamist ning kaasamist otsuste tegemisse (Byrd, 2016; Emdin, 2008; Johnson, 2011). Sleeter (2012) tõstab esile, et õpetajad, kes oskavad suurepäraselt rakendada kultuuritundlikku õpetamist, võtavad aega oma õpilaste tundma õppimiseks ning seejärel kujundavad oma õpetamise suhtele õpilastega. Akadeemilisele edule mõjub positiivselt õpetajate hooliv suhtumine õpilastesse (Dessel, 2010; Gay, 2002) ja koostöös õppimine (Bennett, 2001; Dessel, 2010; Slavin & Cooper, 1999; Sleeter, 2012).

Eelpool loetletud nõuetest järeldub, et kahjuks ei piisa ühtse Eesti kooli kujundamiseks vaid välja pakutud teooriate (mitmekultuuriline haridus, kultuuritundlik õpetamine, Mezirowi kriitiline refleksioonimudel) õppimisest, vaid edu saavutamise eeldab õpetajalt elukestvat õppimist ja omandatud teadmiste järjepidevat praktilist rakendamist. Seetõttu tuleb ka koolidel meeskonna koostamisel lähtuda õpetajate individuaalsetest omadustest (empaatia, suhtlemisoskus, analüüsi- ja sünteesioskus) (Liiv, 2012), aga oma roll on ka praktilisel kogemusel, mida tõstsid esile nii projekti raames intervjueritud õpetajad kui ka varasemalt koostatud kogumikes tagasisidet andnud õpetajad (Soll & Palginõmm, 2011).

Kuna praktilist kogemust peetakse väga oluliseks, soovime soodustada õpetajate omavahelist kogemuste vahetamist, võimalusi osaleda erinevatel koolitustel ja ligipääsu materjalidele, iseseisvat uuringute ja materjalidega tutvumist ehk õppiva organisatsiooni loomist³ (Senge, 1990). Eesti elukestva õppe strateegia tõstab samuti esile, et nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise tagab õpetajate ja haridusasutuste juhtide professionaalse arengu pidev toetamine (Üldharidusprogramm, 2018).

Meie poolt välja pakutav mudel õpetajate vahetuse soodustamiseks ja kontaktide tihendamiseks:

Õpetajate vahetus peaks kujunema loomulikuks töövormiks ning seda tuleks vaadelda mitmetasandilisena. Primaartasandi kogemus võiks kätkeda samas piirkonnas õpetavate õpetajate õpetamiskogemuse vahetust. Kas spetsiaalselt selleks ellu kutsutud teemanädala või konkreetse ainetunni raames. Kogemuste vahetus võiks alata tunnivaatlustest. Sellest järgmine samm on lühiajaline õpetajakogemuse vahetus, mis väljenduks 1–2-nädalase õpetajate vahetusega. Samuti nagu õpilasvahetuse juures ei ole vaja rangelt jälgida tasakaaluprintsiipi, kuid Eesti koolide avatumaks muutumisel on vene kultuuriruumiga õpetajate suurem kaasamine väga oluline.

³ **Õppiv organisatsioon** on organisatsioon, kus laiendatakse uusi ja erinevaid mõtlemisharjumusi ning kus inimesed õpivad pidevalt koos õppima, et tervik ületaks osade summat. Õppiva ja turvalise organisatsioonikultuuri loomisel on oluline mõju innovatsioonile, sest inimesed peavad tajuma, et vigade tegemine, millest on võimalik õppida, on lubatud. Sellises keskkonnas on inimesed altimad eksperimenteerima. Oluline on, et õppimisele järgneb ka teadmiste praktikasse rakendamine (Denning, 2005; Senge, 1990).

Kolmanda tasandina kestaks õpetajate vahetus pool aastat või kauem ning oleks seotud eesmärkide saavutamise ja konkreetse kooli õppetegevuse juures kooli või klassi tasandil. Oluline on, et õpetajate vahetus toimuks kõikidel õppetasanditel ning see püsiks järjepidevana. Selle soodustamiseks on vaja riiklikku programmi, mis tagaks õpetajate vahetusega kaasnevad sõidu- ja päevarahakulud ning asendusõpetajate tagamise õpetajate põhitöökohal. On tõenäoline, et vastavaid kompensatsioonimehhanisme välja töötamata programm ei käivitu. Ühe võimalusena võiks asendusõpetajatena rakendada koolide kogukondade liikmeid ja teisi erineva kultuuritaustaga pädevaid spetsialiste väljastpoolt kooli, kes kokkuleppel koolidega annavad ühte või mitut tundi.

Raporti koostamise käigus läbiviidud intervjuudest jäi ühe keskse probleemina kõlama eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate vähesus vene õppekeele koolides. Samas rõhutati, et õpilaste eesti keele oskust suunab ja mõjutab suurel määral see, kas ja kui palju on konkreetsetes koolis eesti keelt kodukeelena rääkivaid õpetajaid. Õpetajate vahetuse soodustamine on üks abinõu eesti keele nähtavust ja kohalolu vene õppekeele koolide suunal parandada, seda eriti Ida-Virumaa piirkonnas.

6.8 Ühtse Kooli Kompetentsikeskus (lühendatult ÜKK) ja õpetajate karjäärimudeli väljatöötamine

Vaadates läbiviidavate tegevuste mahtu ja väljakutseid, vajab ühtsele Eesti koolile üleminek õpetajate karjäärimudelit, mille aluseks saab võtta väljatöötatud õpetaja kutsestandardid (vt <https://www.kutseregister.ee/standardid/viimati-kinnitatud-kutsestandardid/>). Goldhaber ja kaasautorid (Goldhaber, Gross, & Player, 2011) toovad välja, et kuigi andekamaid õpetajaid ei pane kehvemad tingimused õpetajaametist loobuma, on nad siiski altimad vahetama ebasoodsates tingimustes töötamist paremate koolide vastu. Intervjuudest ilmses, et sarnane olukord oli mudelkoolis 5, mille noored ja aktiivsed õpetajad liikusid ühel hetkel pealinna koolidesse ning mudelkoolis hooga alustatud tegevused seiskusid.

OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 raportis (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2020) tuuakse välja, et 41% Eesti alla 35-aastastest õpetajatest (OECD keskmine 16%) kavatses töötada õpitud erialal vähem, kui kulub aega õpetajaks õppimisele ülikoolides. Uuring toob välja, et pikemale töötamise kavatsusele mõjub positiivselt innustav juht ehk liider, parem töökeskkond ning väiksem tööstress, tajutud mõju tervisele, aga ka mitmekesisem ettevalmistus ja mitmekesise professionaalse arengu (nt ametialane edenemine, karjääri- ja liikumisvõimalus) toetamine ja takistuste (nt õppematerjali, tugipersonali, õppe- ja kasvatustöö ning õpilastega tegelemiseks vajaliku aja puudus) kõrvaldamine. Täiendavalt on Eestis läbiviidud uuringutes rõhutatud õpetajate sisseelamisprogramme, õpetajate omavahelist koostööd (Taimalu et al., 2020), agentsuse ehk tegevusvõimekuse ulatust (Erss, 2018; Leijen, Pedaste, & Lepp, 2019; Taimalu et al., 2020) ning kuidas see praktikas avaldub kultuurilistest (nt koostööle vs võistluslikkusele orienteeritud koolikultuur), struktuurilistest (nt õppekava või tunniplaani eripära) ja materiaalsetest (nt vahendite olemasolu) vaatenurkadest otsuste tegemisel – kas neid nähakse pigem võimaldajatena, piirangutena või ressursidena (Leijen et al., 2019).

Eelpool kirjutasime, et õpetajate teadmised ja kogemused on eriti olulised madalama võimekusega õpilaste, s.h. uussisserändajatest õpilaste jaoks. Ühtses Eesti koolis õpetamine seab õpetajale

kõrged nõudmised ning tõstab töökoormust õppematerjalide koostamisel, laste ja nende perede paremal tundmaõppimisel ning kaasamisel. Õpetajate oluline oskus on astuda õpikust eemale ja kohandada või luua materjale klassi vajadustest lähtuvalt, mis tuleb praktilisest kogemusest, aga eeldab ka vajalikke isiksuseomadusi.

Ettepanekud:

Norra Riikliku Mitmekultuurilise Hariduse Keskuse (lühendatult NAFO) eeskujul tuleks luua avalik-õigusliku ülikooli juurde Ühtse kooli kompetentsikeskus (edaspidi ÜKK). ÜKK all peame silmas riigi ja piirkonna õpetajate ühist koostöömudelit. ÜKK kaudu toimuks õpetajate teadmiste ja kogemuste vahetus; ühtsele Eesti koolile ülemineku jaoks vajalikud koostööseminarid, koolitused, täiend- ja ümberõpe; töö- ja õppevahendite koondamine (täna on materjalid leitavad eri lehtedelt (SA Innove, ülikoolide all-lehed, HTM, teadusajakirjad, jne) ning uute loomine; õpetajate toetamine; vajaduste märkamine ja kaardistamine jt. ÜKK-le soovime ette näha koordinaatori kõrgkooli juures, et luua sild uuema teadusala info ja praktikute vahel. Pakume välja õpetajate ühe karjäärimudeli astmena maakonna tasandil ÜKK mentori rolli. Kultuuritundlikku õpetamist käsitlevad autorid (Dessel, 2010; Gay, 2002) soovivad mitmekultuuriliste õpilastega tööle asudes määrata algajale õpetajale mentori ning seda rolli saaksid kanda ÜKK-s kogenumad õpetajad, pakkudes tuge oma maakonna teistele õpetajatele. Õpetajatele, kes selle rolli võtavad, tuleks näha ette ka kõrgem tasetas. Leiame, et on väga oluline pöörata tähelepanu võimekamate ja kogemustega õpetajate rakendamisele vastutusrikkamate ja keerukamate ülesannete lahendamisele, mida soodustaks riiklikult välja töötatud õpetaja karjäärimudel koos astmepalkadega. Praegu kasutatav õpetajate kutsestandardite süsteem sobib hästi loodava karjäärimudeli aluseks, kuid sellega on vaja siduda riiklikult tagatud astmepalkade süsteem ning selgemalt tuleb määratleda konkreetse kutsega kaasnev vastutuse määr. Üldistatult peaks õpetajate karjäärimudeli puhul toimima printsip – mida kogenum õpetaja, seda vastutusrikkamaid ning keerukamaid ülesandeid peaks ta igapäevaselt lahendama. Ka OECD (OECD, 2020a) on teinud ettepaneku rakendada pädevuste põhise karjäärimudelit.

6.9 Õpetajate ja haridustöötajate koolitamine ja elukestev õpe

Eesti elukestva õppe strateegia ja nüüdisaegsele õpikäsitusele tuginev põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava eeldavad muutusi õpetajate ja koolijuhtide koolitamisel, aga ka arusaama mõistmist, et elukestev õppimine kohaldub ka õpetajatele ning koolijuhtidele.

Ühtsele Eesti koolile üleminekuks on vajalik ühiskonna teadlikkuse parandamine ning selleks oleme meetoditena välja pakkunud Eesti koolides kultuuritundliku ja tähendusliku õppe kasutuselevõtu ning kriitilise refleksiooni rakendamise haridustöötajatele. Juba 1993. aastal tuli Milton J. Bennet välja kultuuridevahelise tundlikkuse arengumudeliga, mille kohaselt kasvab kultuuriliste erinevustega kokkupuutumisel teadlikkus ja valmisolek erinevuste tunnistamiseks ning nendega toimetulekuks (Bennett, 2004; Martinelli & Taylor, 2000). Soovime ühtse Eesti kooliga jõustada nüüdisaegset õpikäsitust, kus valitud meetodite ja lähenemiste kogum asetaks õppeprotsessi keskmesse õppi ja tema akadeemilise edu, arvestades samas tema kultuurilise tausta ja kodukeele (Järv & Kirss, 2019).

Kultuuritundlikkuse edendamine hõlmab enda ja teiste kultuuride mõistmist ja väärtustamist. Kriitilise teadvuse arendamise käigus annavad õpetajad õpilastele edasi oskused, kuidas tunda ära,

mõista ja kritiseerida sotsiaalselt ebavõrdsust. Selleks tuleb teada ka nende tekke põhjuseid (Ladson-Billings, 1995b). Nimetatud teadmiste ja oskuste õpetamiseks peavad õpetajad neid ise eelnevalt omama ning olema jõudnud Benneti kultuuridevahelise kompetentsuse arenguetaapis etnorelativistlikku staadiumi, milles toimuvad aktsepteerimine, kohandamine ja lõimumine (Bennett, 2004; Martinelli & Taylor, 2000).

Ühiskondlikud hoiakud kajastuvad koolides ning nüüdisaegne õpikäsitlus (tähtsustatud õpe, kultuuritundlik õpe, kriitilise analüüsi õpetamine) eeldab ka õpetajalt oskusi mõelda kriitiliselt ja reflekteerida oma otsuseid õpetajana mitmekesisel klassiruumis, sealjuures iga õpilasega arvestavalt (Gollnick & Chinn, 2006, 2021). Mudelkoolides läbiviidud intervjuud, vaatlused ja koolitused näitasid ilmekalt, et õpetajad toovad ühiskondlikud hoiakud ja päevakajalised teemad endaga klassi kaasa.

Eelpool kirjeldatud Norra näite puhul on OECD (OECD, 2020d) üheks soovitusel olnud veelgi suurem panustamine õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisesse, nt loetakse õpetajate koolituses oleva sallivuse ja konfliktide rahumeelse lahendamise oskuste õpetamine ebapiisavaks. Samas peaksime teiste kogemustest õppides jälgima, et tähelepanu ei koonduks liialt vaid teatud kultuurigruppidele, jättes teised tähelepanuta. On väga oluline suunata õpetajaid kõiki õpilasi jõustama ning tegelema nende Eesti ühiskonda kuulumise tunde suurendamisega.

Peale õpilaste kultuurispetsiifiliste erinevuste õppimise tuleb õpetajatel omandada oskused, kuidas töötada välja vajalik valik mitmekultuurilisi ja õppijakeskseid juhendmaterjale, mida saaks kasutada mitmekesisel klasside õpetamisel. Autorid (Dessel, 2010; Gay, 2002) viitavad, et see ei sünni üleöö, vaid tegemist on õpitud oskusega, mis tuleks omandada juba õpetajaks õppides.

Ettepanekud:

Ühtse Eesti kooli sihtide saavutamiseks vajalike õpetajate ja koolijuhtide kujundamiseks tuleb kaasata käesolevas raportis soovitatud teooriad haridustöötajate õppeprogrammidesse.

- ❖ Lisada tulevaste õpetajate teadlikkuse suurendamine kultuurispetsiifilistest erinevustest õpetajakoolitusse, sarnaselt lapse üldiste arenguliste seaduspärasustega. Seada kõrgkoolide õpetajate koolitamise rõhuasetus senisest enam tudengite mitmekultuuriliste teadmiste arendamisele ning erinevate kultuurirühmade õpetamisel kasutatavate meetodite varieerimisele ning ühildamisele. Aineõpetuses koondada tähelepanu ka erinevate kultuurirühmade panusele eri valdkondade arengusse (Gay, 2002). Õpetajakoolituses tuleb suurendada kriitilise refleksiooni osakaalu eesmärgiga suunata õpetajaks õppijad teadlikult oma hoiakuid ja nende tagamaid analüüsima.
- ❖ Kaaluda OECD (OECD, 2020a) ettepanekut tõsta õpetajakoolituse sisseastumise lävendit, et kaasata haridusellu andekamaid.
- ❖ Kultuuritundliku õpetamise praktilise kogemuse tähtsuse tõttu saavutada olukord, et õpetajaks õppivate tudengite praktikad toimuksid teatud mahus ka mitmekultuurilistes klassides.
- ❖ Vältida mitmekultuurilise õpetajakoolituse või täienduskoolituste liigset teoreetilist iseloomu, mida rõhutab ka OECD, nagu eespool Rootsile tehtud soovitusel kirjas. Julgustada Norra eeskujul õpetajaks õppima ka sisserändajaid.
- ❖ Arendada õpetajakoolituse või täienduskoolituste kaudu õpetajate oskust teha õpikutele ja teistele õppematerjalidele sügavamaid kultuurianalüüse, mille eesmärgiks on kultuurilise mitmekesisuse parem kajastamine õppeprotsessis. See on konkreetne samm õppekavade

ümberkujundamise protsessi alustamiseks. Paralleelselt suunata ja julgustada õpetajaid sobilike harjutuste ja ülesannete leidmisel ja katsetamisel. Õpetajaks õppides kogetud kultuuriliselt tundliku õpetamise takistused arendavad õpetajates oskusi, mis muudavad tõenäolisemaks takistuste ületamise praktikas (Gay, 2002).

- ❖ Kriitilist analüüsi väärrib ja vajab ka vene õppekeelega koolide õpetajate ettevalmistamise jätkamine riiklikult rahastatava koolitustellimuse osana. Alternatiivina väärrib kaalumist TÜ Narva Kolledži riikliku koolitustellimuse muutmine selliselt, et seal hakataks ette valmistama valdavalt eesti keelt kodukeelena rääkivaid üliõpilasi, eesmärgina saavutada oskused ja pädevus kakskeelsete õpikogukondade õpetamiseks monokeelsetes keskkondades. Vene keelt kodukeelena rääkivate õpetajakoolituse üliõpilaste ettevalmistamine peaks kolima valdavalt eestikeelses keskkonda ning toimuma koos eesti keelt kodukeelena rääkivate üliõpilastega. Regionaalpoliitiliselt võiks kaaluda mõnda Eesti väikelinna (Paide, Põlva, Jõgeva) vastava kolledži moodustamist. Kirjeldatud ettepanek toetab erinevate keele- ja kultuuriruumide suuremat sidusust ning aitab ületada kogukondade vahelisi barjääre. Täpselt sama lähenemist on vajalik rakendada juba töötavate õpetajate puhul pikemate kursuste või magistriõpingute näol. Narva kolledžist võiks kujundada eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate täienduskoolituskeskuse vene keelt kodukeelena rääkivate õppijate toetamiseks.
- ❖ Tagamaks koolide rolli elukestva õppe veduritena ehk nende kujunemist õppivateks organisatsioonideks, viia põhikooli ja gümnaasiumi õpetajatele sisse vaba õppeperioodi süsteem. Nüüdisaegne õpikäsitus eeldab uemate teooriatega kursis olemist ning tihti ei piisa nende teooriate rakendamiseks paaritunnisest või -päevasest koolitusest. Vajalikud on pikemad kursused ülikoolide juures, soodustada tuleks õpinguid magistrantuuris, aga ka iseseisvat viimaste uurimuste lugemist. Eesmärgiks peaks olema, et vabale veerandile järgneb õpitu rakendamine koolis. Vaba veerandi süsteemi korraldamise üks võimalus on ühildada see õpetajate vahetuse ja virtuaalõppe, ettepanekutega.
- ❖ Parandada EHISesse sisestatud andmete kvaliteeti. Raporti koostamise käigus ilmnes ebatäpsusi EHISe kaudu kogutud andmetes (paljudel juhtudel olid lahtrid täitmata) ning seetõttu teeme ettepaneku viia koolides läbi EHISe andmete sisestajatele sissejuhatav koolitus. Tehnilise poole pealt lisada tugi, et õpilase andmete sisestamisel ei saa jätta tühje lahtrid ning andmete lisaja poolse sisestamise asemel luua osaliselt pigem rippmenüüd valikute tegemiseks.

6.10 Kutsekoolide rolli ja tähenduse ümbermõtestamine kahe kogukonna lõimumisprotsessis

Ühtse õppekava, kuid kahe eraldi koolisüsteemi negatiivne mõju avaldub ilmekalt kutsehariduses. Siin avaldub lõimingu probleemistik kogu selle keerukuses ning näitab, et asjatundmatu on vaadelda lõimumisprobleeme ainult kui kohaliku omavalitsuse tegematajätmissi. Selle võib kokku võtta tõdemusega, et formaalsete keelenõuete seadmine ei taga süsteemse lähenemiseta edu, mida kinnitab kutsekoolide järjest kasvav mõju Eesti ühiskonnaga vähelõimunud laste koolitamisel. Seni on lõimumist käsitlevates materjalides kutseharidusele proportsionaalselt üldharidusega vähem tähelepanu pööratud, kuid kutsehariduses peitub väga olulisi võimalusi kahe kogukonna ühisosa suurendamiseks, mis muutub järjest tähtsamaks elukestva õppe strateegia rakendamisel. Vähemtähtis ei ole ka vene õppekeelega noorte suurem huvi kutsehariduse vastu. Seda saab põhjendada vene noorte kesise eesti keele oskusega (OECD, 2020a), mis ei võimalda õpingute jätkamist kõrgkoolis ja/või isegi gümnaasiumis. Euroopa riikide kogemus räägib samast tendentsist – mainekatesse ülikoolidesse ja erialadele jõuab proportsionaalselt vähem sisserändajate lapsi kui tuumikrahvuse/põliselanike järeltulijaid (OECD, 2020b; 2020c).

Kutsekoolid on Eestis valdavas osas riigikoolid ning alluvad administratiivselt haridus- ja teadusministeeriumile. Kui üldhariduskoolides on vähemalt formaalselt eesti keelse õppe kogemus 2011. aastast, siis sama nõue on maksev ka põhihariduse järgselt kutsekeskharidust andvatel erialadel. Eesti keele oskus on kutsekoolide õpilastel kehvem, millest annavad tunnistust kutsekoolide lõpetajate märkimisväärselt kesisemad eesti keele eksami tulemused ning keeleameti tagasiside (PINGEREAD | Riigieksamite tulemused, 2019).

Probleemi ilmestamiseks võtsime vaatluse alla Ida-Viru kutsehariduskeskuse, mis on 2500 õppijaga Eesti suuruselt teine ametikool, 2500 õppijale lisandub 2500 täiendusõppes osalejat. Vaatlesime 2020/21 õppeaasta erialade jaotust õppekeele järgi. Ida-Viru kutsehariduskeskuses õpetatakse ameteid seitsmel õppesuunal: 1) tehnoloogia, 2) majandus, 3) IT ja multimeedia, 4) ehitus ja puit, 5) toitlustus, 6) teenindus ning 7) metall ja auto. Seitsmel õppesuunal on kokku 63 õppekava, neist 17 kutsekeskhariduse õppekava, kus kehtib seadusest tulenev nõue viia 60% õppetööst läbi eesti keeles. Teised õppekavad peegeldavad tegelikku olukorda. Põhi- ja keskhariduse järgne kutseõpe lubab koolil õppekeele ise valida ning seetõttu on enamus kutseõpet korraldatud Ida-Virumaa kutsehariduskeskuses venekeelsena. Näiteks majanduse õppesuuna 8 õppekavast 4 on venekeelsed, IT ja multimeedia 8 õppekavast samuti 4. Kõige rohkem vene õppekeelega õppekavasid on teeninduse õppekaval, kus 9 erialast 7 õppekeeleks on vene keel, sh erialadel nagu reisikonsultant, turismikorraldaja ja klienditeenindaja (<https://kutsehariduskeskus.ee/>).

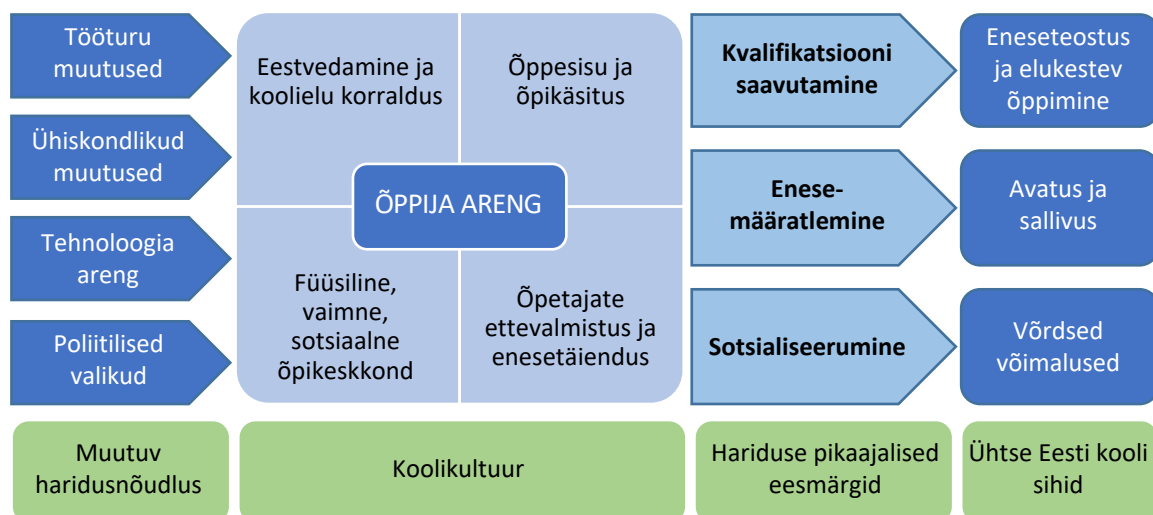
Kuidas ja mil määral aitab selline poolik lähenemine kaasa kahe kogukonna lõimimisele ning mis kasu on isegi formaalsest keskhariduse nõudest, kui sellele järgnev kutseõpe viiakse läbi vene keeles? Tendents, mille kohaselt kutseharidust omandavaid õpilasi pole mõtet eesti keele nõudega koormata, on lühinägelik, soodustab eraldatuse süvenemist, vaesusrisi ning teisi vähese lõimimuga kaasnevaid probleeme. Kutseõppe vaatlemine ametioskuste õpetamisena, kus suuremat ühiskonnaga lõimitust keele ja kultuuri ning kontaktide vaates pole tarvis, ei aita Eesti ühiskonna suurema sidususe saavutamisele kuidagi kaasa. Sellise õppe tulemuste heaks näiteks on ka 2020. aasta turismisuvi, kui Ida-Virumaa oli väga populaarne siseturistide sihtkoht (Loik, 2020), kuid mida varjutas piirkonna klienditeenindajate kesine eesti keele oskus, mis omakorda võimendas negatiivset maakonna kuvandit.

Ettepanekud:

- ❖ Riigil kui kutsekoolide omanikul on väga palju võimalusi õpirände soodustamiseks (kutsekoolide õpilaskodude olemasolu, kutseõpetajate kogemuste vahetus jpm), kuid kõige olulisem on riikliku koolitustellimuste alusel sisuliselt Eesti ühiskonna vajaduste ja oskustega sobilike õppekavade ellukutsumine, mis toetaksid õpilaste hakkamasaamist Eesti ühiskonnas. Eesmärkide saavutamiseks on vajalik suurendada erialade õpiaega mahus, mis võimaldaks lõpetajal omandada kutsetöös vajaliku eesti keele oskuse ning siinse ühiskonnaga lõimumiseks vajalikud töö- ja praktikasidemed. Ilma selleta ei ole võimalik keerulise sotsiaalmajandusliku olukorraga piirkondades, nagu seda on Ida-Virumaa, efektiivselt lõimimut läbi viia.
- ❖ Oluliselt on vaja suurendada Ida-Virumaa ja Tallinna kutsekoolide keeleõppe pädevust, valmisolekut õppijaid ka sisuliselt Eesti ühiskonda lõimida ning töötada välja parimad sellealased praktilised tegevused erialade lõikes koos riigisisese õpirände süsteemiga.

- ❖ Arvestades, et kutsekoolid on kujunenud olulisteks täiskasvanud õppijate ümberõppekeskusteks, on see riigile reaalne hoob teostada riiklikku lõiminguks täiendusõppe raames. Vähelõimunud püsielanike ja uussisserändajate riiklikult tellitud koolituskavades peaksid sisalduma õppija Eesti ühiskonda lõimimist soodustavaid komponente, millest suurem osa põhineks praktilisel tegevusel ning riigisisel õpirändel.
- ❖ Täiskasvanud õppijatele tuleb näha ette võimalus õpingute raames (ilma täiendava õppemaksuta) ja vajadusel õppija keeleõpet pikendades läbida eesti keele tasemeõppe kursus ning sooritada lõpus ka tasemeeksam.
- ❖ Eraldi tõsist tähelepanu väärib eesti õppekeelega kutsekoolides vene õppekeelega koolidest tulnud õppijate toetamine. See on täna puudulikult korraldatud. Näitena sobib hästi Tartu kunstikool, mis annab kolmel erialal kutsekeskharidust ja on Eesti ainus kunsti kutsekeskharidust andev kool Eestis. Viimaste aastate jooksul on kooli suundunud õppima märkimisväärne arv õpilasi Ida-Virumaalt, eeskätt Narvast. Õpilaste keeleoskus ei ole enamasti eesti keeles õppimiseks piisav ning mahajäämus on seetõttu suur. Vaja on pakkuda vene õppekeelega koolidest tulijatele intensiivseid eesti keele kursusi ning tuleks kaaluda vaheaasta ellukutsumist, mis aitaks mahajäämust keeleõppes korvata. Samamoodi nagu üldhariduskoolid, peaksid ka kutsekoolid olema valmis minema 2030. aastaks üle ühtse Eesti kooli visioonis kirjeldatule.

Täiendades teises peatükis käsitletud nüüdisaegse õpikäsituse mudelit eespool toodud parimate praktikate peatükis tehtud soovitude ja vajadusega rõhutada hariduse pikaajalisi eesmärke ning ühtse Eesti kooli sihte, saame kohandatud nüüdisaegse õpikäsituse mudeli (vt joonis 14). Selles võime näha, et nüüdisaegse õpikäsituse üldiste sihtide saavutamise aluseks on ühtse Eesti kooli sihid, mis omakorda võiks saada reaalsuseks siis, kui koolides väärtustakse Biesta (2009) poolt toodud kolme hariduse pikaajalist eesmärki.



Joonis 14. Kohandatud nüüdisaegse õpikäsituse mudel (Biesta, 2009; <https://www.hm.ee/opikasitus>).

Järgmises peatükis keskendutakse lähemalt õppija arengut toetava koolikultuuri kujundamisele.

7. VÕRDSETE VÕIMALUSTE TAGAMINE. SOOVITUSED ÜHTSE EESTI KOOLI VÄLJAARENDAMISEKS KOOLILE

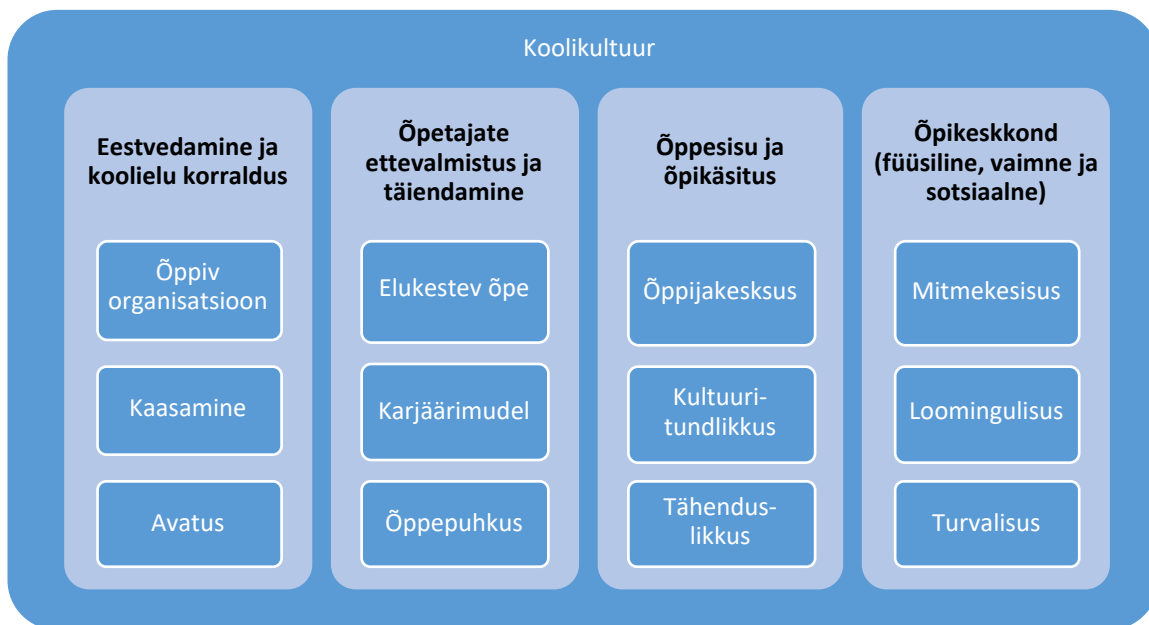
Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Ühtsele Eesti koolile üleminek on suur muutuste protsess. Tulenevalt osaliselt protsessi enda tulevikku suunatusest ja sellega kaasnevast ebamäärasusest, võib muutuste protsess olla laetud emotsioonidest. Esile kerkivad tulevikule suunatud emotsioonid nagu lootus ja hirm. Negatiivsed emotsioonid kipuvad saama rohkem tähelepanu kui positiivseid, sest need aistingud on taganud inimkonnale ellujäämise või vähemalt aidanud vältida kahju. Teine põhjus, miks hirmust võib saada muutuste protsessis määrav emotsioon, on asjaolu, et teised minevikku orienteeritud negatiivsed emotsioonid, mida inimesed võivad protsessis olles tunda, on häbi või kadedus, mis võivad omakorda muutuda hirmuks (Vuori & Huy, 2016). Nii võib hirmust kui tulevikku suunatud negatiivsest põhilisest emotsioonist saada mõlema kogukonna jaoks üks olulisemaid takistavaid tegureid ühtsele Eesti koolile üleminekuks. Seetõttu vajab iga kool ja kogukond läbimõeldud tegevuskava, kuidas kooli ja koolikogukonda muutuste protsessis juhtida, suunata ja toetada, samas ennast ja oma meeskonna tegevust kriitiliselt analüüsida ning sellest lähtuvalt teadlikult tegutseda.

Eesti õpetajate ja õpilaste tihenevad rahvusvahelised kontaktid nii uussisserändajate kui ka koolitus- ja õpirände taustal kinnitavad, et üha olulisemaks saavad kultuuri- ja sotsiaalsed pädevused, koostööoskused ning avatud hoiak. Ka riigi rahvusvahelise konkurentsi seisukohast on tegemist võtmetähtsusega tulevikuoskustega. Suurte kogemustega rahvusvaheliste ettevõtete nõustaja Bernardo Arnaud (2019) reastas Eesti kolme parima Euroopa riigi hulka, kus luua idufirma. Idufirmad aga lähtuvad põhimõttest „*start global*”.

Startup Estonia (<https://startupestonia.ee/startup-database>) andmetel on Eestis registreeritud 1110 idufirmat ning siin ei arvestata vanemaid kui 10-aastaseid ettevõtteid ja teisi rahvusvahelisi korporatsioone. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 tähtsustab õpikäsituse kontekstis koolikultuuri rolli õppija arengus (Heidmets et al., 2017; HTM et al., 2017) ning pakume siinkohal välja oma nägemuse teguritest, mis aitavad kaasa ühtse Eesti koolikultuuri kujunemisele ja muututuste protsessi edukale juhtimisele (vt ka joonis 15). Toome järgnevalt välja olulisemate tegurite rakendamisvõimalused.



Joonis 15. „Eesti elukestva õppe strateegiaga 2020“ toodud õpikäsituse kontekstist lähtuvad ühtse Eesti koolikultuuri tegurid (Heidmets et al., 2017; HTM et al., 2017 põhjal).

Ettepanekud:

Kuigi koolides rakendatava õpikäsituse seiret teostab Haridus- ja Teadusministeerium (HTM), on raporti koostajate esimene soovitus kõikidele koolidele, sõltumata asukohast ja etnilisest koosseisust, kriitiliselt analüüsida kooli tasandil, mil määral ollakse liigutud traditsioonilistest õpetajakesksetest õpikeskkondadest õppijakesksete konstruktivistlike õpikeskkondade suunas. Aluseks saab võtta nüüdisaegse õpikäsituse kohandatud mudeli (vt ptk 6 joonis 14) või Mati Heidmetsa põhjal kirjeldatud õpetaja õpikäsituse muutuse mudeli (vt ptk 8 joonis 19). Nüüdisaegse õpikäsituse paremaks rakendamiseks ning kooskõlas sellega ühtsele Eesti koolile üleminekuks on vaja suurendada koolisisest meeskonnatöö osakaalu, et põhikoormus õpikeskkonna kujundamisel ei langeks üksikute õpetajate õlule.

7.1 Eestvedamine ja koolielu korraldus

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

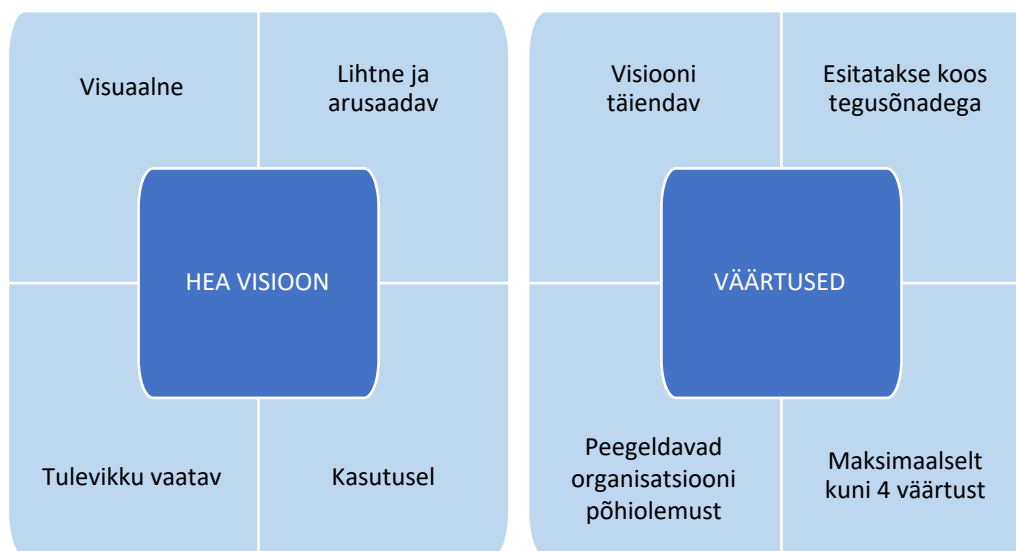
Eve Eisenschmidt (2017) toob eestvedava koolijuhtimise suunas liikumisel välja, et koolis toimuvad muutused (juhtimises, õppe sisus ja õpikäsituses, õppe korralduses, õpetajate töös ja ettevalmistuses, füüsilises keskkonnas) koos ja komplekselt. Eestvedava koolijuhi olulisust ja mõju meeskonnale tõstetakse esile ka viimases TALIS uuringu raportis (Taimalu et al., 2020).

Koolide organisatsioonikultuuri moodustavad kolm sümbolite süsteemi:

- 1) lood, mida mitteametlikult edasi antakse ning mille põhjal luuakse sotsiaalselt konstrueeritud teadmised keskkonnast;
- 2) ikoonid (logod ja lipud) ja kooli kultuuri visuaalne kujutamine (sh tunniplaan ja teadete tahvel);
- 3) rituaalid, traditsioonilised üritused ja tegevused (Dessel, 2010).

Dessel (2010) ja Gay (2000) soovivad kooli sümboleid (k.a moto ja laul) rakendada eelarvamuste vaba, toetava ning kogukonnakeskse keskkonna loomiseks. Ka Gay (2000) soovib koolis ja klassides kasutatavad motod/eesmärgid/eeskujud jm esitada kõikide õpilaste kodukeeles.

Organisatsioonikultuuri loomisel kasutatakse missiooni, visiooni ja väärtusi. Samas on oluline silmas pidada, et visioon ja väärtused üksi ei tee midagi, kui nad jäävad lauseteks paberil või kodulehel. Joonisel 16 on ära toodud hea visiooni ja väärtuste tunnused.



Joonis 16. Hea visiooni ja väärtuste tunnused (Carton, Murphy, & Clark, 2014).

Täiendavate stressiallikate ja eelarvamuste vähendamine on oluline eeldus akadeemilise edu saavutamiseks (Bennett, 2001; Dessel, 2010). Erinevad autorid (Gay, 2000; Howard, 2001; Taylor & Sobel, 2011) toovad välja, et kogukonna ja perekeskel koolikeskkonnal on selles väga oluline roll. Sõbraliku õppekeskkonna ja kogukonnatunde loomise aluseks on rühmade võrdne staatus, ühised eesmärgid ja rühmade vaheline koostöö, mille koosmõjul tekib õhkkond, mida iseloomustab uurimine, diskursus, isiklik kaasatus ja uudsus (Bennett, 2001; Dessel, 2010; Gay, 2000).

6. peatükis tõdesime, et nüüdisaegsel õpikäsitustel põhinevad lähenemised peavad oluliseks erineva taustaga õpilaste tundma õppimist ja neilt õppimist ning kogukonna suuremat lõimimist klassiruumiga, eesmärgiga siduda see õpisisu ja -eesmärkidega (täenduslik õpe, kultuuritundlik õpe) (Boutte, Kelly-Jackson, & Johnson, 2010; Byrd, 2016; Johnson, 2011). Ka Sleeter (2012) soovib koolidel suurendada koostööd kogukonnaga. Kuidas seda parimal viisil konkreetses koolis rakendada, millisena see klassiruumis välja võiks näha, kuidas koostöö kogukonnaga toimima saada, see on kooli kui õppiva organisatsiooni ühine pingutus. Väga oluline on, et õppimisele järgneks teadmiste praktikasse rakendamine.

Ettepanekud:

- ❖ Võtta koolides omaks Senge (1990) õppiva organisatsiooni kontseptsioon, kus jõustatakse uusi mõttemustreid, ollakse vabad eesmärkide poole liikumises ning arendatakse pidevalt koos õppimist. Õppiva organisatsiooni põhimõtted toetavad hästi nüüdisaegsel õpikäsitusel põhinevat koolikultuuri loomist. Muutuva haridusnõudluse tingimustes peab koolipere tajuma, et vigade tegemine, millest on võimalik õppida, on lubatud. Sellises

keskkonnas on inimesed altimad eksperimenteerima ja katsetama erinevaid konstruktivistlikul õpikäsitusel põhinevaid lähenemisi, et leida konkreetsele koolile ja klassile optimaalsed lahendused.

- ❖ Praktiliste kogemuste rakendamiseks koolis soovitame kooli juhtkonnal soodustada õpetajate omavahelist kogemuste vahetamist, võimalusi osaleda erinevatel koolitustel ja ligipääsu materjalidele ning iseseisvat uuringute ja materjalidega tutvumist. Õppivas organisatsioonis vääriavad kriitilist tähelepanu senised koolisisesed hierarhiad ning üksteiselt õppimise puhul loobumine kooliastmete põhisesest.
- ❖ Võttes aluseks edukate organisatsioonikultuuride kujundamise põhimõtted, soovitame koolidel kasutada peale sümbolite väljaspool arengukavasid ka visiooni ja väärtuseid. Cartoni ja kaasautorite (2014) uurimus toob välja, et õigesti sõnastatud ja visualiseeritud visioon, mida rakendatakse ja toetatakse paari väärtusega, aitab kaasa ühise mõtteviisi tekkele ning sujuvamale eesmärkide saavutamisele. Visiooni tuleb rakendada ning hoida nähtaval (ruumide seinad, aastapäeva pidustused, lastevanemate üldkoosolekud jm) ja kasutada otsuste langetamisel (seostada tehtud otsuseid visiooni ja väärtustega, kasutada kõnedes ja kirjades), sest see aitab meeskonnale põhjendada otsuste tagamaid ning juhtida kogu kooliperet soovitud tulemuste suunas.
- ❖ Mitmekultuurilistes organisatsioonides ei tohi unustada kultuurilisi eripärasid väärtuse tõlkimisel ning tuleb kriitiliselt hinnata, kas sõnale on üldse häid tõlkevasteid. Ühise mõtteviisi tekkeks peab olema kõigil organisatsiooni liikmetel võimalus väärtusega samastuda, seda mõista, eesmärgiga tekitada ühine arusaam igapäevasest soovitud käitumisest ja mõtteviisidest (Carton et al., 2014).
- ❖ Pidada silmas, et toetava keskkonna loomisesse peavad panustama kõik osapooled ning seetõttu on eriti teise kultuuritaustaga õpilaste liitumisel kooliperega, oluline kõiki sellest teavitada ning ette valmistada (see hõlmab nii õpetajaid kui ka õpilasi, aga ka tugi- ja mittepedagoogilist personali (raamatukogu, köök, koristaja, valvur jt). Arvestada tuleb, et sõltuvalt uue õpilase taustast, on tal vaja kohaneda keelelise, kultuurilise, sotsiaalse ja füüsilise keskkonnaga (nt kas laps oskab üldse noa ja kahvliga süüa, riietus, vahetusjalanõud jm), aga kohaneda on vaja ka ülejäänud kooliperel (Liiv, 2012; Meres, 2007).
- ❖ Luua koolis õppiva organisatsiooni ühise pingutusena meeskonnaliikmete enesetäienduste, praktiliste töötubade, üksteise kogemusest õppimise kaudu toimiv terviklik süsteem, sealjuures on väga tähtis viia see teadmine kõigi organisatsiooni liikmeteni, sh kogukonnani. Eeskuju saab võtta 5. peatükis tutvustatud Norra, Rootsi ja Saksamaa näidetest. Näiteks Norra (vt alapeatükki 5.4.) koostööprojektid „Seikluskohver“, „Lugemissõbrad“ ja mitme usundi tähtpäevade kalender, Rootsi võrdse kohtlemise plaan, semumeeskonnad ja kooliameti YouTube kanal või hoopis Saksamaa näitel jalgpallirmastus ja koondumine kodumeeskonna ümber.

7.2 Õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Ühtse Eesti kooli seatud sihtide muutuse keskmes on õpetajad (Gay, 2002; Howard, 2001; Johnson, 2011) ja kaasav ning haarav õpetamine (Howard, 2001). Nagu eelmises peatükis tõdesime, siis kahjuks pole ühtse Eesti kooli eesmärkide kujundamiseks välja pakutud teooriate kasutamine lihtsalt parimate praktikate rakendamine, vaid eeldab koolidelt meeskonna koostamisel lähtumist õpetajate individuaalsetest omadustest (empaatia, suhtlemisoskus, analüüsi- ja sünteesioskus) (Liiv, 2012) ning õpetajatele piisava toe ja ressursside tagamist (suurendades meeskonnatöö osakaalu, luua spetsialistide võrgustik), et õpikeskkonna kujundamise põhikoormus ei langeks

üksikutele õpetajatele (Liiv, 2012). Eesti elukestva õppe strateegia tõstab samuti esile, et nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise tagab õpetajate ja haridusasutuste juhtide professionaalse arengu pidev toetamine (Üldharidusprogramm, 2018). Vastamaks nüüdisaegse õpikäsituse vajadustele, on õpetajatel vaja rohkem aega, et ühiselt välja töötada ainekavadele vastavaid materjale, luua suhteid õpilaste peredega ja olla kaasatud kogukonna tegevustesse (Johnson, 2011).

Ettepanekud:

- ❖ Õpetajate professionaalse arengu toetamiseks peaksid koolid regulaarselt koguma tagasisidet ja ettepanekuid õpetajatelt ja õpilastelt. Ettepanekuid võib koguda anonüümselt, üheks võimaluseks on sarnaselt iduettevõtetele maalida koridori seinale ideetahvel, kuhu kõik saavad oma ettepanekuid kirja panna või koguda neid elektrooniliselt ja kuvada sõnapilvi. Õppiva organisatsiooni mudeli jaoks on tegemist praktilise väljundiga. Selleks, et õpetajatel jääks piisavalt aega eelpool toodud tegevuste rakendamiseks, on vaja ka kooli tasandil tegeleda õpetajate koormuse teemaga. Õpetajad, kes töötavad 1,5-kordse või suurema normkoormusega ei ole eelduspõhiselt motiveeritud panustama nende jaoks lisategevustena näivatesse ettevõtmistesse nagu õppiva organisatsiooni mudeli rakendamine või õpilaste parema tundaõppimine. Õpetajate suhtumise juures ei mängi rolli pelgalt õpetajate töö tasustamise küsimus (käsitlesime eespool), väga oluline on organisatsiooni kui terviku vaade ja selged kokkulepped. On vajalik, et iga kool sõnastaks võimalikult selgelt õpetaja töö kõige olulisemad ootused kooli kui õppiva organisatsiooni vaates. Vaja on vabaneda hoiakust, et kõik õpetajad peaksid võrdselt panustama kolleegide tegevuse tagasisidestamisse või enesetäiendusse olenemata sellest, kas töötatakse normkoormusega või sellest oluliselt väiksema intensiivsusega.
- ❖ Väga oluline on õpetajatele piisava enesetäiendamise aja võimaldamine nii lühemateks kui ka pikemateks perioodideks (viimast kirjeldasime 6. peatükis (vaba õppeperiood). Enesetäiendamise põhimõtted peavad olema kooli väärtustes selgelt esile toodud, neid tuleb praktikas järgida ning meeskonna uusi teadmisi koolis rakendada. Koolidel tuleb meeles pidada, et seatud eesmärgid, nt nüüdisaegse õpikäsituse koolitused, lisatakse ka kooli täienduskoolituskavasse. Senisest suuremat tähelepanu soovitame pöörata klassiõpetajate kogemuste rakendamisel kaasava ja turvalisema koolikeskkonna arendamisel kõikides kooliastmes.
- ❖ Õpetajate ja kogukonna vahelise suhtlemise soodustamiseks tuleb kaaluda kooli kodulehe juurde õpetajate ja kogukonna foorumi loomist, mis oleks jagatud lähtuvalt teemadest õpetajate professionaalse arengu toetamiseks (nähtav õpetajatele) ning kooli ja kogukonna suurema ühistunde loomiseks (nähtav kõigile kooliga seotud isikutele). Õpetajad saavad foorumis tõstatada nende jaoks olulisi päevakajalisi küsimusi ja/või peegeldada erinevaid kohatud seisukohti ja hoiakuid, arutleda õpetajate professionaalse arengu teemadel, käsitleda ühiseid eesmärgi jm. Kogukonnale saab foorumi kaudu tutvustada koolis rakendatavaid meetodikaid (nt näidis videotunnid (Sleeter, 2012)) või eespool mainitud Rootsi ja Norra praktikast lähtuvalt kutsuda lapsevanemaid ning teisi kogukonna liikmeid osalema koolielus (nt kodukeeles raamatute lugemine, ettevõttekülastused, teemanädalad, tundide andmised, ühisarutelud jt).
- ❖ Omavalitsuste stipendiumiprogrammi ellukutsumine piirkonnast pärit noorte toetamiseks õpetajaks õppimisel.

7.3 Õppesisu ja õpikäsitus tähenduslikkuse kaudu

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Koolide jaoks on õppesisu ja õpikäsituse juures kõige olulisemaks ühtsele Eesti koolile ülemineku teadvustamine ning selle sidumine igapäevase kooli õppetegevusega. Rõhutame veelkord, et akadeemilise edukuse all tuleb silmas pidada, et õpilane õpib õppetegevuse tulemusena, mitte ei parane vaid tema standardiseeritud testide soorituste tulemus (Ladson-Billings, 2011). Õpetaja rolliks on luua klassis lugupidav ja kaasav kliima, mis aitab õpilastel väärtustada ja mõista üksteise kultuure. Sleeter (2012) soovib õpetajatel tunde kavandades esitada endale alati kontrollküsimus: „Kas see vastab KÕIGI õpilaste vajadustele?“. Sama soovitus kehtib kogu kooli tegevuste hindamisele – kas need vastavad kõikide õpilaste vajadustele ning kas kogu meeskond saab eesmärkidest ja meetoditest üheselt aru.

Ettepanekud:

- ❖ Õppeprotsessis on vaja, et kõik õpetajad tegeleksid tähenduslikkusega personaalselt ning toetaksid selle kaudu õppijaid nende seatud sihtide suunas liikumisel.
- ❖ Arendada ja toetada õpetajaid tähenduslikku õpetamist toetavate õppemeetodite teadlikul rakendamisel ning õpilaste karjääriõppes.
- ❖ Vaadata üle kooli arengukava, tegevusplaan ning õppekava.
- ❖ Omavalitsusel koostöös piirkonna ettevõtjate ja kooliga kutsuda ellu programm mitmekeelse hariduse väärtustamiseks praktiliste tegevuste kaudu (õppekäigud, õpilasmalev, õpilasfirmad jt).
- ❖ Soovitused erinevate praktiliste tegevuste läbiviimiseks:
 - Klassile või õpilasgrupile suunatud tutvumispäev/ekskursioon teise regiooni/kooli. Oluline, et õpilased saaksid ka ise otsustada, kuhu minna ja kellega kohtuda. Mudelkool kavandas ekskursiooni „Tuntud või tundmatu“, mille käigus õpilased tutvustavad vastastikku sõprusklassiga enda koostatud marsruudil oma kodulinna. Tähtis on mõelda jätkutegevuste peale. Õpilastele suunatud tutvumispäevade korraldamine mitmekultuurilistesse töökeskkondadesse (iduettevõtted, mittetulundusühingud, suured tööstusettevõtted, riigi- ja kohaliku omavalitsuse asutused. Lähenedamine peaks olema korraldatud printsiiбил lähemalt kaugemale. Ehk alustada tuleb oma kodukeskkonnaga seotud mitmekultuuriliste ettevõtete ja inimestega tutvumisest, mis laienevad järk-järgult regiooni ning hiljem veel laiemalt. Mudelkool rakendab õppereise Keskkonnainvesteeringute Keskuse (KIK) projekti raames. Toimuvad avalike teemakohaste ürituste külastamised (nt Tartu Ülikooli Narva kolledžis, linnaraamatukogus, American Space'is).
 - Klassikogukondade omavahelise suhtlemise soodustamine – nn sõprusklassi lähenedamine, sh virtuaalsete kohtumiste regulaarne korraldamine, millest kasvaks välja ühine õppe- ja projektiülesannete lahendamine, sh õpilasfirmad.
 - Soodustada kooli sõprus- või partnerkoolide võrgustiku kaudu gümnaasiumiõpilastele neljanädalaste õpilasvahetuste korraldamist.
 - Rakendada kogukonnas, regioonis või üle-eestiliselt koolide vahelisi mitmekultuurilisusel põhinevaid virtuaalseid paaris- ja grupitöid õpilaste jaoks tähenduslike teemadega tegelemiseks. Grupitööde ülesanded võiksid rajaneda õpilastelt kogutud ideedel ning olla seotud kooli igapäevase õppetegevusega. Näiteks saaks ettevõtlusõppes teha reklaame erinevatele sihtturgudele (ühels võimaluseks on uurimistöö oma piirkonna turundussõnumite muutusest vastavalt erinevatele turgudele ja näidissõnumite koostamine erinevates keeltes). Keeleõppes ajalehe koostamine erinevatele kultuuridele omaselt. Lühivideote

tegemine mõnel õppijate jaoks tähenduslikul teemal, kus kajastuks erinev kultuuritaust (nt hollywoodilik/bollywoodilik). Uurida tuleks etnilise mitmekesisuse muutuvaid kujutisi massimeedias. Ühisnäituste koostamine kooli, kogukonna või regiooni õpilaste koostöös. Teemaks sobiks hästi olulise mõiste kajastamine erinevates kultuurides. Näiteks kuidas on aega erinevate kultuuride kunstis ja kirjanduses käsitletud. Märksõnaks võib valida ka protestimise ehk kuidas seda on erinevates kultuurides edasi antud luule, muusika, kunsti ja poliitiliste tegevuste võrdluses.

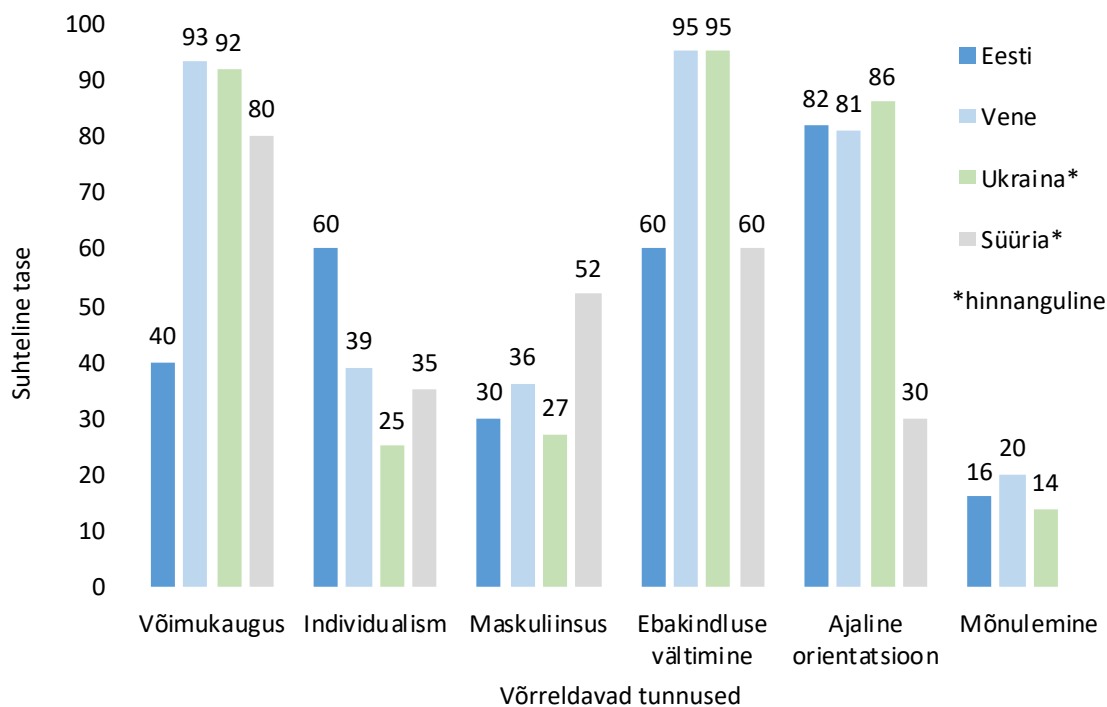
- Töövarjupäevad/ettevõttekülastused mitmekultuuriliste meeskondadega ettevõtetesse. Soovitavalt lasta õpilastel valida, millist rahvusvahelist ettevõtet nad soovivad külastada.
- Õppija perekonnalugude kaardistamine, mis algab I kooliastmes ja läheb vanemates kooliastmetes järjest detailsemaks. Oluline on tegeleda perekonalooga süsteemselt, rakendades tähendusliku õpetamise meetodit.
- Ühisprojektid sõprusklassidega, mis eeldavad väljasõite ja ülesannete lahendamist mõlemale klassile uuel territooriumil. Näiteks uuritakse mõnda keskkonnareostust, veekogu või kaitsealust taime.

7.4 Õpikeskkond (füüsiline, vaimne ja sotsiaalne)

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Kuna kultuur hõlmab paljusid erinevaid tahke, tuleb Gay (2002) sõnul õpetajal keskenduda nendele aspektidele, millel on otsene mõju õpetamisele ja õppimisele. Sellisteks tahkudeks on etniliste rühmade kultuurilised väärtused, traditsioonid, suhtlemis- ja õppimisviisid, pühendumine ning suhtemustrid. Näiteks peavad õpetajad tundide planeerimisel teadma, millised etnilised rühmad eelistavad kogukondlikku elamist ja ühist probleemide lahendamist ja kuidas need eelistused mõjutavad haridusmotivatsiooni, püüdlust ja ülesannete täitmist. Ühtlasi tuleb õpetamisel arvestada erinevate etniliste rühmade käitumisnormidega lähtuvalt lapse ja täiskasvanu vahelisest sobivast suhtlusstiilist ning võrdõiguslikkuse rakendamisel klassiruumis erinevate etniliste rühmade soorollidega (Gay, 2002).

Mitmekultuurilist suhtlemispädevust klassi juhendamisel aitavad õpetajal lihtsustada Hofstede (<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>) kuus kultuuridimensiooni (võimukaugus, individualism/kollektivism, maskuliinsus/feminiinsus, ebakindluse vältimine, ajaline orientatsioon, nautlemine, vt joonis 17), millele tuleb siiski läheneda arutlevalt ja kriitiliselt. Kuigi ükski indiviid ei vasta 100% kultuuridimensioonides kirjeldatule, on seal õpetajale väärtuslikke vihjed tunnis õppetöö korraldamiseks. Näiteks: kuidas jaotuvad klassis rollid ning perede ja õpilaste suhted õpetajatega; kui suur osa klassi õpilastest eelistab iseseisvat tööd ning kui paljud meeskonnatööd; milline suhtlemisviis domineerib klassis, kas passiivne vaikus ja kuulamine või rääkimine kattub ja võisteldakse sõna saamise nimel; kas klassis on õpilasi, kes keskenduvad kiiretele tulemustele, lühiajalise kasu saavutamisele ning pole valmis pingutama kaugema tuleviku nimel või on klassis hoopis õpilased, kes parema tuleviku nimel on valmis pikaajalisemaks pingutuseks ehk oodatav tasu võib tulla tulevikus (nt ülikooli saamise või eduka karjäärina), mitte kohe (<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>).



Joonis 17. Hofstede kultuuridimensioonide võrdlus Eesti, Venemaa, Ukraina ja Süüria näitel (<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>).

Nüüdisaegne õpikäsitus näeb ette, et õpetajad tegelevad õpilaste kriitikameele ning analüüsivõime arendamisega, kuid Durden ja kaasautorid (2015) rõhutavad, et ka õpetajad ise peavad tegelema kriitilise refleksiooniga, et uurida oma ideoloogilist hoiakut klassiruumis olevate õpilaste suhtes. Kriitilise refleksiooni läbiviimisel saavad õpetajad toetuda Mezirowi (1995) transformatiivse õppimise faasidele. Tõeline õppimine hõlmab kognitiivset, emotsionaalset ja käitumispõhist õppimist ning seetõttu õpivad inimesed kõige efektiivsemalt omaenda kogemuste kaudu – olukordades, mis on seotud tunnetamise, emotsioonide ja tegutsemisega (Martinelli & Taylor, 2000).

Ettepanekud:

- ❖ Kasutada turva- ja kuuluvustunde toetamiseks koolimaja füüsilist keskkonda ning arvestada füüsilise keskkonna kujundamiskuludega kooli eelarves. On tähtis, et kujundamisest võtaks osa kogu koolipere, sh kogukond. Kooli siseselt väärrib jõustamist algklassiõpetajate kogemus, kes on erinevate lahendustega kursis (näiteks „rääkivad seinad“ jt). Koolimaja ja ainekabinettide kujundamisülesannet võiks vaadelda ka 8. klassi loovtööde ühe väljundina. Perede kaasamine ja õpilastest lähtumine on üks võimalus peresid ja õpilasi paremini tundma õppida, liita kooli ja kogukonda ning luua klassiruumis õhkkond, mida iseloomustab uurimine, diskursus, isiklik kaasatus ja uudsus (Gay, 2000; Taylor & Sobel, 2011).
- ❖ Optimeerida suulise keeleoskuse arendamist ja leida aega õpilaste omavaheliseks suhtluseks ning tagada, et suhtlus oleks erineva sisuga. Hea võimaluse selleks annavad paaris- ja rühmatöö, projektide osakaalu suurendamine, ajurünnakud erinevatel teemadel ning uurimused/teadusprojektid (Taylor & Sobel, 2011). Kuigi meetodid on üldtuntud, näitasid mudelkoolides läbi viidud vaatlused, et enamikes klassiruumides kipuvad 65–95% ajas rääkima siiski õpetajad. Kasutamata ei maksa jätta ka vahetunde ning leidlik tuleb olla

õpilaste omavahelise suhtluse soodustamisel (nt Rootsi semumeeskondade tegevus). Kindlasti tuleks vältida ebasõbraliku õhkkonna tekitamist.

- ❖ Tagada koolis toetava võrgustiku olemasolu, sealhulgas lisaabi õppeainete õpetamisel (abiõpetajad, eeldatavalt õpilase kodukeelt kõnelevad isikud), aga tugi ka psühholoogide, sotsiaal-, eripedagoogide, keeleõpetajate ja logopeedide näol (Liiv, 2012). Vajaduse suuruse määrab see, kas klassis on paar õppekeelest erineva kodukeelega last või on neid enamus. Selle küsimuse puhul saab kool ülesandeid meeskonna siseselt ümber jagada ja suurendada koostööd erinevate sidusgruppidega⁴ ning kaasata vabatahtlikke. Väga oluline on küsimuse lahendamine kooli pidaja (meso) ning riigi tasandil (makro). Näiteks on Virumaa Eesti hariduse selts teinud Riigikogule ühispöördumise, milles paluti Ida-Virumaa koolidele rahalist tuge pikaajalise lõimitud aine- ja keeleõppe metoodika (LAK-metoodika) koolituse korraldamiseks kõikidele kooliõpetajatele ja koolis eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate ametikohtade loomiseks (Roosileht, 2019).
- ❖ Esitame valikuna soovitusel, mida kasutada füüsilise koolikeskkonna kaunistamisel (Gay, 2000; Taylor & Sobel, 2011)(vt illustreerivaid pilte lisast 2):
 - paigutada koolimaja fuajeesse maailmakaart, millele iga õpilane saab märkida oma koduriigi;
 - paigutada peaukse juurde graafilisel kujul majaplaan, mis oleks arusaadav ka keelt mõistmata;
 - kasutada klassides pilte koos tähendustega (nt kolmnurga pilt ja sõna kolmnurk erinevates keeltes), värve („SININE“), nädalapäevad/kuud/aastaajad erinevates keeltes, numbrid erinevates keeltes, jt;
 - aasta alguses paika pandud ühised kokkulepped tasub teatud aja tagant ühiselt üle vaadata ja veenduda, kas on/ei ole vajadust sõnumeid muuta. Näited sõnumitest:
 - „Küsi kolmelt enne mind!“
 - „Kui ülesanne on tehtud, siis...“ (nt vaata uuesti üle, võta riulist lugemiseks raamat);
 - näpunäited kirjavahemärkide ja oma töö kontrollimiseks;
 - kasutada erinevate emotsioonidega inimeste fotosid või emotikone, et aidata lastel väljendada tundeid;
 - luua koolimaja koridori erinevad lugemis/kuulamis-, puhkamis- või mängunurgad, mis arvestaks kooli etnilise ja kultuurilise mitmekesisusega;
 - arendada erinevaid mängulisi võimalusi teistest kultuuridest pärit laste tunnete ja arusaamade mõistmiseks (nn jäälõhkumismängud: näiteks tähistatakse kõik kooli sildid kooli saabuva lapse kodukeeles; kõik kooli sildid tähistatakse keeles, mida keegi koolis ei oska ning järgneb arutelu, mis tundeid see tekitab);
 - rakendada igapäevaselt kooli sümboloid koolikeskkonnas ning otsida üheskoos võimalusi nende visualiseerimiseks ning paremaks väljatoomiseks (üks võimalus kooli väärtuste kajastamiseks on kasutada kooli poolt lastele jagatavat päevikut, lahendust kasutab näiteks Tartu Katoliku Hariduskeskus);
 - sisustada klassiruum õpilaste ja nende perekondade kohta käiva materjaliga; näiteks ehtida klassi üks nn lapiteki, mis koosneb iga õpilase väiksemast tekstist, millel lugu lapse perest, lemmiksöögist, hobidest ja huvidest, tekki ääristavad erinevatest kultuuridest lasteraamatute kaaned ja see moodustab kokku number kolme, tähistades kolmandat klassi; vähem töömahukaks variandiks on lisada klassi uksele klassifoto;

⁴ Balti Uuringute Instituudi uuringuaruandes “Mitmekultuurilise hariduse tegevuste kaardistamine” on toodud nimekirja Eestis mitmekultuurilise hariduse valdkonnas tegutsejatest (Kivistik, Pohla, & Kaldur, 2019). DOI: 10.23657/2019.6

- sisustada klassiruum erinevatest kultuuridest pärit maailmanimedega teadlaste, kirjanike ja heliloojate arusaamisega kultuurist, kunstist, kirjandusest, muusikast, kommetest ja tavadest; arendada aineklassides koostöös õpilastega kuu teemade või teemanädalate raames erinevate tähenduslike teemade esiletõstmist; näiteks märtsikuu teemaks „Märkimisväärsed naised ajaloos“ ja seda toetavad erinevatest kultuuridest naiste fotod ja nende lühike tutvustus;
 - anda aineklassides juhtnööre edasi mitmes keeles; näiteks paigutada matemaatikaklassi erinevad numbrisüsteemid ja matemaatilised plakatid, ühtlasi abistavad materjalid keeleliste komistuskivide tarvis; diagramm asjadega, mis kujutavad matemaatikat meie ümber (nt erinevate valuutadega tšekid, mündid, pusled, graafiline paber, kaalud, mõõdutopsid jne); plakat „Minu kogukond on matemaatikat täis“, millel laste poolt ümbruskonnas tehtud fotod, mis seda tõendavad (fotodel nooled, rooma numbrid, geomeetriselised kujundid jne);
 - kasutada saab erinevates keeltes üldtuntud positiivseid/innustavaid sõnumeid ja loosungeid, nt „Tähelepanu, valmis olla, läks!“/“Let’s get started. On your mark, get set, go!“/“На старт, внимание, марш!“, „Julge pealehakkamine on pool võitu“/“Well begun is half done“/“Хорошее начало – половина дела“;
 - kasutada sõnavara õppimisel ja erinevate kultuuride tähendusväljade paremaks mõistmiseks mõistatusi;
 - joonistada koolisöökla seintele toiduained ja nende nimetused, menüüs kasutada pilte ja tuua piltidena välja koostisosad (nt sea- või kanaliha).
- ❖ Esitame valikuna soovitusel, mida kasutada vaimse koolikeskkonna kujundamisel (Taylor & Sobel, 2011):
- kutsuda ellu hommikuringid kestusega 15 minutit, kus iga laps saab lühidalt oma tundeid, eelmise õhtu või hommiku tegemisi ja emotsioone tutvustada (uussisserändaja võib seda alguses teha oma kodukeeles; vajadusel kasutavad arusaamiseks kõik lapsed jutustamisel piltsõnakaarte);
 - toetuda õpilaste tugevustele, mis on ülioluline eduelamuse pakkumiseks; näiteks valitakse tunni alguses „Enim hinnatud mängija“, kelle pilt läheb tahvile ja teised kirjutavad märkmepaberile tunnustavad sõnad, tagasiside andmise võimaluste plakat – vastaja ise valib, millisel kujul tagasisidet kaaslastelt eelistavad;
 - kiita ja suunata õpilast tema tugevusi vajavate ülesannete läbiviimiseks õppetöös (osav arvutaja, hea tantsija, kiire jookaja, hea joonistaja, ilusa lauluhäälega jt);
 - rakendada „ülesande ajajoont“ – esmalt tohib õpilane mõtet väljendada kodukeeles ja siis eesti keeles (v.a keeletunnid);
 - laiendada õpilaste isiklikku silmaringi (pakkuda õpilastele kultuurilisi ja etnilisi alternatiive); näiteks teadusajakirjadest ettelugemine (Taylor & Sobel, 2011), diskuteerimine ja ka jõustamine eeskujude kaudu; näiteks Serbia riiklik telekanal asetab Jaapani teadlaste plastpudelit lagundavat bakterit tutvustades rõhuasetuse hoopis faktile, et sellele eelnes Serbia keemikute töö uue tehnoloogia väljatöötamisel, millega saab maad puhastada õlist ja selle derivaatidest ning nii on Serbia teadlased töötamas õlg õla kõrval oma kolleegidega välismaalt (Malešević, 2017).
- ❖ Ettelugemise/jagatud lugemise aja ellu kutsumine, mille eesmärgiks on erineva (laste)maailmakirjanduse näidete kaudu õppijate kultuuri- ja enesemääramispädevuse arendamine. Ettelugemise võib lahendada õpilaste, perede kaasamise, kirjanike kutsumise või hoopis keele arendamise kaudu (lasteaialapsed).

7.5 Soovitused eesti õppekeelega koolile

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Eesti õppekeelega koolis tuleb pöörata tähelepanu avatuse ja sallivuse suurendamisele ning mitmekultuurilisuse teadvustamisele. Ehkki eesti õppekeelega koolides õpib ka rahvusvähemuste lapsi, eelistab valdav osa lapsevanemaid jätkuvalt vene õppekeelega koole ning mitte alati isiklikest eelistustest lähtuvalt. Koolid tajuvad rahvusvähemuste perede huvi kasvu, kuid ebakindlus vene kodukeelega laste õpetamisega hakkamasaamisel avaldub nii kooli ja õpetajaskonna suhtumises, kogukonna hoiakutes kui ka vajalike tugisüsteemide puudumises. Üldiselt oodatakse vene kodukeelega õppijatelt nn vaikset kohandumist ja kui selgub, et pere iseseisvalt lapse toetamise ja õpetamisega tõenäoliselt toime ei tule, on lihtsam viis soovitada vene õppekeelega kooli. Piirkondades, kus vene õppekeelega kool puudub, on kool sunnitud teemaga tegelema, kuid vaigse kohanemise ootus on maksev ka siin. Ühtse Eesti kooli eesmärke silmas pidades on olukord parem väiksemates kakskeelsetes kogukondades, kuid selliseid koole on Eestis väga vähe. Siiski on nende kogemusest palju õppida.

Euroopas 2015. aastal lahvatanud pagulaskriis suunas väliste tegurite mõjul küll osa Eesti koole mugavustsoonist välja ning õpetas toimetulekut siinsest väärtusruumist hoopis erinevate ja täiesti umbkeelsete laste õpetamisel (lapsed, kes ei räägi ühtegi keelt, mida õpetajad oskavad) ja lõimimisel Eesti ühiskonda, kuid senini pole märgata selle kogemuse akumulierimist vene kodukeelega laste toetamiseks. Hoopis vastupidi. Oluliselt suurenenud sisseränne endistest Nõukogude Liidu riikidest kasvatas peamiselt vene õppekeelega koolide ridu.

Eesti õppekeelega koolid peaksid oma seniseid koolikultuuri arusaamu ja hoiakuid ümber hindama ning keskendumisele lahenduste otsimisele sidusama ühiskonna loomisel. Vaja on mõista, et päris mitmed lõimimisega seotud negatiivsed ilmingud ja mõjud on otseselt seotud eesti õppekeelega koolide hoiakute ja suhtumisega ning tarvis on seda muuta. Paradigma muutusega kaasneb suurem valmisolek mitmekultuurilisust märgata ja selle olulisust teadvustada erinevate tugisüsteemide loomise, kontaktide tihendamise, vähemusrahvustele kodukeele ja kultuuriõppe pakkumise ning mitmete teiste algatuste näol.

Oluliselt rohkem on vaja tegeleda eesti õppekeelega koolis keelekümbeluse ja LAK meetodite tundmaõppimisega ning suurendada valmisolekut vene kodukeelega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks. Assimilatsiooni ja akulturatsiooni nõude asemel tuleks tegeleda muu kodukeelega õpilaste riigiidentiteedi, enesemääramise pädevuse ja sotsialiseerimispädevuse arendamise ja toetamisega.

7.6 Soovitused vene õppekeelega koolile

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Vene õppekeelega koolis tuleb pöörata suuremat tähelepanu erinevate kultuuride väärtustamisele ning mitmeperspektiivsuse sissetoomisele. Erinevad autorid (Durden et al., 2015; Sleeter, 2012). toovad välja, et kultuure ja õpilaste taustu ei tohi lihtsustada ning üldistada. Näiteks kõik araablased ei esinda ühte riiki ja kõik Venemaalt tulijad pole venelased. Samas rõhutab Sleeter (2012), et

kultuuritundliku õpetamise meetodit kasutades ei tohi minna kergema vastupanu teed ning asendada akadeemiliste teadmiste ja oskuste õpetamine õpilaste teadmistele tuginedes lihtsalt kultuuri tundmaõppimisega. Vene õppekeele koolides on vaja teistsugust lähenemist. Eeldades, et lähema 15 aasta jooksul minnakse üle ühtsele Eesti koolile, pole mõtet jääda lootma pelgalt põlvkondade vahetusele ja paradigma muutusele. Soovitame vene õppekeele koolidel tegeleda tugeva lokaalse vähemusrahvuse identiteedi kujundamisega, mis on vaba Nõukogude Liidu aegsest ühe rahvuse poliitikast, nn nõukogude inimese identiteedist.

Tugeva lokaalse vähemusrahvuse identiteedi kujundamisega välditakse erinevate kultuuride kokkupuutel toimuda võivat assimilatsiooni (teise kultuuri sisse sulandumine) või akulturatsiooni (oma kultuuri kaotamine). Selle asemel tuleks tegeleda rühma/kogukonna riigiidentiteedi ja sotsialiseerumise (st ühiskonnastumise, ühiskonna liikmeks kujunemise) arendamisega. Tegemist on pikaajalise protsessiga iseenda arusaamade ja oma kultuuri mõistmiseks ning väärtusorientatsioonide omandamiseks, et täita sotsiaalseid rolle (Muldma & Nõmm, 2011).

Vene keelt ning teisi võõrkeeli kodukeelena rääkivate noorte suunal on vaja eraldi tegeleda identiteediloomega, kus peale Eesti riigiidentiteedi omaksvõtule kajastuks etnilisele rahvusvähemusele omased identiteeditunnused. Raporti käigus läbiviidud intervjuudest ja vestlusest joonistusid selgelt välja praeguse situatsiooni kitsaskohad. Ka väga edukalt formaalsete tunnuste alusel eesti ühiskonnaga lõimunud vähemusrahvuste hulka kuuluvad noored (eesti keeletase C1) on segaduses, ei oska ennast määratleda ja häbenevad oma päritolu. Ehkki eakaaslastest Eesti noorte ees on neil kolmkeelsetena selge konkurentsieelis, ei väljendu see sageli õpilase enesehinnangus ning enda nägemises Eesti ühiskonna täieõigusliku liikmena.

Eestivenelased tajuvad enda suhtes Teisesust (Teise kategooria), mis väljendub rahvuse kaudu. See on alguse saanud 1990. aastate alguses poliitiliselt konstrueeritud „oma“ või „võõras“ määratlusest. „Oma“ tähendab siinses kontekstis „normaalset venelast“, kes käitub ja mõtleb eestlastega sarnaselt. Eestivenelased tajuvad vajadust ennast eestlastele tõestada ning kui ilmneb, et seda ei õnnestu erinevatel põhjustel saavutada, tekib korduv trauma ehk topeltpettumus, sest omaks ei saada ka Venemaal. Teisesuse tugev tajumine pärsib vene noorte valikuvõimalusi, raskendab enda tajumist Eesti ühiskonna osana ning suunab ennast identifitseerima globaalse maailmakodanikuna (Taidre, Muravskaja, & Anna, 2020).

Andekate noorte Eestist lahkumine on siinsele ühiskonnale suur kaotus. Eesti ühiskonna jaoks on suureks kaotuseks ka need noored, kes koolis eesti keelt ühiskonnas hakkama saamiseks vajalikul tasemel ei omanda. Kuna Eesti rahvusvähemuste lokaalse identiteediloomega raporti käigus kogutud andmete põhjal teadlikult ja kavakindlalt ei tegeleta, võib see olla üks põhjus, miks noored siinsest ühiskonnast ja väärtusruumist eemale tõukab. Eriti tõsine probleem on see piirkondades, kus rahvusvähemused moodustavad rahvastikus enamuse.

Ettepanekud:

- ❖ Rahvusvähemuste identiteediküsimus on ühtsele Eesti koolile üleminekul võtmetähtsusega ning sellega on vaja tegeleda kõikidel ühiskonna tasanditel, kuid kõige olulisemaks on kohaliku omavalitsuse ja kooli tasand (meso- ja mikrotasand). Eduka identiteediloometunnuseks on uhkus oma päritolu, kodukeele ja kultuuri üle, kuid samas enda tajumine Eesti

ühiskonna täieõigusliku liikmena, kes on siinses ühiskonnas hakkama saamiseks omandanud vajalikud teadmised ja oskused.

- ❖ Kooli ja õpetaja tasandil on tarvis teadvustada identiteediloome olulisust ning kavakindlalt sellega tegeleda. Identiteediprotsessi juurde peavad kuuluma peatükis 6 kirjeldatud tegevused (riigisisene õpilasvahetus, kontaktide tihendamine, rahvusvähemuste keele ja kultuuri väärtustamine jt). Eraldi on vaja identiteediprotsessis tegeleda õpilaste karjääriplaneerimisega, et rahvusvähemused oleksid võimalikult varakult teadlikud eneseteostuse võimalustest Eestis. Valitud lähenemine aitab kaasa eesti keele prestiiži tõstmisele, mida on rahvusvähemuste paremaks lõimimiseks Eesti ühiskonnaga väga vaja. Rahvusvähemuste identiteediloome aluste väljatöötamiseks on vaja ellu kutsuda ÜKK (Ühtse Kooli Kompetentsikeskuse) katuseorganisatsiooni juurde erinevaid valdkondi esindavate teadlaste (antropoloogia, haridusteadused, psühholoogia jt) töögrupp, kes aitab formuleerida Eestis elavate rahvusvähemuste identiteediloome raamistikku, mille põhjal koostatakse juhendmaterjalid koolidele ja õpetajatele. Rahvusvähemuste identiteediloome raamistikku juures tuleb tähelepanu pöörata ka eestlastest kooliõpilaste identiteedile ning vältida vastandusi. Identiteediloome raamistik on oluliseks eelduseks edukaks üleminekuks ühtsele Eesti koolile. Siniša Malešević (Malešević, 2017) võrdles Horvaatia ja Serbia rahvusluse visualiseerimist 19. ja 21. sajandil, kuidas see on muutunud vägivaldsete kujutiste domineerimisest (märtrisurm, möödunud sõdade ja suuremate lahinguväljade esindamine, ajalooliste vaenlaste äärmiselt negatiivne kujutamine) rahvusvaheliselt edukate teadlaste, sportlaste või kunstnike ülistamiseni ehk ohverdusest on jõutud prestiižini.
- ❖ Eeskujude mentorprogrammi ellukutsumine kooli või kogukonna kogemuse põhjal. Prestiiži tõstmisel on määravaks eeskujud, kes pärinevad kitsamas või laiemas mõttes samast kogukonnast. Eeskujud on ennast edukalt etableerunud, neil on ühiskonnas edukaks toimimiseks vajalik sotsiaalne kapital nii hariduse, keeleoskuse kui ka võrgustiku näol. Eeskujud võiksid tegutseda mentoritena, olles hõlmatud mentorlusprogrammi, mis liidab erinevaid elualasid. See võimaldaks noortel mentorite kapitalist osa saada, mõista keeleoskuse vajadust ning arendada oma võrgustikke. Mentorlusprogramm tugineks nn eeskujude sisemisele missioonitundele ja nende kogemustele. Kokkuvõttes toetaks mentorlusprogramm eesti keele prestiiži tõstmist, sest eeskujude najal õpitakse selle kasulikkust. Müütide mõju ja eeskujusid käsitletakse Skype Microsoft Eesti tellimisel ja Tartu Ülikooli majandusteaduskonna teadlaste poolt tehtud uuringus (Kindsiko, Türk, & Kantšukov, 2015), millega soovime tutvuda ning sellele toetudes tõmmata paralleele erineva kultuuritaustaga õpilaste õpetamisel.

7.7 Soovitused kooli pidajale

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks on väga oluline koolipidaja jõustav ja toetav tugi. Koolipidaja näeb suuremat pilti ning saab erinevate initsiatiividega soodustada kogukonna sisest ja välist koostööd. Allpool on toodud ettepanekud, mida rakendades peaks suurenema kogukondade ühisosa ja valmisolek ühtse Eesti kooli rakendamiseks.

Ettepanekud:

- ❖ Sõltumata koolimudelist tuleks viia esimese sammuna kohaliku omavalitsuse haridusstrateegiasse täiendused ühtse Eesti kooli eesmärkide suunas liikumiseks, selleks vajalike koolivõrku korrastavate tegevuste ettevalmistamiseks ning kogukonna kaasamiseks. Vaja on määratleda konkreetsete tegevused, ajaraamid ning vajaminevad

ressursid. Ühtse Eesti kooli sihtide suunas liikumiseks võiks omavalitsus ellu kutsuda haridustöötajatest koosneva komisjoni, kus oleks esindatud kõik piirkonna haridusasutused ning lisaks juhtkonnale õpetamisalaste kompetentsidega õpetajad. Ühe olulise sihina peaks haridusstrateegia määratlema koostöö arendamise teiste Eesti piirkonna koolidega. Protsessi käigus on vaja täpsustada piirkonnas elavate eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste arv, nende osatähtsus ja jagunemine koolide vahel ning analüüsida õpilaste/perede koolide valikuid (eesti vs vene õppekeel, keelekümbelus, kohalikust omavalitsusest väljaspool õppijad jt). Vaja on kaardistada kogukonna koolide valmisolek erinevate kodukeeltega õpilaste vastuvõtuks ja nende toetamiseks ning eelarvestada muutusest tingitud kaasuvad kulud.

- ❖ Kõikide koolimudelite puhul tuleb kooli pidajal panustada omavalitsuse piires koolide suhtluse ja koostöö soodustamisse. Ühtse Eesti kooli sihte silmas pidades on tähtis, et juhtkondade tasandi koostöö laieneks õpetajate vaheliseks sisuliseks koostööks ja kogemuste vahetuseks. Eriti oluline on koostöö tihendamine eesti ja vene õppekeelega koolide vahel. Üks võimalus kogemuste paremaks vahetamiseks on ellu kutsuda piirkondlikud arenguseminarid. Kord aastas toimuvatel kohtumiste eesmärgiks on võtta kokku hetkeolukord ning jagada kogemusi ning parimaid praktikaid.
- ❖ Õpetajate karjäärimudel tuleb tuua omavalitsuse haridusosakonna tasandile. Kogenud õpetajate kaasamisest kogukonna ees seisvate keerukate haridusküsimuste lahendamisse peaks saama hea tava. Vaja on luua koolidevaheline õpetajate nõustamissüsteem ja seda motivatsioonisüsteemiga toetada.
- ❖ Kutsuda omavalitsuse tasandil ellu kogukonna ühistundel põhinevaid algatusi ning neid soodustada. Kuna eestlaste ja venelaste omavaheline suhtlemine on paljudes kogukondades segregeeritud, näeb venekeelne kogukond haridusasutustes lõimumise olulist kanalit.
- ❖ Omavalitsuse tasandil mõelda läbi, kas ja mil määral toetab klassiväline tegevus (mitme)kultuurilise identiteedi kujunemist ning soodustada huvihariduses sellega tegelemist.

8. ÜHTSE EESTI KOOLI ARENDUSMUDELID

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Sandra Järv, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Laura Kirss, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Ühtse Eesti kooli eesmärgi suunas liikumine ja sellega seotud sihid on Eesti erinevates piirkondades mõnevõrra erinevad, sest arvestada tuleb regioonide etnilist, kultuurilist ja demograafilist tausta. Raporti koostajate poolt pakutud viis mudelit on jaotatud situatsiooniliste tegurite põhjal, mis toob autorite arvates ilmekalt esile Eesti haridussüsteemi eripärad ja paralleelsuse ning sellest tingitud kitsaskohad. Mudelid on koostatud suurema üldistustasemega, võttes aluseks raporti jaoks välja valitud konkreetsed koolid.

Mudelite 1, 3, 4 ja 5 juures on ühtse Eesti kooli sihtide saavutamise ettepanekud pikemalt lahti kirjutatud, sest see aitab autorite arvates koolidel paremini muutusi kavandada. Kuna hetkeolukord on koolidele hästi teada, siis ainult märksõnade konstateerimine ei pruugi anda muutuste ellu kutsumiseks piisavat alust, samuti on lahtimõtestamine oluline ka muutuste juhtimise jaoks. Seetõttu soovitame mudelis seatud eesmärkide saavutamiseks koolidel endil vajalikud tegevused oma kooli kontekstis pikemalt lahti kirjutada ning rakendada nende elluviimiseks õppiva organisatsiooni lähenemist. Mudeli 2 puhul ei ole vaja niivõrd põhjalikku avamist, sest see mudel kirjeldab kooli, kus on lihtsam saavutada ühtse Eesti kooli sihte juba praegu tehtavate või suurema vaevate tegevuskavadesse võetavate tegevuste abil.

Viie mudeli eesmärk on pakkuda sarnaste tunnustega koolidele samastumise võimalusi ning määratleda selle alusel hetkeolukord ning ühtse Eesti kooli eesmärkide saavutamiseks vajalikud tegevused ning olulisemad arengusihid. Üheksandas peatükis on hindamisjuhend koolipidajale ja -juhile, mida saab kasutada eneseanalüüsiks.

Sõltumata mudelist on oluline, et kõik kooli ametlikud dokumendid oleksid omavahel kooskõlas. Kooli ametlikes dokumentides peaksid märkimist leidma mitmekeelsust ja -kultuurilisust rikastavad momendid. Ühtse Eesti kooli mudeli rakendamiseks on vajalik arengukavas selgemalt määratleda koolikogukonna valmisolek mitmekultuuriliseks ja -keeliseks koostoimimiseks ning sõnastada sellest lähtuv kooli missioon ja visioon ning kasutada neid julgelt igapäevaelus.

Koolimudelite koostamisel aluseks olnud andmed

Koolimudelite koostamise aluseks olid kuues erinevas Eesti koolis teostatud juhtumiuuringud. Koolide valikul lähtuti põhimõttest, et valitud koolid esindaksid eri Eesti piirkondi (erinev rahvuslik koosseis, geograafiline asend, eri keelte osatähtsus piirkonnas), erinevaid koolitüüpe (põhikool, gümnaasium, täistsüklikool), mitmekesiseid õppekeelte kombinatsioone (eesti õppekeel, eesti/vene/keelekümbel), erinevat tüüpi omavalitsusi (linn vs vald) ja koolipidajaid (omavalitsus vs riik). Lisaks peeti valikul silmas, et juhtumiuuringu koolid ei oleks nõldtuntud edukad/eeskujulikud muukeelsete õppijate lõimijad, kelle puhul on niigi teada nende kogemused ning praktikad.

Mudelkoolides toimus juhtumiuuringuteks andmekogumine kahes etapis:

I etapp: 2018. aasta sügisel (mõned täiendavad intervjuud veel 2019. aastal lisaks). Analüüsitavates koolides viidi läbi individuaalintervjuud, rühmaintervjuud ning teostati ka tunnivaatlusi. Intervjueeritavate valiku aluseks oli põhimõte, et võimalusel oleks kaasatud kõigi peamiste osapoolte esindajad: juhtkond, hoolekogu/lapsevanemad, õpetajad, tugispetsialistid, õpilasesindus/õpilased, koolipidaja. Intervjuude eesmärk oli kaardistada koolide kogemused muu kodukeele ja kultuuriga õpilaste õpetamisel ning toetamisel ja koguda põgusalt tagasisidet ühtse Eesti kooli ideele. Tunnivaatluste eesmärk oli saada ülevaade, kuidas toimub tundides õppimine ja õpetamine ning kuidas arvestatakse muu kodukeele ja -kultuuriga õpilasega; vaatlusprotokolli aluseks oli *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP). Kokku teostati 52 individuaal- ja rühmaintervjuud ning 34 tunnivaatlust. Juhtumiuuringute koostamisel kasutati täiendavate andmeallikadena veel kooli veebilehtedel avalikult kättesaadavaid dokumente (arengukava, õppekavad, koolikorralduslikud dokumendid, tunnijaotuskavad jne) ning kooli kohta üldisemalt avalikult kättesaadavaid materjale (nt KOV arengukava analüüs, KOV veebileht jne). Nende andmete põhjal valmis iga analüüsitava kooli kohta esialgne koolimudel koos ettepanekutega.

II etapp: 2019–2020. 2019. aasta sügisel ning 2020. aasta kevadel viidi läbi täiendavad intervjuud ja kohtumised koolide esindajatega, et kaardistada projekti algusest uue intervjueerimiseni muutunud olukorda. Intervjuud toimusid ka koolipidajatega ning lõimumist koordineerivate organisatsioonide esindajatega, eraldi kohtumised toimusid ka koolimudel 1 piirkonna tööandjatega. Esimese sekkumisena viidi 2019. aasta sügisel koolis 4 läbi pikemaajaline kultuuritundliku õpetamise teemaline õpiringide formaadis täienduskoolitus. 2020. aasta alguses tutvustati mudelkoolidele analüüse, mille tulemuste pinnalt lepiti kokku edasine tegevuskava.

Seoses COVID-19 viirusest tingitud eriolukorraga oli koolidega kokkulepitud tegevuste läbiviimine raskendatud ning need sai läbi viia osaliselt. Eriolukorra kehtestamise järgselt toimusid kohtumised kooli juhtkondadega virtuaalselt. 2020. aasta suvel toimus õpilasvahetuse piloot – valmistati ette õpilaste taustade kaardistamise ankeet nii eesti kui ka vene keeles ning lepiti kokku õpetajate kogemuste vahetamise õppekäik Tallinna Avatud Kooli, kus võõrkeelte ja teiste kultuuride tundmaõppimine toimub loomulikult igapäevase suhtluskeskkonna osana ja aineõppega seostatult ning viiakse läbi kahe-suunalist keelekümblust. Õppekäik planeeriti uue õppeaasta algusesse, kuid kahjuks tuli kohtumine viiruse jätkuva leviku tõttu edasi lükata. Sügisel toimusid soovi avaldanud mudelkoolides õpetajatele kultuuritundliku õpetamise ja Mezirowi kriitilise refleksiooni koolitused. RITA-ränne projekti meeskond vahendas I mudelkooli ja IV mudelkooli piirkonda jääva kooli koostöö alustamist. Lisaks tõlgiti vene keelde „Kultuuripädevuste hindamisvahend“ ning kahes mudelkoolis viidi ankeedi põhjal läbi õpilaste küsitlemine. Kahjuks ei jõutud koolides seoses kevadise eriolukorra ning sügisel jätkunud viiruse leviku tõttu viia läbi laiaulatuslikke õpilastega seonduvaid tegevusi, mille põhjal saanuks hinnata toimunud muutusi õpilaste arusaamades ja hinnangutes. Novembris algatati koostöös mudeli 1 piirkonda jääva kooliga õpilaspiloot eestikeelsete raamatute (kohustuslik kirjandus, eesti ja maailmaklassika) kogumiseks ühele mudelkoolile, sest koostöö käigus ilmnis, et raamatukogus puuduvad eestikeelsed raamatud.

2020. aasta tegevuste kokkuvõtteks saame nentida, et kulutuuri- ja kultuuritundlikkus on teemana koolidele uus ning nad vajavad abi ja julgustamist. Vaatamata keerulisele aastale olid koolid koostööle orienteeritud ja valmis eriolukorrast tingituna pooleli jäänud töid tingimuste stabiliseerumisel

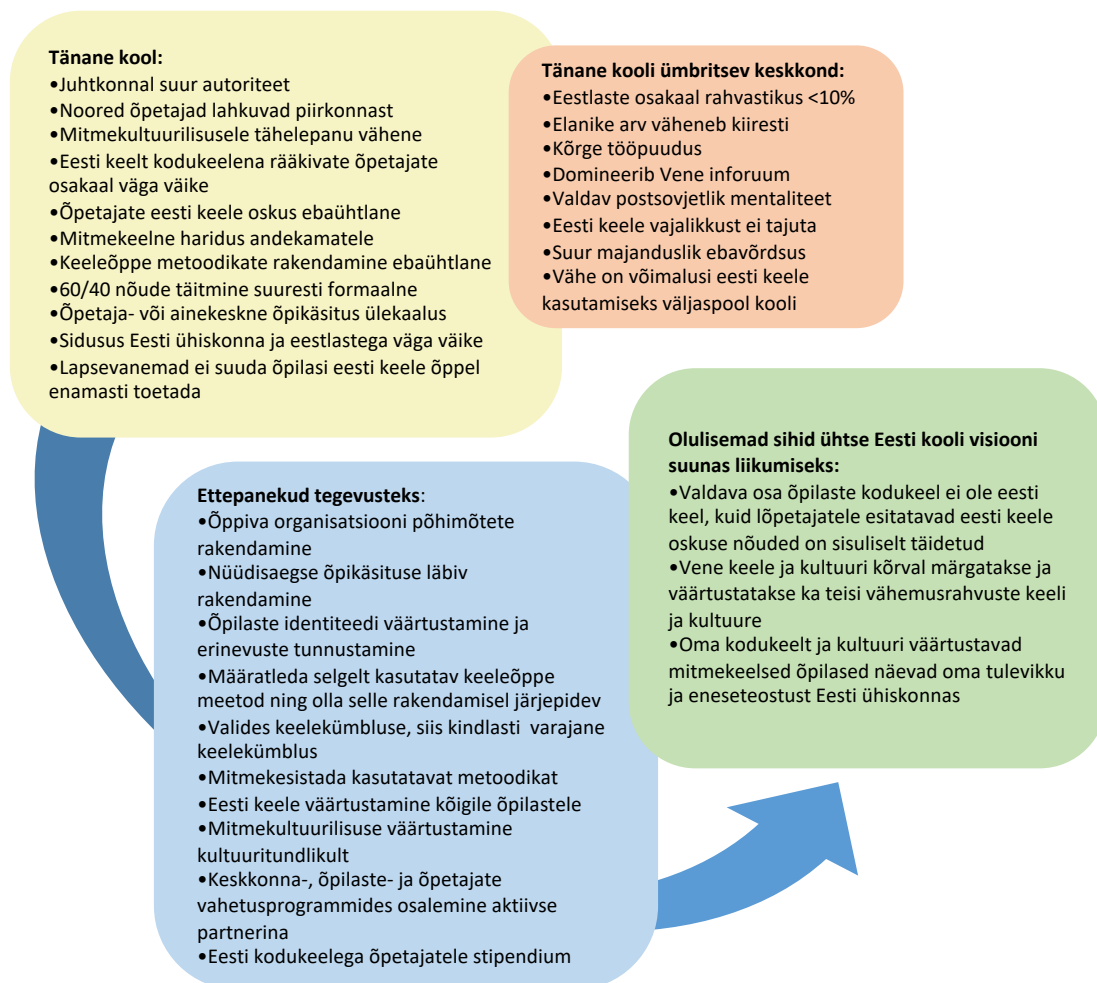
jätkama, sest just distantsõppel avaldusid õpilaste käitumiserinevused eriti ilmekalt. Liikumine kultuuritundliku õpetamise suunas on pikk teekond ning selle teadlikuks rakendamiseks kulub aastaid. RITA-ränne projekti meeskonna poolt võime öelda, et tihedam suhtlus koolidega, tekitas usalduslikuma suhte, mis toetab ettepanekut, et on vaja suurendada kogukondade vahelist koostööd ning siduda koole ülikoolidega suuremal määral, et neid soovitud sihtide suunas liikumiseks jõustada ja julgustada.

8.1 Mudel 1. Eesti ühiskonnaga lõimitud rahvusvähemuste kool

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Koolimudel (vt joonis 18) on kohandatud omavalitsustele, kus eestlaste osakaal rahvastikus on väiksem kui 10%, (mudeli aluseks olev kool (kool 5) asub piirkonnas, kus eestlaste osakaal on 5%). Tegemist on monokultuurse keskkonnaga, kus domineerib vene keel ja vene informuum. Ajalooliselt on piirkond olnud paljurahvuseline, kus on pikka aega ülekaalus olnud venelased (viimased neli sajandit). Praegune rahvastiku koosseis on pärand nõukogudeaegsest forsseeritud tööstuse eelisarendamisest ning sellega kaasnenud massmigratsioonist erinevatest impeeriumi piirkondadest. Viimase 30 aasta jooksul on rahvastik kiiresti kahanenud ning kahanemine jätkub.



Joonis 18. Mudel 1: Eesti ühiskonnaga lõimitud rahvusvähemuste kool.

Ühtse Eesti kooli olulisemate sihtidena on esmatähtis tagada keerulistes sotsiaalmajanduslikes ning monokultuurses keskkonnas õpilaste lõimimine Eesti ühiskonnaga ning enda nägemine selle täisõigusliku tegusa liikmena. Toome lähemalt ära mudelis toodud tegevuste ettepanekud ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks.

8.1.1 Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine

Koolimudel 1 koolid tegutsevad Hofstede (<https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>) kultuuridimensioonide järgi kogukonnas, kus ametinimetuse või seisundiga kaasneb automaatselt lugupidamine. Seetõttu mängivad siin mudelis ühtse Eesti kooli elluviimisel väga olulist rolli koolijuhi ja õppejuhtide hoiakud ning suhtumine, mis on omakorda aluseks õpetajatele ning laieneb edasi kogukonnale. Koolijuht oma autoriteediga loob õppiva organisatsiooni keskkonna ja olles ise muutustele avatud, aktsepteerides teiste ideid ning kaasates oma tegevusega sarnaselt mõtlemaid inimesi, sh lapsevanemaid, suurendab samm-sammult kooli valmisolekut protsessiga kaasnevaid muutusi aktsepteerida ning julgustab töötajaid neid rakendama. Mudelkoolis on nüüd ametis uue põlvkonna koolijuht, kes on muutustele avatud ning koostööle orienteeritud.

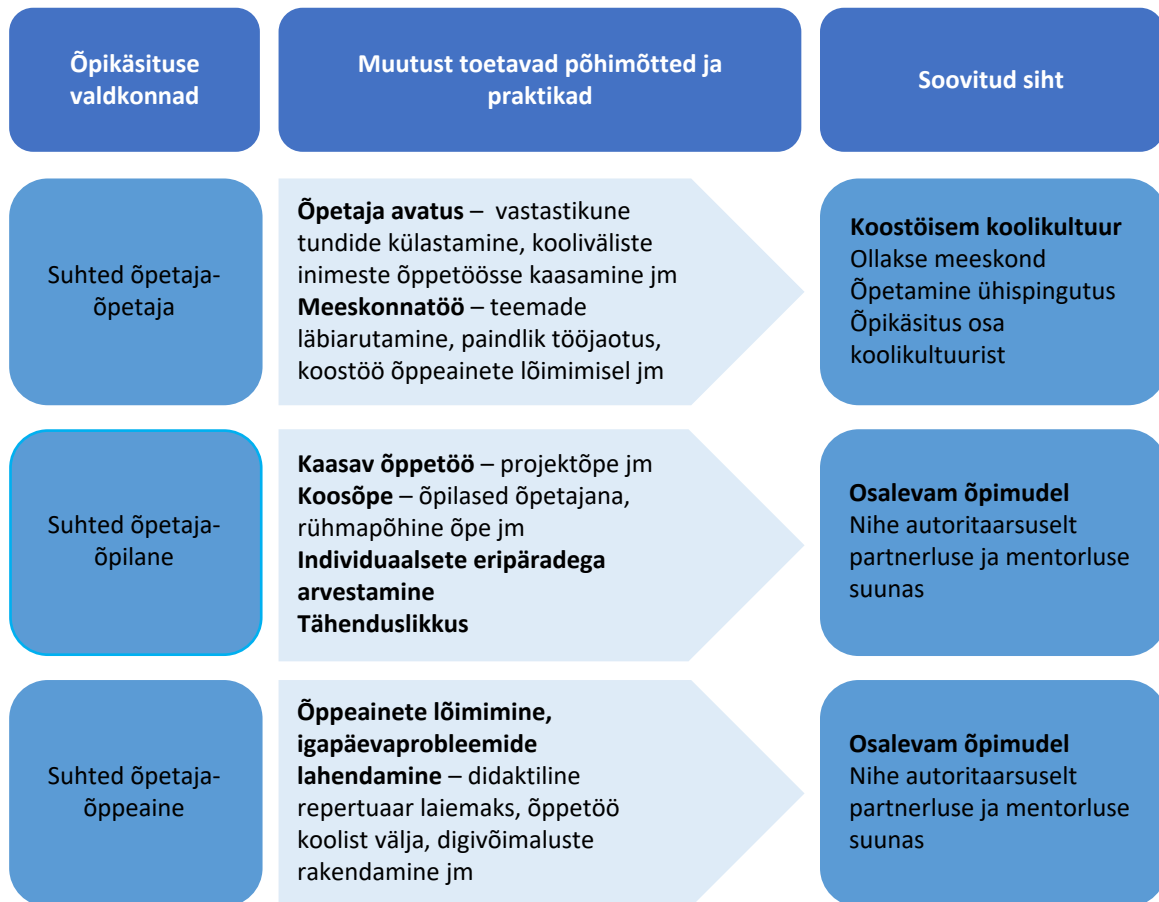
Keskkonna eripära arvestades on oluline määrata ühtsele Eesti kooli mudelile ülemineku eest vastutav isik ja anda peale ülesannete ja kohustuste kindlasti ka võimu atribuudid. Sama isik peaks kuuluma mentorina piirkonna ÜKK-i koostöövõrgustikku (vt ptk 6.8). Näiteks määrati mudelit 1 iseloomustavas koolis RITA-ränne projekti eest vastutav isik, mis mängis tegevuste järjepideval rakendamisel väga olulist rolli koolidele nii keerulisel COVID-19 põhjustatud perioodil. Tema eestvedamisel on uuel õppeaastal kavas avada koolis eelkooli keelekümbelklass ja tihendada koostööd piirkonna keelekümbelust rakendava lasteaia, mis on aluseks varase keelekümbelusega alustamiseks.

Õpetajate vähesus on suur probleem kogu Eestis. Mudelit 1 iseloomustavates piirkondades on eriti teravalt üleval eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate puudus. Arvestades kujunenud olukorda, peaksid siinses keskkonnas tegutsevad koolid olema rohkem paindlikud ning pakkuma eestikeelset virtuaalõpet (vt ptk 5.4 Norra „Paindlik õpe“), mida võiksid anda näiteks teistes Eesti piirkondades tegutsevad kogemustega õpetajad, kellel pole kodukoolis piisavalt koormust. Kontaktõpe toimuks sobiva intervalliga, et side õpilastega ei kaoks. Teise sammuna väärrib rakendamist kooli foorumi ellukutsumine kodulehel, kus oleks väljund nii õpetajatele kui ka kogukonnale (vt ptk 7.2).

8.1.2 Nüüdisaegse õpikäsituse läbiv rakendamine

Et hinnata kooli nüüdisaegse õpikäsituse hetkeolukorda, soovitame õpetajatele ja kooli juhtkonnale kasutada Heidmetsa (2016) soovitatud õpikäsituse suunas liikumist iseloomustavat joonist ning eneseanalüüsiks üheksandas peatükis toodud hindamisjuhendit. Abi võiks olla ka joonisel 19 kujutatud põhimõtete ja praktikate rakendamisest, mis aitavad süsteemselt erinevate valdkondade tegevustega sihtide suunas liikuda. Hindamisjuhendit täites ja eneserefleksiooni tehes soovitame olla võimalikult ausad oma õpetamise arusaamade ja hoiakute suhtes, millest joonistuks välja, mida ning millises mahus juba rakendatakse, kuidas seda kogemust laiendada ning kus on arenguvajadus kõige suurem. Kooli jaoks saab see oluliseks sisendiks ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks ning

arengukava värskendamiseks. Töövahendiks sobib veel näiteks Mezirowi kriitilise refleksiooni mudel.



Joonis 19. Õpetaja õpikäsituse muutumine (Heidmets, 2016 põhjal).

8.1.3 Õpilaste identiteedi väärtustamine ja võrdsustamine

Keskonnas tegutsevate koolide lõpetajatest on märkimisväärselt palju neid, keda iseloomustab nõrk riigiidentiteet, st ennast ei nähta osana Eesti ühiskonnast. Näiteks jätkas mudelit 1 iseloomustavas koolis 2019. aastal Eestis õpinguid 56,1% lõpetajatest.

Monokultuurses keskkonnas on toimiva eesti keele õppe eelduseks õppija enesemääratlusega seonduvate teemadega tegelemine. Küsimused kes ma olen, kuhu ma kuulun, millisena oma tulevikku näen jt, peaksid olema igapäevase õppetegevuse osad kõikides kooliastmetes. Nende kaudu tuleb väärtustada päritolu ja kultuurilist identiteeti, samas sidudes end selgelt Eesti ja siinse väärtusruumiga ehk arendada riigiidentiteeti. Kuna küsimus on keerukas, vajab see igas koolis eraldi lahtimõtestamist ning vajadust korraldada teemakohaseid mõttevahetusi ja koolitusi nii õpetajatele kui ka lastevanematele. Seda on vaja ka ühtsele Eesti koolile ülemineku vajaduse paremaks teadvustamiseks. Eesti keele õpimotivatsiooni ja prestiiži parandamise üheks võimaluseks on identiteediloomesidumine karjääriplaneerimisega, kus praktiliste näidete kaudu tutvustatakse, mida Eesti keele oskus ühiskonnas toimetulekuks annab ja millist lisandväärtust kaks- või kolmkeelsus loob. Karjääriplaneerimine peaks olema läbiv kõikides kooliastmetes. Seejuures ei tohi ära unustada, et tähtis on väärtustada kõiki koolis esindatud kultuure ja sellega kaasnevat mitmekesisust.

8.1.4 Eesti keele õpe

Keeleõpe peab olema koolis valdav ja kõiki õpilasi hõlmav ning lähtuma põhimõttest, et vajalik eesti keele oskus tagab õppijatele paremad väljavaated ühiskonnas hakkama saamiseks. Mudeli aluseks olevas koolis läbiviidud intervjuudest ja vaatlustest välja joonistunud põhimõtte, mille kohaselt nõrgemaid õpilasi pole mõtet eesti keelega „*piinata*“, ei ole sobiv. Kuna probleem on keskkonnas valdav, hoiakud pika aja jooksul välja kujunenud, vajab kool olukorra muutmiseks tegevuskava.

Väga oluline on teadvustada, et kehvema õppeedukusega õpilaste keeleõpe mängib nende edasise käekäigu suhtes samaväärset rolli kui oma tuleviku kõrgkooliõpingutega sidunud eakaaslastel. Piirkonna üldist sotsiaalmajanduslikku olukorda arvestades on kutsekoolidesse siirduvate noorte eesti keele oskus nii nende erialavaliku võimalusi kui hilisemat hakkamasaamist Eesti ühiskonnas silmas pidades üks võtmeteguritest (vt ka alapeatükki 6.8).

Dokumentatsioonis ja kodulehel on vaja selgemalt välja tuua kooli keelepoliitika, kirjeldada selgemalt meetodikad ja tegevused, mille abil saavutatakse mitmekeelsus. Mõttekaaslaste (nii lapsevanemate kui ka uute õpetajate) leidmiseks tuleb sõnastada mida ja kuidas tehakse ning kuhu soovitakse jõuda. Mitmekesistada tuleb tundides kasutatavat meetodikat, rohkem mängulist ja praktilist lähenemist ning vähem vaata-kuula-korda-kirjuta meetodeid.

8.1.5 Keskkonna, õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid

Tiit Tammaru (2020) kirjutab nõiaringi metafoorist eesti ja vene kodukeelega inimeste elukoha erinevustes. Kokkuvõtvalt tähendab see, et vanemate elukoht määrab vastsündinu tulevased naabrid ja sõbrad, tema lasteaia ja kooli, mida Eestis ilmestab paralleelne haridussüsteem ja lõpuks määrab see kontaktvõrgustik lapse töökoha ja ühes sellega ka tema edukuse ning sissetuleku tööturul, mis omakorda määrab väljavaated eluasemeturul. Keskmise vene kodukeelega pere võimalused eluasemeturul on kesisemad kui keskmisel eesti kodukeelega perel ning põlvkonna vahetudes sulgub nõiaring samas keskkonnas (Tammaru, 2020).

Õpilaste sotsiaalsete võrgustike kujundamisega tuleb varakult tegeleda, sest väga paljud töökohad liiguvad endiselt tuttavate vahendusel (Tammaru, 2020) ning lisaks keeleõppele on vaja tegeleda Eesti ühiskonnas olevate kontaktide ringi laiendamisega. Kui seame eesmärgiks ühtse Eesti kooli ja sidusama ühiskonna, on mudelit 1 iseloomustavates piirkondades eriti oluline tegeleda suhete ja kontaktide loomisega väljaspool oma keskkonda, et lõhkuda nn segregatsiooni nõiaringi.

Riigisisese õpilasvahetuse käivitamisel ei piisa ainult kooli juhtkonna või õpetaja soovitusel, vaid tähtis roll on suure autoriteediga lastevanemate arvamusel. RITA-ränne projekti raames katsetatud õpilasvahetuse toimumiseks sai üheks määravaks teguriks kogukonna poolt lugupeetud lastevanemate (emade) positiivne suhtumine.

Suletud ringi katkestamiseks pakume välja ka õpetajate vahetuse. Soovitame I mudeli koolidel võtta ka ise vastu vahetusõpilasi ja -õpetajaid, et kogemus ei jääks vaid ühesuunaliseks. RITA-ränne projekti raames soovisid mudeli 1 kooli õpetajad külastada Tallinna Avatud Kooli, kuid kahjuks tuli see COVID-19 tõttu määramata ajaks edasi lükata.

8.1.6 Mitmekultuurilisuse märkamine, liikumine kultuuritundliku õpetamise suunas

Soovitame alustada mitmekultuurilisuse märkamisega oma koolis ja kogukonnas ning liikuda kultuuritundliku õpetamise suunas. RITA-ränne projekti raames osalesid enamus mudelkooli õpetajatest kultuuritundliku õpetamise koolitusel, kusjuures õpetajad olid jaotatud pooleks ning ühes grupis toimus koolitus eesti keeles ja teises vene keeles. Projekti raames võeti kavva uue sõprusklassi leidmine ja „Tuntud või tundmatu“ kohtumiste seeria korraldamine. Kohtumiste sisuks oleks õpilaste poolt oma kodulinna vastastikku tutvustavad ekskursioonid, kuid kahjuks on COVID-19 viiruse leviku tõttu nimetatud tegevus ootel.

RITA-ränne projekti käigus tekkis juhtkonnal ja projekti eest vastutaval isikul mõte koolimaja koridori rajada reisipuu (kõigil võimalus lisada postkaarte oma reisidelt ja tähelepanekuid) ja elukutsete puu. Ellu kutsutakse ka projekt „Meie koolipere“, mille tarvis koostas projektimeeskond eesti- ja venekeelse töölehe, eesmärgiga koguda õppeaasta alguses õpilaste kohta rohkem infot. Mudelkoolis on väga tugev väitlustraditsioon ning tulevaste väitluste teemasid täiendatakse kultuuritundliku õpetamise põhimõtetest lähtuvalt. RITA-ränne projekti raames tehtud ettepanekutest lähtuvalt vaatab kool üle põhimõtted, kuidas kutsutakse/valitakse külalisesinejaid, toimuvad töövarjupäev ja väljasõidud.

8.2 Mudel 2. Mitmekultuuriline ja -keelne kogukonnaga koostöös toimiv kool

Sandra Järv, Tartu Ülikool, haridusteaduste Instituut

Analüüsitud kool (kool 6) asub omavalitsuses, kus 2011. aasta rahvaloenduse andmetele tuginedes on eestlaste osakaal ligi 37% (Statistikaamet, 2012), seega oleme antud koolimudeli kohaldanud võimalikuks näiteks omavalitsustele, mille eestlaste osakaal on hinnanguliselt 10-40% (vt joonis 20). Antud kooli puhul on oluline, et piirkond on ajalooliselt olnud kakskeelne, seega kakskeelne kool on olnud reaalsus juba pikaajaliselt, kuid segregatsioon on piirkonnas siiski püsinud. Tõhus toimiv mudel on piirkonda tekkinud analüüsitud kooli näol hiljuti.

RITA-ränne projekti käigus tehtud soovitusi (nt erineva kodukeelega õppijate suurem kokkupuude ainetundides, kolmanda kodukeelega õpilaste süsteemne toetamine) võttis kool kuulda jooksvalt ning uuendused leidsid rakendust kiirelt, lisaks toimusid projekti kestvuse ajal koolis mitmed muudatused sõltuvalt uute õppijate liitumisest ning koolijuhtkonna initsiatiivist (nt üleminek mentorsüsteemile). Siin toodud mudel on valminud andmekogumise, analüüsi ning kokkuvõtivate kohumiste järgselt.

Meie töögrupi hinnangul on kirjeldatud mudel heaks näiteks toimivast ühtsest Eesti koolist, mida edasi arendades ning arengut toetades on võimalik saavutada erinevaid õppijaid individuaalselt arendav, riigikeele ja kodukeele oskuse arengut toetav ning kogukonda liitev koolimudel.

Tänane kool:

- Keel ja kultuur on väärtuste ja aluspõhimõtetenä õppekavas ning neid rakendatakse igapäevases õppetöös
- Koolis 100% eestikeelne ja 80/20% kakskeelne õppekava (u 60% kakskeelsel õppekaval);
- Kasutusel lõimumist soodustavad õppeviisid (LAK, erineva taustaga külalisõpetajad, õppijate õppekavade ülene segunemine ainetundides jm)
- Õpetajatel põhjalik ettevalmistus mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas töötamiseks
- Õpetajad ise mitmekesise taustaga
- Lisaks olemasolevale tugipersonalile kaasatakse kooliväliseid spetsialiste, et tagada kõrge kvaliteediga ja kättesaadav teenus
- Uutele kolmanda emakeelega õppijatele on kindel tugistruktuur, et neid kooliellu siduda ja kohanemist hõlbustada
- Koolijuhil pedagoogiline pädevus
- Õpetajad kaasatud koolijuhtimisse (sh värbamine)
- Tugisüsteem alustavatele õpetajatele
- Üldine lähenemine keeleõppele täiendav (kodu keele õpe)
- Kolmandate keelte õppimine ei ole kodu keele põhine
- Ainetunnis käib töö kokkulepitud töö keeles, grupitöodes ning tunnist väljas endale mugavas keeles
- Toimub süsteemne ja tõhus koostöö piirkonna organisatsioonidega (sh valikainete raames)
- Ebatüüpilise taustaga õpilaste jaoks rakendatakse tõhustatud keeleõpet

Tänane kooli ümbritsev keskkond:

- Eestlaste osakaal kohalikus omavalitsuses 10-40%
- Ajalooliselt kakskeelne piirkond, pigem segregeeritud
- Eestikeelsel kogukonnal olnud varasemalt hirm oma keele ja kultuuri piirkonnas hääbumise osas
- Tööturul oluline eesti keele oskus
- Regionaalne gümnaasium, piirkonnas nii eesti kui venekeelsed põhikoolid, koolivõrk korrastatud

Täna koolis juba rakendatav mudel:

- Mudeli eesmärk on kõrge ootused ja akadeemiline edu igale õpilasele, olenemata kodukeelest
- Mudeli eesmärk on vene kodukeelega õppijate kakskeelsus
- Õpe toimub enamjaolt riigikeeles, tagatud on ka kodukeele ning teiste võõrkeelte õpe
- Sotsiaalseid ning valikaineid pakutakse nii eesti kui vene keeles
- Õppekavade üleselt on ainetundides pidev erineva kodukeelega õppijate kokkupuude, mis toetab muu kodukeelega eesti keele arengut
- Koolis on mentorite süsteem, st igal õppijal on oma mentorist õpetaja ning tugigrupp, kes toetavad nii akadeemilisel edasijõudmisel kui kohanemisel
- Ebatüüpilise taustaga õppijate jaoks on samuti mentorsüsteem (õpetaja + kaasõpilane), toimub pidev koostöö kodus
- Mudeldatud kooli eesmärk on ühise riigiidentiteedi tekitamine ja tugevdamine ning õpilasele omase kultuurilise identiteedi säilitamine ja arendamine
- Mudeldatud kool püüab oma tegevusega ning koostöös ümberkaudsete koolidega suurendada kogukonna kultuurilist ühisosa

Olulisemad sihid ühtse Eesti kooli visiooni suunas liikumiseks:

- Õpiprotsessis on kesksel kohal mitmed üldpädevused, nagu kultuuri- ja väärtuspädevus.
- Muu kodukeelega õpilastele võimaldatakse omandada kodukeelt õppeainena
- Erinevate õppeainete õpetamine võtab arvesse õpilaste erinevat kultuuritausta

Ettepanekud tegevusteks:

- Eesmärgiks nii eesti kui vene kodukeelega lõpetajate kakskeelsus – osa valikaineid vene keeles, võimaldada aineõpet erinevates keeltes;
- Rakendada lisaks LAK-õppele kultuuritundlikku ning mitmeperspektiivilist õpetamist
- Kooliga seotud meedia kasutamine enda lähenemiste tutvustamiseks ja levitamiseks
- Tugikooliks olemine ühtse Eesti kooli mudeliga alustajatele

Joonis 20. Mudel 2: mitmekultuuriline ja -keelne kogukonnaga koostöös toimiv kool.

Selleks, et kirjeldatud koolimudelit muuta täielikult vastavaks ühtse Eesti kooli visiooniga, oleme koolile analüüsist lähtuvalt teinud neli ettepanekut ning seadnud kolm eesmärki.

Analüüsitud kool võimaldab edukalt kodu keele õpet muu kodu keelega õppijatele ning kõrgetasemelist võõrkeeleõpet eesti kodu keelega õpilastele. Sellest lähtuvalt näeme, et koolil on potentsiaal seada endale eesmärgiks õppijate kakskeelsus. Selleks soovime osa valikainete õppekeeleks muuta vene keele ning pakkuda ka aineõpet erinevates keeltes. See tagab vene kodu keelega õpilaste kõrgetasemelise kodu keele (sh akadeemilise keele) oskuse ning annab eesti kodu keelega õpilastele head eeldused kodupiirkonna töömaastikul edukas olemiseks.

LAK-õpet rakendatakse analüüsitud koolis tõhusalt – olemas on pädevad õpetajad ning nendevaheline süsteemne koostöö. Lisaks soovitame alustada ka kultuuritundliku ja mitmeperspektiivse õpetamise kasutamist ainete üleselt. Analüüsist lähtuvalt näeme, et antud õpetamisviiside rakendamine toetaks erineva koduleelega õpilaste üldpädevuste, eriti kultuuripädevuse, arengut ning aitaks kaasa õppijate mitmikidentiteedi kujunemisele. Kultuuritundliku ja mitmeperspektiivse õpetamisega tutvumist on koolis alustatud, edasiste sammudena soovitame läbida selle teemalisi täienduskoolitusi, mõtestada õpiringide vm kohtumiste näol oma võimalusi ning alustada vastavate põhimõtete rakendamist esialgu näiteks sotsiaalainetes.

Kool 6 on ühtse Eesti kooli visiooniga hästi kooskõlas, seega näeme, et nende võimalus on toetada mudeli levimist piirkonnas ning Eesti haridusmaastikul laiemalt. Seetõttu soovitame neil kasutada enda kooliga seotud meediat tõhusamalt oma lähenemiste tutvustamiseks. Sellega seostub ka viimane ettepanek olla tugikooliks piirkonna koolidele, kes ühtse Eesti kooli visiooniga alles algust teevad.

8.3 Mudel 3. Kogukonna ühisosa kasvatav kool

Mudel 3 alla kuulub kaks kooli (kool 3, kool 4), mida ühendavad situatsioonilised ehk konteksti tegurid. Mõlemad koolid asuvad ajalooliselt kakskeelsetes piirkondades, kus täna on eestlaste osakaal rahvastikust 40–60% (vt joonised 21 ja 22). Praegune rahvastiku koosseis on pärand nõukogudeaegsest forsseeritud tööstuse eelisarendamisest ning sellega kaasnenud massmigratsioonist erinevatest impeeriumi piirkondadest. Viimase 30 aasta jooksul on rahvaarv püsinud stabiilsena ja sõltuvalt omavalitsusest ka kerges kasvutrendis.

Koolidele tehtud ettepanekud erinevad lähtuvalt analüüsis ilmnenud erinevustest koolide toimimises ning hetkel kasutusel olevatest mudelitest.

Ühtse Eesti kooli olulisemate sihtidena on oluline jõustada kakskeelseid õppijaid ning suurendada kahe kogukonna ühisosa. Toome lähemalt ära mudelis toodud tegevuste ettepanekud ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks.

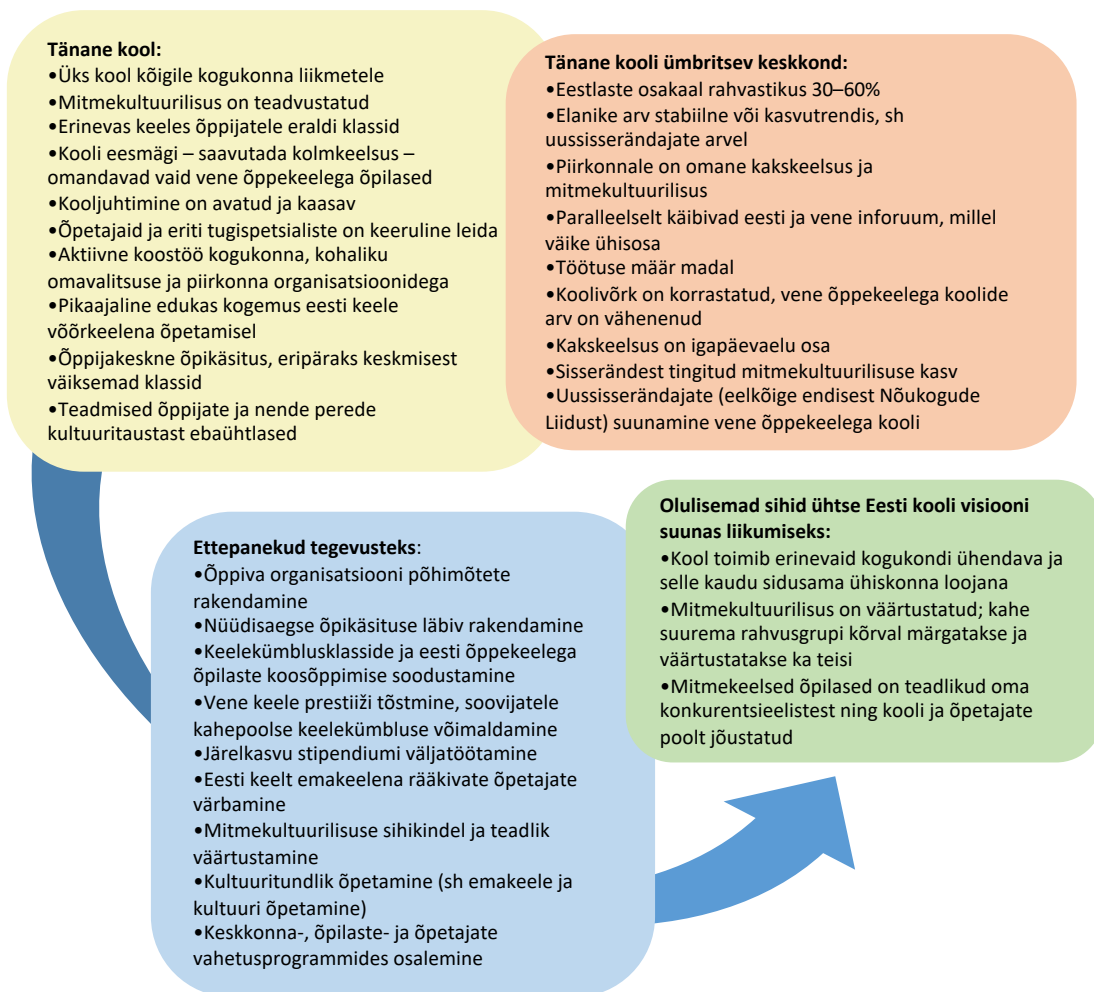
8.3.1 Kool 3

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

8.3.1.1 Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine

Kooli arengudokumentides on eraldi eesmärgina kirjas kolmkeelsuse saavutamine. Raporti käigus läbiviidud intervjuudes tõdesid asjaosalised ka ise, et seatud eesmärk õnnestub saavutada vähestel, peamiselt segaperedest pärit õpilastel. Jõustades kolmkeelsuse potentsiaaliga või selle juba saavutanud õpilasi ning tegeledes süsteemselt karjääriõppe, praktiliste väljundite ja õppekäikude kaudu kolmkeelsusega kaasnevate konkurentsieeliste esiletoomisega, võib sellel olla positiivne mõju vene keele prestiiži tõstmisel eesti keelt koduleelena rääkivate õpilaste hulgas (vt Saksamaa kogemust, ptk 5.5).



Joonis 21. Mudel 3: kogukonna ühisosa kasvav kool A.

Koolis õpivad eesti ja vene õppekeele õpilased eraldi klassides. Ühisosa suurendamiseks peaks kool astuma samme keelekümbelklasside ja eesti õppekeele õpilaste koosõppimise soodustamiseks. Õppijate akadeemilise edu tagamiseks, mis on kooli jaoks peamine õpilaste eraldi õpetamise argument, vajavad mõtestamist õppetegevuses seatavad kogukondade ühisosa suurendamise miinimumeesmärgid ning kuidas nende saavutamiseni jõuda. Miinimumeesmärkide seadmine on oluline toetamaks keelekümbelklassides õppivate laste kultuurilise identiteedi arengut. Vaja on leida tasakaal riigiidentiteedi, keeleõppe ning õppija enesemääramispädevust arendavate ja toetavate tegevuste vahel. See on oluline mõlemas suunas.

8.3.1.2 Soovijatele kahe-suunalise keelekümbeluse võimaldamine

Kakskeelsele piirkonnale iseloomulikult on kogukonnas arvestataval hulgal segaperesid. Kuna koolis õpivad kõrvuti eesti ja vene õppekeele õpilased, on olemas ka õpetajate näol kompetentsid, et mõlemale rahvusgrupile pakkuda parimat kodukeele ja kultuuriõpet. Teatud ainetundides võiks kool valmisoleku korral alustada soovijatele kahe-suunalise keelekümbelusega. Kooli väikesed klassid, paindlikkus ja individuaalne lähenemine peaksid valitud lähenemist soodustama. Piloteerimisest saadud tulemused (õpilaste keelepädevus, akadeemilised tulemused, kooli võimekus ja ressursimahukus, kogukonna huvi), on aluseks edasiste sammude kavandamisel.

8.3.1.3 Järelkasvu stipendiumi väljatöötamine

Kahe kogukonna paremaks lõimimiseks ja kompetentside arendamiseks teeme ettepaneku kutsuda koostöös koolipidaja ning piirkonna ettevõtetega ellu õpetajate ja tugispetsialistide järelkasvu stipendium. Stipendium oleks suunatud kooli vilistlastele, eesmärgiga innustada neid õppima õpetajaks või tugispetsialistik, kes pärast õpinguid pöörduksid kodukooli tagasi. Vilistlastest noored õpetajad liidaksid ja rikastaksid kooli ja kogukonda oma isikliku kogemuse ning lugudega.

8.3.1.4 Eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate värbamine

Mudelkoolile on keelekümbuses taganud edu eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate värbamine. Mudelkool on erinevatel etappidel rakendanud nii varast kui ka hilist keelekümblust ning jõudnud kindlale veendumusele, et parim tulemus saavutatakse varase keelekümbusega. Seetõttu on see täna ainuke rakendatav meetod.

8.3.1.5 Mitmekultuurilisus ja kultuuritundlik õpetamine

Sihikindel ja teadlik kõikide kultuuride väärtustamine. Vaja on pöörata rohkem tähelepanu, et koolis koos õppivad kahe suurema kultuuri kandjad ei oleks kaks eraldi võrsuvat puud, vaid ühe puu eraldi oksad ning märgata, et puul on oksa rohkem kui kaks. Ehkki koolile on keelekümbuses edu toonud eesti keelt kodukeelena rääkivate õpetajate värbamine, ei tohiks õpetajaskond pikas perspektiivis muutuda monokultuurseks, vaid peaks järjepidevalt peegeldama piirkonna mitmekultuurilisust ja võimekust seda ka õppetegevuses läbivalt rakendada.

8.3.1.6 Keskkonna-, õpilaste- ja õpetajate vahetusprogrammid

Kakskeelse keskkonnana on oluline suurendada regiooni õpetajate ja õpilaste omavahelist suhtlust ja kogemuste vahetust. Kaaluda tuleks kogukonna liikmete kaasamist külalis- või asendusõpetajatena.

8.3.2 Kool 4

Sandra Järv, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Selleks, et kirjeldatud koolimudelit muuta täielikult vastavaks ühtse Eesti kooli visiooniga, oleme koolile analüüsist lähtuvalt teinud viis ettepanekut ning seadnud kaks eesmärki (vt joonis 22).

Analüüsist tulenevalt on kool 4 võtnud õpetamisel fookusesse väga hea riigikeele oskuse ning sellega tegelevad nad süsteemselt. Hästi on tagatud kokkupuude erineva kodukeelega õppijate vahel ning tõhustatud õpe ebatüüpilise taustaga õppijatele. Kodukeele õpe muu kodukeelega (sh võimalusel ka kolmanda kodukeelega) õpilastele on tagatud mõningaselt, seega soovitame see koolil sihiks võtta ja süsteemsemaks muuta.

Keeleõppe kõrval soovitame võtta fookusesse ka õppijate kultuuripädevuse ja teiste üldpädevuste arendamise. Praeguses koolimudelis on nimetatud pädevuste arendamine veel poolik, seega vajab see mõtestamist, süsteemi loomist, tegevuskava koostamist ja seejärel rakendamist.

RITA-ränne projekti raames osales osa analüüsitud kooli õpetajatest kultuuritundliku õpetamise teemalisel täienduskoolitusel ning esimesed katsetused antud õpetamisviisi rakendamisel on

tehtud. Soovitame sellega edasi liikuda ning lähenemist laialdasemalt kasutusele võtta, et erineva kodukeele ja kultuurilise taustaga õppijad tunneksid end täielikult õppeprotsessi kaasatuna ning oleks võimaldatud kõrgete akadeemiliste teadmiste omandamine.

Kool 4 asub ajalooliselt kakskeelses piirkonnas ning on pikalt mitmekeelse koolina toimetanud. Seetõttu näeme, et antud kool võiks toimida piirkonna lõimumise keskusena. Esimese sammuna soovitame kooli ühisüritustesse ning igapäevastesse tegemistesse (nt huvitunnid, valikained) kaasata kogukonnas toimetavaid inimesi ja organisatsioone, et oleks esindatud enam erinevaid keeli ja kultuure.

Tänane kool:

- Kolmandik õpilastest on vene kodukeelega, lisaks palju eesti ja vene keele kõrval kolmandate keelte ja taustade esindajaid (sh tagasipöördunud ja uussisserändajad)
- Õppekeeleks eesti keel, lisaks keelekümbelprogrammid
- Põhikoolis nii ühe- kui kahekeelne keelekümbel, gümnaasiumis eestikeelne õpe
- Keelekümbelklasside õpilasi tõstetakse ümber ka kooliaasta vältel, et rakendada õpilaste vajadustest lähtuvat õpet
- Uusimmigrandid suunatakse keelekümbelusse
- Õpetajad on läbinud põhjaliku keelekümbelkoolituse ning LAK-õppe koolituse, aga ka uussisserändajate õpetamisega seotud koolituse
- Kooli tugimeeskonnas on ka venekeelne psühholoog
- Koolijuhil on pedagoogiline pädevus
- Värbamisprotsess on väärtuspõhine
- Süsteemne alustavate õpetajate ja keelekümbelõpetajate toetamine
- Kooli raamdokumentatsioonis viidatakse rohkesti kultuurile ja mitmekultuurilisusele
- Keelekümbelklassi õpilased õpivad vene keelt emakeelena
- Õpilastel on vahetunnis lubatud kasutada emakeelt, ainetundides lubatud vaid töökeelt
- Kool on küllaltki laiapõhjaliselt kaardistanud enda koolipere liikmete kodukeeled ja tausta
- Kooli füüsiline keskkond püüab peegeldada õpilaste mitmekesisust
- Ebatüüpilise taustaga õppijatele, keda keelekümbelusse suunata ei ole võimalik, tagatakse individuaalne keeleõpe
- Ebatüüpilise taustaga lapsevanematele korraldab kool sotsialiseerimise programmi
- Kool teeb koostööd erinevate haridusorganisatsioonidega, et tagada uute õpetajate olemasolu

Tänane kooli ümbritsev keskkond:

- Eestlaste osakaal piirkonnas ~50%
- Ajalooliselt kakskeelne piirkond

Täna koolis juba rakendatav mudel:

- Mudeli eesmärk on väga hea riigikeele omandamine põhikooli lõpuks ja muukeelsete õpilaste lõimumine Eesti ühiskonda
- Keelekümbelõpilastele on tagatud kodukeele õpe
- III kooliastmes on õppijad klasside üleselt jaotatud tasemerühmadesse, seega on tihe kokkupuude erineva kodukeelega õpilaste vahel
- Põhikoolis on tunniplaani osana huvitunnid
- Ebatüüpilise taustaga õpilastele on tõhustatud keeleõpe
- Vene keelt kodukeelena kasutavad õpilased saavad tugispetsialistidelt abi oma kodukeeles
- Kooli eesmärk on kvaliteetse hariduse tagamine, mis lähtub iga õpilase vajadustest ning nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest ja toetab kompetentsuse omandamist ning ühiskonda sotsialiseerumist
- Kooli eesmärk on Eesti riigiidentiteedi kujundamine

Olulisemad sihid ühtse Eesti kooli visiooni suunas liikumiseks:

- Kultuuritundlik avatud õppimine, kus erineva kultuurilise tausta ja kodukeelega õpilased on omaette väärtuseks ja võimestavad üksteist
- Kool on lõimumise keskuseks, mis seob õpilased, õpetajad, lapsevanemad ja kohaliku kogukonna ühtseks tervikuks ja väärtustab selle kogukonna ressursse õppimisel ja kogukonna arengus

Ettepanekud tegevusteks:

- Õppijate kultuuripädevuse arendamine muuta süsteemsemaks ja läbipaistvamaks (mõtestada, kas ja kuidas seda tehakse, milliste tegevustega saaks igas ainetunnis kultuuripädevust arendada)
- Mõtestada ja võtta sihiks muu kodukeelega õpilaste emakeele oskuse arendamine
- Õppijate (mitmik)identiteedi arengu toetamine
- Kultuuritundliku õpetamise rakendamine
- Kaasata kooli ühisüritustesse õppijate erinevaid kultuuritaustasid ja kodukeeli

Joonis 22. Mudel 3: kogukonna ühisosa kasvav kool B.

8.4 Mudel 4. Erinevusi väärtustav koosõppe kool

Egle Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Eesti koolisüsteemi paralleelsus ilmneb hästi mudel 4 puhul, mille situatsioonilised tegurid on ühesugused, aga mudeli kaks kooli on erineva õppekeelega. Arvestades ühiskonna suhtumist (Soldatenko, 2020; Teramäe, 2020), tuleb keskenduda avatusele.

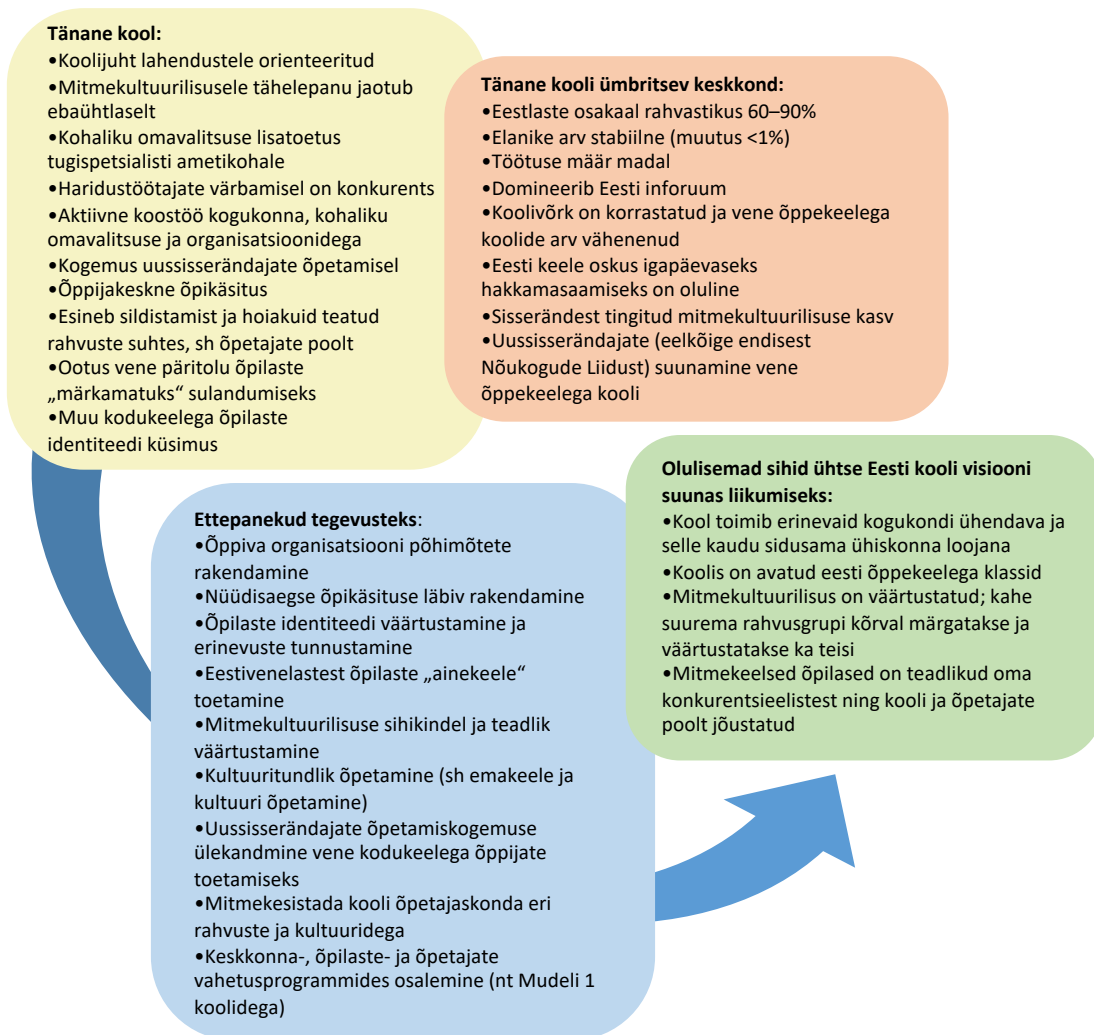
Koolimudel on kohandatud omavalitsustele, kus eestlaste osakaal rahvastikus on 60–90% (vt joonised 23 ja 24). See on viiest koolimudelist kooli ümbritsevat keskkonda kirjeldavate tegurite põhjal ainuke, mida iseloomustab rahvastiku mõõdukas või kiire kasv. Leidub omavalitsusi, kus rahvaarv kasvab kohati nii kiiresti, et haridustaristu ei suuda elanikkonna vajadustega sammu pidada.

Tegemist on keskkonnaga, kus igapäevastes suhtlussituatsioonides domineerib eesti keel. Piirkonnas elavad rahvusvähemused on Eesti ühiskonda lõimunud osaliselt. Praegune rahvastiku koosseis on pärand nõukogude ajast. Viimase 30 aasta jooksul on rahvaarv püsinud stabiilsena. Ühtse Eesti kooli olulisemate sihtidena on oluline suurendada kahe kogukonna ühisosa mitmekultuurilisuse märkamise ja selle väärtustamise kaudu mõlemal suunal. Toome lähemalt ära mudelis toodud tegevuste ettepanekud ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks.

8.4.1 Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine

Koolis 1 soovitame määrata ühtsele Eesti koolile ülemineku eest vastutava isiku, kes aitab rakendada õppiva organisatsiooni põhimõtteid, kaardistab hetke olukorra ning koordineerib uute teadmiste jagamist meeskonnas. Iga koolitusel või seminaril osalenud õpetaja peaks saanud kogemusi kolleegidele jagama. Õpetajate kogemus, kellel on kompetentsid mitmekultuuriliste ja eesti keele oskuseta õpilaste õpetamisel ning kes peavad oludele vastava õppematerjali koostamist „*ergutavaks väljakutseks*”, peaks koolisiselt olema rakendatud laiapindselt. Alustada võiks tundide külastamisest. Õpetajate suhtluse soodustamiseks tuleks kutsuda ellu veebifoorum, kus jagada kogemusi, õppematerjale ja algatada arutelusid. Kavandada tuleks täienduskoolitusi, koolisisesid seminare õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste teemal (ühine lähenemine), millest kõik õpetajad osa võtavad. Väga oluline on, et teemasse pühendatakse ka uued kolleegid. Uute õpetajate värbamisel soovitame lähtuda piirkonna kultuurilisest mitmekesisusest, mis võiks kanduda erineva keele- ja kultuuritaustaga õpetajate näol ka kooli, aidates nii paremini toetada mitmekultuurilisuse ja kultuuritundliku metoodika kasutuselevõttu ning innustada erinevatest kultuuridest pärit õpilasi, luues neile samastumisvõimalusi.

Uuississerändajatest õppijate toetamisest saadud positiivne kogemus on vaja üle kanda koolis õppivatele vene kodukeelega lastele, kelle toetamine on jäänud uuississerändajatest õpilaste varju. Arendamist vajab vene kodukeelega õppijate üldine õpiedu jälgimine õppeperioodi kaupa ning vajadusest lähtuv toe pakkumine (täiendav eesti keele õpe individuaalselt või väikegrupis). Arvestades kooli paiknemist suures paneelilamurajoonis, kus elab märkimisväärne hulk vene ja teiste rahvusvähemuste perekondi, võiks see olla valiku tegemisel soodustavaks teguriks. Protsessi käigus on vaja ühiselt kokku leppida, mil viisil kooli õppekeelest erineva kodukeelega õpilasi kõige paremini toetada ning kuidas õpetajate teadlikkust õpilaste keelelis-kultuurilisest taustast tõsta.

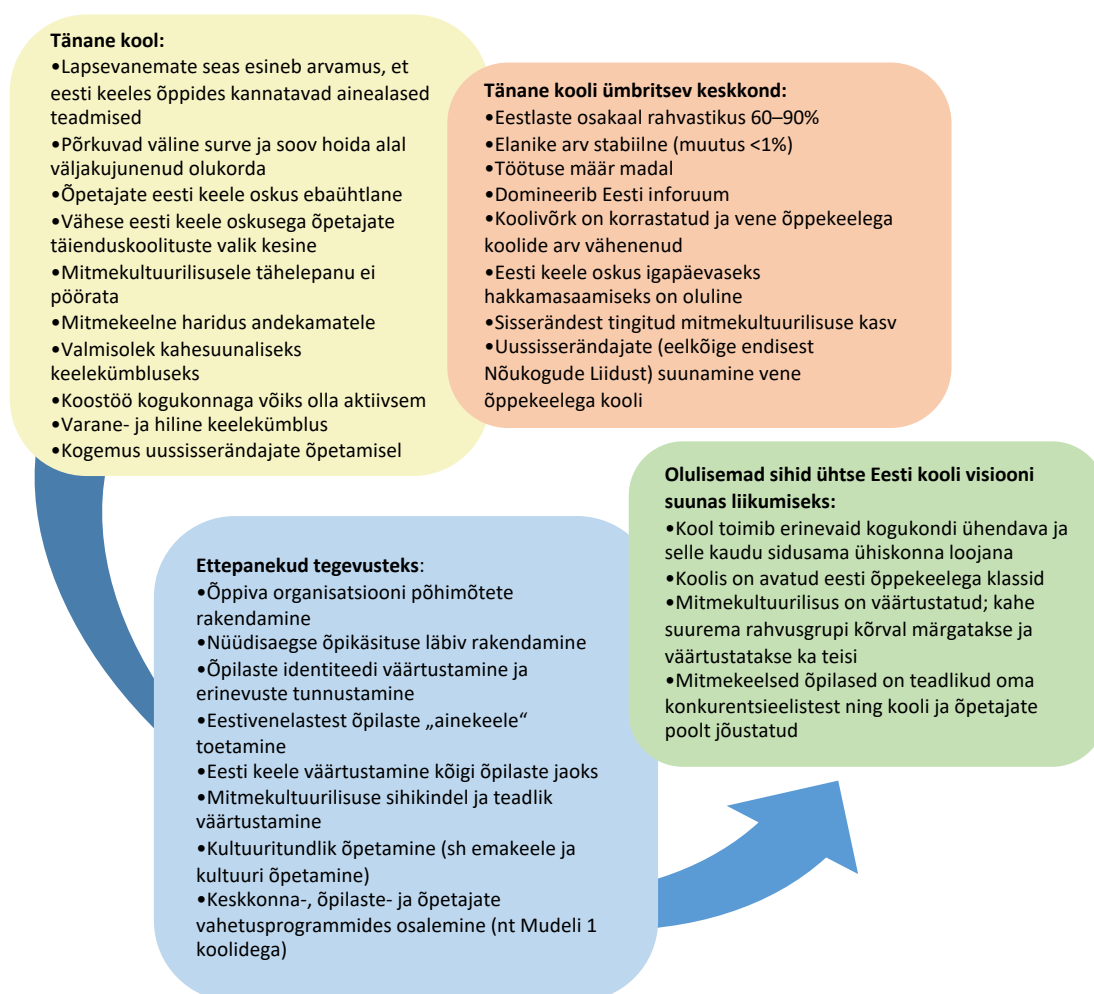


Joonis 23. Mudel 4: erinevusi väärtustav koosõppe kool A.

Kooli 2 pidaja toetab mitmekeelse ja -kultuurilise hariduse kontseptsiooni, mis väljendub erinevate keelekümbelprogrammi rakendamises, avatuses võtta kasutusele uusi meetodeid ja tuua kooli eesti õppekeelega klassid. Kool ise näeb ennast kohalikul tasandil lõimimise kompetentsikeskusena, kus peale keelekümbelprogrammi arenduse pakutakse tulevikus ka kahe-suunalist keelekümbelust. Samas puudub hoolekogus kooli võimalike arengumudelite suhtes üksmeel. Selgust pole ka selles, milline haridusmudel oleks vene keelt kodukeelena rääkijatele sobivaim.

Praegune arengufaas on sobiv ühtse Eesti kooli valguses uute sihtide seadmiseks. Oluline on tegeleda hirmude ja eelarvamuste väljaselgitamise ning nende ületamiseks vajalike lahenduste väljatöötamisega. Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine tuleks viia ülekoolliseks ehk töö seksioonides tuleb laiendada kõikide meeskonna liikmeteni. Arendamist vajavaks suunaks on vene õppekeelega ja keelekümbelklasside (eesti ja vene kodukeelega) õpetajate tihedama koostöö edendamine: heade praktikate jagamine, koolisesed koolitused jms. Vaja on tihendada koostööd ka teiste piirkonna koolidega. Julgemalt võiks kaasata ettepanekute tegemisse ka õpilased ning lapsevanemad, nt ideede sein (lahendatud graafiliselt koolimaja seintel või virtuaalselt kooli kogukonna foorumis sõnapilvena).

Ehkki kool toetab õpetajaid õppekeelest erineva kodukeelega laste õpetamise koolituste ja kogemusõppe kaudu, tuleb süsteemsemalt tegeleda kogemuste ja teadmiste jagamise ning võrdsete võimaluste loomisega. Kooli on tööle tulnud õpetajaid eesti õppekeelega koolidest, samas on osade vene kodukeelega õpetajate eesti keele oskus ebapiisav, mis muudab keeruliseks nende osalemise täienduskoolitustel. Samuti ei saa nad õpetada keelekümbelklassides eestikeelseid aineid. Vaja on rohkem tähelepanu pöörata vene kodukeelega õpetajate eesti keele oskuse arengu toetamisele ja koolitustelt saadud pädevuste jagamisele. Kuna koolis on kaalumisel eesti kodukeelega klasside avamine, tasub mõelda ebapiisava eesti keele oskusega õpetajate keeletaseme tõstmise võimalustele. Kogukonna sees võiks üheks väljundiks olla õpetajate vene keele teadmiste jagamine eestikeelsele kogukonnale (sh täiskasvanud õppijad), arendades samaaegselt ka oma eesti keele pädevust.



Joonis 24. Mudel 4: erinevusi väärtustav koosõppe kool B.

8.4.2 Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine

Stereotüüpide vähendamiseks võiks nii koolis 1 kui ka koolis 2 teatud perioodilisusega läbi viia nn „oma käitumise refleksiooni“ seminare, toetada „tegevusuuringu“ tüüpi tegevuste läbiviimist, et õpetajad õpiksid oma käitumist ja hoiakuid paremini analüüsima. Oluline on siin õppiva organisatsiooni õhkkonna loomine, tegelemine hirmudega ning eksimise lubamine, et eneserefleksioonid oleksid võimalikult ausalt oma arusaamu ja hoiakuid kaardistavad. Töövahendiks sobib Mezirowi kriitilise refleksiooni mudel. Meeskonna perioodilised kohtumised

kindlate teemadega tegelemiseks (mitte jooksvad koolielu küsimused), pakuvad võimalust tegeleda ka õpetajate motivatsiooni ja õpilaste avatuse küsimusega olukorras, kus uussisserändajad tulevad ja kiiresti lahkuvad. Siin tasub arendada koostööd Tartu Ülikooli ja ÜKK-ga. Intervjuudest järeldub, et viimasega koostööd ootavad õpetajad ka õppematerjalide teemal, sest keelekümblusmaterjale peetakse liiga lihtsustavateks, mis ei arenda pika teksti mõistmist.

8.4.3 Õpilaste toetamine

Kuna muu kodukeelega õpilastel võib esineda enesemääratlusprobleeme, siis soovime õpilaste identiteediloomele pöörata senisest suuremat tähelepanu mõlemas koolis.

Kool 1 on eeldanud vene ja teiste Eestis elavate rahvusvähemuste õpilaste puhul nende sulandumist ilma liigse tähelepanuta. Seetõttu ei rakenda kool neile õpilastele tugisüsteeme ega täiendavat eesti keele õpet, va õpiraskuste puhul. Soovitame seda lähenemist muuta. Enam tähelepanu peaks pöörama Eestist pärit vene kodukeelega õpilastele, kes saavad suuliselt igapäevasuhtluses hästi hakkama, kuid jälgida tuleks, millisel tasemel on nad suutelised aru saama „ainekeelest“.

Kool 2 on rakendanud kahte keelekümbusprogrammi: keelekümbusprogramm ja osaline keelekümbus, kus vene õppekeelega klasside õpilased õpivad üksikuid aineid eesti keeles (lisaks eesti keelele). Keelekümbusprogrammi peetakse nn eliitprogrammiks, kuhu peaks lapsi valima teatud kriteeriumidest lähtuvalt ning intervjuudest õpetajatega järeldub, et soovitakse kooli vastuvõtu reeglites muudatust, mis hoiaks hariduslike erivajadustega (HEV) õpilased keelekümbusklassidest eemal. Soovitame analüüsida, kas ja missugused ootused on õpetajatel õpilaste suhtes. Intervjuude materjalile toetudes võib öelda, et need võivad vene õppekeelega ja keelekümbusklasside õpetajatel erineda. Heal tasemel eesti keele õpe peab olema koolis valdav ja kõiki õpilasi hõlmav ning lähtuma põhimõttest, et vajalik eesti keele oskus tagab õppijatele paremad väljavaated ühiskonnas hakkama saamiseks. Kool vajab olukorra muutmiseks tegevuskava. Väga oluline on tegeleda olemasolevate õpetajate täiendusõppega uute meetodikate kasutuselevõtuks.

8.4.4 Mitmekultuurilisuse väärtustamine ja liikumine kultuuritundliku õpetamise suunas. Kultuuritundlik õpetamine

Kooli 1 intervjuudest võib järeldada, et tolerantsuse teemale koolis mõeldakse. Erinevate kultuuride ja keelte tutvustamine ja koolipere informeerimine on viisid, kuidas püütakse eelarvamuslikke ja stereotüüpseid hoiakuid ning müütide levikut vähendada. Suhtumine ja hoiakud baseeruvad valdavalt emotsioonidel. Intervjuudest ilmnes, et kuigi negatiivset suhtumist ja eelarvamusi esineb, siis üldiselt ei ole need kasvanud avalikeks konfliktideks. Stereotüüpset käitumist ei ole võimalik päriselt ära hoida, kuid võimalik on õpetajate stereotüüpe vähendada – selleks otstarbeks võiks koolis teatud perioodilisusega toimuda täienduskoolitused ning „tegevusuuringu“ tüüpi tegevused.

Kool on küll mitmekultuurilisusele avatud, kuid läbiviidud intervjuude põhjal teatud sildistamist siiski esineb. Soovitame kooli siseselt erineva kultuuritaustaga õpilaste omavahelist suhtlust intensiivistada, nt klasside ülesed projektimeeskonnad ainetundides, aga ka koostöö ja õpilaste kontaktide tihendamine teiste mitmekultuuriliste koolidega. Erineva kultuuritaustaga õpilastele

Eesti kultuuri- ja haridusruumi tutvustava olustikuõppe kõrval peaks õppekavas sisalduma muu kultuuritaustaga õpilaste enesemääramispädevusi toetavaid lähenemisi (sh vene keelele ja kultuurile keskenduvaid). Soovitame laiendada mitmeperspektiivsusele suunatud õpikäsitust ja arendada õppijate kriitilist analüüsioskust.

Kui pagulaste saabumisest teavitatakse infolehe kaudu kogu kooliperet, siis erineva kultuuritaustaga õpilaste saabumisest antakse teada vaid klassijuhatajatele ja eripedagoogile. Soovitame kuulujuttude ja müütide leviku vähendamiseks seda teha kõikide õpilaste puhul, mis loob kultuuritundlikuks õpetamiseks vajalikud eeldused.

Kooli 2 intervjuude tulemustele ja statistilistele andmetele toetudes selgub, et senisest suuremat tähelepanu peaks pöörama õpilaste etnilise identiteedi kujundamist toetavatele tegevustele ning koolirõõmu ja kindlustunde loomisele.

Kooli ühisüritused on valdavalt seotud eesti rahvakalendri või Eesti riiklike tähtpäevadega, vene kultuuri ja traditsioonidega seonduvaid üritusi nimetati intervjuueeritavate poolt vaid üks kogu õppeaasta jooksul. Kahe suure kultuurirühma kõrval ei märgata teisi, nt ukraina kultuuri. Soovitame senist suhtumist muuta võttes aluseks raportis toodud soovitusel ning kutsuda ellu erinevaid uusi erinevate kultuuridega seonduvaid teemaüritusi, mis lähtuksid kooli õpilaskonna etnilisest kuuluvusest. Paralleelselt teemaüritustega tuleks arendada kultuuritundlikku õpetamise pädevusi ning lõimida tegevused järk-järgult kooli õppetegevusse.

8.4.5 Keskkonna-, õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid

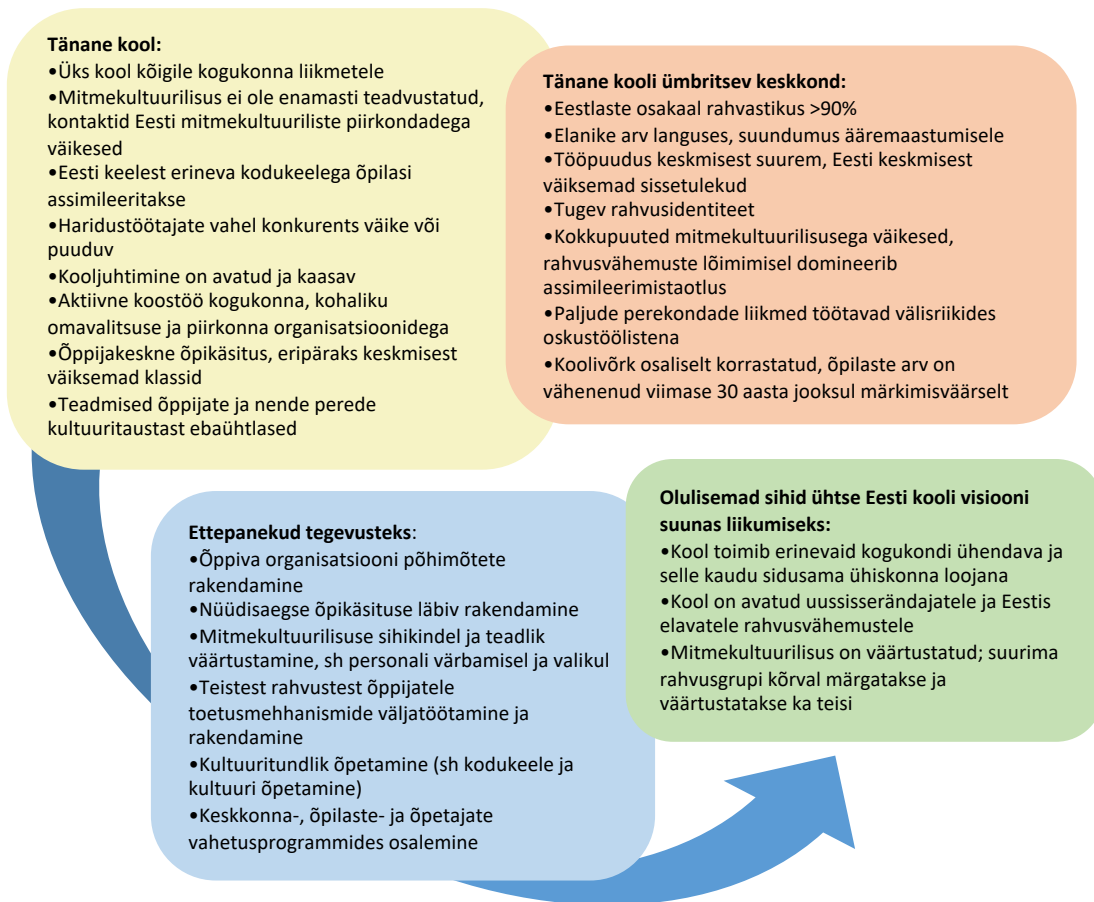
Kool 1 tegutseb piirkonnas, mis on mitmekultuuriline ning seetõttu tasub õpilastele erinevate eduelamuste võimaldamiseks teha koostööd huviringide ja sportimisvõimaluste pakkujatega, kus mitmekultuurilisus on rühmades samuti olemas.

Koolis 2 soovitame suurendada esmalt kontakte samas omavalitsuses õppivate noortega ning laiendada järk-järgult erinevate koostöötegevustega partnerkoolide võrgustikku. Õpetajate suunal tuleks arendada koostööd teiste mudel 4 koolidega, seda samm-sammult laiendades.

8.5 Mudel 5. Mitmekultuurilisele koostööle avatud kool

Mairo Rääsk, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

Koolimudel on kohandatud omavalitsustele, kus eestlaste osakaal rahvastikus on 90% või suurem (vt joonis 25). Piirkonnas elavad rahvusvähemused on Eesti ühiskonda valdavalt lõimunud. Rahvaarv kahaneb ning koolide õpilaste arv on vähenenud 30 aasta taguse ajaga keskmiselt kaks või enam korda. Ühtse Eesti kooli olulisemate sihtidena on oluline suurendada koolide avatust ning märgata eestlaste kõrval ka teisi vähemusrahvaid ning väärtustada nende keelt ja kultuuri. Toome lähemalt ära mudelis toodud tegevuste ettepanekud ühtse Eesti kooli suunas liikumiseks.



Joonis 25. Mudel 5: Mitmekultuurilisele koostööle avatud kool.

8.5.1 Õppiva organisatsiooni põhimõtete rakendamine

Avatuse ja teiste kultuuride suhtes eelarvamuste vabama õhkkonna loomisel on koolijuhil mitmeid võimalusi. Arvestades keskkonna monokultuursust, tuleks hoiduda nn kampaanialikest algatustest ja tegeleda esmajärjekorras meeskonnaliikmete eelarvamuste ja hirmude kaardistamisega mitmekultuurilisuse suhtes. Meeskonnaliikmetele on väga oluline selle tegevuse sisuline põhjendus, mistõttu vajab see sisulise konteksti ja fooni loomist. Iga meeskond on unikaalne ja nii on ka lähenemine juhtumipõhine. Tuleb arvestada, et sisulise konteksti ja fooni loomine võib võtta oodatust kauem aega ja kindlasti ei saa seda lahendada ühe üldkoosoleku või koolitusega. Pigem tuleks seda kavandada pikema perioodi peale, pannes paika tegevuste ajakava ning alaeesmärgid. Eelarvamuste kaardistamise järel on tähtis leida aega ühisteks avatud aruteludeks, mis saavad aluseks ühiste eesmärkide ja hoiakute kokkuleppimiseks. Koolijuhil ülesandeks on protsessi toetada ning tagada sellele sisuline tugi (vajadusel väljastpoolt kooli). Selles protsessis on väga tähtis koostöö kooli pidaja ja kohaliku kogukonnaga. Koolid võiksid pikemas perspektiivis võtta enda ülesandeks ka kogukonna liikmetega vastavasisuliste arutelude korraldamise.

Sõnastada tuleks ühtsest Eesti koolist lähtuv kooli missioon ja visioon ning kasutada neid julgelt igapäevaelus (vt ka ptk 7.1). Uue arengukava koostamisel võiks välja tuua ka avatuse ja valmisoleku mitmekultuuriliseks ja -keeliseks koostoimimiseks koolikogukonnas. Kooli ametlikes dokumentides peaksid märkimist leidma mitmekeelsuse ja -kultuurilisuse rikastavad momendid.

8.5.2 Mitmekultuurilisuse teadvustamine ja teisest kultuurist pärit õppijate toetamine

Uussisserändajate ja vene õppekeelega õppijate jaoks vajalike toetusmehhanismide loomine, mida toetab õppijakeskne lähenemine ning väikesed klassid. Kõikide uute (erineva kultuuriga) õpilastega ning nende vanematega viia läbi kohtumine ja intervjuu. Sellel suunal on vaja tihendada koolide vahelist koostööd. Väga oluline on koostöö tihendamine ning sarnases lähenemises kokkuleppimine ühe omavalitsusüksuse piires. Õpetajate karjäärimudelit aluseks võttes tuleks rakendada mentorsüsteemi ja soodustada koolide vahel õpetajate jagamist ning külalisõpetajate kutsumist. Uussisserändajate ja vene kodukeelega õpilaste toetamiseks tuleks kaaluda teise kultuuritaustaga õpetajate värbamist.

8.5.3 Keskkonna-, õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid

Kuna mudeli 5 koolide kultuuriline mitmekesisus sarnaneb mudeliga 1, teeme ettepaneku tihendada kahe piirkonna koolide omavahelist koostööd. Koostööl on mitmeid kasulikke väljundeid. Kontaktide tihendamine loob paremad eeldused eelarvamuste ja hoiakute ümberkujundamiseks, aitab paremini mõista ja analüüsida monokultuursetes keskkondades tekkivaid eelarvamusi ja hoiakuid, õppida üksteise kogemusest, parandada keeleoskust ja pakkuda üksteisele tuge. Nende sammude eesmärk on ühiskonna sidususe ja ühisosa suurendamine. Sallivuse ja eelarvamuste vabama õhkkonna loomiseks võiksid mudel 1 ja mudel 5 koolide õpetajad valmistada kultuurtundlikel teemadel ette ühistunde või ainekursusi. Lahendus soodustaks nii õpetajate keskkonna vahetust kui avardaks mitmekultuurilisi kontakte. Väiksemate klasside puhul tasub kaaluda klasside liitmist ühisteks veebipõhisteks kursusteks.

9. MEIE MITMEKEELNE JA -KULTUURILINE KOOL: HINDAMISJUHEND KOOLIPIDAJALE JA KOOLIJUHILE

Laura Kirss, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut
Sandra Järv, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut

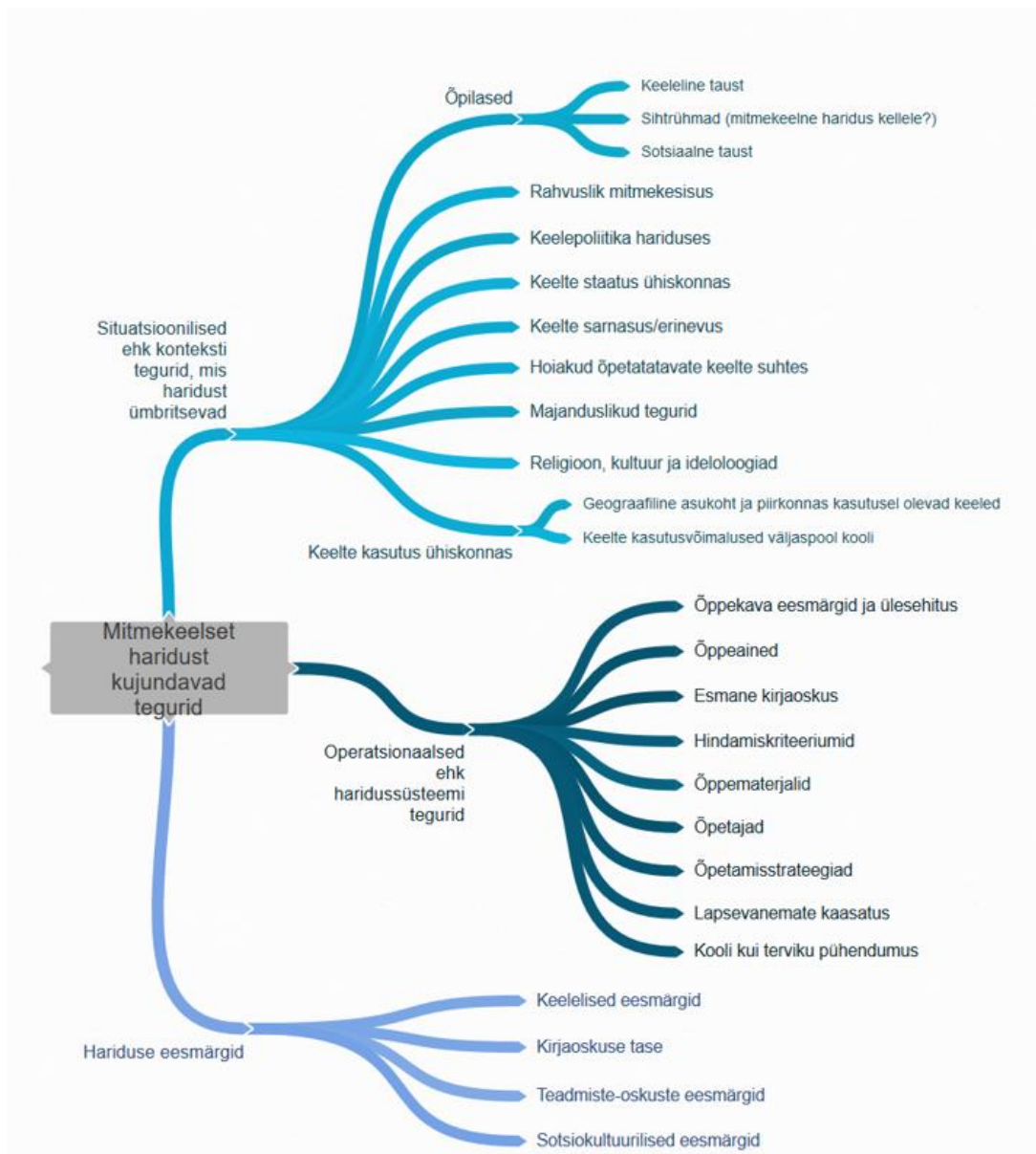
Järgnev peatükk annab ülevaate sellest, kuidas võiks koolipidaja ning kooli juhtkond hinnata ja analüüsida oma kooli olukorda, juhul kui selles koolis õpib erineva kodukeele ning kultuuritaustaga õpilasi.

Järgnev eneseanalüüsivahend on koostatud lähtuvalt ühtse Eesti kooli definitsioonist (vt ptk 2). See toetab koolimeeskonda ja -juhti ning ka -pidajat oma kooli analüüsimisel, et liikuda teadlike ja eesmärgipäraste sammudega toimiva mitmekultuurilise ja -keelse kooli mudeli suunas. Töövahend annab ka mõtteainet selles osas, kuidas hindamisest ning analüüsist samm edasi teha ehk kuidas võiks hakata kujunema kooli tegevuskava mitmekeelsuse ja -kultuurilisusega kohanemiseks.

Eneseanalüüsiks mõeldud tööriist on lähtuvalt ühtse Eesti kooli mudelist jaotatud viieks: kooli taustategurid, eesmärgid, koolikorraldus, keeleõpe ja kultuuri puudutavad tegurid. Tööriista koostamisel on lisaks eelnimetatule aluseks võetud ka erialane kirjandus, rahvusvahelised uuringud ning RITA-ränne projekti raames analüüsitud koolide kogemused.

Eneseanalüüsi soovitame läbida osade kaupa – nii on protsess mõtestatud ning hallatav. Hindamisprotsess võiks olla kooli kõiki peamisi osapooli (õpetajad, õpilased, lapsevanemad, kogukonnaorganisatsioonid, vajadusel valdkonna teadlased ülikoolidest jne) kaasav avatud eneseanalüüs. Kogukonna organisatsioonid saavad pakkuda koolile nt koostöövõimalusi mingite probleemide lahendamisel või kooli pakutavate teenuste laiendamisel (nt tõlkeabi, kultuuritausta selgitamine, ekspertide kontaktide vahendamine, muukeelse huvihariduse pakkumine jne). Teadlased ülikoolidest saavad olla abiks tõenduspõhise poliitika kujundamisel, vahendades värskeid teadmisi teadusuuringute tulemustest, pakkudes koolitusi jne. Samuti võib hindamisse kaasata nõ kriitilise sõbra mõnest teisest mitmekeelsest koolist, kes pakub hindamisel täiendavat sõltumatu vaadet ning vajadusel jagab kogemusi.

Joonis 26 annab ülevaate teguritest, mis kõik mitmekeelse hariduse toimimist mõjutavad. Laias laastus on neid tegureid kolme liiki. Esiteks situatsioonilised ehk kontekstitegurid, mis kirjeldavad kooli ümbritsevat keskkonda ning mille üle koolipidajal ning -juhil enamasti kontrolli ei ole. Nende teguritega tuleb tavaliselt koolil lihtsalt kohaneda, neid arvestada või nendest lähtuvalt õpet ja õpetamist korraldada. Teiseks operatsioonalsed ehk haridussüsteemi tegurid, mis osutavad faktoritele, mis on kooli kontrolli all ning mida saab kool ise suunata, juhtida või kujundada. Kolmandaks määravad mitmekeelse ja -kultuurilise hariduse funktsioneerimist hariduse eesmärgid ehk see, milliste väärtuste, teadmiste ja oskustega soovitakse õppijaid haridustee lõpuks varustada. Eesmärkidest lähtuvalt peaks olema õpe vastavalt korraldatud.



Joonis 26. Mitmekeelset haridust kujundavad tegurid (Beardsmore, 2009).

9.1 Mitmekeelset haridust kujundavad taustategurid

Milliste taustateguritega peaksid mitmekeelses koolikeskkonnas töötavad koolijuhid ja ka -pidajad arvestama? Järgnevalt on välja toodud peamised kontrollküsimused, millele tuleks vastused leida.

Tabel 2. Eneseanalüüsi küsimused mitmekeelse kooli taustategurite kohta.

Teemavaldkond	Mida täpsemalt küsin? Mida vaatan?	Minu vastus, tähelepanekud [täidetakse eneseanalüüsi käigus]	Kuidas see mõjutab meie kooli õppimist ja õpetamist? Kuidas peaks seda arvesse võtma? [täidetakse eneseanalüüsi käigus]
Õpilased	Millised õpilased on mitmekeelse hariduse sihtrühm, st kellele peaks pakkuma mitmekeelset haridust? Milliseid keeli minu kooli õpilased valdavad ja mis tasemel? Milline on minu kooli õpilaste sotsiaalne taust?		
Rahvuslik mitmekesisus piirkonnas	Kui palju erinevad keeli ja kultuure minu kooli õpilased esindavad?		
Keelepoliitika	Mida lubavad/nõuavad seadused õppekeelte osas?		
Keelte kasutus ühiskonnas	Milliseid keeli selles geograafilises piirkonnas räägitakse? Millised on eri keelte kasutusvõimalused väljaspool kooli? Milliste keelte oskust toetavad piirkonna lasteaiad?		

Keelte staatus ühiskonnas	Milliste keelte oskust peetakse ühiskonnas prestiižseks?		
Keelte sarnasus/erinevus	Mil määral on õpilaste poolt räägitavad keeled omavahel ja/või kooli õppekeel(t)ega sarnased, st kas nad kuuluvad nt samasse/erinevasse keelerühma?		
Hoiakud keelte suhtes	Kuidas suhtutakse erinevate keelte õppimise vajalikkusse? Kas õpetatavate keelte õppimises nähakse mingit kasu?		
Majanduslikud tegurid	Milliseid ressursse nõuab mitmekeelne haridus? Millised oleksid võimalikud kulud, kui mitmekeelset haridust ei pakutaks?		
Religioon, kultuur ja ideoloogia	Millised religiooni, kultuuri või ideoloogia seotud tegurid mängivad meie kooli kogukonna ja õpilaste puhul tähtsat rolli?		

9.2 Mitmekeelset haridust kujundavad eesmärgid

Järgnevalt tuleks eneseanalüüsis ette võtta hariduse eesmärgid ning täpsemalt läbi analüüsida see, milliseid hoiakuid, teadmisi ja oskusi kool soovib oma õpilastele edasi anda. Mitmekeelse hariduse puhul tuleks seda analüüsida just keelte ja kultuuride vaatest ning mõelda, kas ja mida lisaks riiklikus õppekavas sätestatule soovib antud kool täiendavalt oma õpilastes arendada. Alljärgnevas tabelis on välja toodud mõned kõige tähtsamad küsimused, mis tuleks eneseanalüüsis läbi mõelda. Eesmärkide valguses tuleb analüüsis edasi minna olemasoleva koolikorralduse analüüsiga, et vaadata, kas ja mil määral olemasolev koolikorraldus nende eesmärkide täitmist üldse võimaldab või toetab.

Tabel 3. Eneseanalüüsi küsimused mitmekeelse kooli eesmärkide kohta

Teemavaldkond	Mida täpsemalt küsin?	Minu vastus, tähelepanekud [täidetakse eneseanalüüsi käigus]	Kas ja mil määral peaks praegusi eesmärke muutma/täiendama? [täidetakse eneseanalüüsi käigus]
Keelelised eesmärgid	Mida soovime mitmekeelse õppega saavutada? Kas nt vähemusõpilaste puhul lihtsalt üleminekut enamuskeelele, teise keele arendamist nii, et esimene keel ei kannataks, ohustatud keele taaslustamist või kõigi õpilaste mitmekeelsust?		
Kirjaoskuse eesmärgid	Mis oskused/taseme peaksid õpilased õpetatavates keeltes saavutama? Nt kas ainult arusaamisoskus, osaline kakskeelsus (nt kirjutamisoskus pole prioriteet) või täielik kakskeelsus?		
Ainealased teadmiste-oskuste eesmärgid	Mis keeltes mis ainealased pädevused soovitakse saavutada? Nt matemaatika tulemused nii eesti kui vene keeles?		

Sotsiokultuurilised eesmärgid	Milliseid sotsiaalseid oskusi peame oluliseks omandada? Milliseid hoiakuid ja väärtusi soovime arendada teiste kultuuride ja keelekandjate osas? Kas soovime, et kool oleks ühtviisi tore koht kõigile eri kodukeelega õpilastele (kõrge rahulolu kõigis keelerühmades)?		
-------------------------------	--	--	--

9.3 Mitmekeelse hariduse operatsioonalsed ehk koolikorralduslikud tegurid

Tabel 4. Eneseanalüüsi küsimused mitmekeelse kooli koolikorralduse kohta

Teemavaldkond	Mida täpsemalt küsin? Mida vaatan?	Minu vastus, tähelepanekud [täidetakse eneseanalüüsi käigus]	Kuidas see mõjutab meie kooli õppimist ja õpetamist? [täidetakse eneseanalüüsi käigus]
Kooli ajalooline kontekst	Mis on meie kooli kujunemise lugu? Millised varasemad otsused või sündmused on meie kooli vorminud selliseks nagu see täna on?		
Kooli kultuuriline kontekst	Mis on juhtkonna kultuuriline ja keeleline taust? Mis on õpetajate kultuuriline ja keeleline taust? Kuidas saaksime oma kooli personali mitmekesistada?		
Hariduslik kontekst	Millised on ümberkaudsed haridusasutused? Kas ja kuidas toimib nendega koostöö? Kas koostöö võiks olla tihedam? Miks? Kuidas? Kuidas toimetavad ümberkaudsed haridusasutused muukeelsete õppijatega? Millise sisendi annavad ümberkaudsed alusharidusasutused meie koolile?		
Kooli ideoloogia ja eesmärgid	Mis on meie väärtused? Meie missioon? Kas ja kuidas need haakuvad erineva kodukeele/kultuuriga õppijatega? Kas ja kuidas tugineme oma igapäevatoimetustes ümbritsevale kogukonnale/keskkonnale? Milliseid programme oma koolis rakendame ja miks? Kuidas seirame erinevate õppijate akadeemilist edu?		
Ressursid	Millise ettevalmistusega on meie õpetajad ja tugimeeskond?		

	<p>Kas ja milline ettevalmistus on neil töötamaks mitmekeelsete ja/või -kultuuriliste õpilastega?</p> <p>Kas ja kuidas saaksime seda pädevust vajadusel arendada?</p> <p>Kas ja millised õppematerjalid ja -vahendid meie koolil on?</p> <p>Kas ja kuidas need materjalid toetavad mitmekesises klassiruumis õpetamist ja õppimist? Kas kasutame autentseid õppematerjale (nii õpilaste kodukeeles kui ka eesti keeles)?</p> <p>Milliseid õppevahendeid või -materjale vajaksime juurde?</p> <p>Milline on meie süsteem, et vajadusel toetada õpilasi ja nende perekondi sotsiaalvaldkonna teemades?</p> <p>Milliseid hindamisviise oma koolis kasutame?</p> <p>Kui paindlikud need viisid on?</p> <p>Kas saaksime neid ümber mõtestada? Kuidas?</p>		
Juhtkond	<p>Kuidas toimib kooli juhtimine?</p> <p>Kas juhtkond usub mitmekeelsesesse kooli ja on selles teemas eestvedaja rollis, sh on olemas vajalik kompetentsus?</p> <p>Mil määral oleme koolina pühendunud mitmekeelsele ja -kultuurilisele haridusele?</p> <p>Kui suurel määral teevad erinevad osapooled koostööd?</p> <p>Kas ja kuidas on juhtkonna töösse kaasatud aine- ja klassiõpetajad?</p> <p>Mis põhimõtetest lähtuvalt võtame koolis vastu otsuseid?</p>		
Dokumentatsioon	<p>Kas ja kuidas peegeldub koolidokumentatsioonis erinevate õppijate õpetamine ja väärtustamine? Milliseid meetodeid/programme/ lähenemisi oleme kooli õppekavas kirjeldanud?</p>		

9.4 Mitmekeelse kooli keeleõpet puudutavad tegurid

Tabel 5. Eneseanalüüsiküsimused mitmekeelse kooli keeleõppe kohta

Teemavaldkond	Mida täpsemalt küsin? Mida vaatan?	Minu vastus, tähelepanekud [täidetakse eneseanalüüsi käigus]	Kuidas see mõjutab meie kooli õppimist ja õpetamist? [täidetakse eneseanalüüsi käigus]
Lähenedamine	<p>Kuidas läheneme keeleõppele? Kas rakendame pigem täiendavat või asendavat keeleõpet? Miks? Millised on selles valdkonnas arengukohad? Kas rakendame keelekümblust ja/või LAK-õpet? Millised on ootused eesti keelest erineva kodukeelega lastele seoses eesti keelega? Millised on ootused seoses nende kodukeelega?</p>		
Rääkimine	<p>Milliseid keeli koolis räägitakse? Mis keeles kõnelevad lapsed tunnis, vahetunnis, pärast kooli? Mis keeles kõnelevad õpetajad? Kas ja millisel määral kasutavad õpilased oma kodukeelt?</p>		
Kodukeele õpe	<p>Kas võimaldame muu kodukeelega õpilastel õppida oma kodukeelt? Kuidas (ainult keeleõppe tunnid või ka aineõppe kaudu)? Kas siin valdkonnas on arenguruumi?</p>		

Õpetamine	<p>Kas õpetamise puhul on tähtsal kohal nii see, et õpetamine oleks kaasahaarav, väljakutseid esitav ning samas toetav? Kas samaaegselt pööratakse tähelepanu nii keelele, kultuurile kui ka õpetatavale sisule?</p> <p>Kas õpilastel on õppimise juures aktiivne roll?</p> <p>Kas hindamine on paindlik ning vastavuses õpetatavaga?</p>		
Koostöö	<p>Kas teeme eesti keelest erineva kodukeelega laste vanematega ja kogukonna erinevate organisatsioonidega koostööd?</p> <p>Kas kaasame õpetamiseks spetsialiste väljastpoolt?</p> <p>Kas peaksime kaasama?</p> <p>Kas õpetajad teevad omavahel koostööd?</p>		

9.5 Mitmekeelse kooli õpilaste kultuuri puudutavad tegurid

Tabel 6. Eneseanalüüsi küsimused mitmekeelse kooli kultuuri puudutavate aspektide kohta

Teemavaldkond	Mida täpsemalt küsin? Mida vaatan?	Minu vastus, tähelepanekud [täidetakse eneseanalüüsi käigus]	Kuidas see mõjutab meie kooli õppimist ja õpetamist? [täidetakse eneseanalüüsi käigus]
Ettevalmistus	Milline on meie kollektiivi ettevalmistus töötamiseks erineva kultuuriga õppijatega? Millist ettevalmistust veel vajame? Kas ja milliste organisatsioonidega teeme koostööd? Millistega võiks veel?		
Mitmekultuuriline haridus	Millised mitmekultuurilise hariduse tegevused on meie koolis hästi käima läinud (nt keelenädalad, rahvustoidupäevad vms)? Kuidas toetame õpilastes tolerantsuse ja avatuse kasvu? Millised kooli üritused toetavad positiivsete kultuuridevaheliste suhete tekkimist? Kuidas on õppematerjalidesse ja visuaalidesse kaasatud erinevate õpilaste taust? Milliseid muutusi võiksime selles valdkonnas teha?		
Kooli füüsiline keskkond	Kas ja millisel viisil peegeldab koolikeskkond koolipere kultuure? Kuidas saaksime kultuure nähtavamaks teha? Kas oleme Eesti kultuuriruumile omased elemendid teinud arusaadavaks erineva taustaga õppijatele (nt presidentide nimed		

	piltide all, rahvusmustrite kasutamisel nende kirjeldused jm)?		
Kultuuritundlik õpetamine	<p>Kas me teame, mis on kultuuritundlik õpetamine?</p> <p>Kas ja kuidas toetame erineva taustaga õppijate akadeemilist arengut enamusõppijatega võrdväärselt?</p> <p>Milliseid tööviise ainetundides kasutame selleks, et erineva taustaga õppijate õppimist hõlbustada (nt erinevad perspektiivid, seoste loomine õppijate taustaga jms)?</p> <p>Kuidas peegeldub õpilaste kultuuriline eripära igapäevases õppetegevuses?</p>		
Kogukonna ja perekondade kaasamine	<p>Millal ja millisel viisil teeme lastevanematega koostööd?</p> <p>Kuidas koostööd suurendada?</p> <p>Kuidas on üles ehitatud lastevanemate (üld)koosolekud?</p> <p>Kas seda saaks teha kaasavamalt?</p> <p>Kuidas on kogukond kaasatud kooli õppetegevustesse?</p>		

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135. <https://doi.org/10.1086/508733>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis* (2015). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus_ja_ettepanekud_eesti_keeles_oppe_tohustamiseks_pohikoolis.pdf
- Andrejev, N. (2020, 27. oktoober). Tudeng heidab kolledžile ette keelenõude muutmist. *Postimees*. Külastatud aadressil <https://leht.postimees.ee/7095306/tudeng-heidab-kolledzile-ette-keelenoude-muutmist>
- Arnaud, B. (2019, November 8). The 5 best countries in Europe for founders and startups. *EU-Startups*. Külastatud aadressil <https://www.eu-startups.com/2019/11/the-5-best-countries-in-the-europe-for-founders-and-startups/>
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters*. Bristol.
- Beatens Beardsmore, H. (2009). Bilingual Education: Factors and Variables. O. García (Toim.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education: *Review of Educational Research*, 71(2), 171–217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, 2, 62–77.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Binning, K. R., Cook, J. E., Purdie-Greenaway, V., Garcia, J., Chen, S., Apfel, N., Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2019). Bolstering trust and reducing discipline incidents at a diverse middle school: How self-affirmation affects behavioral conduct during the transition to adolescence. *Journal of School Psychology*, 75, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- Border Education – Space, Memory and Reflection on Transculturality (2017). BE-SMaRT. Külastatud aadressil <https://sites.google.com/site/besmartproject/the-project>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Boutte, G., Kelly-Jackson, C., & Johnson, G. L. (2010). Culturally Relevant Teaching in Science Classrooms: Addressing Academic Achievement, Cultural Competence, and Critical Consciousness. *International Journal of Multicultural Education*, 12(2), 1–20. <https://doi.org/10.18251/ijme.v12i2.343>

- Bronk, K. C. (2014). *Purpose in Life. A Critical Component of Optimal Youth Development*. Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017, May 30). *15.000 Geflüchtete nahmen an „Einstieg Deutsch“-Kursen teil*. Külastatud aadressil <https://www.bmbf.de/de/15-000-gefluechtete-nahmen-an-einstieg-deutsch-kursen-teil-4260.html>
- Byrd, C. M. (2016). *Does Culturally Relevant Teaching Work? An Examination From Student Perspectives*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- Carter, T. P., & Chatfield, M. L. (1986). Effective Bilingual Schools: Implications for Policy and Practice. *American Journal of Education*, 95(1), 200–232. <https://doi.org/10.1086/444297>
- Carter, P. L., & Welner, K. G. (2013). *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance*. Oxford University Press.
- Carton, A. M., Murphy, C., & Clark, J. R. (2014). A (Blurry) Vision of the Future: How Leader Rhetoric about Ultimate Goals Influences Performance. *Academy of Management Journal*, 57(6), 1544–1570. <https://doi.org/10.5465/amj.2012.0101>
- Centeno-Cortés, B., & Jiménez, A. F. J. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 7–35. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00052.x>
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children’s Mother Tongue: Why Is It Important for Education. *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: Helping Our Children Find Their Calling in Life*. Simon and Schuster.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Denning, S. (2005). Why the best and brightest approaches don’t solve the innovation dilemma. *Strategy & Leadership*, 33(1), 4–11. <https://doi.org/10.1108/10878570510699932Dimitrov, N. &>
- Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407–429. <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary framework for instructor reflection. *Intercultural Education: Special issue on Learning at Intercultural Intersections*, 5(27), 437–456.
- Durden, T. R., Escalante, E., & Blitch, K. (2015). Start with Us! Culturally Relevant Pedagogy in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 223–232. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0651-8>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>
- Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv>
- Eisenschmidt, E. (2017). Liikumine eestvedava koolijuhtimise suunas. M. Heidmets (Toim.), *Õpikäsitus: Teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Lepingu 16/7.1-5/178 lõpparuanne* (lk 88–98). Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/55716>
- Emdin, C. (2008). The Three C’s for Urban Science Education. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 772–775. <https://doi.org/10.1177/003172170808901018>
- ERR (2020). Mina, õpetaja. ETV. ERR. Külastatud aadressil <https://etv.err.ee/1152747/mina-opetaja>

Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>

Estonian Startup Database (s.a.). Startup Estonia. Külastatud aadressil <https://startupestonia.ee/startup-database>

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. Külastatud aadressil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice Multicultural Education Series* (1st edition). Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Genesee, F. (1984). French Immersion programs. S. Shapson & V. D'Oyley (Author), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Multilingual Matters.

Goldhaber, D., Gross, B., & Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57–87. <https://doi.org/10.1002/pam.20549>

Goldhaber, D. D., Brewer, D. J., & Anderson, D. J. (1999). A Three-way Error Components Analysis of Educational Productivity. *Education Economics*, 7(3), 199–208. <https://doi.org/10.1080/09645299900000018>

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2006). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (7th ed). Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2021). *Multicultural education in a pluralistic society* (11th ed). Pearson Education, Inc.

Halpern, G. (1984). Second Language Teaching Programs. S. Shapson & V. D'Oyley (Toim.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Multilingual Matters.

Hammond, Z. (2017). *Dimensions of Equity*. Külastatud aadressil <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/dimensions-of-equity/Dimensions-of-Equity.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, & Tartu Ülikool (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. Eesmärgi selgituseks*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf
HaridusSilm (2020) Külastatud aadressil <https://www.haridussilm.ee/>

Heidmets, M. (2016). Katse kirjeldada õpikäsitust. H. Voolaid (Toim.), *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2015/2016. õppeaastal* (lk 86–89). Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond.

Heidmets, M., Eisenschmidt, E., Erss, M., Kikas, E., Poom-Valickis, K., Slabina, P., Timoštšuk, I., & Vinter, K. (2017). *Õpikäsitus: Teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/55716>

Hofstede Insights Compare Countries (s.a.). Hofstede Insights. Külastatud aadressil <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

Howard, T. C. (2001). Telling Their Side of the Story: African-American Students' Perceptions of Culturally Relevant Teaching. *The Urban Review*, 33(2), 131–149.
<https://doi.org/10.1023/A:1010393224120>

Ida-Viru kutsehariduskeskus (s.a.). Me aitame kirjutada sinu edulugu. Külastatud aadressil
<https://kutsehariduskeskus.ee/et>

Ida-Virumaa Omavalitsuste Liit & Ida-Virumaa Ettevõtluskeskus (2018). *Ettevõtluskeskus Ida-Viru maakonna arengustrateegia 2019-2030+*. Külastatud aadressil
https://ivol.kovtp.ee/documents/9867329/19704180/Ida-Viru+arengustrateegia+kinnitamiseks.pdf/1217950d-b837-4d85-aa25-9f1897368d91?fbclid=IwAR0PCu_gyNvoSs7oe23bMZeVWRMDCLaQBYqkqQKfTs86LafY-MU6vuCcLOQ

Ida-Viru Maavalitsus (2014). *Ida-Viru maakonna arengukava 2014 – 2020*. Külastatud aadressil
<https://maakonnaplaneering.ee/documents/2845826/18605510/Ida-Viru+maakonna+arengukava+2014-2020.pdf/653cb779-ee59-4aa6-af5f-e4188c8b245d>

Johnson, C. C. (2011). The road to culturally relevant science: Exploring how teachers navigate change in pedagogy. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 170–198.
<https://doi.org/10.1002/tea.20405>

Järv, S. (2020). *Tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/68685>.

Järv, S., & Kirss, L. (2019). *Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/jarv_kirss_kultuuritundlikku_opetamist_toetav_materjal_opetajale_1._versioon_2019_rita-ranne.pdf

Kaitsepolitsei ameti aastaraamat (2017). Kaitsepolitsei amet. Külastatud aadressil
<https://kapo.ee/et/content/aastaraamatu-v%3a4ljaandmise-traditsiooni-ajalugu-ja-eesm%3a4rk-0.html>

Kaitsepolitsei ameti aastaraamat (2018). Kaitsepolitsei amet. Külastatud aadressil
<https://kapo.ee/et/content/aastaraamatu-v%3a4ljaandmise-traditsiooni-ajalugu-ja-eesm%3a4rk-0.html>

Kaitsepolitsei ameti aastaraamat (2019). Kaitsepolitsei amet. Külastatud aadressil
<https://kapo.ee/et/content/aastaraamatu-v%3a4ljaandmise-traditsiooni-ajalugu-ja-eesm%3a4rk-0.html>

Kaldur, K., Vetik, R., Kirss, L., Kivistik, K., Seppel, K., Kallas, K., Masso, M., & Anniste, K. (2017). *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2017 (Nr 7)*. Balti Uuringute Instituut, SA Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Keele- ja kultuuriõppeks võimaluste loomise tingimused ja kord (2010). *Riigi Teataja*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111092012007?leiaKehtiv>

Keeleprogramm 2020–2023 seletuskiri. Lisa 10 (s.a.). Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/10_keeleprogr_2020-23_seletuskiri_dets19.docx.pdf?fbclid=IwAR2opA_RmBUck7PfSghkbOeJRSMnBcj9qRFUfcNo5sE2cCC_-kfeDUkM0dU

Kindsiko, E., Türk, K., & Kantšukov, M. (2015). *Naiste roll ja selle suurendamise võimalused Eesti IKT sektoris: Müüdid ja tegelikkus*. Tartu Ülikooli majandusteaduskond.

Kirss, L. (2019). *Missugused tegurid mõjutavad mitmekeelse hariduse toimimist ning seostuvad edukusega? RITA-ränne teemakokkuvõte*. Tartu. Külastatud aadressil

https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/mitmekeelse_hariduse_toimimine_ja_educus_10.pdf.

Kirss, L., Säälük, Ü., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2020). A Synthesis of Theoretical Frameworks on Multilingual Education for School Leaders. *TRAMES*, 24(1), 27–51. <https://doi.org/10.3176/tr.2020.1.02>

Kirss, L., Säälük, Ü., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (avaldamisel). School Effectiveness in Multilingual Education: A Review of Success Factors.

Kivistik, K., Pohla, T., & Kaldur, K. (2019). *Mitmekultuurilise hariduse tegevuste kaardistamine*. Balti Uuringute Instituut. DOI: 10.23657/2019.6

Krater, J., Zeni, J., & Cason, N. D. (1996). Mirror images: Teaching writing in black and white. *Mirror*, 2(1).

Krusell, S. (2010). *Põliselanike ja immigrantide vaesust mõjutavad tegurid*. *Eesti Statistika*. Vaesus Eestis. Statistikaamet.

Kui suur on eestlaste ja eestivenelaste ühisosa? (2017). Balti Uuringute Instituut. Külastatud aadressil <https://www.ibs.ee/uudised-ja-press/kui-suur-on-eestlaste-ja-eestivenelaste-uhisosa/>

Kõuts, M. (2020, november 9). Iloni Imedemaa tähistab Ilon Wiklandi juubeliaastat. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/09/iloni-imedemaa-tahistab-ilon-wiklandi-juubeliaastat/>

Küppers, A. (2016). Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(3), 340–352. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0035>

Küppers, A., & Yağmur, K. (2014). *Why Multilingual Matters. Alternative Change Agents in Language Education Policy* (p 46). Istanbul Policy Center (IPC).

Ladson-Billings, G. (1995a). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159–165.

Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Ladson-Billings, G. (2011). *YES, BUT HOW DO WE DO IT? Practicing Culturally Relevant Pedagogy. White Teachers / Diverse Classrooms: Creating Inclusive Schools, Building on Students' Diversity, and Providing True Educational Equity (2nd edition)*(pp. 33–46). Stylus Publishing, LLC.

Layous, K., Davis, E. M., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Cook, J. E., & Cohen, G. L. (2017). Feeling left out, but affirmed: Protecting against the negative effects of low belonging in college. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 227–231. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.09.008>

Lego Beats Music Manipulatives (2017). Let's Play Music. Külastatud aadressil <https://www.letsplaykidsmusic.com/lego-beats-music-manipulatives/>

Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>

Lesestart. (s.a.). Lesestart. Külastatud aadressil <https://www.lesestart.de/>

Liiv, M. (2012). *Uusimmigrant-laste õpetamine Rootsisis Jönköpingsi kohandumisklasside näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <http://hdl.handle.net/10062/30064>

- Loik, K. E. (2020, juuli 10). *Koroonasuvel võitsid siseturismist enim Pärnu- ja Hiiumaa*. Statistikaamet. Külastatud aadressil <https://www.stat.ee/et/uudised/koroonasuvel-voitsid-siseturismist-enim-parnu-ja-hiiumaa>
- Malešević, S. (2017). From sacrifice to prestige: Visualising the nation in 19th and 21st-century Serbia and Croatia. *Visual Studies*, 32(3), 212–223. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2017.1358590>
- Martinelli, S., & Taylor, M. (Toim). (2000). *T-Kit käsiraamat. Kultuuridevaheline õppimine*. Council of Europe and European Commission.
- Meres, T. (2007). Kuidas kohelda traumeeritud isikuid? *Käsi käes. Pagulaste ja varjupaigataotlejate laste integreerimine Eesti haridussüsteemi* (lk 45–58). Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. M. R. Welton (Toim), *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. SUNY Press.
- MIPEX (2015). *Migrant Integration Policy Index 2015*. CIDOB ; Migration Policy Group.
- MIPEX (2020a). Estonia. Külastatud aadressil <https://www.mipex.eu/estonia>
- MIPEX (2020b). Finland. Külastatud aadressil <https://www.mipex.eu/finland>
- MIPEX (2020c). Germany. Külastatud aadressil <https://www.mipex.eu/germany>
- MIPEX (2020d). Norway. Külastatud aadressil <https://www.mipex.eu/norway>
- MIPEX (2020e). Sweden. Külastatud aadressil <https://www.mipex.eu/sweden>
- MIPEX (2020f). USA. Külastatud aadressil <https://www.mipex.eu/usa>
- Muldma, M., & Nõmm, J. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas* (A. Kuk, Toim). Tallinna Ülikool.
- OECD (2017). *Education Policy Outlook: Sweden*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Sweden.pdf>
- OECD (2020a). *Education Policy Outlook: Estonia*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf>
- OECD (2020b). *Education Policy Outlook: France*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf>
- OECD (2020c). *Education Policy Outlook: Germany*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Germany-2020.pdf>
- OECD (2020d). *Education Policy Outlook: Norway*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Norway-2020.pdf>
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J., & Jon, J.-E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/14675980903370847>
- Pedaste, M. (koost.)(2020). *Üldpädevused gümnaasiumis*. Tartu: Tartu Ülikool.
- PINGEREAD | Riigieksamite tulemused: Vaata, kui hästi sooritati tänava eksamid sinu kodukandi koolis*. (2019, november 11). *Delfi*. Külastatud aadressil <https://www.delfi.ee/news/paevauudised/eesti/pingeread-riigieksamite-tulemused-vaata-kui-hasti-sooritati-tanavu-eksamid-sinu-kodukandi-koolis?id=88026527>
- Poldre, A. (2018). Keelekümblus annab kooliteele valikuvõimalusi. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2018/03/keelekumblus-annab-kooliteele-valikuvoimalusi/>

- Postcards (s.a.). Pinterest. Külastatud aadressil <https://www.pinterest.com/pin/300896818829864509/>
- Potts, D. (2015). Understanding the Early Career Benefits of Learning Abroad Programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 441–459. <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>
- Pukspuu, M. (2020). *Mitmekultuurilisuse poliitika Rootsi ja Norra haridussüsteemis: Võrdlev analüüs strateegiatest, rakendusprojektidest ja probleemidest* [Magistritöö, Tallinna Ülikool].
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil [https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtivPõhikooli riiklik õppekava](https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtivPõhikooli%20riiklik%20õppekava). Lisa 1.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Ainevaldkond „Keel ja kirjandus” (2011). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa1.pdf?fbclid=IwAR3OGBNuvs7GLaqYJfMKypn67V1LTg0G-a1L-DqQfNORS2vcFUIQkXkE8Ek#>
- Rannaääre, U., & Härasing, A. (2018). *Keelekümblyse valdkond—Eesti keele lisaõppe korraldamisest rändetaustaga õpilastele*. Külastatud aadressil <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=JVylevharidussyst201812.2.40>
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2003). The Processes of School Effectiveness. C. Teddlie & D. Reynolds (Toim.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134–159). Falmer Press.
- Risti, S. (s.a.). Rääkivad seinad. Pinterest. Külastatud aadressil <https://www.pinterest.com/pin/409968372307017310/>
- RITA-RÄNNE projekt (s.a.). Sisu@UT. Külastatud aadressil <https://ranne.ut.ee/avaleht>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252. JSTOR.
- Roosileht, M. (2019, november 30). *Mare Roosileht: Eesti keele kasutamine Ida-Virumaal vajab konkreetset tuge*. ERR. Külastatud aadressil <https://www.err.ee/1009016/mare-roosileht-eesti-keele-kasutamine-ida-virumaal-vajab-konkreetset-tuge>
- SA Innove (2017a). *A Child With Another Home Language*. Sihtasutus Innove. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/en/teaching-materials-and-methodologies/muu-kodukeelega-laps/>
- SA Innove (2017b). *Muu kodukeelega laps*. Sihtasutus Innove. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/muu-kodukeelega-laps/>
- SA Innove (2017c). *Ребенок с домашним языком, отличным от эстонского*. Sihtasutus Innove. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/ru/utsebnoe-materialo-i-metodiki/muu-kodukeelega-laps/>
- SA Innove (2018). *Infomaterjalid muu kodukeelega lapse vanematele*. Sihtasutus Innove. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/muu-kodukeelega-laps/infomaterjalid-lapsevanematele/>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647–663. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00140>

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy: *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>

Soldatenko, S. (2020, 1. detsember). Русские и эстонские дети должны учиться раздельно или все-таки вместе? *Rus.Postimees.ee*. Külastatud aadressil <https://rus.postimees.ee/7122922/russkie-i-estonskie-deti-dolzny-uchitsya-razdelno-ili-vse-taki-vmeste>

Soll, M., & Palginõmm, M.-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis. Eesti ja teiste riikide koolide kogemus*. Tartu Ülikool Narva Kolledž.

Statistikaamet (2012). *REL 2011: Eestis elab 192 rahvuse esindajaid*. Külastatud aadressil https://www.stat.ee/64309?parent_id=32784

Statistikaamet (2020). *Ränne*. Külastatud aadressil <https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/ranne>

Statistisches Bundesamt (2019). *Population by migrant status and sex*. Külastatud aadressil <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Population/Migration-Integration/Tables/migrant-status-sex.html>

Statistisches Bundesamt (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: Schwächster Anstieg seit 2011*. Külastatud aadressil https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html

Säälik, Ü., Praakli, K., Kitsnik, M., Padrik, M., & Hallap, M. (2019). *Teemakokkuvõte. Mitmekeelne ja mitmekultuuriline kool: näiteid rahvusvahelistest praktikatest Euroopas*. Külastatud aadressil https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_ranne_teemakokkuvote_oppereisid_juuni2019.pdf

Taidre, E., Muravskaja, T., & Anna, Š. (2020). Teisesuse koodi murdmine nn eestivene kunstis. *Vikerkaar*, 4–5, 132–138.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena 2. osa; TALIS 2018. OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring Eestis*.

Tammaru, T. (2020). Eesti ja vene emakeelega inimeste elukohaerinevused Tallinnas. *Vikerkaar*, 4–5, 94–102.

Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Emerald Group Publishing Limited.

Teramäe, T. (2020, 30. november). Eesti lapsed ei ole lõimumispoliitika tööriistad. *Postimees*. Külastatud aadressil <https://leht.postimees.ee/7120310/triin-teramae-eesti-lapsed-ei-ole-loimumispoliitika-tooriistad>

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). Külastatud aadressil <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students (No. 9)*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=ED436087>

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). Finnish student teacher's perceptions on the role of purpose in teaching. K. Tirri, S. Moran, & J. M. Mariano (Toim.), *Education for Purposeful Teaching Around the World*. Routledge.

Tomusk, I. (2019). Vene kooli üleminekust eesti õppekeelele. *Õiguskeel*, 1, 10.

Travel tree starter's set | Cargoh (s.a.). Külastatud aadressil
<https://www.cargoh.com/product/travel-tree-starters-set>

Tähtsamad tegevused 2019/2020. õppeaastal (s.a.). Haridus- ja Teadusministeerium.
Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_koolialgusepakett_a4_3.pdf

VeniVidiVici Tutvustus (s.a.). VeniVidiVici. Külastatud aadressil
<http://vvvopilasvahetus.ee/programmist/>

Vuori, T. O., & Huy, Q. N (2016). Distributed Attention and Shared Emotions in the Innovation Process: How Nokia Lost the Smartphone Battle. *Administrative Science Quarterly*, 61(1), 9–51.
<https://doi.org/10.1177/0001839215606951>

Õpikäsitus (s.a.). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil
<https://www.hm.ee/et/opikasisitus>

Üldharidusprogramm 2020-2023. Lisa 4 (2018). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/4_uldharidusprogramm_2020_23.pdf?fbclid=IwAR0UD2ZAVRUffA24EBrc-Z_sCqR5saKMpOZAMPytE96n_GUpfLQqkSI2vRY

innove ORGANISATSIIONIST KONTAKTID E-POOD VAEGNÄGIJATELE EST ENG RUS Q

Eksamid ja testid **Õppevara ja metoodikad** Uuringud Õpetaja ja koolijuhi areng Kutsehariduse areng >

Avaleht / Õppevara ja metoodikad / Muu kodukeelega laps f y @ in

Õppevara ja metoodikad

Muu kodukeelega laps

- Kes on kes?
- Materjalid koolidele ja õpetajatele
- Materjalid lasteaedadele ja õpetajatele
- Infomaterjalid muu kodukeelega lapse vanematele
- Kultuurierinevustest
- Eesti koolide ja lasteaedade kogemusi
- Teiste riikide ja välismaalaste kogemusi
- Eesti lapsed välismaal
- Vajad rohkem nõu või abi?

Muu kodukeelega laps

Eesti koolides ja lasteaedades õpib arvestatav hulk lapsi, kelle kodukeel erineb õppekeelest, ning muu kodukeelega lapsi lisandub meie haridussüsteemi aina juurde.

Innove jagab informatsiooni, kuidas korraldada muu kodukeelega laste õppetööd. Anname nõu, kuidas aidata nii pedagoogidel, haridusasutustel ja -töötajatel kui ka lastel ja nende perekondadel uue olukorraga paremini toime tulla. Vahendame kogemusi.

- [Kes on kes?](#)
- [Materjalid koolidele ja õpetajatele](#)
- [Materjalid lasteaedadele ja õpetajatele](#)
- [Infomaterjalid muu kodukeelega lapse vanematele](#)

Loe kõiki uudiseid

Pilt 1. SA Innove veebilehe „Muu kodukeelega laps“ eestikeelse lehe kuvatõmmis (SA Innove, 2017b).

Õppevara ja meetodikad

Muu kodukeelega laps

- Kes on kes?
- Materjalid koolidele ja õpetajatele
- Materjalid lasteaedadele ja õpetajatele
- [Infomaterjalid muu kodukeelega lapse vanematele](#)
- Kultuurierinevustest
- Eesti koolide ja lasteaedade kogemusi
- Teiste riikide ja välismaalaste kogemusi
- Eesti lapsed välismaal
- Vajad rohkem nõu või abi?



Infomaterjalid muu kodukeelega lapse vanematele

Teavet peredele, kes on hiljuti mõnest muust riigist Eestisse tulnud ja kelle lapsed hakkavad õppima Eesti koolis, pakub teabevihik „**Tere tulemast Eesti kooli!**“ eesti, inglise, vene ja araabia keeles. Materjal annab lihtsas ja selges sõnastuses ühiülevaate Eesti haridussüsteemist, tutvustab Eesti koolielu ning jagab soovitusi, kuidas aidata lapsel uues keskkonnas kohaneda. See on suureks abiks õpetajatele koolielu kohta vajaliku praktilise info andmisel lapsevanemale. Materjali leiad [SIIT](#).

Infovoldik „**Lasteaiad Eestis**“ pakub samasugust teavet eesti, vene, inglise ja araabia keeles lasteaedade kohta. Voldiku leiad [SIIT](#).

Lapsevanematele mõeldud lugemist Eesti koolielu ja -tavade kohta, ülevaate alusharidusest, näpunäiteid kakskeelseks kasvamise toetamiseks ja soovitusi iseõppijatele leiad [SIIT](#).

Inglisekeelse tutvustusvideo Eesti lasteaia kohta leiad [SIIT](#).



Loe kõiki uudiseid

Pilt 2. SA Innove veebilehe „Infomaterjalid muu kodukeelega lapse vanematele“ eestikeelse lehe kuvatõmmis (SA Innove, 2018).

Pildil 3 on näidatud, milline vaade avaneb SA Innove veebilehe „Muu kodukeelega laps“ ingliskeelsel küllastajal. Juhime tähelepanu, et siin vaates puudub üldse link muu kodukeelega lapse vanematele.

Teaching Materials and Methodologies

Materials and Methodologies

- Curricula
- Learning Materials
- Digital Learning Materials
- Support for Students with Special Needs
- [A Child With Another Home Language](#)
- Language Immersion
- Entrepreneurship Education
- Career Education



A Child With Another Home Language

A considerable number of children whose home language is different from the language of instruction are studying in Estonian schools and kindergartens, and new children are constantly added. A child with another home language is primarily a student who does not have previous experience in studying in Estonian.

Innove provides teachers and educators with information on opportunities and experiences on how to organize these children's education and advice on how to help both children and teachers to better deal with the new situation. Training and counseling are provided for the teachers teaching the Estonian language or in the Estonian language in pre-school childcare in six regional methodological centers.



Read our news



Our blog

Pilt 3. SA Innove veebilehe „Muu kodukeelega laps“ ingliskeelse lehe kuvatõmmis (SA Innove, 2017a).

Pildil 4 on näidatud, milline vaade avaneb SA Innove veebilehe „Muu kodukeelega laps“ venekeelsele külastajale. Juhime tähelepanu, et ka siin vaates puudub üldse link muu kodukeelega lapse vanematele.

The screenshot shows the SA Innove website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'innove' and links for 'ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ', 'КОНТАКТЫ', 'СЛАБОВИДЯЩИМ', and language options 'EST ENG RUS'. Below this is a dark blue menu with categories: 'Экзамены и тесты', 'Материалы и методики' (highlighted), 'Исследования', 'Международное сотрудничество', and 'Проекты в сфере образования'. A breadcrumb trail reads: 'Главная / Учебные материалы и методики / Ребенок с домашним языком, отличным от эстонского'. Social media icons for Facebook, YouTube, Instagram, and LinkedIn are visible. The main heading is 'Учебные материалы и методики'. A sidebar on the left lists 'Материалы и методики' with sub-points: 'Дигитальные учебные материалы', 'Поддержка учащегося с особыми образовательными потребностями', 'Ребенок с домашним языком, отличным от эстонского', and 'Языковое погружение'. Below the sidebar are buttons for 'Новости' and 'Блог'. The main content area features a large image of children with the title 'Ребенок с домашним языком, отличным от эстонского'. The text below the image states: 'В школах и детских садах с эстонским языком обучение учится уже значительное количество детей, чьим домашним языком не является эстонский, и число таких детей постоянно растет. Ребенок с домашним языком, отличным от эстонского, – это, в первую очередь, ученик, у которого нет опыта обучения на эстонском языке.' It then continues: 'Innove предоставляет учителям и работникам сферы образования информацию о возможностях и опыте организации учебной работы для таких детей, а также рекомендации относительно того, как помочь детям и педагогам лучше адаптироваться к новой ситуации. Обучение и консультирование учителей, преподающих эстонский язык или предметы на эстонском языке в детских дошкольных учреждениях, проводится в шести региональных методических центрах.'

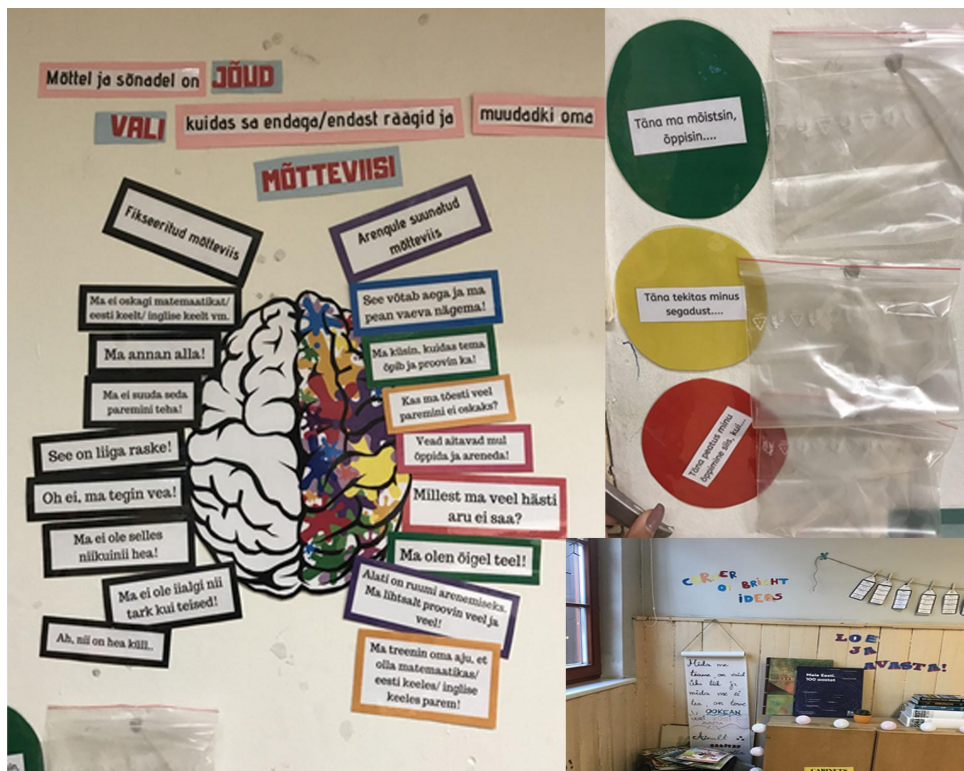
Pilt 4. SA Innove veebilehe „Muu kodukeelega laps“ venekeelse lehe kuvatõmmis (SA Innove, 2017c).

LISA 2: Näited õppekeskkonna kujundamise võimalustest

Pildid on illustreerivad. Pikemad kirjeldused ning praktilised mõtted koolikeskkonna kujundamisest on peatükis 7.4.



Näited erinevatest koolikeskkonna kaunistamise võimalustest Eesti koolidest ja mujalt. Fotod: Poldre, 2018; Risti, s.a.; „Lego Beats Music Manipulatives“, 2017; ERR, 2020; Postcards, s.a.; ning erakogu



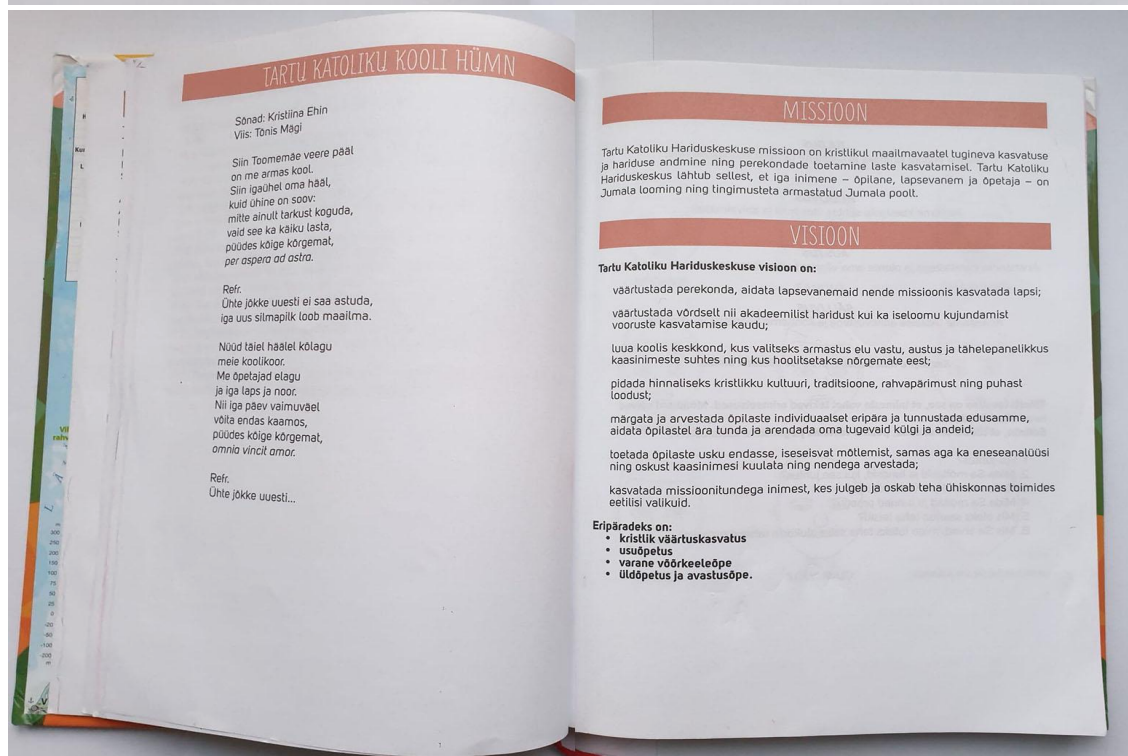
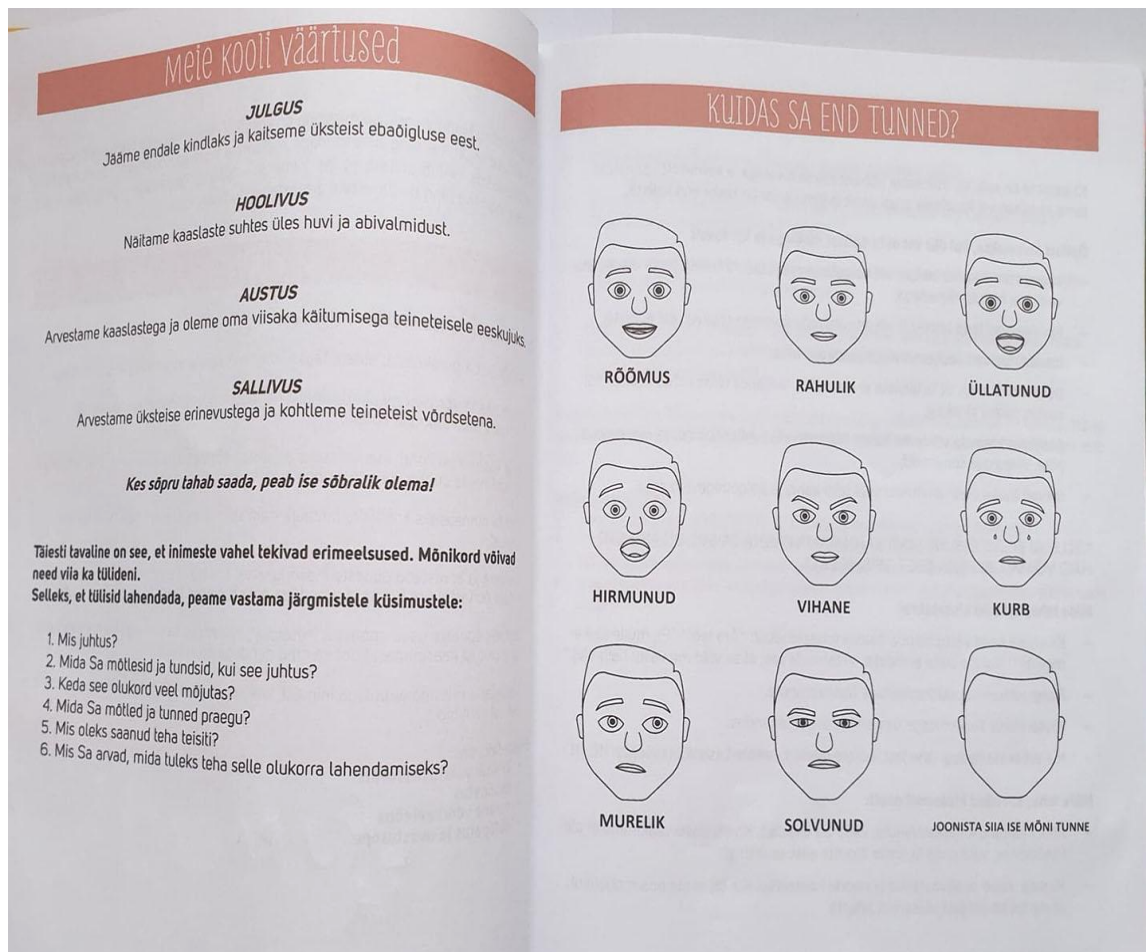
Näited erinevatest koolikeskkonna kaunistamise võimalustest Eesti koolides. Fotod: erakogu.



Näide 1. klassi matemaatika ülesandest: koduteel üheliste ja kümneliste ning kujundite märkamine. Fotod: erakogu.



Koolimaja koridoris asuv raamatuvahetuspunkt (vasakul) ja idee reisipuust (paremal).
Fotod: Cargoh, s.a, *Travel tree starter's set* ning erakogu.



Tartu Katoliku Hariduskeskus kasutab kooli väärtuste kajastamiseks lastele jagatavat päevikut. Koolilaulu muusika ja sõnade autorid on lapsevanemad. Fotod: erakogu.



Ilon Wiklandi maailma tutvustamine (Kõuts, 2020). Foto: Hele Otti.