



Vähemusrahvuste laste puhul peab õpetaja teadma, kuidas kultuurierinevused mõjutavad õpilase õpistiili ja käitumist.

Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas

Merit Hallap

TÜ eripedagoogika magister

Maailmas suureneb pidevalt nende laste arv, kes ei õpi selles keeles, mida nad kodus räägivad. Kas ka need lapsed on erivajadustega?

Mõnelgi juhul usutakse, et nn vähemuslaps on erivajadustega. Nii on märgitud, et mõnd erivajaduse liiki esineb rahvusvähemuste laste juures põhirahvuse lastest rohkem (4, 13). USA-s hakati sellele probleemile tähelepanu pöörama juba 1960. aastatel. Märgati, et vähemuslapsi oli kohalikest lastest rohkem suure esinemissagedusega puuete rühmades – kerge vaimupuue, õpiraskused, emotsionaalsed või käitumishälbepid. Aga ühtlasi selgus, et vähemuslaste nendesse rühmadesse määramisel oli suur kaal tavaklassi õpetaja suhteliselt subjektiivsel hinnangul. On andmeid, et jõudsalt suureneb rahvusvähemustest õpilaste arvelt ka kõnepuudega laste rühm (1). Samas tõdetakse, et meele- ja kehapuude, aga ka raske või sügava vaimupuude korral on vähemuslapsed ja enamuskuultuuri kuuluvad lapsed eripedagoogikas esinda-

tud enam-vähem proportsionaalselt. Vähemuslaste alaesindatust märgitakse aga andekate rühmas. Analoogilisi tendentse on välja toodud ka nt Inglismaa (5) ja Norra (3) kohta.

Eesti koolis on muukeelsest kodust pärit lapsed arvatud sageli parandusõpet või kõneravi saavate laste hulka. Samas puuduvad meil uuringutel põhinevad andmed selle kohta, kui suur osa muukeelsetest lastest osaleb eripedagoogilistes tugisüsteemides. Me ei tea ka seda, mille alusel on need lapsed sinna määratud ning, mis kõige olulisem – kuivõrd on laste toimetulek koolis tänu sellele paranenud.

Enamasti ei ole muukeelne laps erivajadusega (loe: puudega). Jaan Kõrgesaar märgib (8), et keele ja kultuuriga seotud erivajaduste hulk eesti koolides on väike, sest mitte-eesti rahvusest laste arv nendes on piiratud. Ka Ülle Rannut (12) kirjutab, et muukeelsete õpilaste väljalangus eesti koolides on õpetajate sõnul suhteliselt väike. Oma lapsi panevad eesti kooli siiski keskmisest kõrgema haridustasemega muula- sed, teisalt ei võtagi eesti koolid alati

vastu vähemuslapsi, kes toime ei tule. Muukeelsete laste põhilised raskused eesti koolis on õpetajate hinnangul motivatsiooni ebaselgus, arusaamisraskused, vajaliku sõnavara puudumine ja kartus rääkides vigu teha. Kuid sel puhul pole tegemist õpiraskuse kui puudega. Seega ei ole vähemuslapsed Eesti eripedagoogikas täna veel probleem.

Jaan Kõrgesaar (8) mainib, et väga piiratud immigratsioonikvootidele vaatamata tuleb eesti koolidel juba lähiaastatel paljusid vähemuslapsi õpetama hakata. Seega on viimane aeg mõelda, kuidas kindlustada neile jõukohane õpe ning asjatundjate toetus, milliseid ressursse vajab erivajadustega (nt kõne-, meele- vm puudega) vähemuslaste hariduskorraldus.

Vaja on mõelda ka sellele, kuidas juba ette ära hoida vähemuslaste n-ö sildistamist ja teisalt neile sobimatute õppevormide rakendamist.

Vähemuslapsi tuleb aidata

Mida teha, et vähemusrahvustest lapsi ei satuks erivajadustega laste hulka rohkem kui põhirahvuse lapsi? Üldiselt

VÄHEMUSLAPS EESTI KOOLIS

toonitatakse kolme olulist momenti: muukeelne laps peab kogema koolis eduelamusi; ta peab oskama nii oma emakeelt kui ka kooli õppekeelt; kool peab toetama tema isiksuse kujunemist, tema rahvusliku, kultuurilise ja sotsiaalse identiteedi arengut.

Käsitlen võimalikke samme konkreetsemalt nelja märksõna raames (vt eelkõige 6, 7).

Õppekava

Vähemuslaste hariduses peetakse eelistatud variandiks multikultuurilist õppekava. Samas pole senini üksmeelt, milliseid eesmärke peaks see õppekava vähemuste hariduses seadma ning milline peaks olema õppe sisu.

Laius, Valdmaa, Läänemets (9) märgivad, et multikultuurilisuse idee pole meie riiklikus õppekavas piisavalt avatud. Seega on vaja olemasolevaid õppekavasid mitmekultuurilises klassis kohandada. Selleks on palju võimalusi, nt püütakse ainet sisu siduda vähemuslaste huvide ja eluoluga. Eestis käib see töö aktiivselt venekeelse kooli ja keelekümblusklasside õppekavadega. Eestikeelses koolis pole õppekava vähemuslastele kohandamise probleemid saanud vajalikku tähelepanu. Pavelson & Vihalemm (11) märgivad, et eestikeelne kool ei sobi kõikidele vähemusrahvustest õpilastele. Nad peavad venelaste Eesti ühiskonda sotsialiseerimisel õigemaks venekeelse kooli uuenemist. Reaalsuses aga jätkavad vene pered oma laste panekut eestikeelses koolis, sama teevad ka väiksemate rahvusrühmade esindajad – ja samal ajal suletakse vene koole.

Vähemuste puhul rakendatakse mitmes riigis aktiivselt individuaalset õppekava, mis Eestis oludes ei ole praegu veel arvestatav praktika. Tegelikult vajavad muukeelsed lapsed IÖK-i ka teistes (jutustavates, mõistetihedates) ainetes, mitte ainult eesti keeles.

Suur probleem on sobivate õppematerjalide ja -vahendite puudus. Eriti keerule on olukord väikse elanike arvuga riikides ja väiksearvuliste vähemuste puhul, sest vähemustele väljatöötatud õpikute jm materjalide omahind käib riigile üle jõu. Eestis on koostatud uusi materjale keelekümblusklassidele, kuid eestikeelses koolis pole muust rahvusest õpilaste vajadustele üldse mõel-

dud. Samas on täiesti reaalne, et varsti õpib eesti koolis väga erinevatest keelerühmadest pärit üksikuid õpilasi. Kuidas nad toime tulevad? Probleemi teravdab asjaolu, et muukeelsed lapsed ei moodusta ühesuguste vajadustega rühma: nende keeleoskus, võimed, motivatsioon, kohanemine jm on väga erinevad. Praegu on ainus lahendus kohandada õppetekste keeleliselt ja sisuliselt individuaalselt iga õpilase jaoks. Kahjuks aga puudub õpetajatel selleks aeg ja (sageli) ka oskus.

Õpetajad

USA probleemi võib sõnastada nii: tüüpiline edutu õpilane on rahvusvähemusest, meessoost ja alamklassist, õpetaja aga on enamusrühmast (valge), naissoost ja keskklassist. Eestis sellist piltlikku võrdlust esialgu tuua ei saa, erinevus näiteks venelaste ning eestlaste kultuuri ja sotsiaalse tausta vahel pole nii suur.

Üks probleem on ka see, et sageli suhtuvad õpetajad vähemusrahvustest õpilastesse eelarvamusega ja ootavad neilt vähem, kui lapsed tegelikult suudavad. See mõjutab omakorda laste õpimotivatsiooni (4). Paljud õpetajad peavad lahenduseks lapsele riigikeele selgeks õpetamist – sellega nende arvates mured lõpevad. Tegelikult peavad õpetajad olema vägagi kultuuritundlikud, teadlikud õpilaste kultuurierinevustest ja sellest, kuidas need mõjutavad õpistiile, käitumismudeleid jm.

Eelöeldu nõuab muudatusi ka õpetajakoolituse kontseptsioonis ja õppekavades. Eestis on multikultuurilise hariduse käsitlusi õpetajakoolitusse toodud vähemalt valikainete raames. Õpetajatele pakutakse täienduskoolituse pakette. Pakutav näib olevat siiski välja töötatud pigem kommertslikel eesmärkidel kui tegeliku täienduskoolitusvajaduse rahuldamiseks. Õpetaja roll klassis oleneb mitmest tegurist: nt mitu õpilast on muukeelsest kodust, kuidas toetab kool (omavalitsus/riik) õpetajat materiaalselt ja professionaalselt, milline on õpetaja motivatsioon tööks nende lastega, kuidas oskab õpetaja kohandada õpetamismetoodikat, keelekasutust, luua koolis multikultuurilist atmosfääri jne.

Asseri jt (2) tehtud küsitlus näitab, et vene koolide õpetajad on eesti koolide õpetajatest rohkem valmis töötama eri-

neva etnilise taustaga õpilastega. Ilmselt tuleneb see nende õpetajate varasemast kogemusest (venekeelses koolis õppis NSV Liidu ajal paljudest rahvustest õpilasi). Kvalifitseeritud kaadri küsimus ei saa piirduda üksnes õpetajate ettevalmistusega, multikultuurilise hariduse osas vajavad (täiendus)koolitust kõik haridusametnikud.

Hindamine

Vähemuste (üle)esindatuse probleemi eripedagoogikas võib seostada ka võimete ja teadmiste hindamispuudujääkidega. Uurimused on näidanud, vähemuslapse puhul esineb nii ala- kui ka ülehindamist. Eestis tuuakse välja just viimast (11). Hindamisel tuleb kasutada andmete kogumise erinevaid viise: vaatlus, portfellihindamine, küsitlused; eelistatud on kriteeriumipõhine testimine. Väga oluline on taustteabe kogumine õpilase perekonna, kultuuri ja varasema haridustee kohta. On tähtis, et hinnataks pikema perioodi vältel ehk longitudinaalselt. Erivajaduste kahtluse korral on märksõna meeskonnatöö. Kaasaegses Eesti koolis on nii logopeed, psühholoog kui ka sotsiaalpedagoog (-töötaja). Tihti jääb puudu aga nende koostööoskustest ja -valmidusest. On täheldatud ka seda, et vähemuslapse hindamisel kiputakse välja tooma eelkõige tema nõrku külgi, selle asemel, et rõhutada tugevaid. Eestiski pole tundmata praktika, kus vähemusrahvustest õpilane on puuduliku eesti keele oskuse tõttu saanud kõnepuude diagnoosi või arvatud õpiraskusega laste hulka. Muu maailma praktika ei loe teise keele kasutusraskusest tulenevaid õppimisraskusi erivajaduseks. *Eestis vajavad muukeelse õpilase arengu hindamise alused täpsustamist.*

Tugisüsteemid

Vähemusrahvustest õpilastel esineb koolis alperioodil sageli kohanemisprobleeme, mis toe saamise korral ületatakse. Lapse esimeseks toeks peavad olema tema vanemad. *Kodu ja kooli koostöö* on vähemusrahvustest õpilaste hariduses võtmeküsimus. Vanemate kaasatus kooliellu mõjutab positiivselt lapse enesekindlust, motivatsiooni. Vanemate riigikeele oskuse tähtsust ei saa samuti alahinnata. Koolis on tavaliselt edukamad need õpilased, keda vane-

VÄHEMUSLAPS EESTI KOOLIS

mad kodus õppetöös aidata saavad. Tihti tasutakse ka lisatundide eest, kuid see sõltub juba pere majanduslikust olukorrast.

Mitmel maal sekundeerivad multikultuurilistes klassides klassi- või aineõpetajale abiõpetajad, paraprofessionaalid (inimesed, kellele on õpetatud mõningaid õpetamisvõtteid), kakskeelsed vabatahtlikud abilised. Eestis (10; Pilootturing, 2001) loodetakse sageli *logopeedi* abile, eriti algklassides, samal ajal töötab Inglismaal logopeed vähemusrühvustest õpilasega ainult siis, kui laps on kõnepuudega. Teise keele (riigikeele) tugiõpe pole seal logopeedi kohustus. Eesti praegustes oludes pean logopeedi abi siiski üheks reaalseks võimaluseks, sest kuigi logopeedidel ei ole piisavat koolitust vähemuskultuuride osas, on nad siiski keeleõpetuse ja kõnearenduse spetsialistid. Kuni pole piisavalt eesti keele kui teise keele õpetajaid või nad on vähemlaste hariduses vähe rakendatud, saab logopeed täita mõnegi lünga. Samas ei tohi logopeed töötada vähemlastega (kõne)puudega laste arvelt.

Eestis on praegu kõneravi kõrval õpiabi võimalused *parandusõpe*, *tugiõpe*, *individuaalne õppekava*. Vähemuslapsed vajavad eelkõige eesti keele tugiõpet ja individuaalset õppekava. Esimese jaoks pole koolil sageli vahendeid ega ka spetsialisti (eesti keele kui teise keele õpetajat). Teise meetme rakendamist takistab õpetajate oskamatus IÕK-i koostada ja rakendada. Järele jääb parandusõpe, mida aktiivselt kasutatakse, kuigi vähemuslapsed pole selle õige sihtrühm (vt haridusministri määrus nr 34, 2. juuni 1999). Et kasutada olemasolevat tugisüsteemi, tuleb parandusõppe läbiviimisel muukeelsete lastega arvestada järgnevat.

■ Tuleb leida võimalus moodustada rühm peamiselt muukeelsetest õpilastest, st vältida muukeelse lapse õpetamist õpiraskusega lastega ühel alusel (probleemid on erinevad: õpiraskusega lastel tulenevad need kognitiivse arengu iseärasustest, muukeelsel lapsel eelkõige eesti keele puudulikkusest).

■ Tuleb kaardistada probleemid: mis ainetes millised raskused esinevad (kas suuliste või kirjalike korralduste mõistmine, teaduslike mõistete omandamine, suuline/kirjalik eneseväljendus vm).

■ Tuleb teha koostööd aineõpetajatega: milliseid ainealaseid teadmisi/oskusi võiks parandusõppes arendada/kindestada?

■ Eesti keele oskuse arendamine tuleb lõimida ainealaste teadmiste kujundamisega.

■ Peab pöörama tähelepanu eelkõige eesti suulise kõne kasutusele ja arendamisele. Soovitatav on lasta lapsel rääkida, mida ta hakkab tegema (oma sõnadega töökorralduste selgitamine) ja mida tegi (sh kommenteerib laps nii oma tegevust kui ka näiteks loetud teksti sisu).

■ Parandusõppes peab aktiivselt rakendada ainetundides kasutatavaid õpetekste (eeltöö või järeltöö), kuid kohandatud, sh lühendatud ja/või lihtsustatud.

■ Tuleb aktiivselt kasutada korrektuurharjutusi, st suulises või kirjalikus tekstis nii sisulise kui keelelise vea leidmist ja parandamist: see annab lapsele võimaluse tajuda/mõista, mis on tema n-õ kitsaskoht (ainealaselt või keeleoskuses). Selle teadvustamine aitab nii vigu ennetada kui ka neid parandada, st ennast teadlikult kontrollida.

Seega ei tohiks parandusõpe piirduda (nagu kipub olema) vaid kirjaliku kõne (lugemise ja kirjutamise) oskuste arendamisega. Eesmärk peab olema toetada last kogu õppetöös.

Kokkuvõte

Iga vähemusrühvusest laps on eesti keelses koolis oma probleemidega. Tuleb kindlaks teha, millist abi konkreetne laps vajab. Vähene eesti keele oskus pole erivajadus, samas vajab muukeelne laps lisamaterjale, teistest rohkem selgitusi, ainetundidevälist toetust. Tugi-, parandus- ja abiõpe vähemlastele vajab veel täpsustamist.

Kirjandus

1. Artiles, A. J., Harry, B., Reschly, D. J. & Chinn, P. C. Over-Identification of Students of Color in Special Education: A Critical Overview. *Multicultural Perspectives*, Vol 4, 2002. 3–11; 8.08.2003, www.utlib.ee.

2. Asser, H., Pedastsaar, T., Trasberg, K. & Vassilchenko, L. From Monolingual to Bilingual Russian Schools in Estonia 1993–2000: Problems and Perspectives. In M. Lauristin & M. Heidmets (Eds.), *The Challenge of the Russian Minority* Tartu University Press, 2002. 237–253.

3. Borgå, M. Norra ja kodakondsuse

küsimused. Kogumikus: Euroopa kodanikuharidus ja selle järelmid etnilisest vähemusest õpilastele, kes kogevad õppimisel takistusi. Kursuse materjal, TÜ Kirjastus, 2003. 35–40.

4. Correa, V. I. & Heward, W. L. *Special Education in a Culturally Diverse Society*. W. L. Heward, *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc, 1996. 82–114.

5. Diniz, F. A. Race and Special Educational Needs in the 1990s. *British Journal of Special Education*, Vol 26, Issue 4, 1999. 213–218.

6. Gersten, R. & Jimenez, R. *Modulating Instruction for Language Minority Students*. In E. J. Kameenui, D. W. Carnine (Eds.), *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. New Jersey, Merrill, Prentice Hall, 1998. 161–177.

7. Glenn, C. L. *Minority Children and their Schooling*. In J. De Groof & J. Fiers (Eds.), *The Legal Status of Minorities in Education*. Acco Leuven, Amersfoort, 1996. 67–84.

8. Kõrgesaar, J. Eesti ja kodakondsuse küsimused. Kogumikus: Euroopa kodanikuharidus ja selle järelmid etnilisest vähemusest õpilastele, kes kogevad õppimisel takistusi. Kursuse materjal. TÜ Kirjastus, 2003. 29–33.

9. Laius, A., Valdmaa, S. & Läänemets, U. Uurimisprojekti "Multikultuuris ja muukeelse kooli üleminek kakskeelsele õppekavale" tulemused, 2001. 14.08.2003, www.ut.ee/curriculum/Sisu/teine_leht.html.

10. Pavelson, M. & Jedomskihh, J. Muulased eesti koolis kui pedagoogiline probleem. Kogumikus: *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu Ülikool, 1998. 427–457.

11. Pavelson, M. & Vihalemm, T. *The Russian Child in the Estonian Language School*. In M. Lauristin & M. Heidmets (Eds.), *The Challenge of the Russian Minority*. Tartu University Press, 2002. 255–276.

12. Rannut, Ü. *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Tallinn, TPÜ Kirjastus, 2003.

13. Salend, S. J., Garrick Duhaney, L. M. & Montgomery, W. A. *Comprehensive Approach to Identifying and Addressing Issues of Disproportionate Representation*. *Remedial and Special Education*, Vol 23, No 5, 2002. 289–299.