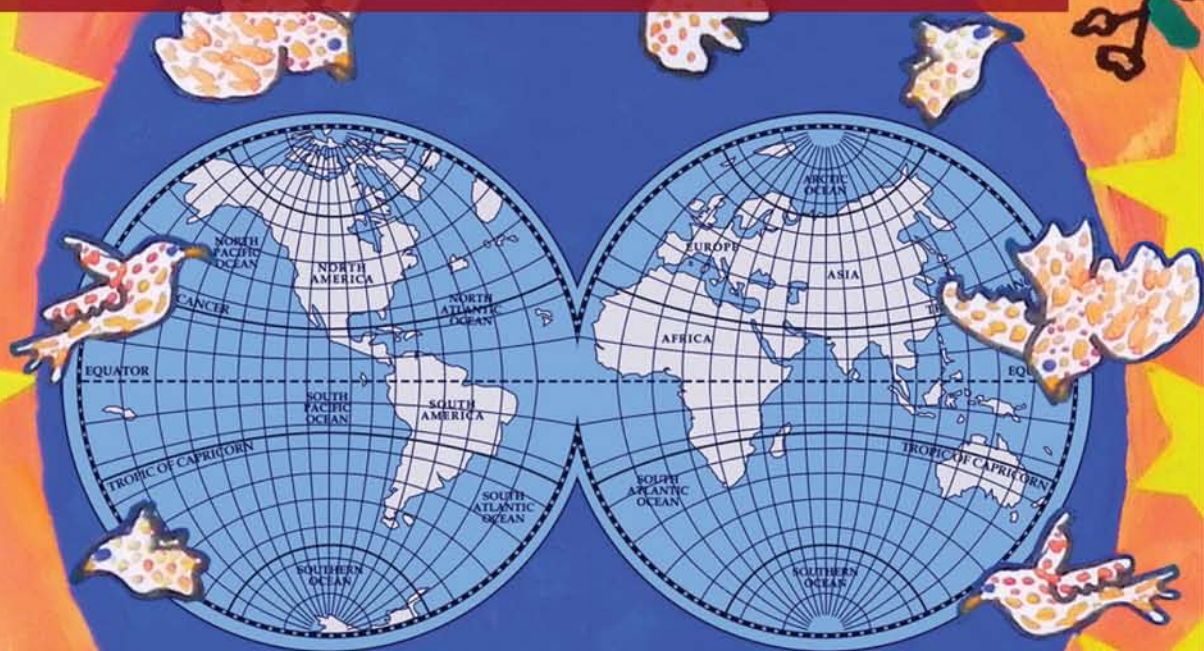


Multikulturāla daudzveidība un speciālo vajadzību izglītība



MULTIKULTURĀLA DAUDZVEIDĪBA UN SPECIĀLO VAJADZĪBU IZGLĪTĪBA

NOSLĒGUMA ZIŅOJUMS

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra



Eiropas speciālās izglītības aģentūra ir pašregulējoša neatkarīga organizācija, kuru atbalsta Aģentūras dalībvalstis un Eiropas institūcijas (Eiropas Komisija un Parlaments).

Jebkura indivīda paustie uzskati šajā dokumentā var neatspoguļot Aģentūras, tās dalībvalstu vai Eiropas Komisijas oficiālo viedokli. Eiropas Komisija nav atbildīga par informācijas izmantošanu, kas iegūta no šī dokumenta.

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras darbinieces Aksele Grunberga (Axelle Grünberger), Marija Kiriazopulu (Mary Kyriazopoulou) un Viktorija Soriano (Victoria Soriano) rediģēja šo dokumentu, pamatojoties uz Aģentūras Pārstāvju padomes locekļu, nacionālo koordinatoru un valstu ekspertu ieguldījumu. Ekspertu kontaktinformāciju, lūdzu, meklējiet šī ziņojuma beigās.

Īpaša pateicība ziņojuma sagatavošanā tiek izteikta Trinidadai Rivērai (Trinidad Rivera) – Valsts Speciālo vajadzību izglītības un skolu aģentūras konsultantei.

Dokumentu ir atļauts citēt, norādot avotu: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Multikulturālā daudzveidība un speciālo vajadzību izglītība*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Ziņojuma elektroniskās versijas ir pieejamas 21 valodā Aģentūras tīmekļa vietnē: www.european-agency.org

Šī ziņojuma versija ir tulkojums latviešu valodā, kas veikts no Aģentūras oriģinālā manuskripta angļu valodā.

Mudītes Reigases un Laura Reigasa tulkojums

Vāka ilustrācija: kolāža, kurā izmantoti Paskāla Suvē speciālās vidusskolas (Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française) skolēnu darbi, Vervjē, Beļģija (Verviers, Belgium).

ISBN: 978-87-92387-66-0 (Electronic) ISBN: 978-87-92387-46-2 (Printed)

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra 2009.gads

Sekretariāts
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Briseles birojs
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Šī dokumenta izdošanu ir atbalstījis Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



SATURS

PRIEKŠVārds	5
IEVADS	7
1. PĒTĪJUMU TEORIJAS ELEMENTI	13
1.1 Novitātes Eiropas līmenī.....	13
1.2 Diskusijas un debates.....	16
1.2.1 Mērķgrupas.....	16
1.2.2 Pieejamie dati.....	17
1.2.3 Izglītības pasākumi.....	17
1.3 Svarīgākie dati pētījumu rezultātu analīzē.....	19
1.3.1 Pieejamie dati.....	19
1.3.2 Izglītības pakalpojumi.....	21
1.3.3 Atbalsta pasākumi.....	22
1.3.4 Vērtēšana.....	25
2. VALSTU INFORMĀCIJA	27
2.1 Mērķgrupas.....	27
2.2 Dati par imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.....	30
2.3 Izglītības pakalpojumi.....	34
2.3.1 Pakalpojumi imigrantu izcelsmes skolēniem.....	35
2.3.2 Pakalpojumi imigrantu izcelsmes skolēniem ar attīstības traucējumiem/speciālām izglītības vajadzībām.....	37
2.3.3 Atbildīgie dienesti.....	38
2.3.4 Pakalpojumu dienestu sadarbība.....	40
2.3.5 Vecāku informēšana un iesaistīšana.....	40
2.3.6 Pakalpojumu finansēšana.....	41
2.4 Atbalsta pasākumi.....	43
2.4.1 Skolu/skolotāju galvenās problēmas.....	43
2.4.2 Izpratne par ieinteresētajām personām.....	46
2.4.3 Atbalsta pasākumu sasniegumi/pozitīvie rezultāti.....	47
2.4.4 Veiksmes faktori iekļaujošā mācību vidē multikulturālā klasē.....	49
2.5 Vērtēšana.....	50



3. PRAKTISKĀS ANALĪZES KOPSAVILKUMA REZULTĀTI	55
3.1 Apmeklēto vietu prezentācija un raksturojums	56
3.1.1 <i>Malme (Malmö, Zviedrija)</i>	56
3.1.2 <i>Atēnas (Grieķija)</i>	57
3.1.3 <i>Parīze (Francija)</i>	59
3.1.4 <i>Brisele (Beļģija)</i>	61
3.1.5. <i>Amsterdama (Nīderlande)</i>	63
3.1.6 <i>Varšava (Polija)</i>	66
3.2 Vispārēji komentāri	67
3.2.1 <i>Mērķgrupas</i>	68
3.2.2 <i>Pieejamie dati</i>	68
3.2.3 <i>Izglītības pakalpojumi</i>	69
3.2.4 <i>Atbalsta pasākumi</i>	70
3.2.5 <i>Vērtēšana</i>	71
4. SECINĀJUMI UN REKOMENDĀCIJAS	73
4.1 Pieejamie dati	73
4.2 Izglītības pakalpojumi	74
4.3 Atbalsta pasākumi	76
4.4 Vērtēšana	77
IZMANTOTĀ LITERATŪRA.....	79
PROJEKTĀ IESAISTĪTIE.....	83
Apmeklēto vietu nosaukumi un adreses	86



PRIEKŠVārds

Šis ziņojums ir Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras (turpmāk tekstā – Aģentūra) veiktā projekta rezultātu apkopojums, kur galvenā uzmanība tika veltīta jautājumiem par speciālo vajadzību izglītību un imigrāciju, kas ir viena no prioritārajām jomām Aģentūras dalībvalstīs.

2005.gadā Aģentūras darbā iesaistīto valstu izglītības ministriju pārstāvji izteica interesi par šī sensitīvā temata izpēti, uzmanības centrā izvirzot jautājumus par to, kā vislabākajā veidā reaģēt uz skolēniem, kuri nākuši no atšķirīgas kultūras vides un kuri ļoti bieži runā citā valodā kā mītnes zemē, speciālajām izglītības vajadzībām.

Kopumā šajā projektā piedalījās 25 valstis – Austrija, Beļģija (franču un flāmu kopienas), Čehijas Republika, Dānija, Francija, Grieķija, Igaunija, Islande, Itālija, Kipra, Latvija, Lielbritānijas Apvienotā Karaliste (Anglija), Lietuva, Luksemburga, Malta, Nīderlande, Norvēģija, Polija, Portugāle, Spānija, Somija, Šveice (franču un vācu kopienas), Ungārija, Vācija, un Zviedrija.

Dalībai šajā projektā valstis nominēja vienu vai divus ekspertus. Bez viņu zināšanām un kompetences projektā veiktais pētījums nebūtu iespējams. Viņi sniedza ļoti vērtīgu informāciju par situāciju gan vietējā pašvaldību, gan valsts līmenī, kā arī piedāvāja savas pārdomas noslēguma ziņojuma sagatavošanā. Ekspertu kontaktinformācija ir pieejama šī ziņojuma beigās un projektam veltītajā tīmekļa vietnē. Gan ekspertu, gan Aģentūras pārstāvju padomes un nacionālo koordinātoru ieguldījums tiek ļoti augstu vērtēts un tas ir nodrošinājis šī projekta veiksmīgu darbību.

Šis noslēguma ziņojums atspoguļo galvenos projekta rezultātus. Tā pamatā ir informācija no visu dalībvalstu ziņojumiem un prakses analīze. Visa minētā informācija ir pieejama Multikulturālās daudzveidības un speciālo vajadzību izglītības projekta tīmekļa vietnē: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Kors J.V. Meijers (Cor J.W. Meijer)

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras
direktors



IEVADS

Šis ziņojums ir Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras projekta, kurš tika veikts pēc dalībvalstu pārstāvju lūguma par speciālo vajadzību izglītības un imigrācijas tēmu, analīzes apkopojums. Aģentūras dalībvalstu pārstāvji vēlējās saņemt informāciju no dažādām valstīm par iespaidu, ko izraisa šī dubultā problēma. Analizējot projekta gaitā iegūtos rezultātus, tika izteikta nepieciešamība formulēt konkrētas rekomendācijas.

Termins „speciālo vajadzību izglītība” (SVI) attiecas uz izglītības pakalpojumiem, kurus nodrošina skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām (SIV). UNESCO (1994.) definē speciālo vajadzību izglītību iekļaujošas izglītības kontekstā kā pedagoģisku iejaukšanos (intervenci) un atbalstu, kas domāts, lai pievērsu uzmanību speciālām izglītības vajadzībām. Minēto terminu sāka izmantot, lai aizstātu terminu „speciālā izglītība”.

Migrācija ir sensitīvs jautājums, kuram var piedēvēt negatīvu blakus nozīmi. Migrācijas kustība vienmēr ir bijusi raksturīga pazīme Eiropas sabiedrībai – galvenokārt tā notikusi ekonomisku apsvērumu dēļ, iedzīvotājiem meklējot labākus dzīves un darba apstākļus – bet pēdējā laikā ir vērojama jauna veida migrācija, kuras pamatā ir bruņoti konflikti un karadarbība. Tomēr var likties, ka cilvēki Eiropas sabiedrībā ne vienmēr uztver iedzīvotājus ar atšķirīgu kultūras izcelsmi kā avotu savas sabiedrības vai izglītības sistēmas bagātināšanai. Tā vietā šī atšķirība tiek uztverta kā problemātiska situācija.

Šī iemesla dēļ galvenās Eiropas un starptautiskās organizācijas ir akcentējušas šo jautājumu un mudina nacionālās valdības atbalstīt un nodrošināt kvalitatīvu izglītību visiem skolēniem, neskatoties uz viņu izcelsmi un kultūras saknēm. UNESCO (1994.) skaidri paziņoja, ka: „skolām ir jāuzņem visi bērni, neskatoties uz viņu fizisko, intelektuālo, sociālo, emocionālo, valodas attīstību vai citiem apstākļiem. Tas attiecas gan uz bērniem ar attīstības traucējumiem, gan uz talantīgiem bērniem, ielas bērniem un bērniem, kuri strādā, bērniem no attāliem reģioniem un nomadu ciltīm, bērniem no lingvistiskām, etniskām vai kultūras minoritātēm, kā arī uz bērniem no citām nelabvēlīgām un izstumšanas draudiem pakļautām teritorijām vai grupām” (6.lpp.).



Arī Eiropas Padomes rīcības plāna 2006–2015.gadam rekomendācijas atspoguļo situāciju, ka „cilvēki ar attīstības traucējumiem no minoritāšu grupām, migranti un bēgļi ar speciālām vajadzībām var daudzkārt atrasties neizdevīgā stāvoklī diskriminācijas vai sabiedrisko pakalpojumu nepārzināšanas dēļ. Dalībvalstīm ir jānodrošina, ka atbalsts personām ar attīstības traucējumiem ņem vērā viņu valodu vai kultūras izcelsmi, kā arī šādas minoritātes grupas specifiskās vajadzības” (Pielikums 4.6, 32.lp.).

Apvienoto Nāciju konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām nosaka, ka personām ar attīstības traucējumiem tāpat kā citiem ir jānodrošina viņu specifiskās kultūras un etniskās identitātes atzišana un atbalsts (30.pants, 2008.).

Dalībvalstīs dažādi definē terminu „imigrants”. Atšķirības atbilst valsts situācijai par attiecīgo iedzīvotāju daļu. Definīcijas atbilst arī valstu vēsturiskajai attīstībai, kā arī politiskajai un ekonomiskajai situācijai. Valstīs lieto terminu „imigrants” vai „ārzemnieks” atbilstoši skolēnu vai viņu vecāku dzimšanas vietai, vai atbilstoši mājās lietotajai valodai, kura dažreiz nav mītnes zemes valoda.

OECD (2006.) un Eurydice (2004.) lieto terminu „skolēni imigranti”, runājot par „skolēniem ārzemniekiem” vai „pirmās paaudzes skolēniem imigrantiem”, gadījumos, kad skolēni un viņu vecāki ir dzimuši ārpus mītnes zemes. „Otrās paaudzes skolēni imigranti” ir tie bērni, kuri dzimuši mītnes zemē, bet kuru vecāki ir dzimuši citā valstī. Trešās un ceturtais paaudzes skolēni imigranti ir „vietējie”: viņiem var būt mītnes zemes pilsonība, viņi ir dzimuši mītnes zemē un vismaz viens no vecākiem ir dzimis šajā mītnes zemē. Valstīs, kurās ir senas imigrācijas tradīcijas, trešās un senākas migrantu paaudzes netiek uzskatītas par imigrantiem, bet viņi tiek uzverti kā personas ar atšķirīgu etnisko izcelsmi, kuri pieder minoritāšu grupām vai kuriem ir etniskās minoritātes izcelsme.

Ir svarīgi uzsvērt, ka Aģentūras veiktais pētījums uzmanību nepievērta vispārējās izglītības jautājumiem attiecībā uz skolēniem, kuriem ir imigrantu izcelsme, bet tikai tām izglītības problēmām, kas saistītas ar imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Šī pētījuma galvenais mērķis bija izpētīt, kā vislabākajā veidā reaģēt uz skolēnu ar speciālām vajadzībām un atšķirīgu



kultūras izcelsmi un kuri dažkārt lieto atšķirīgu valodu nekā mītnes zemē, izglītības vajadzībām.

Šis divpusējais (duālais) apsvērums liek izcelt šādus galvenos jautājumus:

- a) Kādā mērā valodas problēmas tiek uzskatītas par mācīšanās traucējumiem;
- b) Kā tiek vērtētas imigrantu izcelsmes skolēnu spējas un vajadzības;
- c) Kā vislabāk atbalstīt skolotājus un ģimenes.

Lai veiktu šo pētījumu, projekta eksperti noteica mērķgrupas raksturojumu, kā skolēnus:

- Ar visa veida traucējumiem/speciālām izglītības vajadzībām;
- Kas ir „imigranti” šādā nozīmē:
 - i) ir pirmās, otrās vai trešās paaudzes migranti;
 - ii) kuri izmanto atšķirīgu vai tikai nedaudz līdzīgu valodu mītnes zemes valodai;
 - iii) kuriem ir vai nav mītnes zemes tautība;
 - iv) kuriem ir vai nav zems izglītības līmenis un/vai kuri nāk no zemāk attīstītas ekonomiskās vides salīdzinājumā ar mītnes zemi;
- Kuriem ir atšķirīga kultūras izcelsme nekā mītnes zemē.

Projekta laikā izkristalizējās nepieciešamība skaidrot terminu „imigrants”. Šādai termina definīcijai ir jāņem vērā visi skolēni, uz kuriem varētu attiekties šis termins – gan tie skolēni, kuri ir tikko ieradušies mītnes zemē (atbilstoši terminam „imigranti”), gan tie skolēni, kuri ir valsts pilsoņi, bet pieder etniskai minoritātei. Tādējādi projekta pētījuma mērķgrupa ir imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām vai kuri pieder etniskai minoritātei. Dokumentā lietotais termins „imigrantu izcelsme” aptver noteikto mērķgrupu.

Neskatoties uz atšķirībām starp dažādām valstīm, projekta pētījums centās pievērst uzmanību piecām galvenajām jomām. Šīs jomas tika noteiktas kā būtiskākās informācijas apkopošanā un tai sekojošajai



praktiskajai analīzei par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītību:

1. Mērķgrupas iedzīvotāji, kā to nosaka katra valsts;
2. Pieejamie statistikas dati vietējā (un/vai valsts) līmenī;
3. Skolēniem un ģimenēm piedāvātie izglītības pakalpojumi;
4. Atbalsta pasākumi;
5. Izmantotie vērtēšanas instrumenti, lai sākotnēji noteiktu imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām vajadzības un spējas.

Datu trūkums par šo jautājumu bija nopietns izaicinājums, kuru bija jārisina projekta laikā. Var uzskatīt, ka situācija, kad ir pieejams tikai ierobežots daudzums datu vai to nav nemaz, ir pozitīvs rezultāts, un tas norāda uz nediskriminējošu izglītības politiku, kuru īsteno dalībvalstu izglītības sistēmas.

Uzskatām, ka Aģentūras projekta rezultātā ir apkopota informācija, kura daudz niansētāk atspoguļo realitāti, kas ir aprakstīta šī ziņojuma turpmākajās nodaļās.

Kopējais projekta pētījums ir procesa, kurā bija iekļauti vairāki posmi, rezultāts:

- Tika veikta pētījumu un to publicēto rezultātu par šo tematu sintēze, ņemot vērā minētās piecas galvenās jomas. Pirmā nodaļa atspoguļo svarīgākās literatūras apskatu.

- Kopā ar projekta ekspertiem tika sagatavota aptaujas lapa, lai apkopotu būtisku informāciju vietējā pašvaldības vai rajona līmenī, atbilstoši noteiktajām piecām jomām. Tika sagatavota arī paplašināta aptaujas lapa, lai apkopotu informāciju arī valsts līmenī, kuru varēja aizpildīt pēc izvēles. Eksperti sagatavoja vietējos/nacionālos valstu ziņojumus, izmantojot datus, kurus ieguva aptaujas rezultātā. Šos ekspertu ziņojumus izmantoja par pamatu, lai veiktu aptverošu sintēzi, kura ir atspoguļota otrajā nodaļā.

- Aptaujas piecas galvenās jomas veido arī pamatu projektā veiktajai praktiskajai analīzei. Tika izvēlētas sešas vietas, lai izvērtētu, kā tiek īstenoti izglītības pakalpojumi valstīs ar senām imigrācijas tradīcijām vai ar nesen mītnes zemē iebraukušiem skolēniem. Šīs praktiskās analīzes rezultāti ir aprakstīti trešajā nodaļā.



- Aģentūras projekta komanda apkopoja pētījumu rezultātus, valstu ziņojumus un prakses piemērus, kurus izmantoja diskusijās ar projekta ekspertu grupu. Priekšlikumi, kā arī šo kopējo diskusiju galvenie secinājumi ir atspoguļoti ceturtajā nodaļā: Secinājumi un rekomendācijas.



1. PĒTĪJUMU TEORIJAS ELEMENTI

1.1 Novitātes Eiropas līmenī

Šis nodaļas mērķis ir apkopot vairāku Eiropas valstu pētījumos, situācijas analīzēs un zinātniskajos pētījumos akcentētos svarīgākos elementus par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītību, pievēršot uzmanību piecām jau ievadā minētajām jomām (definīcijai, statistikas datiem, izglītības pakalpojumiem, atbalsta pasākumiem un vērtēšanas procesam). Norāde uz šajā projekta pētījumā izmantotajiem Eiropas, starptautiskajiem un valstu dokumentiem ir pieejama Aģentūras tīmekļa vietnē sadaļā, kura veltīta tematiskajiem projektiem: www.european-agency.org/agency-projects

Lai izveidotu šo literatūras apskatu, tika sistemātiski pārmeklētas datu bāzes (tādas kā ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, u.t.t.) un publicētie materiāli, kuros minēts vai kuros uzmanība pievērsta imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītībai. Paplašinoties informācijas un komunikāciju tehnoloģiju izmantošanai informācijas izplatīšanā, tika veikta ļoti plaša tīmekļa pārmeklēšana, lai noteiktu svarīgākās tīmekļa vietnes, tiešsaitē pieejamos referātus, ziņojumus un disertācijas, kurās pēta vai atsaucas uz saitēm starp skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām un imigrantu izcelsmi.

Šī projekta nolūkam meklējumi galvenokārt tika pievērsti pētījumu rezultātiem un veiktajam darbam Eiropā, jo šī ģeogrāfiskā teritorija bija Aģentūras projekta uzmanības centrā. Tomēr būtisks darbs ir veikts arī ārpus Eiropas, tāpēc tika ņemti vērā interesanti Amerikas un Kanādas pētījumu rezultāti (piem., AMEIPH, 1998. un 2001.; Nacionālā pētījumu padome, Minoritāšu pārstāvniecības speciālajā izglītībā komiteja [National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education], 2002.; D.Dž.Losens un Dž.Orfīlds [Losen and Orfield], 2002.).

Bez individuālu personu pētījumiem vai tādiem, kuros atspoguļota informācija par valsts vai vietēja līmeņa situāciju, uzmanība tika pievērsta arī apskatiem un ziņojumiem, kurus ir publicējušas starptautiskas institūcijas par situāciju Eiropas līmenī, piemēram, Eiropas Komisija, Eiropas Novērošanas centrs rasisma un ksenofobijas jautājumos (šobrīd Eiropas Pamattiesību aģentūra),



Eurydice, vai par daudz plašāku ģeogrāfisku teritoriju, piemēram, Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD) vai Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO).

Tika izskatīti līdz pat 15 gadus veci dati un pētījumi. Tik plašs laika periods bija nepieciešams, jo apskatāmais temats izrādījās ļoti specifisks un pieejamā literatūra par šo jautājumu ir ļoti ierobežotā apjomā.

Pirms detalizēti apskatīt iegūtos datus, kuri tika akcentēti iepriekšējos pētījumos attiecībā uz piecām galvenajām jomām, kuras noteica Aģentūras projektam, ir svarīgi iezīmēt galvenos faktorus, kuri noteica pētījuma kontekstu.

Lielākā daļa Eiropas valstu piedzīvo nopietnu imigrācijas vilni un dažās valstīs šai parādībai ir senas tradīcijas. Citām valstīm imigrācija ir jauna parādība. Dažās Eiropas daļās, kur iepriekš dominēja emigrācija, valstis novēro ārzemniekus apmetamies uz dzīvi viņu valsts robežās. Nesens OECD pētījums par migrāciju (2006.) akcentē, ka migrācija „ļoti iespējams” saglabāsies un pat palielināsies Eiropas valstīs. Šādas daudzpusējas demogrāfiskas izmaiņas ir pārveidojušas Eiropas iedzīvotāju identitāti: Eiropas sabiedrība kļūst daudz multikulturālāka.

Šī daudzveidība atspoguļojas pašreizējā skolēnu populācijā Eiropā. Skolās uzņem skolēnus ar dažādu etnisko izcelsmi, kuri dzimuši citā valstī, nevis mītnes zemē, vai kuru vecāki ir dzimuši ārzemēs. Viņiem ir cita kultūra un dažreiz arī cita valoda, kura atšķiras no mītnes zemes, kurā viņi iegūst izglītību, kultūras un valodas.

Izglītības sistēmu un likumdošanas loma ir atbalstīt imigrantu izcelsmes iedzīvotāju integrāciju mītnes zemes sabiedrībā. Eiropas Komisijas Zaļā grāmata par migrāciju (2008.) uzsver, ka: „būtisks skaits skolēnu migrantu uzliek izglītības sistēmām nopietnas saistības. Skolām ir jāpielāgojas viņu klātbūtnei un jāieestrādā viņu vajadzības savā tradicionālajā darbā, lai nodrošinātu augstas kvalitātes un līdzvērtīgu izglītību ... Skolām ir jāspēlē galvenā loma iekļaujošas sabiedrības veidošanā, jo tās pārstāv galvenās iespējas jauniem cilvēkiem migrantiem un mītnes zemes sabiedrības pārstāvjiem iepazīties un cienīt vienu otru ... Valodas un kultūras daudzveidība var ienest skolās nenovērtējamus resursus” (3.lpp.). Uzmanības pievēršana šai jaunajai iedzīvotāju grupai un imigrantu



izcelsmes skolēnu vajadzību risināšana skolā ir kļuvusi par vienu no galvenajām rūpēm politikas veidotājiem un svarīgu izaicinājumu, kuru mēģina risināt izglītības sistēmas visā Eiropā.

Speciālo vajadzību izglītības jomā praktiķi, pētnieki un politikas veidotāji gan ES, gan dalībvalstu līmenī parāda arvien pieaugošu interesi par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situāciju. Tomēr, neskatoties uz faktu, ka visas Eiropas valstis izrāda rūpes par izglītības politikas un prakses pielāgošanu, lai ņemtu vērā jauno multikulturālo skolēnu populācijas identitāti, nav veikti plaši pētījumi, lai analizētu šo izmaiņu ietekmi uz speciālo vajadzību izglītību Eiropā.

Aģentūras tematiskais projekts ir pirmā iniciatīva, kura mēģina analizēt imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situāciju skolās Eiropas valstīs.

No literatūras iegūtā informācija parāda, ka ir veikti pētījumi Eiropas līmenī, kuri uzmanību pievērš vai nu jautājumiem par speciālo vajadzību izglītību (piem., Meijers, Soriano un Watkins [Meijer, Soriano and Watkins] 2003., 2006.; OECD, 2004.), vai jautājumiem par izglītības nodrošināšanu imigrantu izcelsmes skolēniem (piem., Eurydice, 2004.; OECD, 2006.). Tomēr Eiropas līmenī neviens no pētījumiem neizskata šos abus tematus kopā.

Vienīgās atsauksmes, kuras izdevās atrast, par Eiropā veiktu darbu par šo abu tēmu savienojumu ir Comenius Akcijas 2 projekts (projekta nosaukums „Apstākļu nodrošināšana čigānu un migrantu strādnieku bērniem ar attīstības traucējumiem – speciālo izglītības vajadzību projekts”), kuru īstenoja laika posmā no 1996.līdz 1998.gadam, iesaistot deviņas valstis, un Comenius Akcijas 2 projekts (projekta nosaukums „Mācību materiāli imigrantu izcelsmes skolēniem ar attīstības traucējumiem”), kuru īstenoja no 1999.līdz 2001.gadam, iesaistot trīs valstis, kā arī Eiropas konference par jautājumiem, kas saistīti ar skolēniem migrantiem ar speciālām izglītības vajadzībām, kura notika 1999.gada 7.un 8.jūnijā Kopenhāgenā.

Paturot to prātā, būtu nepareizi apgalvot, ka Eiropā nav veikti pētījumi par šo iespējamo dubulti nelabvēlīgo stāvokli izglītībā, ar kuru jāsasopas imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Ir veikti daži atbilstoši pētījumi, bet tie aprobežojas tikai ar vietējās vai valsts situācijas analīzi.



Šīs nodaļas turpinājumā tiks aplūkoti galvenie dati, kurus ieguva, izpētot minētos darbus. Ir jāuzsver, ka ar nodomu tika analizēti dokumenti, kuri akcentēja darbu, saistītu ar abu jautājumu – imigrācijas un speciālo vajadzību izglītības – savienojumu. Tāpēc, lai arī tas interesēja projektu, tika atsijāts milzīgs daudzums īstenoto un publicēto pētījumu par imigrantu izcelsmes skolēnu situāciju skolās, ja tie nepievērsās arī jautājumiem par speciālo vajadzību izglītību.

Pirms detalizēti aplūkot Aģentūras projektā izmantoto publikāciju kopējos secinājumus (1.3.apakšnodaļa), tiks aprakstīti literatūrā dominējošie strīdīgie aspekti un jautājumi, kuriem identificētas atšķirīgas pieejas un risinājumi (1.2.apakšnodaļa). Abās apakšnodaļās visi iegūtie dati ir aprakstīti atbilstoši projektā noteiktajām piecām galvenajām jomām.

1.2 Diskusijas un debates

1.2.1 Mērķgrupas

Eiropas līmenī nav vienošanās par terminoloģiju, kuru izmantot, lai identificētu imigrantu izcelsmes skolēnus. Daži pētījumi izmanto terminu „etniskā minoritāte” vai „minoritāšu etniskās grupas” (UNESCO, 1994.; SIOS, 2004.; Lindsijs, Patērs un Strands [Lindsay, Pather and Strand] 2006.; Rozenkvists [Rosenqvist] 2007.), kamēr citi izmanto terminu „migranti” (OECD, 2007.; Eiropas Komisija, 2008.), „imigranti” (OECD, 2006., Eurydice, 2004.), „bilingvālie skolēni” vai „minoritāšu grupas” (Eiropas Padome, 2006.). Šobrīd Eiropā lielākā daļa bērnu dzimst valstī, kurā viņi dzīvo un iegūst izglītību. Tomēr teritorijās, kuras atrodas netālu no Eiropas Savienības robežām, pagaidu imigrantu (kuri neplāno palikt Eiropas valstī, kurā pirmajā viņi ir ieradušies, lai gan, iespējams, viņi tur uzturēsies ilgu laiku) ierašanās ir realitāte ar augšupejošu tendenci. Tāpēc izmantot terminus par dažiem „migrācijas” veidiem var būt problemātiski.

Izmantotās terminoloģijas daudzveidība un vienošanās trūkums par vienotu terminoloģiju atspoguļo dažādas pieejas migrācijas parādībai gan politikas, gan prakses līmenī, kurām sekot izvēlējušās Eiropas valstis. Šīs atšķirības atspoguļo arī katras valsts īpatnējo vēsturisko attīstību. Šī projekta mērķis nebija pētīt atšķirības, kuras eksistē definīciju līmenī. Akcents tika likts uz to, kā nodrošināt izglītības pakalpojumus imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām vajadzībām.

1.2.2 Pieejamie dati

Projektā veiktais literatūras apskats atklāja, ka šobrīd ir neiespējami iegūt visaptverošus un salīdzinošus statistikas datus par imigrantu izcelsmes skolēnu skaitu speciālo vajadzību izglītībā Eiropā. Pētījumi parāda, ka ir tikpat kā neiespējami apkopot valstu statistiku par migrāciju starptautiskā līmenī, jo valstu statistikas sistēmas nav saskaņotas savā starpā.

Kā uzsvēra Pulēns, Perins un Singltons (Poulain, Perrin and Singleton, 2006.): „ir plaši atzīts, ka migrācijas datus nav viegli apkopot. Datu apkopošanas sistēmas, kā arī izmantotās definīcijas, lai noteiktu migrācijas parādības valstī, ir būtiski atšķirīgas” (77.lpp.) Tālāk viņi secina: „... Pamatojoties uz statistikas datiem, nav pieņemts neviens atbilstošs indikators starptautiskā līmenī, lai uzskaitītu iedzīvotājus ar ārzemnieku vai imigrantu izcelsmi ... Dati, kurus varētu uzskatīt par uzticamiem, ne vienmēr ir salīdzināmi ES līmenī, jo tiek izmantoti dažādi datu avoti, definīcijas un jēdzieni” (373.lpp.).

Pēc Fasmana (Fassmann, Pfliegerl, 2004.) šobrīd, atšķirībā no pagājušā gadsimta piecdesmitajiem gadiem, imigrācija attiecas uz lielu skaitu iedzīvotāju. Statistikas dati par imigrācijas plūsmu ir jāizskata ar lielu piesardzību, jo patiesais imigrācijas apjoms bieži tiek nepietiekami novērtēts. Fasmans uzskata, ka 2002.gadā ES pozitīva migrācija bija augstāka kā ASV, lai gan ASV bieži tiek uzskatīta par galveno imigrācijas skarto valsti.

Aģentūras īstenotais pētījums mēģināja atspoguļot patieso situāciju. Otrajā nodaļā ir parādīti galvenokārt vietējā līmeņa dati.

1.2.3 Izglītības pasākumi

Uzskati par izmantojamām stratēģijām, lai uzlabotu izglītības kvalitāti imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, atšķiras.

Galvenais strīdus jautājums, kurš kļuva redzams analizējot pētījumus, attiecās uz skolēna dzimtās valodas vietu un lomu skolā. Nav vienota viedokļa par skolēna dzimtās valodas izmantošanu skolā: daļa pētnieku atbalsta bilingvālu izglītību, citi uzskata, ka skolā (un dažreiz arī ģimenē) ir jāizmanto tikai mītnes zemes valoda.

Dzimtās valodas izmantošanu skolā var uzskatīt par atbalstu skolēnam, bet tā var kļūt arī par riska faktoru, lai izstumtu skolēnus,



kuri runā vienā svešvalodā, no to skolēnu grupas, kuri runā mītnes zemes valodā. Daudzvalodu pieeja visiem skolēniem (Kandeljē [Candelier] 2003.; Perego, de Gumēns, Ženo un de Pietro [Perregaux, de Goumoēns, Jeannot and de Pietro] 2003.) ir jauns sociāls un didaktisks veids, lai atzītu visas skolā izmantotās valodas un atvērtu visus bērnus daudzveidībai.

Cits strīdus jautājums literatūrā attiecas uz tematu, kas skar speciālistu kompetenču aprakstu. Daži pētnieki uzskata, ka speciālistiem nav nepieciešams daudz zināt par skolēnu un viņu ģimeņu kultūras izcelsmi, lai varētu veiksmīgi veidot sadarbību: „Nav nepieciešams zināt visu par personas kultūras izcelsmi, lai veidotu labu tikšanos un lai iegūtu labus darba rezultātus ... Nav jābūt ekspertam par ‘kultūras izcelsmi’ vai dažādām valodām. Ir jāpieņem persona un viņa/viņas kultūra bez iebildumiem ... daudz svarīgāk ir tas, kas cilvēkiem ir kopīgs, tas, kas visiem ir vienāds” (SIOS, 2004., 64.lpp.).

Pretstatā minētajam, citos dokumentos var atrast stingru atbalstu speciālistu ar tādu pašu etnisko izcelsmi, kā skolēnam vai ģimenei, iesaistīšanai: „Ar bilingvāliem bērniem ir jāstrādā, ja ne bilingvāliem vai bikulturāliem speciālistiem, tad tikai tādiem darbiniekiem, kuriem ir plaša izpratne par bērna kultūras izcelsmi un valodu” (Ziņojums no Eiropas konferences par jautājumiem, kas saistīti ar bērniem migrantiem ar speciālām izglītības vajadzībām, kas notika 1999.gada jūnijā Kopenhāgenā, 7.lpp.).

Lēmans (Leman, 1991.) min skolotāju no imigrantu kopienas klātbūtni kā svarīgu starpkultūru faktoru: šie skolotāji var pildīt vienojošu un valodas funkciju ar izcelsmes kopienu. Verkuitens un Brugs (Verkuyten and Brug, 2003.) arī uzsver, ka skolotāji ar atšķirīgu etnisko izcelsmi var skolā ienest papildu perspektīvi un viņi var kļūt atdarināšanas cienīgi paraugi.

Neskatoties uz šīm atšķirībām, Eiropas literatūra par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situāciju atklāj virkni līdzīgus datus un secinājumus. Tie ir apskatīti nākošajā apakšnodaļā.



1.3 Svarīgākie dati pētījumu rezultātu analīzē

1.3.1 Pieejamie dati

Pirmais elements, par kuru visos izskatītajos pētījumos ir pausta vienprātība, ir fakts, ka ir vērojamas pretrunas par imigrantu izcelsmes skolēnu proporciju speciālajā izglītībā. Dažos vietēja rakstura un valsts līmeņa pētījumos (Lēmans [Leman], 1991.; Manso [Manço], 2001.; Henriots [Henriot], 1996.; Lindsijs, Patērs un Strands [Lindsay, Pather and Strand], 2006.; Vērnings, Lēzers un Urbāns [Werning, Löser and Urban], 2008.) tiek akcentēti nopietni aizspriedumi imigrantu izcelsmes skolēnu vērtēšanā, kā rezultātā speciālajā izglītībā viņi tiek vai nu pārāk bieži, vai pārāk reti pārstāvēti. Starptautiskie pētījumi apstiprina šo tendenci, parādot, ka „imigranti un minoritāšu grupu pārstāvji tiek nesamērīgi bieži ievietoti speciālās izglītības iestādēs” (OECD, 2007., 156.lpp.).

Kā uzsvēra Eiropas Novērošanas centrs rasisma un ksenofobijas jautājumos, „vairākās ES dalībvalstīs migrantu un etnisko minoritāšu skolēnu pārāk liels skaits speciālajā izglītībā ir parasta parādība ... Ja tiek pieņemts, ka skolēnu ar attīstības traucējumiem proporcijas ir līdzīgas visās etniskajās grupās, tad var uzskatīt, ka liels skolēnu migrantu un etnisko grupu pārstāvju skaits šajās klasēs norāda, ka daļa šo skolēnu ir nepareizi nozīmēti izglītības iegūšanai šajās klasēs” (Eiropas Novērošanas centrs rasisma un ksenofobijas jautājumos, 2004., 28.lpp.). ASV veiktie pētījumi apstiprina šo tendenci. Kā argumentē Losens un Orfilds (Losen and Orfield, 2002.) „neatbilstošs darbs gan vispārīzglītojošās, gan speciālās izglītības klasēs noved pie minoritāšu skolēnu, īpaši melnādaino skolēnu, pārāk liela skaita, nepareizas traucējumu klasifikācijas un grūtībām, ar kurām sastopas šie skolēni” (xv.lpp.).

Neproporcionāls imigrantu izcelsmes skolēnu skaits speciālajā izglītībā vērojams galvenokārt runājot par intelekta traucējumiem un mācīšanās traucējumiem. Iespējamie cēloņi šai neatbilstībai, kā tas tiek akcentēts literatūrā, ir: daudz biežākas sociālās uzvedības problēmas imigrantu un etnisko minoritāšu iedzīvotāju vidū; agrīnās iejaukšanās vai veselības aprūpes trūkums minētajām iedzīvotāju grupām; mītnes zemes sabiedrības aizspriedumi par imigrantu izcelsmes personām; problēmas, kuras rodas, vērtējot imigrantu izcelsmes skolēnu vajadzības un spējas.




Atšķirt mācīšanās grūtības no valodas grūtībām joprojām ir izaicinājums. Piemēram, „pārāk mazais specifisko mācīšanās traucējumu un autiskā spektra traucējumu skaits visu Āzijas izcelsmes un ķīniešu skolēnu vidū var norādīt, ka dažkārt pastāv problēmas mācīšanās traucējumu atšķiršanā no problēmām, kas saistītas ar angļu valodu kā otro valodu” (Lindsijs, Patērs un Strands [Lindsay, Pather and Strand], 2006., 117.lpp.). Bez tam, kā apgalvo Salamē: (Salameh, 2003.; 2006.) „bilingvālisms nekad neizraisa valodas traucējumus. Bilingvālam bērnam ar valodas traucējumiem ir traucējumi abās valodās – gan dzimtajā valodā, gan mītnes zemes valodā”.

Pētījumi uzsver arī faktu, ka nabadzībai ir ļoti liela ietekme uz skolēnu ievietošanu speciālajā izglītībā. Runājot par sliktajiem sociāli ekonomiskajiem apstākļiem, kuros dzīvo dažas imigrantu un etnisko minoritāšu grupas, var rasties veselības problēmas, kuras ietekmē bērnu attīstību. No tā izriet, ka nabadzība ir riska faktors, kuras dēļ vēlāk var parādīties dažas speciālās izglītības vajadzības. Tas ir pamats sociālekonomisko zaudējumu (trūkuma) teorijai, kura argumentē, ka imigrantu izcelsmes skolēni saskaras ar tām pašām problēmām, kā vietējie skolēni ar līdzīgu sociālekonomisko stāvokli (Nikēze, [Nicaise], 2007.).

Var secināt, ka neproporcionāls imigrantu izcelsmes skolēnu skaits speciālajā izglītībā, ir skaidrojams ar faktu, ka etnisko minoritāšu pārstāvība zemākajos sociālekonomiskajos slāņos Eiropas sabiedrībā ir daudz lielāka. Kā secina Vernings, Losers un Urbāns (Werning, Löser and Urban, 2008.) „imigrantu izcelsmes bērnu un viņu ģimeņu situāciju var uzskatīt par sistemātisku izstumšanu. Ģimenes neuzņemšana pilsonībā un viņu iespēju ierobežošana daļēji ekonomiskajā sistēmā un pieejai darba tirgum ir cieši saistīta ar ierobežojumiem viņu bērnu iespējām veiksmīgi piedalīties izglītības procesā” (51.lpp.).

Tomēr šādas situācijas ir rūpīgi jāanalizē, kā to uzsver Lindsijs, Patērs un Strands (Lindsay, Pather and Strand, 2006.): „Sociālekonomiski neizdevīgs stāvoklis (nabadzība) un dzimums daudz spēcīgāk nekā etniskā piederība saistās ar vispārējo speciālo izglītības vajadzību un specifisku speciālo izglītības vajadzību kategoriju izplatību. Tomēr, pārbaudot sociālekonomiskā stāvokļa, dzimuma un vecuma grupas ietekmi, nopietna pārāk bieža vai pārāk



reta minoritāšu grupu pārstāvība, salīdzinot ar baltajiem britu skolēniem, paliek” (3.lpp.).

Imigrantu izcelsmes skolēnu neproporcionāls skaits speciālajās skolās var norādīt, ka dažos gadījumos vispārējā izglītība nav spējusi nodrošināt šo skolēnu vajadzības. Tas liek pētniekiem apšaubīt izglītības kvalitāti, kas tiek nodrošināta imigrantu izcelsmes skolēniem vispārizglītojošajās skolās. Literatūrā īpaši tiek apskatīti divi aspekti: pirmkārt, kā skolēni tiek nosūtīti uz vērtēšanu un kādas ir vērtēšanas procedūras, otrkārt, kādas ir skolotāju izmantotās metodes, lai mācītu imigrantu izcelsmes skolēnus.

Dažādās Eiropas valstīs par šo tēmu veiktie pētījumi norāda uz vēl vienu nozīmīgu tendenci – individuālas personas ar speciālām izglītības vajadzībām, kā arī individuālas imigrantu izcelsmes personas citas personas (sociālie darbinieki, skolas speciālisti, citi skolēni u.c.) uztver kā nosaukto grupu pārstāvjus. Citiem vārdiem runājot, ir vērojama tendence kategorizēt un attiekties pret imigrantu izcelsmes skolēniem vai skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām pamatojoties uz aizspriedumiem par „grupu”, pie kuras viņi pieder. Šie aizspriedumi slēpj patieso personu, jo konkrēts skolēns kļūst par veselas grupas simbolu un šī grupa asociējas ar atbalsta nepieciešamību (skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām) vai kultūru un reliģiju (imigranti un etniskās minoritātes). Šī tendence ir nožēlojama, jo cilvēks nepārstāv visu kultūru vai visu grupu. Kategoriju piešķiršana un aizspriedumi par „grupu” aizēno patieso personu un padara viņu nenozīmīgu, tādējādi veidojas marginalizācijas process (SIOS, 2004.).

1.3.2 Izglītības pakalpojumi

Analizētie pētījumi un publikācijas par tēmu rosina pārdomas par to, vai neproporcionāls imigrantu izcelsmes skolēnu skaits speciālajā izglītībā neatspoguļo faktu, ka pedagoģiskās un mācību metodes, kuras tiek īstenotas vispārizglītojošajās klasēs, nespēj nodrošināt šīs specifiskās grupas izglītības vajadzības.

Literatūra par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situāciju norāda, ka skolotāji nesaprot, cik ļoti viņu mācīšanas darbs izriet no viņu pašu kultūras. Patiešām, mācīšanās metodes un skolēnu attieksme ļoti atšķiras dažādās kultūrās. Dažās sabiedrībās ir normāli, ka skolēni mācās savstarpēji sadarbojoties ar skolotāju, citās sabiedrībās nav pieņemts, ka bērni tieši uzrunā




pieaugušos, viņi mīcās klausoties, ko pieaugušie runā savā starpā. Tāpēc skolotājam ir jāizskaidro, cik vien tas ir iespējams, savu mācīšanas metožu kultūras pamats un jāpaskaidro, kas tiek sagaidīts no skolēniem. Tā vietā, lai izvairītos no tendences vienkāršot uzdevumus, kurus liek pildīt imigrantu izcelsmes skolēniem (īpaši gadījumos, kad viņu dzimtā valoda nav mītnes zemes valoda), skolotājam ir jācenšas iepazīstināt imigrantu izcelsmes skolēnus ar klasē notiekošajām aktivitātēm (Ziņojums no Eiropas konferences par jautājumiem, kas saistīti ar skolēniem migrantiem ar speciālām izglītības vajadzībām, 1999.gada jūnijs, Kopenhāgena).

1.3.3 Atbalsta pasākumi

Literatūra, kas veltīta imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītošanai, akcentē arī ģimenes svarīgo lomu. Pētījumi atklāj, ka imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kopumā neizmanto atbalsta dienestu pakalpojumus tik, cik viņi to varētu. Visbiežāk minētie iegansti šai parādībai cita starpā ir: skolēna ģimene nerunā mītnes zemes valodā; skolēna ģimene pietiekami labi neizprot sistēmu un viņiem piedāvātos pakalpojumus, vai arī viņi nav raduši saņemt šādus pakalpojumus zemē, no kuras viņi ir ieradusies; skolēna ģimene baidās tikt izsūtīta, ja viņi uzstādīs „pārmērīgas prasības”.

Tāpēc ir ļoti svarīgi nodrošināt imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām ģimenes ar vispusīgu informāciju. Sniegtās informācijas mērķim ir jābūt vecāku izpratnes veidošanai par to, kā mītnes zemē uztver speciālās izglītības vajadzības un kāda ir izglītības sistēma un izglītības pieejas šo jautājumu risināšanai. Jau no paša sākuma ģimenēm ir jānodrošina skaidra, pieejama un atklāta informācija. Ja nepieciešams, ir jāizmanto tulks vai iestādes darbinieks, kurš runā ģimenes dzimtajā valodā. Dažāda veida materiālu izmantošana (skolēna aktivitāšu fotogrāfijas u.c.) var palīdzēt nodrošināt veiksmīgu informācijas plūsmu starp skolu un skolēna ģimeni. Laba prakse ir arī ģimeņu diskusiju grupu veidošana. Tā sniedz vecākiem iespēju veidot saites savā starpā, izvairoties no imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām ģimeņu izolācijas.

Pētījumi parāda, ka informācijas plūsmai nevajadzētu būt tikai vienpusējai, t.i., no skolas uz ģimeni. Arī ģimenēm ir jāsniedz skolai



informācija par savu bērnu, ar viņiem ir jākonsultējas un jāiesaista lēmumu pieņemšanā par bērnu. Kā uzsvēra Eiropas konference par jautājumiem, kas saistīti ar skolēniem migrantiem ar speciālām izglītības vajadzībām, kas notika 1999.gada jūnijā Kopenhāgenā: „etniskās minoritātes skolēna veiksmīga izglītība ir lielā mērā atkarīga no vecāku un skolotāju sadarbības, konsultācijām un savstarpējas izpratnes. Skolotāja profesija ir jāpārstāj uzskatīt par mitoloģiju un vecākiem ir jādod iespēja ietekmēt lēmumu pieņemšana skolā” (Konferences ziņojums, 15.lpp.).

Ģimenes ir jāiesaista kā partneri. Pētījumi par šo tēmu apgalvo, ka skolām jāņem vērā visa ģimene, ne tikai vecāki, bet arī brāļi un māsas, kā arī vecvecāki un pārējā ģimene. Daži pētījumi arī parāda, ka, īpaši attiecībā uz imigrantu izcelsmes ģimenēm, bērns ar speciālām izglītības vajadzībām var stipri ietekmēt ģimenes struktūru, kas dažreiz noved pie ģimenes locekļu lomu maiņas (SIOS, 2004.).

Speciālistu loma kopumā ir nodrošināt labu sadarbību ar ģimenēm un izvairīties no sadursmēm dažādās kultūras izcelsmes dēļ. Kā apgalvo Moro (2005.): „imigrantu bērniem jebkuri ... paņēmienu, kuri neņem vērā viņu kultūras savdabīgumu, tikai veicina plaisas paplašināšanos starp divām pasaulēm, kurās viņi dzīvo. Mēs tādā veidā veicinām viņu faktisko izstumšanu no mītnes zemes sabiedrības, veicinām viņu marginalizāciju. Pretēji minētajam, ņemot vērā viņu kultūras izcelsmi, mēs atbalstām individuālas pieejas stratēģijas, mācību procesu un līdzdalību mītnes zemes sabiedrībā” (21.lpp.).

Literatūrā tiek pausts viedoklis, ka ir jāpārdomā pozitīvas pieejas izmantošana skolēnu un viņa vecāku iesaistīšanai, akcentējot skolēna panākumus. Pricāties par ģimeņu un skolēnu sociāli kulturālo, kognitīvo un valodas daudzveidību ir svarīgi ne tikai, lai cīnītos pret iespējamu diskriminējošu attieksmi, bet arī, lai paaugstinātu imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām pašcieņu un motivāciju.

Bez tam literatūrā tiek akcentēts fakts, ka, lai izpildītu šo uzdevumu un veiksmīgi pieņemtu izaicinājumus, ar kuriem sastopas mūsdienu skolēni, speciālistiem ir jābūt labi sagatavotiem. Visi pētījumi par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītības situāciju parāda speciālistu sagatavošanas izšķirošo



nozīmi, lai uzlabotu vērtēšanas procesu, nodrošinātās izglītības kvalitāti un sadarbību ar imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām ģimenēm. Lai nodrošinātu šīs jaunās skolu populācijas vajadzības, arvien pieaug pieprasījums pēc pedagogu tālākizglītības kursiem, kā arī skolu darbinieku mācību metožu pilnveidošanas. Bez tam, no dažādiem praktiķiem, ne tikai skolotājiem, bet arī psihologiem, atbalsta personāla, medicīniskā personāla, u.t.t., tiek prasīta sadarbība, lai nodrošinātu imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām vajadzības.

Galvenais secinājums, kurš izriet no galvenokārt Eiropā publicēto pētījumu analīzes par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītību, ir pārliecība, ka, neskatoties uz to, ka šī joma kļūst arvien redzamāka un pie tās strādā gan politikas veidotāji, gan praktiķi, kuri darbojas speciālo vajadzību izglītības laukā, pētījumu skaits, veltīts šim specifiskajam jautājumam, joprojām ir ļoti ierobežots. Tipiski uzmanība tiek pievērsta vai nu vienam, vai otram faktoram: skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām vai imigrantu izcelsmes skolēnu izglītošanai. Ļoti maz pētījumu ir apskatījuši šos divus izglītības aspektus kopā.

Eiropas valstu izglītības politika un prakse izmanto tikai viena veida pieeju. Pētījumi parāda, ka pakalpojumi, kuri domāti, lai atbalstītu imigrantu izcelsmes skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām, bieži pievēršas tikai vienai no problēmām, kas raksturo šo mērķgrupu. Uzmanība tiek pievērsta vai nu skolēna speciālajām vajadzībām, vai viņa/viņas imigrantu izcelsmei. Piemēram, programmas, kuras tiek piedāvātas imigrantu izcelsmes skolēniem, lai apgūtu mītnes zemes valodu, parasti nenodrošina viņu speciālo izglītības vajadzību risināšanu. No otras puses, vērtēšanas instrumenti un metodes, kuras parasti izmanto, lai noteiktu skolēna spējas, neņem vērā skolēna kultūras identitāti.

Visi pētījumi par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situāciju secina, ka nepieciešami uzlabojumi šajā jomā: ir jāpārdomā, kādas jaunas politikas un prakses pamatnostādnes jāievieš, lai nodrošinātu imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām vajadzības. Lai to sasniegtu ir nepieciešami jauni pētījumi šajā jomā.

1.3.4 Vērtēšana

Sākotnēji pieņemot, ka imigrantu izcelsmes skolēnu pārstāvība speciālajā izglītībā ir neproporcionāli liela, pētījumos tiek izvirzīti jautājumi par šo skolēnu vērtēšanas procedūru (īpaši sākotnējās vērtēšanas) kvalitāti (Andersons [Andersson], 2007.; Rozenkvists [Rosenqvist], 2007.). Šie vērtēšanas instrumenti un metodes bieži izriet no skolēna mītnes zemes un izglītības iegūšanas zemes kultūras. Vērtēšanas process tādēļ ir neobjektīvs – skolēniem ar mītnes zemei atšķirīgu kultūras izcelsmi ir mazāk iespēju nekā skolēniem, kuriem ir mītnes zemes kultūra, izprast un atšifrēt atsauksmes uz šo kultūru, kuru klātbūtne vērtēšanas materiālos ir neapšaubāma. Tādējādi literatūrā tiek izteikts viedoklis, ka vērtēšanas materiāli un process ir jāpārskata, lai atbrīvotos, cik vien tas ir iespējams, no atsauksmēm uz kultūru.

Viens no galvenajiem un visredzamākajiem kultūras šķēršļiem, ar kuriem imigrantu izcelsmes skolēni var sastapies vērtēšanas procesā – kuru atkārtoti akcentē literatūrā – ir valoda, kuru izmanto vērtējot skolēnu spējas un vajadzības. Landons (Landon, 1999.), izmantojot piemēru ar disleksiju, Eiropas konferencē par jautājumiem, kuri saistīti ar skolēniem migrantiem ar speciālām izglītības vajadzībām, kas notika Kopenhāgenā, teica: „Mums jānovērš grūtības, ar kurām saskaras šie skolēni, pirms mēs atrodam tos, kuriem ir uztveres vai kognitīvās problēmas. Bilingvālu bērnu skaits, kurus uzskata par dislektīkiem, ir daudz zemāks nekā vietējo bērnu skaits: īstenībā skolēniem ir lasīšanas grūtības, bet neviens neuzstāda skaidru diagnozi ... Skolotāji neredz problēmu, jo viņi nezina, kā veikt vērtēšanu” (Konferences ziņojums, 18.lpp.).

Daži pētnieki uzskata, ka bilingvāliem imigrantu izcelsmes skolēniem sākotnējai vērtēšanai ir jābūt bilingvālai un/vai to jāveic speciālistiem, kuri pārzina skolēna dzimto valodu un kultūras izcelsmi (Klains [Cline], 1999.; Andersons [Andersson], 2007.; Rozenkvists [Rosenqvist], 2007.).

Protams, dažos gadījumos sākotnējo vērtēšanu var arī veikt neizmantojot valodu. Tomēr, ja tam nepievērš uzmanību, kultūras atšķirības (piemēram, krāsu definīcijas vai mācību konteksta līmenī; Salamē [Salameh] 2006.) var tikt ietvertas neverbālos vērtēšanas procesos. Otrā nodaļa detalizēti apraksta neverbālās vērtēšanas izmantošanu.



Un beidzot, pētījumu analīze parāda, ka vērtēšanai ir jābūt visaptverošai, tādā nozīmē, ka tai jāņem vērā skolēna kopējā situācija: apstākļi valstī, no kurienes ģimene ir migrējusi, valoda, kultūra, situācija mītnes zemes vietējā sabiedrībā, dzīves apstākļi mājās u.t.t.

Aģentūras veiktais pētījums (Vatkinsa [Watkins], 2007.) par vērtēšanu iekļaujošā vidē atklāja, ka pēdējo gadu laikā lielākajā daļā Eiropas valstu ir notikušas izmaiņas formatīvās¹ vērtēšanas izpratnē; ir atklājušās „testēšanas” pieejas vājās puses. Tā rezultātā formatīvās vērtēšanas akcenti ir paplašinājušies, lai aptvertu vairāk, nekā tikai akadēmisko saturu. Tajā pašā laikā formatīvās vērtēšanas process arvien vairāk un vairāk tiek veikts sadarbojoties skolēnam, viņa/viņas ģimenei un skolotājiem, nevis to veic speciālisti, kuri nav saistīti ar skolu. Aģentūras projekts parādīja, ka lielākajā daļā valstu šī pieeja joprojām ir mērķis, kurš jāsasniedz attiecībā uz speciālo izglītības vajadzību sākotnējo vērtēšanu.

¹ Aģentūras vērtēšanas projektā „formatīvā vērtēšana” (saukta arī par „kārtējo vērtēšanu”) ietver procesu, kas notiek klasē, šo vērtēšanu galvenokārt veic skolotājs un speciālisti, kas strādā kopā ar skolotāju, lai sniegtu informāciju lēmumu pieņemšanai, kādas mācību metodes jāizmanto un kas būtu tālāk darāms skolēna mācību procesā. „Sākotnējā vērtēšana” vai „sākotnējā vajadzību noteikšana” ietver iespējamo speciālo izglītības vajadzību identificēšanu, kuras rezultātā tiek uzsākta sistemātiska informācijas apkopošana, kuru var izmantot, nosakot skolēna stiprās un vājās puses, kā arī iespējamās speciālās vajadzības. Sākotnējā speciālo izglītības vajadzību noteikšana var būt saistīta ar citām vērtēšanas procedūrām un var iesaistīt speciālistus ārpus vispārīzglītojošās skolas (ieskaitot veselības aprūpes speciālistus).



2. VALSTU INFORMĀCIJA

Šīs nodaļas mērķis ir sniegt valstu ziņojumu sintēzi par piecām šim pētījumam noteiktajām galvenajām jomām – mērķgrupas definīciju, statistikas datiem, izglītības pakalpojumu nodrošināšanu, atbalsta pasākumiem un vērtēšanu. Nodaļas satura pamatā ir informācija un apkopotie dati, kurus, izmantojot aptaujas lapu, ieguva valstu eksperti sadarbībā ar dažādiem iesaistītajiem dienestiem, pašvaldībām un skolām par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītības nodrošināšanu, atspoguļojot situāciju vietējā un/vai valsts līmenī. Lai gan tika ņemta vērā arī informācija, kas atspoguļoja situāciju valsts līmenī, pārsvarā apkopotā informācija akcentē situāciju vietējā līmenī. Šī nodaļa atspoguļo arī nedaudz statistikas par imigrantu izcelsmes iedzīvotāju procentuālo attiecību pret valsts iedzīvotāju skaitu un imigrantu izcelsmes skolēnu procentuālo attiecību pret kopējo skolēnu skaitu dažādās Eiropas valstīs. Statistikas dati par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām skaitu netiek parādīti, jo valstu ziņojumos bija pārāk maz informācijas par šo jautājumu.

Sīkāka informācija par specifiskiem valsts vai vietēja līmeņa datiem, problēmām un diskusijām par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situāciju dažādās projekta dalībvalstīs ir atrodama valstu ziņojumos Aģentūras tīmekļa vietnē tematiskajiem projektiem veltītajā sadaļā: www.european-agency.org/agency-projects

Atbildes uz jautājumiem ir apkopotas turpinājumā.

2.1 Mērķgrupas

Eiropā ir vērojama nopietna imigrācijas kustība un jautājumi par „migrāciju” kļūst arvien būtiskāki daudzās valstīs. Saskaņā ar valstu ziņojumiem Eiropā tiek izmantotas dažādas definīcijas jēdzienam „imigrants”. Lielākā daļa valstu izmanto terminus „imigrants” vai „ārzemnieks”, vai „sveštautietis” attiecībā uz personas un viņa/viņas vecāku dzimšanas vietu, tautību un mājās lietoto valodu.

Valstīs ar senām imigrācijas tradīcijām imigrantus iedala:

- Jaunpienācējos un/vai pirmās paaudzes imigrantos gadījumos, kad skolēns un/vai viņa vecāki ir dzimuši ārpus mītnes zemes;



- Otrās paaudzes imigrantos, kas attiecas uz tiem, kas dzimuši mītnes zemē, bet viņu vecāki dzimuši citā valstī;

- Trešās un ceturtās paaudzes imigranti, kuri dzimuši mītnes zemē un vismaz viens no vecākiem arī dzimis mītnes zemē un kuram, iespējams, ir šīs valsts pilsonība. Lielākajā daļā gadījumu trešās, ceturtās (vai vēl senākas) paaudzes imigrantu izcelsmes skolēni netiek uzskatīti par „imigrantiem”, bet par „skolēniem ar atšķirīgu etnisko izcelsmi”, kas pieder „minoritāšu grupām” vai „etniskajām grupām”.

Daudzu valstu izglītības kontekstā likumdošana par skolēniem imigrantiem, kā arī prakse balstās uz izglītojošu pieeju, kas atbilst skolēna valodas prasmēm: bilingvāli/daudzvalodīgi skolēni vai skolēni, kuru dzimtā valoda atšķiras no mītnes zemes valodas. Šī definīcija atbilst visiem tiem skolēniem, kuriem bērnībā jāapgūst vairāk kā viena valoda.

Šim pētījumam – kā minēts ievadā – valstu ekspertiem tika uzdots apkopot informāciju par imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām (gan par imigrantiem, kas nesen ieradušies mītnes zemē, gan par skolēniem, kuri pieder etnisko minoritāšu grupām).

Saskaņā ar imigrācijas kustības raksturu Eiropā, valstis var iedalīt vairākās grupās:

- Valstis ar senām imigrācijas tradīcijām, kas saistās ar rūpniecības un ekonomikas raksturojumu un/vai koloniālo pagātni (piem., Austrija, Beļģija, Dānija, Francija, Lielbritānija, Luksemburga, Nīderlande, Vācija, Zviedrija);
- Valstis, kurās imigrācija ir salīdzinoši jauna parādība, sākusies 20.gadsimta pēdējās desmitgadēs, piemēram, Islande, Norvēģija, Somija, vai valstis, kurās iepriekš dominēja emigrācija, piemēram, Grieķija, Itālija, Kipra, Malta, Portugāle, Spānija;
- Jaunās ES dalībvalstis, tādas kā Čehijas Republika, Igaunija, Latvija, Lietuva, Polija, Ungārija, kas galvenokārt uzņem patvēruma meklētājus vai bēgļus no Tuvo Austrumu valstīm un imigrantus no bijušās Padomju Savienības.

Imigrantiem, kuri apmetušies uz dzīvi Eiropā, ir dažādu valstu izcelsme, bet viņus var iedalīt trīs galvenajās kategorijās: bijušie



Eiropas Savienības (ES), Eiropas Ekonomiskās Zonas (EEZ) vai Šveices iedzīvotāji; patvēruma meklētāji, bēgļi un bijušie Ziemeļāfrikas iedzīvotāji; bijušie citu valstu iedzīvotāji.

Imigrantu izcelsmes iedzīvotāju procentuālā attiecība ir ļoti atšķirīga dažādās Eiropas valstīs – dažās valstīs ir apmēram 1% imigrantu (piem., Polijā, Lietuvā), bet citās ir apmēram 40% (piem., Luksemburgā) imigrantu izcelsmes iedzīvotāju. Valstu statistikas datus nav viegli salīdzināt, jo:

- Tiek atšķirīgi definēts termins „imigrants”;
- Atšķirīgi naturalizācijas procesi valstīs;
- Aati attiecas vai nu uz vietējo vai valsts situāciju, vai uz situāciju abos līmeņos;
- Valstu dati apkopoti par dažādiem gadiem (par 2005.vai 2006.vai 2007.gadu).

Paturot prātā šīs iebildes, 1.tabulā var redzēt, ka lielākajā daļā valstu 6–20% no kopējā iedzīvotāju skaita ir imigrantu izcelsme.

1.tabula Imigrantu izcelsmes iedzīvotāju procentuālā attiecība (statistikas pamatā valstu ziņojumi par 2005./2006./2007.gadu)

1–5 %	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Čehijas Republika	Beļģija	Austrija	Luksemburga*
Dānija	Grieķija	Francija	Šveice
Lietuva	Islande	Igaunija	
Malta	Itālija	Latvija	
Polija	Kipra	Lielbritānija (Anglija)	
Portugāle	Norvēģija	Nīderlande	
Somija	Spānija	Vācija	
Ungārija		Zviedrija	

*vairāk kā 40%

Imigrantu izcelsmes skolēnu un viņu ģimenēs runāto valodu skaits būtiski atšķiras dažādās valstīs un pašvaldībās: no 18 līdz vairāk, kā 100 valodās dažās valstīs.



Procentuāli lielam skaitam iedzīvotāju ir imigrantu izcelsme – dažās valstīs/pašvaldībās vairāk kā pusei vietējo iedzīvotāju nav eiropiskas izcelsmes (piem., viņi nāk no Turcijas, Irākas, Somālijas, Krievijas, Pakistānas, Brazīlijas, Ukrainas, Marokas u.c.).

Tādās valstīs kā Zviedrija līdz 1970.-tajiem gadiem un citās valstīs līdz 1990.-tajiem gadiem, lielākā daļa imigrantu Eiropā bija ekonomiskie imigranti, kuri meklēja labākus dzīves un darba apstākļus. 1990.-tajos gados nopietni pieauga imigrantu skaits, kas bija bēgļi no Tuvo Austrumu zemēm un Austrumeiropas valstu pilsoņi, kā arī bijušās Padomju Savienības iedzīvotāji.

Šie dati ir atšķirīgi atbilstoši iesaistītajai valstij, bet neapstrīdams ir fakts, ka šobrīd Eiropa piedzīvo sociālekonomiskās imigrācijas pieaugumu. To veicina arī tāds faktors, kā Eiropas valstu pilsoņu neierobežota mobilitāte ES valstu robežās.

2.2 Dati par imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām

Daudzas projektā iesaistītās valstis ziņoja, ka trūkst jaunu datu par imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām vajadzībām. Dažādām valsts iestādēm ir dažādi pienākumi un trūkst vienotas datu apkopošanas pieejas. Pastāv arī citi iemesli datu trūcumam. Dažas valstis neapkopo oficiālus datus par iedzīvotāju etnisko izcelsmi, tikai par pilsonisko piederību un valsti, kurā persona ir dzimusi, jo pieprasīt personiskus datus par rasi, etnisko izcelsmi, attīstības traucējumiem vai reliģisko piederību ir principā aizliegts. Citās valstīs nenotiek sistemātiska datu apkopošana par skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām vai imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām ne valsts, ne vietējā līmenī. Dažās pašvaldībās imigrantu izcelsmes skolēnu skaits ir tik mazs, ka nav nepieciešams un nav būtiski apkopot šādu informāciju. Vissaprātīgākais un vispraktiskākais veids šobrīd ir iegūt informāciju no skolām, jo tajās ir šie bērni. Dažas pašvaldības apkopo šādus datus, bet valsts statistika nav uzticama.

Pamatojoties uz valstu ekspertu apkopotajiem vietējas nozīmes un/vai valsts līmeņa statistikas datiem, var uzskatīt, ka imigrantu izcelsmes skolēnu skaits ļoti atšķiras dažādās Eiropas valstīs, kā arī tas atšķiras vienas valsts dažādās pašvaldībās un/vai skolās. Atkal jāsaprot, ka valstu datus nav viegli salīdzināt, jo atšķirīgi tiek definēti

jēdziens „imigrants”, un pieejamie statistikas dati var atspoguļot gan vietēja, gan valsts līmeņa situāciju, gan situāciju abos līmeņos.

Paturot prātā šos iebildumus, 2.tabulā var redzēt, ka lielākajā daļā dalībvalstu procentuāli imigrantu izcelsmes skolēnu skaits ir starp 6–20% no kopējā skolēnu skaita obligātajā izglītībā (Luksemburgā tas ir virs 38%).

2.tabula Imigrantu izcelsmes skolēnu procentuālā attiecība skolās (obligātās izglītības posmā vietējā līmenī, 2005./2006./2007.mācību gados)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Čehijas Republika	Beļģija	Austrija	Luksemburga
Lietuva	Dānija	Francija	Šveice
Malta	Grieķija	Igaunija	Vācija
Polija	Islande	Latvija	
Portugāle	Itālija*	Lielbritānija (Anglija)	
Somija	Kipra	Nīderlande	
Ungārija	Spānija	Zviedrija	

*Itālijas dati par 2007./2008.mācību gadu

Imigrantu izcelsmes ģimeņu/skolēnu skaits un proporcijas būtiski atšķiras dažādās pašvaldībās vienas valsts robežās un bieži tas ir saistīts ar pašvaldības ģeogrāfisko atrašanās vietu un tās lielumu. Lielākā daļa imigrantu izcelsmes ģimeņu dzīvo lielās pilsētās vai piepilsētās, jo tiek uzskatīts, ka pilsētās ir labākas izredzes dabūt labu darbu un ir labākas izglītības iespējas. Tā rezultātā imigrantu izcelsmes skolēnu koncentrācija galvaspilsētās (piem., Amsterdamā, Atēnās, Briselē, Lisabonā, Londonā, Madridē, Parīzē, u.t.t.) var būt dubulta vai pat trīskārtīga, salīdzinot ar situāciju visā valstī.

Lai gan šajā pētījumā nav statistikas datu par imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām visās projekta dalībvalstīs, dažas valstis tomēr iesniedza datus valsts, federālā, reģionālā un/vai vietējā līmenī. Tādas valstis kā Austrija, Kipra, Vācija, Itālija, Lietuva, Luksemburga, Nīderlande, Spānija un Šveice iesniedza datus gan valsts un federālā, gan reģionālā un vietējā līmenī. Citas valstis – Beļģija, Somija, Francija, Grieķija – sniedza



datus par situāciju reģionālā un vietējā/skolas līmenī. Citos gadījumos, piemēram, Čehijas Republikas, Portugāles un Lielbritānijas (Anglijas) dati attiecas uz valsts līmeni. Ekspertu apkopotie dati attiecas vai nu uz imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kopēju skaitu un procentuālo attiecību valsts, federālā, reģionālā un/vai vietējā līmenī, vai uz specifisku šo skolēnu skaitu un procentuālo attiecību dažādās pašvaldībās un/vai skolās. Rezultātā, iegūtie dati nav viegli salīdzināmi un tos nevar attēlot tabulas veidā.

Stākāka informācija par specifiskiem vietējiem un valsts statistikas datiem dažādās projekta dalībvalstīs ir atrodamā valstu ziņojumos Aģentūras tīmekļa vietnē sadaļā, kas veltīta šim projektam.

Pamatojoties uz minēto informāciju, daudzu valstu ziņojumi atklāj nopietnu neatbilstību, kas ietekmē imigrantu izcelsmes skolēnus, kas, savukārt, noved pie tā, ka viņu skaits ir pārāk liels vai pārāk mazs speciālo vajadzību izglītībā. Šī parādība dažās valstīs, piemēram, Lielbritānijā (Anglijā), ir bijusi nopietnu problēmu cēlonis jau vairāk kā 30 gadus. 1970.-tajos gados bija dati, ka pārāk liels bērnu skaits, kuri ieceļojuši Lielbritānijā (Anglijā) no Karību jūras salām, tika ievietoti speciālajās skolās. Citas valstis (piem., Beļģija, Dānija, Somija, Norvēģija, Zviedrija) savos ziņojumos parāda, ka daudzās pašvaldībās salīdzinoši liels skaits imigrantu izcelsmes skolēnu ir speciālo vajadzību izglītībā un viņu skaitam ir tendence palielināties augstākās izglītības pakāpēs (pamatskolas beigu posmā un vidējā izglītībā). 1998.gadā Oslo veiktais pētījums parādīja, ka imigrantu izcelsmes skolēnu skaits bija pārāk liels visos speciālās izglītības veidos (Nordāls un Overlands [Nordahl and Øverland], 1998.).

Bez tam, procentuāli imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām skaits speciālajās skolās ir augstāks kā mītnes zemes skolēnu skaits. No tā izriet, ka pretējais apgalvojums ir patiess par vispārizglītojošām skolām. Šveices valsts ziņojumā tiek akcentēts fakts, ka imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām skaits ir nepārtraukti pieaudzis pēdējo 20 gadu laikā un vidēji imigrantu izcelsmes skolēnu skaita pieaugums ir daudz lielāks speciālajās skolās, nekā kopējais imigrantu izcelsmes skolēnu skaita pieaugums obligātajā izglītībā.



Parādās paradoksāli fakti izpētot statistisko informāciju par dalībvalstu (piem., Austrijas, Somijas, Grieķijas) pašvaldībām/skolām. Kļūst skaidrs, ka dažās skolās ir vairāk imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kā skolēnu ar speciālām vajadzībām, kuriem nav imigrantu izcelsmes. Citās pašvaldībās/skolās ir tieši pretēja tendence.

Viens no iespējamiem skaidrojumiem šai parādībai, kā to atspoguļo valstu ziņojumi, ir tas, ka vienīgi nejaušība nosaka, cik skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām mācās katrā skolā. Cita iespējamība ir tā, ka dažas skolas daudz efektīvāk vērtē skolēnus salīdzinājumā ar citām skolām. Citos ziņojumos tiek uzsvērts, ka arvien pieaugošais speciālo klašu piedāvājums un lielais speciālā personāla skaits ietekmē šo piedāvājumu pieprasījumu – ja piedāvājums ir pieejams, skolotāji cenšas to izmantot, īpaši gadījumos, ja viņiem nav pieejams cits atbalsts. Un beidzot, vēl viena iespēja ir tā, ka dažās skolās imigrantu izcelsmes skolēnus uztver kā skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām, lai gan patiesībā ir tikai komunikācijas problēmas, kas saistītas ar nepietiekamām valodas zināšanām. Pārāk lielais imigrantu izcelsmes skolēnu skaits speciālajā izglītībā bieži ir skaidrojams ar valodas grūtībām – runātprasmi un lasītprasmi (un ne tikai).

No otras puses, imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām vajadzībām var nebūt identificēti, jo skola skaidro mācīšanās, valodas, lasītprasmes un pareizrakstības grūtības kā nepietiekamu mītnes zemes valodas kompetenci. Izskatās, ka vislielākais izaicinājums ir atšķirt imigrantu izcelsmes skolēnus, kuriem nepieciešams atbalsts izglītības procesā valodas apgūšanā un imigrantu izcelsmes skolēnus, kuriem ir speciālās izglītības vajadzības.

Nesen Lielbritānijā (Anglijā) veiktais valsts mēroga pētījums, kurā pētīja visus skolēnus Anglijas valsts skolās (apmēram 6.5 miljonus skolēnu), atklāja daudz sarežģītāku situāciju. (Lindsijs, Patērs un Strands [Lindsay, Pather and Strand], 2006.). Īsumā, veids, kādā noteiktai etniskās minoritātes grupai piešķir atzinumu par speciālām izglītības vajadzībām vai kādu noteiktu speciālo izglītības vajadzību veidu, atšķiras ar savu sarežģītību. Vairākus secinājumus var uzskatīt par svarīgiem: pirmkārt, šis pētījums parādīja, ka pastāv ļoti būtiskas atšķirības starp etnisko minoritāšu grupām attiecībā uz sociālekonomiski nelabvēlīgiem apstākļiem. Piemēram, tikai 14.1%



balto britu skolēnu bija tiesības saņemt bezmaksas pusdienas skolā (skolu atbalsta programma skolēniem no nelabvēlīgas sociāl-ekonomiskās vides, kuru izmanto, lai noteiktu nabadzības līmeni), tajā pašā laikā šīs tiesības bija 30% melnādaino Karību jūras izcelsmes skolēnu un 43.8% melnādaino Āfrikas izcelsmes skolēnu.

Otrkārt, ņemot vērā nelabvēlīgo sociālekonomisko apstākļu, dzimuma un vecuma ietekmi, varbūtība, ka skolēniem no dažādām etnisko minoritāšu grupām ir speciālās izglītības vajadzības, uzrādīja interesantu tendenci. Salīdzinot varbūtību, ka baltajiem britu skolēniem ir speciālās izglītības vajadzības, procentuāli melnādainajiem šī varbūtība *nebija* būtiski atšķirīga. Tomēr uzvedības, emocionālās un sociālās saskarsmes grūtības joprojām 1½ reizes biežāk piedēvē melnādainajiem Karību jūras izcelsmes skolēniem. Skolēniem ar Pakistānas un Bangladešas izcelsmi, salīdzinot ar baltajiem britu skolēniem, retāk noteica virkni dažādu speciālo izglītības vajadzību veidus. Tajā pašā laikā, īpaši pakistāniešu skolēniem, apmēram 2½ reizes biežāk noteica dzirdes traucējumus, redzes traucējumus un smagus vai vairākus mācīšanās traucējumus.

2.3 Izglītības pakalpojumi

Balstoties uz valstu ziņojumiem, kopējā tendence lielākajā daļā valstu attiecībā uz pieaugošo imigrācijas vilni Eiropā ir integrācijas politikas veicināšana, kuras pamatā ir cilvēktiesību un vienādu iespēju principi. Izmantojot operatīvus terminus, šī politika tiek īstenota, piedāvājot virkni dažādus pakalpojumus imigrantu izcelsmes personām un viņu ģimenēm, akcentējot mītnes zemes valodas apgūšanu, darba iegūšanu un integrāciju vietējā sabiedrībā. Šie pakalpojumi, cita starpā, ietver: valodas kursus, atbilstošas iespējas iegūt izglītību un apgūt arodu, sieviešu un meiteņu sociālā stāvokļa un izglītības līmeņa uzlabošanu, integrāciju vietējā sabiedrībā, dzīvi multikulturālā vidē un starpkultūru kompetences uzlabošanu, integrāciju, izmantojot iesaistīšanu sporta aktivitātēs, u.t.t.

Rezultātā, vispārējās izglītības politikas pamatnostādņēs lielākajā daļā Eiropas valstu, imigrantu izcelsmes skolēniem ir tādas pašas tiesības uz pirmsskolas, obligāto un vidējo izglītību kā mītnes zemes skolēniem. Citiem vārdiem sakot, viena izglītības likumdošana un



noteikumi attiecas uz visiem skolēniem, ieskaitot skolēnus ar imigrantu izcelsmi.

Saskaņā ar vispārējās izglītības politikas pamatnostādņēm, valstu ziņojumos ir skaidri pateikts, ka pakalpojumi, kurus piedāvā skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, atbilst pakalpojumiem, kurus piedāvā imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām vajadzībām. Atbilstoši izglītības likumdošanai un noteikumiem, lielākajā daļā Eiropas valstu imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām vajadzībām ir tiesības uz tādu pašu speciālo vajadzību izglītību un viņiem tiek piedāvāti tādi paši izglītības pakalpojumi kā mītnes zemes skolēniem gan valsts, gan reģionālā, gan vietējā līmenī. Imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām saņem tādus pašus pakalpojumus kā citi skolēni lielākajā daļā valstu, kā to atspoguļo valstu ziņojumi.

Bez tam viņiem ir tiesības uz papildu pakalpojumiem, kurus var iedalīt divās kategorijās: pakalpojumi, kas domāti visiem imigrantu izcelsmes skolēniem un pakalpojumi, kas speciāli domāti imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Abos gadījumos dažādās valstīs piedāvā daudzveidīgus pakalpojumus valsts, reģiona vai pat vietējā līmenī. Pakalpojumu veidi abās kategorijās ir aprakstīti turpmākajās apakšnodaļās.

2.3.1 Pakalpojumi imigrantu izcelsmes skolēniem

- Speciāla uzņemšanas nodaļa: pašvaldības vai pat skolas līmenī, lai uzņemtu un noteiktu turpmāko rīcību, galvenokārt, attiecībā uz jaunpienācējiem;
- Sagatavošanas un uzņemšanas klases imigrantu izcelsmes skolēniem: parasti domātas jaunpienācējiem un skolēniem, kuriem ir nepietiekama mītnes zemes valodas prasme. Skolēniem ir papildu valodas apmācība un viņi iepazīstas ar mītnes zemes kultūru. Parasti šīs papildu nodarbības ilgst vienu gadu. Tālāk viņi tiek iekļauti tādā izglītības veidā kas viņiem ir visatbilstošākais;
- Patvēruma meklētāju centri, kas domāti patvēruma meklētājiem un bēgļiem, kuros ir arī skolas viņu bērniem;
- Valodas skrīnings visiem bilingvāliem skolēniem, kuri uzsāk skolas gaitas, lai noteiktu viņu mītnes zemes valodas prasmes un pielāgotu stundas, izejot no pārbaudes rezultātiem;
- Intensīvie valodas kursi, lai iemācītos mītnes zemes valodu;



- Multikulturālās kompetences centri: parasti vietējās pašvaldības līmenī, kad vienai skolai uzdod uzņemt imigrantu izcelsmes skolēnus;
- Kultūras tulki: parasti skolotāji, kuri pārvalda skolēna dzimto valodu un palīdz pārvarēt kultūras atšķirības starp imigrantu izcelsmes ģimenēm un skolu;
- Mājasdarbu pildīšanas aktivitātes: skolēniem ir iespēja saņemt atbalstu mājasdarbu pildīšanā pēc stundām;
- Izglītības atbalsta pasākumi: skolēniem ir iespēja saņemt individuālu atbalstu un atbalstu mazākā grupā;
- Skolotāju asistenti: dažiem skolotāju asistentiem ir imigrantu izcelsme un viņi var palīdzēt skolēnam viņa dzimtajā valodā;
- Tulkošanas dienesti: pieejami pārrunās starp skolas darbiniekiem un imigrantu izcelsmes vecākiem;
- Starpkultūru programmas bērniem, kuras īsteno dažādos izglītības līmeņos, lai attīstītu sociālās, kognitīvās, emocionālās un darbības, prasmes, izpratni par daudzvalodību, valodas un komunikācijas spējas;
- Informācijas izplatīšana vecākiem par izglītību un izglītības pakalpojumiem: šādas informācijas brošūras parasti ir tulkotas dažādās valodās (galvenokārt visbiežāk satopamajās svešvalodās);
- Papildu mācību atbalsts, materiālu izmantošana starpkultūru izglītībā, izglītības un arodizglītības konsultatīvo pakalpojumu nodrošināšana, adaptētu grāmatu un materiālu izstrādāšana un lietošana, pieejami interaktīvi materiāli tīmekļa vietnē, u.t.t.;
- Visu skolotāju sākotnēja un nepārtraukta izglītība par starpkultūru jautājumiem.

Valstu ziņojumi akcentē resursu atzīšanu, kurus izglītībā ienes imigrantu izcelsmes skolēni un viņu ģimenes, lai veidotu savu paštēlu un identitāti, kā arī veicinātu viņu motivāciju mācīties.

Dažās valstīs dzimtās valodas mācīšana pirmsskolā, obligātajā izglītībā un vidējā izglītībā ir noteikta ar likumu. Tas balstās uz pētījumiem, kuros izteikts viedoklis, ka dzimtās valodas mācīšana uzlabo skolēna akadēmisko sniegumu un sasniegtos rezultātus, īpaši agrā bērnībā. Bez tam, ja nepieciešams, skolēns var mācīties arī



citus priekšmetus dzimtajā valodā. Mērķis ir palīdzēt skolēniem veidot pašapziņu un veicināt bilingvālu indivīdu attīstību, kuriem ir vairāku kultūru identitāte.

Lai gan daudzās valstīs bilingvālu izglītību uzskata par pozitīvu iniciatīvu, tiek uzsvērtā arī plaša starp likumdošanā noteikto un īstenībā šajā jomā notiekošo, kā arī akcentētas atšķirības īstenošanas stratēģijās vienas valsts dažādos rajonos/pašvaldībās.

2.3.2 Pakalpojumi imigrantu izcelsmes skolēniem ar attīstības traucējumiem/speciālām izglītības vajadzībām

Papildus jau minētajiem pakalpojumiem imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām tiek piedāvāti arī papildu pakalpojumi atbilstoši viņu specifiskajām vajadzībām. Parasti tie ir tie paši pakalpojumi, kurus piedāvā citiem skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, un tie var būt šādi:

- Skolēni apmeklē vispārizglītojošās stundas un viņus tur atbalsta speciālās izglītības skolotājs;
- Skolēni apmeklē vispārizglītojošās stundas un noteiktu laiku saņem speciālās izglītības skolotāja atbalstu ārpus šīm stundām;
- Skolēni apmeklē vispārizglītojošās stundas, bet, īsāku vai garāku laika periodu apmeklē arī mazāku grupu nodarbības, kuras vada speciālās izglītības skolotājs;
- Skolēns un klases audzinātājs var saņemt atbalstu no vietējā resursu dienesta vai citiem speciālistiem;
- Uz skolēniem attiecas individuālo izglītības plānu izstrādāšana un īstenošana;
- Skolēni apmeklē pilna laika vai daļēja laika speciālās klases vispārizglītojošā skolā;
- Skolēni apmeklē speciālās skolas.

Galvenā problēma, kas skaidri parādās valstu ziņojumos, ir tā, ka visi šie pasākumi, darbības vai pakalpojumi ir vērsti vai nu uz „imigrantu izcelsmes” aspektu, vai arī uz „speciālajām izglītības vajadzībām”. Nav daudz iniciatīvu un pasākumu, kas apvienotu kompetenci un zināšanas abās jomās, nodrošinot, ka visi pasākumi atbalsta viens otru un reaģē uz visām skolēna vajadzībām. Pakalpojumu sniedzējiem, skolām, skolotājiem un speciālistiem ir maz pieredzes



attiecībā uz imigrantu izcelsmes skolēniem vispār. Vēl mazāks skaits speciālistu ir kompetenti abās minētajās imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītības jomās. Papildu darbs ir nepieciešams, lai attīstītu prasmes un izstrādātu darba metodes, kas nodrošinātu atbalstu darbā ar šo dubulto problēmu – speciālām izglītības vajadzībām un imigrantu izcelsmi.

2.3.3 Atbildīgie dienesti

Dažādi dienesti ir atbildīgi par pakalpojumiem un iniciatīvām imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām vajadzībām stāvokļa uzlabošanā. Šo pakalpojumu nodrošināšana ir atkarīga no centralizētas vai decentralizētas vispārējās politikas un administratīvās sistēmas, kā arī no izglītības sistēmas dažādās Eiropas valstīs.

Lielākajā daļā gadījumu kopumā atbildīga ir Izglītības ministrija, kura nosaka valsts izglītības politikas un aktivitāšu kopējos mērķus, novērtē rezultātus un atbalsta kvalitātes pilnveidošanu šajā jomā. Dažos gadījumos šos uzdevumus veic sadarbībā ar citām atbilstošām ministrijām (piem., Imigrācijas un integrācijas lietu ministriju).

Saskaņā ar izglītības sistēmas decentralizācijas līmeni un pakāpi dažādās valstīs, pienākumu sadale balstās uz galveno principu, ka atbilstošā ministrija nosaka valsts izglītības mērķus, bet federālā administrācija, pašvaldības un skolas ir atbildīgas par likumdošanā noteikto izglītības pasākumu īstenošanu un valsts vai federālo mērķu sasniegšanu.

Lielākajā daļā gadījumu, valsts izglītības programmas vadlīnijas nosaka galvenās izglītības nostādnes, kā arī atbildību par dažādu izglītības pasākumu un mērķu īstenošanas aspektiem. Šajā struktūrā katra pašvaldība vai skola izstrādā izglītības nodrošināšanas plānu vietējā līmenī. Daudzos gadījumos katra skola var brīvi organizēt savu darbu un resursus, lai sasniegtu izvirzītos mērķus un izmantotu dažādas pieejas mācību programmas īstenošanai.

Virkne dažādu dienestu un aģentūru ir iesaistīta izglītības un atbalsta pakalpojumu piedāvājuma nodrošināšanā imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām valsts, reģionālā un vietējā līmenī. Visbiežāk sastopamas ir:

- Valsts izglītības aģentūras;



- Valsts skolu darbības pilnveides aģentūras;
- Valsts speciālo vajadzību izglītības institūti;
- Valsts speciālo skolu aģentūras;
- Universitātes (piem., pedagoģiskās);
- Valsts etnisko minoritāšu grupu organizācijas;
- Veselības un sociālo pakalpojumu centri;
- Diagnostikas, vērtēšanas un konsultāciju centri;
- Mācību materiālu izstrādes centri;
- Resursu centri;
- Pedagoģiski psiholoģiskās palīdzības dienesti;
- Skolu, labklājības aģentūru un organizāciju, pašvaldību, u.t.t., tīkli;
- Rehabilitācijas centri;
- Starpkultūru centri;
- Reliģiskās asociācijas.

Dažās pašvaldībās, kurās ir liels skaits imigrantu izcelsmes skolēnu, īpaši koordinatori plāno un izstrādā izglītības pasākumus šiem skolēniem. Citās pašvaldībās minēto darbu veic īpaša dažādu ekspertu komanda, kura nodarbojas ar daudz kultūru izglītību, visos izglītības līmeņos: pirmsskolas izglītībā un aprūpē, pamatizglītībā, profesionālajā izglītībā un pieaugušo izglītībā. Komanda izstrādā efektīvus atbalsta veidus imigrantu izcelsmes skolēnu attīstībai un izglītības iegūšanas apstākļiem, ņemot vērā mūžizglītības perspektīvu.

Bieži lielās pilsētās, kurās ir liels skaits imigrantu izcelsmes ģimeņu, tikai pārsvarā dažas skolas uzņem šādus bērnus no visas pilsētas. Rezultātā dažās skolās ir vairāk kā 80% imigrantu izcelsmes skolēnu. Tas rada „geto” veidošanas risku. Stratēģijas piemērs, kā izvairīties no, tā saucamo, skolu geto veidošanās ir Dānijā, kur likumdošana ļauj skolēniem ar atšķirīgu etnisko izcelsmi pieteikties ne tikai vietējā mikrorajona skolā.



2.3.4 Pakalpojumu dienestu sadarbība

Sadarbības nozīme starp izglītības vadības dažādām nozarēm, līmeņiem un iesaistītajām personām izglītības nodrošināšanā imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām ir skaidri minēta visos dalībvalstu ziņojumos. Par pamatnosacījumu tiek uzskatīta aktīva starpnozaru sadarbība starp izglītības, sociālās un veselības aprūpes pakalpojumu sniedzējiem; starp nodaļām, kas nodarbojas ar jauniešu atbalstu, dienestiem, kas atbildīgi par pirmsskolas izglītību un aprūpi, bērnu labklājību, veselības aprūpi, sociālo darbu, u.c. Praksē nepietiekama sadarbība starp iesaistītajiem dienestiem daudzās valstīs, šķiet, ir viens no galvenajiem šķēršļiem efektīvas izglītības nodrošināšanā imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

2.3.5 Vecāku informēšana un iesaistīšana

Eiropas valstīs ir dažādi pasākumi, kas nosaka, kā vecākiem tiek nodrošināta informācijas pieejamība un kādā mērā vecāki tiek iesaistīti, lai palīdzētu imigrantu izcelsmes skolēniem un viņu ģimenēm saņemt informāciju par noteikumiem par pieteikšanos un uzņemšanu skolā, kā arī par izvēles iespējām attiecībā uz skolu sistēmu. Pavisam nedaudz ir akcentēta imigrantu izcelsmes vecāku izglītības nodrošināšana, daudz vairāk tiek runāts par informācijas izplatīšanu. Šajā ziņā ir daudz atšķirību atkarībā no vecāku aktivitātes, kādas metodes izmanto dažādas valstis, dažādas pašvaldības un pat vienas valsts skolās.

Dažādi pakalpojumu veidi ietver:

- Dažādās valodās (parasti visizplatītākajās svešvalodās) rakstītus vai multimediju (piem., DVD) formāta materiālus par vispārējās un speciālo vajadzību izglītības sistēmu, piedāvātajiem pakalpojumiem, izglītības programmu, u.t.t.;
- Informatīvo dienu organizēšanu pašvaldību vai skolu līmenī, kurās piedalās tulki, lai sniegtu informāciju par izglītības sistēmu, pieejamajiem pakalpojumiem imigrantu izcelsmes skolēniem, izglītības programmu, u.c.;
- Tulku pakalpojumi situācijās, kad notiek sarunas starp skolas un ģimenes pārstāvjiem un dažreiz gadījumos, kad notiek skolotāju un vecāku tikšanās. Ja nepieciešams, tulku pakalpojumi tiek nodrošināti īpašās iepazīšanās sarunās, kuras tiek organizētas, lai iepazīstinātu



jaunpienācēju ģimenes ar viņu tiesībām par pirmsskolas izglītību un pamatizglītību, kā arī, lai skaidrotu valsts izglītības programmas pamatprincipus;

- Dzimtās valodas skolotājus vai skolotāju asistentus sadarbībai ar ģimenēm;
- Sanāksmes kopā ar organizācijām, kuras aktīvi darbojas ar imigrantu ģimeņu jautājumiem. Šajās sanāksmēs ģimenes var iegūt informāciju un uzdot jautājumus gan bērna skolas gaitu sākumā, gan visā izglītības ieguves laikā;
- Valodas kursus mītnes zemes valodas apgūšanai;
- Dažos gadījumos vecāku asociācijas sazinās ar imigrantu izcelsmes skolēnu vecākiem.

Lielākajā daļā valstu ziņojumu ir uzsvērtā skolas un vecāku sadarbības nozīme, lai nodrošinātu vislabāko un līdzsvarotāko imigrantu izcelsmes skolēnu attīstību un integrāciju skolā. Tāpat tiek akcentēts, ka šis process aizņem ilgu laiku un nepieciešams ieguldīt lielu darbu, lai patiesi iesaistītu vecākus skolas aktivitātēs.

2.3.6 Pakalpojumu finansēšana

Ir grūti detalizēti aprakstīt, kā notiek pakalpojumu finansēšana, kas pieejama imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām un viņu ģimenēm. Galvenokārt tas ir tāpēc, ka lielākajā daļā valstu pakalpojumi tiek piedāvāti visiem skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, neatkarīgi no viņu izcelsmes vai statusa. Izglītības ministrija un citas ministrijas, kuras atbild par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām integrāciju un iekļaušanas politiku, nodrošina finansējumu, lai atbalstītu papildu pasākumus un projektus. Lielākajā daļā gadījumu vietējā administrācija un skolas ir viskvalificētākās, lai noteiktu prioritātes un saņemtu dotācijas no valsts vai federālās valdības nepieciešamajiem pakalpojumiem, ievērojot noteiktus ierobežojumus par to, kā dotāciju drīkst izmantot.

Papildu budžetu piešķir integrācijas pasākumiem un programmām, kuru mērķis ir novērst nelabvēlīgu situāciju izglītībā un valodas grūtībās. Cita starpā, šie līdzekļi domāti, lai segtu izdevumus par sagatavošanas/uzņemšanas klasēm, pirmsskolas, pamata un vidējo izglītību, speciālo vajadzību izglītības pakalpojumiem, valodas apmācības kursiem un dzimtās valodas mācīšanu. Tie sedz arī



izdevumus projektos pamata un vidējā izglītībā, lai novērstu valodas grūtības imigrantu izcelsmes skolēniem, kuri nesen ieradusies mītnes zemē, kā arī projektos, kas atbalsta vecāku iesaistīšanos, pasākumus, kas atbalsta pāreju no viena izglītības līmeņa uz nākošo, valodu skolotāju kvalifikācijas paaugstināšanu, iniciatīvas, kas vērstas uz agri izglītību pametušo un nekvalificēto skolēnu lielā skaita kontroli un samazināšanu, u.c.

Jauna finansēšanas iniciatīva, kuru īsteno dažas pašvaldības (piem., Nīderlandē), „nauda seko skolēnam”, liekas, ir efektīva attiecībā uz imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Šīs iniciatīvas pamatā ir ideja par pāreju no piedāvājuma orientētas finansēšanas sistēmas uz sistēmu, kurā līdzekļi tiek novirzīti personai, kurai nepieciešami pakalpojumi; citiem vārdiem sakot – uz pieprasījuma orientētu finansēšanas sistēmu. Skolēni finansējumu var paņemt līdz uz izvēlēto skolu vai skolu, kuru viņi apmeklēs.

Tomēr citu valstu ziņojumos pieprasījuma orientētā pieeja finansēšanai tiek vērtēta kritiski. Daži autori (piem., Bleidiks, Rāts un Šuks [Bleidick, Rath and Schuck], 1995.) atsaucas uz problemātisko „kategoriju-resursu piešķiršanas dilemmu”. Skola var saņemt resursus tikai, lai risinātu sarežģītas situācijas (tādas, kā pieaugošs imigrantu skaits), ja skolēnam ir noteiktas novirzes, traucējumi vai speciālās vajadzības.

Alternatīva finansēšanas sistēma ir ieviesta dažos Šveices kantonos: tā vietā, lai individuāliem skolēniem noteiktu traucējumu kategorijas vai speciālās izglītības vajadzības, skolas saņem finansējumu atbilstoši skolēnu sociālekonomiskajam statusam. Tādējādi prioritāte tiek piešķirta skolām, kuras atrodas mikrorajonos ar augstu bezdarba līmeni un zemāku atsevišķu ģimenes māju skaitu un kuras uzņem vairāk imigrantu izcelsmes skolēnus. Sociālais indekss, kas ir pamatā resursu piešķiršanai, ir izstrādāts empīriskā ceļā (Miliks [Milic], 1997., 1998.). Skolas var pašas izlemt, kādiem nolūkiem tās vēlas izmantot papildu līdzekļus, piemēram, samazināt skolēnu skaitu vispārizglītojošajās klasēs, pieņemt darbā speciālās izglītības skolotājus vai nosūtīt atsevišķus skolēnus apgūt speciālas programmas.

Mācību priekšmetu apgūšana dzimtajā valodā ir diskusiju tēma vairākās valstīs. Daži speciālisti, kā arī pētnieki, norāda uz bilingvālās izglītības augstajām izmaksām un apstrīd valsts



pienākumu to organizēt. Bez tam, ir grūti saprātīgā līmenī nodrošināt dzimtās valodas mācīšanos, ja valstī runā vairāk kā 100 valodās. Daži speciālisti uzsver arī nepietiekamo skolotāju izglītību šajā jomā, citi, tajā pašā laikā, uzsver individuālās pieejas nepieciešamību – pakāpenisku pāreju no dzimtās valodas izmantošanas uz mītnes zemes valodas izmantošanu izglītības procesā.

Ir svarīgi atšķirt:

- Dzimtās valodas mācīšanu, kas ir nošķirta no vispārizglītojošā mācību procesa;
- Skaidrojumu nodrošināšanu skolēnu dzimtajā valodā (piem., izmantojot tulka pakalpojumus) mītnes zemes valodas apguves laikā;
- Bilingvāla mācību procesa nodrošināšana visos priekšmetos.

Dažās valstīs minētos bilingvālās izglītības jautājumus aplūko ne tikai saistībā ar finansēšanu, bet tie ir arī atkarīgi no izglītības politikas, kā arī ir saistīti ar valsts nacionālo identitāti.

Valstīs, reģionos un vienas valsts dažādās pašvaldībās tiek piedāvāti pakalpojumu dažādi veidi un dažāda to kvalitāte. Saskaņā ar valstu ziņojumiem šo atšķirību cēloņi ir tādi, kā: valsts vai federālā izglītības politika, centralizēta vai decentralizēta atbildība par izglītības pakalpojumiem, cilvēkresursu un finansiālo resursu pietiekamība, sadarbība starp dienestiem un pakalpojumu sniedzējiem, stratēģiju atbilstība un skaidrība, izglītības iestāžu darbinieku kompetence, u.c.

2.4 Atbalsta pasākumi

Pamatojoties uz dažādiem valstu piedāvātajiem atbalsta pasākumiem imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, valstu ziņojumi atspoguļo galvenās grūtības, ar kurām saskaras skolas, skolotāji, skolēni un viņu ģimenes, kā arī atspoguļo atbalsta pasākumu pozitīvos rezultātus.

2.4.1 Skolu/skolotāju galvenās problēmas

Valstu nosauktie dažādie faktori, savstarpēji iedarbojoties, veido galvenās skolu, skolotāju, skolēnu un viņu vecāku grūtības. Visu valstu ziņojumi skaidri paziņo, ka bilingvālo skolēnu sākotnējā vajadzību vērtēšana rada lielas problēmas skolām un skolotājiem. Standartizētas vērtēšanas rezultāti un/vai psiholoģiskie testi, izrādās,



nav precīzi un tie nespēj noteikt konkrētas skolēna spējas un potenciālu. Galvenais iemesls ir tas, ka tie ir izstrādāti un standartizēti pamatojoties uz bērniem, kuri runā vienā valodā un dzīvo mītnes zemes kultūrā vai citā valstī, piemēram, ASV.

Pētījumu rezultāti tika atspoguļoti daudzu valstu ziņojumos, piemēram, proporcionālā neatbilstība imigrantu izcelsmes skolēnu skaitā speciālajā izglītībā. Šī neproporcionalitāte noved pie pārāk liela vai pārāk maza imigrantu izcelsmes skolēnu skaita visos speciālās izglītības veidos. Pārāk liels skaits šo skolēnu parādās pamatojoties uz valodas, komunikācijas un lasīšanas grūtībām. No otras puses, imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām var netikt atpazīti, jo skola skaidro mācīšanās, valodas, lasīšanas un rakstīšanas grūtības, kā mītnes zemes valodas kompetences nepietiekamību. Galvenās skolu un skolotāju grūtības rodas nosakot, kuram skolēnam nepieciešama palīdzība valodas apguvē un kuram skolēnam ir speciālās izglītības vajadzības.

Valstu ziņojumi norāda, ka daudzās pašvaldībās un arī valstu līmenī, ir nepietiekošs atbalsts skolās, lai palīdzētu imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām sasniegt mācību programmas mērķus. Tas ir īpaši grūti, kad skolēni vēl joprojām mācās mītnes zemes valodas pamatus. Valstu ziņojumi norāda, ka ir ļoti maz materiālu, lai mācītu dažādus priekšmetus skolēnu dzimtajā valodā, kā arī imigranta izcelsmes skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām. Skolēni, kas ierodas mītnes zemē 13 līdz 16 gadu vecumā, kuriem ir bijusi ierobežota iespēja apmeklēt skolu un kuriem, iespējams, ir nepietiekamas lasīt un rakstīt prasmes, piedzīvo nopietnas grūtības sastopoties ar izaicinājumiem mācību procesā. Izglītības sistēmas nesakritība starp valsti, no kurienes skolēni ieradušies un mītnes zemi, ir izaicinājums, un skolām ir lielas grūtības atbalstīt skolēnus šajās situācijās.

Vēl viens iemesls ir saistīts ar skolu un skolotāju nepietiekamu kompetenci attiecībā uz imigrantu izcelsmes skolēniem kopumā. Izskatās, ka skolām ir vēl mazāka pieredze, kā strādāt ar imigrantu izcelsmes skolēniem nekā ar speciālām izglītības vajadzībām.

Dažas valstis ziņo par šķēršļiem, kas nostiprinājušies dažu skolotāju attieksmē, kuri uzskata, ka imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām klasē ir papildu apgrūtinājums. Skolotāji bieži pielāgojas tikai vienai no divām šāda skolēna īpašībām: vai nu



skolēna speciālās izglītības vajadzībām, vai arī tikai skolēna imigrantu izcelsmei. Dažreiz skolotāji uztver šos aspektus atsevišķi vai pretēji; valstu ziņojumos tika akcentēti gadījumi, piemēram, kad skolēniem ar autismu atteica iespēju mācīties dzimtajā valodā. Šādos gadījumos skolēna speciālās vajadzības bija prioritāte un tās tika uzskatītas par šķērslī, lai saņemtu pakalpojumus, kas paredzēti imigrantu izcelsmes skolēniem. Skolotājiem nepieciešams apdomāt un pielāgot savu mācīšanas pieeju jaunai izglītības situācijai. Tas ietver mācību saturu, materiālu un instrumentu, kā arī vecāku iesaistīšanu u.c. pārskatīšanu. Skolotāji, kas strādā ar imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, bieži aizmirst par skolēna izcelsmi, jo viņiem dienas laikā ir jātiek galā ar tik daudz citām lietām. Tādā veidā viņu galvenā uzmanība pievērsta tam, kā mācīt skolēnu no attīstības traucējumu perspektīvas.

Dažu valstu ziņojumos ir redzams, ka pastāv liels risks, ka imigrantu izcelsmes skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām, īpaši vidusskolas posma speciālajā izglītībā, ietekmēs citi skolēni. Tāpēc skolām jāizprot problēmas, lai varētu novērst iespēju, ka skolēnus iesaista noziedzībā. Viena pozitīva pieeja šai problēmai ir – aktīvi sagatavot skolēnus darba tirgum. Turklāt, atsaucoties uz Šveices ziņojumu, vēl viena problēma, kuru var atpazīt, ir sociālā segregācija skolās, īpaši skolās, kurās ir speciālas klases skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām vai skolēniem, no kuriem sagaida zemākus mācību sasniegumus. Skolēni šādās grupās riskē apgūt lietas no citiem skolēniem, kuras ne vienmēr tiek uzskatītas par sociāli pieņemamām, tādējādi attīstot nevēlamu uzvedību. Lai izvairītos no šāda rezultāta, visu skolēnu sociāla iekļaušana var būt risinājums.

Visbeidzot, nepietiekama sadarbība starp iesaistītajiem pakalpojumu sniedzējiem, kuru uzdevums ir atpazīt un īstenot iejaukšanās (intervences) stratēģijas attiecībā uz imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, ir vēl viena problēma, kas atspoguļota daudzos valstu ziņojumos. Turklāt daudzās pašvaldībās trūkst izmantoto starpkultūru pedagoģisko metožu sistemātiskas uzraudzības un vērtēšanas.

Homogenitātes pieeju izglītībai, tāpat arī atsevišķu klašu veidošanu, var uzskatīt par veidu, kas noved pie sociālām grūtībām, turpretim iekļaujoša pieeja, kas atbalsta izglītības dažādību, var būt iespēja visu skolēnu sociālo kompetenču attīstībai.



2.4.2 Izpratne par ieinteresētajām personām

Dažās skolās redzams, ka pastāv rasisms un negatīva attieksme pret imigrantu izcelsmes skolēniem. Izpētot valstu ziņojumus, liekas, ka nav veikts pietiekami liels darbs, lai veicinātu imigrantu izcelsmes skolēnu un skolēnu, kuri izauguši mītnes zemē, savstarpējo pielāgošanos, ir nepietiekama starpkultūru pieeja skolu līmenī. Tiek ziņots, ka reizēm imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām jūtas izolēti, jo bieži ir grūti integrēt imigrantu izcelsmes skolēnu vispārizglītojošā klasē pēc tam, kad viņš mācījies sagatavošanas klasē.

Integrācijas process prasa lielu elastīgumu no vispārizglītojošo mācību priekšmetu skolotājiem. Valstu ziņojumi min to, ka imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām bieži skolās tiek terorizēti.

Valstu ziņojumi akcentē, ka vecākiem dažreiz ir grūtības palīdzēt savam bērnam pildīt mājasdarbus, jo viņiem trūkst mītnes zemes valodas zināšanu, viņiem trūkst izglītības un/vai viņi ir analfabēti. Imigrantu izcelsmes vecāki ne vienmēr aktīvi sadarbojas ar skolu. Vecāku uzskati par speciālo vajadzību izglītību un audzināšanas metodēm var atšķirties no mītnes zemē augušiem cilvēkiem. Viņi var uzskatīt, ka. Vecākiem var arī būt atšķirīgi uzskati par to, ko var sagaidīt no zēniem un meitenēm; daži var uzskatīt, ka meiteņu izglītošana nav tik vērtīga, kā zēnu izglītošana, kā rezultātā var rasties disonanse starp mājas un skolas vērtībām. Tāpēc jāpanāk vienota izpratne, kā arī ir svarīgi atzīmēt, ka arī skolas vai sistēmas atbildība ir vairojot sadarbību ar mājām, lai izlīdzinātu sociālās atšķirības.

Pamatojoties uz valstu ziņojumiem, attiecības starp kultūras un reliģiskiem aspektiem arī var radīt grūtības imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām un viņu ģimenēm. Piemēram, mācīšanas stils mītnes zemē var būt atšķirīgs no skolotāju darba valstī, no kuras skolēns ieradies. Noteiktās kultūrās bērni ar speciālām izglītības vajadzībām netiek iedrošināti savā attīstībā – vai arī vecāki kaunas par to, ka bērnam ir attīstības traucējumi. Pusaudži, īpaši meitenes, tiek turēti mājās, lai palīdzētu mājas darbos. Piedevām, vecāku pielāgošanās process bieži ir ļoti sarežģīts un vecākiem bieži jāstāpjas ar sociālam grūtībām. Var uzskatīt, ka bērnu problēmas atspoguļo šīs grūtās ģimeņu situācijas.



Citi valstu ziņojumi akcentē, ka skolām, kuras nepielāgojas mainīgajai videi un to specifiskajam skolas kontingentam, rodas milzīgas problēmas. Līdz ar to, piemēram, situācijās, kad skola atrodas multikulturālā mikrorajonā, bet skolas un skolotāji joprojām mācību procesu veido vienvalodīgai auditorijai, sagatavojot visus skolēnus nemainīgai un vienveidīgai kultūras nākotnei.

Mājokļa nodrošināšanas politika, kas skar imigrantu izcelsmes iedzīvotājus, daudzās pašvaldībās noved pie tā, ka daudzas imigrantu izcelsmes ģimenes dzīvo vienā rajonā. Imigrantu izcelsmes iedzīvotāju paaugstināta koncentrācija vienā rajonā var radīt negatīvas sekas skolēnu integrācijai vietējā sabiedrībā. No otras puses, citas pašvaldības uzņem tikai dažus imigrantu izcelsmes skolēnus un rezultātā šīs skolas piedāvā ļoti nelielu atbalstu šādiem skolēniem. Daudzos gadījumos trūkst kvalificētu skolotāju un resursu, lai atbalstītu imigrantu izcelsmes skolēnus.

Visbeidzot, daudzu valstu ziņojumi apgalvo, ka viena vai abu vecāku kultūras un valodas grūtības – bieži arī bērna – var radīt problēmas komunikācijā ar skolu.

2.4.3 Atbalsta pasākumu sasniegumi/pozitīvie rezultāti

Neskatoties uz minētajām problēmām, dažādās valstīs tiek izcelti vairāki pozitīvi rezultāti attiecībā uz atbalsta pasākumiem, kurus nodrošina skolas/skolām, skolotāji/skolotājiem un imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Turpinājumā tiek piedāvāti daži piemēri.

Daudzās valstīs pašvaldību līmenī ir koordinatori dažādos izglītības līmeņos, kas ir atbildīgi par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītības procesa plānošanu, organizēšanu un īstenošanu. Ir arī eksperti, kuri specializējas imigrācijas jautājumos: psihologi, sociālie darbinieki, utt. Daudzās pašvaldībās ir personāls, kurš konsultē un koordinē darbu ar skolām, skolotājiem un imigrantu izcelsmes ģimenēm.

Skolas līmenī speciāli darbinieki – dzimtās valodas skolotāji un asistenti, mītnes zemes valodas kā otrās valodas skolotāji, sagatavošanas klases skolotāji, pedagoģiskie eksperti, kas darbojas kā kultūras tulki, speciālo vajadzību skolotāji imigrantu izcelsmes skolēniem – tiek uzskatīti par ļoti svarīgiem.



Par ļoti nozīmīgu atbalsta pasākumu imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām mācību procesā tiek uzskatīts individuālo izglītības plānu izstrāde un īstenošana. Dažās pašvaldībās tiek izmantots bilingvāls mācību process un to uzskata par ļoti efektīvu atbalsta veidu. Imigrantu izcelsmes skolēns var virzīties uz priekšu atbilstoši viņa/viņas individuālajai mācību programmai, nevis atbilstoši vecuma grupas mācību programmai – tas ir ļoti efektīvi it īpaši attiecībā uz skolēniem, kuri nesen ieradušies mītnes zemē. Tas nozīmē elastīgu mācību laiku un saturu, kā arī to, ka skolēns nav spiests atkārtot mācību gadu, ja viņš/viņa nav sasniedzis visus atbilstošā vecuma grupas mērķus. Daudzās skolās papildu atbalsts un atbalsts mājasdarbu veikšanā pēc stundām ir pieejams imigrantu izcelsmes skolēniem.

Mācot imigrantu izcelsmes skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām, skolas direktora atbalsts ir ļoti nozīmīgs. Skolotāji uzskata darbu komandā un visa skolotāju kolektīva atbalstu kā svarīgu veiksmīgam darbam, strādājot ar imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Skolotāja prasmes spēlē nozīmīgu lomu veiksmīga atbalsta nodrošinātā. Daži skolotāji ir iesaistījušiesursos, kuros piedalās vairāku skolu skolotāji, kā arī treniņos, kuros māca, kā atbalstīt skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām vai imigrantu izcelsmi (vai abus).

Dažu valstu pētījumi (piemēram, Ungārijas) ir nonākuši pie secinājuma, ka gadījuma un individuāli faktori – pirmkārt, skolotāju attieksme, profesionālā mobilitāte un atbilstība – ir ļoti svarīgi, lai noteiktu sekmīgu imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām adaptēšanos. Veiksmīga skolēna integrēšanās skolā galvenokārt ir atkarīga no skolotāja personības, profesionālās atdeves un pedagoģiskas pieredzes.

Agra valodas stimulācija imigrantu izcelsmes skolēniem (piemēram, bērniem vecumā no 3–5 gadiem) ir pozitīvs efekts bērna tālākai valodas attīstībai. Bez tam, pētnieki atzinuši faktu, ka valodas stimulācijas rezultātā var ātrāk atpazīt bilingvālus bērnus ar speciālām izglītības vajadzībām. Dažos gadījumos (piemēram, Zviedrijā) resursu komandas ir izstrādājušas programmu, kā atbalstīt jaunākā vecuma bērnus valodas iegūšanā. Šī programma ir balstīta uz nesenu pētījumu rezultātiem.



Daži šīs programmas principi ir: iedrošināt bērnus runāt mītnes zemes valodā, kā arī viņu dzimtajā valodā; palīdzēt bērniem sasniegt labu valodas līmeni; daudz runāt ar viņiem un ļaut viņiem runāt; klausīties un saglabāt atvērtu attieksmi; atbalstīt saskarsmi ar pieaugušajiem un vienaudžiem; uzturēt dialogu; veidot bagātu un stimulējošu vidi; darboties mazās grupās; atpazīt bērnu un viņu ģimeņu resursus.

Citos gadījumos (piemēram, Cīrihē, Šveicē) iekšējas vērtēšanas rezultāti parāda, ka multikulturālu skolu reputācija uzlabojas, ja visa skola saņem atbalstu, pieaugot imigrantu izcelsmes skolēnu skaitam. Vecākiem un plašākai sabiedrībai ir labāks priekšstats par šīm skolām; visu skolēnu, ne tikai imigrantu izcelsmes skolēnu, mācību rezultāti uzlabojas; skolotāji ievērojami uzlabo savas prasmes; skolotāji uzlabo komandas darbu un izveido kopējas izglītības stratēģijas.

Dažās valstīs, skolas izvēlas starpkultūru pieeju, lai stiprinātu sociālo kopības apziņu starp visiem bērniem un daudzvalodīgas programmas izziņas, sociālo un emocionālo prasmju stiprināšanai. Citos gadījumos (piemēram, Portugālē) visi pakalpojumi, atbalsts un vērtēšana ir katra individuāla skolēna klases audzinātāja atbildība tā, lai visa veida skolēna vajadzību nodrošināšana tiktu koordinēta vispārīzglītojošās skolas līmenī. Individuālā izglītības plānā ir paredzēts atbalstīt gan valodas prasmju apgūšanu, gan skolēna speciālās izglītības vajadzības. Šādas pamatnostādnes tiek uzskatītas par iekļaujošām un vairo labu praksi uz bērnu centrētas pieejas ietvaros.

2.4.4 Veiksmes faktori iekļaujošā mācību vidē multikulturālā klasē

Neskatoties uz atsauksmēm par plānoto vai jau notikušo atbalsta pasākumu vērtēšanu attiecībā uz dubulto speciālo izglītības vajadzību un imigrantu izcelsmes problēmu, lielākā daļa valstu ziņo, ka, lai arī nav daudz pilnvērtīgu pētījumu par šo dubulto problēmu, ir pieejami daži mazāki pētījumi un novērtējuma ziņojumi, kuri ir veikti nacionālā vai vietējā līmenī. Turpinājumā sekos valstu ziņojumos un minētajos pētījumos atspoguļotie galvenie veiksmes faktori un šķēršļi, kuri saistīti ar iekļaujošu vai segregētu izglītības vidi multikulturālas klases ietvaros.

Pirmkārt, iekļaujošās izglītības princips ir veiksmīgi sasniegts daudzās skolās, kurās imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām



izglītības vajadzībām apmeklē vietējo skolu kopā vienaudžiem. Ir jāuzsver, ka šāda veida panākumam ir nepieciešams pietiekams papildu resursu nodrošinājums un atbalsts imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Par svarīgu tiek uzskatīta arī izglītības programmas dažādošana, ietverot saturu un mācību materiālus, kas apstiprina imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām pieredzi. Dažos mācību priekšmetos ir ieteicamas mazākas mācību grupas.

Kā pierādījies, laba prakse ir dzimtās valodas skolotāju vai asistentu, bilingvālo skolotāju vai speciālo vajadzību skolotāju un mācību priekšmeta skolotāju saskaņots darbs klasē.

Skolas direktora atbalsts un pozitīva skolas kolektīva attieksme ir pozitīvs faktors iekļaujošā mācību vidē. Svarīga ir skolotāju sākotnējā un tālākizglītība. Skolas profesionāļi slavē skolas atklātumu, kurā skolotāji sadarbojas savā starpā un ar organizācijām, kā arī ar speciālistiem ārpus izglītības sistēmas. Dažas pašvaldības uzskata, ka sagatavošanas klasēs jāuzņem skolēni no dažādām kultūrām, ne tikai skolēnu grupas no vienas vai divām etniskajām minoritātēm. Tiek uzskatīts, ka imigrantu izcelsmes skolas darbinieki ir svarīgs ieguvums.

Visbeidzot, klasē veiktā nepārtrauktā formatīvā vērtējuma izmantošana, piemēram, novērošana un portfolio novērtējums, kas ir alternatīva standartizētiem testiem, šķiet, ir ļoti svarīga iekļaujošas izglītības procesā.

2.5 Vērtēšana²

Šobrīd vairākumā valstu daudz uzmanības tiek veltīts bilingvālu skolēnu mītnes zemes valodas spēju vērtēšanai. Tas attiecas arī uz skolēnu vajadzību pēc atbalsta, lai attīstītu valodas prasmi pirmsskolas līmenī vai arī tad, kad viņi iesaistās izglītības sistēmā. Valodas zināšanas tiek uzskatītas par svarīgām veiksmīgam mācību

² „Vērtēšana” attiecas uz to, kā skolotājs vai cits speciālists sistemātiski apkopo un izmanto informāciju par skolēna sasniegumu līmeni un/vai attīstību dažādās viņa izglītības pieredzes jomās (akadēmiskā, uzvedības un sociālajā). Šī apakšnodaļa apskata *sākotnējo vērtēšanu*, kas vērsta uz skolēnu spēju noteikšanu un iespējamām speciālās izglītības vajadzībām, un *formatīvo vērtēšanu*, kas vērsta uz skolotāju informēšanu par skolēnu mācīšanos un kas palīdz skolotājiem plānot nākamos soļus izglītības procesā.



procesam un daudzas valstis lieto valodas pārbaudes materiālus šim nolūkam.

Visās valstīs ir izstrādāta virkne vērtēšanas instrumentu un testu, tie ir pielāgoti nacionālam kontekstam un tos izmanto, lai vērtētu skolēna attīstību, viņa/viņas pamata akadēmiskās prasmes un, lai noteiktu skolēna speciālās izglītības vajadzības. Lielākā daļa no tiem ir standartizēti vērtēšanas instrumenti un testi, kas izstrādāti, lai tos izmantotu vienā valodā runājošu skolēnu vērtēšanā. Daži no šiem testiem ir tulkoti dažādās valodās, bet, kad tiek tulkoti valodas testi, tie tiek mainīti – tie var kļūt daudz sarežģītāki (vai vieglāki), teikumu uzbūve un vārdu locījumu formas atšķiras dažādās valodās. Vārdu vai izteicienu grūtības pakāpe nav vienāda visās valodās, lai gan vārdam ir tāda pati nozīme. Turklāt, ja materiāli tiek tulkoti skolēna dzimtajā valodā, mītnes zemes kultūras atšķirības var radīt šķērsli un ietekmēt testa rezultātus.

Citos gadījumos vērtēšanas process norisinās ar tulka atbalstu, kurš vai nu tikai tulko to, kas ir testā uzrakstīts un iztulko dotās instrukcijas, vai arī viņš/viņa testu paskaidro plašāk, lai samazinātu atšķirības, kuras saistītas ar kultūras un sociālekonomiskajiem faktoriem. Dažreiz vecākiem tiek lūgts veikt šo uzdevumu, lai gan skolēnam emocionāli ļoti tuvu cilvēku iejaukšanās tiek bieži kritizēta.

Lai novērstu kultūras ietekmi un valodas prasmju iesaistīšanu vērtēšanas procesā, dažās valstīs lieto neverbālos vērtēšanas instrumentus skolēnu kognitīvo spēju vērtēšanai.

Vairāku valstu (piemēram, Dānijas, Grieķijas, Kipras, Somijas, Vācijas, Zviedrijas) ziņojumos izteiktā galvenā problēma ir tā, ka vērtēšanas instrumenti netiek izstrādāti vai pielāgoti imigrantu izcelsmes skolēniem, un šis fakts rada daudz problēmas. Interpretējot testu rezultātus, speciālistiem ir jābūt ļoti uzmanīgiem. Imigrantu izcelsmes skolēniem nav tādu pašu iespēju sasniegt labus rezultātus, kā mītnes zemes skolēniem, jo viņiem ir nepietiekamas valodas prasmes un/vai citas vērtēšanā nepieciešamās prasmes. Eiropā psiholoģiskie instrumenti un testi reti tiek pielāgoti imigrantu izcelsmes skolēnu vajadzībām.

Tāpēc efektīva skolēnu individuālo vajadzību vērtēšana balstās uz speciālista kompetenci, kurš ir atbildīgs par vērtēšanas procesu un viņa vai viņas zināšanām un spējām saskatīt bilingvālisma, kā arī daudz kultūru aspektu, izmantojot vērtēšanas instrumentus un



izvērtējot rezultātus. Lai arī daudzās valstīs nacionālā līmenī bilingvāli skolēni sastāda vairāk kā 10% no skolēnu skaita, nav specifisku noteikumu vai prasību attiecībā uz speciālistu, kuri strādā šajā jomā, izglītību un zināšanām.

Lai risinātu šo problēmu, svarīga ir holistiska pieeja vērtēšanai, liekot uzsvaru uz mācīšanās procesu un attīstību, vērtējot imigrantu izcelsmes skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām. Daudzos gadījumos kā vērtēšanas instrumentu skolotāji izmanto nepārtrauktu vērtēšanu un dialogu ar skolēniem un vecākiem. Skolēna mācīšanās mērķu pamatā ir skolēna pamatprasmju līmenis, viņa/viņas mācīšanās vēsture un viņa/viņas dzīves apstākļi. Vērtēšanas procesā ir svarīgi iegūt informāciju no vecākiem un no paša skolēna. Ja nepieciešama tālāka vērtēšana, skola izmanto daudznozaru vērtēšanas komandas. Tam nepieciešama informācija no visiem skolotājiem, kuri ir iesaistīti skolnieka mācīšanās (klases audzinātāja, priekšmetu skolotājiem, valodas skolotājs, sagatavošanas klases skolotāja, dzimtās valodas skolotāja un speciālās izglītības vajadzību skolotājiem). Sociālie darbinieki un psihologi arī ir iesaistīti vērtēšanā un speciālo izglītības vajadzību un mācīšanās grūtību noteikšanā.

Dažās valstīs un/vai pašvaldībās (piemēram, Somijā) daži psihologi izvēlas apvienot tradicionālas vērtēšanas metodes ar bērna otrās valodas attīstības starpvalodu analīzi un dažos gadījumos ar dzimtās valodas prasmju noteikšanu.

Lielākajā daļā valstu, ja nepieciešama papildu vērtēšana, lai noteiktu skolēnu speciālās izglītības vajadzības/mācīšanās grūtības, skola un/vai vecāki skolēnu nosūta uz speciāliem vērtēšanas dienestiem vērtēšanai, diagnozes noteikšanai un atbalsta saņemšanai (piemēram, pedagoģiski psiholoģisko atbalsta dienestu, resursu centru, medicīniski pedagoģisko centru, vērtēšanas un atbalsta centru, utt.). Vērtēšanas procesu veic pamatojoties uz skolas un vecāku atzinumiem, kā arī uz novērojumiem, mācību sasniegumiem un testu rezultātiem, kurus veikuši speciālisti (piemēram, psihologi, pedagogi, utt.), kuri konsultē skolas un vecākus par bērna attīstību un viņa/viņas specifiskajām vajadzībām nepieciešamo atbalstu.

Lielākajā daļā valstu, lai gan ir pieprasīti dokumenti (licēbas, vērtēšanas procesa rezultāti, u.c.), kas saistīti ar skolēnu izglītību valstī, no kuras skolēns ieradies, uzsākot skolas gaitas mītnes zemē, daudziem vecākiem šo dokumentu vairs nav. Gadījumos, kad trūkst



pietiekamas informācijas vai ir šaubas par skolēna speciālajām izglītības vajadzībām, tiek veikta pedagoģiski psiholoģiska vērtēšana, kas balstās uz pieejamiem dokumentiem no izcelsmes valsts un/vai tiek veikti papildu testi, lai noskaidrotu skolēna spējas un lemtu par nepieciešamo atbalstu viņa/viņas vajadzībām.

Dažās valstīs, piemēram, Lielbritānijā (Anglijā, Skotijā un Velsā) vecākiem ir tiesības iesniegt apelācijas sūdzību tribunālā – vai citā konfliktu risināšanas iestādē vai organizācijā, kas nodarbojas ar speciālās izglītības vajadzību un attīstības traucējumu jautājumiem – ja vecāki nav apmierināti ar vietējās pašvaldības lēmumu par vērtēšanas rezultātiem vai noteiktajiem papildu pakalpojumiem viņu bērna speciālajām izglītības vajadzībām. Šīs sūdzības var būt saistībā ar to, ka vietējā pašvaldība atsakās nodrošināt vērtēšanas procesu vai izsniegt „atzinumu”, kas nosaka bērnam papildu speciālās izglītības pakalpojumus, vai par ieteikto pakalpojumu, vai par ieteikumu ievietot bērnu kādā noteiktā skolā.

Daudzi dienesti un speciālisti ir iesaistīti imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām vērtēšanā saskaņā ar valstīs spēkā esošajiem noteikumiem un izmantotajām vērtēšanas metodēm. Parasti skolēnu vajadzības un spējas vispirms ievēro klases skolotājs. Speciālās vajadzības tiek noteiktas sadarbībā ar speciālo vajadzību skolotājiem.

Daudzos gadījumos visa skolotāju komanda (sagatavošanas klases skolotājs, dzimtās valodas skolotājs, mītnes zemes valodas skolotājs, speciālo vajadzību skolotājs, u.c.), kas iesaistīta imigrantu izcelsmes skolēnu mācīšanā, piedalās vērtēšanas procesā. Ja nepieciešams, vērtēšanas procesā var piedalīties vairāk speciālistu (psihologs, medmāsa, sociālais darbinieks, logopēds, ārsts, u.c.) no skolas/pašvaldības labklājības dienestiem vai vietējiem resursu centriem. Uzskata, ka vecāku piedalīšanās vērtēšanas procesā ir ļoti būtiska. Ja nepieciešams, skola var ieteikt un virzīt skolēnu un vecākus izmantot palīdzību, ko piedāvā vērtēšanas dienesti, ārpus skolas rehabilitācijas pakalpojumu sniedzēji, sociālo un veselības aprūpes pakalpojumu dienesti, vietējie resursu centri, vērtēšanas/diagnostikas/atbalsta centri, speciālo vajadzību izglītības iestādes, u.c.

Balstoties uz vērtēšanas procesa rezultātiem, tiek pieņemts lēmums. Parasti to dara vietējās skolas vadība sadarbībā ar dienestiem, kuri



nodrošina skolēnam nepieciešamo speciālās izglītības atbalstu. Pēc tam tiek izstrādāts detalizēts darbības plāns, kurā tiek formulēts atbilstošs atbalsts skolēna vajadzībām.

Visa šajā nodaļā iekļautā informācija attiecas uz informāciju, kuru nodrošina valstu ziņojumi un akcentē sarežģītās attiecības starp speciālām izglītības vajadzībām un imigranta izcelsmi. Tādi kritēriji kā sociālā un kultūras izcelsme, normas, reliģiskie uzskati, dzimums, ekonomiskie faktori u.c., var būtiski ietekmēt šīs kompleksās attiecības.



3. PRAKTISKĀS ANALĪZES KOPSAVILKUMA REZULTĀTI

Pētījuma praktiskā analīze ir balstīta uz prezentāciju un diskusiju rezultātiem sešu organizēto tikšanās reižu laikā šī projekta ietvaros: Malmē (Malmö, Zviedrijā), Atēnās (Grieķijā), Parīzē (Francijā), Briselē (Beļģijā), Amsterdamā (Nīderlandē) un Varšavā (Polijā). Tikšanās vietas noteica trīs galvenie kritēriji:

- a) Valstis brīvprātīgi pieteicās organizēt praktisko analīzi pētījuma apmeklējuma laikā;
- b) Valstu ģeogrāfiskā atrašanās vieta norādīja uz daudzveidību kultūrā un izglītībā;
- c) Imigrācijas tradīcijas – tika izvēlētas valstis gan ar senām imigrācijas tradīcijām, gan valstis ar relatīvi jaunām imigrācijas situācijām.

Apmeklējumu mērķis bija iepazīt praksē, kāda ir imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām situācija dažādās izglītības vidēs saskaņā ar piecām projekta pētījuma jomām.

Visi speciālisti, kuri bija iesaistīti projekta ekspertu uzņemšanā, tika iepriekš informēti par projektu un piecām jomām, kuras šī ekspertu grupa bija iecerējusi analizēt un apspriest ar viņiem praktiskā līmenī. Visi apmeklējumi tikai veidoti pēc vienota modeļa: vietējie un/vai nacionālie eksperti iepazīstināja ar tematu; apmeklētās iestādes vadītāja prezentācija; apmeklējumi un diskusijas ar vietējiem speciālistiem, kam sekoja sarunas un ekspertu grupas primārā analīze.

Lai arī visās tikšanās reizēs tika izmantots vienots modelis, izprotot imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām izglītošanā iesaistīto ieinteresēto personu nozīmīgo lomu, katrā tikšanās laikā iesaistīja kādu no tām: ģimenes, ar skolu nesaistītus speciālistus, vērtēšanas centru speciālistus un politikas veidotājus.

Pirms apkopot galvenās dažādu apmeklēto vietu raksturīgās iezīmes, ir nepieciešams uzsvērt, ka visi apmeklēto iestāžu speciālisti bija ļoti atklāti un vēlējās dalīties savā pieredzē ar citu valstu speciālistiem gan par veiksmēm, gan grūtībām savā praksē.



3.1 Apmeklēto vietu prezentācija un raksturojums

Apmeklējumu rezultāti tiks prezentēti, īsi iepazīstinot ar dažādām vietām, kam sekos vispārēji komentāri. Daudz sīkāka informācija, kā arī sešās valstīs apmeklēto skolu un centru kontaktinformācija ir atrodamā Aģentūras tīmekļa vietnē projektam veltītajā sadaļā, kurā ir pieejama sīkāka informācija par katru valsti: www.european-agency.org/agency-projects

Apmeklēto vietu kontaktinformācija ir pieejama arī šī ziņojuma beigās.

3.1.1 Malme (Malmö, Zviedrija)

Pirmā tikšanās vieta bija Malmē (Malmö). Šī bija vienīgā vieta, kurā ekspertu grupa neapmeklēja izglītības centrus, bet tā vietā tikās un diskutēja ar speciālistiem no vispārīzglītojošām pamatskolām, kurās mācās skolēni no 7 līdz 16 gadu vecumam, un atbalsta centriem.

Visi vietējie speciālisti strādāja Rosengardā (Rosengård), kas ir Malmes (Malmö) pilsētas rajons. Malme ir viena no Zviedrijas multikulturālākajām pilsētām, kurā apmēram 34% iedzīvotāju ir imigrantu izcelsme. Viņu vidū ir augsts bezdarba līmenis. Rosengardā (Rosengård) tas var sasniegt 80% no visiem iedzīvotājiem. Zviedrijā visvairāk imigrantu izcelsmes skolēnu ir no Tuvo Austrumu valstīm un no bijušās Dienvidslāvijas Republikas. Rosengardas (Rosengård) skolās ir liela šo etnisko izcelsmju skolēnu koncentrācija. Turklāt, pirmsskolas izglītības iestādes Rosengardā (Rosengård) apmeklē galvenokārt imigrantu izcelsmes bērni. Pirmsskolas izglītība tiek piedāvāta no 6 gadu vecuma.

Zviedrijā ir ļoti decentralizēta izglītības politika, pašvaldības ir autonomas un kompetentas attiecībā uz izglītības īstenošanu. Malmes (Malmö) gadījumā, pilsētas dome nodrošina papildu finansējumu, lai atbalstītu citu nacionalitāšu iedzīvotājus. Diezgan daudz pakalpojumu tiek piedāvāti visiem skolēniem un viņu ģimenēm, kur daži pakalpojumi ir specifiski domāti imigrantu izcelsmes personām: migrācijas pārvalde; vietējais veselības centrs zīdaiņiem; veselības centrs bēgļiem un imigrantiem; dzimtās valodas centrs, u.c. Vecāku iesaistīšanai ir augsta prioritāte, bet speciālisti ziņoja, ka dažreiz viņiem ir komunikācijas problēmas ar vecākiem. Imigrantu izcelsmes ģimenes ne vienmēr saprot skolu un izglītības sistēmas struktūru un darbību. Tā rezultātā skolēni un vecāki dažreiz ziņo, ka viņi jūtas izstumti. Vēl viena nopietna problēma ģimenēm ir



tā, ka viņiem ir jāiziet gara procedūra, pirms viņiem tiek atļauts palikt mītnes zemē.

Kas attiecas uz skolām, likums nosaka, ka bērni un jaunieši, kuriem dzimtā valoda nav zviedru valoda, ir tiesīgi mācīties dzimto valodu obligātajā un vidējā izglītībā. Mērķis ir palīdzēt bērniem un jauniešiem attīstīt dzimto valodu un dot viņiem iespēju iemācīties vairāk par savu kultūru, kā arī apgūt līdzības un atšķirības starp abām kultūrām. Turklāt, ja nepieciešams, skolēni var saņemt atbalstu citos priekšmetos savā dzimtajā valodā. Speciālisti piezīmēja, ka dažreiz ir grūti atrast skolotājus, kuri runā skolēna dzimtajā valodā, īpaši, ja tas attiecas uz mazu minoritātes grupu. Speciālisti uzsvēra, ka ir ļoti svarīgi mācīt un vērtēt skolēnus abās valodās, gan dzimtajā, gan zviedru valodā. Dažādi kultūras izcelsmei nepieciešami dažādi mācīšanas un komunikācijas veidi. Skolās pozitīvā veidā jāievieš un jāatbalsta kultūru dažādība.

Parasti imigrantu izcelsmes skolēni apmeklē vispārizglītojošās skolas, izņemot skolniekus ar dzirdes traucējumiem, kuriem bieži tiek sniegts īpašs atbalsts un kuriem tiek piedāvāts pievienoties speciālām programmām vai pakalpojumiem. Skolēniem ar intelektuāliem traucējumiem tiek piedāvāta speciāla programma: viņi apmeklē speciālas klases vispārizglītojošās skolās, kurās pedagoģiskā intervence notiek klasē ar atbalsta skolotāju un mobilo komandu palīdzību. Skolām ir labas kvalitātes skolotāju atbalsta materiāli un instrumenti.

Skaidras sava darba prioritātes izteica skolotāji un speciālisti no atbalsta centra. Tās ietvēra: agrīnās iekļaušanās augstu prioritāti; nepieciešamību strādāt ar vecākiem; sadarbību ar/starp speciālistiem skolās; labas atmosfēras radīšanu skolā. Viņi arī izprata, ka augsta imigrantu izcelsmes personu koncentrācija var novest pie „geto” izveidošanās.

3.1.2 Atēnas (Grieķija)

Otrā tikšanās notika vienā Atēnu vispārizglītojošajā pamatskolā un vienā vispārizglītojošā vidusskolā. Skolēni, kas apmeklēja šīs skolas bija vecumā no 5 līdz 16 gadiem. Bez tam tika apmeklēts arī vērtēšanas centrs.

Pamatskolā mācījās 110 skolēni; iekaitot 40 imigrantu izcelsmes skolēnus. Dažiem no šiem 40 skolēniem bija nelielas mācīšanās problēmas. Vidusskolā mācījās 270 skolēni, ieskaitot 25 imigrantu




izcelsmes skolēnus, diviem no viņiem bija speciālās izglītības vajadzības. Lielākā daļa šo skolēnu nav no ES valstīm – viņi ir no Albānijas, Moldovas, Ukrainas, Krievijas, Āfrikas, Pakistānas, Apvienotajiem Arābu Emirātiem un Turcijas, kā arī no Rumānijas, Polijas un Bulgārijas.

Gan pamatskola, gan vidusskola nesen ir sākušas uzņemt ievērojamu skaitu imigrantu izcelsmes skolēnu no dažādām valstīm. Bieži ir grūti atpazīt imigrantu izcelsmes skolēnus, jo ģimenēm ir iespēja mainīt savus vārdus uz grieķu vārdiem. Imigrantu izcelsmes ģimenēm šāda iespēja tika dota, lai izvairītos no jebkādas diskriminācijas. Kopumā tiem, kas labi pārzina grieķu valodu, tas ir nācis par labu. Abas skolas bija atvērtas, izprata multikulturālu pieeju un tām bija elastīga pieeja izglītības procesam. Pamatskola centās tuvināties ģimenēm, lai uzņemtu gan ģimenes, gan to bērnus. Turklāt, personāls saņem nepieciešamo atbalstu, lai īstenotu iekļaujošu praksi. Lai arī skolām ir jāievēro valsts izglītības programma, skolotāji visiem skolēniem izstrādā individuālos izglītības plānus. Skolēniem, kuri nesen ieradusies valstī, tiek piedāvāts lēns un elastīgs integrēšanās process grieķu valodas apgūšanai. Pirmā pusotra gada laikā skolēniem nav rakstisku eksāmenu, ir tikai mutiski eksāmeni.

Imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām tiek vērtēti vērtēšanas centrā. Šis centrs konsultē skolotājus, kā veikt nepieciešamo izglītības programmas pielāgošanu. Tiek nodrošināts psihologa un speciālā skolotāja atbalsts, galvenokārt, lai mācītu matemātiku un grieķu valodu, ne vairāk kā pieciem skolēniem atsevišķā klasē, maksimāli desmit stundas nedēļā.

Apmeklētais vērtēšanas centrs ir jauns. Tas nodrošina pakalpojumus skolēniem 250 Atēnu skolās. Centrā strādā 18 dažādu nozaru speciālisti. Centrs ir bezmaksas valsts iestāde, kas ir Izglītības ministrijas pakļautībā, bet pieraksts uz pakalpojumiem ir vienu līdz divus gadus uz priekšu. Nepastāv atšķirība starp pakalpojumiem, kas tiek sniegti skolēniem (grieķu vai imigrantu izcelsmes) ar speciālām izglītības vajadzībām. Tomēr uzdevumi tiek pārveidoti un adaptēti, ņemot vērā valodas un kultūras atšķirības. Vērtējot imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, speciālisti izmanto novērošanu mājās vai skolā, neformālus, neverbālus, kā arī formālus testus. Dažreiz, kad skolēns ir vērtēts valstī, no kuras viņš ir ieradies Grieķijā, rezultāts tiek iztulkots grieķu valodā, bet skolēni tiek



arī vērtēti no jauna. Papildu pasākumi tiek plānoti kopā ar jauno vērtēšanu pēc trīs gadiem. Imigrantu izcelsmes skolēnu vērtēšana vienmēr notiek skolā.

Centrs sadarbojas, parasti neformālā veidā, ar vecākiem, skolām un Izglītības ministriju. Vecāki saņem galīgo atzinumu par skolēna vajadzībām un viņi var izvēlēties, vai to atdot, vai neatdot skolai. Speciālisti pieminēja, ka ģimenēm trūkst informācijas viņu dzimtajā valodā un tas var radīt dažas komunikācijas problēmas. Sadarbība starp skolām un vērtēšanas centru ir balstīta uz rekomendācijām, kuras tiek sniegtas skolas speciālistiem; tomēr skolām nav pienākums ieviest šīs rekomendācijas. Dažreiz skolotāji minēja resursu trūkumu vai arī faktu, ka jāstrādā pārpildītās klasēs. Centrs arī izstrādā rekomendācijas Izglītības ministrijai par nepieciešamajiem resursiem, kuri jānodrošina skolēniem un skolām.

Lai arī saskaršanās ar pieaugošu skaitu dažādu kultūru izcelsmes skolēniem bija jauna situācija, skolu direktoru un skolotāju attieksme spēlēja nozīmīgu pozitīvu lomu abās skolās. Skolas īstenoja elastīgu izglītības programmu, izstrādāja kooperatīvās mācīšanās metodi, sadarbojās un dalīja atbildību ar citiem dienestiem.

3.1.3 Parīze (Francija)

Trešā tikšanās notika Parīzē četrās vispārizglītojošās pirmsskolas izglītības iestādēs un pamatskolās. Skolēni, kas apmeklēja šīs skolas, bija vecumā no 3 līdz 11 gadiem. Vienā no skolām bija „CLIS”, speciāla integrācijas klase („Classe d’Intégration Spécialisée”). Šajā klasē apgūst integrācijas programmu, nodrošinot atbalstu skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām vispārizglītojošās klasēs, apvienojot to ar papildu atbalstu, kad vien tas nepieciešams.


Visas četras skolas atradās vienā rajonā, Izglītības Prioritātes Rajonā, ar augstu imigrantu izcelsmes iedzīvotāju blīvumu. Liels skaits ģimeņu dzīvo grūtos ekonomiskajos apstākļos un saskaras ar augstu bezdarba līmeni. Apmēram 680 skolēni apmeklēja šīs skolas, un 85% no tiem bija imigrantu izcelsme. Lielākā daļa imigrantu izcelsmes skolēnu bija no Ziemeļāfrikas un Rietumāfrikas, proti, no bijušajām kolonijām, kā arī no Āzijas, bet neliela daļa – no Eiropas valstīm. 50% skolēnu atbalstīja speciālie skolotāji skolā vai medicīniski–psiholoģiskie centri ārpus skolas, 12 skolēni apmeklēja speciālo integrācijas klasi (CLIS). Lielu skaitu brīvā laika aktivitāšu



pēc stundām vai skolu brīvlaikos organizēja skolas kopā ar vietējiem dienestiem, lai piedāvātu skolēniem aktivitātes, kuras ģimenes nespēj nodrošināt. Tika samazināta maksa par jebkuru skolas aktivitāti ģimenēm ar zemāku sociālekonomisko statusu, kā arī nodrošinātas brīvpusdienas skolas laikā. Tomēr skolotāji jūta, ka finansiālais atbalsts nav pietiekams, lai atrisinātu visas problēmas, ar kurām sastopas skolas.

Apmeklētās skolas cieši sadarbojās ar daļēji pašvaldības finansēto „Atbalsta, mijiedarbības un etnopsiholoģijas pētījumu centru” (Centre of Support, Interaction and Research in Ethno-Psychology). Tur strādāja psihologs un četri kultūras starpnieki (mediatori), kuru loma bija-klūt par starpniekiem starp vecākiem un skolu. Centra personāls atbalsta skolas darbiniekus un piedāvā savus pakalpojumus ģimenēm gadījumos, kad skolēniem rodas mācīšanās problēmas. Viņi pieņem ģimenes skolā divas reizes mēnesī pēc stundām. Citu valstu kultūras pārzināšanu un saprašanu uzskata par lielu vērtību, lai labāk atbalstītu bērnus, ģimenes un galu galā arī skolas. Skolas bija atvērtas vecāku līdzdalībai. Vecāki iesaistījās un piedalījās apmeklējuma ekspertu diskusijās, sniedzot ļoti vērtīgu informāciju par skolēnu reakcijas izpratni. Skolēni tiek piesaistīti skolai (pēc viņu dzīvesvietas). Vecākiem nav izvēles iespēju.

Imigrantu izcelsmes skolēni apmeklē vispārīgglītojošās izglītības iestādes. Gadījumos, ja viņiem ir mācīšanās traucējumi, viņi paliek skolā, bet saņem atbilstošu atbalstu no speciālajiem skolotājiem un citiem speciālistiem. Skola nodrošina atvieglota satura mācību grāmatas skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Atbalstu pārtrauc brīdī, kad skolēni sasniedz sagaidāmo izglītības līmeni, bet, ja viņu problēmas turpinās, skolas psihologs, kurš strādā kopā ar skolas speciālajiem skolotājiem, piedāvā, ar vecāku piekrišanu, izvērtēt skolēna vajadzības. Gadījumos, kad skolas piedāvātie pakalpojumi ir nepietiekami vai tie nav pieņemami ģimenei, var iesaistīties ārējie sociālās un medicīniskās aprūpes dienesti. Šo dienestu pakalpojumus saņem ģimene un skolēns, tie izvērtē skolēna vajadzības un var pielietot dažādas terapijas (piemēram, gadījumos, ja skolēnam ir dzirdes traucējumi). Mobilitātes un psiholoģisku traucējumu gadījumos ir pieejama cita veida ārējā intervence. Vērtēšanas rezultātā skolēnam var tikt piedāvāta iespēja apmeklēt speciālas klases.



Skolās un mācību grāmatās izmanto tikai franču valodu. Ņemot vērā to, ka dažiem skolēniem ir vājas franču valodas zināšanas, dažām rajona skolām ir sagatavošanas klases, kuru mērķis ir uzlabot mītnes zemes valodas apguvi. Tur skolēni var apmeklēt franču valodas stundas trīs mēnešus un līdz pat vienam gadam, pirms atgriešanās atpakaļ savā skolā. Dzimtās valodas apgūšana netiek uzskatīta par pamatotu, pat imigrantu izcelsmes skolotājiem. Galvenā prioritāte ir mītnes zemes valodas apgūšana.

Skolās bija laba atmosfēra ar pietiekami labi organizētu telpu, kurā skolēniem darboties. Skolas aktivitāšu organizēšana bija rūpīgi plānota atbilstoši skolēnu vajadzībām. Skolotāji nosauca dažas problēmas: lielāka finansiāla atbalsta nepieciešamība, skolotāju profesionālās tālākizglītības nepieciešamība, un problēmas, kas saistītas ar skolotāju pieņemšanu darbā rajonos, kurus uzskata par „sarežģītiem”.

3.1.4 Brisele (Beļģija)

Ceturtā tikšanās norisinājās divās franču skolās Briselē – vienā vispārizglītojošā pamatskolā, vienā speciālajā skolā un flāmu vērtēšanas centrā. Skolēni, kuri apmeklēja abas skolas, bija vecumā no diviem ar pusi līdz 14 gadiem.

Pirms skolu un centra apmeklēšanas ekspertu grupai bija iespēja uzklaut ģimenes un imigrantu izcelsmes jauniešu viedokli, kā arī iesaistīties diskusijā. Ģimene stāstīja par šķēršļiem, kurus jāpārvar, lai viņu bērni saņemtu vislabāko atbalstu speciālajā izglītībā un pārietu uz vispārizglītojošu izglītību, kā arī par cīņu ar netiešu rasismu. Jauniešu skatījums bija ļoti līdzīgs, tomēr viņiem bija bažas par savu identitāti: kurai kultūrai viņi pieder? Viņi dažreiz jūtas atstumti gan mītnes zemes kultūrā, gan savā etniskajā grupā. Viņi apgalvoja, ka viņiem tiešām ir divas dažādas kultūras un tas, pirmkārt, jāpieņem viņiem pašiem un vēlāk pārējiem.

Vispārizglītojošā skola bija pamatskola un vidusskola, kura atrodas rajonā, kurā dzīvo liels skaits imigrantu iedzīvotāju, galvenokārt no Āfrikas ziemeļu daļas, kā arī no Āzijas, no Eiropas valstīm, kuras nav ES, un neliels skaits imigrantu no Dienvidamerikas. Skola, kurā mācījās apmēram 400 skolēnu no 57 dažādām valstīm, daudz uzmanības veltīja šai problēmai. Skolā bija izveidotas piecas „pārejas” klases skolēniem, kuri nesen ieradusies mītnes zemē un kuri tajās paliks maksimāli vienu gadu, pirms pievienoties klasei




atbilstoši viņu izglītības līmenim. Skolēni var pievienoties šīm klasēm jebkurā mācību gada laikā. 80 skolēni bez jebkādam franču valodas zināšanām apmeklēja šīs klases. Valodas prasmes ir galvenais kritērijs klases veidošanai. Likās, ka skolēniem nav speciālo izglītības vajadzību, bet tikai vajadzības saistībā ar valodas prasmi. Skolēni runāja dažādās valodās un bija vērojamas vecuma un zināšanu atšķirības. Pamatskolas izglītības daļa sastāvēja no trīs dažādiem līmeņiem, personālā bija ietverts starpkultūru skolotājs. Vidusskolā bija pieci līmeņi un tikai franču skolotāji.

Atmosfēra bija ļoti draudzīga, skolēni un personāls izskatījās motivēti. Disciplīna un stingri noteikumi ir daļa no tradicionālā izglītības procesa, bet tie tiek pieņemti kā neatņemama skolas izglītības daļa, kas apvieno respektu un cieņu pret dažādību. Skola bija iesaistīta pilotprojektā „Izcelsmes valoda un kultūra”, iekļaujot franču valodu imigrantu izcelsmes skolēnu kultūrā. Pilotprojekta mērķis ir atbalstīt – ja rezultāti būs pozitīvi – 80 citas skolas Beļģijas franču kopienā.

Skolotājiem bija pozitīva attieksme pret skolēnu dažādajām kultūrām. Viņi izmantoja dažādas metodes un didaktiskās pieejas, lai iemācītu mītnes zemes valodu, kā arī viņi izmantoja visus iespējamus pedagoģiskos instrumentus, lai atvieglotu komunikāciju un mācīšanās procesu. Ir jāuzsver daži komentāri: materiālu izvēlē jāņem vērā ne tikai skolēna valodas līmenis, bet arī viņu vecums; adaptētu tekstu izmantošana var būt nepieciešama dažos specifiskos mācību priekšmetos; biežākas kopīgas aktivitātes ar „vienaudžu klasēm” var atvieglot pāriešanu uz vispārizglītojošu klasi. Mācīšanās kopā veido nediskriminējošu atmosfēru „pārejas” klasēs un skola pilda savu lomu – ir pirmais saskarsmes punkts starp kultūrām un valstīm. Tam jāveicina arī vecāku un ģimenes iesaistīšanās. Ir svarīgi nodrošināt laiku dialogam un uzlabot jebkuru skolotājiem nepieciešamo atbalstu.

Speciālā skola bija pamatskola un arodvidusskola, kurā mācījās 300 skolēni. 60% no visiem skolēniem bija imigrantu izcelsmes. Tā bija liela ēka ar arhitektoniskās projektēšanas barjerām. Skolā mācījās skolēni ar mācīšanās un uzvedības traucējumiem, kā arī daži skolēni ar fiziskās attīstības traucējumiem. Turklāt, skolas speciālisti stāstīja, ka bieži trūkst komunikācijas ar ģimenēm, jo pastāv valodas barjera. Dažos gadījumos komunikācijas problēmas bija arī ar imigrantu izcelsmes skolēniem, jo viss mācību process notiek franču valodā.



Lai pārvarētu šīs grūtības, skolotāji komunikācijā izmanto bilžu grāmatas. Šādas grūtības var ietekmēt skolēna vērtēšanu, kaut arī speciālisti izprata situāciju. Skolotāji pastāstīja, ka kontakti ar vispārizglītojošām skolām ir ļoti ierobežoti.

VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) organizācija ir Skolēnu atbalsta un konsultāciju centru asociācija. Galvenais uzdevums ir sadarboties, koordinēt un atbalstīt 48 asociētos reģionālos centrus (CLB). Asociācija nestrādā tieši ar skolēniem un ģimenēm. Visi centri ir bezmaksas, tos veido un finansē Flāmu kopienas Izglītības departaments. Reģionālie centri piedāvā atbalstu un konsultācijas skolēniem, vecākiem, skolotājiem, kā arī pamatskolām un vidusskolām. Asociācijas mērķis ir sniegt palīdzību skolām, skolotājiem un vecākiem. Tās mērķis ir stiprināt vispārizglītojošās skolas, mazināt šķēršļus, kuri ietekmē un ierobežo konsultāciju darbu, meklēt profilakses stratēģijas, spert soļus, lai veiktu skaidru diagnozi – izskaustu uztraucošus faktorus, izceltu pozitīvus faktorus. Pēc asociācijas personāla domām, gan mītnes zemes skolēni, gan imigrantu izcelsmes skolēni saskaras ar līdzīgām problēmām, ja viņi nāk no vienādi zemas ekonomiskās vides; un, kas ir labs imigrantu izcelsmes bērnam, tas ir labs jebkuram bērnam. Asociācijā netiek īpaši akcentēti imigrantu izcelsmes skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām.

3.1.5. Amsterdamā (Nīderlande)

Piektais apmeklējums bija Amsterdamā, kur apmeklēja divas speciālās pamatskolas, vienu speciālo vidusskolu un arodskolu, kuras atradās piecās dažādās vietās, un divus vērtēšanas centrus. Apmeklējuma laikā ekspertu grupai bija iespēja noklausīties Nīderlandes Parlamenta deputāta skaidrojumā par grūtībām, ar kurām jāsasaskaras un nepieciešamajiem pasākumiem, lai izvairītos no diskriminācijas un lai nodrošinātu šo daudz neaizsargātāko skolēnu izglītības kvalitātes uzlabošanu. Starp citām problēmām tika izcelta pirmsskolas un sākumskolas izglītības nodrošināšana, valodas klašu atvēršana, papildu finansējuma piešķiršana skolēniem ar valodas traucējumiem.

Vienā no pamatskolām bija 320 skolēni vecumā no 3 līdz 13 gadiem. Apmēram 70% no viņiem bija imigrantu izcelsme. Skola piedāvāja atbalstu skolēniem ar runas un valodas traucējumiem, kā arī nodrošināja peripatētisko atbalstu 180 skolēniem citās Amsterdamas



skolās. Galvenais mērķis bija labu runas un valodas iemaņu attīstība. Daži skolēni bija sākuši mācīties vispārizglītojošā skolā, bet valodas problēmu dēļ tika pārcelti uz speciālo skolu. Lai arī daži skolēni atgriežas vispārizglītojošā skolā, daudzi paliek speciālajās skolās visu pamatskolas laiku.


Vecāki var brīvi izvēlēties skolu, tomēr imigrantu izcelsmes vecākiem to izdarīt nav nemaz tik viegli. Tuvākajā nākotnē vietējās skolas būs atbildīgas par vērtēšanu un, sadarbojoties ar vecākiem, vispiemērotākās skolas atrašanu skolēnam.

Kas attiecas uz mācību materiāliem, skolas izmanto visāda veida vizuālus instrumentus. Visi iespējamie veidi tiek izmantoti, lai uzlabotu skolēna vārdu krājumu un veicinātu komunikāciju ar ģimenēm. Skola cieši sadarbojas ar vispārizglītojošām skolām nodrošinot skolotāju tālākizglītību, atbalstu un papildus pakalpojumus. Speciālisti akcentēja agrīnas vērtēšanas svarīgumu, kurai seko agrīna iejaukšanās (intervence).

Otrā pamatskolā mācījās 153 skolēni vecumā no 4 līdz 12 gadiem. Skolēniem šajā skolā bija smagi mācīšanās traucējumi un nopietnas komunikācijas problēmas (piemēram, autisms). No šiem skolēniem 85% bija imigrantu izcelsme; galvenokārt viņi bija no Āfrikas, Āzijas un daži no Eiropas valstīm. 40 skolēni bija integrēti vispārizglītojošās klasēs. Skola atbalsta vecāku izvēli – bērnam iegūt pamatzglītību tuvu dzīvesvietai – nodrošinot peripatētisko atbalstu un uzraudzību. Gadījumos, kad skolēns ar autismu tiek integrēts vispārizglītojošā izglītībā, speciāli skolotāji nodrošināja profesionālo pilnveidi saviem kolēģiem vispārizglītojošās skolās. Skolotājiem par šo pienākumu maksā.

Skolās bija „iekļaujoša prakse” tādā nozīmē, ka skolēni ar autismu bija integrēti jauktās grupās. Viņi nebija speciālās grupās, visiem skolēniem bija izstrādāti individuālie izglītības plāni. „Neverbālas” komunikācijas metodes bija labi izvēlētas un tās izmantoja visā skolā.

Skola uzskatīja, ka ļoti svarīga ir vecāku līdzdalība visās skolas aktivitātēs – izglītības procesā, brīvā laikā nodarbībās, u.c. Kad nepieciešams, tiek pieaicināti tulki, lai veicinātu komunikāciju starp skolotājiem un vecākiem. Tāpat eksistē „kontakta grāmata”, lai veicinātu komunikāciju starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem. Neskatoties uz veiktajiem pasākumiem, daži bērni tomēr



neapmeklēja skolu un palika mājās. Dzimtās valodas mācīšanās nebija prioritāte skolās, lai gan trīs skolas darbiniekiem bija imigrantu izcelsme. Liels uzsvars tika likts uz asimilēšanos vietējā kultūrā.

Vidusskola un arodskola atradās piecās dažādās vietās. Tajā mācījās skolēni ar viegliem un vidēji smagiem mācīšanās traucējumiem, kas bieži bija saistīti ar uzvedības problēmām. Skolā bija apmēram 300 skolēnu vecumā no 12 līdz 20 gadiem. Skolu apmeklēja liels skaits imigrantu izcelsmes skolēnu (80% vai vairāk). Vienā no skolām liela daļa skolēnu bija no Surinamas, bijušās Nīderlandes kolonijas. Lielākā daļa no šiem skolēniem, saņemot papildu atbalstu, spēs mācīties vispārizglītojošās skolās. Daudzos gadījumos speciālisti stāstīja, ka nopietna atsvešināšanās no kultūras ietekmē valodas apgūšanu un mācīšanos. Šiem skolēniem trūkst efektīvas kontroles, tādu mācību priekšmetu, kurus viņi saprot, un praktiski orientētu programmu. Katram jauniešim/jaunietei ir izstrādāts individuāls izglītības plāns atbilstoši viņa/viņas spējām. Pēc četriem skolā pavadītiem gadiem, viņi sāk iegūt regulāru darba pieredzi uzņēmumos.

Gaisotne visās skolas atrašanās vietās bija laba, noteikumi bija skaidri un tie tika ievēroti, vide mācību iestādē likās droša. Skolotāji izskatījās ļoti iesaistījušies mācību procesā un veltīja daudz individuālas uzmanības jauniešiem cilvēkiem, viņi pat strādāja savā brīvajā laikā. Mācību materiāli un aprīkojums bija labi pielāgots skolēnu vajadzībām. Lai atbalstītu jauniešus dalībai darba tirgū, bija izstrādāta labi strukturēta praktiska pieeja, kas sasaucās ar darba tirgu.

Runājot par attiecībām ar vecākiem, atsauksmes bija dažādas: dažās vietās veltīja daudz uzmanības informācijai apmaiņai ar ģimenēm, bet šāda attieksme nebija visās skolās. Vecāki no skolas, kurā mācījās daudz skolēnu no Surinamas, stāstīja, ka izjūt izteiktu diskrimināciju no sabiedrības.

Skolas piedāvāja speciālas valodas programmas skolēniem, kuru dzimtā valoda nebija nīderlandiešu (flāmu) valoda. Sadarbība ar vispārizglītojošām skolām bija ierobežota.

Divi vērtēšanas un rehabilitācijas centri galvenokārt strādāja ar jauniešiem cilvēkiem, kuriem bija nopietnas uzvedības un sociālās problēmas. Lielākā daļa no viņiem bija imigrantu izcelsmes jaunieši – galvenokārt no Āfrikas ziemeļu daļas. Daži no viņiem bija



saskārušies ar policiju un tieslietu departamentu. Centru mērķis galvenokārt bija šo jauniešu pagātnes izzināšana, lai ar viņiem kopā plānotu uzraudzības periodu un apmācītu viņus darba iegūšanai. Darbam ar ģimeni bija augsta prioritāte, kurā iekļāva tulkus un/vai starpniekus izmantošanu, lai noskaidrotu un izprastu situāciju ģimenē.

3.1.6 Varšava (Polija)

Sestā apmeklējuma vieta bija Varšavā, kurā eksperti viesojās piecās vispārīzglītojošās skolās – divās pamatskolās un trīs vidusskolās, kā arī Juridiskās palīdzības asociācijā (Association of Legal Intervention). Pamatskolas bija valsts skolas, bet vidusskolas privātas.

Vairāk kā 700 skolēni vecumā no 6 līdz 14 gadiem apmeklēja abas pamatskolas. Vienā no skolām bija 35 imigrantu izcelsmes skolēni, galvenokārt no Čečenijas un Ziemeļkaukāza. Imigrantu izcelsmes skolēnu skaits ļoti svārstās, jo jāņem vērā to, ka bieži ģimenes Polijā ierodas (un dodas prom) kā tranzīta valstī. Valodas grūtības ir galvenās problēmas, ar kurām saskaras šie skolēni. Tāpat jāņem vērā piedzīvotā kara traumas. Vietējās izglītības iestādes nodrošina poļu valodas apmācību divas reizes nedēļā. Skola sadarbojas ar Juridiskās palīdzības asociāciju pilotprojekta „Multikulturāla skola” ietvaros, kuru atbalstīja Varšavas pilsētas izglītības pārvalde. Projekta mērķis bija veicināt imigrantu izcelsmes skolēnu integrēšanos izglītības iestādēs. Projektā darbojās asistents no Čečenijas, kurš pildīja gan tulka, gan starpnieka pienākumus, kā arī nodrošināja mācības dzimtajā valodā. Tas bija svarīgi attiecībā uz skolēnu kultūras identitāti un viņu tālāko integrēšanos. Šajās skolās nav neviens skolēns ar speciālām izglītības vajadzībām.

Otrā pamatskolā apmēram 10% skolēnu bija imigrantu izcelsme, galvenokārt Vjetnamas. Viņiem nebija nekādu speciālo izglītības vajadzību; tieši pretēji, viņu mācības skolā bija veiksmīgas. Ģimenes bija gatavas maksāt par papildus stundām, lai atbalstītu savus bērnus, tiklīdz vajadzība tika identificēta.

Apmeklētās vidusskolas bija jaunas, to pedagoģisko virzienu ietekmēja valsts izcilākie pedagogi un politiķi. Divās no vidusskolām bija 420 skolēni vecumā no 13 līdz 16 gadiem. 30 skolēni bija bēgļi no Čečenijas un citām Āzijas un Āfrikas valstīm, 27 citiem skolēniem bija imigrantu izcelsme. Diviem skolēniem bija noteikti attīstības



traucējumi/speciālās izglītības vajadzības. Vecāki un skolotāji kopīgi vadīja skolas.

Skolēni šajās skolās tiek uzņemti ar iestāšanās eksāmeniem, izņemot skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām. Vecāki maksā par mācībām, 6% no maksas tiek rezervēti aizdevumiem skolēniem, kuru ģimenēm ir ekonomiskas grūtības. Mazāk kā 10% skolēnu ir atbrīvoti no mācību maksas. Skolas daļēji atbalsta izglītības pārvaldes iestādes.

Galvenais mērķis bija iemācīties dzīvot demokrātiskā sabiedrībā un veicināt skolēnos pozitīvu attieksmi pret citām kultūrām un citu vidi. Skolotājus atbalstīja vecāki. Visi dalījās atbildībā: skolotāji, vecāki un skolēni. Divas no skolā izmantojamām pedagoģiskajām metodēm bija: privātstundu metode un formatīvā vērtēšana. Papildu stundas poļu valodā vai citos priekšmetos tika nodrošinātas, tiklīdz tika identificēta problēma. Čecēnu skolēniem nodrošināja dažas stundas dzimtajā valodā.

Trešajā vidusskolā bija 103 skolēni vecumā no 16 līdz 19 gadiem. 9 skolēniem bija imigrantu izcelsme. Skolā nebija skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām. Šīs skolas, tāpat kā minēto divu vidusskolu, mērķis bija sagatavot skolēnus aktīvai līdzdalībai modernā, multikulturālā un demokrātiskā sabiedrībā.

Apmeklētā Juridiskās palīdzības asociācija ir NVO, kuras mērķis ir sniegt bezmaksas juridisku atbalstu personām, kuri ir atstumtas un diskriminētas, parasti tie ir migranti, bēgļi un patvēruma meklētāji. Asociācija kā starpnieks pārstāv viņus vietējās varas iestādēs; tā arī palīdz viņiem, nodrošinot tulku pakalpojumus. Asociācija bija iesaistījies pilotprojektā ar vienu no minētajām pamatskolām, nodrošinot starpnieka pakalpojumus, lai atbalstītu skolēnu valodas un sociālo integrāciju.

3.2 Vispārēji komentāri

Apmeklējumi sniedza iespēju redzēt dažādu praksi, dalīties domās un diskutēt ar jomas ekspertiem, kā arī ģimenēm, un, kas vēl ir ļoti svarīgi, izteikt savas pārdomas par redzēto. Nav iespējams sīkumos atspoguļot šo diskusiju rezultātus, bet turpinājumā aprakstītie novērojumi veido galveno problēmu, kuras apsprieda gan speciālisti, gan eksperti grupā, apkopojumu. Tās ir prezentētas saskaņā ar



piecām projektā noteiktajām jomām un attiecas tikai uz apmeklētajām vietām.

3.2.1 Mērķgrupas

Apmeklējumi nodrošināja iespēju redzēt dažādas situācijas vietējā līmenī: no vienas puses, skolas valstīs ar senām imigrācijas tradīcijām un, no otras puses, skolas valstīs, kuras tikai nesen sāka uzņemt ģimenes no citām valstīm ekonomisku un politisku iemeslu dēļ. Daudzās vietās skolēni pārstāvēja ievērojamu skaitu valstu ar atšķirīgām tradīcijām. Tikai vienā skolā vairākums skolēnu bija no mītnes zemes bijušās kolonijas. Visās apmeklētajās vietās speciālisti izteica domu, ka nesen valstī ieradušos skolēnu skaits pieaug. Tas bija vairāk pamanāms valstīs, kurām nav imigrācijas tradīciju.

Izskatās, ka skolas neuztver kultūras dažādību negatīvā veidā. Visumā skolās ir pozitīva attieksme un speciālisti mēģina izcelt mītnes zemē ienesto citu kultūru vērtību, lai gan dažādību bieži saista ar problēmām „kuras jārisina”. To visbiežāk akcentēja skolas vietās, kurās ir augsta imigrantu izcelsmes iedzīvotāju koncentrācija un kurās ģimenes parasti saskaras ar smagiem sociālekonomiskiem apstākļiem. Daži speciālisti stāstīja arī par problēmām, ar kurām jāsasaskaras, risinot jaunas situācijas mācību procesā.

3.2.2 Pieejamie dati

Attiecībā uz datiem jāņem vērā divi aspekti: skolu atrašanās vieta un apmeklētās skolas tips. Runājot par atrašanās vietu, skolas, kuras atradās vietās ar izteiktu imigrantu izcelsmes iedzīvotāju skaitu, uzrādīja augstu imigrantu izcelsmes skolēnu blīvumu, līdz pat 85% (vai vairāk) no visiem skolēniem šādās skolās. Speciālisti izteica domu, ka šāda situācija var novest pie „geto” vai „imigrantu skolu” izveidošanās. Šīs skolas pārsvarā atradās sociālekonomiski nelabvēlīgās vietās.

Skolas tips, kādā tiek ievietoti skolēni – vispārizglītojoša vai speciāla – ir vēl viens informācijas aspekts, kas rūpīgi jāapsver šajā ziņojumā, jo apkopotā informācija attiecās tikai uz dažām skolām. Apmeklētajās vispārizglītošajās skolās, ar vai bez liela skaita imigrantu izcelsmes skolēnu, bija nedaudz skolēnu ar identificētām speciālām izglītības vajadzībām, salīdzinājumā ar speciālajām skolām, kurās acīmredzami šādu skolēnu skaits bija liels. Vispārizglītojošās skolas integrēja un atbalstīja skolēnus, izmantojot specializētu personālu un dažādus pieejamos pakalpojumus. Gadījumos, kad skola nevarēja



nodrošināt skolēna vajadzības ar tās rīcībā esošajiem resursiem, viņi tika pārcelti uz speciālajām izglītības iestādēm.

Apmeklētajās speciālajās skolās imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālajām izglītības vajadzībām bija no 60% līdz 80% no kopējā skolēnu skaita. Personāls ļoti labi izprata situāciju. Dažās vietās speciālās skolas sadarbojās ar vispārizglītojošām skolām, integrējot un atbalstot skolēnus vispārizglītojošajā skolā, kaut gan šāda situācija nebija vispārpieņemta. Apmeklētās speciālās skolas uzņēma galvenokārt skolēnus ar mācīšanās traucējumiem un uzvedības problēmām.

3.2.3 Izglītības pakalpojumi

Lielākā daļa apmeklēto skolu un dienestu bija valsts un bezmaksas, lai gan neattiecas uz vienu no apmeklētajām vietām. Skolās bija dažāds finansējums, atbilstoši dažādu valstu situācijai: vai nu centralizēti valsts līmenī, vai decentralizēti pašvaldību, vai pat skolu līmenī, vai tās finansēja pārsvarā no privātiem ziedojumiem.

Imigrantu izcelsmes ģimenēm un skolēniem ir tādas pašas tiesības, kā mītnes zemes iedzīvotājiem. Apmeklējumos iesaistītie eksperti uzsvēra cieņas pret skolēniem un viņu ģimenēm, cilvēktiesību ievērošanu, kā arī cīņās pret diskrimināciju, nozīmi. Tomēr, tika izceltas problēmas attiecībā uz dažām potenciāli diskriminējošām situācijām. Ne vienmēr vecākiem ir brīva skolas izvēle pat valstīs, kurās šāda brīvas izvēles iespēja pastāv. Šī izvēle var būt „neobjektīva” komunikāciju problēmu dēļ starp vecākiem un pakalpojumu sniedzējiem. Tas var novest pie imigrantu izcelsmes skolēnu pārāk liela skaita dažās vietās vai arī kādā speciālās izglītības veidā. Ģimenes stāstīja, ka dažreiz jūtas atstumtas, nepieņemtas mītnes zemes sabiedrībā.

Ģimenes var saņemt, ja nepieciešams, papildus finansiālu atbalstu, līdzīgu kā vietējie iedzīvotāji. Dažos gadījumos tiek samazinātas izmaksas vai bezmaksas papildu skolas aktivitātes – piemēram, brīvpusdienas skolā – ģimenēm ar zemāku sociālekonomisko statusu. Tomēr speciālisti stāstīja, ka līdzekļu nepietiek, lai nodrošinātu visas skolēnu vajadzības. Šo problēmu galvenokārt uzsvēra to skolu speciālisti, kuras atradās nelabvēlīgās vietās un attiecās uz visiem skolēniem, ne tikai uz imigrantu izcelsmes skolēniem.



Dažādi dienesti ir iesaistīti sadarbībā ar skolām. Tas, kādi dienesti tiek iesaistīti, parasti ir atkarīgs no skolas tipa, bet galvenokārt tie ir veselības un sociālās palīdzības dienesti. Īpaša situācija bija Parīzē, kur sadarbībā ar skolām iesaistījās etnopsiholoģijas centrs, un Malmē (Malmö), kur darbojās vietējo skolu atbalsta komanda.

Sadarbība starp skolām un pakalpojumu sniedzējiem pārāk bieži izskatās neformāla. Skolu speciālisti norādīja uz nepieciešamību paplašināt sadarbību ar cita veida organizācijām, tādām, kā etniskās asociācijas. Viņi arī uzsvēra potenciālo vērtību, ko piedāvā asistenti ar dažādu etnisko un kultūras pieredzi. Tas nav tikai praktiskiem nolūkiem – lai izvairītos no valodas barjerām un veicinātu komunikāciju ar vecākiem – bet arī, lai labāk saprastu, kā dažādas kultūras izprot traucējumus/speciālās izglītības vajadzības.

Visās apmeklētajās vietās viena no prioritātēm ir vecāku informēšana un komunikācija ar viņiem, kā arī viņu līdzdalība jebkura lēmuma pieņemšanā attiecībā uz viņu bērnu. Tomēr skolu speciālisti apzinājās nopietno komunikācijas trūkumu valodas problēmu dēļ.

3.2.4 Atbalsta pasākumi

Visas apmeklētās skolas ir ieviesušas vairākus pasākumus, lai veicinātu imigrantu izcelsmes skolēnu integrāciju. Speciālisti apzinājās, cik svarīgi ir pēc iespējas ātrāk apgūt mītnes zemes valodu, galvenokārt skolēniem, kuri nesen ieradušies mītnes zemē, un sasniegt labu līmeni šīs valsts valodā. Kā apgalvoja skolu speciālisti, skolas spēlēja ļoti svarīgu lomu kā dažādu kultūru tikšanās vietas un kā pirmais solis turpmākai integrācijai vietējā sabiedrībā.

Galvenais uzdevums, kuru izteica speciālisti apmeklētajās skolās, bija dažādu paņēmienu izmantošana, lai pārvarētu iespējamās valodas barjeras. Dažas skolas izveidoja „pārejas” klases, lai vislabākajā veidā un noteiktā laika periodā atbalstītu valodas apgūšanu; dažās vietās piedāvāja bilingvālu izglītību; citos gadījumos bija nodrošināts mācību atbalsts – arī dzimtajā valodā – galvenajos priekšmetos. Ļoti izplatīta bija vienas valodas grāmatu izmantošana, lai gan tika izmantoti alternatīvi mācību materiāli – attēli, atvieglotas grāmatas, u.c. Lielākā daļa speciālistu minēja strādāšanu pēc elastīgas izglītības programmas un dažās skolās bija izstrādāta individuāla izglītības programma. Visi speciālisti uzsvēra individuālas uzmanības pievēršanu skolēna vajadzībām.



Skolas personāla pozitīvai attieksmei ir liela nozīme skolas sasniegtajos rezultātos, lai gan darbinieki norādīja arī uz problēmām, īpaši uz profesionālās pilnveides nepieciešamību.

Neskatoties uz apmeklētajās skolās novēroto personāla ieguldījumu un atdevi, vēl joprojām bija neatbildēti jautājumi:

- Kā noteikt skaidru robežu starp valodas problēmām un mācīšanās grūtībām?
- Līdz kādai pakāpei vispārizglītojošās skolas uzņemas atbildību par atbalsta nodrošināšanu visiem skolēniem un līdz kādai pakāpei speciālās skolas cenšas palīdzēt skolēniem atgriezties vispārizglītojošā skolā?
- Līdz kādai pakāpei skolas izmanto uzticamus un atbilstošus instrumentus, lai identificētu skolēna patiesās vajadzības un tad nodrošinātu nepieciešamo atbalstu?

3.2.5 Vērtēšana

Eksperti apmeklēja bezmaksas valsts vērtēšanas centrus. Tie bija pieejami skolēniem, vecākiem, skolotājiem un skolām. To galvenais mērķis bija identificēt skolēna vajadzības, informēt un konsultēt vecākus par viņu bērna vajadzībām, kā arī stiprināt un atbalstīt vispārizglītojošo skolu darbu. Centros strādājošie speciālisti norādīja, cik svarīga ir preventīvu stratēģiju īstenošana un kā tās palīdz skolu personālam risināt problēmas. Īpašs preventīvo stratēģiju piemērs attiecās uz diviem centriem, kuros strādāja speciālisti no tiesībsargājošiem dienestiem, jo šie centri nodarbojās ar jauniešiem, kuriem ir arī nopietnas uzvedības problēmas. Viens no šiem diviem centriem izmantoja kultūras starpniekus un īstenoja šo jauniešu divu mēnešu novērošanas programmu.

Lai arī vērtēšanas centru speciālisti apzinājās, cik svarīga ir (sākotnējā) vērtēšana divās valodās – dzimtajā valodā un mītnes zemes valodā – lai labāk saprastu imigrantu izcelsmes skolēnu vajadzības, tikai daži centri izmantoja šo pieeju praksē. Lai pārvarētu valodas barjeras, tie izmantoja gan neformālus, gan formālus vērtēšanas instrumentus, kā arī verbālas un neverbālas metodes. Speciālisti norādīja, ka tikai retam skolēnam, kurš valstī ir ieradies nesen, ir informācija par vērtēšanas rezultātiem, kura ir veikta izcelsmes valstī.



Vērtēšana ir delikāts jautājums, kas izraisa daudzus jautājumus. Valodas barjeras ir nepārprotamas un ietekmē visus procesus – kontaktu un komunikāciju ar vecākiem, skolēnu vajadzību identificēšanu, u.c. – līdz pat tādai pakāpei, ka tās var ierobežot īstenoto vērtēšanas procesu būtību. Pamatojoties uz informāciju, kas tika iegūta, apmeklējot vērtēšanas centrus, izskatās, ka imigrantu izcelsmes skolēnu skaits ir pārāk mazs šo centru apmeklētāju vidū. Tas varētu būt tāpēc, ka imigrantu izcelsmes vecāki nesaņem pietiekošu informāciju par šāda tipa centriem (kā arī par citiem pakalpojumu sniedzējiem). Tas var būt saistīts arī ar faktu, ka dažādās kultūrās ir dažāda izpratne par speciālām izglītības vajadzībām. No minētā izriet, ka ir jārisina vairāki nopietni jautājumi par speciālo izglītības vajadzību noteikšanu imigrantu izcelsmes skolēniem.

Ir skaidrs, ka apmeklējumu rezultāti sniedz tikai ierobežotu skatu uz vietējo situāciju – nav noteikts, ka tā obligāti atspoguļo situāciju valstī, bet tie ir jāuztver kā piemēri, kuri var palīdzēt izprast vietējos apstākļus.



4. SECINĀJUMI UN REKOMENDĀCIJAS

Pētījuma rezultātu analīze parāda vairākas vispārīgas problēmas, kuras apstiprina valstu pārstāvju izvirzīto jautājumu svarīgumu projekta sākumā:

- a) Līdz kādai pakāpei valodas problēmas tiek uzskatītas par mācīšanās grūtībām;
- b) Kā tiek novērtētas imigrantu izcelsmes skolēnu spējas un vajadzības;
- c) Kā vislabāk atbalstīt skolotājus un ģimenes.

Ir skaidrs, ka skolas Eiropā ir kļuvušas un nākotnē kļūs multikulturālas. Tas rada vajadzību reaģēt uz jaunām situācijām izglītībā, kuras bieži tiek uzskatītas par sarežģītām, jo tās ir jaunas vai relatīvi jaunas. Pagātnē valstis uzņēma ģimenes no bijušām kolonijām vai valstīm, kuras saistīja ar ekonomisko un industriālo izaugsmi. Nesenā pagātnē ir parādījušās divas jaunas tendences: ģimenes ierodas Eiropā kā bēgļi vai patvēruma meklētāji un ģimenes, kuras Eiropas valstīs ierodas tranzītā. Skolām šajās situācijās ir nopietna loma, jo tās dažreiz ir pirmais kontaktpunkts šīm ģimenēm ar mītnes zemes vietējo sabiedrību.

Galvenie secinājumi par četrām pamatjomām, kā arī svarīgākās rekomendācijas profesionāļiem un politikas veidotājiem ir aprakstītas turpinājumā.

4.1 Pieejamie dati

Kā jau tas tika paredzēts, datu apkopošana nebija viegls uzdevums. Projekta ietvaros bija iespējams iegūt būtisku informāciju galvenokārt vietējā līmenī. Dažās valstīs tika ieviesta jauna datu apkopošanas sistēma, lai iegūtu projektam nepieciešamo informāciju. Ir svarīgi uzsvērt, ka apkopotie dati parāda tikai ierobežotu skatu uz situāciju dalībvalstīs. Piedāvātie dati obligāti neatspoguļo situāciju visā valstī.

Daudzu valstu ziņojumi atklāja nozīmīgu imigrantu izcelsmes skolēnu disproporciju, kā rezultātā viņu skaits speciālajā izglītībā ir pārāk liels vai pārāk mazs. Atbilstoši valstu ziņojumiem, lielākajā daļā projektā iesaistīto valstu (2005./2006.mācību gadā) imigrantu izcelsmes skolēnu skaits obligātās izglītības posmā bija 6 līdz 20% no kopējā skolēnu skaita.



Valstu informācija un praktiskās analīzes rezultāti parāda, ka pārāk liels imigrantu izcelsmes skolēnu skaits saņem pakalpojumus, kas domāti skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, un, zināmā mērā, tas attiecas arī uz pakalpojumiem skolēniem ar uzvedības problēmām. Šī situācija ir rūpīgi jāizanalizē un to nedrīkst izskaidrot vienkāršotā veidā. Vairāki faktori ir saistīti savā starpā un tie visi ir jāņem vērā: speciālo vajadzību veids – proti, mācīšanās problēmas; un skolēnu tips – skolēni ar zemu sociokulturālu un/vai ekonomisko statusu. Fakts, ka imigrantu izcelsmes skolēni dažreiz ir pārāk bieži pārstāvēti speciālajā izglītībā skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, norāda, ka ir neizpratne par to, kā atšķirt valodas grūtības no mācīšanās traucējumiem, un ir skaidrs, ka nepieciešams šo jautājumu vairāk izpētīt.

Ar datiem saistītās rekomendācijas

Ir jāapkopo vairāk datu un ir nepieciešams veikt vairāk pētījumu, lai izzinātu acīmredzamo imigrantu izcelsmes skolēnu disproporciju speciālajā izglītībā.


Galvenais mērķis būs – iegūt vairāk pierādījumu par imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām būtisko disproporciju speciālajā izglītībā.

4.2 Izglītības pakalpojumi

Visas valstis piedāvā dažādus izglītības pakalpojumus atbilstoši valsts speciālās izglītības un/vai iekļaušanas politikai. Valstu likumi ir atšķirīgi, kā arī atbildība par pakalpojumu nodrošināšanu atšķiras katrā valstī; atšķiras arī pakalpojumu klāsts, bet galvenie principi visās valstīs ir – cieņa pret cilvēktiesībām un vienādu iespēju nodrošināšanu. Pieejamie pakalpojumi skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām attiecas arī uz imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

Ir saskatāmas trīs galvenās problēmas. Pirmkārt, iesaistītajiem dažādajiem speciālistiem un pakalpojumu sniedzējiem nav nepieciešamās kompetences speciālajā izglītībā un darbā ar imigrantu izcelsmes skolēniem, lai nodrošinātu labāko izglītības pieeju atbilstoši kombinētajām skolēna vajadzībām.

Otrkārt, dažas valstis ziņo, ka mācību process abās valodās, dzimtajā valodā un mītnes zemes valodā, uzlabo skolēnu mācību sasniegumus – īpaši, ja šāds mācību process ir nodrošināts agrā



bērnībā. Tas palīdz skolēniem celt savu pašcieņu un veicina viņu, kā bilingvālu personu ar duālu kultūras identitāti, personības attīstību. Tomēr, tiek ziņots, ka bilingvālu mācību procesu īsteno nevienādā mērā gan dažādās valstīs, gan arī vienas valsts robežās. Treškārt, visas valstis uzskata, ka pats svarīgākais šajā jomā ir sadarbība starp pakalpojumu sniedzējiem un vecāku līdzdalība. Saistībā ar iepriekš minēto, gan speciālistiem, gan ģimenēm ir jāņem vērā savstarpējās kultūras atšķirības.

Projekta eksperti akcentēja arī nepieciešamību īstenojot un uzlabot sadarbību ar organizācijām, kuras pārstāv dažādas etnisko minoritāšu/imigrantu grupas, no kurām nāk skolēni. Sadarbība ar ģimenēm un asociācijām jāīsteno daudz labākā veidā.

Rekomendācijas izglītības pakalpojumu jomā

Politikas veidotājiem jānodrošina, ka tiek īstenoti valsts likumdošanā garantētie cilvēktiesību un vienādu iespēju principi. Galvenie politikas mērķi ir cīnīties ar diskrimināciju, rasismu un ksenofobiju, apzinot, atbalstot un vairojot pozitīvas prakses piemērus gan vietējā, gan valsts līmenī. Šādai pozitīvai praksei jāveicina integratīva un iekļaujoša politika, kura ir atvērta dažādībai, uzsverot vērtības, kuras izglītības procesā ienes visi skolēni, neskatoties uz viņu izcelsmi vai vajadzībām.

Atbilstošām vadlīnijām un resursiem ir jābūt pieejamiem skolām, lai īstenotu iekļaujošu praksi. Skolām jāizvirza šādi mērķi:

- a) Izprast un cienīt dažādību;
- b) Izvairīties no segregāciju veicinošas uzņemšanas un reģistrēšanas kārtības;
- c) Atpazīt, atbalstīt un īstenojot izglītības stratēģijas, kas reaģē uz vajadzībām, kuras ir imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām;
- d) Aktīvi iesaistīties sadarbībā ar pakalpojumu sniedzējiem, ieskaitot imigrantu asociācijas un asociācijas imigrantiem;
- e) Veicināt komunikāciju ar ģimenēm un ģimeņu līdzdalību.



Skolām jāizstrādā multikulturālas pamatnostādnes, kuras atbilst vietējās situācijas vajadzībām. Šādām pamatnostādnēm jāparedz, ka vispārizglītojošās izglītības un speciālās izglītības skolotāji paplašina savas zināšanas un prasmes, izmanto nepieciešamās profesionālās pilnveides programmas, lai labāk izprastu multikulturālu daudzveidību un spētu atbilstoši strādāt šādos apstākļos.

Galvenais mērķis ir paplašināt iekļaujošo praksi, nodrošinot nepieciešamos resursus skolām un speciālistiem. „Geto” situācijas tiks samazinātas izvairoties no segregācijas un izslēgšanas.

4.3 Atbalsta pasākumi

Dažādās valstīs skolēniem un skolotājiem tiek nodrošināts plašs izglītības atbalsta pasākumu klāsts. Tie galvenokārt akcentē mītnes zemes valodas apgūšanas atbalstīšanu, īstenojot bilingvālu izglītību, veidojot „pārejas” klases, atbalstot mācību procesu, nodrošinot papildu atbalstu un atbalstu mājas uzdevumu veikšanai, kā arī cita veida atbalstu. Individuālo izglītības plānu izstrāde un ieviešana tiek minēta kā ļoti svarīgs atbalsta pasākums. Tiek uzskatīts, ka skolas direktora un skolas personāla atdeve un atbalsts, kā arī komandas darba īstenošana ir svarīgs faktors. Skolotāju kompetence, atdeve un pieredze spēlē galveno lomu. Pētījumi dažās valstīs identificē vēl vairākus veiksmīgus atbalsta pasākumus, piemēram, skolēni apmeklē skolu savā mikrorajonā kopā ar vienaudžiem; mazas mācību grupas dažos priekšmetos; skolotāju vai asistentu, ar tādu pašu imigrantu izcelsmi kā skolēnam, klātbūtne vispārizglītojošās skolās, kuri strādā klasē kopā ar mācību priekšmeta skolotāju.

Visbeidzot, tiek uzskatīts, ka saturu un mācību materiālu iekļaušana individuālajā izglītības plānā, atzīstot skolēnu pieredzi un kultūru, ieskaitot imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām, ir pozitīva prakse.

Rekomendācijas par atbalsta pasākumiem

Izglītības pārvaldēm, ņemot vērā vietējos apstākļus, ir jāapsver, kāds bilingvālas izglītības vai multikulturālas pieejas veids jānodrošina, lai garantētu skolēnu izglītības attīstību, sociālo iekļaušanu un pašcieņu.

Skolas ar procentuāli augstu daudzvalodīgu skolēnu skaitu jāiedrošina izveidot tikai skolai specifisku valodas politiku. Tam nepieciešams:

a) Skolas situācijas analīze;

b) Skolas iekšējs plāns un ieteikumi, kuru mērķis ir uzlabot nodrošināto atbalsta pasākumu kvalitāti.

Skolotājiem jāpielāgo savas mācīšanas metodes, jāveicina vecāku iesaistīšanās, bet kvalificētiem speciālistiem, kā arī dažādu kultūras izcelsmju asistentiem, jāatbalsta skolotāji.

Galvenais mērķis ir atbalstīt vispārizglītojošas skolas, lai nodrošinātu heterogēnas skolēnu populācijas vajadzības, neskatoties uz viņu speciālās izglītības vajadzībām un etnisko izcelsmi.

4.4 Vērtēšana

Virksne dienestu un speciālistu ir iesaistīti imigrantu izcelsmes skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām sākotnējā vērtēšanā, atbilstoši valstu dažādajiem noteikumiem un izmatotajām vērtēšanas metodēm. Lielākajā daļā vērtēšanas procesu lieto standarta pasākumus, kas domāti mītnes zemes skolēniem. Daži no šiem vērtēšanas instrumentiem un testiem ir iztulkoti dažādās valodās; citās situācijās vērtēšanas process norisinās ar tulka atbalstu; tiek atbalstīta arī neverbālu vērtēšanas instrumentu lietošana. Neskatoties uz speciālistu pūlēm, kultūras aspektu esamība šajos instrumentos vēl joprojām ir šķērslis imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

Lai pārvarētu valodas un kultūras šķēršļus un potenciāli neobjektīvus standartizētu vērtēšanas procesu rezultātus, ir jāizvērtē holistiska pieeja, kas vērsta uz skolēna mācīšanās procesu un attīstību. Daudzos gadījumos skolotāji lieto nepārtrauktu vērtēšanu un dialogu ar skolēniem un vecākiem. Šajā procesā ir svarīga vecāku nodrošinātā informācija un dokumentācija, pat, ja tā ne vienmēr ir pieejama. Galvenie elementi, kas jāakcentē šādā vērtēšanas pieejā, ir skolēna pamatprasmju līmenis, viņa/viņas mācību vēsture un viņa/viņas dzīves apstākļi. Jāņem vērā informācija, kuru iegūst no visiem iesaistītajiem skolotājiem (klases audzinātāja, atbalsta personāla, speciālajiem skolotājiem, u.c.), kā arī citiem speciālistiem, (sociālajiem darbiniekiem, psihologiem) un vecākiem.



Rekomendācijas par vērtēšanu

Vērtēšanas procedūrām jāatvieglo atšķirības starp grūtībām, saistītām ar mītnes zemes valodas apgūšanu, un mācīšanās traucējumiem. Visam skolas personālam ir jāiesaistās un jāuzņemas atbildība par vērtēšanas procesu.

Galvenais mērķis ir izstrādāt atbilstošus vērtēšanas materiālus imigrantu izcelsmes skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

Apkopotā informācija, caurskatot pieejamo dokumentāciju par tēmu, kā arī aptaujas un praktiskās analīzes rezultāti, ir palīdzējuši iegūt atbildes uz dažiem jautājumiem. Ir radušies daudzi citi jautājumi un – tā kā šis ir pirmais mēģinājums apkopot šāda veida informāciju – var teikt, ka jautājumu ir vairāk nekā atbilžu. Cerams, šis pirmais pētījums un pārskats atvērs durvis nākotnes pētījumiem un dziļākai analīzei par šo tēmu.



IZMANTOTĀ LITERATŪRA

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland” in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Commission, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education” in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique” in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?” in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium” in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153


Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone” in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities” in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children”, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54

PROJEKTĀ IESAISTĪTIE

Austrija	Irene MOSER	irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Beļģija (Fl)	Jef VERRYDT	j.veritydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Beļģija (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Čehijas Republika	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Dānija	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Francija	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Griekija	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Igaunija	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Islande	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Itālija	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Kipra	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com



Latvija	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Lielbritānija	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	sp1s1s@leeds.ac.uk
Lietuva	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luksemburga	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Nīderlande	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Norvēģija	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Polija	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugāle	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Somija	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Spānija	Ana Maria TUIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Šveice	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch



	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Ungārija	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Vācija	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Zviedrija	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se



Apmeklēto vietu nosaukumi un adreses

Malme (Malmö)	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Atēnas	6 th Dimotiko Kifisias (pamatskola) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johnts@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (vidusskola) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/axiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Parīze	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Brisele	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdama	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl



Varšava	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Šis ir Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra pētījuma, kas tika veikts pēc dalībvalstu pārstāvju ierosinājuma par speciālo izglītības vajadzību un multikulturālās daudzveidības tēmu, noslēguma ziņojums.

Pētījuma mērķis bija meklēt atbildes uz trīs galvenajiem jautājumiem:

a) kādā mērā problēmas, kas saistītas ar otrās valodas apguvi, tiek jauktas ar mācīšanās traucējumiem, b) kā tiek vērtētas imigrantu izcelsmes skolēnu prasmes un vajadzības, un c) kā vislabāk atbalstīt skolotājus, ģimenes un skolēnus.

Projekta laikā, kurš ilga trīs gadus, 25 Eiropas valstu eksperti bija iesaistīti informācijas apkopošanā un tās analizē. Kopējā darba rezultātā tika iegūtas dažas ļoti interesantas atbildes uz minētajiem jautājumiem.

Tā kā šis ir pirmais mēģinājums apkopot šāda veida informāciju Eiropas līmenī, parādījās daudz jaunas problēmas un radās vairāk jautājumu nekā atbilžu. Tāpēc, cerams, šis pirmais pētījums un tā rezultātu apkopojums atvērs durvis tālākajiem pētījumiem par šo tēmu.

