

Sotsiaalse ja kultuurilise kapitali ning koolikeskkonna mõju rändetaustaga laste akadeemilisele edukusele Iirimaa

Fran McGinnity^{1a}, Aisling Murray^a, Merike Darmody^a

^a *Iirimaa Majandus- ja Sotsiaaluuringute Instituut (ESRI)*

Annotatsioon

Õppeedukus on üks peamistest näitajatest, mille põhjal ennustada edasist töist edu. Samas on varasemad uuringud näidanud, et paljudes riikides on rändetaustaga lastel keeruline saavutada emakeeles haridust omandavate eakaaslastega sama-väärseid õpitulemusi. Hoolimata hariduspürgimustest võib rändetaustaga vanematel olla keeruline oma sotsiaalset ja kultuurilist kapitali konverteerida nii, et see toetaks nende laste saavutusi sihtriigis. Iirimaa on huvitav näide, sest selles riigis toimus mitmekesise taustaga sisserändajate (paljud neist eurooplased) laialdane ja kiire ühinemine koolisüsteemiga, kus õpivad valdavalt valged, iiri- ja ingliskeelsed katoliiklikest peredest pärit lapsed. Toetudes rändetaustaga laste ja noorte akadeemilist edukust käsitlevale ulatuslikule teaduskirjandusele, uuritakse siinses töös üheksa-aastaste rändetaustaga laste akadeemilist edukust uues sisseränderiigis vahetult pärast sisserände kõrghetke. Tulemused näitavad, et erinevalt paljudest vanadest sisserändajaid vastu võtvatest riikidest jäävad sisserändajate saavutused Iirimaa vaid veidi maha kohalike laste tasemest, kusjuures sotsiaalne ja kultuuriline kapital mõjutab oluliselt lugemisoskust inglise keeles, eriti Ida-Euroopa lastel, kelle puhul oli lõhe suurim. Hiljutiste rändetaustaga laste keelelise lõimumise mustrite adumine võib aidata meil mõista neid protsesse laste ja nende perekondade hilisema liikumise korral Euroopas.

Märksõnad: rändetaustaga lapsed, akadeemiline edukus, põhikool, uuring „Growing Up in Ireland“

¹ Majandus- ja sotsiaaluuringute instituut (ESRI). Whitaker Square, Sir John Rogerson's Quay, Dublin 2, Iirimaa; Fran.McGinnity@esri.ie.

Sissejuhatus

Õppeedukus on laste eduka haridustee ja koolijärgse arengu seisukohalt ülioluline. Erineva taustaga lapsed, sealhulgas madalama sotsiaalmajandusliku staatuse, hariduslike erivajadustega ja rändetaustaga lapsed, ei ole teistega võrdselt edukad (Williams *et al.*, 2016). Empiirilised uuringud näitavad, et nende rühmade sooritus- ja saavutusvõimes on puudujääke peaaegu kõikide haridussüsteemide puhul, kuigi nende puudujääkide ulatus on erinev (Hillmert, 2013; Heath *et al.*, 2008; Kalter *et al.*, 2018). Üha suurenev ränne kogu maailmas on kasvatanud huvi selle vastu, kuidas sisserändajad vastuvõtivate riikide haridussüsteemides kohanevad. OECD (2015) aruanne on näidanud, et mõned rahvusrühmad saavad koolis paremini hakkama kui teised. Miks see nii on, jääb lahendamata sotsioloogiliseks mõistatuseks (Feliciano, 2005, 841), võttes arvesse vastuvõtvides riikides elavate sisserändajate tausta ja omaduste mitmekesisust. Üldiselt võib öelda, et rändetaustaga laste hariduslik edukus kujuneb individuaalsete, mikrotasandi (nt pere/kool), mesotasandi (nt kooli ja vanemate suhtlus) ja makrotasandi (ühiskond) tegurite keerukas koostoimes.

Suur osa sisserändajate saavutusi ja hariduskogemusi käsitlevatest töödest põhineb Bourdieu' (1979) loodud teooriatel, eelkõige mis puudutab erinevat tüüpi kapitali kättesaadavust ja nende konverteeritavust (Devine, 2009). Mõnede uuringute kohaselt on kultuuriline kapital sisserändajate ja nende laste puhul pigem tugev, toetades püsivat ülespoole liikumist (Entorf, 2015). Teised uuringud, mis keskenduvad rändetaustaga vanemate kaasatusele oma laste haridusse, näitavad, et nende inimeste kultuuriline kapital (isegi keskklassi spetsialistide seas) ei pruugi olla vastuvõtivate riikide koolides kehtiv valuuta (Vincent *et al.*, 2012). Vanemate toetus on rändetaustaga laste jaoks ülioluline, sest see aitab lapsi sotsialiseerida nii, et nad usuksid hariduse tähtsusesse (Domina, 2005). Uuringud on näidanud, et hoolimata oma sageli ebasoodsast taustast on sisserändajatest vanematel tavaliselt kõrged ootused oma laste haridusele ja nad on kooliellu rohkem kaasatud (nt Rumbaut, 2005). Ameerika Ühendriikide teadlane Crosnoe (2013) viitab immigrandide paradoksile, mille kohaselt rändetaustaga lapsed saavutavad mõnel juhul häid tulemusi ja isegi edestavad kohalike vanemate lapsi. Kuigi vanemate roll on oluline, tuleb tunnustada ka lapse enda osa kõrgete ootuste kujundamisel ja edu saavutamisel (Saffigna *et al.*, 2010).

Ehkki vanemate haridus on laste akadeemilist edukust kõige suurema tõenäosusega ennustav tegur (Schiller *et al.*, 2002), on leitud, et rahaline ja sotsiaalne kapital (sealhulgas keeleline kapital) mõjutavad sisserändajate juurdepääsu hariduslikele ressurssidele kõige enam (Tzanakis, 2011). Varasemad uurimistulemused on näidanud ka seda, et saavutatud tase erineb rahvusrühmade

vahel isegi pärast selliste tegurite nagu majanduslik ja sotsiaalne kapital arvesse võtmist (Portes & Rumbaut, 2005). Ühtlasi on olemasolevad uuringud rõhutanud vastuvõtvast riigis viibimise pikkuse olulisust rändetaustaga laste akadeemilisele edukusele (Di Liberto, 2015). Ja loomulikult on paljudes varasemates uuringutes käsitletud püsivama iseloomuga rännet mitte-lääneriikidest: liikumisvabadus on toonud kaasa väga erinevad rändemustrid Euroopas, mis on varasemast paindlikumad ja keerulisemad ning millega kaasnevad palju väiksemad rändekulud (Favell, 2008). Sellisel paindlikumal ja ajutisel rändel võib olla mõju rändetaustaga laste integreerimisele.

Lisaks lapse ja perekonna taustale mõjutab rändetaustaga laste hariduslikku edukust ka vastuvõtvates riikides saadud koolikogemus. Kool on esimene suurem ametlik asutus, millega laps kokku puutub, ja seda võib pidada kõige paremaks keskkonnaks, kus avaldub sisserändajate ja nende laste suhteline edu või ebaedu. Koolid võivad aidata kaasa hariduslike ressursside ebavõrdsele jaotumisele läbi koolide vastuvõtupõhimõtete ja -korra ning rühmadesse jagamise ja jälgimise (Darmody *et al.*, 2012). Kuna lääneriikide koolides järgitakse enamasti keskklassi väärtusi, kiputakse neis tunnustama ja premeerima keskklassile sobivaid saavutusi. Samas ei toeta rändetaustaga laste kultuuriline taust alati sarnaseid väärtusi, võttes arvesse keelelisi erinevusi ning ametlike ja mitteametlike reeglite lahknevust eri riikide haridussüsteemides. Byrne jt (2010) leiavad, et sisserändajad käivad sagedamini koolides, kus on rohkem ebasoodsas olukorras olevaid õpilasi, samas McCoy jt (2014) on seda meelt, et Iirimaa on ebasoodsas olukorras olevas koolis käimisel täiendav negatiivne mõju akadeemilisele edukusele, isegi pärast laste sotsiaalmajandusliku tausta arvesse võtmist.

Selleks et mõista rändetaustaga laste akadeemilist edukust, tuleb lähtuda vastuvõtva riigi kontekstist. Kuna suur osa senistest uuringutest on tehtud vanades sisserändajaid vastuvõtvates riikides, nagu USA ja Ühendkuningriik, ei teata kuigi palju teguritest, mis mõjutavad rändetaustaga laste akadeemilist edukust sellistes riikides nagu Iirimaa, kus ulatuslik sisseränne on suhteliselt uus nähtus ja suur osa sisserändajatest on pärit muudest ELi riikidest.

Majandusbuumiga kokku langenud enneolematult suur sisseränne Iirimaaale alates 1990. aastatest muutis Iirimaa väljarändajate riigist sisserändajate sihtriigiks, kusjuures sisseränne saavutas haripunkti 2007. aastal (McGinnity *et al.*, 2014). Enamik Iirimaa hoogsalt arenevasse majandusse tööle asunud uutest sisserändajatest olid pärit muudest ELi riikidest, eelkõige Ida-Euroopast: sisserände suurenemine oli eriti märgatav pärast Ida-Euroopa riikide ühinemist ELiga 2004. aastal (*ibid.*). 2011. aastaks moodustasid Poola kodanikud 2,7 protsenti Iirimaa elanikkonnast: peaaegu kõik neist olid esimese

põlvkonna sisserändajad. Suuruselt teise rühma moodustasid Ühendkuningriigi kodanikud, keda oli rahvastikus 2,5 protsenti.² Ka märkimisväärselt suur hulk kolmandate riikide kodanikke tuli tööle, sageli kõrget kvalifikatsiooni nõudvatele töökohtadele, ning õppima või rahvusvahelist kaitset taotlema (McGinnity *et al.*, 2020). Paljud Iirimaale elama asunud, eelkõige Lääne-Euroopast ja ka kolmandatest riikidest pärit sisserändajad, on saanud varem väga hea hariduse, mis peegeldab sisserändepoliitikat ja tööturule juurdepääsu reegleid (Darmody *et al.*, 2016). Ometi näitavad Iirimaaal tehtud uuringud, et mitme näitaja puhul, sealhulgas juurdepääs eelistatud töökohtadele, diskrimineerimise kogemine tööl ning töötuse tase, ei saa mõned Iirimaale saabunud sisserändajad tööturul sama hästi hakkama kui Iiri kodanikud (Kingston *et al.*, 2013). Nende rühmade puhul ei vasta töötasu nende haridustasemele (ida-eurooplased) (Barrett & McGarthy, 2007) või neil on üldse keeruline tööd leida (mustanahalised ja rahvusvahelist kaitset saanud inimesed) (McGinnity *et al.*, 2020). Loomulikult võib vanemate haridustase mõjutada nende laste saavutusi rohkem kui rahaliste vahendite puudumine. Iirimaa puhul on huvitav ka see, et mõnest Aafrika riigist pärit kolmanda riigi sisserändajad võivad olla Iiri elanikkonnast etniliselt kaugemal kui ELi sisserändajad ja neil võib olla keeruline Iirimaa tööturul hakkama saada, kuid nende inglise keele oskus võib olla parem (McGinnity *et al.*, 2020).

Selle artikli eesmärk on avardada teadmisi rändetaustaga õpilaste akadeemilisest edukusest, laiendades uuringu fookust sisserändajate ja põliselanike võrdluselt rahvusrühmade tulemuste võrdlusele, arvestades vaba liikumise mõju Euroopa Liidus. Keskendume eelkõige inglise keele lugemisoskusele. Inglise keel on Iiri haridussüsteemi keskne õppeaine, kuid inglise keele lugemine on väga oluline ka algkooli õppekavas olevate mitmete teiste ainetega hakkama saamiseks ning tõenäoliselt seotud ka suulise keeleoskusega, mis on möödapääsmatu, et suhelda nii õpetajate kui ka eakaaslastega. Inglise keele kõrval kirjeldame ka rändetaustaga õpilaste tulemusi matemaatikas.

Rahvusvahelistest uurimistöödest lähtudes püstitasime järgmised hüpoteesid:

- 1) Iirimaaal esineb rändetaustaga lastel mahajäämus inglise keele lugemisoskuses, mis avaldub standardiseeritud testide madalamates tulemustes, kusjuures selle mahajäämuse puhul esinevad erinevused rahvus-/etniliste rühmade vahel (H1).

² Teabe saamiseks vaata <https://www.cso.ie/en/census/census2011reports/census2011profile6migrationanddiversity-aprofileofdiversityinireland/>. 2011. aastal oli mitte Iiri kodanikke kokku 12 protsenti rahvastikust.

- 2) Arvestades eeldust, et rändetaustaga lapsed käivad suurema tõenäosusega ebasoodsas olukorras olevaid õpilasi õpetavates koolides, saab kooli tunnusjoontega osaliselt põhjendada ka mahajäämust olukorras, kus individuaalsed sotsiaalmajanduslikke tunnuseid on arvesse võetud (H2).
- 3) Lisaks on erinevusi saavutustes võimalik seletada ka sisserändajate rühmade varieeruva kultuurilise ja sotsiaalse kapitaliga (H3).

Uurimistöös otsisime vastuseid järgmistele küsimustele:

- 1) Kas sisserändaja taustaga lapsed saavutavad inglise keele lugemisoskuse mõõtmisel kehvemaid tulemusi kui iiri vanemate lapsed ja kas oodatav erinevus tulemustes varieerub vanemate päritolupiirkonna/ päritoluriigi järgi?
- 2) Mis määral seletavad kooli tasandi tunnused, näiteks direktori arvates koolielus avalduvate probleemide tõsidus, sealhulgas õpilaste usk, ühesooline või segakool ja eelkõige kooli ebasoodsas olukorras olevaks kuulutamine, erinevusi rändetaustaga laste tulemustes lisaks individuaalsetele sotsiaalmajanduslikele teguritele? Sotsiaalmajanduslikeks raskusteks loetakse pidevat rahalist kitsikust.
- 3) Kuidas mõjutavad kultuurilise ja sotsiaalse kapitaliga seotud omadused (perekondlikud ja lapsest lähtuvad) rändetaustaga laste inglise keele lugemisoskust? Kultuurilise kapitali näitajad hõlmavad vanemate haridust (eelkõige seda, kas emad on omandanud kõrghariduse), keelelist tausta, vanemate kaasatust oma lapse haridusse ja lastega seotud püüdlusi. Sotsiaalse kapitaliga seotud näitajad hõlmavad vanemate (üks või kaks) ja teiste laste arvu leibkonnas, laste suhteid koolis, vanemate suhtlust kooliga ja laiemat kaasatust kogukonnas.

Nende küsimuste käsitlemiseks uuritakse siinses töös üheksa-aastaste rändetaustaga laste akadeemilist edukust läbi kapitaliraamistiku, tuginedes Iirimaa laste kohortuuringu „Growing Up in Ireland“ („Üleskasvamine Iirimaa“) raames kogutud rikkalikule andmekogumile.

Uurimistöö algab aruteluga selle aluseks olevate teoreetiliste vaatenurkade üle (teine osa). Kolmandas osas tutvustatakse uuringu „Growing Up in Ireland“ andmeid ja selles kasutatud meetodeid. Neljandas osas esitatakse esialgsed kirjeldavad tulemused ja viiendas kirjeldatakse modelleerimisanalüüsi tulemusi. Viimane osa sisaldab arutelu, milles võetakse kokku Iirimaa kohta tehtud järeldused ja vaagitakse nende laiemat mõju.

Teoreetilised alused

Iirimaal elavate rändetaustaga laste akadeemilist edukust mõjutavate tegurite uurimiseks toetatakse siinses artiklis kultuurilise reprodutseerimise teooriale, mis tuleneb Pierre Bourdieu 1970. aastatel tehtud tööst, milles käsitletakse haridusprotsessi mõju sotsiaalse ebavõrdsuse taastootmisele. Enamikus riikides täheldatakse akadeemilise edukuse erinevust rändetaustaga laste ja samas riigis sündinud õpilaste vahel (Entorf, 2015). See erinevus on tingitud mitmesugusest teguritest, sealhulgas erinevustest majanduslikus (vanemate sissetulek), kultuurilises (hariduslikud ressursid kodus) ja keelelises kapitalis (kodus räägitav keel), samuti vanusest, mil riiki saabuti (*ibid.*).

Kihistumise uurijad on üldiselt nõus, et rändetaustaga peredel, kellest paljud on madalamal sotsiaalmajanduslikul positsioonil, on tavaliselt vähem ressursse oma laste akadeemiliste saavutuste toetamiseks kui kohalikel vanematel (Heath *et al.*, 2008).

Sotsiaalmajanduslikult ebasoodsa olukorra argument võib sattuda kahtluse alla riigis, kuhu on hiljuti sisserännanud hea haridusega elanikkond. Kuid kõrge haridustase ei tähenda tingimata kõrget ametipositsiooni ja hästi tasustatud töökohta, mida tõendab sisserändajate üleharitus Iirimaal ja mujal (Barrett & Duffy, 2008). Kuigi riigis viibimise kestus võib muuta sisserändajate olukorda vastuvõtvast riigis, ei liigu kõik sisserändajate rühmad ühes suunas: riigis viibimise kestusel ei ole kõigi jaoks ühesugune mõju: mõned rühmad võivad läheneda vastuvõtva elanikkonna tasemele, samal ajal kui teised jäävad ebasoodsasse olukorda (Alba & Nee, 2003). Mis puutub kultuurilisse reprodukt-siooni, siis on mõned rühmad domineeriva rühma (põliselanikkonna) kultuuri-lise kapitali ülevõtmisel edukamad ja muudavad selle hilisemas elus sotsiaalseks ja majanduslikuks eeliseks. Päritoluperekonnalt kaasa saadud kultuurilise kapitali suurus mõjutab laste sotsiaalmajanduslikku staatust (Bourdieu, 1979).

Kultuurilise reproduktsiooni teooria kohaselt tuleb arvesse võtta ka muid tegureid peale rahaliste vahendite. On leitud, et haridussüsteemid taastoodavad ühiskonnas juba olemasolevat ebavõrdsust (Sullivan, 2001). Kuivõrd lapsed käivad kohalikes koolides, võib ebasoodsate tingimuste geograafiline kontsentratsioon soodustada koolide segregatsiooni, kusjuures sisserändajad kipuvad koonduma kehva sisekliima ja õpikeskkonnaga koolidesse (Kristen *et al.*, 2008). Samas näitavad teised uuringud (Rumbaut, 2005), et etnilisel kontsentratsioonil võib oma keele ja tavade säilitamise seisukohalt olla ka kasulik mõju.

Kuigi Bourdieu kultuurilise kapitali teooria oli esialgu sõnastatud ühiskonna-klasse silmas pidades, on hilisemad teoreetikud (vt nt Lareau & Horvat, 1999) seda laiendanud, et võtta arvesse kultuurilist mitmekesisust, mis tuleneb rahvusest ja etnilisest kuuluvusest. Nende autorite arvates on kooli poliitika

ja tavad tuttavad domineeriva (rahvus-) rühma, st siseringi õpilastele, kellel on see teave kultuurilise kapitali osana, samal ajal kui sisserändajate rühmade liikmed, kellel on teistsugune kultuuriline kapital, normid ja väärtused, on sageli autsaiderite positsioonil (Bourdieu, 1984). Rändetaustaga laste jaoks on kool nende peamine kontaktide allikas enamusrühvuse kultuuriga ja seega oluline koht vastuvõtva riigi *lingua franca* ning kultuuriliselt oluliste teadmiste, oskuste ja hoiakute omandamiseks (Park-Taylor *et al.*, 2007). Bourdieu (1998) väidab ka, et sisserändajate autsaideri staatus võib olla eri rühmade puhul erinev, kuna mõned rändetaustaga pered on teistest tõenäolisemalt võimelised hankima teavet vastuvõtva riigi haridussüsteemi kohta ja omandama selle kultuurilisi eelistusi (Weine *et al.*, 2004). Kodu- ja koolikultuuri ebakõla ehk kultuuriline kaugus võib erineda eri rahvuste või keelerühmade ja ka sotsiaalsete klasside lõikes, sõltuvalt nende käsutuses olevatest kapitalitüüpidest. Lisaks tulevad rändetaustaga lapsed vastuvõtvasse riiki oma suhtumisega õppimisse ning õpi-stiiliga, mida mõjutavad koduriigi tavad ja mis võivad erineda vastuvõtvas riigis järgitavatest tavadest (Darmody *et al.*, 2011).

Rändetaustaga laste haridust käsitlevates uuringutes vaadeldakse harva eri kapitalivormide koostoimet ja ümberkujundamist. Ometi mõjutab see tõenäoliselt nende laste akadeemilist edukust seoses juurdepääsuga hariduslikele ressurssidele. Tasub siiski märkida, et kapitalivormi ümberkujundamine ei ole lihtne, see saavutatakse keeruliste protsesside tulemusel (Devine, 2009). Mõnel indiviidil on rohkem kapitali ja seega domineerib ta nende üle, kellel on seda vähem; teistel võib olla võrdselt, kuid erineva koosseisuga kapitali, mis seab nad teiste indiviidide või institutsioonidega erinevasse suhtesse (*ibid.*).

Bourdieu tööd sotsiaalse ja kultuurilise reproduktsiooni kohta on sageli kritiseeritud selle eest, et see on liiga deterministlik (vt Jenkins, 2002) ja seetõttu vastuolus uute haridusuuringutega, mis rõhutavad laste sõna- ja teovabaduse olulisust (vt Clark *et al.*, 2003). Bourdieu raamistiku hilisem täiustamine on teinud sotsiaalse reproduktsiooni olemuse muutlikumaks, väites, et „indiviidi klassi- ja rassipositsioon mõjutavad sotsiaalset reproduktsiooni, kuid ei määra seda“ (Lareau & Horvat, 1999, lk 50). Seetõttu võtame arvesse ka noorte endi mõningaid vaateid oma koolikogemusele ja vaatleme neid kui aktiivseid oma haridust mõjutavaid tegutsejaid, et mõista nende akadeemilise edukuse tagamaid. Varasemad uuringud on näidanud, et rändetaustaga laste akadeemilise edukuse uurimisel on oluline arvestada etniliste eripäradega, mis tulenevad nende kultuurist, hoiakutest ja majanduslikest võimalustest (Borjas *et al.*, 1992); vanemate ootustega (Rumbault, 2005); õpetajate ootustega vähemusrühvusest õpilaste suhtes (Bernstein, 1975) ja nende kultuurilise ja sotsiaalse kapitali väärnimõistmisega (Gibson & Ogbu, 1991); ressursside kättesaadavuse (Kingdon & Cassen, 2010) ja keeleoskusega (Turney & Kao, 2009).

Andmed ja meetod

Siinne artikkel tugineb uuringu „Growing up in Ireland“ 1998. aastal sündinud kohorti kuulunud ligikaudu 8500 üheksa-aastase õpilase seas korraldatud pikiuuringu esimesele lainele. Uuringu peamine eesmärk on anda täielik ülevaade Iirimaa lastest ja nende arengust praeguses sotsiaalses, majanduslikus ja kultuurilises keskkonnas. Uuringus on ühendatud vanematelt, koolijuhtidelt, õpetajatelt ja lastelt saadud teave. Seega annab see väärtuslikku ja üksikasjalikku infot nende laste koduse keskkonna, perekondlike suhete ja läbisaamise kohta eakaaslastega, samuti nende ootuste ja püüdluste ning osalemise kohta õppeprotsessis. Andmeid koguti 2007. aasta septembrist kuni 2008. aasta juunini ehk ajavahemikus, mis langeb kokku Iirimaaale suunduva sisserände kõrgperioodiga. Enamik uuringus osalevatest lastest on sündinud 1998. aastal, mõned aga 1997. aastal. Kuigi andmeid koguti juba mõnda aega tagasi, on tulemused endiselt asjakohased, sest need selgitavad asjaolusid, mis mõjutavad rändetaustaga õpilaste akadeemilist edukust, kuna eri kapitalide konverteeritavus on vastu võtvasse riiki elama asuvate sisserändajate jaoks endiselt probleemiks.

Andmed on pärit kooli- ja leibkonnapõhistest uuringutest. Koolis kasutati ühte direktorile suunatud küsimustikku ja kahte õpetajatele suunatud küsimustikku. Koolijuhi küsimustik sisaldas küsimusi kooli kohta, sealhulgas kooli suurust, probleeme, eetost ning õpetajate ja õpilaste suhteid koolis, samuti mõningaid koolijuhi isikuandmeid. Õpetajatelt küsiti andmeid lapse temperamendi, akadeemilise edukuse, kodutööde tegemise, keeleoskuse ja suhete kohta eakaaslastega.³ Kooliuuringu viimane osa hõlmas akadeemilise hindamise teste (Drumcondra lugemis- ja matemaatikatestid).⁴ Need testid on koostatud Iiri õpilaste jaoks, seotud õppekava ja klassikursusega.⁵

Siinse artikli jaoks skaleeriti nii matemaatika kui ka lugemisoskuse hindeid nii, et nende keskmine oleks 100 ja standardhälve 15.

Leibkonnapõhises uuringus koguti teavet üheksa-aastastelt lastelt, nende peamistelt hooldajatelt (enamasti ema) ja peamiste hooldajate abikaasadel/elukaaslastelt (tavaliselt lapse isa). Üheksa-aastastelt lastelt koguti üksikasjalikku teavet nende arusaamade kohta koolist ja nende õpetajatest. Lisaks küsimustele sissetuleku, tööhõive ja hariduse kohta küsiti vanematelt nende lapse kooliellu kaasatuse kohta. Kooli tasandil registreeriti 80protsendiline vastamismäär. Üldiselt oli täielik valim koolide tunnusjoonte ja soolise koosseisu tasandil elanikkonna suhtes ülimalt esinduslik. Suuremad koolid ja ebasoodsas olukorras

³ Koostati ka küsimustik õpetaja kohta, kuid uuringus seda ei kasutatud.

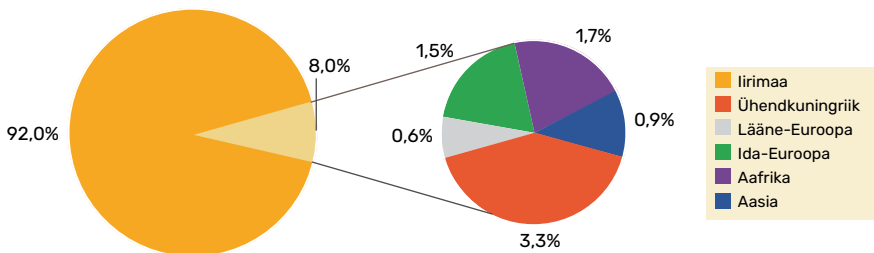
⁴ Vaata täpsemalt <https://www.tests.erc.ie/>.

⁵ Enne analüüsimist korrigeeriti hindeid klassiastme ja lapse vanuse järgi, et need oleksid võrreldavad.

olevad koolid olid veidi ülesindatud. Leibkonna tasandil (koolist valitud sobiv laps) osales uuringus kokku 59 protsenti sihtrühma kuuluvatest peredest. Perekonna tasandil olid uuringus veidi alaesindatud madalamasse ühiskonnaklassi kuuluvad lapsed ja need, kelle emad olid madalama haridustasemega. Neid esindatusega seotud probleeme tasandati ümberkaalumise (Williams *et al.*, 2009).

Rändetaustaga lapsed uuringus „Growing Up in Ireland“

Selles uuringus keskendusime rändetaustaga lastele, kusjuures nende andmed on kogutud ajal, mil Iirimaa oli toimunud märkimisväärne sisseränne. Rändetaustaga lapsed on need, kelle ema on sündinud välismaal ega määratle end etniliselt iirlasena.⁶ Emasid kasutatakse seetõttu, et neid peetakse sageli laste peamisteks kasvatajateks (Lerner & Grolnick, 2020), kuigi hinnangulised statistilised mudelid kontrollivad ka seda, kas lapse isa, kui ta on olemas, on iirlane või mitte. Rändetaustaga emade sünniriigid jagati rühmadesse, mille puhul lähtuti piirkonnast, kultuurilisest sarnasusest ja varasemast töötamisest Iirimaa.⁷ Ulatuslikke riikide rühmi on ka varem uuringutes kasutatud (vt Finn *et al.*, 2021; Darmody *et al.*, koostamisel). Selles uuringus kasutati järgmisi rühmi: Iirimaa, Ühendkuningriik, Lääne-Euroopa, Ida-Euroopa, Aafrika, Aasia, muud lääneriigid, sealhulgas Lõuna-Ameerika⁸. Joonisel 1 on esitatud üheksa-aastaste osakaal igas rühmas.



Joonis 1. Riikide rühmad uuringu „Growing Up in Ireland“ üheksa-aastaste laste valimis.

Märkus: kaalutud andmed. Muud lääneriigid on välja jäetud, sest valimi suurus on edasiseks analüüsiks liiga väike.

⁶ Nende rahvuskuuluvus võib olla valge, mitte-iirlane; aafriklane, asiaat, muu, nagu rahvaloendusel. See välistab välismaal sündinud iirlased. Selles analüüsis on väike hulk Iirimaa rändureid valimis kodeeritud kui iirlased.

⁷ Iirimaa sisserändajad on väga mitmekesine rühm, kes 2011. aasta seisuga olid pärit enam kui 180 riigist <https://www.cso.ie/en/census/census2011reports/census2011profile6migrationanddiversity-aprofileofdiversityinireland/>.

⁸ Viimane rühm oli valimis nii väike, et neid ei ole analüüsis kasutatud.

See näitab, et 8 protsenti valimisse kuuluvatest lastest liigitatakse selle määratluse alusel sisserändajateks, kusjuures 3,3 protsendil on Ühendkuningriigis, 1,7 protsendil Aafrikas, 1,5 protsendil Ida-Euroopas, umbes 1 protsendil Aasias ja 0,6 protsendil Lääne-Euroopas sündinud emad. Tabelis 1 on näha, kuidas need rühmad valitud tunnuste poolest üksteisest erinevad. Esiteks on Iiri laste keskmine tulemus inglise keele lugemisoskuse osas väga lähedal üldisele keskmisele ehk 100-le, nagu ka Ühendkuningriigi emade laste puhul. Lääneeurooplaste keskmine tulemus inglise keele lugemises on mõnevõrra kõrgem (105) ja Ida-Euroopa lastel tunduvalt madalam (90). Aafrika laste keskmine tulemus on veidi madalam kui iiri lastel (98), sama käib ka Aasia laste kohta (96). Kui ühendada kõik mitte-iiri rühmad, siis on keskmine tulemus 98.⁹ Üldiselt on erinevused tulemustes tagasihoidlikud. Taustatunnuste väljaselgitamiseks mõeldakse majanduslikult ebasoodsat olukorda küsimusega, mis käsitleb toimetulekut või rahalist kitsikust.¹⁰ Mõnedel rändetaustaga rühmadel on toimetulekuga raskusi või suuri raskusi. Aafrika emadest teatas 27 protsenti, et neil on toimetulekuga raskusi või suuri raskusi, samal ajal kui selliseid iiri emasid oli 7,5 protsenti. Kaks kolmandikku Ida-Euroopa peredest ja pooled Aasia peredest on tulnud Iirimaale viimase viie aasta jooksul. Teised rühmad on Iirimaal elanud kauem (vt tabelit 1).

Tabel 1 näitab märkimisväärseid erinevusi ebasoodsas olukorras olevates koolides õppivate sisserändajate ja iiri laste osakaalus. Veerand (25%) Aafrika päritolu emade lastest käib koolis, mis kvalifitseeruvad koolis võrdsete võimaluste tagamise initsiatiivi (DEIS) 1. rühma, samal ajal kui iiri emade lapsi käib sellistes koolides 8,5 protsenti.¹¹ Ka Smyth jt (2009) leidsid, et rändetaustaga lapsed käivad suurema tõenäosusega ebasoodsas olukorras olevates koolides (DEIS). Mudelisse kaasatud muud koolide tunnused hõlmasid kooli direktori¹² tajutud kooli probleemide tõsiduse määra võrreldes teiste koolidega; asjaolu, kas kool on katoliiklik või mitte ja kas tegemist on segakooli või ühesoolise kooliga.

⁹ See erinevus on väike, kuid ühesuunalist Anova-testi kasutades statistiliselt oluline.

¹⁰ Seda mõõdikut kasutatakse sissetulekuvintiili asemel kahel põhjusel. Esiteks on puuduvaid juhtumeid vähem kui sissetulekuvintiili puhul. Teiseks hõlmab see näitaja perekondi, kes on hädas rahaliste kohustuste täitmisega praeguste vahendite, mitte aga üldise sissetuleku taseme tõttu.

¹¹ Rändetaustaga lapsed on ülesindatud ka DEIS 2. rühma koolides, mis on keskmiselt ebasoodsas olukorras: 10 protsenti Aafrika, 15 protsenti Ida-Euroopa ja 19 protsenti Aasia lastest käib sellistes koolides, samal ajal kui valimisse kuulunud iiri lastest käib sellistes koolides 6 protsenti.

¹² Kooli direktorilt küsiti, kas tema arvates on võrreldes teiste sama suurte algkoolidega igapäevaste probleemide ulatus koolis: *palju suurem kui teistes koolides / mõnevõrra suurem / umbes sama / mõnevõrra väiksem / palju väiksem kui teistes koolides*. See näitaja on korrelatsioonis ebasoodsas olukorras oleva kooli staatusega, kuid võimaldab eristada koole, mis ei ole ebasoodsas olukorras.

Tabel 1. Sisserändajate rühm valitud tunnuste järgi (väärtused on esitatud protsendina, välja arvatud saavutatud tulemused ja juhtumite arv)

	Iiri (%)	ÜK (%)	Lääne-Euroopa (%)	Ida-Euroopa (%)	Aafrika (%)	Aasia (%)
Majanduslikult ebasoodne olukord*	8	7	2	18	27	12
Perekond saabus liirimaale viimase viie aasta jooksul	2	20	18	64	30	49
Ebasoodsas olukorras olev kool (linn, 1. rühm) **	9	1	2	14	25	5
Emade ootused (hariduse III aste)	70	73	78	80	92	90
Emade haridus (hariduse III aste)	32	41	68	45	54	59
Keeleprobleemid (õpetaja aruanne) ***	2	0	6	40	24	36
Leibkonna tüüp (üks lapsevanem)	18	22	6	24	33	5
Saadud punktid (lugemine inglise keeles)	100,19	100,26	104,49	90,54	98,07	95,78
Juhtumite kehtiv number, saavutus (kaalumata)	7760	170	63	120	111	87

Allikas: uuring „Growing Up in Ireland”, laste kohort, kaalutud. Muud lääneriigid välja jäetud.

Märkused: * Suured või väga suured toimetulekuraskused.

** Koolides võrdsete võimaluste tagamise algatuse (DEIS) haridusliku kaasamise tegevuskava näitab, et neisse koolidesse võetakse vastu sotsiaalmajanduslikult ebasoodsamas olukorras lapsi. DEISI raamistikku määramisel võetakse arvesse selliseid näitajaid nagu töötus, kohaliku omavalitsuse pakutud sotsiaalmajutus, üksikvanemlus, rändajate hulka kuulumine, lasterohkus, tasuta õpikute saamise õigus (vt <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools-/FAQs.html>).

*** Õpetaja sõnul ei ole lapse inglise keele oskus kuigi hea.

Kultuurilise kapitaliga seoses näitab uuring, et sisserändajate, eriti Aafrika ja Aasia vanemate ootused on väga kõrged, sest üle 90 protsendi neist ootab, et nende lapsed jõuaksid hariduse kolmandale tasemele. Selles emade valimis on kõrgharidusega emade osakaal sisserändajate hulgas suurem kui iiri emade hulgas. See on eriti kõrge lääneeurooplaste (68%), aga ka aasialaste (59%) ja aafriklaste (54%) seas, võrreldes umbes ühe kolmandiku (32%) iiri emadega. See kajastab osaliselt Iirimaa sisserändepoliitikat, millega piirati sisserännet kolmandatest riikidest pärast 2004. aastat, kuigi isegi Ida-Euroopa emade haridustase on kõrgem kui iiri emadel (vt tabelit 1). Muud kultuurilise kapitali näitajad on raamatute hulk kodus (üle 20 raamatu või alla 20 raamatu); kas laps osaleb kultuuriga seotud tegevuses väljaspool kooli; kas lapsevanem kasutab lapse jaoks avalikku raamatukogu ja kas lapsel on kodus arvuti. Lapse käest küsiti ka, kas ema ootab, et ta koolis hästi hakkama saaks, ja kas lugemine

meeldib talle alati.¹³ Õpetajatelt küsiti õppimist takistavate keeleprobleemide ja selle kohta, kas lapsel on kunagi jäänud kodutööd tegemata. Õpetajate sõnul esinenud keeleprobleemid erinevad rühmiti oluliselt (vt tabelit 1). Väga sageli teatati keeleprobleemidest idaeurooplaste (40% lastest), samuti asiaatide (36%) ja aafriklaste (14%) laste puhul. See tuleneb asjaolust, et 9-aastased Ida-Euroopa lapsed on tavaliselt Iirimaale saabunud hiljem kui Aafrika lapsed. Lisaks on Aafrika sisserändajate hulgas rohkem inglise keele oskajaid (nt Nigeeria või Lõuna-Aafrika) kui Ida-Euroopa sisserändajate hulgas, kusjuures neist riikidest pärit sisserändajad hindavad oma inglise keele oskust väga heaks (McGinnity *et al.*, 2020).

Sotsiaalse kapitali näitajad on seotud kodus, koolis ja kogukonnas valitsevate oludega. Mõõdetakse vanemate osalust kohalike kogukondade tegevuses ja kohaliku keskkonna kvaliteeti.¹⁴ Perekonnapõhist sotsiaalset kapitali mõõdetakse lapse vanemate ja õdede-vendade arvuga. Mis puudutab leibkonna struktuuri, siis on kolmandik Aafrika emadest üksikvanemad, võrreldes 18 protsendi Iiri 9-aastaste laste emadega, kusjuures Lääne-Euroopa ja Aasia emade hulgas on üksikvanemate osakaal väga madal (vt tabelit 1). Koolipõhine sotsiaalne kapital on see, kas vanemad osalesid lapsevanemate koosolekutel, kas lapsele meeldib tema õpetaja (alati) ja kui palju on lapsel sõpru, kusjuures üks või üldse mitte ühtegi sõpra loetakse madalaks näitajaks.

Edukuse modelleerimine inglise keele lugemisoskusega seoses

Nüüd uurime, kas sisserändajate rühmade edukuses on erinevusi ja mil määral on see seotud kapitali eri vormide ja inglise keele lugemisoskusega 9. klassis. Asjaolu, et lapsed võeti valimisse koolide piires, tähendab, et tavalised mitme muutujaga regressiooni meetodid ei ole sobivad, kuna saadud standardvead hinnatakse tõenäoliselt liiga väikesteks. Me hindame inglise keele lugemisoskuse mitmetasandilisi mudeleid, mis võtavad selgesõnaliselt arvesse laste rühmitamist koolides. Mitmetasandilised hinnangud võimaldavad meil kvantifitseerida edukuse erinevuse osakaalu individuaalsel ja koolide tasandil. Oma hüpoteesidest lähtudes võtame kasutusele järjestikused muutujate plokid – tausta- ja majanduslikud tegurid, kooli tunnusjooned, seejärel kultuuriline ja sotsiaalne

¹³ „Kui arvesse võtta kõiki asjaolusid, siis kui kaugele jõuab teie arvates õpilane oma haridusteel või koolituses?“ Kõrgeid ootusi mõõdetakse kraadi või kõrgharidusega omandamisena.

¹⁴ Kogukonna kaasatust mõõdetakse vastusega küsimusele: „Kas olete seotud mõne kohaliku vabatahtliku rühmaga?“ Keskkonna kvaliteeti hinnatakse järgmise nelja küsimuse vastuste summa abil: „Kui levinud on teie piirkonnas prügi ja maas lebav praht; halvas seisukorras kodud ja aiad; vandalism; joobes inimesed / narkootikumide tarvitamine?“ Võimalikud vastused on järgmised: *väga tavaline / üsna tavaline / mitte väga tavaline / üldse mitte tavaline.*

kapital. Igal juhul on võrdlusrühmaks Iirimaa 9-aastased lapsed. Tabelites 2a ja 2b on esitatud mudeli tulemused, samuti varieeruvuse näitajad individuaalsel ja kooli tasandil ning mudeli sobivuse statistika.

Mudel 1 näitab, et esialgsete tulemuste puhul (st teatud tegureid arvesse võtmata) ei ole Ühendkuningriigi ja Iirimaa 9-aastaste õpilaste inglise keeles lugemise oskuses erinevusi, mis ei ole üllatav. Teiste puhul on erinevused tagasihoidlikud. Lääneeurooplaste lastel on veidi paremad tulemused inglise keele lugemisoskuses, samas Ida-Euroopast, Aasiast ja Aafrikast pärit lastel veidi halvemad. Tulemused on statistiliselt olulised ja erinevus on suurim Ida-Euroopa elanike puhul. Esimene hüpotees rühmadevaheliste erinevuste kohta leiab kinnitust, kuigi erinevused on väikesed.

Teises hüpoteesis eeldati, et erinevused iiri ja rändetaustaga vanemate laste tulemustes on osaliselt seletatavad kooli tasandi tunnusoontega, mis on olulisemad kui individuaalse tasandi sotsiaalmajanduslikult ebasoodne olukord. Võttes esmalt arvesse individuaalset majanduslikku kitsikust ja tööaega (tabel 2a, mudel 2), näeme, et rahaline kitsikus avaldab märkimisväärset mõju, kusjuures nende perede lapsed, kellel on suuremad toimetulekuraskused, saavutavad lugemises kehvemaid tulemusi (olenemata sellest, kas ollakse sisserändaja). Erinevused sisserändajate rühmade vahel püsivad, seejuures idaeurooplaste tulemused muutuvad vähe, olles endiselt umbes 9 punkti võrra madalamad. Iiri õpilaste ja aafriklaste erinevus on pärast taustatunnuste arvesse võtmist nüüd mõnevõrra väiksem (nüüd 3,4 punkti võrra madalam: see rühm teatas kõige suurematest rahalistest raskustest (vt tabelit 1). Aasialaste puhul on iiri ja aasia õpilaste erinevus mudeli 1 ja mudeli 2 vahel veidi vähenenud (tabelit 2a). See viitab asjaolule, et perekonna sotsiaalmajanduslik olukord, vähemalt siis, kui seda mõõdetakse rahalise kitsikusena, põhjustab sisserändajate rühmade vahel vähe erinevusi.

Teise hüpoteesi teine osa käsitles koolide omaduste mõju, arvestades ootust, et rändetaustaga vanemate lapsed võivad suurema tõenäosusega käia ebasoodsas olukorras olevates koolides. Kui lisada koolide tunnusooned (tabelis 2a esitatud mudel 3), siis näeme, et ebasoodsas olukorras olevate koolide õpilaste tulemused on kehvemad isegi pärast individuaalse rahalise kitsikuse arvesse võtmist. Erinevused rändetaustaga õpilaste tulemustes vähenevad mõnevõrra, eriti aafriklaste ja ka idaeurooplaste puhul (vt mudelit 3). Üldiselt on sotsiaalmajandusliku tausta ja koolide tunnusoonte mõju kõige suurem aafriklaste puhul, jäädes siiski üsna väikseks. Aasialaste puhul vähendab kooli tunnusoonte lisamine pisut nende ja iiri eakaaslaste vahelist erinevust inglise keele lugemisoskuses. Seega leidis teine hüpotees üksnes osaliselt kinnitust: kuigi kooli tasandi tunnusoontel on üldine mõju, tasandavad need erinevust ainult ühe sisserändajate rühma puhul ja see mõju on väike.

Tabel 2a. Inglise keeles lugemise mudelid (rahvuslik kuuluvus, sotsiaalne taust ja kooli tunnused)

		Mudel 1: Lisa rahvuslik kuuluvus	Mudel 2: Lisa sotsiaalne taust	Mudel 3: Lisa kooli tunnus- jooned
		b	b	B
	Konstant	101,0***	104,75***	103,9***
Ema sünniriik	Põhja-lirimaa & Ühendkuningriik	0,68	0,38	0,04
	Lääne-Euroopa	3,12	2,81	2,45
	Ida-Euroopa	-9,08***	-9,09***	-8,77***
	Aafrika	-3,90***	-3,40**	-3,04*
	Aasia	-4,50***	-4,85**	-4,67**
	lirimaa (võrdlusalus)	0	0	0
	Sugu (võrdlusalus: poiss)	Tüdruk		0,46
lirimaal elama asumine (võrdlusalus: lirimaal sündinud)	Eelmisel aastal		-3,02	-3,12
	1– 5 aastat tagasi		0,76	0,71
	6– 10 aastat tagasi		1,69*	1,64*
Peamise hooldaja tööaeg (võrdlusalus: < 35 tundi)	Töötab üle 35 tundi nädalas		0,30	0,27
Toimetuleku tase (võrdlusalus: väga lihtne on toime tulla)	Väga raske		-9,86***	-9,31***
	Raske		-6,42***	-5,93***
	Üsna raske		-5,16***	-4,78***
	Üsna lihtne		-3,18***	-2,95***
	Lihtne		-1,89**	-1,79***
Probleemid koolis (võrdlusalus: keskmine)	Keskmisest enam			-1,06
	Veidi enam			-0,71
	Veidi vähem			1,48*
	Keskmisest vähem			2,59***
	Teave probleemide kohta puudub			5,08***
DEIS kooli staatus (võrdlusalus: DEIS maakool või mitte DEIS-kool)	Linna DEIS 1. rühm			-5,23***
	Linna DEIS 2. rühm			-2,75***
Koolis valitsev usk (võrdlusalus: katoliiklik)	Mittekatoliiklik kool			4,56***
Sooline segunemine koolis (võrdlusalus: segakool)	Ainult poisid			0,89
	Ainult tüdrukud			1,1
Varieeruvus individuaalsel tasandil		185,71	183,44	183,6
Varieeruvus kooli tasandil		29,51	26,72	20,96
-2 log tõenäosus		65778	65619	65500
Vabadusastmed		7	17	27

Märkus: olulisuse nivood * = $p < .05$. ** = $p < .01$. *** = $p < .001$; b – regressioonivõrrandi kordaja.

Kolmanda hüpoteesi kohaselt eeldati, et erinevused rändetaustaga laste sotsiaalses ja kultuurilises kapitalis seletavad osaliselt erinevusi inglise keele lugemistulemustes. Neid käsitletakse tabelis 2b esitatud mudelites. Mudelisse 4 on lisatud muutujaid, mis peaksid hõlmama kultuurilist kapitali. Nagu eeldati, on emade julgustusel ja eelkõige emade ootustel edukusele tugev mõju üldistele lugemistulemustele. Kõrgete ootustega emade laste lugemissooritused on keskmiselt 7 punkti kõrgemad kui lastel, kelle emade ootused on madalamad. Enam kui 20 raamatu olemasolu kodus, kultuurilises tegevuses osalemine, arvuti olemasolu ja raamatukogu kasutamine on kõik seotud paremate lugemistulemustega. Kõrgharidusega emade lastel on lugemisoskus 3 punkti võrra parem, kuigi emade haridus on tugevalt seotud ka ootuste ja koduse õpikeskkonnaga. Lapsed, kelle inglise keele oskus ei ole õpetajate arvetes kuigi hea, saavad keskmiselt 11 punkti madalama tulemuse.

Mudelisse 4 lisatud täiendavad tegurid vähendavad Lääne-Euroopa eeliseisundit: nende paremad tulemused on seletatavad selle rühma suurema kultuurilise kapitaliga. Idaeurooplaste mahajäämus inglise keele lugemisoskuses väheneb oluliselt, kui võtta arvesse kultuurilist kapitali, jäädes seega vaid veidi alla 5 punkti madalamaks. Pärast kultuurilise kapitali arvesse võtmist on erinevus Aafrika ja Aasia laste ning Iiri laste vahel väike ja statistiliselt mitteoluline.

Sotsiaalse kapitali lisamisel (mudel 5) näeme, et ühe või mitte ühegi sõbra omamine on samuti seotud madalamate testitulemustega. Samuti saavutavad ühe vanemaga peredest pärit lapsed lugemises oluliselt madalamaid tulemusi, isegi pärast sotsiaalmajandusliku tausta arvesse võtmist. Mida vähem õdesid-vendi, seda paremad lugemistulemused. Pärast individuaalsete erinevuste arvesse võtmist ei ole ebasoodsas olukorras elamise mõju märgatav. Pärast kultuurilise ja sotsiaalse kapitali arvesse võtmist on ainus märkimisväärne erinevus sisserändajate rühmade vahel nüüd Ida-Euroopa ja Iirimaa laste vahel ning see erinevus on võrreldes mudeliga 1 palju väiksem. Kolmas hüpotees on üldjoontes kinnitust leidnud, st osa saavutuste erinevusest tuleneb sisserändajate kultuurilise ja sotsiaalse kapitali erinevustest, kuigi mõned kultuurilise ja sotsiaalse kapitali näitajad mängivad suuremat rolli kui teised.

Tabel 2b. Inglise keeles lugemise mudelid (lisatud on kultuuriline ja sotsiaalne kapital)

		Mudel 5: Lisatud on sotsiaalne kapital	Mudel 4: Lisatud on kultuuriline kapital
		b	b
	Konstant	89,54***	88,74***
EMA sünniriik	Põhja-Iirimaa & Ühendkuningriik	0,64	0,51
	Lääne-Euroopa	1,75	1,70
	Ida-Euroopa	-4,42**	-4,61***
	Aafrika	-1,83	-2,23
	Aasia	-1,96	-2,42
	Iirimaa (võrdlusalus)	0	0
EMA julgustab last seoses kooliga (võrdlusalus: mõnikord / mitte kunagi)	Alati	1,77***	1,66***
Peamise hooldaja ootused lapse haridustasemele (võrdlusalus: allpool kraadiõppe taset)	Eeldatakse kraadiõpet või kõrgharidust	7,18***	7,23***
Kodus olevate lasteraamatute hulk (võrdlusalus: 20 või vähem)	Üle 20 raamatu	3,28***	3,30***
Laps osaleb koolivälises kultuurilises tegevuses (võrdlusalus: ei)	Jah, kultuuriline tegevus	1,34***	1,33***
Lapsel on kodus arvuti (võrdlusalus: ei)	On arvuti	1,94***	1,97***
Peamine hooldaja kasutab lapse jaoks avalikku raamatukogu (võrdlusalus: ei)	Jah, kasutab raamatukogu	1,22***	1,30***
Peamise hooldaja haridustase (1–5: alus- haridusest kuni doktoreelse õppeni)	Peamise hooldaja haridus	3,29***	3,36***
Õpetaja sõnul on lapsel probleeme õppekeelega	Keeleprobleem	-10,66***	-10,86***
	Teave keele kohta puudub	-1,02	-1,00
Lapsele meeldib lugeda (võrdlusalus: mitte kunagi või vahel)	Meeldib alati lugeda	4,54***	4,31***
Probleem koduste töödega (võrdlusalus: alati tehtud)		-3,95***	-3,93***
	Teave puudub	1,47	1,39
Peamise hooldaja kaasatus kohaliku kogukonna tegevusse (võrdlusalus: ei ole kaastaud)	Kaasatud	0,40	
Kohaliku keskkonna kvaliteet (võrdlusalus: ei kuulu alumisse kvartiili)	Alumine kvartiil	0,052	
Peamine hooldaja osales ametlikul kohtumisel õpetajaga (võrdlusalus: ei osalenud).	Osalet kohtumisel	-0,2	
Lapse sõprade arv (võrdlusalus: kaks või rohkem)	Mitte ühtegi või üks sõber	-1,24*	
Abikaasa/elukaaslase elab perega koos (võrdlusalus: ei)	Jah	-0,15	
Isa päritolu (võrdlusalus: ei ole iirlane)	Iiri	-0,16	
Õdede-vendade arv (võrdlusalus: kaks või rohkem)	Teave puudub	-0,24	
	Ei ole või on üks õde või vend	0,77**	
Kas lapsele meeldib õpetaja (võrdlusalus: mõnikord / mitte kunagi)	Meeldib alati		
Varieeruvus individuaalsel tasandil		150,69	151,7
Varieeruvus kooli tasandil		16,02	16
-2 log tõenäosus		63376	63347
Vabadusastmed		48	39

Märkus: Mudel sisaldab ka eelmiste mudelites kasutatud sotsiaalse tausta ja kooli tunnusoonte arvessevõtmist. Olulisuse nivood: * = p < .05. ** = p < .01. *** = p < .001; b – regressioonivõrrandi kordaja.

Rakendades sama mudelit matemaatika suhtes, saame veidi teistsugused tulemused (esitatud veebipõhises lisas). Matemaatika puhul ei ole Ida-Euroopa emade lastel mahajäämust, isegi ühtki takistavat asjaolu arvesse võtmata. Aafrika emade laste ja iiri laste vahel on esialgu tagasihoidlik erinevus (-2,7 punkti), kuid see kaob, kui võetakse arvesse taustatunnuseid, sealhulgas rahalisi raskusi. Kui mudelis võetakse arvesse kultuurilise ja sotsiaalse kapitali erinevusi, on Ida-Euroopa laste tulemused matemaatikas tegelikult paremad kui Iiri 9-aastastel: teised rühmad ei erine oluliselt Iiri lastest. Nii nagu inglise keele lugemise puhul, näeme, et Ühendkuningriigi ja eriti Lääne-Euroopa kõrgharidusega emade lapsed saavutavad matemaatikas kehvemaid tulemusi kui Iiri kõrgharidusega emade lapsed, kuid madalama haridusliku taustaga lapsed saavutavad sama taustaga Iiri lastest paremaid tulemusi. Muude rahvusrühmade puhul sellist mõju ei täheldatud.

Arutelu ja järeldused

Rändetaustaga lapsi on peetud kõige kiiremini kasvavaks noore elanikkonna segmendiks kõikjal maailmas ja nende haridustaset uuritakse üha sagedamini. Need peamiselt Ameerika Ühendriikidest pärinevad uuringud on näidanud, et hariduslik edukus erineb rahvusrühmiti (Portes & Rumbaut, 2001). Rühmadevahelisi erinevusi on püütud seletada rahalise ja inimkapitaliga, perekondliku struktuuri, kogukondlike ressursside, kultuuriliste suhete, aga ka väliste teguritega, nagu rassiline kihistumine ja majanduslikud võimalused (Zhou, 1997). Selle töö eesmärk on laiendada meie teadmisi kõrgharidusega heterogeense sisserändajate rühma laste akadeemiliste saavutuste kohta Iirimaal. Uue sisserändajaid vastuvõtva riigina oli Iirimaal ja selle haridussüsteemil vähe kogemusi etnilise ja kultuurilise mitmekesisusega: valdavalt valgeid iirlasi õpetati valdavalt katoliiklikes algkoolides. Suure hulga sisserändajate saabumine paljudest riikidest seadis haridussüsteemi tugeva surve alla. Kasutades andmeid, mis on kogutud uuringu „Growing Up in Ireland“ raames ja mis põhineb 9-aastaste laste üleriigilisel esinduslikul valimil, laiendatakse siinses uuringus rändetaustaga laste akadeemilist edukust käsitlevaid varasemaid uurimusi, kontrollides, kas nad on inglise keele lugemistestis vähem edukad. Arvestades päritoluriikide suurt arvu, rühmitati lapsed vanemate päritoluriigi alusel laiemaid piirkondi hõlmavatesse rühmadesse.

Esimene hüpotees oli järgmine: Iirimaal esineb rändetaustaga lastel inglise keele lugemisoskuses mahajäämus, mida näitavad madalamad tulemused standarditud testis, kusjuures selle mahajäämuse puhul võib täheldada erinevusi rahvus-/etniliste rühmade vahel. See hüpotees leidis laialdast kinnitust, kuigi erinevused Iiri päritolu vanemate ja teiste laste vahel ei olnud nii suured,

kui eeldati. Kui mõnes Lääne-Euroopa riigis on just väljastpoolt Euroopat pärit vanemate lapsed need, kellel esineb kõige rohkem probleeme seoses keelilise integratsiooniga (Kalter *et al.*, 2018), siis Iirimaal täheldati suurimat mahaäämüst nende laste puhul, kelle vanemaid võiks üldjoontes kirjeldada kui idaeurooplasi. Samas tuleb märkida, et matemaatikas ei täheldatud Iiri ja Ida-Euroopa laste edukuses mingeid erinevusi.

Varasemad uuringud on näidanud, et koolides taastoodetakse haridusliku kihistumise ja kutsealase edukusega seotud ebavõrdsust (Bourdieu & Passeron, 1977) ning koolide õpilaskonna koosseis on üks peamisi tegureid, mis tekitab erinevusi koolide üldises akadeemilises edukuses (Karvonen *et al.*, 2018). Kui koole lahterdatakse sotsiaalmajandusliku staatuse alusel, võivad need üksteisest erineda mitmel moel, sealhulgas õpetajate kvaliteedi, personali suhtarvu, kooli sisekliima ja õpetajate ootuste poolest. Varasemates uuringutes on leitud, et kooli õpilaskonna keskmine sotsiaalmajanduslik staatus avaldab kontekstipõhist mõju edukusele ja koolist väljalangevuse määrale, mis ületab üksikute õpilaste taustatunnuste mõju (Rumberger & Willms, 1992). Varasemates uuringutes Iirimaal on leitud, et ebasoodsas olukorras olevates linnakoolides on rändetaustaga lapsed ülesindatud (vt Smyth *et al.*, 2009).

Teine hüpotees, mille kohaselt eeldati, et arvestades ootust, et rändetaustaga lapsed käivad suurema tõenäosusega ebasoodsas olukorras olevates koolides, seletavad kooli tasandi omadused osaliselt mis tahes edukusnäitajate mahaäämüst isegi siis, kui individuaalsed sotsiaalmajanduslikud omadused on arvesse võetud, leidis ainult osaliselt kinnitamist. Kuigi kooli ja individuaalse tasandi omaduste üldine mõju lugemistulemustele oli täheldatav, ei mõjutanud see kuigi palju (kuigi veidi mõjutas) vanemate sünniriigi järgi rühmadesse jagatud laste vahelisi erinevusi. Lääne-Euroopast pärit sisserändajad käivad Iirimaal kõige harvemini ebasoodsas olukorras olevates koolides, samal ajal kui Ida-Euroopa ja eriti Aafrika päritolu rändetaustaga lapsed käivad seal suurema tõenäosusega, mis toetab teist hüpoteesi, kuigi taas kord saab edukuse erinevusi sellega selgitada vaid tagasihoidlikul määral.

Kuigi laste akadeemilist edukust kujundavad paljud tegurid, osutavad uuringud vanemate tausta ja omaduste tähtsusele. Oluline on mõista, kuidas mõjutavad rändetaustaga laste akadeemilist edukust need ressursid, millega vanemad saavad (nt kodumaal omandatud ülikooliharidus), ja need ressursid, mis on kättesaadavad vastuvõtvast riigis. Siinne töö näitab, et perekonna rahalisel kitsiskusel on selge negatiivne mõju lugemisoskusele, kuigi selle roll sisserändajate rühmade vaheliste erinevuste mõistmisel on väga väike.

Kolmas hüpotees, mille puhul eeldati, et kultuurilise ja sotsiaalse kapitali erinevused sisserändajate rühmade vahel mängivad täiendavat rolli erinevuste seletamisel seoses edukusega, leidis suures osas kinnitust. Mitme kultuurilise

ja sotsiaalse kapitali näitaja – eriti esimese – lisamine avaldas selget tasandavat mõju inglise keele lugemistulemustele, nii et ainult Ida-Euroopa vanemate lapsed erinesid märkimisväärselt Iiri vanemate lastest, ning ka see erinevus vähenes märgatavalt.

Küllap on rühmadevahelised erinevused seletatavad eelkõige erinevustega sotsiaalses ja eriti kultuurilises kapitalis, kuigi mõned näitajad on lugemis- oskusega palju tugevamalt seotud kui teised. Sotsiaalse ja kultuurilise kapitali erinevused on eriti olulised Ida-Euroopa elanike puhul, kelle mahajäämus inglise keele lugemisoskuses on Iirimaal kõige suurem. Vanemate inglise keele oskus on märgiline kultuurilise kapitali näitaja. Vanemad, kellel on raskusi inglise keele oskusega, kasutavad tõenäoliselt vähem strateegiaid, mis aitavad kaasa akadeemilisele edukusele, näiteks kodus lugemine, harivate telesaadete vaatamine, raamatukogus või muuseumis käimine (Pong & Landale, 2012). Kodus räägitav võõrkeel on kõige olulisem tegur, mida seostatakse haridusliku lõhega (Dustman *et al.*, 2012). Siinne uuring näitas, et kehv inglise keele oskus mõjutab oluliselt lugemistulemusi, eriti Ida-Euroopa elanike puhul, kellest paljud on Iirimaale saabunud uuringule eelnenud viie aasta jooksul. Arvestades, et paljud neist peredest on hiljutised sisserändajad, võib juhtuda, et need lapsed omandavad inglise keele oskuse seda kiiremini, mida kauem nad Iirimaal viibivad. Rändetaustaga vanemate Iirimaal sündinud laste kohta hiljuti tehtud uuringus leiti, et Ida-Euroopa vanemate lapsed tegid kolme ja üheksa aasta vanuselt kiireid edusamme inglise keele omandamises (Darmody *et al.*, 2022).

Selle uuringu üks tähelepanuväärsemaid leide on rändetaustaga vanemate kõrged ootused oma laste hariduslikule edukusele. Märkimisväärne osa eri rühmadesse jaotatud inimestest eeldab, et nende laps saavutab kolmanda taseme hariduse. Hiljutistel sisserändajatel võib olla suurem usk haridusse, mis võimaldaks ülespoole liikuda, kui rassilisse ja etnilisse vähemusse kuuluvatel teise või kolmanda põlvkonna sisserännanutel (Gibson & Ogbu, 1991). Siiani ei ole veel teada, kas vanemate kõrged ootused aitavad ületada rändetaustaga lapsi kimbutavad (ehkki tagasihoidlikud) puudujäägid, mis takistavad neil edu saavutamast. Selle andmekogumi esimene laine võimaldas meil mõista erinevate kapitalide konverteeritavuse dünaamikat laste puhul, kellest paljud olid hiljutised sisserändajad teistest Euroopa riikidest. Saadud tulemused võivad olla kasulikud rändetaustaga laste, nende perekondade ja vastuvõtjariikide võimalike probleemide mõistmiseks pärast hiljutist suurt pagulase staatuses laste liikumist Euroopas.

Kasutatud kirjandus

- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826–874. <https://doi.org/10.1177/019791839703100403>
- Barrett, A., & Duffy, D. (2008). Are Ireland's immigrants integrating into its labour market? *International Migration Review*, 42(3), 597–619. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.00139.x>
- Barrett, A., & McCarthy, Y. (2007). Immigrants in a booming economy: Analyzing their earnings and welfare dependence. *Labour*, 21, 789–808. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2007.00389.x>
- Bernstein, B. (1975). Sources of consensus and disaffection in education. *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Borjas, G. J., Bronars, S. G., & Trejo, S. J. (1992). Self-selection and internal migration in the United States. *Journal of Urban Economics*, 32(2), 159–185. [https://doi.org/10.1016/0094-1190\(92\)90003-4](https://doi.org/10.1016/0094-1190(92)90003-4)
- Bourdieu, P. (1979). *Distinctions. A social critique of the judgment of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On theory of action*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Byrne, D., McGinnity, F., Smyth, E., & Darmody, M. (2010). Immigration and school composition in Ireland. *Irish Education Studies Journal, Special Issue on 'Race', Migration and Education in a Globalised Context*, 29, 271–288. <https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498567>
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children, Research Report 445*. London: DfES.
- Crosnoe, R. (2013). *Preparing the children of immigrants for early academic success*. Migration Policy Institute: Washington DC.
- Darmody, M., McGinnity, F., & Russell, H. (2022). *Children of migrants in Ireland: How are they faring?* ESRI Research Series No. 134. Dublin: ESRI. <https://doi.org/10.26504/rs134>
- Darmody, M., Smyth, E., Byrne, D., & McGinnity, F. (2011). New school, new system: The experiences of immigrant students in Irish schools. In Z. Bekerman & T. Geisen (Eds.), *International handbook of migration, minorities, and education – understanding cultural and social differences in processes of learning*. Amsterdam: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1466-3_19
- Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2012). Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools. *Race Ethnicity and Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674021>
- Darmody, M., McGinnity, F., & Kingston, G. (2016). The experiences of migrant children in Ireland. In Williams, J., Nixon, E., Smyth, E., Watson, D. (Eds.), *Cherishing all the children equally? Ireland 100 years on from the easter rising*. Dublin: Oak Tree Press.

- Darmody, M., Groarke, S., & Mihut, G. (forthcoming). Engagement of international students at Irish higher education institutions. *Journal of International Students*, 12(4). <https://doi.org/10.32674/jis.v12i4.3608>
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Di Liberto, A. (2015). Length of stay in the host country and educational achievement of immigrant students: The Italian case. *International Journal of Manpower*, 36(4), 585–618. <https://doi.org/10.1108/IJM-11-2013-0261>
- Domina, T. (2005). Levelling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Entorf, H. (2015). *Migrants and educational achievement gaps*. IZA World of Labor 2015: 146. <https://doi.org/10.15185/izawol.146>
- Favell, A. (2008). The new face of East–West migration in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, 701–716. <https://doi.org/10.1080/13691830802105947>
- Feliciano, C. (2005). Does selective migration matter? Gaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children. *IMR*, 39(4) (Winter 2005), 841–871. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2005.tb00291.x>
- Finn, M., Mihut, G., & Darmody, M. (2021). Academic satisfaction of international students at Irish higher education institutions: The role of region of origin and cultural distance in the context of marketization. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/10.1177/10283153211027009>
- Gibson, M. A., & Ogbu, J. U. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, London.
- Heath A., C. Rothon, & E. Kilpi (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Hillmert, S. (2013). Links between immigration and social inequality in education: A comparison among five European countries, *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 7–23. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.02.002>
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*, revised edition, London: Routledge.
- Kalter, F., Jonsson, J., Van Tubergen, F., & Heath, A. (2018). *Growing up in diverse societies: The integration of the children of Immigrants in England, Germany, the Netherlands and Sweden*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197266373.001.0001>
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: Differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *Journal of School Health*, 88(11), 821–829. <https://doi.org/10.1111/josh.12691>
- Kingdon, G., & Cassen, R. (2010). Ethnicity and low achievement in English schools, *British Educational Research Journal*, 36, (3), 403–431. <https://doi.org/10.1080/01411920902989185>

- Kingston, G., O'Connell, P., & Kelly, E. (2013). *Ethnicity and nationality in the Irish labour market: Evidence from the QNHS Equality Module 2010*. Dublin: Equality Authority/ESRI.
- Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 128–151. <https://doi.org/10.1177/00207152080888909>
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family–school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37–53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Lerner, R., & Grolnick, W. (2020). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 44, 373–388. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09813-6>
- McCoy, S., Quail, A., & Smyth, E. (2014). The effects of school social mix: Unpacking the differences, *Irish Educational Studies*, 33(3), 307–330. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.955746>
- McGinnity, F., Privalko, I., Fahey, E., Enright, S., & O'Brien, D. (2020). *Origin and integration: a study of migrants in the 2016 Irish Census*. Dublin: ESRI/Department of Justice and Equality. <https://doi.org/10.26504/bkmnext392>
- McGinnity, F., Quinn, E., Kingston, G., & O'Connell, P. (2014). *Annual monitoring report on integration 2013*. Dublin: Economic and Social Research Institute and The Integration Centre.
- OECD (2015). *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*. Paris: OECD.
- Park-Taylor, J., Ng, V., Ventura, A. B., Kang, A. E., Morris, C. R., Gilbert, T., Srivastava, D., & Androsiglio, R. A. (2007). What it means to be and feel like a “true” American: Perceptions and experiences of second-generation Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14, 128–137. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.2.128>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants – longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 983–999. <https://doi.org/10.1080/01419870500224109>
- Rumbaut, R. G. (2005). Children of immigrants and their achievement: The roles of family, acculturation, social class, gender, ethnicity, and school context. In D. Taylor (Ed.), *Addressing the achievement gap: Theory informing practice* (pp. 23–59). Information Age Publishing, Inc.
- Rumberger, R. W., & Willms, J. D. (1992). The impact of racial and ethnic segregation on the achievement gap in California high schools. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 14, 377–396. <https://doi.org/10.3102/01623737014004377>
- Schiller, K. S., Khmelkov, V. T., & Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 64(3), 730–742. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00730.x>

- Saffigna, M., Church, A., & Tayler, C. (2010). *High expectations for every child, Victorian early years learning and development Network*. Retrieved April 12, 2011 from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/highexpect.pdf>.
- Smyth, E., Darmody, M., McGinnity, F., & Byrne, D. (2009). *Adapting to diversity: Irish schools and newcomer students*. Dublin: The Economic and Social Research Institute. Retrieved March 28, 2010, from <https://www.esri.ie/publications/adapting-to-diversity-irish-schools-and-newcomer-students>.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975–1008. <https://doi.org/10.1177/019791839703100408>
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies, *Educate: Journal of Doctoral Studies in Education*, 11(1). Retrieved March 15 2021 from: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/251>.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Vincent, C., Rollock, N. Ball, S., & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling, *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337–354. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668833>
- Weine, S. M., Ware, N., & Klebic, A. (2004). Converting cultural capital among teen refugees and their families from Bosnia-Herzegovina, *Psychiatric Services*, 55, 923–927. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.55.8.923>
- Williams, J., Nixon, E., Smyth, E., & Watson, D. (2016) *Cherishing all the children equally?* Dublin: Oaktree Press.
- Williams, J., Greene, S., Doyle, E., Harris, E., Layte, R., McCoy, S., McCrory, C., Murray, A., Nixon, E., O'Dowd, T., O'Moore, M., Quail, A., Smyth, E., Swords, L., & Thornton, M. (2009). *Growing up in Ireland – National longitudinal study of children: The Lives of 9-year-olds*. The Stationery Office: Dublin.