

Marija Golubeva

***Dažādības integrācija
valsts vispārējās
izglītības sistēmā***

2006

UDK 37(474)
Go 382

SABIEDRISKĀS POLITIKAS CENTRS  *PROVIDUS*

SOROSA
FONDS
LATVIJA 

Pētījums sagatavots ar Sorosa fonda Latvija finansiālu atbalstu

Par faktu precizitāti atbild autore

Izdevums latviešu un angļu valodā pieejams internetā: www.politika.lv

Īpašs paldies Liesmai Osei, Irēnai Freimanei un
PROVIDUS kolēģiem par lietderīgiem ieteikumiem

Redaktore Ieva Janaite

Otrā redakcija

© Marija Golubeva, teksts, 2006

© Tulkojums latviešu valodā – Sandra Kalniņa, 2006

© Sabiedriskās politikas centrs *PROVIDUS*, teksts, 2006

Sagatavota iespēšanai SIA "Nordik". Reģ. apl. Nr. 2-0792. Adrese – Daugavgrīvas ielā 36–9, Rīgā, LV-1048, tālr. 7602672. Iespiesta un brošēta Jelgavas tipogrāfijā.

ISBN 9984-792-01-3

Saturs

Ievads	5
I. Dažādības integrācija (<i>diversity mainstreaming</i>)	7
II. Sabiedrības integrācija (<i>integration</i>) un nepieciešamība pēc dažādības integrācijas (<i>diversity mainstreaming</i>) Latvijā	9
III. Dažādības integrācija nacionālajā izglītības sistēmā:	
Eiropas Savienības piemēri	14
Somija	14
Zviedrija	15
Lielbritānija	15
Igaunija	17
Vācija	17
Polija	18
Ungārija	18
IV. Dažādības integrācijas paņēmieni	20
1. Dažādības pozitīvās vērtības atzīšana	20
2. Vienlīdzīgas pieejamības izglītībai nodrošināšana dažādām grupām	23
V. Vienlīdzīga pieejamība izglītībai un dažādība Latvijas skolu sistēmā	28
1. Vienlīdzīga pieejamība izglītībai	28
2. Struktūra un kultūra: uz vienotu skolu sistēmu	31
3. Dažādība jaunajos Pamatizglītības standartos	35
4. Pieeja pamatplūsmas izglītībai latviešu valodā	37
5. Profesionāļu attieksme pret dažādības integrācijas perspektīvu	39
VI. Secinājumi	43
Izmantotās literatūras saraksts	47
Interviju saraksts	48

Sabiedriskās politikas centrs **PROVIDUS** veic politikas analīzi un aktīvi iesaistās politikas veidošanas procesā, lai sasniegtu ievērojamas izmaiņas jomās, kas ir nozīmīgas Latvijas attīstībai.

PROVIDUS ir gan kompetences avots, gan pārmaiņu veicinātājs šādās prioritārās sfērās:

- krimināltiesību politika;
- tiesiskas valsts stiprināšana;
- izglītības politika.

Galvenie virzieni izglītības politikas jomā ir:

- multikulturāla un multilingvāla izglītība, t. sk. mazākumtautību izglītības politika;
- otrās iespējas izglītība;
- atbildība un caurskatāmība izglītības sistēmā.

Publiskajās diskusijās **PROVIDUS** reaģē uz izglītības politikas aktualitātēm un iniciatīvām, par mērakuļu pieņemot kvalitāti un atvērtas sabiedrības vērtības.

PROVIDUS savā darbībā piedāvā pētījumu un politikas analīzes publikācijas, ekspertu slēdzienus valsts pārvaldei politikas veidošanas procesā, konsultāciju pakalpojumus un apmācības, kā arī veicina sabiedrības iesaistīšanos politikas veidošanā.

PROVIDUS mērķis ir veicināt kvalitatīvu diskusiju par politiku Latvijā.

PROVIDUS nodrošina institucionālo mājvietu sabiedriskās politikas interneta portālam **www.politika.lv** (portāla versija angļu valodā www.policy.lv), kā arī rada telpu publiskajam dialogam par politikas jautājumiem, piemēram, vadot ikgadējo Sabiedriskās politikas forumu.

Kontaktinformācija:

Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS

Vienotais Reģ. nr.: 40003613479

Alberta ielā 13, Rīga LV-1010, Latvija

Tālrunis: 7039251

Fakss: 7039244

Elektroniskais pasts: **providus@providus.lv**

Ievads

Pēdējos gados vērojamas nopietnas pārmaiņas politikas plānošanā un ietekmes novērtēšanas principos Latvijas valsts pārvaldes sistēmā. Neraugoties uz trūkumiem, vispārējās izglītības politikas plānošana ir guvusi arī jaunus impulsus. Jaunos pamatizglītības standartus varētu nosaukt par būtisku inovāciju piemēru. Tagad ir nepieciešams šos impulsus turpināt un izveidot daudz nopietnāku vispārējās izglītības sistēmas darbības rezultātu novērtēšanas un uzlabošanas sistēmu visās jomās.

Viena no šādām jomām, par kuru bieži ir debatēts plašsaziņas līdzekļos un politiskajās diskusijās jau kopš 20. gs. 90. gadu beigām, ir izglītība dzīvei daudz kultūru sabiedrībā. Latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanā ir sasniegti redzami panākumi, bet bilingvālās izglītības ieviešanu mazākumtautību skolās dažādas sabiedrības grupas ir gan slavējušas, gan nopietni kritizējušas, un neuzticēšanās valdības politikas veidotājiem dažkārt ir skaidri redzama etnisko minoritāšu plašsaziņas līdzekļos. Kopš 2004. gada 1. septembra to skolu 10. klasēs, kurās pirms tam mācības galvenokārt notika krievu valodā, 60% mācību tagad notiek latviešu valodā, un šajā jomā tuvākajā nākotnē nav paredzamas pārmaiņas. Šis varbūt ir īstais brīdis, lai paskatītos uz valodu un kultūru dažādības jautājumu Latvijas skolu sistēmā no cita skatu punkta, uzsverot vienlīdzīgas pieejamības kvalitatīvai izglītībai savstarpēji saistītos aspektus un atzīstot dažādības pozitīvo vērtību.

Dažādības integrācijas jēdziens, kas tiek aplūkots šajā pētījumā gan citu Eiropas Savienības valstu politikas un prakses kontekstā, gan Latvijas kontekstā, ir noderīgs, lai risinātu dažas ar mazākumtautību izglītību saistītas problēmas, attīstītu starpkultūru izglītības jaunas perspektīvas un ieviestu praksē iekļaujošas izglītības principus.

Viens no šā politikas pētījuma mērķiem ir pievērst to cilvēku un organizāciju uzmanību, kuri plāno un ievieš vispārējās izglītības politiku, lai izsvērtu atšķirības starp izglītības principiem, kas definēti likumdošanas dokumentos, un skolu sistēmas ikdienas praksi. Tādās jomās kā starpkultūru izglītība un izglītības pieejamība latviešu valodā skolēniem no citas lingvistiskās vides ir nepieciešams veikt daudz nopietnāku pašreizējās situācijas analīzi un, balstoties uz šādu analīzi, piešķirt finansējumu (piemēram, skolotāju izglītībai). Nepieciešama arī situācijas sistemātiska un rūpīga izvērtēšana attiecībā uz kvalitatīvas izglītības vienlīdzīgu pieejamību visiem bērniem, neatkarīgi no viņu lingvistiskās un kultūras

izcelsmes. Bez šāda izvērtējuma apgalvojumi, ka Latvijā, pēc definīcijas, visu grupu pārstāvjiem ir nodrošināta vienlīdzīga pieejamība izglītībai, jo to garantē likums, ir nepārliecinoši un tikai daļēji balstās uz pierādījumiem.

Šis pētījums apraksta dažus no paņēmieniem, ko izmanto citās valstīs, lai panāktu lielāku dažādības atzīšanu un nodrošinātu vienlīdzīgu pieejamību izglītībai nacionālajās izglītības sistēmās. Tas norāda arī uz dažiem specifiskiem apstākļiem Latvijas skolu sistēmā, kuri, kā paskaidro intervētie politikas plānotāji un izglītības praktiķi, jāņem vērā, aplūkojot dažādības integrācijas iespējas Latvijā. Rezultātā izstrādātās rekomendācijas nav konkrētu pasākumu kopums, bet gan drīzāk to jomu uzskaitījums, kurās nepieciešama turpmāka izvērtēšana. Bez šāda sistēmātiska izvērtējuma un bez atklātas diskusijas par tā saistību ar vienlīdzīgas pieejamības principu izglītībai nav iespējama daudz kultūru sabiedrībai atbilstoša, uzticama skolu sistēma.

*Marija Golubeva,
2005. gada augusts*

I. Dažādības integrācija */diversity mainstreaming/*

Integrēto pieeju (*mainstreaming*) plašā izpratnē var definēt kā pieeju, kas integrē vienlīdzīgu iespēju principus valdības ikdienas darbā – ieskaitot politikas plānošanu un ietekmes novērtējumu, organizācijas kultūru un citus aspektus.¹ 1999. gadā Eiropas Savienībā pieņēma stratēģiju par integrēto pieeju dzimumu līdztiesībai kā kopīgu mērķi, bet plašāka integrētās pieejas definīcija (tajā skaitā – par rasu un kultūras dažādības integrāciju) ir pieņemta dažās valstīs.

Dažādības integrācija ir politikas princips, kuru īsteno gan vairākās Eiropas Savienības valstīs, gan ārpus tās. Tas nozīmē virzību uz dziļākām pārmaiņām nozīmīgākajās publiskās administrācijas institūcijās, kas sniedz ar pārvaldes jautājumiem saistītus pakalpojumus. Dažādības integrācija nozīmē kultūru un etniskās dažādības atzīšanu par normu sabiedrībā un šīs atzīšanas izpausmes valsts institūciju ikdienas praktiskā darbībā. Ministriju un publisko aģentūru līmenī tas, pirmkārt, nozīmē daudz rūpīgāku jauno politiku novērtēšanu, pievēršoties dažādu sabiedrības grupu vajadzībām, un, otrkārt, pāreju no institucionālās kultūras, kas atbilst monokultūras sabiedrībai, uz institucionālo kultūru, kas atbilst dažādu kultūru sabiedrībai. Tie paši principi attiecas uz vietējo pašvaldību darbu. Individuālajām institūcijām, kas sniedz pakalpojumus, dažādības integrācija nozīmē gan dažādības kā pozitīvas vērtības atzīšanu ikdienas darbā, gan tās ievērošanu darbības plānošanā. Tādējādi attiecībā uz izglītību no skolām gaida, lai tās, no vienas puses, ieviestu starpkultūru izglītību un mācību metodes, kas atspoguļo dažādību, un, no otras puses, lai skolēniem ar valodas problēmām sniegtu palīdzību vai lai plānotu skolotāju izglītību atbilstoši daudz kultūru mērķauditorijas vajadzībām.

Jēdzienam *integrētā pieeja* (*mainstreaming*) etniskās un kultūras dažādības kontekstā dažādās valstīs ir atšķirīgs lietojums arī ārpus ES – no atbildības par minoritātēm, tajā skaitā – nesensajiem imigrantiem, par tās sadalīšanu starp dažādām valdības institūcijām (Norvēģija) – līdz stratēģijām, kuru mērķis ir faktiski mainīt monokultūras birokrātiju (Austrālija).

¹ Mackay, F., and K. Bilton. *Learning from Experience: Lessons in Mainstreaming Equal Opportunities, Research Findings No 4/2003, Social Justice Research Programme, Scottish Executive*. <http://www.scotland.gov.uk/cru/resfinds/sjf4-00.asp> Pēdējo reizi sk. 10.02.2005.

Tādās valstīs kā Austrālija integrētā pieeja ir ieviesta valsts iestāžu līmenī. Pieeja tika atzīta par likumīgu, pieņemot "pilsonības jēdzienu etniski nevienādīgai nācijai".²

Tāpat kā integrētā pieeja dzimumu līdztiesībai, arī dažādības integrācija ir iespējama tikai tad, ja tiek ievēroti daži priekšnosacījumi: īpaša vienlīdzību uzsvēroša likumdošana un struktūras, kas to īsteno, – ja tiek piešķirts nepieciešamais finansējums, ja ir cilvēkresursi un ja vienlīdzīga dažādu grupu piedalīšanās sabiedrības dzīvē un lēmumu pieņemšanā ir pastāvoša realitāte.³

Dažādības integrācijas principa piemērošana nacionālajās izglītības sistēmās var būt divējāda: lai uzlabotu izglītības vienlīdzīgu pieejamību dažādām sabiedrības grupām un lai atzītu dažādības pozitīvo vērtību sabiedrībā.

Vienlīdzīgas pieejamības princips izglītībai ir stingri noteikts ANO mērķos (mērķos *Izglītība visiem*, par kuriem 2000. gadā savus komentārus izteica vairāk nekā 160 valstis Pasaules Izglītības forumā Dakārā). Līdz šim publicēti trīs ziņojumi par dažādu valstu un reģionu veikumu atbilstoši šiem mērķiem: *Is the World on Track?/Vai pasaule ir uz īstā ceļa?* (2002), *The Leap to Equality/Lēciens uz vienlīdzību* (2003/2004) un *The Quality Imperative/Kvalitātes imperatīvs* (2005). Latvijā vienlīdzīgas pieejamības princips izglītībai, neatkarīgi no etniskās izcelsmes, dzimuma, sociālā stāvokļa un reliģiskās pārliecības, ir noteikts Izglītības likumā.

Dažādības pozitīvas atzīšanas princips ir būtisks liberālo valstu politikā attiecībā uz daudz kultūru sabiedrībām. Dažādības pozitīvo atzīšanu nacionālajās izglītības sistēmās pieprasa vairāki starptautiskie līgumi.⁴ Latvijā dažādības pozitīvā atzīšana ir viens no principiem, kas definēts Sabiedrības integrācijas programmā.

² Castles. *Australian Multiculturalism: Social Policy and Identity in a Changing Society*, pp. 184–201. In: Freeman, G., and J. Jupp (eds.). *Nations of Immigrants*. Australia, The United States and International Migration. Melbourne: Oxford University Press, 1992.

³ Mackay, F., and K. Bilton. *Learning from Experience...*, 2.

⁴ Batelaan, P., and F. Coomans. *The International Basis for Intercultural Education*. IAIE, UNESCO and the Council of Europe, 1999.

II. Sabiedrības integrācija (*integration*) un nepieciešamība pēc dažādības integrācijas (*diversity mainstreaming*) Latvijā

ES valstu pašreizējā politikā pieeju etniskajai un kultūras dažādībai var iedalīt divās lielās kategorijās: sabiedrības integrācijas pieeja (integration) un dažādības integrācijas pieeja (diversity mainstreaming). Sabiedrības integrācijas pieeja uzsvēr nepieciešamību integrēt imigrantus nacionālajā darba tirgū, izglītības sistēmā un sabiedrībā kopumā, bet dažādības integrācijas pieeja (mainstreaming approach) akcentē nepieciešamību nodrošināt visiem indivīdiem, neraugoties uz viņu etnisko, kultūras un sociālo izcelsmi, vienlīdzīgas iespējas darba tirgū, dzīves apstākļos un nacionālajā izglītības sistēmā, kā arī novērst sociālās un izglītības politikas negatīvas, diferencētas izpausmes, kuru pamatā būtu tādi faktori kā dzimums, etniskā izcelsme, rase vai invaliditāte.

Raugoties no dažādām perspektīvām, šīs divas pieejas atspoguļo daudzas alternatīvas pilsonības teorijas demokrātiskā sabiedrībā. Sociāli liberālā pieeja redz pilsonību kā vienlīdzību statusā un sociālās tiesībās. Šī pieeja kādu laiku nepievērta uzmanību tādiem jautājumiem kā imigrācija un etniskā dažādība, radot perspektīvā nacionālistisku plaisu, kas ir pretrunā ar demokrātiskās pilsonības iekļaujošajiem principiem un aizvien pieaugošu etnisko minoritāšu iedzīvotāju skaitu Rietumvalstīs.⁵ Pilsoniski republikāniskā pieeja uzsvēr pilsoņu emancipāciju un viņu kvalificētu iesaistīšanos – liekot sadzirdēt viņu balsis dažādos forumos un institūcijās. Komunitārā pieeja apgalvo, ka, lai veicinātu solidaritāti un stabilitāti, ir nepieciešama plašāka vai “biezāka” sabiedrības kultūra, kas sakņotos vēsturiskā kopienā.⁶ Šī izpratne no imigrantu puses prasa daudz lielāku adaptēšanos.

Tieši komunitārajai pieejai Latvijas integrācijas politikā līdz šim bijusi noteicošā loma, parādot minoritātes kā padomju laika imigrantus un arī uz otrās un trešās paaudzes nelatviešu izcelsmes iedzīvotājiem attiecinot principus, kurus piemēro nesenažiem imigrantiem. Lai integrācijas politiku Latvijā padarītu iekļaujošāku

⁵ Fermin, A. *Burgerschap en integratiebeleid*. Report for the Ministry of Interior. The Netherlands, 2000.

⁶ Turpat.

un orientētu uz līdzdarbošanos, ir nepieciešams zināms līdzsvars starp liberāli sociālo, republikānisko un komunitāro pieeju. Etniskās un kultūru dažādības integrācija varētu būt solis uz šo līdzsvaru.

Atšķirība starp sabiedrības integrāciju un dažādības integrāciju redzama arī grupu un institūciju izvēlē, uz kurām iedarbojas attiecīgā politika: piemēram, sabiedrības integrācijas pieejā imigranti un citas minoritāšu grupas ir galvenā integrācijas politikas mērķauditorija⁷, bet dažādības integrācija rosina domāt, ka *visām grupām sabiedrībā* ir jāgūst labums no etniskās, kultūru un lingvistiskās dažādības atzīšanas un visa sabiedrība tiek definēta kā pasākumu mērķauditorija, lai apzinātos dažādību. Tas nenozīmē, ka pasākumi, kas īpaši domāti minoritāšu bērnu integrācijai, plašākā skatījumā nevarētu tikt apvienoti ar dažādības integrāciju nacionālajā skolu sistēmā. Būtiski dažādības integrācijas elementi ir ietverti daudzu valstu integrācijas politikā – piemēram, Zviedrijā (Integrācijas ziņojums 2003: darbība integrācijai un dažādībai) un Igaunijā (Igaunijas sabiedrības integrācijas valsts programma 2000–2007). Pat valstīs, kurās dažādības integrācijas pasākumi līdz šim nav ieviesti, nesenās stratēģijas, kuru mērķis ir minoritāšu bērnu integrācija, faktiski apvieno sabiedrības integrācijas un dažādības integrācijas elementus –, piemēram, Bulgārijā (Etnisko minoritāšu bērnu un studentu izglītības integrācijas stratēģija, 2004).

Latvijā pašreizējā politika izglītības jomā lielākoties atbilst sabiedrības integrācijas jēdzienam.

Jautājums par to, kad Latvijas valsts pārvaldes sistēmā būs iespējams kopumā ieviest kultūras un etniskās dažādības integrācijas principu, saglabājas, tomēr joma, kurā ir steidzama nepieciešamība pēc dažādības integrācijas, ir nacionālā izglītības sistēma.

Padomju periods Latvijas vēsturē ir atstājis aiz sevis latviešu skolēnu un skolēnu, kura dzimtā valoda ir krievu valoda, – institucionāli nošķirtās izglītības mantojumu. Kopš neatkarības atgūšanas 20. gs. 90. gadu sākumā pēcpadomju skolu sistēma tika pakļauta būtiskām pārmaiņām, kuras tomēr neapstrīdēja institucionālās nošķirtības principu pēc būtības. 90. gadu vidū tika apgalvots, ka

“Jaunais izglītības modelis balstīts uz latviešu un krievu skolu dialogu, nevis saplūšanu... Skolu saplūšana var sev līdzī nest asimilācijas draudus, kas ļoti negatīvi ietekmēs latviešu bērnus to mentalitātes dēļ... Tāpēc integrācijas pamats izglītībā ir: (1) īpaša nacionālā programma; (2) pastiprināta latviešu valodas mācīšana mazākumtautību skolās; (3) latviešu valodas mācīšana no 10. līdz 12. klasei.”⁸

⁷ Piemēram, projekts *Educational Integration of Ethnic Minorities (EIEM)*. <http://www.khs.dk/eiem/default.asp> Pēdējo reizi sk. 28.01.2005.

⁸ Hirša, Dz. *Kad atnāks latviešiem tie laiki?* Neatkarīgā Rīta Avīze, 08.03.1996., 3. lpp. Citēts no: Silova, I. *The Manipulated Consensus: globalisation, local agency, and cultural legacies in post-Soviet education reform*. *European Educational Research Journal*, Volume 1, Number 2, 2002, 315. lpp.

Līdz ar bilingvālās izglītības ieviešanu mazākumtautību skolās (kurās pirms tam mācības bija krievu valodā) 90. gados, radās jautājums par izglītību tikai latviešu valodā, sākot ar 10. klasi. 1998. gadā Saeima pieņēma jaunu Izglītības likumu, saskaņā ar kuru, sākot no 2004. gada 1. septembra, mācībām visās valsts skolās no 10. klases jānotiek latviešu valodā. Pants par pāreju uz latviešu valodu kā vienīgo mācību valodu tika skaidrots kā nepieciešamība integrēt etniski segregētu sabiedrību. Šis Izglītības likuma nosacījums izraisīja politiskos protestus, kuru rezultātā 2004. gada februārī likums tika grozīts, atļaujot mazākumtautību vidusskolās 40% mācību organizēt mazākumtautības valodā. Šo risinājumu liela daļa minoritāšu vecāku un skolēnu, kuri mazākumtautību skolu reformu uzskata par soli uz asimilāciju, joprojām vērtē neapmierinoši.

Sabiedrības integrācijas programma (2000) min kultūras atšķirības kā nozīmīgu Latvijas sabiedrības iezīmi, kura valstij ir jā saglabā un jāatbalsta, bet pašu jēdzienu *integrācija* cilvēki interpretē ļoti atšķirīgi. Kā norāda Iveta Silova:

“...Ir svarīgi atšķirt oficiālo retoriku par integrāciju un sabiedrības dažādu etnolingvistisko grupu piedāvāto tās interpretāciju. Kopumā preses analīze un ekspertu intervijas norāda uz to, ka Latvijā starp sabiedrības dažādām grupām nepastāv viena jēdziena *integrācija* izpratne. Vēl vairāk – dati liecina, ka dažādu etnisko un sociālo grupu pārstāvji lieto dažus integrācijas jēdziena komponentus, vienlaicīgi izslēdzot citus.”⁹

Pāreja uz mācībām galvenokārt valsts valodā tajās skolās, kurās pirms tam mazākumtautības valoda bija mācību valoda, ir valdības politika, kas balstās uz pieņēmumu, ka šis ir vienīgais līdzeklis, lai integrētu etniski atšķirīgu sabiedrību, – pamatojoties uz vienu valsts valodu. Tā kā nelatviešu skolēnu pamatīga latviešu valodas apguve tiek uzskatīta par vienīgo nozīmīgāko paņēmieni, kā, pateicoties skolai, sasniegt *integrāciju*, tad nepastāv konsekventa politika, kuras mērķis būtu dažādības integrācija un starpkultūru kompetences veicināšana visā valsts izglītības sistēmā.

Reālā divu paralēlu skolu sistēmu – tā saukto *latviešu un krievu skolu* – pastāvēšana pati par sevi ir sociālās integrācijas šķērslis un viens no cēloņiem, ka Latvijas sabiedrībā pastāv dalīta publiskā sfēra.¹⁰ No otras puses, reformu, kas tiek ieviesta kopš 90. gadu beigām un kuras mērķis ir pakāpeniska pāreja uz mācībām galvenokārt latviešu valodā, vienlaicīgi saglabājot mazākumtautību skolas vispār, asi kritizē gan skolotāji, gan vecāki. Visbiežāk dzirdamās reformas pretinieku bažas ir bailes no asimilācijas un savas kultūras identitātes zaudēšanas. Šajā situācijā kultūras dažādības integrācija nacionālajā izglītības sistēmā, vienlaikus kritiski izvērtējot atsevišķu etnisko minoritāšu skolu modeli, šķiet tas risinājums, kas nāktu par labu visām grupām.

⁹ Silova, I. *The Manipulated Consensus: globalisation, local agency, and cultural legacies in post-Soviet education reform*. European Educational Research Journal, Volume 1, Number 2, 2002, 315. lpp.

¹⁰ Turpat.

Galvenais priekšnoteikums, lai multietniskās sabiedrības nacionālajā izglītības sistēmā ieviestu dažādības integrācijas principus, ir sistēmas virzība uz iepriekš pastāvējušās skolu segregācijas seku pārvarēšanu. Jēdziens *desegregācija* radās ASV Pilsonisko tiesību kustības laikā, un to sākotnēji attiecināja uz visiem pasākumiem, kas tika veikti, lai pārvarētu skolu rasistisko segregāciju.¹¹ Kopš 20. gs. 70. gadiem Izraēla ir lietojusi šo pašu jēdzienu, lai pārvarētu etnisko segregāciju arābu un ebreju skolās.¹² Ikvienā no gadījumiem varas attiecības ar attiecīgās sabiedrības rases vai etniskajām grupām ir atšķirīgas, tāpat kā šajās valstīs atšķiras veicamie sociālie un politiskie pārkārtojumi, tomēr var pierādīt, ka daži mainīgie lielumi ir būtiski, lai saprastu skolas desegregācijas perspektīvas jebkurā sabiedrībā. Tie ir struktūras mainīgie lielumi, uzvedības lomu, attieksmes mainīgie lielumi un tie mainīgie lielumi, kas saistās ar mērķiem un vērtībām.¹³ Šis pētījums centīsies definēt mainīgo lielumu kategorijas attiecībā uz skolu sistēmu Latvijā.

Kultūru dažādības integrācija Latvijas skolu sistēmā liek koncentrēt uzmanību uz diviem galvenajiem aspektiem. Pirmais ir nepieciešamība pārvarēt skolu sistēmas duālismu, kas mantots no padomju laikiem un joprojām saglabā divas nošķirtas socializācijas plūsmas: etniskajiem latviešiem un *pārējiem*. Izglītības ministrijas iepriekšējā atturēšanās pārskatīt jautājumu par atsevišķu skolu pastāvēšanu etniskajiem latviešiem un citām etniskajām grupām vismaz daļēji izskaidrojama ar bailēm, ka etniskie latviešu skolēni *sajauksies* ar minoritāšu skolēniem.¹⁴ Otrais aspekts ir nepieciešamība mainīt fundamentālos pieņēmumus attiecībā uz kultūru, saglabājot kultūras dažādības pozitīvo vērtību praksi, ne tikai etnisko minoritāšu skolās, bet visā valsts izglītības sistēmā. Tas ietvertu nepieciešamību atzīt, ka bilingvālā izglītība (ar dažādiem izvēles modeļiem) ir vērtīga visiem.

Turpmāk minētās jomas, ar kurām saistās dažādības integrācijas politika citās valstīs, varētu kļūt par mērķi arī Latvijā:

- starpkultūru izglītība visiem (ne tikai skolās, kurās mācības notiek mazākumtautību valodās) un dažādības vērtības atzīšana skolu institucionālajā kultūrā;
- izglītības satura pārskatīšana (piemēram, mācību grāmatas), lai pārdomātu sabiedrības dažādību;
- skolēnu mācību sasniegumu monitorēšana, izmantojot dažādu statistiku (dzimums, etniskā piederība, valoda), lai nodrošinātu vienlīdzīgāku pieejamību izglītībai;

¹¹ Stave, S.A. *Achieving Racial balance. Case Studies of Contemporary School Desegregation*. Contributions to the Study of Education, Number 65, 1995.

¹² Amir, Y., and S. Sharan (eds.). *School Desegregation: Cross-cultural Perspectives*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, 1984.

¹³ Turpat, 6. nodaļa.

¹⁴ Silova, I. *Manipulated Consensus*, pp. 316–18.

- nepieciešami īpaši pasākumi, lai nodrošinātu pieejamību pamatplūsmas izglītībai majoritātes valodā minoritāšu skolēniem;
- nepieciešami īpaši pasākumi, lai nodrošinātu, ka visu skolēnu vecāki, neatkarīgi no lingvistiskās vai etniskās piederības, saņemtu pilnu informāciju par programmām, pēc kurām viņu bērni mācās, kā arī par savu bērnu tiesībām un pienākumiem valsts izglītības sistēmā.

Bieži izskan pieņēmums, ka Latvijas gadījums ir īpašs, ņemot vērā vēsturisko aspektu (ļoti plaša imigrācija no Padomju Savienības pēc Otrā pasaules kara beigām). Tomēr izaicinājumus, ar kuriem saskaras nacionālā izglītības sistēma, sniedzot pakalpojumus lingvistiski un etniski dažādiem iedzīvotājiem, var risināt, un tas ir jādara, vēršoties arī pie citu valstu pieredzes un to sekmīgās prakses, respektējot vienlīdzīgu iespēju principus un sociālās iekļaušanas principus, kas darbojas visās ES dalībvalstīs.

III. Dažādības integrācija nacionālajā izglītības sistēmā: Eiropas Savienības piemēri

Tālāk tekstā aprakstīti dažādības integrācijas stratēģijas piemēri dažu ES valstu nacionālajā izglītības sistēmā.

Somija

Somijā politika, kas iekļauj dažādības integrācijas izglītības sistēmā elementus, ir ietverta valdības darbības plānā, lai cīnītos pret etnisko diskrimināciju un rasismu:

“19. Izglītības ministrija nodrošinās, ka etniskie, daudz kultūru, kā arī reliģiskie un filosofijas jautājumi, ir iekļauti izglītībā, mācību materiālos visos izglītības līmeņos, sākot ar sākumskolu. Skolotāji izglītībā ir vadošajā pozīcijā, tāpēc nepieciešama nepārtraukta skolotāju izglītības attīstība un monitorēšana. Ņemot vērā iepriekš minēto, Izglītības ministrija pārraudzīs, lai visas izglītībā izmantotās mācību grāmatas un citi mācību materiāli aprakstītu Somijas pamatiedzīvotāju, sāmu, iesakņojušos etnisko minoritāšu un jauno imigrantu grupu vēsturi un īpašās iezīmes. Tiks arī nodrošināts mūsdienīgs mācību materiālu saturs un uzsvērtā nepieciešamība sekmēt progresīvu attieksmi. Turklāt Izglītības ministrija un tai pakļautā administrācija attiecīgi iejauksies, ja skolās notiks skolēnu diskriminācija uz tautības pamata vai cita mācību procesā notiekoša diskriminējoša rīcība, nodrošinot, ka skolas nepieciešamības gadījumā veic attiecīgus pasākumus.”¹⁵

Darba grupa etnisko pētījumu plānošanai pastāv Somijas Izglītības ministrijā kopš 20. gs. 90. gadu sākuma.

¹⁵ *Towards ethnic Equality and Diversity. Government Action Plan to Combat Ethnic Discrimination and Racism.* Adopted by the government plenary session on 22 March, 2001.

Zviedrija

Zviedrijā pēdējos gados integrācijas politiku arvien vairāk papildina pasākumi, kuru mērķis ir atzīt dažādību un panākt lielāku vienlīdzību pamatskolā un vidusskolā skolēniem, kas nav zviedru izcelsmes. Kā uzsvērts *Integrācijas ziņojumā 2003*, nemainīgas atšķirības pastāvēšana starp citas etniskās izcelsmes skolēniem un zviedru izcelsmes skolēniem ir novedusi pie jaunām uzraudzības metodēm, kas ļauj plašāk diferencēt datus par skolēnu izcelsmi. Saskaņā ar šo ziņojumu šīs atšķirības daļēji var izskaidrot ar sociāli ekonomiskajiem faktoriem, tomēr cits vērā ņemams faktors, kas izraisa bažas, ir īpašā attieksme pret atšķirīgas izcelsmes skolēniem kā pret *imigrantu skolēniem* sabiedrībā kopumā un skolās it īpaši.¹⁶

Darbība integrācijai un dažādībai (agenda for integration and diversity) ietver trīs vispārējas pieejas, lai uzlabotu skolu kā vidi skolēniem:

- 1) skolas personāla izpratnes paaugstināšana par institucionālajiem apstākļiem skolā un šo apstākļu ietekmi uz dažādu kategoriju skolēniem;
- 2) skolas personāla dažādības veicināšana un sadarbības starp skolu un vietējo sabiedrību uzlabošana, kas, savukārt, var dot savu ieguldījumu sociāli radušos jēdzienu izstumšanā, kuri vedina uz nevienlīdzīgu izturēšanos pret citas nacionālās izcelsmes skolēniem;
- 3) metožu izpratne, kuras attīsta zviedru valodas prasmi, un to mācīšana visiem skolotājiem – ne tikai tiem, kuriem zviedru valoda ir otrā valoda; arī integrētāku mācību formu izmantošana.¹⁷

Lielbritānija

Lielbritānijā stingrs pamats principiālas pretdiskriminācijas un vienlīdzīgu iespēju principiem politikas veidošanā ir pastāvējis jau pirms tam, kad Eiropas dzimumu līdztiesības programma kļuva par pārmaiņu virzītāju. Atšķirībā no citām ES valstīm Lielbritānija nav vēlējusies īstenot vienlīdzības programmu, vienīgi koncentrējoties uz dzimumu līdztiesību. Lielbritānija izvēlējās plašāku līdztiesības programmu, pievēršot uzmanību dzimumam, rasei, etniskai izcelsmei, invaliditātei, vecumam un sociālajai atstumtībai. To daļēji var izskaidrot ar Lielbritānijas juridisko bāzi, kas bijusi spēkā kopš 20. gs. 70. gadiem un kuru nesen papildināja Invaliditātes diskriminācijas akts (1995)/*disability discrimination act*/.

Likumdošanā noteikts, ka jānodrošina, lai vienlīdzības jautājumiem pilnībā tiktu pievērsta uzmanība gan visos politikas risinājumos, gan pakalpojumu sniegšanā. Kopš 1996. gada dažādības integrāciju horizontāli sekmēja visos valdības departamentos, politikas attīstībā, pakalpojumu sniegšanā un personāla piesaistē.¹⁸

¹⁶ Integration Report. Sweden, 2003, p. 16.

¹⁷ Turpat, 17. lpp.

¹⁸ Booth, Ch. *Mainstreaming Diversity in the Planning Process*. University of Exeter, 2001. <http://www.planningsummerschool.org/papers/year2001/2001M1E02.htm> Pēdējo reizi sk. 01.11.2004.

Dažādības integrācija Lielbritānijas nacionālajā izglītības sistēmā ņem vērā daudzus vispārīgākus politikas principus, kas skar visas publisko pakalpojumu jomas. 1998. gadā Ministru kabineta Sieviešu nodaļa, Iekšlietu ministrija un Izglītības un nodarbinātības departaments kopīgi izstrādāja vadlīnijas – *Politikas novērtējums par vienlīdzīgu izturēšanos – PNVI/policy appraisal for equal treatment/*. Šo vadlīniju mērķis ir nodrošināt, ka visi valdības departamenti pilnībā ņem vērā to cilvēku vajadzības un pieredzi, uz kuriem attiecas to īstenotā politika. Tas rada nepieciešamību saprast, kā politika ietekmē dažādas sabiedrības grupas. Šis atšķirīgu ietekmju atklāšanas process un politikas pilnveidošana, lai iegūtu taisnīgāku rezultātu, tiek aprakstīts kā vienlīdzības integrācija.

Šo vadlīniju galvenais princips tiek definēts šādi: “Valdības departamentiem pilnā mērā jāņem vērā to cilvēku vajadzības un pieredze, uz kurām attiecas to realizētā politika. Mums jāsaprot, ka politika var atšķirīgi ietekmēt dažādas sabiedrības grupas.” (PVNI, 1998) Īpašas vadlīnijas norādītas grupām, kurām jāpievērš uzmanība, tās ir sievietes, etnisko minoritāšu pārstāvji un invalīdi. Tomēr vadlīnijās arī apgalvots, ka par labas politikas piemēru uzskatāms tas, ka tiek pievērsta uzmanība, ja rodas jautājums par “nevienlīdzīgu attieksmi pret tām grupām, kuras nebauda īpašu juridisko aizsardzību”.

PVNI ir praktiskas vadlīnijas politikas novērtēšanai. Viens no būtiskākajiem politikas novērtēšanas paņēmieniem vienlīdzības integrācijā saskaņā ar PVNI ir statistikas izmantošana pilnā apjomā, cik vien tas iespējams, tajā skaitā statistikas par dzimumu, rasi, invaliditāti un vecumu atsevišķi. (PVNI, 1998).

Šo vadlīniju svarīga iezīme ir neatlaidīga prasība, ka pat tajos gadījumos, kad attaisnojošu iemeslu dēļ no politikas nelabvēlīgās atšķirīgās attieksmes nevar pilnībā izvairīties, ir jābūt skaidrībai, ka šīs attieksmes novērtējumam jānotiek pirms šīs politikas īstenošanas un ka izvēle ir izdarīta apzināti. Šis princips ir atbildīgas politikas veidošanas pamats, un tam būtu jāpastāv arī Latvijā – pirmām kārtām un galvenokārt – izglītības sistēmā, kas sniedz pakalpojumus ar ilgstošu iedarbību uz indivīdu un grupu attīstību, uz sociālajām un karjeras iespējām, kā arī atstāj ilgstošu ietekmi uz ekonomiku kopumā.

Lielbritānijā atbildību par vienlīdzīgas pieejamības nodrošināšanu izglītībā un vienlīdzīgām iespējām nacionālajā izglītības sistēmā lielā mērā uzņemas arī vietējās izglītības pārvaldes (*local educational authorities*). Dažas no tām ir autoritatīvākas – piemēram, Birmingemas pārvalde ir atzīta par vadošo valstī rasu vienlīdzības jomā. Tajā pašā laikā norādīts, ka praksē “Birmingemas pilnveides stratēģiju veido liels skaits dažādu atsevišķu iniciatīvu, no kurām daudzas ir nacionālās valdības noteiktas. Īstenošanas mehāniskā sarežģītība un atbildības sadalīšana starp daudziem cilvēkiem un aģentūrām ir ļoti problemātiska.”¹⁹ Šis piemērs rāda, ka gan nacionālās, gan vietējās stratēģijas, lai uzlabotu dažādu grupu pieeju valdības sniegtajiem pakalpojumiem vispārējās izglītības jomā, pašas par sevi vēl nav panākumu garant.

¹⁹ Warren, S., and D. Gillborn. *Race Equality and Education in Birmingham*. University of London, 2002.

Igaunija

Igaunijā, līdzīgi kā dažās citās jaunajās ES valstīs, politika, kas vērsta uz dažādības integrāciju izglītības sistēmā, līdz šim pastāv plānošanas līmenī. *UNESCO Izglītības visiem mērķu sasniegšanai 2004. gadā pieņemts Nacionālais darbības plāns*. Plāns izvirza par vienu no galvenajiem Igaunijas izglītības sistēmas mērķiem vienlīdzīgu labas kvalitātes izglītības pieejamību visiem cilvēkiem, neraugoties uz viņu dzimto valodu. Tas arī paredz nepieciešamību pastāvīgi novērtēt un sintezēt labāko pieredzi un nepieciešamību dažādām ieinteresētajām pusēm politiski vienoties par nacionālās izglītības sistēmas attīstības virzieniem. Plāns atzīst daudz kultūru vides un kopdarbības mācīšanas modeļa nozīmīgumu politikas plānošanā.²⁰

Plānā ir uzsvērtā nepieciešamība izstrādāt modeļus, lai iesaistītu jaunus imigrantu skolēnus parasto Igaunijas skolu mācību procesā, ņemot vērā, ka "Igaunijas skolā, līdzīgi kā citās Eiropas skolās, aizvien vairāk un vairāk ir citu kultūru pārstāvju". Nākotnē attiecībā uz skolēnu dažādību Igaunijas skolās tiek plānoti šādi pasākumi:

- radīt iespējas mācīties un izstrādāt atbalsta programmas ārvalstu skolēniem, kuri apmeklē igauņu mācībvalodas skolas (2.3., 7. punkts);
- izstrādāt igauņu valodas programmu un mācību materiālus jaunajiem imigrantiem (2.3., 8. punkts);
- sagatavot materiālus, lai izstrādātu mācību priekšmetu programmas (bilingvālajām mācībām atbilstošu modeļu aprakstus un nepieciešamos resursus) skolām ar citām mācībvalodām un arī skolām ar igauņu mācībvalodu, kurās mācās skolēni ar atšķirīgu dzimto valodu (2.3., 9. punkts);
- izglītot skolotājus darbam multilingvālā un multikultūru klasē (2.3., 11. punkts).

Dažās ES valstīs līdz šim vēl nav izstrādāta visaptveroša dažādības integrācijas stratēģija. Situācija attiecībā uz dažādības vērtību nacionālajā izglītības sistēmā atšķiras katrā no valstīm, gan jaunajās, gan vecajās dalībvalstīs.

Vācija

Vācijā Federālo zemju izglītības politika joprojām bieži vien pauž konservatīvu attieksmi pret Vācijas sabiedrības kultūru dažādību. Pastāv atšķirīga attieksme pret dzimumu un etnisko dažādību: politika attiecībā pret dzimumu līdztiesību ir izstrādāta atbilstoši ES kopīgajiem mērķiem, taču dažās politikas jomās ir redzama neveiksme institucionalizēt pasākumus, kas aizkavētu imigrantu diskrimināciju un marginalizāciju. Viens no piedāvātajiem iemesliem ir tas, ka

²⁰ National Action Plan on UNESCO Goals of Education for All. Ministry of Education, Estonia, 2004. Paragraph 2.2.

imigranti kā vēlētāji ir nepietiekami pārstāvēti un Vācijā tiem nav ietekmīga lobijs (Gütelkin, 2002)²¹, tomēr tiek norādīts, ka *jauno* minoritāšu marginalizācija skolu sistēmā balstās uz konservatīviem uzskatiem par imigrantu kopienām kā *ārvalstniekiem*, t. i., kā par pilnībā nepiederošiem pie Vācijas sabiedrības.²² Lai gan turku minoritātes klātbūtne Vācijā ir acīm redzama (juridiskos nolūkos tā netiek definēta kā minoritāte), oficiālajā pārskatā par izglītību un minoritāšu valodām nav pieejami dati par valsts izglītības programmām ar turku valodas un kultūras elementiem – pretstatā, piemēram, datiem par izglītību ziemeļfrīzu valodā, kurā runā tikai apmēram 6 līdz 9 tūkstoši Vācijas pilsoņu.²³ Atzītām vēsturiskajām minoritātēm dažos reģionos ir pieejamas mācības skolā divās un trīs valodās. Tomēr Vācijā trūkst visaptverošas politikas sabiedrībā pastāvošās etniskās dažādības integrācijai (tajā skaitā imigrācijas ietekmei) obligātās izglītības sistēmā. Vācija ir arī viena no nedaudzajām ES valstīm, kur starpkultūru izglītības pieeja skolā galvenokārt uzsver dažādības internacionālo dimensiju, nevis Eiropas identitātes dimensiju.²⁴

Polija

Polijā dažādības vērtība nacionālās izglītības sistēmā ir saskatāma galvenokārt kā attīstīta pamatskolu un vidusskolu sistēma, kas paredz apmācību minoritāšu valodās vai pašu minoritāšu valodu kā mācību priekšmetu, kā tas ir daļā Polijas skolu.²⁵ Uzsvārs tiek likts uz vēsturisko minoritāšu, to valodas un kultūras atzīšanu, ne tik daudz uz dažādības integrāciju nacionālajā izglītības sistēmā.

Ungārija

Nacionālā pamatzglītības programma, kuru Ungārijā ieviesa 1996. gadā, 1998. gadā tika papildināta ar direktīvām par minoritāšu izglītību. Kā uzskata daži zinātnieki, pastāv nopietna atšķirība starp starptautiskajām saistībām, ko bija pieņēmusi Ungārija, pastāvošo likumdošanu un tās īstenošanu praksē. E. Silaši īpaši norādīja uz nepieciešamību no jauna definēt kvalitāti attiecībā uz minoritāšu izglītību, nodrošinot, ka mazākumtautību skolēniem jāiegūst tādas pašas kvalitātes izglītība kā viņu vienaudžiem, kas pieder pie majoritātes. Tika norādīts

²¹ Gütelkin, N. *Mainstreaming in Multicultural Societies*. European congress “Implantation of gender mainstreaming in Europe – Challenge for Political Education”.

²² Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastroyano, S. Vertovec (eds.). *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Berghahn Books, 2004, pp. 77–81.

²³ <http://www1.faknaw.nl/mercator/eufacts/germany.htm>

²⁴ *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Department – General for Research, Education and Culture, EU, 2004, p. 58.

²⁵ Winther, P. (ed.) *Lesser-used Languages in States Applying for EU Membership*. European Parliament. Directorate-General for Research, Education and Culture, 2001. Working Paper. Abridged edition, pp. 18–19.

arī uz procentuālo pretrunu starp čigānu skolēnu skaitu attiecībā pret iedzīvotāju kopskaitu un skolēniem tā sauktajās *izlīdzinošajās* programmās, kas pārsvarā domātas čigānu bērniem.²⁶

Šis nelielais ieskats dažu ES valstu praksē dažādības integrācijas jomā rāda, ka šādas prakses īstenošana ir nevienmērīga un ka dažās valstīs ir lielāki sasniegumi, tās vairāk integrē etnisko un kultūras dažādību savās skolu sistēmās. Nākamajā nodaļā tiks aplūkoti specifiskie dažādības integrācijas paņēmieni.

²⁶ Szilassy, E. *Minority Education in Hungary*. Policy paper, p. 3. <http://www.policy.hu/discus/messages/102/szilassy-policypaper.pdf> Pēdējo reizi sk. 01.06.2005.

IV. Dažādības integrācijas paņēmieni

Dažādības integrācija ir politika, kuru var ieviest tikai tad, ja tā ir skaidri definēta un atzīta politiskajā līmenī. Tāpēc dažādības integrācijas paņēmieni, kas turpmāk aprakstīti, ir jādefinē politikas dokumentos, norādot skaidru politikas ieviešanas struktūru, tajā skaitā – situācijas novērtējumu, mērķus un snieguma indikatorus. Plašākā izpratnē šos politikas paņēmienus var iedalīt divās kategorijās: tajos, kuru mērķis ir dažādības pozitīvās vērtības nacionālajā izglītības sistēmā un to atzīšana sabiedrībā kopumā un tajos, kas dažādām grupām nodrošina vienlīdzīgu pieeju izglītībai.

1. Dažādības pozitīvās vērtības atzīšana

1.1. Starpkultūru pieeja skolā

Kā norādīts nesenā pētījumā: “Starpkultūru pieejai jānodrošina skolām iespēja tikt galā ar sabiedrību kultūru dažādību, kas, sekojot līdzi pēdējo dekāžu migrācijas kustībām, ir paplašinājusies. Tā ir neatņemama izglītības vai skolēniem domāto aktivitāšu daļa, neraugoties uz to, vai tie imigranti vai valstī dzimušie.”²⁷ Tajā pašā laikā šo principu ieviešanas veidi nacionālajās izglītības sistēmās dažādās valstīs ir atšķirīgi. Gandrīz visas ES izglītības sistēmas ir ieviešas starpkultūru izglītības elementus skolās, taču pakāpe, cik nopietni šos elementus uztver politikas veidotāji un izglītotāji, ir ļoti atšķirīga.

Starpkultūru izglītības ieviešanas normatīvais un juridiskais pamats faktiski ir spēcīgāks, nekā var likties. Kā norādījuši P. Batelāns un F. Kūmans, “galvenais starpkultūru un cilvēktiesību izglītības ieviešanas nosacījums, kā tas aprakstīts dažādos starptautiskos dokumentos, ir tas, ka izglītībā strādājošie profesionāļi (t. i., skolotāji un skolu direktori) ir apguvuši atbilstošas profesionālās zināšanas, prasmes un attieksmi. 1974. gada UNESCO Rekomendāciju 33. sadaļa (2.2.) attiecībā uz izglītību starptautiskai sapratnei, sadarbībai un mieram, un izglītību,

²⁷ *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, p. 57.

kas saistīta ar cilvēktiesībām un pamata brīvībām, kā arī Eiropas Padomes Rekomendācija R (84) 10 (2.9.), sniedz konkrētus kritērijus starpkultūru skolotāju izglītībai.²⁸

Plašākā izpratnē starpkultūru pieeju var ieviest vai nu ar *mācību saturu* (akadēmisko zināšanu elementi attiecībā uz dažādām kultūrām, dažādību modernās un postmodernās sabiedrībās, kultūras atšķirību sociālo un ekonomisko kontekstu, migrāciju), mācot humanitāros un dabaszinību priekšmetus, kā arī vēsturi, un/vai arī *nodrošinot, ka skolēni apgūst sociālās prasmes*, tajā skaitā citu kultūru un dzīves stilu atzīšanu un cienīšanu. Pirmā iespēja saistās ar starpkultūru pieejas mācīšanu *caur noteiktiem priekšmetiem*. Otrā iespēja nozīmē mācīšanu uz *starpriekšmetu bāzes*.²⁹ Tomēr nevienai no šīm iespējām nebūs nopietna rezultāta bez iekļaujošas un atvērtas vides skolā un sabiedrībā kopumā, lai iemācītu bērniem pieņemt dažādību.³⁰ Formālā un neformālā saskarsme starp skolotājiem un skolēniem, skolēniem un pārējo skolas personālu, kā arī savā vienaudžu grupā, var vai nu atbalstīt vai pilnībā sabojāt tolerances vēstījumu, ko sniedz mācību saturs.

Latvijā dominē pirmā pieeja – starpkultūru izglītības elementi ir integrēti mācību saturā. Starppriekšmetu pieejas esamība vai trūkums ir pilnībā atkarīgs no skolas, un tikai dažas skolas to ir ieviesušas konsekventi (piemēram, Varavīksnes vidusskola, Rīgas Klasiskā ģimnāzija).

Īpaši svarīgi, cik lielā mērā dažādas nacionālās izglītības sistēmas atspoguļo saiknes apzināšanos starp starpkultūru izglītību un vienlīdzīgu pieeju izglītībai. Kā uzskata Pīters Batelāns, viens no starpkultūru izglītības elementiem ir vienlīdzīgas līdzdalības iespēju nodrošināšana klasē. To var panākt, radot apstākļus, kas nepieciešami, lai visi bērni piedalītos izglītības procesā, un ņemot vērā visu bērnu prasmes un zināšanas – tajā skaitā valodu prasmi, kultūras kompetenci un individuālās spējas.³¹ Būtiska loma šā mērķa sasniegšanā ir skolotāju izglītībai, kur definēti vispārīgie starpkultūru skolotāju izglītības kritēriji, kurus konkrēti norāda gan UNESCO, gan Eiropas Padome.³²

1.2. Dažādība mācību grāmatās

Dažās ES valstīs pastāv īpaši noteikumi attiecībā uz sabiedrības daudzveidīgā rakstura atspoguļojumu mācību grāmatās. Somijas valdības darbības plānā, lai cīnītos pret etnisko diskrimināciju un rasismu, apgalvots, ka "Izglītības ministrija

²⁸ Batelaan, P., and F. Coomans. *The International Basis for Intercultural Education*, p. 21.

²⁹ *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, p. 59.

³⁰ Nieto, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Alpha Books, 1999.

³¹ Batelaan, P. *Towards an Equitable Classroom*. International Association for Intercultural Education, 1998.

³² Batelaan, P., and F. Coomans, p. 21.

uzraudzīs, lai visās izglītības procesā lietojamās mācību grāmatās un citos mācību materiālos tiktu izmantots un aprakstīts Somijas iedzimto iedzīvotāju sāmu, iesakņojušos etnisko minoritāšu un jauno imigrantu grupu vēstures materiāls un īpašās iezīmes". (2001) Lielbritānijā dažas vietējās izglītības pārvaldes izmanto īpašu politiku attiecībā pret vietējā kopienā pārstāvēto minoritāšu vēstures un kultūras iekļaušanu mācību materiālos. Tādējādi, pēc Birmingemas Konsultatīvo pakalpojumu aģentūras ziņojuma par vienpusīgas un rasistiski aizspriedumainas mācību programmas ietekmi uz afrikāņu minoritāšu skolēniem³³ publicēšanas, tika izstrādāta virkne mācību materiālu un citu skolotājiem domātu materiālu, lai atbalstītu Birmingemas afro-karībiešu kopienas vēstures iekļaušanu skolas mācību programmā.

Mācību grāmatu izvērtēšana no starpkultūru izglītības viedokļa saistīta ar vairākiem kritērijiem:

"Starpkultūru mācību grāmatās tiek pieņemts, ka skolēni pārzina uzziņu izmantošanas daudzveidību. Visiem skolēniem jāspēj klasē aplūkotajā materiālā atrast ar savu kultūru un dzīves stilu saistītu informāciju, lai viņi varētu sevi identificēt ar aprakstītajiem apstākļiem un personāžu. Sevis identificēšanas iespējas jāizvēlas tā, lai tās būtu visiem skolēniem saistošas un rosinošas."³⁴

Tas liek pārskatīt valodas lietojumu mācību grāmatās, lai mācību materiāli būtu pieejami arī tiem skolēniem, kuriem majoritātes valoda nav viņu dzimtā valoda. Cits nozīmīgs aspekts –, ka attiecīgās sabiedrības multikultūras raksturam mācību grāmatās jābūt attēlotam kā noteiktam faktam, nevis kā novirzei.

Viens no sarežģītākajiem aspektiem dažādības iekļaušanā mācību materiālos ir līdzsvars starp sociālās realitātes sarežģītības atspoguļojumu, kurā bieži vērojami nevienlīdzības modeļi, un daudz kultūru, tolerantas sabiedrības ideālu, kurā pastāv vienlīdzīgas iespējas visu grupu pārstāvjiem. "Vienlīdzība saistās ar diskusiju par kultūru atšķirībām un sociālo nevienlīdzību. Pretrunas un problēmas, iespējamais un neiespējamais daudz kultūru sabiedrībā ir ietverts un izmantots skolas materiālā."³⁵

Latvijā nesens pētījums par mācību grāmatām liecina, ka mācību grāmatas gan latviešu, gan mazākumtautību valodās reproducē etniskās nošķirtības modeli, kas pastāv sabiedrībā.³⁶ Mācību grāmatu novērtēšanas vadlīnijas Latvijā iekļauj daudzveidību, bet nav attīstīti konkrēti kritēriji, kā to mērīt. Teksta lingvistiskā pieejamība skolēniem, kuriem mācību grāmatas valoda nav dzimtā valoda, netiek vērtēta atsevišķi.

³³ *Times Education Supplement*. 6 February, 2004.

³⁴ Mok, I., and P. Reinsch (eds.). *A Colourful Choice*, 1999. <http://www.parel.nl/CCO.htm> Pēdējo reizi sk. 30.04.2005.

³⁵ Turpat, l.l.

³⁶ Krupnikova M. *Diversity in Latvian Textbooks*. Centre for Human Rights and Ethnic Studies. Riga, 2004.

2. Vienlīdzīgas pieejamības izglītībai nodrošināšana dažādām grupām

2.1. Snieguma monitorings: dezagregētā statistika un īpaši atbalsta pasākumi

Dezagregētās statistikas izmantošana, lai atspoguļotu reālo situāciju jautājumā par sabiedrības dažādu grupu pieeju valsts pakalpojumiem, tādiem kā izglītība, ir līdzeklis, kuru īpaši plaši izmanto angļiski runājošās valstīs. Lielbritānijā dezagregētā statistika (sasniegumu modeļi, balstoties uz etnisko izcelsmi un dzimumu) rāda, ka dažas grupas nacionālajā izglītības sistēmā sistemātiski uzrāda labāku sniegumu nekā citas (piemēram, abu dzimumu afro-karībiešu skolēniem ir visgrūtāk saņemt piecus augstākos vērtējumus vidusskolas beigšanas pārbauījumos, savukārt indiešu skolēniem veicas vislabāk).³⁷

Lielbritānijā juridiskie noteikumi, kas liek skolām rīkoties, lai likvidētu etnisko vienlīdzības plaisu, pamatojas uz 2000. gada Rasu attiecību aktu (Labojumu) *The Race Relations (Amendment) Act*. Tā ievērošanu uzrauga Izglītības standartu birojs *Office for Standards in Education (Ofsted)* un Izglītības inspekcijas *Inspectorates of Education* (Skotijā un Velsā). Ir pārskatītas skolu inspicēšanas procedūras un ieteikumi, lai nodrošinātu, ka atbilstoši tiek pievērsta uzmanība rasu vienlīdzības jautājumu izvērtēšanai un ziņojumiem par tiem.

Vietējām izglītības pārvaldēm galvenais pieejamais finanšu līdzeklis, lai uzlabotu to etnisko minoritāšu grupu situāciju, kuras mācībās uzrāda sliktus rezultātus, ir Etnisko minoritāšu sasniegumu grants *Ethnic Minority Achievement Grant*, kuru piešķir Izglītības un nodarbinātības departaments, pamatojoties uz vietējo izglītības pārvalžu pieteikumiem. 2000. gadā šo grantu pieteikumi parādīja, ka apmēram viena trešā daļa pārvalžu nebija iekļāvusi etnisko grupu sniegumu savā pamatnovērtējumā,³⁸ tomēr ziņojumu konsekvence kopš tā laika ir uzlabojusies.³⁹

Īpašas politikas pastāvēšana Lielbritānijā līdz šim nav devusi panākumus, lai mazinātu *etnisko plaisu*, tomēr nav šaubu, ka bez dezagregētas statistikas un īpašas uzmanības pievēršanas dažādām grupām nevar efektīvi novērst šķēršļus, lai nodrošinātu vienlīdzīgu izglītības pieejamību.

Latvijā pašreizējā pieeja, kas definēta dažos oficiālos dokumentos (piemēram, Izglītības un zinātnes ministrijas atbilde opozīcijas deputātiem 2004. gadā⁴⁰), ir

³⁷ Warren, S., and D. Gillborn. *Race Equality and Education in Birmingham*. University of London, 2002, p. 9.

³⁸ Gillborn, D., and H. S. Mirza. *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. University of London, 2000.

³⁹ Warren, S., and D. Gillborn. *Race Equality and Education in Birmingham*, p. 19.

⁴⁰ IZM. Atbilde Saeimas deputātiem Plineram, Sokolovskim, Kabanovam, Aleksejevam, Tolmačovam un Buzajevam jautājumā par etnisko minoritāšu skolēnu konkurētspēju, iestājoties augstskolās, 29.12.2004.

tāda, ka statistikas pieprasījums par skolēniem valsts izglītības sistēmā atbilstoši etniskajai piederībai vai dzimtajai valodai līdzinās diskriminācijai. Šis viedoklis ir pretrunā ar reālo pretdiskriminācijas politikas praksi ES.

Datu aizsardzības likumi kā galvenais šķērslis etniska rakstura statistikas iegūšanai ir arguments, kuru izmanto daudzas valdības, atbildot uz starptautisko organizāciju lūgumiem ziņojumos sniegt datus par etnisko grupu ekonomisko, veselības, izglītības u. c. situāciju. Tomēr tam arvien vairāk pievēršas cilvēktiesību organizācijas, uzskatot, ka "ir jāinterpretē mūsu tiesības būt brīviem no rasu vai etniskās diskriminācijas, lai ietvertu tiesības iegūt statistiskos datus attiecībā uz etnisko piederību".⁴¹ Eiropas Savienības Padomes 2000. gadā pieņemtajās Direktīvās par vienlīdzīgas izturēšanās principa ieviešanu, neraugoties uz cilvēku rasi vai etnisko izcelsmi, aizliedzot pat netiešu diskrimināciju, norādīts uz nepieciešamību pēc salīdzinošiem datiem. Rasu direktīva faktiski izteiksmīgi norāda, ka pieļaujams izmantot statistiskos pierādījumus, lai cīnītos pret netiešo diskrimināciju.⁴²

Jaunu īpašo garantiju un noteikumu ieviešana ir nepieciešama, lai likvidētu spriedzi, kas pastāv starp nepieciešamību pēc etniskas statistikas un indivīdu tiesībām uz savu personisko datu aizsardzību, lai apstrādātu un izmantotu datus.⁴³

2.2. Iekļaujošā vide skolā

Skolas vide ir vismaz tikpat nozīmīga kā izglītības formālais saturs, lai skolā iedibinātu dažādības vērtības un vienlīdzīgu izglītības pieejamību. Citu ES valstu pieredze rāda, ka "... skolā pastāv viedokļa par normālo un novirzēm institucionalizācija, un imigranta statusu uzskata par novirzi, trūkumu vai nastu. Tas ir nopietns šķērslis integrācijai un vienlīdzībai."⁴⁴

Skolēnu spējas apgūt komunikācijas prasmes un rīkoties atbildīgi – arī pilsoniskuma aspektā – ir atkarīgas no skolas spējas radīt iekļaujošu vidi.⁴⁵ Lai apstrīdētu pieņēmumus par atšķirīgas rasiskās un etniskās izcelsmes skolēniem un lai radītu daudz iekļaujošāku vidi skolā, vairākās valstīs ir izstrādāta īpaša politika.

Lielbritānijā šī politika ir īpaši visaptveroša, par pamatu izmantojot valsts izglītības politikas daudz kultūru paradigmu. Liels uzsvars tiek likts uz pretdiskriminācijas pasākumiem un virkni citu pasākumu, lai veicinātu dažādību skolu sistēmā, kurus lielākoties veic pašas skolas, bet uz to rosina vietējās izglītības

⁴¹ Kriszan, A. (ed.) *Ethnic Monitoring and Data Protection*. CPS Books, CEU Press: Budapest, 2000, p. 10.

⁴² Turpat.

⁴³ Turpat, 23. lpp.

⁴⁴ Integration Report. Sweden, 2003, p. 20.

⁴⁵ Tilstone, C., Florian, L., and R. Rose. *Promoting Inclusive Practice*. University of Glasgow. Glasgow, 1998.

pārvaldes. Pie tādiem pasākumiem pieder brošūru izplatīšana, kas sniedz informāciju par mācību programmām dažādās valodās, kā arī informāciju par etnisko minoritāšu tiesībām, etniskajai grupai raksturīgo pārtiku un reliģijas noteikto diētu, kuru skolas pašas bieži vien apņemas nodrošināt.⁴⁶ Mācību programmā vērojami pretrasisma izglītības elementi, akcentējot cieņas pret kultūru dažādību praktisku ievērošanu un nosodot situācijas, kad skolēns izrāda rasistisku attieksmi klasē. Tas var nozīmēt, ka skolotājam ir jābūt gatavam izskaidrot un konstruktīvi risināt konfliktu.

Pētniece Sabīne Manica apraksta gadījumu angļu valodas stundā kādā Ziemeļlondonas skolas 10. klasē:

Skolotājs dzirdēja, ka kāds somāliešu zēns nosauc savu klasesbiedru par *Padiju*, vārdā, kuru skolotājs tikko bija skaidrojis kā rasistisku jēdzienu attiecībā pret iriem.

Skolotājs: “Ja tu domā, ka vari nosaukt citu cilvēku par *Padiju* un uzskatīt to par joku, tu neesi labāks par rasistiem vai fašistiem ar viņu stereotipiem, kurus atbalsta tādi cilvēki kā tu! Paklausies! Ja es tevi nosauktu par *melno*, mani atlaistu no darba – un TAS BŪTU PAREIZI! Mēs dzīvojam daudz kultūru sabiedrībā, daudz kultūru Londonā un atrodamies daudz kultūru klasē..., un šis ir pārāk nopietns jautājums, lai tam nepievērstu uzmanību!... Tas ir svarīgi, un es vēlos, lai tu to paturi prātā. Izglītoti cilvēki, zinātnieki un citi ir veltījuši savas dzīves cīņai par cilvēktiesībām un rasu vienlīdzību. Mārtins Luters Kings par to atdeva dzīvību, un tu domā, ka vari palikt nevēga?”

Pēc stundas skolotājs izmantoja izdevību komentēt šo gadījumu: viņš nevarēja tam nepievērst uzmanību, it īpaši tāpēc, ka rasisms bija stundas tēma... Skolēnu uztvere bieži tika vērsta uz etnisko un kultūras atšķirību atzīšanu, jo tolerances un savstarpējas cieņas principus var ieaudzināt, ja ar tiem strādā ikdienā.

Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastroyano, S. Vertovec (eds.). *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, p. 65.

Latvijas kontekstā jautājums par minoritāšu skolēnu *normālumu* varētu attiekties uz majoritātes skolām. Latviešu mācībvalodas skolu skolotāji un skolēni varētu nebūt pieraduši pie skolēniem, kuri latviešu valodā runā ar akcentu vai gramatiskām kļūdām. Savukārt etniskie latviešu skolēni minoritāšu skolās vai čigānu bērni visās skolās saskaras ar skolotājiem un skolēniem, kas arī nav pieraduši pie kultūru dažādības klasē. Pētījums par skolēnu ar dažādu etnisko/valodas izcelsmi piemērošanos citu kultūru modeļiem divējādajā skolu sistēmā, kas joprojām pastāv Latvijā, ir nepieciešams, lai noskaidrotu, kādi ir šķēršļi daudz harmoniskākas skolu sistēmas izveidošanai, kura nodrošinātu vienlīdzīgu izglītības pieejamību visām grupām un sagatavotu pilsoņus mazāk sašķeltai sabiedrībai.

⁴⁶ Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastroyano, S. Vertovec. *Civil Enculturation*, p. 61.

2.3. Skolotāju un skolu inspektoru izglītošana vienlīdzības jautājumu risināšanai daudz kultūru sabiedrībā

Starpkultūru izglītības un iekļaujošās izglītības modeļu ietveršana skolotāju izglītībā ir veids, kā nodrošināt, lai skolotāji apzinās ierosmes un nepieciešamību skolā veidot iekļaujošu mācību vidi. Dažādās valstīs tiek veikti dažādi pasākumi, lai īstenotu atbilstošu izglītību skolotājiem, kuri strādā etniski nevienlīdzīgās klasēs vai klasēs ar imigrantu bērniem. Beļģijā, pateicoties vienlīdzīgu iespēju politikai⁴⁷, tiek īstenoti īpaši pasākumi, lai sagatavotu skolotājus, kas strādā pārejas klasēs (paredzētās imigrantu bērniem). Slovēnijā skolotājiem tiek organizēti semināri par dažādiem imigrantu skolēnu kultūras aspektiem.⁴⁸ Somijā gan skolotāju sākumizglītībā, gan tālākizglītībā ir izstrādāti īpaši studiju moduļi un kursi ar imigrantu skolēnu izglītošanu saistītajiem skolotājiem. Pamata līmenī lielākajā daļā Eiropas valstu piedāvā valsts valodas kā otrās valodas mācīšanas programmas skolotājiem, kuri strādā ar imigrantu bērniem.⁴⁹

Arī skolu inspektori dažos gadījumos saņem specializētu tālākizglītības apmācību par vienlīdzības un dažādības jautājumiem. Tā Lielbritānijā skolu inspektori ir pakļauti Rasu attiecību akta (Labojumu) pasākumiem.

Lielbritānijā skolu inspektoru izglītošana saskaņā ar 2000. gada Rasu attiecību aktu (Labojumiem) ietver kursus par rasu vienlīdzību. Tādējādi Izglītības inspekcija Skotijā personāla un līgumdarbinieku ilgtermiņa apmācībā 2002. gadā ietvērusi šādas aktivitātes:

- Inspektori, kas nodarbojas ar skolu sektora un izglītības nodaļu inspicēšanu, beiguši trīs izglītojošās sesijas par jautājumiem, kas saistīti ar diskrimināciju, 2000. gada Rasu attiecību aktu (Labojumiem) un tā nozīmi izglītībā, ar rasu vienlīdzības risinājumu inspicēšanas procesā.
- Inspektori, kas nodarbojas ar tālākizglītību un kopienas mācīšanos un attīstību, beiguši divas izglītojošās sesijas par jautājumiem, kas saistīti ar diskrimināciju un 2000. gada Rasu attiecību akta (Labojumu) un tā nozīmes izglītībā risināšanu.
- Inspektori, kas nodarbojas ar skolu sektora inspicēšanu, beiguši trīs izglītojošās sesijas par jautājumiem, kas saistīti ar diskrimināciju, 2000. gada Rasu attiecību aktu (Labojumiem) un tā nozīmi izglītībā, ar rasu vienlīdzības risinājumu inspicēšanas procesā.
- Ārštata darbinieki, kas nodarbojas ar skolu inspicēšanu, piedalījušies divās izglītojošās sesijās par rasu vienlīdzības jautājumu skolās apzināšanos un par 2000. gada Rasu attiecību aktu (Labojumiem) un tā nozīmi ārštata darbinieku rīcībā.
- Administratīvais un atbalsta personāls beidzis vienu izglītojošo sesiju par dažādību un rasu vienlīdzības veicināšanu.

Viņas Augstības Izglītības inspekcijas rasu vienlīdzības shēma

⁴⁷ DGEC. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, 2004. Figure 2.3.

⁴⁸ Turpat.

⁴⁹ Turpat.

2.4. Pasākumi, lai nodrošinātu izglītības majoritātes valodā pieejamību minoritāšu bērniem

Izglītības iegūšana minoritātes valodā vai daļēji minoritātes valodā ir iespēja, kurai nevajadzētu izslēgt iespēju izdarīt citu izvēli – iegūt izglītību pilnībā tikai majoritātes valodā. Minoritāšu skolēnu pieeja izglītībai majoritātes valodā ir atkarīga no vairākiem faktoriem – no palīdzības valodas apguvē bērniem, kuru ģimenēs runā minoritātes valodā, vai neseno imigrantu bērniem līdz iekļaujošas vides radīšanai klasē un ārpus tās, kur tiek atzītas un novērtētas kultūru atšķirības kā dažādības iezīme. Tas nevar notikt, ja skolotāju izglītībā netiek ieguldīti zināmi līdzekļi, netiek papildus iesaistīts personāls, kā arī netiek veikti citi pasākumi, kas nepieciešami šo mērķu sasniegšanai.

To ES valstu pieredze, kurās majoritātes valodu māca imigrantu un minoritāšu bērniem atšķirti no citiem bērniem, *majoritātes valodas kā otrās valodas* grupās (piem., Zviedrijā) vai *integrācijas klasēs* (piem., Francijā), rāda, ka daudzos gadījumos šāda prakse ir novedusi pie zināmām marginalizācijas sekām. Tā Zviedrijā šai darba metodei bija nevēlami rezultāti, jo visi skolēni, kuriem dzimtā valoda nebija zviedru valoda, piedalījās mācību procesā bez individuālā valodas prasmes līmeņa novērtējuma, un *zviedru valodas kā otrās valodas* skolotājus skolā uzskatīja par *imigrantu ekspertiem* (*Integration report* 2003, 17). Lai izkļūtu no šīs situācijas, tika ierosināts visu priekšmetu skolotājiem skolā strādāt arī ar metodēm, kādas izmanto darbā ar skolēniem, kuriem majoritātes valoda nav viņu dzimtā valoda.

2.5. Informācijas par nacionālajām izglītības sistēmām pieejamības nodrošināšana imigrantu un minoritāšu valodās

Īpašie pasākumi, lai neseno ieradušos imigrantu bērniem palīdzētu iegūt pieeju izglītībai majoritātes valodā, varētu būt šādi: informācijas par skolu sistēmu tulkojums imigrantu kopienas valodā (dažreiz arī informācijas par izglītības sistēmu kopumā). Dažās valstīs imigrantu kopienu valodās izdotas īpašas brošūras skaidro skolēnu un viņu vecāku tiesības un pienākumus nacionālajā pirmskolas izglītības un skolu sistēmā (Beļģija, 2003; Norvēģija, 2004). Ungārija un Igaunija pašlaik izstrādā interneta lapas ar informāciju par izglītības iespējām imigrantiem.

Cits pasākums ir vecāku un viņu bērnu, kas neseno ieradušies valstī, nodrošināšana ar tulkiem un mentoriem, par ko atbild īpaši koordinatori darbam ar imigrantu bērniem.

V. Vienlīdzīga pieejamība izglītībai un dažādība Latvijas skolu sistēmā

1. Vienlīdzīga pieejamība izglītībai

Saskaņā ar Latvijas Republikas Izglītības likumu, visiem iedzīvotājiem, neatkarīgi no viņu etniskās piederības, rases vai dzimuma, ir vienlīdzīga pieejamība izglītībai. Obligātās izglītības nosacījumi, kas definēti Vispārējās izglītības likumā un Pamatizglītības standartā, ir valsts un pašvaldības iestāžu pienākums. Obligātās izglītības saturs Latvijā visās valsts skolās, neatkarīgi no mācību valodas, ir vienāds.

Sasniegumu un vienlīdzīgas pieejamības izglītībai uzraudzība

Tajā pašā laikā politikas veidotāju spējas uzraudzīt dažādu etnisko un lingvistisko grupu pārstāvju piekļuvi izglītībai ir ierobežotas, jo trūkst dezagregētas informācijas, kas atspoguļo skolēnu sasniegumus un skolas apmeklētību. Patlaban informāciju par centralizēto eksāmenu rezultātiem apkopo atbilstoši skolām (ņemot vērā mācībvalodas atšķirības), bet nav pieejama dezagregēta informācija par skolēnu ar atšķirīgu etnisko izcelsmi un/vai citu dzimto valodu sniegumu. Situācijā, kad liela daļa sabiedrības neuzticas valdības motivācijai mazākumtautību vidējās izglītības reformas ieviešanā un bieži krievu valodā izdotajā presē parādās publikācijas par centieniem mazināt krieviski runājošo skolēnu konkurētspēju, vienīgais veids, lai no jauna radītu uzticēšanos valdībai un tās realizētajai izglītības politikai, ir sniegt drošas ziņas, kas ilustrē dažādu etnisko un valodas grupu skolēnu snieguma dinamiku, – paredzot arī tūlītēju darbību, lai kompensētu jebkādu būtisku sistemātisku snieguma nevienlīdzību, saistītu ar dzimtās valodas, ģeogrāfiskajiem vai etniskajiem faktoriem, ja vien tam ir pierādījumi. Kā īpašu pasākumu *vienlīdzības plaisas* samazināšanai varētu minēt papildu finansējumu, kas pieejams vietējām izglītības iestādēm, projektu finansējumu, kas pieejams skolām ar lielu skaitu mērķgrupas skolēnu vai papildu metodiskā atbalsta nodrošinājumu skolotājiem, kuri strādā ar mērķgrupas skolēniem. Daži gadījumi Lielbritānijā rāda, ka nelieli decentralizēti, ar skolu vai kopienu saistīti projekti vai valsts finansēti projekti, kurus īsteno NVO, ir daudz efektīvāki *vienlīdzības plaisas* mazināšanai. Latvijā ilggadīgais NVO projekts “Čigānu bērns

skolā: *“Esi sveicināts”*, kuru finansē Sabiedrības integrācijas fonds ar Eiropas Kopienas (PHARE) atbalstu, pašlaik daudz veiksmīgāk nodrošina čigānu bērnu iekļaušanu un vienlīdzīgu iztērēšanos pret viņiem pamatskolās, nekā to iepriekš paveica jebkuras ministrijas politika.

Izglītības un zinātnes ministrijas argumenti pret dezagregētas statistikas iegūšanu par dažādu grupu sniegumu valsts izglītības sistēmā aplūko etnisko monitoringu kā diskrimināciju.⁵⁰

Šo attieksmi apliecina ministrijas izglītības politikas plānotāju sniegtās intervijas:

“Te jau sākas ļoti liela problēma, likums par personas datu aizsardzību ... aizliedz jēdzienu “tautība”, tas ir tikai pēc paša gribas. Mēs neprasām aizpildīt šo aili skolas žurnālā, manuprāt, jaunajā žurnālā nav šīs ailes. Te rodas tāda problēma, ka tādu statistiku var tikai veikt konkrētās aptaujās, ja cilvēks pats saka, ka viņš pieder konkrētai grupai.” (IZM ierēdnis)

Tajā pašā laikā intervijas ar vietējo pašvaldību izglītības iestādēm atklāj, ka tiek veikta zināma mācību sasniegumu salīdzināšana atbilstoši valodas vai etniskajai grupai, lai gan tas nenotiek sistemātiski, un skolas neformāli joprojām reģistrē skolēnu etnisko piederību:

“Rīgā vadības un pārbaudes līmenī tomēr uzsvērām, ka mums nav šķirošanas pa mācību valodām, mums ir skolas vispār, un visām cenšamies sniegt vienlīdzīgu metodisku palīdzību. Bet, kad tiek apkopoti dati vai kad tiek analizēta situācija, nenoliedzami situācija tiek salīdzināta vai nu pēc eksāmenu rezultātiem, vai pēc olimpiāžu rezultātiem. Es nedomāju, ka pastāv tādi stereotipi, ka latvieši domā lēnāk, vai tamlīdzīgi. Bet striktais nodalījums starp dažādu tautību skolu sekmēm nenotiek.

Tādas statistikas, kas ņem vērā, vai bērns mācās savā dzimtajā valodā, nav. Īstenībā dažreiz klašu žurnālā tomēr bērna tautība ir norādīta, kaut gan pēc datu likuma tai tur nav jābūt. Ja mēs gribam apkopot informāciju un ja bērni ir mācījušies krievu valodā, tad krievu bērniem ir šādi rezultāti, ebreju bērniem, kuri ir mācījušies krievu valodā, un ukraiņu bērniem, kuri ir mācījušies krievu valodā, šādi rezultāti, un tā tālāk. Lai to varētu pateikt, tas ir jādara pašai skolotājai, un, lai to izdarītu, jānorāda bērnu tautība.” (Pašvaldības Izglītības pārvaldes pārstāvis)

Vidusskolas skolotāju attieksme ir mazāk piesardzīga, un daži no viņiem saskata lietpratīgu loģiku dezagregētas statistikas vākšanai skolā:

“Tas ir ļoti aktuāli, un ir nepieciešams monitorings – gan no valsts, gan no pilsoniskās sabiedrības. Valsts iestādēm jābūt pieprasījumam pēc šāda pētījuma. Jābūt iespējai redzēt, kur ir problēmas, redzēt dinamiku. Mēs daudz runājam par integrācijas kritērijiem – bet tieši tādi pētījumi palīdzētu redzēt dinamiku. Nenoliedzami,

⁵⁰ Sk. iepriekš.

tāda statistika radītu konkrētākus uzdevumus politikas veidotājiem un ieviesējiem. Pašlaik datu trūkums vienkāršo politikas ieviesēju uzdevumu. Statistika par dažādām etniskām grupām nebūtu diskriminējoša, ja tiktu ievērots brīvprātības princips.” (Mazākumtautību skolas direktors)

Jautājums par vienlīdzīgu pieejamību izglītībai tika risināts Satversmes tiesā kā atbilde uz vairāku parlamenta opozīcijas locekļu pieprasījumu, ka mazākumtautību izglītības reforma, ieviešot 60% stundu mācības latviešu valodā vidusskolā, ir nekonstitucionāla. Noraidot šo prasību, Satversmes tiesa secināja, ka pašreizējie paņēmieni, ar kuru palīdzību tiek kontrolēta izglītības kvalitāte skolās, ir nepietiekami, un uzdeva Izglītības un zinātnes ministrijai veikt jaunus un efektīvākus pasākumus, lai kontrolētu izglītības kvalitāti un vienlīdzīgu pieejamību izglītībai. Tiesa norādīja, ka “valsts pienākums ir nodrošināt tādus datus, kas kalpotu par pamatu analīzei, atkarībā no kuriem varētu izdarīt līdzsvarotu izvēli, kā arī sniegt sabiedrībai, skolēniem un viņu vecākiem informāciju par izglītības kvalitātes dinamiku un izglītības procesa attīstību. (20.2.3.).⁵¹ Tam būtu jānodrošina pietiekams pamats, lai izvirzītu jautājumu par daudz pamatotāku mācību sasniegumu monitoringu kā nepieciešamu priekšnosacījumu izglītības politikas plānošanai.

Īpašas programmas, lai nodrošinātu vienlīdzīgu izglītības pieejamību etniskajām grupām: čigānu izglītība Latvijā

Tā kā netiek sistemātiski apkopoti un analizēti dati, kas ņemtu vērā skolēnu dzimto valodu un etnisko piederību, nav drošas informācijas, kas norādītu uz visu etnisko/lingvistisko grupu vienlīdzīgu kvalitatīvas izglītības pieejamību praksē. Faktiski daži dati rosina domāt, ka vismaz vienai grupai – čigāniem – ir ievērojami zemāks mācību sasniegumu līmenis. Fakts, ka vairākās Latvijas pilsētās tā sauktās korekcijas klases galvenokārt veido čigānu bērni⁵², daudzi no kuriem obligāto izglītību sākuši iegūt vēlāk nekā parasti Latvijas izglītības sistēmā, runā pats par sevi. Tautas skaitīšanas dati norāda, ka vispārējais čigānu izglītības līmenis Latvijā ir zem vidējā – liels skaits, it īpaši vecākās paaudzes pārstāvju, nekad nav apmeklējuši skolu, un to skaits, kuri mācījušies skolā tikai dažus gadus, ir pat vēl lielāks. Daudzi čigāni, kas apmeklē skolu, bieži vien neierodas uz stundām.⁵³ Pēdējos gados vairākas NVO ir īstenojušas izglītības projektus par čigānu bērniem, izmantojot Sabiedrības integrācijas fonda un Eiropas Komisijas (PHARE) finansējumu, tomēr īpaša valdības programma šai mērķgrupai nav izstrādāta. Izglītotāji norāda, ka ir nepieciešami īpaši valdības pasākumi, lai cīnītos ar čigānu analfabētismu un paaugstinātu čigānu izglītības līmeni Latvijā.⁵⁴

⁵¹ Satversmes tiesas spriedums lietā Nr. 2004-18-0106. [http://www.satv.tiesa.gov.lv/LV/Spriedumi/18-0106\(04\).htm](http://www.satv.tiesa.gov.lv/LV/Spriedumi/18-0106(04).htm) Pēdējo reizi sk. 30.05.2005.

⁵² Latvian Centre for Human Rights and Ethnic Studies. *Čigāni Latvijā*. 2003, p. 24.

⁵³ Turpat, 22. lpp.

⁵⁴ Nagle, G. *Aug nākamie čigānu inteliģenti*, Diena, 21.03.2005.

Pašlaik neviens no Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātajiem politikas dokumentiem nenorāda uz nepieciešamību īpaši pievērsties čigānu izglītībai. Politisko saistību trūkums vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanai valsts izglītības sistēmā atspoguļojas Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņu attieksmē: *“Latvijas čigānu izvēle ir, vai viņi dibinās savu skolu vai ne. Viņi ir nodibinājuši un atteikušies. Ir tikai trīs valstis, kur izdota čigānu ābece, un Latvijā ministrija to finansēja jau 1996. gadā. Es gribētu zināt, kādā vēl valstī, kur čigānu ir tikai ap 0,4 procenti no iedzīvotāju kopskaita, ir iespēja mācīties čigānu valodu?”*

Šā argumenta maldīgums ir redzams pieņēmumā, ka čigānu situācija Latvijā jāsalīdzina ar čigānu situāciju citās valstīs, nevis ar citu grupu situāciju Latvijas izglītības sistēmā. Pieņēmums, ka čigāni it kā ir grupa pati par sevi, uz kuru neattiecas vispārējie likumi par izglītības procesu, noved pie secinājuma, ka nav nepieciešami īpaši pasākumi, kuru mērķis būtu kompensēt ar izglītību saistītos sistemātiskos šķēršļus (galvenokārt – sociālos). Dezagregētas statistikas trūkums, kas apliecinātu, ka pieeja kvalitatīvai izglītībai praksē ir asimetriska, tādējādi ir atrunāšanās, lai attaisnotu kompensējošu pasākumu trūkumu.

2. Struktūra un kultūra: uz vienotu skolu sistēmu

Latvijas izglītības politikas diskurss raksturo pašreizējo valdības politiku kā *integrāciju*, nevis *desegregāciju* valsts izglītības sistēmā. Nevienā no valdības dokumentiem mantotā skolēnu sadalīšana, balstoties uz atšķirīgu etnisko/valodas grupu, nav minēta kā problēma *per se*. Tajā pašā laikā pastāvošā prakse, izglītojot skolēnus no latviešu ģimenēm (vai vismaz no ģimenēm, kurās latviešu valoda ir dzimtā valoda) nošķirti no skolēniem, kuru dzimtā valoda ir krievu valoda, ir Latvijas sabiedrības realitāte. Attiecīgo skolu institucionālo kultūru pašos pamatos ietekmē vēsturē sakņojusies nošķirtība, kas tika uzturēta padomju laikā no kurai bija dažas paralēles ar skolu sistēmu pirmskara neatkarīgajā Latvijā.

Ņemot vērā to, ka kopš 20. gs. 90. gadu vidus Izglītības un zinātnes ministrijas mērķis ir bijis izveidot vienotu vispārējās izglītības sistēmu, ir svarīgi redzēt, cik lielā mērā šī politika bijusi veiksmīga, pārvarot skolu reālo etnisko nošķirtību, kas bija padomju mantojuma daļa.

Kā uzskata pētnieki I. Amirs un S. Šarans, cenšoties pārvarēt skolu sistēmas iepriekšējo segregāciju, jāņem vērā virkne mainīgo lielumu. Tie ir struktūras mainīgie lielumi, lomu uzvedības mainīgie lielumi, attieksmes mainīgie lielumi un mainīgie lielumi, kas saistās ar mērķiem un vērtībām.⁵⁵

⁵⁵ Amir, I., and S. Sharan. *School Desegregation*. Chapter 6.

Mantotās skolu etniskās nošķirtības pārvarēšana

Strukturālie mainīgie lielumi	Lomu uzvedības mainīgie lielumi	Attieksmes mainīgie lielumi	Ar mērķiem un vērtībām saistītie mainīgie lielumi
1. Juridiskais statuss (+)	1. Skolotāja – skolēna attiecību modelis (?)	1. Attieksme pret izglītības reformu mazākumtautību skolās (-)	1. Sabiedrības integrācijas programma (+)
2. Sabiedrības uztvere (-)	2. Saikne starp valodu un sociālo statusu (?)	2. Attieksme pret desegregāciju (?)	2. Politikas veidotāju politiskā nostāja (-)

Skolu desegregācijas modelis (I. Amirs un S. Šarans), piemērots situācijai Latvijas skolu sistēmā:

(+) – desegregācijai pozitīvs faktors, (-) – desegregācijai negatīvs faktors, (?) – trūkst uz pētījumiem balstītu pierādījumu.

Latvijas situācijā struktūras mainīgie lielumi ir samērā skaidri. Likumi un noteikumi attiecībā uz skolām Latvijā tās nesadala etniskajās kategorijās, tieši pretēji, juridiskie dokumenti runā par skolām, kas ievieš pamatizglītības vai vidusskolas dažādas programmas. Dažādiem mācību priekšmetiem *mazākumtautību programmā* veltītais stundu skaits atšķiras no vispārējās *programmas*, tomēr pašos pamatos dažādu programmu mācību saturs ir vienāds, izņemot dzimtajai valodai un literatūrai veltīto stundu skaitu mazākumtautību programmā. Tāpēc būtu taisnīgi teikt, ka strukturāli Latvijas skolas pamatā ir desegregētas. Tajā pašā laikā vēsturiski nostiprinājies uzskats par *tīri latviešu* skolām vai *tīri krievu* skolām sabiedrībā joprojām ir dzīvs. Kā norādīja Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdnis, kurš atbild par vispārējo izglītību: “*Diemžēl mūsu mantojumā ir arī divas izglītības sistēmas, kas patlaban ir nošķirtas. Atšķirīgi ir arī informācijas lauki, un arī pašas iedzīvotāju kopienas savā ziņā dzīvo nošķirti.*”⁵⁶

Lomu uzvedības mainīgie lielumi skolā var atšķirties atkarībā no kultūras konteksta. *Latviešu* un *krievu* skolu gadījumā Latvijā varētu apgalvot, ka institucionālā kultūra būtībā neatšķiras līdzīga vēsturiska konteksta dēļ vairāk nekā pēdējo piecdesmit gadu laikā, kad padomju skolas hierarhiski autoritārais mācīšanas modelis paredzēja vairāk vai mazāk pasīvu skolēnu lomu. Tomēr trūkst sistemātisku antropoloģisku pētījumu par pašreizējo lomu uzvedību skolās Latvijā, kas ļautu izdarīt pamatotus secinājumus par iespējamajiem šķēršļiem, ko rada atšķirīga izpratne par skolēnu un skolotāju lomām skolā. Viens no lomu uzvedības aspektiem, kurš ietekmē skolēnu un skolotāju attiecības izglītības procesā, neatkarīgi no mācību valodas, ir sociālās izziņas struktūras, kas paaudzei, kura apmeklēja skolu padomju laikā, atšķiras no mūsdienu skolēnu paaudzes. Kā norādīja Izglītības un zinātnes ministrijas pārstāvis: “*Latvijā vidējais skolotāja vecums ir 47,5 gadi. Tie cilvēki lielāko savas dzīves daļu auguši un izglītību iegu-*

⁵⁶ G. Vasiļevskis diskusijā par pilsonisko izglītību skolā. Ģ. Salmgriezis (red.). *Pilsoniskā izglītība: varde krējuma podā*. <http://www.politika.lv/index.php?id=111137&lang=lv> Pēdējo reizi sk. 14.04.2005.

*vuši pavisam citā sabiedrības sistēmā. Jāteic, ka viņiem bieži vien ir ļoti grūti pielāgot savu domāšanu jaunajiem apstākļiem, tāpēc jaunieši patlaban ir gatavi ātrāk risināt jaunus izaicinājumus. Padomju laikos bija viena patiesība, bet šodien līdzvērtīgas ir vairākas patiesības. Tagad ir jāaug līdzī, lai pieņemtu šo jauno patiesību!*⁵⁷

Atsevišķs jautājums saistībā ar lomu uzvedības mainīgo lielumu ir sociālās un lingvistiskās marginalitātes pārklāšanās, runājot, piemēram, par čigānu bērniem un viņu vecākiem vai par krieviski runājošām ģimenēm ar zemiem ienākumiem Latgalē. Ja dažas skolas izrāda izpratni par šo problēmu, izstrādājot individuālos projektus mērķgrupām, kas bieži kļūst par sociālās izslēgšanas upuriem, no šiem projektiem iegūtā atgriezeniskā saikne rāda, cik dziļi ir iesakņojusies marginalitātes sociālā izpratne:

“Latviešu valodas un veselības mācības skolotāja (..) priecājas, ka ar Valsts bērna tiesību aizsardzības centra atbalstu šajās rudens brīvdienās izdevies īstenot senu sapni – sarīkot sociālās integrācijas dienas nometni sociāli nelabvēlīgo ģimeņu bērniem. No rītiem bērni strādājuši, veidojot pasaku dārzu pie sākumskolas, bet pēcpusdienās varējuši kopīgi atpūsties. Pateicoties sponsoriem, izdevies arī bērnus paēdināt. Cita skolotāja (..) priecājas par kādu savas klases skolēnu, kurš vasarā piedalījies līdzīgā nometnē. Līdz tam viņa mamma nekad nav nākusi uz skolu, acīmredzot kautrēdamās no sava nabadzīgā apģērba un latviešu valodas nemācēšanas. Pēc nometnes viņa atnākusi uz skolu dēla dzimšanas dienā, atnesusi tēju, cepumus un cukuru, lai arī viņas bērns skolā varētu nosvinēt savu dzimšanas dienu.”⁵⁸

No minētā atgadījuma ir skaidrs, ka ne tikai šī māte, bet arī skolotāji un laikraksta žurnāliste, kas aprakstījusi šo notikumu, neapšaubā situācijā skaidri redzamo nevienlīdzību – dažu bērnu pieskaitīšanu nelabvēlīgām jeb riska ģimenēm un viņu nošķiršanu no pārējiem skolēniem ar atsevišķu aktivitāšu palīdzību, nevis visu bērnu, neatkarīgi no viņu sociālā stāvokļa, iesaistīšanu integrējošās un *vienlīdzīgās* aktivitātēs. Turklāt netiešā saikne starp valodu/etnisko piederību un nabadzību tiek pieņemta kā pati par sevi saprotama bez marginalitātes sociālās izpratnes analīzes vai apstrīdēšanas dotajā sabiedrībā.

Arī **attieksmes mainīgie lielumi** nav pietiekami pamatīgi pētīti, tomēr iespējams saskatīt potenciālās riska jomas, kurās nākotnes politikai, kuras mērķis būtu nošķiršanas mazināšana skolu sistēmā, būs uzmanīgi jārikojas. Daži pētnieku novērojumi un daudzas publikācijas presē apstiprina negatīvās attieksmes pret izglītības sistēmu un pret *valsti* kopumā pastiprināšanos *krievu* skolās, kas vērojama kopš mazākumtautību izglītības reformas sākuma.⁵⁹

⁵⁷ G. Vasiļevskis diskusijā par pilsonisko izglītību skolā. Ģ. Salmgriezis (red.). *Pilsoniskā izglītība: varde krējuma podā*. <http://www.politika.lv/index.php?id=111137&lang=lv> Pēdējo reizi sk. 14.04.2005.

⁵⁸ Rancāne, A. Diena, 01.11.2002. Citēts no Varavīksnes vidusskolas mājas lapas. <http://www.varaviksne.lv/materiali/direktors/balva.htm> Pēdējo reizi sk. 19.04.2005.

⁵⁹ Zepa, B. (red.) *Cittautiešu jauniešu integrācija Latvijas sabiedrībā izglītības reformas kontekstā*. Baltijas Sociālo zinātņu institūts, 2004, 20.–28., 39.–48., 59.–68. lpp.

Publikācijas presē rosina domāt, ka Latvijā daudzu etnisko latviešu reakcija uz domu par skolu reālo desegregāciju var būt tikpat negatīva kā pašu *krievu skolu aizstāvju* reakcija. Tādējādi lasītāju reakcija uz latviešu skolotājas rakstu par iepriekš monoetniskas skolas centieniem piemēroties mazākumtautību skolēnu dažādajiem valodas līmeņiem bija galvenokārt negatīva.⁶⁰ Tāda pati attieksme ir mazākumtautību izglītības reformas pretiniekiem – Krievu skolu aizstāvju 2. kongresā tika pieņemts “Aicinājums latviešu tautai”, kurā apgalvots, ka “Par vienu no reformas neizbēgamajām sekām kļūs arī cittautiešu bērnu masu pieplūdums no erzacskolām pilnvērtīgās latviešu skolās, kas īpaši sāpīgi skars lielpilsētu latviešu iedzīvotājus. Mācību process tiks pielāgots visnesekmīgākā bērna iespējām, bet kosmopolitizētās latviešu skolas nespēs kalpot par latviešu kultūras šūpuli.”⁶¹ (Pirms spert nākamos reālos soļus skolu desegregācijai, nepieciešama plaša, reprezentatīva dažādu etnisko grupu vecāku, skolotāju un skolēnu aptauja.)

Ar mērķiem un vērtībām saistītie mainīgie lielumi ir līdzīgi politikas dokumentu līmenī. Tādējādi Valsts programma “Sabiedrības integrācija Latvijā” norāda, ka “integrācijas mērķis ir veidot demokrātisku, konsolidētu pilsonisku sabiedrību, kas balstās uz kopīgām pamatvērtībām”. Norādīts arī, ka “Sabiedrības integrācija nozīmē iespēju paplašināšanos un savstarpēju bagātināšanos. Zināt vairākas valodas ir labāk, nekā zināt tikai vienu. Iepazīt vairākas kultūrvides ir perspektīvāk, nekā norobežoties tikai vienā kultūrvidē. Integrācijas procesā notiek kopīgu vērtību, zināšanu un interešu nostiprināšanās individuālajā līmenī un visā sabiedrībā kopumā.” (Citēts pēc programmas teksta.)⁶² Pieņemts, ka izglītības politikai jāņem vērā šīs vadlīnijas, kā tā to dara, ievērojot visām skolām kopīgus standartus, neatkarīgi no skolēnu vai skolotāju valodas un etniskās piederības. Tajā pašā laikā individuālo politikas veidotāju (kuri pārstāv politiskās partijas) un dažu izglītības praktiķu dažādām sabiedrības auditorijām paustais vēstījums ir daudz vairāk samudžināts. Eksperti pauduši savas bažas par dažu izglītotāju centieni nacionālistisko aspektu, it īpaši par tiem, kas vērsti uz patriotisko audzināšanu:

“Runājot par stereotipiem ģimenēs un skolā, es kā māte neesmu tik īsti pārlicināta par ministrijas jauno ideju, ka skolai ir jāatbild arī par bērnu morālo audzināšanu. Ja skolotājs iedomāsies, ka viņam ir jāieaudzina nacionālais patriotisms un kaut kādi pašsaglabāšanās instinkti, tad es mājās ar saviem bērniem varēšu runāt krustām un šķērsām par to, cik labi ir būt atvērtam pret citādo, kamēr skolā viņam būs jārunā citas lietas.”⁶³

ISEC apstiprinātie mācību materiāli tādā mācību priekšmetā kā sociālās zinības var vispārīgos vilcienos atspoguļot oficiāli pieņemtās sabiedrības integrācijas vad-

⁶⁰ Upeniece, I. *Mazākumtautību bērni “latviešu” skolās – jautājumu vēl daudz.* <http://www.politika.lv>

⁶¹ Krievu skolu aizstāvju 2. kongress. Aicinājums latviešu tautai. <http://www.politika.lv/index.php?id=111169&lang=lv> Pēdējo reizi sk. 21.04.2005.

⁶² Valsts programma *Sabiedrības integrācija Latvijā*. Priekšvārds.

⁶³ Pāvula, I., Latvijas universitātes pasniedzēja, uzstājoties diskusijā par starpkultūru izglītību. <http://www.politika.lv/index.php?id=110607&lang=lv> Pēdējo reizi sk. 10.03.2005.

līnijas, tomēr rūpīgāka daudzu mācību grāmatu analīze arī liecina par etnisko un kultūras sadalījumu sabiedrībā⁶⁴. Ir nepieciešami daudz saliedētāki centieni pasniegt mazāk konfliktējošu viedokli par vēsturi un kultūru, lai pārvarētu izglītības sistēmas simbolisko sadalīšanu.

3. Dažādība jaunajos Pamatizglītības standartos

Atbilstoši pašreizējiem izglītības likumiem pamatizglītība Latvijā ir obligāta visiem, tāpēc normatīvajiem dokumentiem, kas to regulē, var būt īpaši nozīmīga ietekme. Neliela Pamatizglītības standartu (spēkā no 2005. gada 1. septembra) analīze ir nepieciešama, lai redzētu, vai tajos sistematizēti atspoguļojas sabiedrības dažādības atzīšana.

Saskaņā ar standartiem pamatizglītības mērķis ir sabiedriskajai un individuālajai dzīvei nepieciešamo zināšanu un prasmju pamatu apguve. Starp ievadā minētajiem pieciem pamatprincipiem viens ir vispārīgums, kas pieņem priekšnoteikumu, ka pamatizglītība “ietver cilvēces vispārējās zināšanas un kultūras vērtības”. Viens no galvenajiem pamatizglītības uzdevumiem ir nodrošināt iespēju apgūt Latvijas pilsonim nepieciešamās zināšanas un veidot izpratni par demokrātijas vērtībām, kā arī veidot pamatpriekšstatu par Latvijas, Eiropas un pasaules kultūras mantojumu.

Šiem principiem jau vajadzētu nodrošināt juridisko pamatu lielākam uzsvaram uz starpkultūru izglītību, tomēr bažas izraisa vairāki faktori, kas varētu ietekmēt tā īstenošanu.

Lai varētu mācīt par Latvijas, Eiropas un pasaules kultūras dažādību, būtiskas ir atbilstošas mācību grāmatas un citi mācību materiāli. Kā parādīja Marina Krupņikova, dažas Latvijā izmantotās mācību grāmatas joprojām piedāvā ierobežotu, bieži eurocentrisku viedokli par pasaules kultūrām, parādot ārpus Eiropas pastāvošās kultūras kontekstā, kas lasītāju var rosināt domāt par to kultūras un ekonomisko mazvērtīgumu.⁶⁵ Publikācijas presē arī norāda, ka daži skolotāji saviem skolēniem sniedz nacionālistisku skatījumu uz kultūru un vēsturi. Tā ir vienlīdz nopietna problēma gan *latviešu*, gan *krievu* skolās. Tāpēc ir ļoti svarīgi, lai vispārējo standartā definēto dažādības atzīšanu papildinātu skolotājiem domātas vadlīnijas, kas veicina daudzveidības interpretāciju atbilstoši principiem, kurus atbalsta UNESCO un Eiropas Padome.

Pamatizglītības vispārīgie didaktiskie principi ietver norādi uz iekļaujošu vidi skolā kā nepieciešamu priekšnosacījumu, kā arī uz nepieciešamību cienīt katra skolēna individuālo, sociālo, etnisko, reliģijas, ģimenes un *dzimuma* atšķirību. “Katrs

⁶⁴ Krupņikova, M. *Diversity in Latvian Textbooks*. Centre for Human Rights and Ethnic Studies. Riga, 2004.

⁶⁵ Turpat.

skolēns nāk uz skolu ar savu iepriekšējo pieredzi (sociāli etnisko un reliģisko piederību, ģimenes tradīcijām, dzimuma atšķirībām) (..) skolotājam jāņem vērā šīs atšķirības (..)”. Individuālā pieeja tiek akcentēta līdz ar nepieciešamību skolēniem ar atšķirīgu piederību nodrošināt vienlīdzīgu pieeju izglītībai. Taču nesenie pētījumi rāda, ka tieši individuālās pieejas trūkums skolā līdz ar citiem faktoriem ietekmē lielo skolēnu atbirumu Latvijas skolās.⁶⁶

Atsevišķām mācību priekšmetu jomām definētie principi atspoguļo labus nodomus, kuri varētu vai nevarētu īstenoties atkarībā no konkrētām skolām un konkrētiem skolotājiem pieejamajiem resursiem un speciālajām zināšanām. Valodas priekšmetu jomas standarts norāda, ka skolēns veido pozitīvu attieksmi pret savu nacionālo kultūru un citām kultūrām. (Sociālo zinību standarts par vienu no galvenajiem uzdevumiem paredz tolerantas attieksmes izkopšanu pret kultūru dažādību un pasaules uzskatu daudzveidību.) Tiek gaidīts, ka skolēns apgūs demokrātiskā sabiedrībā pieņemamās pilsoniskās līdzdalības normas un mācīsies vērsties pret jebkura veida dzimumu, rasu, reliģisko diskrimināciju un aizspriedumiem.

Intervijas ar valsts ierēdņiem, kas ir atbildīgi par standartu izstrādi un ieviešanu, arī atspoguļo atsevišķu skolu un skolotāju lomu:

“Kas attiecas uz jaunajiem Pamatizglītības standartiem, faktiski jebkurš no viņiem uzsver dažādību, tās pastāvēšanu, un arī rosina skolotājus darboties šajā virzienā, lai veidotu izpratni par to, ka cilvēki mēdz būt dažādi, kultūras atšķiras, un veidot tolerantu attieksmi. Kas notiek skolas līmenī, ir atkarīgs no konkrētas (skolotāja) darba pieredzes, cik liela mērā skolotāji saskaras ar daudzveidību savā ikdienā; jo vairāk viņi sastopas ar daudzveidību, jo vairāk viņi to ciena.” (ISEC vecākais ierēdnis)

Šī politikas veidotāju nostāja atbilst konservatīvajai izpratnei par politikas plānošanu, kad vairāk vai mazāk sistemātiska vajadzību analīze un juridiskās bāzes radīšana tiek uztvertas par galvenajām politikas procesa daļām, atstājot novārtā jaunās politikas īstenošanai pieejamo resursu sistemātisku analīzi un eventuālās ietekmes analīzi.

Šķiet, ka jaunajos standartos pastāv arī plaša starp politikas dokumentos definētajiem principiem un šo principu īstenošanai pieejamajiem reālajiem resursiem un metodoloģisko atbalstu. Ja runājam par jaunajos standartos iekļauto daudzveidības aspektu, ir nepieciešams sistemātiski izvērtēt, cik lielā mērā skolotāji ir pazīstami ar starpkultūru izglītības principiem un kā tiek piešķirti līdzekļi nepietiekami sagatavoto skolotāju izglītošanai.

⁶⁶ Dedze, I., Kruzmeņa, M. u. c. *Savlaicīgu pamatizglītības apguvi traucējošo faktoru kopums. Providus*, 2004.

4. Pieeja pamatpūsmas izglītībai latviešu valodā

Jautājums par izglītības pieejamību latviešu valodā minoritāšu skolēniem kļuva aktuāls 20. gs. 90. gadu vidū. Kopš tā laika etnisko minoritāšu skolēnu skaits latviešu mācībvalodu skolās ir audzis. Līdz šim vienīgais pētījums, kas atspoguļo šīs parādības dažus aspektus, ir Inas Druvietes un Margaritas Gavriļinas (2003) pētījums, kas pievērš uzmanību nevis tam, kā skolas reaģē uz mainījušos mērķauditoriju jaunā vidē, bet minoritāšu bērnu lingvistiskajām problēmām, un, balstoties uz starptautisko pieredzi un bilingvālās izglītības tipoloģiju, sniedz rekomendācijas skolām, kurās ir jauktas klases.

I. Druviete un M. Gavriļina, citējot K. Beikeru, atsaucas uz nepieciešamību skolotājiem, neatkarīgi no viņu mācāmā priekšmeta, ievērot noteiktas darbības, strādājot ar klasi, kurā skolēniem ir atšķirīga lingvistiskā kompetence mācībvalodā, pirmām kārtām, lai pielāgotu lingvistisko informāciju pastāvošajiem uztveres līmeņiem.⁶⁷ Viņas arī norāda, ka Latvijā trūkst sistemātiskas, uz pētījumiem balstītas metodoloģijas skolotājiem, kuri strādā lingvistiski neviendabīgās klasēs. Tas noved pie situācijas, kad skolotāji prasa to pašu valodas kompetences līmeni no skolēniem, kuru dzimtā valoda ir latviešu valoda, un no tiem skolēniem, kuri apgūst latviešu valodu kā otro valodu.⁶⁸ I. Druvietes un M. Gavriļinas ieteiktie "pamatprincipi minoritāšu bērnu izglītošanai latviešu valodas skolās" ietver kultūras un lingvistiskās dažādības atzīšanu par resursu, nevis par šķērslī, nepieciešamību pēc majoritātes un minoritātes skolēnu aktīvas saskarsmes klasē un ārpus klases, interaktīvo un sadarbības mācību metožu nozīmi un visu skolotāju, ne tikai latviešu valodas skolotāju, atbildību par minoritāšu skolēnu valodas attīstību un socializāciju skolā.⁶⁹

Taču pētnieces ir pieņēmušas asimetrisku pieeju minoritāšu bērnu situācijai latviešu mācībvalodas skolās, atsaucoties uz pašiem bērniem (viņu valodas prasmi un uzcelsmi), bet ne tik daudz uz izglītības sistēmas nepilnībām kā *problēmas* cēloni. Šī pieeja sasaucas ar to, ko Steisijš Čērčils definē kā *trūkumu teorijas (deficiency theories)* minoritāšu izglītībā. Saskaņā ar Čērčila viedokli, uz minoritāšu bērniem attiecināmie trūkumi var būt dažādi – *ar otro valodu saistīti* (bērniem nepietiekamas majoritātes valodas/ mācībvalodas zināšanas), *sociāli* (bērnu ģimenes tiek uzskatītas par sociāli marginālām), *kultūras* (minoritātes kultūru uzskata par cēloni neveiksmēm izglītībā – piem., apgalvojums, ka minoritātes kultūrā formālās izglītības prestižs ir zemāks nekā majoritātes kultūrā), *ar pirmo valodu saistīti* (bērni pietiekami labi nezina savu dzimto valodu, tāpēc viņi pietiekami labi nevar mācīties mērķvalodā).⁷⁰ Tomēr visiem šiem apgalvojumiem

⁶⁷ Dedze, I., Kruzmeņa, M. u. c. *Savlaicīgu pamatizglītības apguvi traucējošo faktoru kopums. Providus*, 2004., 27. lpp.

⁶⁸ Druviete, I. un M. Gavriļina, *Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās*. Puse, 2003, 31.–37. lpp.

⁶⁹ Turpat, 35.–36. lpp.

⁷⁰ Churchill, S. *The Decline of the Nation-State and the Education of National Minorities*. International Review of Education/Revue internationale de pédagogie 42 (4), 1996, pp. 265–290.

ir viena kopīga iezīme – tie pašus minoritātes bērnus uzskata par problēmu, nepievēršot kritiskāku skatienu nacionālajai izglītības sistēmai. Dažas no šīm *trūkumu teorijām* pilnībā atspoguļojas I. Druvietes un M. Gavriļinas pētījuma *problēmu* nostādnē. Viņas uzsver, ka, atbilstoši aptaujai, “galvenās problēmas etniski un lingvistiski neviendabīgās klasēs ir:

- mentalitātes dažādu aspektu neizpratne (40%), it īpaši Zemgalē un Kurzemē;
- metodiskās sagatavotības trūkums (38%), īpaši Vidzemē un Rīgā;
- speciālu mācību grāmatu un citu mācību materiālu trūkums (33%);
- grūtības saziņā ar vecākiem”.⁷¹

No iepriekšminētajām četrām problēmām divas – metodikas un mācību materiālu trūkumu – var tieši attiecināt uz sistēmu, bet atbildība par tādām problēmām kā *mentalitātes neizpratne* un *sazināšanās ar vecākiem* ir ārpus sistēmas, tā it kā jāuzņemas minoritāšu skolēniem un viņu vecākiem. Problēmu formulējums rosina domāt, ka abas pētījuma autores un respondenti (īpaši Kurzemē un Zemgalē, rajonos, kur minoritāšu klātbūtne ir vēsturiski un arī pašreiz mazāk *manāma*) netieši norāda, ka pastāv skaidra un acīmredzama latviešu un cittautiešu *mentalitātes* atšķirība un ka tā jau pati par sevi ir potenciālais problēmu cēlonis – vēl lielāks nekā skolotāju metodiskās izglītības trūkums.

“Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās” problēmu diskursīvo skaidrojumu I. Druvietes un M. Gavriļinas pētījumā pastiprina etatisma pazīmes, piem., “tagad, pakāpeniski realizējot valsts valodas un izglītības politiku, etniski jauktās ģimenes daudz biežāk izvēlas latviešu valodu par savu bērnu mācībvalodu”.⁷² Šis citāts liecina, ka ģimenes izvēlei it kā jābūt atkarīgai no valsts politikas, nevis valsts politikai jāņem vērā sabiedrības dažādu locekļu intereses. I. Druvieta un M. Gavriļina izturas rezervēti pret etnisko minoritāšu ģimeņu izvēli sūtīt savus bērnus latviešu mācībvalodas skolās, ņemot vērā ietekmi, ko šāda rīcība var atstāt uz viņu etnisko identitāti:

“Līdzās globālajam, reģionālajam, lokālajam un valsts komponentam arī etniskais komponents ir svarīgs. Ir nepieciešams, lai skolēns justos piederīgs un apzinātos savu piederību noteiktai etniskajai grupai. Tā sastāv no nacionālās kultūras (dzimtā valoda, tautas vēsture, literatūra, māksla, nacionālais dzīves stils un dzīvesziņa, kā arī tautas pasaules uzskats par vispārcilvēciskajām vērtībām. Tā tad jāatceras, ka minoritātes skolēns latviešu mācībvalodas skolā tikai daļēji apgūs tā saukto izglītības etnisko elementu vai arī to nemaz neapgūs. Tāpēc izglītības submersijas metode nebūs valsts ieteiktā pamatplūsmas prakse.”⁷³

Šāda neatlaidīga prasība, ka katra skolēna pienākums ir “apzināties un justies piederīgam noteiktai etniskajai grupai”, ir pretrunā ar vienu no Džeimsa Benksa formulētajiem mērķiem par pilsoņu izglītošanu multikulturālā sabiedrībā: izglītībai ne

⁷¹ Druvieta, I. un M. Gavriļina, *Minoritātes bērni latviešu mācībvalodas skolās*, 31. lpp.

⁷² Turpat, 32. lpp.

⁷³ Turpat, 34. lpp.

tikai jāsniedz skolēniem iespēja brīvi apliecināt savu kultūras (vai rases, etnisko) identitāti, bet arī jānodrošina skolēniem brīvība darboties ārpus savas etniskās un kultūras robežām.⁷⁴

Skolotāju izglītība

Viens no izšķirošajiem faktoriem izglītības pieejamības nodrošināšanā latviešu valodā lingvistisko/etnisko minoritāšu skolēniem ir atbilstoša **skolotāju izglītība**. Nepieciešamais minimums, lai panāktu, ka skolu ar latviešu mācībvalodu skolotāji ir sagatavoti mācīt citu lingvistisko un etnisko grupu skolēnus, ietver **latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas prasmes (Lat2)** un **starpkultūru izglītības** prasmes. Lat2 mācīšanas kvalifikācija nav obligāta prasība skolu ar latviešu mācībvalodu skolotājiem. Tāpēc šādu prasmju apguve ir pašu skolotāju ziņā. Lat2 mācību kursa statuss augstākās skolotāju izglītības programmās atspoguļo šo nosacījumu – visās augstskolās tas ir pedagoģiskās izglītības izvēles kurss. Patlaban Latvijas Universitātē un Liepājas Pedagoģijas akadēmijā Lat2 metodiku māca studentiem latviešu valodas un literatūras skolotāja augstākajā profesionālajā studiju programmā, bet Daugavpils universitāte piedāvā izvēles kursu bilingvālajā izglītībā sākumskolas skolotāja bakalaura profesionālo studiju programmā. “Bilingvālā izglītība” ir termins, ko Latvijā lieto tikai attiecībā uz mazākumtautību izglītības programmām, nevis uz pamatplūsmas latviešu valodas programmām. Strādājošajiem skolotājiem Latviešu valodas valsts programma piedāvā Lat2 metodikas kursus. No 1997. gada līdz 2003. gadam 63 skolotāju grupas ir piedalījušās 120 stundu metodikasursos, 24 grupas darbojās Rīgā.⁷⁵ Šobrīd nav pieejama vienota datu bāze, kas ļautu precīzi noteikt, cik latviešu valodas skolotāju no pamatplūsmas (latviešu mācībvalodas) skolām ir piedalījušies profesionālajā tālākizglītībā un apguvuši Lat2 metodiku.

Arī starpkultūru izglītības prasmju apguve skolotājiem Latvijā nav obligāta. Patlaban skolotājiem ir pieejami starpkultūru izglītības kursi, kurus piedāvā Izglītības attīstības centrs Rīgā, tomēr kursu organizētāji stāsta, ka skolotāji no skolām ar latviešu mācībvalodu par tiem izrāda samērā mazu interesi.⁷⁶

5. Profesionāļu attieksme pret dažādības integrācijas perspektīvu

Lai noskaidrotu Latvijas politikas veidotāju, izglītības praktiķu un ekspertu attieksmi pret kultūru dažādības integrācijas iespējām valsts izglītības sistēmā, no 2005. gada februāra līdz maijam tika organizētas daļēji strukturētas intervijas.

⁷⁴ Banks, J. *Educating Citizens in a Multicultural Society*, 1997.

⁷⁵ LVAVP. http://www.lvavp.lv/user_images/documents/stat_lat2met_grup_eng.xls Pēdējo reizi sk. 01.05.2005.

⁷⁶ Golubeva, M. (red.) *Starpkultūru izglītība: jāizliet no segas apakšas*. <http://www.politika.lv/index.php?id=110607&lang=lv> Pēdējo reizi sk. 03.05.2005.

Intervijas liecina par ļoti plašu attieksmju spektru jautājumā par dažādības integrācijas nepieciešamību, kā arī par vienprātības trūkumu, kādā mērā dažādība valsts izglītības sistēmā jau ir *integrēta*. Intervijas var iedalīt trīs lielās kategorijās: 1) Izglītības un zinātnes ministrija un ar to saistītās institūcijas; 2) vietējās izglītības pārvaldes un 3) skolu direktori.

Izglītības un zinātnes ministrija un ar to saistītās institūcijas

Normatīvi birokrātiskās institucionālās kultūras rezultātā, kura joprojām dominē valsts sektorā, valsts institūciju pārstāvji, kas atbild par izglītības politikas plānošanu un ieviešanu, vairumā gadījumu lielāku nozīmi piešķir tām priori tātēm, kuras skaidri izceltas politikas dokumentos un ir spēkā normatīvajos aktos.⁷⁷ Tāpēc Izglītības un zinātnes ministrija un ar to saistīto aģentūru ierēdņi cenšas pievērst lielāku nozīmīgumu tiem izglītības politikas aspektiem, kuri ir skaidri definēti savās funkcijās un sniegunā un ir ietverti normatīvajos dokumentos – noteikumos, standartos vai likumos.

Kā iepriekš aprakstīts, daudzi no vairākās ES valstīs ieviestajiem pasākumiem, lai nodrošinātu dažādības integrāciju nacionālajās izglītības sistēmās – no *stingrajiem* pasākumiem, tādiem kā dezagregētie dati dažādu etnisko/lingvistisko grupu mācību sasniegumu analīzei vai īpašs finansējums, lai samazinātu *vienlīdzības plaisu* grupu starpā, līdz *veicinošajiem* pasākumiem, tādiem kā skolotāju izglītošana par starpkultūru izglītību vai mācību grāmatu izvērtēšana, lai atspoguļotu sabiedrības dažādību –, Latvijā netiek iekļauti normatīvajos politikas dokumentos. Tomēr sistēma patlaban attīstās, un nesenās bažas par izglītības kvalitātes monitoringu, kas atspoguļojās Satversmes tiesas lēmumā par mazākumtautību izglītības reformu un iesniegtajos Vispārējās izglītības likuma grozījumos, ļauj cerēt, ka šis varētu būt īstais laiks jaunu pasākumu ieteikšanai.

Virkne 2005. gada pavasarī Izglītības un zinātnes ministrijā un tās aģentūrās iegūto interviju atklāj valsts ierēdņu attieksmi pret dažādības integrācijas iespējām valsts izglītības sistēmā:

- 1) Dažās ES valstīs pieņemtie pasākumi, lai nodrošinātu dažādu etnisko vai rasu grupu pārstāvju vienlīdzīgu pieejamību kvalitatīvai izglītībai konkrētā nacionālajā sistēmā, Latvijā ir maz zināmi. Akcents daudz vairāk tiek likts uz īpašām etnisko minoritāšu izglītības programmām. Vairums interviju sniedzēju izrādīja izpratni par citu valstu pieredzi attiecībā uz atsevišķu etnisko minoritāšu izglītību. Augstāka līmeņa politikas veidotāji izteica viedokli, ka minoritāšu izglītība ir saistīta ar Latvijas sakariem ar minoritātes izcelsmes valsti vai ar konkrēto nacionālās minoritātes definīciju juridiskajos dokumentos:

⁷⁷ Golubeva, M. and I. Reinholde. *Government efficiency and accountability*. In J. Rozenvalds (ed.) *How democratic is Latvia?* Riga, 2005.

“Mazām etniskām grupām ir milzīgas priekšrocības (..) ukraiņiem, baltkrieviem, poļiem un ebrejiem (..) tajā skaitā arī čigāniem, pie tam ar dažādām valstīm mums ir starpvalstu līmenī sadarbības līgums par skolotāju izglītošanu, mācību līdzekļiem, skolotāju kvalifikācijas celšanu, piemēram, ar Lietuvu un Igauniju, skolotāji var braukt no lietuviešu skolas stažēties lietuviešu valodā Lietuvā, ar Poliju ir brīnišķīga sadarbība (..). Polijas un Lietuvas valdības ir ieguldījušas naudu skolu renovācijā. Cita etniskā grupa ir mazākumtautību grupa, krievu valodā runājoša, viņiem tiek piedāvāti tādi paši izglītības nosacījumi kā mazajām mazākumtautībām, varbūt tas izraisa īpašas diskusijas, bet faktiski mēs ievērojam visas konvencijas, protams, arī ar atrunām, kuras katra valsts var veikt (..). Ja mēs paskatīsimies uz Vāciju, tad mazākumtautību jēdziena definējums ir izraisījis garas politiskās debātes, kurās es negribu iesaistīties.” (Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdnis)

- 2) Attieksme pret dažādības integrācijas iespējamību valsts izglītības sistēmā, ja par to runā vispārīgi, variējas no atturīgas līdz ieinteresētai. Neviena intervija neuzrādīja negatīvu reakciju uz ierosinājumu, ka jāveic vairāk pasākumu, lai skolās pozitīvi atzītu dažādību. Daudz atvērtāku attieksmi demonstrēja tie, kuru darbs saistīts ar neformālās izglītības organizēšanu: *“Tā ir realitāte, kas prasa šādu pieeju (..) Mums nepieciešama plašāka pieredzes apmaiņa.”* (Valsts Jaunatnes iniciatīvu centra ierēdnis)
- 3) Īpašs pasākums, kas rosināja ļoti piesardzīgu un dažkārt negatīvu reakciju, bija priekšlikums, ka Izglītības un zinātnes ministrijai vajadzētu ieviest dezagregēto statistiku, lai uzraudzītu dažādu etnisko/valodu grupu sniegumu valsts izglītības sistēmā (tas pats arguments, ka šāda veida informācijas vākšana būtu diskriminācija, atkarotās vairākās intervijās).
- 4) Pastāv piesardzīga un daudzos gadījumos negatīva attieksme pret visiem iespējamajiem *stingrajiem* pasākumiem, kuru mērķis ir nodrošināt minoritāšu grupu pārstāvjiem vienlīdzīgu pieeju/diskriminācijas pārvarēšanu. No otras puses, pastāv maza izpratne, ka to pašu varētu sasniegt ar *vieglākajiem* pasākumiem, kas nav normatīvi noteikti, tādiem kā informācijas kampaņas un izglītojošie semināri. Vairāki intervijas sniedzēji jautājumu, vai būtu jāparedz pasākumi, lai nodrošinātu minoritāšu vecāku pārstāvniecību latviešu valodas mācībvalodas skolu padomēs, izprata kā ierosinājumu ieviest kvotas, tāpēc šo ierosinājumu neatbalstīja.

Izglītības pārvaldes un skolu direktori

Vispārējās izglītības sistēmas praktiķu – no vietējām izglītības pārvaldēm līdz skolu direktoriem – attieksme pret dažādības integrācijas iespējamību valsts skolu sistēmā šķiet daudz atvērtāka. Viņu atbildēs, salīdzinot ar Izglītības un zinātnes ministrijas pārstāvjiem, ir vērojamas šādas līdzības un atšķirības:

- 1) Līdzīgi Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņiem izglītības politikas īstenošanā iesaistītie profesionāļi cenšas runāt par dažādību kā atsevišķu dažādu

etnisko grupu bērnu izglītību, kaut arī viņi labi apzinās šādu robežu relativitāti skolas vidē:

“Interesanti ir arī tas, ka šīs skolas nav nodalītas no pārējām skolām, jo šajās skolās apmēram puse vai dažkārt pat vairāk nekā puse ir latviešu bērni vai krievu bērni, kas integrējušies šajā izglītības vidē, kuru piedāvā konkrētā mazākumtautību mācību iestāde. Piemēram, igauņu skolā vairāk nekā puse ir etniskie latviešu bērni, un lietuviešu skolā vērojams tas pats. Interesanti, ka lietuviešu skolā ir pārstāvētas trīs tautības, krievu bērni, kuriem nav nekādas saistības ar Lietuvas identitāti, latviešu un lietuviešu bērni, kam ir saite ar etnisko dzimteni.” (Rīgas Izglītības pārvaldes pārstāvis)

- 2) Vietējo izglītības pārvalžu pārstāvji un skolu direktori labprāt raksturo mantotās skolu nošķiršanas pārvarēšanas ierosmes:

“No vienas puses, jāveicina attīstība, lai sabiedrība pieņemtu šo integrāciju. Taču tas notiek dabiskā ceļā, ja runājam par krievu skolām; ar katru gadu mums robežas mazinās, jo krievu skolās, it īpaši Rīgā, bērnu skaits samazinās, un, iespējams, ka viņi pāriet uz latviešu skolām. Bet nedomāju, ka pašlaik latviešu skolās latviešu valodas skolotāji ir priecīgi, jo tas viņiem rada problēmas, viņiem jāmaina savs mācīšanas stils, tradīcijas un jāpārskata savas darbības metodes, ja klasē ir vairāki bērni, kas vāji zina latviešu valodu vai nezina nemaz. Skolotājiem pašiem jāmainās, un arī tas nav vienkāršs process.” (Rīgas Izglītības pārvaldes pārstāvis)

“Daudzveidība kā norma izglītības sistēmā ir Latvijai aktuāls jautājums. Es ceru, ka mēs ejam šajā virzienā. Licencēšanas procedūra – tas ir resurss dažādu pieeju realizācijai. Šo resursu vāji izmanto, gatavība mainīt organizācijas kultūru ir zema (...). Tajā pašā laikā variantu esamība nodrošina brīvības izvēli. Bērns ar īpašām vajadzībām var mācīties arī vispārizglītojošā skolā ar integrējošo programmu (...). Bet arī nošķirtā socializācija ir izvēle.” (Mazākumtautību skolas direktors)

Jaunu dažādības integrācijas pasākumu izstrādē Latvijā ir svarīgi jau no paša sākuma iesaistīt vietējās izglītības pārvaldes un skolu direktorus, jo viņu gatavību pārmaiņām un reālo ierosmju apzināšanos mazāk apēno politiska retorika un viņi vairāk koncentrējas uz skolēniem kā izglītības centienu mērķi.

VI. Secinājumi

Dažādības integrācija valsts izglītības sistēmā balstās uz trim galvenajām argumentu grupām: 1) etnisko un politisko faktoru, kas dominējuši izglītības politikā kopš 20. gs. 90. gadu sākuma, ievērojamā iedzīvotāju daļā mijiedarbība izraisījusi spēcīgu neuzticēšanos valdības politikai, tajā skaitā krieviski runājošo skolu personālā un vecākos; 2) vispārējā tendence pēc lielākas atbildības, pārskatāmības un snieguma uzraudzības valsts pārvaldes sistēmā prasa daudz efektīvāku un caurskatāmāku pieeju, lai nodrošinātu vienlīdzīgu pieeju valsts pakalpojumiem, piemēram, vispārējai izglītībai; 3) tendence pēc kultūras un etniskās dažādības pozitīvas atziņas nacionālajās izglītības sistēmās Eiropā 90. gados ir palielinājusies un ir Eiropas Padomes vadlīniju un daudzu ES valstu valdību politikas sastāvdaļa.

Politiskā līmenī – *etnopolitikas* jomā, kā to dažkārt apraksta Latvijā, droši vien vēl kādu laiku būs karstas diskusijas, tāpēc jebkādi radikāli pasākumi, lai pārvarētu skolu mantoto etnisko nodalīšanu, varētu radīt lielu politisko risku.

Izglītības politikas plānotāji aizvien vairāk atzīst nepieciešamību nodrošināt vienlīdzīgas pieejamības izglītībai drošu izvērtējumu, pat ja jaunu datu vākšanas un analīzes paņēmieni ieviešana skolu sistēmas izvērtēšanā gandrīz pilnībā atkarīga no ārējiem spēkiem (Pasaules Banka, *OECD*), un ne visi pieejamie datu un analītisko līdzekļu kopumi tiek izmantoti jaunas politikas plānošanā.

Politikas plānošanas līmenī pastāv nevēlēšanās ieviest mācību snieguma izvērtēšanas līdzekļus, kas ļautu iegūt dezagregētus datus par dažādu dzimtās valodas un etnisko grupu mācību sniegumu, kaut gan politiskā situācija un neuzticība valsts izglītības politikai krieviski runājošo iedzīvotāju daļā aicina demonstrēt gatavību darbībai, lai visiem nodrošinātu vienlīdzīgu pieeju kvalitatīvai izglītībai.

Šobrīd var apgalvot, ka pastāvošā integrācijas politika valsts izglītības sistēmā ir sasniegusi robežu, kad nepieciešams novērtēt līdzšinējo pasākumu sasniegumus un neveiksmes, un nākotnes politikas jauna paradigma – dažādības integrācija – palīdzēs sasniegt visu procesā iesaistīto pušu pozitīvu motivāciju labāk nekā iepriekšējo pasākumu (galvenokārt palielinot latviešu valodas apguves apjomu un prasmes mazākumtautību skolās) vienkārša mehāniska atkārtošana.

Lai sasniegtu lielāku *praktiskās* integrācijas pakāpi, kas sevī ietver lielāku sociālo un politisko iekļaušanu un pozitīvu orientāciju uz citu etnisko un lingvistisko

grupu pārstāvjiem Latvijā, ir nepieciešams pieņemt politikas vadlīnijas vai stratēģiju, kas vedinātu pie dažādības integrācijas Latvijas skolu sistēmā. Šādas stratēģijas pamatā jābūt zināmai vienprātībai starp skolas sistēmā iesaistītajām personām (vecāki, skolotāji, skolēni, skolas administrācija, vietējās izglītības pārvaldes, valdības un politikas veidotāji), un tā jāpieņem pēc plašām konsultācijām ar visām iesaistītajām pusēm. Tā nekādā gadījumā nedrīkst balstīties uz *stingrajiem* pasākumiem, tādiem kā *krievu* skolu skaita strauja samazināšana vai turpmāka latviešu valodas mācīšanai veltīto stundu skaita palielināšana mazākumtautību izglītības programmās. Tieši pretēji, noteikumu pakāpeniska *liberalizācija* saistībā ar mācību procesa mikrolīmeņa vadību skolā, nodrošinot iespēju izvēlēties starp dažādiem modeļiem – no pilnīgi integrēta līdz relatīvi segregētam –, ir nepieciešamais priekšnosacījums veiksmīgai mantotās skolu etniskās nošķiršanas pārvarēšanai.

Dažādības integrācijas politika varētu iekļaut (bet ne tikai) šādus pasākumu kopumus:

1. Pētījumu un datu vākšana, lai noskaidrotu ar dažādību saistītās vajadzības un problēmu jomas pašreizējā skolu sistēmā:

- 1) pētījums par **etnisko/lingvistisko minoritāšu bērnu iekļaušanu latviešu valodas skolās** (faktoru, kuriem ir pozitīva un negatīva ietekme uz iekļaujošas izglītības vides izveidošanu, noskaidrošana), kuru papildinātu pētījums par skolēnu ar citu dzimto valodu situāciju skolās ar krievu mācībvalodu;
- 2) nepieciešams valsts mēroga **pētījums par skolotāju starpkultūru izglītības prasmēm**, lai redzētu, kur jāizmanto tālākizglītības papildu resursi;
- 3) **skolotāju, kuri ir apguvuši latviešu valodas kā otrās valodas metodiku, nacionālās datu bāzes izveidošana** (tas palīdzēs politikas plānotājiem īsā laikā pamanīt, kurām skolām nepieciešams vairāk skolotāju ar Lat2 prasmēm un ilgtermiņa skatījumā plānot Lat2 skolotāju izglītošanas kursus atbilstoši skolu reālajām vajadzībām katrā reģionā);
- 4) datu vākšanas sistēmas izveidošana, kas ļautu veikt **dezagregētas statistikas analīzi par dažādu lingvistisko grupu skolēnu sniegumu valsts izglītības sistēmā** (vienlaicīgi ievērojot likumus un noteikumus par personas individuālo datu aizsardzību);
- 5) atsevišķi **pētījumi par grupu ar īpašām vajadzībām situāciju izglītībā** vai par grupām, kas cieš no *vienlīdzības plaisas* (pēc dezagregētās statistikas). Šādi pētījumi varētu būt noderīgāki, ja tos veiktu attiecīgās kopienās (vietējās izglītības iestādes, konsultējoties ar skolām un vecāku asociācijām);
- 6) izglītības un zinātnes ministrijas vai ISEC sagatavoti **starpkultūru izglītības labākās prakses** (projekti, skolotāju izglītojošie semināri, utt.) **pārskati**, lai izplatītu un multiplicētu veiksmīgākos modeļus.

2. Pielāgot Izglītības un zinātnes ministrijas aģentūru un vietējo izglītības pārvalžu struktūru un organizācijas kultūru atbilstoši daudz kultūru un daudzvalodu sabiedrības vajadzībām:

- 1) jaunizveidotajai Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūrai savu funkciju lokā vajadzētu iekļaut **datu vākšanu un analīzi par dažādu etnisko/lingvistisko grupu sniegumu nacionālajā vispārējās izglītības sistēmā** (vienlaikus ievērojot likumus un noteikumus par personas individuālo datu aizsardzību);
- 2) **tālākizglītības semināri par starpkultūru komunikāciju un par iekļaujošo izglītību** skolu inspektoriem un vietējo izglītības pārvalžu pārstāvjiem, lai sniegtu labāku izpratni par iekļaušanas un vienlīdzības vajadzībām un vērtībām daudzveidīgā sabiedrībā;
- 3) tuvākajā nākotnē Izglītības un zinātnes ministrijā būtu jāizveido struktūrvienība, kas būtu atbildīga par to skolēnu, kuru ģimenes nesniedz ieradušās valstī, iekļaušanu Latvijas izglītības sistēmā, kas atspoguļotu lēni, bet pieaugošu nepieciešamību nodrošināt izglītību bērniem, kuru dzimtā valoda nav ne latviešu, ne kādas citas Latvijā tradicionālas minoritātes valoda. Šādas nodaļas pienākums būtu pašreizējās situācijas novērtēšana, ņemot vērā Latvijas līdzdalību ES un nākotnes darba tirgus un migrācijas perspektīvas, un atbilstošu pasākumu izstrāde, lai apmierinātu radušās vajadzības, piemēram, intensīvus latviešu valodas kursus skolēniem, kuri valsts izglītības sistēmā iesaistās, ieradušies no ārvalstīm.

3. Jaunu prioritāšu pievienošana skolotāju izglītībai (gan pirmsdiploma, gan pēcdiploma):

- 1) **Lat2 mācību metodika** jāiekļauj obligātajos (A daļa) skolotāju izglītībasursos visās pedagoģijas profesionālās studiju programmās. Tas ļautu visu priekšmetu skolotājiem mācīt lingvistiskās minoritātes skolēnus – situācija, ar kuru galu galā saskarsies vairums skolotāju, rodoties jauktajām klasēm;
- 2) **starpkultūru izglītības metodes aizvien vairāk jāiekļauj skolotāju izglītības programmās**, – gan bakalaura līmeņa programmās skolotāja kvalifikācijas iegūšanai, gan tālākizglītībasursos. Lai īstenotu šo mērķi kvalitatīvi, augstskolām un tālākizglītības kursu organizētājiem jābūt pieejamam īpašam valdības finansējumam;
- 3) ņemot vērā ieteikumu ieviest **bilingvālo izglītību arī citās valodās, ne tikai latviešu un krievu valodā**, ir nepieciešama atbilstoša metodiskā un lingvistiskā izglītošana tiem skolotājiem, kas nākotnē mācīs šajās programmās. Tā kā šajā gadījumā nepieciešams ievērojams finansējums un pieejamo mācību resursu noskaidrošana, jāizstrādā īpašs politikas dokuments, kurš definētu šīs prioritātes plānošanas, ieviešanas un finansēšanas principus.

4. Virkne pasākumu, lai pakāpeniski praksē pārvarētu mantoto etnisko nošķirtību skolu sistēmā. Tie varētu iekļaut (taču iespējas neaprobežojas):

- 1) **informācijas kampaņas**, lai uzrunātu jaunās mērķauditorijas un piesaistītu potenciālos skolēnus no etniskajām/lingvistiskajām grupām, kuri tradicionāli nav apmeklējuši attiecīgo skolu. Skolas vajadzētu rosināt iesaistīties šādās kampaņās, caur vietējām izglītības pārvaldēm piešķirot tām īpašu finansējumu. Nepieciešamība pēc šādiem pasākumiem būs lielāka Rīgā un Daugavpilī (iespējams, arī Ventspilī un Liepājā), kur segregētā skolu sistēma ir reālāka nekā mazajās pilsētās un Latvijas lauku rajonos;
- 2) tālākizglītības semināri par iekļaujošas izglītības vidi ir nepieciešami, lai skolās, kuras pirms tam sevi uzskatīja par monoetniskām, bet kurās tagad pastāv jaukta dažādu etnisko un valodas grupu skolēnu mērķauditorija, **nodrošinātu pamatu organizācijas kultūras pārmaiņām**. Šādus seminārus varētu finansēt vietējās izglītības pārvaldes, tos organizētu izglītības NVO, piemēram, Izglītības attīstības centrs;
- 3) noteikumi par konkrēto mācībvalodas proporciju mazākumtautību vidusskolā, kuri ar Satversmes tiesas lēmumu ir kļuvuši kontekstuālāki un balstās uz vajadzībām, ilgtermiņā būtu jāliberalizē, vienlaicīgi īstenojot pasākumus, lai piesaistītu mazākumtautību skolēnus latviešu mācībvalodas skolām;
- 4) jāattīsta priekšlikums par **lielāku skaitu bilingvālo stundu arī latviešu mācībvalodas skolās** un citu valodu, ne tikai krievu mācībvalodas skolās, kā politikas plānošanas mērķi, saistot to ar atbilstošu finansējumu. Jaunie Vispārējās izglītības likuma grozījumi ļauj skolās ieviest šādas izmaiņas. Taču bez metodikas un īpaša atbalsta, un, ņemot vērā ļoti ierobežotos cilvēkresursus, šis priekšlikums var palikt tikai labas idejas līmenī. Pirmais solis, lai nodrošinātu analītiskos šīs politikas paņēmienus, ir **datu bāzes izveidošana par priekšmetu skolotājiem ar svešvalodu prasmēm**, kas būtu pieņemamas, lai mācītu attiecīgajā valodā;
- 5) jaunu mācību grāmatu apstiprināšanai nav jākļūst centralizētākai, bet drīzāk jāiekļauj **vairāk kritēriju, lai nodrošinātu, ka mācību grāmatas pozitīvi atspoguļo sabiedrības daudzveidību**, tajā pašā laikā neignorējot problēmas un grūtības, ar kurām agrāk saskārušās vai patlaban saskaras dažas grupas.

Izmantotās literatūras saraksts

1. Amir, Y., and S. Sharan (eds.) (1984). *School Desegregation: Cross-cultural Perspectives*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
2. Batelaan, Pieter (ed.) (1998). *Towards an Equitable Classroom*, IAIE.
3. Batelaan, Pieter, and Fons Coomans (1999). *The International Basis for Intercultural Education*, IAIE, UNESCO and the Council of Europe.
4. Booth, Christine (2001). *Mainstreaming Diversity in the Planning Process*. University of Exeter. <http://www.planningsummerschool.org/papers/year2001/2001M1E02.htm>
5. Castles (1992). Australian Multiculturalism: Social Policy and Identity in a Changing Society, pp. 184–201. In: Freeman, G., & J. Jupp (eds.). *Nations of Immigrants: Australia, The United States and International Migration*. Melbourne: Oxford University Press.
6. Fermin, Alfons (2000). *Burgerschap en integratiebeleid*. Report for the Ministry of Interior, the Netherlands.
7. Hirša, Dzintra (1996). *Kad atnāks latviešiem tie laikī?* Neatkarīgā Rīta Avīze, 8. marts, 3. lpp.
8. IZM. *Atbilde Saeimas deputātiem Plineram, Sokolovskim, Kabanovam, Aleksejevam, Tolmačovam un Buzajevam jautājumā par etnisko minoritāšu skolēnu konkurētspēju, iestājoties augstskolās*, 29.12.2004.
9. Kriszan, Andrea (ed.) (2000). *Ethnic Monitoring and Data Protection*, CPS Books, CEU Press.
10. Mackay, Fiona, and Kate Bilton (2003). *Learning from Experience: Lessons in Mainstreaming Equal Opportunities*, Research Findings No 4/2003, Social Justice Research Programme, Scottish Executive. <http://www.scotland.gov.uk/cru/resfinds/sjf4-00.asp>
11. Ministry of Education and Science of Estonia (2004). *National Action Plan Education for All*.

12. Mok, I., and P. Reinsch (eds.) (1999). *A Colourful Choice*. <http://www.parel.nl/CCO.htm>
13. Silova, I. (2002). *The Manipulated Consensus: globalisation, local agency, and cultural legacies in post-Soviet education reform*. European Educational Research Journal, Volume 1, Number 2, 2002.
14. Stave, S. A. (1995). *Achieving Racial balance. Case Studies of Contemporary School Desegregation*. Contributions to the Study of Education, Number 65.
15. Warren, S., and D. Gillborn (2002). *Race Equality and Education in Birmingham*, University of London.
16. Winther, P. (ed.) (2001). *Lesser-used languages in states applying for EU Membership*. European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series. Working Paper. Abridged edition, p. 18–19.

Interviju saraksts

1. Vadošais ierēdnis, Izglītības un zinātnes ministrija (IZM).
2. Ierēdnis, Izglītības un zinātnes ministrija.
3. Vadošais ierēdnis, Izglītības satura un eksamināciju centrs (ISEC).
4. Ierēdnis, Izglītības satura un eksamināciju centrs.
5. Ierēdnis, Valsts Jaunatnes iniciatīvu centrs (VJIC).
6. Vietējās izglītības pārvaldes pārstāvis (Rīga).
7. Vietējās izglītības pārvaldes pārstāvis (pilsēta).
8. Mazākumtautību vidusskolas direktors (Rīga).
9. Mazākumtautību 2. vidusskolas direktors (Rīga).