

Latvijas Universitātes Diasporas un migrācijas pētījumu centrs

Radot iespējas attīstībai: diasporas bērnu un jauniešu izglītība

Zinātniskās redaktores: Aija Lulle un Evija Kļave

Radot iespējas attīstībai : diasporas bērnu un jauniešu izglītība. Aijas Lulles un Evijas Kļaves redakcijā ; LU Diasporas un migrācijas pētījumu centrs. – Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2015. – 382 lpp.



Zinātniskās redaktores: **Aija Lulle** un **Evija Kļave**

Zinātniskie recenzenti: **Zaiga Krišjāne**, **Andris Straumanis** un **Ieva Zaķe**

Literārā redaktore **Ruta Puriņa**
Maketētāja **Andra Liepiņa**
Vāka dizainu veidojusi **Baiba Lazdiņa**

Vāka foto „Vasaras brīvdienas Jūrkalnē” autors **Anrijs Ivanovskis**

© Latvijas Universitāte, 2015

ISBN 078-9934-18-087-3

Saturs

<i>Aija Lulle</i> Radot iespējas attīstībai: diasporas bērni un jaunieši	5
<i>Aija Lulle</i> Creating Opportunities for Development: Diaspora Children and Youth	19
1. daļa LATVIEŠU DIASPORAS SKOLAS	33
<i>Ilze Garoza, Laura Bužinska</i> 1.1. Latviešu nedēļas nogales skolas Amerikas Savienotajās Valstīs un Kanādā	35
<i>Daina Grosa</i> 1.2. Latviešu skola Austrālijā: divu imigrācijas viļņu salīdzinājums	49
<i>Inese Auziņa-Smita (Smith)</i> 1.3. Latviešu bērnu izglītība Lielbritānijā 1950–2015	62
<i>Elza Ungure</i> 1.4. Latviešu diasporas skolu veidošanās un attīstība Eiropā	75
<i>Arta Mēlupe</i> 1.5. Latviešu diasporas veidošanās un attīstība Brazīlijā	88
<i>Arta Mēlupe</i> 1.6. Diasporas un skolu veidošanās un attīstība Krievijā	96
<i>Daina Grosa</i> 1.7. Vecāki, bērni un skolas no bijušo audzēkņu skatpunkta	106
2. daļa RADOT IESPĒJAS: IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBAS	117
<i>Ieva Margeviča-Grinberga</i> 2.1. Valodu apguves teorētiskie un praktiskie aspekti: uz pētījumiem balstīts skatījums	119

<i>Arta Mēlupe, Ieva Vaickovska</i>	
2.2.	Diasporas bērnu un jauniešu izglītības vajadzības 135
<i>Laura Bužinska</i>	
2.3.	Diasporas bērnu un jauniešu noietnes – latviskās identitātes veidotājas 151
<i>Ieva Margeviča-Grinberga</i>	
2.4.	Jauno pedagogu starpkultūru izglītība Latvijā: iespēju un prakses izvērtējums 163
<i>Liesma Ose</i>	
2.5.	Skolotāja faktors: pedagogi dialogā ar bērniem un jauniešiem, kas atgriezušies Latvijā 185
3. daļa	
CEĻĀ UZ DZILĀKU IZPRATNI: DAUDZDISCIPLINĀRA PIEEJA 205	
<i>Elīna Apsīte-Beriņa, Ģirts Burgmanis</i>	
3.1.	Jauniešu ģeogrāfiskā mobilitāte: komunikācija un saikne ar Latviju 207
<i>Aija Lulle, Laura Bužinska</i>	
3.2.	Kultūras kapitāls, atgriešanās motīvi un pieredze: Latvijas studenti ārvalstīs 227
<i>Olga Cara</i>	
3.3.	Diasporas bērnu mācību gaitas Anglijas skolās: kvantitatīvs skatījums 241
<i>Iveta Jūrkāne-Hobeine (Hobein)</i>	
3.4.	Krievvalodīgo emigrantu bērnu transnacionālās saites ar Latviju 259
<i>Marta Balode</i>	
3.5.	Bērnu priekšvārdu izvēle diasporā un to pētīšanas iespējas 273
<i>Anna Eiženija Reinolde (Reynolds)</i>	
3.6.	Līnijas un saskarsme: refleksijas par bagātinošu robežošanas Latvijas daudzveidīgajā sabiedrībā 288
Anotācijas 303	
Abstracts in English 317	

Aija Lulle

Radot iespējas attīstībai: diasporas bērni un jaunieši

Ievadvārdi

Grāmatas mērķis ir gan no vēsturiskā, gan mūsdienu viedokļa, gan praktiski, gan analītiski paraudzīties, kā varam radīt labākas iespējas diasporas bērnu un jauniešu saikņu stiprināšanai ar viņu pašu vai viņu vecāku vai vecvecāku dzimteni Latviju. Tātad mūsu grāmatas trīs atslēgvārdi ir (1) bērni un jaunieši, (2) diaspora un (3) iespēju radīšana. Sāksim ar pirmo.

Bērni iemieso nākotni un iespējamību. Tieši nākamās paaudzes ir galvenā iztēles līnija, kas ļaus turpināties tautai un nācijai. Jēdzieni *bērni* un *bērība* ietver cieši saaustas kultūras, bioloģiskas, sociālas, individuālas, ideoloģiskas un materiālas izpratnes un diskursīvas konstrukcijas, kurām starptautiska pārvietošanās un diasporiska dzīve piešķir vēl lielāku daudzveidību (Prout 2005: 146). Tātad bērna vai jaunieša statuss dažādās situācijās, sabiedrībās un likumos ir mainīgs, jo ir saistīts gan ar vecumu, gan lomu vienā vai vairākās kultūrās.

Pēdējo gadu laikā pētnieki īpaši mudina pievērsties to bērnu pieredzes izpētei, kuru dzīves norit dažādās valstīs, un nevis uzlūkot bērnus kā *mazos*, kuri izaug lieli un tad kļūst par pilnvērtīgiem sabiedrības locekļiem un kopienas vērtību simboliskajiem nesējiem, bet gan attiekties pret bērniem kā indivīdiem, kuriem ir pašiem savs redzējums un aģentūra, proti, spējas izteikt savu gribu un censties to īstenot (sk., piem., Lulle and Assmuth 2013; Coe et al. 2011; Ni Laoire et al. 2011; Piperno 2011). Taču joprojām samērā maz ir zināms, piemēram, par bērnu un vecāku psihosociālo labsajūtu, atgriežoties savā vai vecāku dzimtenē, kas bērniem var būt arī samērā maz pazīstamas *ārzesmes* (Baldassar et al. 2014) pat tad, ja ģimenes ir turpinājušas uzturēt saites ar radiem un draugiem vecāku vai vecvecāku izcelsmes valstī. Līdz ar to ir jāņem vērā, ka ģimenēs veidojas atšķirīgas transnacionālās saites un piederības, tādēļ nevaram nekritiski pieņemt, ka pat vienā nukleārā ģimenē pārceļšanās uz vecāku dzimteni gan bērniem, gan vecākiem raisa līdzīgas izjūtas un cerības. Turklāt uz transnacionālām ģimenēm mums visbiežāk ir jāraugās vēl plašāk, jo šādas ģimenes var ietvert gan vecvecākus, gan attālākus radniekus, gan arī ļaudis, kuri ir nevis asinsradnieki, bet *izvēles* radnieki (Reynolds and Zontini 2014) un bijuši nozīmīgi bērnu un jauniešu dzīvē diasporas skolās, draudzības un savstarpējas palīdzības sniegšanā dažādās valstīs vai vietās.

Ja runājam par ģimenēm ar bērniem, tieši labāku iespēju nodrošināšana jaunajai paaudzei ir viens no spēcīgākajiem mūsdienu iedzīvotāju starptautiskās pārvietošanās pamatmotīviem. Dzīve citā kultūras vidē un arī atgriešanās dzimtenē pēc ilgstošas prombūtnes parasti rada būtiskas pārmaiņas individu un ģimeņu dzīvē. Savukārt tik plaša mēroga ģeogrāfiskās mobilitātes apstākļos, kādus Latvija piedzīvoja gan 20. gadsimta sākumā, gan pēc Otrā pasaules kara, gan arī nesen – pēc Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā, uz diasporisku dzīvi ir jāraugās arī kā uz būtiskām sociālām, ekonomiskām, politiskām un kultūras pārmaiņām.

Diaspora, kas ir mūsu grāmatas otrs atslēgvārds, šajā darbā tiek uzlūkota gan kā prakses kategorija, kā to latviski spilgti pieteica antropoloģe Dace Dzenovska (2012, atsaucoties uz Rodžeru Brūbeikeru (*Roger Brubaker*)), gan arī kā idioma, kā mērķis, kā prasība (Brubaker 2005: 12). Mūsdienu Latvijā tas ir ideoloģisks, ētisks, kultūrpolitisks mērķis, mēģinot veidot izpratni un praksi, kurā varam atsavināties no ierobežojošiem un fragmentārismu veicinošiem dalījumiem, kas veidojas, runājot par trimdas, Austrumu un Rietumu latviešiem, kā arī nesenajiem emigrantiem atsevišķi. Dēvējot visus izbraukušos, kuri vēlas būt piederīgi Latvijai, par diasporu, paužam arī cerību par vienotākas nācijas izveidi, paceļoties pāri pretstatošajam dalījumam un uztverot ārpus Latvijas teritorijas dzīvojošos kā neatņemamu vienas nācijas daļu. Piekrītu tādām konceptuālam skatījumam, kas cilvēku ģeogrāfisko mobilitāti tver holistiski – kā ietvertu daudzveidīgās sociālās attiecībās, kā neatraujamu mūsdienu pasaules procesu daļu (Castles 2010; Van Hear 2010; Castles et al. 2014). Šāds skatījums fundamentāli atšķiras no pieejas, kurā migrācija tiek tverta kā izolēti pētāms fenomens, kas darbojas pēc noteiktiem likumiem, noteiktās sistēmās, kamēr pārējās attiecības un vietējo iedzīvotāju dzīve ir nosacīti nesaistīta ar migrācijas realitāti. Piekrītu, ka iedzīvotāju pārvietošanās ietekmē mūsu dzīves neatkarīgi no tā, vai pārvietojamies mēs paši vai to dara citi mums tuvi, pazīstami un mazāk zināmi ļaudis, kuri ir iedomātas kopienas¹ – nācijas – locekļi.

Šeit mēs nonākam pie trešā atslēgvārda – radīt iespējas attīstībai. Radīt nozīmē aktīvu rīcību, līdzdarbošanos un vēlmi veicināt diasporas bērnu un

¹ Benedikta Andersona (*Benedict Anderson*) koncepts (1991) par nāciju kā iedomātām kopienām. Šeit izmantoju plūstošas migrācijas izpratni tādēļ, ka, manuprāt, īslaika vai cirkulāra migrācija, proti, termini, ko lieto migrācijas plūsmu iedalījumā pēc laika, nav skaidri definēti likumos, un tie arī neatbilst cilvēka ikdienas izpratnei, nodomiem un realitātei – tam, kā izvēršas starptautiskas mobilitātes gaitas laikā un telpā. Tādēļ plūstoša, neskaidra, nenoteikta migrācija brīvas pārvietošanās apstākļos ir piemērotāks jēdziens, kas labāk rezonē arī ar pašu cilvēku pieredzi.

jauniešu iespējas. *Attīstība*² šajā grāmatā nozīmē „visaptverošu konceptu, kas izteic pozitīvas pārmaiņas sabiedrībā” (Sinatti and Horst 2015: 139). Jautājums, kā radīt iespējas pozitīvām pārmaiņām, prasa uzmanīgu, atvērtu skatījumu uz mūsdienu mobilitātes daudzveidību. Lai gan skolas gaitu uzsākšana ir spēcīgs stimuls vecākiem nostiprināt dzīvi jeb iesakņoties vienā vietā, tomēr darba un mainīgo ģimeņu saišu dēļ, kā arī nosacīti vieglākas pārvietošanās apstākļos migrācija nav uztverama kā vienvirziena process, proti, tikai došanās prom no dzimtenes vai arī tikai atgriešanās tajā uz visu mūžu. Tā kā bērnība un skolas gadi ir viens no visintensīvāk institucionāli strukturētajiem cilvēka dzīves posmiem (Rose 1999: 123; Vanderbeck 2008), atvērtība un izpratne par dzīvi kustībā nepieciešama arī skolām – vienām no nozīmīgākajām institūcijām bērnu un jauniešu dzīvē. Brīvas pārvietošanās apstākļos, kādus piedāvā Eiropas Savienība un Eiropas Ekonomikas zona, protams, raksturīga iezīme ir arī *plūstoša* (angliski *liquid*)³ migrācija (Engbersen and Snel 2013). Plūstoša migrācija ietver arī ģimenes ar bērniem, tādēļ arī bērnu dzīvesvieta vairāku gadu laikā var mainīties (Moskal 2011). Piemēram, Eiropas skolām un citām starptautiskām skolām tā ir ikdiena, bet vispārējās izglītības iestādēm īslaicīga, nenoteikta, vairākkārtēja migrācija ir izaicinājums, īpaši, ja domāšanas un rīcības ievirze balstās uz pieņēmumu, ka bērns ir iespējami ātri jāiesakņo Latvijas vidē, kurā viņš vai viņa paliks uz pastāvīgu dzīvi.

Pirms aicināšu jūs ielūkoties monogrāfijā iekļauto nodaļu izkārtojumā un vēstījumā, vēlos sniegt teorētisku un empīrisku izklāstu par to, kā nesenākajos mūsdienu pētījumos analizēta bērnu un jauniešu mobilitāte un kā varam paraudzīties uz iespēju radīšanu diasporas bērniem un jauniešiem indivīda, kopienu un plašākas sabiedrības kontekstā, ja pamatā liekam cieņpilnu pieeju un izpratni par katra diasporas locekļa kā kopīgas nācijas daļas vērtību.

Attiecību pieeja

Pēdējo desmit gadu laikā pasaulē klajā nāk aizvien vairāk pētījumu par to, kā bērni pieredz dzīvi citā kultūrā, un aizvien vairāk izskan pētnieku balsis, kas mudina pievērsies attiecību (angliski *relational*) pieejai (Jeffrey 2010; Katz 2004; Alanen 2003; Valentine 2003). Proti, pieejas pamatā ir izpratne, ka sabiedrība

² Šajā darbā nelietojam jēdzienu *attīstība* šaurākā izpratnē. Diasporas izpētē vārds „attīstība” nereti tiek lietots kā šaurs jēdziens, kas diasporas locekļus uztver kā attīstības aģentus, kuri veic naudas, materiālus vai sociālus pārsūtījumus un ieguldījumus izcelsmes valstī, tādējādi sekmējot tās attīstību. Diaspora, migrācija un attīstība ir arī institucionalizēts profesionālu tīkls (piemēram, Apvienoto Nāciju Organizācijas, Eiropas Savienības u. c. starptautiskos ietvaros), kas palīdz attīstīties (angliski – *development aid*) un veicina attīstības sadarbību (angliski – *development cooperation*). Sīkāk par diasporu un šaurākā jēdziena attīstības saiknēm varat skatīt, piem., Brinkerhoff (2009); de Haas (2010); Levitt and Lamba-Nieves (2011) un Collyer (2013).

³ Šāda traktējuma pamatā ir Zigmunda Baumana darbi, tai skaitā 2000. gadā izdots darbs „Liquid modernity”.

pastāv un pilnveidojas savstarpējās attiecībās. Kā īpaši nozīmīgs pagrieziens šajā perspektīvā jāmin Dorijas Masijas darbi, kuros viņa uzsver, ka sociāla telpa vienmēr ir „stāsts līdz šim brīdim, tā vienmēr ir veidošanās procesā, tā ir attiecību rezultāts, sākot no personu saskarsmes un beidzot ar globālām attiecībām” (Massey 2005: 7–8). Šāda izpratne ir arī jaunākās literatūras pamatā, kas ļauj tikt pāri ierobežojošajam pieņēmumam, ka bērnība, jaunība, skološanās laiks ir vien pieaugšanas laiks (angliski *growing up*), gatavošanās *istajai* dzīvei. Attiecību pieeja mums ļauj lūkoties uz bērnību un jaunību no cita skatpunkta, to jau sākotnēji ne tikai pozicionējot kā *pieaugšanu*, automātiski sagaidot, ka bērniem ir pienākums izaugt par lieliem cilvēkiem, kuri pārstāv kopienas vērtības, bet arī raugoties uz to kā uz nepārtraukti noritošu dzīvi (angliski *going on*), uz tapšanu (angliski *becoming*), kurā veidojas un cilvēki aktīvi cenšas veidot individuālas un kolektīvas identitātes (Horton and Kraftl 2006; Worth 2009). Tajā pašā laikā ir jāņem vērā, ka bērnu dzīve dažādās valstīs un vietās notiek būtiski atšķirīgu sociālo un telpisko attiecību ietvarā: ģimeņu materiālais stāvoklis mainās, bērni no lauku skolas var nokļūt lielpilsētas vidē, un otrādi (Hörschelmann and Schäfer 2005).

Apsveicami, ka pēdējo gadu laikā migrācijas pētnieki aizvien biežāk par izpētes sākumpunktu bērnu migrācijas pētījumos uzskata pašu bērnu un viņa pieredzi. Katija Koe (*Cati Coe*) ar līdzautoriem aģentūru piedāvā definēt kā „spējas paust savu gribu un rīkoties, un šīs spējas ietver personības un rīcības neatkarības, autonomijas un radošuma dimensijas” (Coe et al. 2011: 7). Bērni ir arī aktīvi kultūras mediatori un lēmumu pieņēmēji (Ní Laoire et al. 2011), piemēram, kad izvēlas, kādās situācijās izmantot savas valodu prasmes, un kad pauž savas vēlmes, pretojoties vecāku prasībai iet uz diasporas skolu, vai arī kādā dzīves posmā, piemēram, agrīnos pusaudžu gados, kad paziņo par lēmumu nerunāt vecāku dzimtajā valodā. Un, protams, arī tad, kad jaunieši sāk apzināti reflektēt un meklēt attiecības ar pašu vai vecāku dzimtajā valodas un kultūras vidi. No vienas puses, bērni izspēlē atšķirīgumu, atpazīst lomas un statusus, kādi viņiem tiek piešķirti dažādās vietās (Holloway and Valentine 2000). Viņi var pretoties vai pārvarēt kādu uzspiestu klasifikāciju, piemēram, *cits*, *svešais* vai *migrants*, kā varēsiet lasīt Elzas Ungures intervijā ar diasporas izglītības ekspertu Māri Pūli par bērnu un vecāku lēmumu pēckara Lielbritānijā sabiedriskās vietās nerunāt latviski. Šī ir relatīvi pasīva aģentūras izpausme, kad cilvēki apzinās citu cilvēku un varas pozīcijās augstāk stāvošu personu vēlmes un intereses, iemācās, kas ir pieņemamas lomas, kā ir pieņemami uzvesties, un tādēļ rīkojas taktiski (skatīt arī de Certeau 1984). No otras puses, bērni vēlas piederēt pie kopienas, iekļauties tajā, justies tādi paši kā citi (skatiet, piemēram, grāmatā iekļauto Annas Reinoldes pētījuma dalībnieces izteiksmīgo atsauci par to, ka viņa būtu vēlējusies būt, piemēram, Zabīne – meitene ar vācisku vārdu vācu skolā).

Tomēr gribu uzsvērt, ka diasporas bērnu pētniecībā uz aģentspēju ir jāraugās arī kritiski, jo bērna rīcību un iespējas izteikt savu gribu un rīkoties būtiski ierobežo struktūras, īpaši mācību iestādes, un ideoloģija, kas uzsver

bērnu ievainojamību un kas ir saistīta ar normatīviem pieņēmumiem un likumiem par to, ko bērns drīkst un nedrīkst darīt (Coe et al. 2011: 8–9). Piemēram, pārceļoties uz citu valsti, ja bērni vēl ir mazi, lai kā viņi paustu vēlmi palikt iepriekšējās mājās, viņiem tomēr ir jāpakļaujas vecāku vai aizbildņu lēmumam. Bērni atpazīst un arī jau savās pieaugušu cilvēku dzīvēs reflektē par aģentūras spēju un ierobežojumiem, ar ko saskārušies diasporiskā kontekstā, kā to šajā grāmatā vērīgi aprakstījusi Daina Grosa, analizējot bijušo audzēkņu vērtējumu par viņu gaitām diasporas skolā un nepieciešamību iekļauties noteiktos rāmjos.

Attīstības iespēju radīšana cieņpilnās attiecībās

Iespēju radīšanu bērniem un jauniešiem diasporas, valsts un individu attiecību kontekstā varam uzlūkot feminisma ētikas izpratnē.⁴ Rūpes jeb gādība ir šādas pieejas centrā, tiek uzsvērtā savstarpējība un saiknes, kas mūs vieno, prakses, kas stiprina cieņpilnas attiecības un kas ar pietāti izturas pret *citādo*, dodot viņam vārdu un balsi. Šādu pieeju diasporas stratēģijās jau lieliski rosinājušas feminisma un migrācijas jomā strādājošas ģeogrāfes (skatīt Ho et al. 2015; Raghuram 2009; Lawson 2007).

Balsoties uz šīs pieejas pamatorientieriem – uz savstarpējību, uzticēšanos un abpusējību –, varam veidot ietvaru, kas visu bērnu un jauniešu, tai skaitā diasporas, attīstības iespējas uztver kā *kopēju sabiedrisku labumu* (Tronto 1993; 2003, pēc Ho et al. 2015). Manuprāt, arī tagadējais Latvijas izvēlētais politiski ideoloģiskais viedoklis, ka diaspora ir neatņemama vienotas Latvijas nācijas daļa, ir iespējams tieši šādās – cieņpilnās, uz rūpēm balstītās – attiecībās, kas ir pamatā kopējam sabiedriskajam labumam un vērtībām, proti, nācijas materiālās, garīgās, politiskās un kultūras turpināšanai un pilnveidei. Pretēja pieeja būtu bērnus un jauniešus uzlūkot kā instrumentus, kā resursus, ko vajag izmantot, teiksim, ja viņi nāk no turīgām ģimenēm, ja viņu valodas spējas ir izcilas, atstājot novārtā tos, kuri ir jāiespējina, lai arī viņi uzplauktu.

Otrkārt, šāds ētiskais ietvars liecina, ka attiecību līnijas diasporas iekšienē un saiknē ar izcelsmes valsti ir veidojušās vēsturiski sarežģīti un ka tās ir *ielīdzdotas* nevienlīdzīgos ekonomiskās, sociālās, kultūras un politiskās vides kontekstos un varas attiecībās. Šāda pieeja vairo cieņu un atbildību izzināt un novērtēt pūles, ko ir ieguldījuši diasporas locekļi, veidojot skolas, interešu grupas, nometnes bērniem un jauniešiem, un liek pievērst uzmanību arī tam, kā institūcijas un indivīdi to turpina darīt mūsdienās jau citos apstākļos. Ētiskā pieeja dod priekšroku pašiniciatīvām un to daudzveidībai, nevis stingri strukturētām un valsts vadītām darbībām (Ho et al. 2015). Pretēja pieeja būtu noteikt vai finansiāli atbalstīt tikai vienu pieeju, pēc kuras vadāms mācību process, un

⁴ Feminisma rūpu ētiskais ietvars (*feminism ethics of care*) ir plašs teorētisks virziens, kas balstās uz normatīvo ētikas teoriju un ko izmanto daudzu nozaru pētnieki ne tikai dzimtes un feminisma studijās (skatīt, piem., Gilligan (1982) un Held (2005)). Skatiet arī Dzenovskas (2012) rakstu, kurā viņa uzsver *politiski ētisku* skatījumu uz diasporu.

tikai vienu mācību satura programmu, paredzot tās izmantošanu diasporas skolās visā pasaulē. Feminisma ētika privileģē prakses, kas veidojas ikdienas dzīvē, rosinot savstarpēju rūpju un cieņas pilnu attiecību veidošanu un uzturēšanu starp diasporu un valsti, starp skolu, vecākiem un bērnu, starp ārzemēs dzimušu un augušu un Latvijā dzimušu un augušu jauniešiem, starp bērnu, kuram viens vecāks ir britu izcelsmes, un bērnu, kuram vecāki ir dzimuši un auguši Latvijā, bet viņu dzimtā valoda ir krievu.

Treškārt, šādā ietvarā mēs varam labāk izprast, ka ir skolas, indivīdi un kopienas, kurām ir nepieciešamas īpašas rūpes un atbalsts. Tas attiecas arī uz atšķirīgiem sociālajiem statusiem, jo bērniem, kuriem vecāki vai vecvecāki nav nedz pietiekami turīgi, nedz sabiedriski aktīvi, ir vajadzīgs papildu atbalsts, piemēram, iekļaujoties izglītības procesā un brīvā laika aktivitātēs. Tas nozīmē cieņpilnu attieksmi un rīcību saskarsmē ar atšķirīgo, piemēram, ar ģimenēm, kur pusaudži ir atgriezušies un dzīvo pie radiem vai vecvecākiem, nevis kopā ar vecākiem. Tāpat šāda pieeja velta uzmanību skolām un pašiem skolotājiem, kuriem ir vajadzīgs īpašs atbalsts, lai viņi varētu kļūt par bērna iespēju līdzveidotājiem.

Ceturtkārt, rūpju ētikas ietvars mudina veidot līdzsvaru starp emocionālu pieķeršanos dzimtajai zemei iepretī valsts un tās institūciju, kā arī diasporas tiesībām, pienākumiem un atbildībai citam pret citu. Vienotas nācijas kopēja vērtība ir latviešu valodas un kultūras uzturēšana un pilnveide pāri valsts teritoriālajām robežām. Savukārt kopējs labums, kas ļauj šo vērtību noturēt un pilnveidot, ir cieņa un atvērtība pret nepārtrauktajiem pārmaiņu procesiem un *citādo*, kurš vēlas iesaistīties diasporas attiecībās ar valsti, neraugoties uz etnisko izcelsmi vai valodu, jo šāda pieeja ir ilgtspējīga un uzsver attiecību veidošanu ar dažādiem diasporas locekļiem tā vietā, lai orientētos uz īslaicīgu ieguvumu vien dažiem.

leskats grāmatas tematiskajā ievirzē

Jūsu rokās nododam monogrāfiju, kas veltīta diasporas bērniem un jauniešiem. Kopdarba mērķis ir no dažādiem rakursiem paraudzīties uz iespējām uzlabot valsts, Latvijas vietējās sabiedrības un nozīmīgu institūciju saikni ar diasporas bērniem un jauniešiem. Grāmatas saturs sastāv no trīs daļām.

Izprast diasporas skolu veidošanos un pastāvēšanu

Pirmajā nodaļā analizējam skolu veidošanos atšķirīgos laikos un dažādās vietās ārpus Latvijas, pievēršoties gan vēsturiskajam izklāstam, gan arī mūsdienīgu situācijai. Šī nodaļa ir ar praktisku ievirzi, kas ļauj izprast diasporas skolu veidošanās motīvus, apmeklējuma dinamiku un grūtības, kuras bija un ir jāpārvar pašiem skolēniem, vecākiem, skolotājiem un administratīvajam personālam. Dažviet pasaulē šādas skolas vai vismaz to aizmetņi bija jau 20. gadsimta sākumā, taču daudz aktīvāk tika veidotas pēc Otrā pasaules kara, uzturot un attīstot

skolas pusgadsimta garumā, kamēr dzimtajā zemē valdīja padomju režīms. Šajā nodaļā ievijas stāsti par bēgļu gaitām, pārcelšanās grūtībām, vēlmi un nepieciešamību saglabāt latviešu valodu un kultūru svešumā, nodot to nākamajām paaudzēm. Protams, ieguldītais darbs un pūles bija cieši saistītas ar pamatdomu, kas tik ļoti raksturo trimdas diasporu – ar cerību par atgriešanos dzimtenē pašiem, bērniem vai bērnubērniem. Jauns skolu veidošanās uzplaukums ir sācies pavisam nesen – pēdējo piecpadsmit gadu laikā, kopš Latvija ir kļuvusi par Eiropas Savienības dalībvalsti un piedzīvo plaša mēroga emigrāciju. Pašu autoru tekstā un intervēto teiktajā bālsis skan tā, lai sadzirdam īpašo valodu, jēdzienus, vēsturiskās atsauces, kas diasporas skolas ir veidojušas par visas nācijas intelektuālā, pedagoģiskā un sabiedriskā darba mantojuma daļu.

Ilze Garoza un **Laura Bužinska** ne vien sniedz vēsturisku ieskatu izmaiņās, kādas notikušas diasporas skolās ASV, bet ar piedāvāto analīzi un interpretāciju arī veicina izpratni par to, kā skolas tiek organizētas un ar kādiem izaicinājumiem tās saskaras. Savstarpējuma un atbildības izpratne ir jo spilgti redzama šī raksta secinošajā daļā, kurā autore uzsver, ka neviena papildskola nespēs darboties ilgtermiņā ar valsts atbalstu, ja tās darbības pamatā nebūs vecāku un sabiedrības pārliecība par latviskās izglītības vērtību un nozīmi. Tāpēc autore secina, ka primāri jāstiprina latviskās izglītības vērtība un diasporas locekļu iespējas iesaistīties latviešu skolu un sabiedrības dzīvē.

Daina Grosa pētījumā par Melburnas Latviešu sestdienas skolu salīdzina divus emigrācijas viļņus un cenšas izziņāt latviešu emigrantu motivāciju vest savus bērnus uz Latviešu sestdienas skolu. Autore īpaši pievēršas pamatvērtību un kopienas izpratnes analīzei.

Inese Auziņa-Smita savukārt vēsturiski un līdz pat mūsu dienām analizē diasporas kopienas veidošanos un skolas Anglijā, balstoties uz pašas ļoti aktīvā darba pieredzi un dokumentu analīzi. Autore secina, ka vēlme radīt bērniem iespējas – dot izpratni par latvisko izcelsmi, zināšanas par latviešu kultūru – ir vienojošas rūpes gan trimdiniekiem, gan tiem, kuri uz Lielbritāniju pārcēlušies salīdzinoši nesen.

Kā lasīsiet šajos trīs iepriekš minētajos vēsturiskā izklāsta rakstos, Latvijā skolotie pedagogi bērnu mācīšanu trimdā, lai novērstu pārrāvumu viņu izglītībā, uzsāka jau pārvietoto personu nometnēs nabadzības un nedrošības apstākļos. Turpmāk mācīšanu trimdā sekmēja vēlme nodot tālāk nākamajām paaudzēm latvisko kultūru, iemācīt valodu; skolas un ģimeņu pūles bija līdzeklis pret asimilāciju, savukārt visus vienoja cerība atgriezties dzimtenē pašiem vai bērniem. Laikam ritot, aizvien vairāk bērnu auga jauktās ģimenēs, aizvien vairāk bija nepieciešama pašorganizēšanās un improvizācija skolu un nometņu darba organizēšanā.

Šos jautājumus tālāk risina **Elza Ungure**, aprakstot un analizējot latviešu diasporas skolas Eiropā. Līdz ar kustības brīvības palielināšanos, Latvijai atgūstot neatkarību un iestājoties Eiropas Savienībā un Šengenas zonā, Eiropā atkal vērojams straujš latviešu diasporas skolu skaita pieaugums. Mūsdienų diasporas

skolu darbinieki ir pozitīvi un entuziastiski noskaņoti un redz diasporas skolu uzturēšanā ieguldītā darba jēgu. Daļa joprojām ir sabiedrībā pazīstami, mīlēti ļaudis jau Latvijā un pārkvalificējušies, dzīvojot ārzemēs, un sniedz milzīgu ieguldījumu tautas kultūras tālāk nodošanā. Ja uz skolu atnāk bērns, kurš vispār nerunā latviski, un pēc gada jau droši sarunājas un skaita sarežģītu dzejoli latviešu valodā, skolotāju gandarījums ir acīm redzams. Diasporas skolas darbojas kā starpnieks starp Latviju un diasporu, radot un uzturot diasporas interesi par Latviju, un diasporas kopienas apzinās sevi kā daļu no Latvijas tautas. Jo īpaši uzteicamas skolotāju un vecāku rūpes mūsdienu apstākļos veidot iespējami draudzīgāku, iekļaujošāku vidi, kā to redzam daudzviet, piemēram, aktīvajā latviešu skolā Daugavas Vanagu Londonas namā. Viena no svarīgākajām skolas funkcijām ir tajā veidot telpu, kur bērni un jaunieši var iegūt etniskus un sociokulturālus resursus, kas potenciāli vairo viņu iespējas nākotnē. Skolotāju un ģimeņu darbā vērojam rūpju pieejas elastīgumu – daudzi par darbu nesāņem atlīdzību un savus pamatdarbus un brīvdienas pieskaņo diasporas skološanas vajadzībām.

Arta Mellupe aplūko diasporas kopienas ārpus tā dēvētās Rietumu telpas, proti, Krievijā un Brazīlijā. Pētot materiālus par Brazīlijas latviešiem, autore secinājusi, ka mūsdienu tehnoloģijas ir ļāvušas uzplaukt šai kopienai, kas ģeogrāfiski atrodas tālu no dzimtenes. Nu jau trešās vai pat ceturtais paaudzes tautiešiem pēc Latvijas neatkarības atgūšanas ir jau plašāka interese par senču dzimteni, tāpēc Brazīlijā gan pastāv latviešu kultūras centrs Ižui pilsētā, gan darbojas latviešu nedēļas nogales skola Nova Odesā, kur latviešu pēcteči regulāri apgūst latviešu valodu. Turklāt varam redzēt, ka notiek arī atgriešanās, kas var būt arī kā pēkšņs, nevis rūpīgi plānots lēmums, un ka iekļaušanās Latvijas skolu sistēmā var izvērsties ļoti sarežģīta. Savukārt daudzveidīgās, ilgā laika posmā veidojušās kopienas Krievijā arī vēl pašlaik cenšas uzturēt dzīvu latviešu valodu un kultūru. Rakstā aplūkota arī latviešu izglītības misijas un latviešu valodas skolotāju darba nozīme latviskās identitātes saglabāšanā un saiknes ar Latviju stiprināšanā.

Grāmatas daļu noslēdz otrs **Dainas Grosas** raksts, kurā autore analizē arī aptaujas un interviju datus ar bijušajiem audzēkņiem. Lielākajai daļai respondentu atsauksmes bija pozitīvas, viņi slavēja ne tikai skolas, bet arī ārpuskolas nodarbības un vasaras programmas, kas palīdzēja viņos ieaudzināt dziļu latviskās identitātes apziņu, nacionālo pašlepnumu, piederības sajūtu latviešu kopienai, kā arī palīdzēja iemācīt valodu un arī dot zināšanas par viņu vēsturisko mantojumu. Tomēr autore arī vērigi analizē nepateikto vai mazāk uzsverto, proti, grūtības, ar kādām saskaras gan paši respondenti, gan arī citi viņu vērotie bērni un ģimenes. Proti, skolu kodolu nereti veidoja latviski brīvi runājošas ģimenes, kurām bija paklausīgi bērni, un paši vecāki bija aktīvi sabiedrības locekļi. Citiem bija grūtāk iekļauties šajos stingrajos parametros, un, iespējams, arī te rodama mācība, ka iekļaujošāka pieeja, lai arī grūta skolām un pedagogiem, tomēr ļauj aptvert plašāku kopienu.

Diasporas izglītības vajadzības mūsdienās

Otrajā daļā, kas ir gan praktiska, gan analītiska, pievēršam uzmanību mūsdienu procesiem un rīcībai, kas vērsta uz saiknes veidošanu, uzturēšanu un iespēju radīšanu diasporas bērniem un jauniešiem. Latviešu valodas apguve ir visbūtiskākais jautājums, par kuru runā gan skolotāji, gan vecāki, gan paši bērni un jaunieši. Tādēļ **Ieva Margeviča-Grinberga** vispirms teorētiski aplūko valodu apguves aspektus. Vairums vecāku it visur pasaulē, taču vēl vairāk vecāku, kuri audzina bērnus etniski jauktās ģimenēs, saskaras ar izvēles grūtībām, kā atbalstīt bērnu divu vai vairāku valodu aktīvā lietošanā. Tas ir raksturīgi arī ģimenēs, kas pastāvīgi dzīvo valstī un reģionā, kurā dzimuši un kur izplatīta viena dominējoša valoda. Taču vēl jo sarežģītāka var izvērsies gan izvēle, gan darbs, kas jāiegulda vecākiem, kuri audzina savas atvases ārpus dzimtās zemes un valodas lietošanas vides. Vēsturiski pieņēmumi par valodas apguvi pakāpeniski ir apgāzuši senākus kļūdainus pieņēmumus, ka divu vai vairāku valodu lietošana, kas ir tik raksturīga diasporiskai dzīvei, rada bērnam apjukumu, kavē intelektuālo attīstību vai neļauj pilnībā apgūt ne vienu, ne otru valodu. Šie mīti, kas izriet no vienas kultūras, vietsežu normativitātes pieņēmumiem, ir ne vien stigmatizējoši, bet arī bijuši balstīti uz kļūdainiem pētījumiem. Joprojām, ikdienas dzīvē esot kontaktā ar latviešu un jauktām Latvijas izcelsmes ģimenēm, vairākās pasaules valstīs saskaros arī šo mītu sekām. Vecāki var uztvert tos kā biedinājumu un izvēlēties sniegt mazāk bagātīgu valodu apguvi bērnībā, un reizēm izmantot kā attaisnojumu, kāpēc vieglāk ir pieņemt asimilāciju zemē, kurā ģimenes tagad dzīvo, un atteikties no latviešu valodas. Kā uzzināsiet grāmatā, tie ir mīti, kuriem nav pamatojuma neirokognitīvos un lingvistiskos pētījumos. Turklāt vēlamies arī iedrošināt vecākus, vecvecākus, skolotājus un plašāku sabiedrību būt drošākiem un atvērtākiem, izmantojot vairākas valodas arī tad, ja kāda no tām nav apgūta pilnīgi brīvi. Svarīgākais ir nenogriezt attīstības ceļu sev pašiem, saviem tuviekiem un ļaut attīstīties līdzcilvēkiem, izmantojot cilvēcīgu saskarsmi, kurā mijas vairāku valodu vārdi un kurā ar praktisku gudrību un iejūtību varam ļaut uzplaukt latviešu valodas prasmei.

Ieva Vaickovska un **Arta Mellepe** turpina analizēt diasporas bērnu un jauniešu pamatvajadzības izglītības jomā. Pašlaik latviešu valodas apguvi nodrošina diasporu organizētās nedēļas nogales latviešu skolas. No Latvijas puses sadarbību ar šīm skolām organizē Latviešu valodas aģentūra kopā ar Pasaules Brīvo latviešu apvienību un Eiropas Latviešu apvienību. Lai bērni un jaunieši varētu ne tikai apgūt valodu, bet arī iepazīties ar Latvijas vēsturi, ģeogrāfiju, kultūras vēsturi un latvisko dzīvesziņu, valsts finansē arī vasaras skolas, nometnes un dažādus diasporas kultūras pasākumus Latvijā un ārvalstīs. Palielinoties izbraukušo skaitam, ir pieaugusi vajadzība pēc kultūras dzīves vadītājiem, kuri vietējiem bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem būtu gatavi ne tikai mācīt latviešu valodu, bet arī vadīt deju un mūzikas nodarbības, iepazīstināt ar latvisko dzīvesziņu. Saskaņā ar savstarpēju valsts un diasporas atbildību ir nepieciešama arī finanšu atbalsta drošība skolu ilgtspējai. Daudziem bērniem dažādu apstākļu

dēļ nav iespējas apmeklēt latviešu nedēļas nogales skolas, tāpēc aktuāla ir vajadzība pēc nepilnas tālmācības programmas virtuālajā vidē. Turklāt, lai vārdi, ka Latvijā ikviens diasporas bērns un jauniešs tiek gaidīts atpakaļ, nepaliktu tikai tukša skaņa, lai uzņemšana skolās būtu viegla un sakārtota, nepieciešams pamatīgs darbs atzīmju un diplomu pielīdzināšanas sistēmas izveidē un cieņpilna, uz bērna labklājību un labsajūtu vērsta iekļaujoša kopējā atbalsta sistēma.

Laura Bužinska savā praktiskajā izpētes darbā atklāj, cik ļoti nozīmīgs ir organizatorisks darbs, ilgstošs process veido aisberga redzamo daļu, proti, cik daudz darba jāiegulda bērnu, jauniešu un ģimenes nometņu izveidē. Šīs nometnes ne vien ļauj intensīvi izdzīvot latvisko vidi, bet arī uzplaukt draudzībai un mīlestībai pāri robežām. Viņas rakstā uzmanība ir pievērsta dažām nometnēm: latviešu skautu un gaidu kustībai Ziemeļamerikā, 2×2 jauniešu saietiem, Sabiedrības integrācijas fonda (SIF) atbalstītām nometnēm, kā arī 3×3 saietiem. Autore secina, ka nedz 2×2 , nedz arī 3×3 saietos vai SIF administrētajās nometnēs nemāca kādu konkrētu kanonu par to, kas ir latvietība, bet ļauj gan organizētajiem, gan dalībniekiem brīvi izvēlēties sev tuvāko latvietības un socializācijas izpausmes veidu.

Ieva Margeviča-Grinberga savā otrajā rakstā bērnu izglītības vajadzības skata daudz plašākā kontekstā (šie bērni ir atgriezušies no ārzemēm) un aplūko skolotāju izglītības jautājumus Latvijā, kā arī sniedz uz pētījuma rezultātiem balstītus ieteikumus skolotāju starpkultūru kompetences sekmēšanai studiju procesā.

Liesma Ose jau sniedz konkrētu modeli, kā skolotājiem veicināt radošāku, iekļaujošāku darbu ar bērniem, kas atgriezušies Latvijā. Autore uzsver, ka bērniem un vecākiem ir īpaši nepieciešams ierosinošs atbalsts, nepieciešams sajūst skolas un valsts rūpes, lai veidotos dialogs starp bērniem, vecākiem un skolu. Skolēni, kas atgriežas Latvijā, vēlas būt uzklausi un saprasti. Turklāt ilgtspējīga nākotne bērnu izglītībai Latvijā ir jāsagatavo, jo integrēšanās Latvijas skolās ne vienmēr norit ātri un labvēlīgi. Raksta nobeigumā autore piedāvā skolotāju profesionālās pilnveides moduli, kuru apgūstot skolotāji attīstīs savai profesijai nepieciešamo starpkultūru kompetenci darbam ar skolēniem, kuru mainīgās identitātes ir aktīvā veidošanās procesā.

Ceļā uz dziļāku izpratni

Grāmatas pēdējā daļā piedāvājam ielūkoties teorētiski padziļinātā un empiriski pamatotā skatījumā uz diasporas bērniem un jauniešiem no vairākiem maz pētītiem vai pat līdz šim vispār neapzinātiem aspektiem. Ģeogrāfi **Elīna Apsīte-Beriņa** un **Ģirts Burgmanis** analizē jauniešu mobilitāti saiknē ar identitātes veidošanos, dažādu sociālu lomu „izmēģināšanu”. Autori izmanto oriģināla kvantitatīva pētījuma datus, secinot, ka nesen no Latvijas izbraukušo bērnu vecāki visbiežāk devušies uz kādu no ārvalstīm tāpēc, ka saskārušies ar stabilitātes trūkumu Latvijā un viņiem bijušas bažas par savu, bet jo īpaši savu bērnu, finansiālo nodrošinājumu nākotnē. Savukārt jaunieši vecumā no 16 līdz

25 gadiem uz ārvalstīm visbiežāk devušies kā studenti vai skolēni. Viņi Latvijā saskārās ar finansiālām grūtībām un nesaskatīja darba iespējas Latvijā. Paralēli tiek saglabāta spēcīga fiziska un emocionāla saikne ar dzimteni, un jauniešiem ir intensīva savstarpējā virtuālā komunikācija gan diasporas kopienās pasaulē, gan ar draugiem un radiem Latvijā.

Aija Lulle un **Laura Bužinska** analizē ārzemēs studējošo un neseno absolventu redzējumu par kultūras kapitāla pilnveidi Latvijā, par atgriešanās nodomiem un pieredzi. Jaunieši vēlas iesaistīties dialogā, nevis būt tikai izpētes objekti. Viņi kā līdzvērtīgi partneri vēlas saņemt regulāru atgriezenisko saikni no valdības, iesaistīties nākotnes plānošanā. Daudzi studiju laikā un darba meklēšanas periodā gan apsver iespēju atgriezties, gan reāli atgriežas Latvijā, dodas prom un atkal atgriežas.

Olga Cara pirmo reizi ļauj ielūkoties datos, kas iegūti, analizējot kompleksas datubāzes Anglijā. Varam redzēt, ka pēdējo gadu laikā Anglijas skolās ļoti strauji pieaudzis tādu bērnu skaits, kuru vecāki kā mājās lietoto pamatvalodu norādījuši latviešu valodu. Proti, pieaugums ir no 739 bērniem 2008./2009. mācību gadā līdz 7388 bērniem 2014./2015. mācību gadā. Protams, tie nav visi no Latvijas izbraukušie bērni Anglijas skolās, jo daļa vecāku izvēlas nenorādīt latviešu valodu. Šo bērnu skaits pamatskolās ir lielāks nekā vidusskolās, un tas var būt saistīts ar migrācijas un arī integrācijas vai asimilācijas tendencēm. Lielāks bērnu skaits pamatskolās varētu būt saistīts ar to, ka parasti migrē ģimenes ar jaunākiem bērniem vai bērni piedzimst jau Anglijā. Šādos gadījumos vēl ģimenes ar jaunākiem bērniem biežāk identificē un lieto latviešu valodu nekā pamatvalodu mājās. Rakstā analizēti arī segregācijas un skolu kvalitātes jautājumi, kur ir īpaši nepieciešama diasporas locekļu sadarbība un atbalsts, lai vecāki sniegtu cits citam informāciju un zināšanas par skolām un skolu sistēmu Anglijā un lai viņi spētu sūtīt bērnus labākās skolās un līdz ar to sagatavotu viņiem labākas nākotnes iespējas.

Iveta Jurkāne-Hobeine raksturo līdz šim maz izprasto situāciju ar krievvalodīgo emigrantu bērniem. Autore analizē, vai un kā krievvalodīgie vecāki, kas emigrējuši ar bērniem vai dibinājuši ģimeni emigrācijā, veido bērnu transnacionālās saites ar Latviju. Visspēcīgākā saikne ar Latviju krievvalodīgo emigrantu bērniem ir formāla, jo lielākajai daļai bērnu ir Latvijas pilsonība. Savukārt visvājākā saikne ar Latvijas valsti ir tās valsts valodas zināšanas, jo krievvalodīgo bērni neprot vai aizmirst Latvijas valsts valodu. Kas attiecas uz savu sakņu apzināšanos Latvijā, tad bērnu vecāku stāstos izteikti parādījās vēlme nodalīt savu pašu paaudzi un bērnu paaudzi, jo katrai paaudzei ir cita dzimtene un līdz ar to veidojas katram bērnam sava, no vecākiem atšķirīga transnacionālā identitāte.

Jaunā un talantīgā pētniece **Marta Balode** kā pirmā Latvijā un viena no retajām pasaulē pievērsas bērna vārda izpētei diasporiskas dzīves kontekstā. Tik daudzi esam izauguši ar mainīgām izjūtām, šaubām vai arī lielu pārliecību, kā sauksim bērnus, kuru dzīve, iespējams, noritēs svešumā. Bērna vārda izvēle ir atbildīgs un sarežģīts process, tomēr vēl sarežģītāks tas kļūst diasporā, kad starp

daudzajiem vārda izvēles nosacījumiem ir jāatrod kompromiss. Vēl grūtāk tas ir tad, kad šis jautājums jārisina etniski jauktā ģimenē, kur vecāki vēlas bērna vārdā atspoguļot gan etniski jaukto izcelsmi, gan radniecību, gan estētisko skaistumu, gaumi un citus personiski nozīmīgus faktorus, kā arī to, lai vārds mītnes zemē būtu iederīgs un palīdzētu bērnam sasniegt vēlamos mērķus. Vārds ir dziļi personīga informācija un vienlaikus var spilgti liecināt par etnisko piederību. Šī sākotnējā izpēte un teorētiskā analīze liecina, ka diasporā vārda izvēlē primārie un noteicošie ir citi faktori, nekā dzīvojot etniskajā dzimtenē.

Visbeidzot, **Anna E. Reinolde**, kas pati bija diasporas bērns un tagad ir māte vairāku kultūru bērniem, personīgi konceptuālā pieejā atklāj savus vērojumus un analizē intervijas ar repatriantiem un ļaudīm, kas Latvijā iebraukuši pēc 1990. gada. Autore mudina pievērsties mūsdienu Latvijas un diasporas izpratnei kā robežjoslām, saskarsmes zonām, kas gan automātiski nerada priekšrocības, bet gan prasa darbu un radošumu (Pratt 1991). Ar aktīvu iesaisti un darbu varam tās attīstīt, nenievāt citādo un pastāvēt mainoties, un šādi saglabāt un pilnveidot *kopīgo labumu* – latviešu valodu un kultūru.

Ar šiem rakstiem vēlamies mudināt nākotnes pētniekus gan risināt tālāk iztīrītās tēmas, gan meklēt jaunas, jo diasporas jaunieši un bērni ir kā daudzšķautņaini dimanti – viņos atspoguļojas identitātes maiņa un paplašināšanās un viņi paši aktīvi vēlas veidot labāku nākotni Latvijā un diasporā.

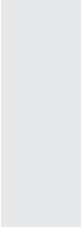
Vēlos pateikties ikvienam cilvēkam, kas ar savu radošo enerģiju, laiku un pūlēm palīdzēja šīs grāmatas tapšanā. Pateicos Latviešu fondam ASV un Latvijas Ārlietu ministrijai par sniegto finansiālo atbalstu. Paldies Laurai Bužinskai par darbu grāmatas izdošanas koordinēšanā un sirsnīga pateicība kolēģei Elzai Ungurei par vienmēr rūpīgo un atsaucīgo darbu, īpaši manuskripta noslēguma posmā. Visbeidzot un vislielākā pateicība un cieņas apliecinājumi otrai zinātniskajai redaktorei Evijai Kļavei, kuras sirds gudrība, intelekts un konstruktīvais padoms ļāva uzlabot daudzus šīs kopmonogrāfijas rakstus.

VĒRES

- Alanen, L. (2003). Childhoods: the generational ordering of social relations in Mayall B. and Zeiher H. (eds.) *Childhood in Generational Perspective*. Institute of Education, London, 27–45.
- Andersen, B. (1991). *Imagined communities: reflections on origins and spread of nationalism*. London: Verso.
- Baldassar, L., Kilkey, M., Merla, L. and Wilding, R. (2014). Transnational families. In: *The Wiley Blackwell Companion to the Sociology of Families*. First Edition. Edited by Judith Treas, Jacqueline Scott and Martin Richards, 151–197.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Brinkerhoff, J. M. (2009). Creating an enabling environment for diasporas' participation in homeland development. *International Migration*, 50(1): 75–105.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1): 1–19.

- Castles, S. (2010). Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10): 1565–1586.
- Castles, S., de Haas, H. and Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coe, C., Reynolds, R. R., Boehm, D. A., Hess, J. M. and Rae-Espinoza, H. (2011). In: *Everyday Ruptures: Children, Youth, and Migration in Global Perspective*. Nashville: Vanderbilt.
- Collyer, M. ed. (2013). *Emigration Nations: Policies and Ideologies of Emigrant Engagement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Trans. by Steven Rendall. University of California Press.
- De Haas, H. (2010). Migration and development: a theoretical perspective. *International Migration Review*, 44(1): 227–264.
- Dzenovska, D. (2012). *Aizbraukšana un tukšums Latvijas laukos: starp zudušām un iespējamām nākotnēm*. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
- Engbersen, G. and Snel, E. (2013). Liquid migration: dynamic and fluid patterns of post-accession migration. In: Glorius, B., Grabowska-Lusinska, I. and Rindoks, A. (eds.) *Mobility in Transition: Migration Patterns after EU Enlargement*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 21–40.
- Gilligan, C. (1982). In *A Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Held, V. (2005). *The ethics of care*. Oxford: Oxford University Press.
- Ho, E. L. E. (2009). Constituting citizenship through the emotions: Singaporean trans-migrants in London. *Ann. Assoc. Am. Geogr.*, 99(4): 788–804.
- Ho, E. L. E., Boyle, M., Yeoh, B. S. A. (2015). Recasting diaspora strategies through feminist care ethics. *Geoforum*, 59: 206–214.
- Holloway, S. and Valentine, G. (2000). Corked Hats and Coronation Street: British and New Zealand Children's Imaginative Geographies of the Other. *Childhood*, 7(3): 335–357.
- Hörschelmann, K., Schäfer, N. (2005). Performing the global through the local- globalisation and individualisation in the spatial practices of young East Germans. *Children's Geographies*, 3(2): 219–242.
- Horton, J. and Kraftl, P. (2006). Not just growing up, but going on: materials, spacings, bodies, situations. *Children's Geographies*, 4: 259–276.
- Jeffrey, C. (2010). Geographies of children and youth I: eroding maps of life. *Progress in Human Geography*, 34: 496–505.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. University of Minnesota Press, Minneapolis: MN.
- Lawson, V. (2007). Geographies of care and responsibility. *Annals of Association of American Geographers*, 97(1): 1–11.
- Levitt, P. and Lamba-Nieves, D. (2011). Social remittances revisited. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1): 1–22.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage.
- Moskal, M. (2011). Transnationalism and the role of family and children in intra-European labour migration. *European Societies*, 13(1): 29–50.
- Ni Laoire, C., Carpena-Mendez, F., Tyrrell, N. and White, A. (2011). *Childhood and migration in Europe. Portraits of mobility, identity and belonging in contemporary Ireland*. London: Ashgate.

- Prout, A. (2000). Childhood bodies: construction, agency and hybridity in Prout A. (ed.) *The Body, Childhood and Society*. Macmillan, Basingstoke, 1–18.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Abingdon, UK: Routledge.
- Raghuram, P. (2009). Caring about ‘brain drain’ migration in a postcolonial world. *Geoforum*, 40(1): 25–33.
- Reynolds, T. and Zontini, E. (2014). Bringing transnational families from the margins to the centre of family studies in Britain. *Families, Relationships and Societies*, 3(2): 251–268.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinatti, G. and Horst, C. (2015). Migrants as agents of development: Diaspora engagement discourse and practice in Europe. *Ethnicities*, 15(1): 134–152.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press, New York.
- Valentine, G. (2003). Boundary Crossings: Transitions from Childhood to Adulthood. *Children's Geographies*, 1: 37–52.
- Vanderbeck, R. M. (2008). Reaching critical mass? Theory, politics and the culture of debate in children's geographies. *Area*, 40(3): 292–400.
- Van Hear, N. (2010). ‘Theories of Migration and Social Change.’ *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10): 1531–1536.
- Worth, N. (2009). Understanding youth transition as becoming: identity, time and futurity. *Geoforum*, 40(6): 1050–1060.



Aija Lulle

Creating Opportunities for Development: Diaspora Children and Youth

Introductory words

The aim of this book is to investigate how to create better opportunities for diaspora children and youth so that they can strengthen their ties with Latvia, the home country of their parents or grandparents. We will examine historical and contemporary perspectives, approaching the problem both analytically and from a practical point of view. Our book is built around three key concepts (1) children and youth, (2) the diaspora, and (3) creating opportunities. Let us start with the first.

Children embody the future and possibility. The next generation is our central resource, giving continuity to a people or a nation. The concepts *children* and *childhood* include closely inter-woven understandings and discursive constructions of the biological, cultural, social, individual, ideological, and material aspects of our lives. The transnational experiences of the diaspora generate even greater diversity (Prout 2005: 146)¹. So, 'child' and 'youth' are relationship categories associated with age, status, and social role that are subject to change both within a culture and between cultures.

In recent years, researchers have encouraged the study of children who have experienced life in several different countries, and to look at these children as individuals who have their own understanding and agency, and the ability to express their will and the power to implement it (see, for example, Lulle and Assmuth 2013; Coe et al. 2011; Ni Laoire et al. 2011; Piperno 2011); rather than to treat children and young people as immature actors, who will grow up and only then become full-fledged members of society and the symbolic bearers of community values. However, we still know relatively little about the psychosocial wellbeing of such children and their parents on return to the home country where they themselves or their parents were born.

¹ See all references in the Introduction in Latvian language.

It may be the case that such children, growing up in a foreign country, know little of their homeland (Baldassar et al. 2014), even if the family consciously maintains links with family and friends in their parents or grandparents country of origin. Consequently, we must take into account the fact that each family experiences transnational links and affiliations, which are different to those, experienced by any other family. We cannot, therefore, accept uncritically the idea that both children and parents in even one nuclear family that has moved back to the parental homeland will have similar emotions and expectations. It often helps to look broadly when considering transnational families, because such families may include grandparents and more distant relatives, as well as people who are not blood relatives, but who are 'chosen' relatives (Reynolds and Zontini 2014); people who have played a significant role in the lives of these children and young people at a diaspora at school, in friendship, or through mutual assistance in various countries or places.

In the case of families with children, one of the most powerful drivers of the international movement of contemporary populations is the search for better opportunities for the younger generation. Inevitably, spending time in another cultural environment, as well as returning home after a prolonged absence, causes fundamental changes in the lives of individuals and families. Indeed, in view of the large-scale geographical mobility as Latvia has experienced at the beginning of the 20th century – after the Second World War, and also recently – after Latvia's accession to the European Union, we must see diasporic life as significant to social, economic, political, and cultural change.

Diaspora, the second key word in this book, is a practical category, as anthropologist Dace Dzenovska wrote (2012, referring to Roger Brubaker), as well as an idiomatic expression, a setting, and a requirement (Brubaker 2005: 12). In today's Latvia it is an ideological, ethical, or cultural-political classification, an attempt to create awareness and actions where we can be free of divisions that are restrictive and promote further fragmentation. Fragmentation develops when we speak about exile Latvians, eastern and western Latvians, as well as the most recent emigrants, separately. The concept of diaspora is simultaneously a definitional requirement and the hope that we may look past the divisions and see those living outside the territory of Latvia as an integral part of one nation. I agree with the conceptual view that looks at the geographical mobility of people holistically – as embedded in our diverse social relationships, as an integral part of the processes of our modern world (Castles 2010; Van Hear 2010; Castles et al. 2014). This view is fundamentally different to the approach, that sees migration is seen as an isolated phenomenon; one that operates according to a certain set of rules, defined systems, while other relationships and the lives of the rest of the local population are separate from migration realities. The movement of people impacts our lives regardless of who does the migrating; ourselves or others,

those close to us, or unknown individuals who are members of our imagined community² – the nation.

Here we come to the third key – the creation of opportunities for the development of diaspora children and youth. To create means to be proactive, to collaborate, and to have the desire to facilitate opportunities for diaspora children and youth. In this book we define *development*³ as „a comprehensive concept that expresses positive change in society” (Sinatti and Horst 2015: 139). The question of how to create opportunities for positive change requires a careful, open-minded examination of the diversity of modern-day mobility. Although children starting school is a strong incentive for parents to settle in one place, due to job opportunities or variable family ties, we cannot see migration as a one-way process. Migration isn’t simply leaving one’s homeland or returning to it with no further movement for the rest of one’s life. Since childhood and the school years comprise the most institutionally structured stages of a person’s life (Rose 1999: 123; 2008 Vanderbeck), schools must also seek to understand and be open to caring for children who have experienced a life on the move. One hallmark of the conditions for free movement offered by the European Union and the European Economic zone, is liquid⁴ migration (Engbersen and Snel 2013). Fluid migration includes families with children, so a child’s place of residence might change over the course of several years (Moskal 2011). Even if European and other international schools experience such movement as routine, the reality of short-term, ambiguous, and multiple migration is a challenge for general education institutions, especially if thought and action are based on the assumption that the migrant child ought to be integrated into the Latvian

² Benedict Anderson’s (1991) concept of the nation as an imagined community. Here I make use of the understanding of flowing migration, because, in my opinion, short-term or circular migration are terms that we use to delineate migration in terms of time. They are neither clearly defined in the legislation, nor do they accurately describe the daily experience, plans, or realities of the diaspora – how international mobilities progress in space and time. For this reason a concept that defines migration as taking place under circumstances that are flowing, unclear, and undetermined is more appropriate and resonates with what people actually experience.

³ In this work we do not use the word development in the narrow sense. Diaspora researchers often use a narrow definition of the term development, and members of the diaspora are seen as agents that perform monetary, material, or social transfers or investments into their country of origin, facilitating that country’s development. Diaspora, migration and development are also part of an institutionalised professional network including, for example, United Nations organisations, The European Union, and others that offer international support and facilitate developmental cooperation. For more information about the diaspora and the narrow definition of developmental ties see Brinkerhoff, (2009); de Haas (2010); Levitt and Lamba-Nieves (2011) and Collyer (2013).

⁴ This view is based in the work of Zygmunt Bauman, especially his book *Liquid modernity*, published in 2000.

system as quickly as possible because this is the environment in which he or she will remain permanently.

Before I invite you to look into the contents of this volume, I would like to add one more theoretical and empirical description of how the most recent studies analyse the mobility of children and young people, and how can we look at the creation of opportunities for diaspora children and youth in the context of the individual, the community, and the broader society if we take a respectful approach based on the understanding of each member of the diaspora as a part of the joint value of the nation.

The Relational Approach

Over the last ten years an increasing number of studies on how children experience life in another culture have been published. Most contemporary researchers are advocating for the use of the *relational approach* (Jeffrey 2010; Katz 2004; Alanen 2003; Valentine 2003). The *relational approach* is based on the understanding that the society exists and develops through relationships. A significant milestone in the development of this perspective is the work of Doreen Massey, in which she emphasises that the social space is always made up of „the story until now, it has always formation it is the result of the process, from the person relationship exposure to global relations” (Massey 2005: 7–8). This understanding also lays the foundation for the latest academic literature, which enables us to overcome the assumption that we are *only growing up* during childhood, youth, and school years; that our early years are merely preparation for *real life*. The *relational approach* enables us to look at childhood from another point of view. Instead of automatically accepting the expectation that children have a duty to grow into adults who represent the values of the community, we can endeavour to see each lifetime as a constantly unfolding process that begins at the very beginning as a *process of becoming*, in which people actively work to create their individual and collective identities (Horton and Kraftl 2006; Worth 2009). At the same time, we must take into account the fact that there are crucial differences in the social and spatial relational frame for children growing up in different countries or locations: their material environment is in flux, children from rural schools might end up in an urban environment and vice versa (Hörschelmann and Schäfer 2005).

I welcome the fact that in recent years migration researchers do more than see child migration as a starting point for their studies, but look at children as taking an active role as social agents. Cati Coe, along with her co-authors, suggest that children’s agency be defined as „the ability to express their will and to act, these capabilities include a child’s personality, independence, autonomy, and a creativity dimension” (Coe et al. 2011: 7). Children are also active cultural mediators and decision makers (Ní Laoire et al. 2011). They choose in which situations to use their language skills. For example, they may express

their preferences by resisting their parents' wish that they attend a diaspora school, or, perhaps in the early teenage years, notify their parents that they no longer wish to speak in their native language. Or, as our research has shown, at some point a young person starts to reflect and to search deliberately for links to his/her parents' native language and culture. On the one hand, children enact their difference, they recognise the roles and status they are assigned in various places (Holloway and Valentine 2000). They can resist and overcome the labels placed on them, for example, *other*, *foreigner*, or *migrant*, as you can read in Elza Ungure's interview with diaspora education experts Māris Pūlis about the decision of parents and their children in post-war Britain not to speak Latvian in public places. This is a relatively passive expression of agency, when people are aware of the interests of those in superior positions learn which roles and behaviours are acceptable and therefore act tactfully (see also de Certeau 1984). On the other hand, children want to belong, to *feel the same as* other children (see, for example, in Anna Reynolds' article in this book, the statement of one of informants that she would have liked to be named Sabine – a girl with a German-sounding name in German school).

However, I would like to stress that the agency of diaspora children must be viewed critically in the research, because their actions and opportunities to express their will and to act are substantially restricted by social structures, educational institutions in particular, and an ideology which emphasises the vulnerability of children and related regulatory requirements and assumptions about what a child may and may not do (Coe et al. 2011: 8–9). However strongly they may express the desire to stay home, for example, small children are subject to the decisions of their parents or guardians when moving to another country. **Daina Grosa** describes the consequences of this reality in her analysis of assessments made by her former students. Children come face-to-face with the power and constraints of their agency in the context of diaspora schools, and with the need to fit in to specific frames, which they later reflect on in their adult lives.

Creating development opportunities within respectful relationships

Looking through the prism of feminist ethics⁵ can help us to better understand the creation of opportunities for diaspora children and youth in the context of relationships between the diaspora, the country, and the individual. Care is at the centre of any such approach, stressing reciprocity and the ties that unite us, the practices that strengthen respectful relationships in which people treat one another with reverence, giving the other a name and a voice. This

⁵ *The feminist ethics of care* is a broad theoretical branch based on normative ethical theory and used by researchers in many fields, not only those in gender and feminist studies, e.g. Gilligan 1982 and Held 2005. See also Dzenovska (2012) in which she emphasises the *politically ethical* view of the diaspora.

caring approach to developing diaspora strategies has been strongly promoted by geographers working in the fields of feminism and migration (see Ho et al. 2015; Raghuram 2009; Lawson 2007).

Using the basic tenets of this approach – reciprocity, trust, and mutuality – we can build a framework in which the development opportunities for all children and youth, including the diaspora, are perceived as a common public good (Tronto 1993; 2003, at Ho et al. 2015). In my opinion, it is possible to establish respectful, caring relationships that are the foundation for the common good of the people within the chosen political ideological perspective in Latvia today. This would mean recognising that the diaspora is an integral part of the material, spiritual, political, and cultural development and continuity of the Latvian nation. The opposite approach would be to see children and young people instrumentally, as resources to be used, say, if they come from families with a high net worth, or if they have superb language skills, neglecting those who must be empowered before they can flourish.

Secondly, this ethical framework recognizes how historically difficult lines of relationship are created within the diaspora and their ties with their country of origin. These lines of relationship are inevitably nested within unequal power relationships within economic, social, cultural, political, and environmental contexts. The relational approach enhances our respect for the people involved and necessitates taking the responsibility to find out and appreciate the efforts that members of the diaspora have invested in creating schools, interest groups, and camps for children and young people. The ethical-relational approach draws our attention to the ways in which institutions and individuals continue to reproduce these lines of relationship today in other conditions. Such an approach gives preference to initiative and diversity, rather than to structured state-determined activities (Ho et al. 2015). The opposite tack would be validate or financially support only one approach, which would control the learning process, and only one programme content for use in diaspora schools throughout the world. Feminist ethics favour practices that arise from the realities of daily life, encouraging the establishment and maintenance of mutually caring and respectful relationships between the diaspora and the state; between schools, parents and children; between those born and raised in between born and raised abroad and those born and raised Latvia; and between a child with one parent who is British in origin and a child whose parents are born and bred in Latvia, but whose native language is Russian.

Thirdly, in this framework, we can better understand that there are schools, individuals, and communities that need special care and support. This also applies to differences in social status, because children whose parents or grandparents are not sufficiently wealthy or socially active may need help to enter fully into the process of education or to join in free time activities. This means nurturing a respectful attitude in our interactions with those who differ from us, for example, families where teenagers have returned and are living

with relatives or grandparents, not with their parents. This approach also devotes attention to schools and teachers, who are in need of a specific kind of support to become co-creators of possibilities for a child.

Fourthly, such an ethical framework encourages us to maintain balance between the emotional attachment one might feel toward one's home country and the attitudes we take regarding the rights, duties, and responsibilities of the state and its institutions toward the diaspora and vice versa. The value of a united nation is the development and continuity of Latvian language and culture across territorial borders. The common good allows us to nurture this value in respect and openness toward the never-ending processes of change and toward the other – the member of the diaspora who wants to engage in a relationship with this country, regardless of ethnic origin or mother tongue. This approach is sustainable and emphasises establishing relationships with the whole diversity of the diaspora, rather than focusing on short-term gains for some.

A preview of the themes

This monograph is dedicated to diaspora children and youth. The objective of the collective labour in this volume is to seek opportunities from various different perspectives to improve interconnections between the State, its major institutions and local communities, and diaspora children and youth. The contents of this book are divided into three parts.

Understanding the formation and existence of diaspora schools

The first part of the book is an analysis of diaspora school formation at various times and places outside of Latvia, addressing both historical accounts, as well as the situation in the present day. It is a practical guide that explains the reasons for establishing diaspora schools, the dynamics of attendance, and the difficulties, which students and parents, teachers and administrators must overcome. In some parts of the world the foundations for such schools were laid at the beginning of the 20th century, but many more were established after the Second World War and tended to for half a century, while the Soviet regime ruled in the home country. The voices in these chapters tell the stories of refugees in motion, the difficulties they experienced changing countries, the necessity to maintain the Latvian language and culture abroad, and their desire to pass them on to future generations. Of course, the work and efforts of the exile Latvians were closely linked with the singular idea that characterized this group – the hope of one day returning home, at least for their children or grandchildren. An explosion of new diaspora schools has begun only recently – in the fifteen years since Latvia has become a Member State of the European Union and experienced large-scale emigration. In the authors' texts and the words of those

interviewed, the practical approach taken gives readers access to the specific language, the concepts, and historical antecedents that have made the formation of diaspora schools a part of the intellectual, pedagogical, and social inheritance of the nation.

Ilze Garoza and **Laura Bužinska** provide historical insight into the changes that have taken place in diaspora schools in the US, and their analysis and interpretation contributes to our understanding of how these schools are organised and what challenges they are facing. In the conclusion of their article the authors highlight the importance of mutual responsibility, since, in their view, no extra-curricular schools will be able to operate in the long term relying solely on aid from Latvia if the activities of diaspora parents and local communities are not grounded in confidence of the value and importance of a Latvian education. Therefore, the primary task of both the diaspora communities and the State is to strengthen the relevance of Latvian education and provide opportunities for members of the diaspora to engage in school and public life.

In her study of Latvian Saturday school in Melbourne, **Daina Grosa** compares two waves of Latvian emigration, and seeks to differentiate the motivation of the emigrants to take their children to school on Saturdays. The author focuses her analysis on fundamental values and community awareness. **Inese Auziņa-Smith** analyses diaspora communities and schools in England throughout history up to the present day, relying on the analysis of documents and her own very active work experience. The author concludes that the desire to provide children with opportunities – an understanding of their Latvian origins and knowledge of Latvian culture – unites both exile Latvians and those who have moved to the UK relatively recently.

As you will read in these three articles of historical nature, teachers trained in Latvia already started teaching Latvian children in the displaced persons camps, in poverty and uncertainty, in order to ensure continuity in their education. Later, as life in exile continued, the desire to pass on their language and cultural heritage to future generations kept these schools going. The work of these schools and families was a weapon against assimilation, they were all united by the hope of returning home – either themselves or their children. As time passed, more and more children were born into mixed families. Self-organization and improvisation was needed in order to manage the work of organizing camps and schools. **Elza Ungure** continues the investigation of these issues with her description and analysis of the Latvian diaspora schools in Europe. With the increase in freedom of movement after Latvia regained independence and joined the European Union and the Schengen zone, a sharp increase in the number of Latvian diaspora schools has been reported around Europe. Those who work in contemporary diaspora schools are positive and enthusiastic, and see the meaning in maintaining these schools. Some of the most active leaders were well-known and admired while still in Latvia and, having

moved abroad, they chose to re-qualify as teachers, making a huge contribution to cultural continuity. If a child comes to school speaking no Latvian, and after a year is already able to converse confidently and recite a difficult poem in Latvian, the accomplishment of the teacher is obvious. Diaspora schools act as intermediaries between Latvia and the diaspora, creating and maintaining an interest in Latvia and allowing diaspora communities to see themselves as part of the Latvian people. Particularly laudable is the fact that teachers and parents care enough to create a friendly, inclusive environment in the stress of modern life. One excellent example is the Latvian school based in the London house of *Daugavas Vanagi*, an organisation of Latvians in exile. One of the most important features of such a school is to create a space where children and youth can receive ethnic and socio-cultural resources that have the potential to enhance their opportunities in the future. We can recognize the flexibility of a caring approach in the work of participating teachers and families. Many teachers adjust their work and holiday schedules for the needs of the diaspora and do not receive any remuneration for the work that they do.

Arta Mellepe looks at diaspora communities outside the so-called Western zone of influence, namely, Russia and Brazil. By studying materials about the Brazilian Latvians, the author has concluded that modern technology has allowed this geographically distant community to prosper, now into the third or even fourth generation. Since Latvia regained its independence, many diaspora Latvians further afield have developed a greater interest in the ancestral homeland. That is why Brazil has both a Latvian cultural centre in the city of Ižui and a Latvian weekend school in the town of Nova Odessa, where the descendants of the original Latvian immigrants regularly learn to read and write in Latvian. In addition, some Brazilian Latvians have chosen to return to Latvia. Sometimes such decisions may be sudden and integration into the Latvian school system can be very complicated for such repatriates.

Meanwhile, there are a number of long-standing and diverse communities in Russia that, even today, continue to keep their Latvian language and cultural traditions alive. The article also examines the importance of Latvian education and Latvian language teachers for the preservation of identity and the reinforcement of ties with Latvia.

A second article by **Daina Grosa** concludes the first part of the book. Here the author once again analyses survey data and interviews with her former students. Most of the feedback from Australian Latvian students was positive, praising not only the schools, but also after-school and summer programs that helped to instil in them a deep sense of Latvian identity, national pride, a sense of belonging to the community, as well as helping to teach the language and gain knowledge of their historical heritage. However, the author also carefully analyses the unsaid, or little emphasised. Namely, the difficulties encountered by the respondents themselves, or by children and families they observed. Families where Latvian was freely spoken, where the children were well behaved, and

the parents were active members of society usually formed the nucleus of any given school. For others it was difficult to fit into these stringent parameters and perhaps herein lies the lesson – that, although it may be more difficult for the schools and teachers, a more inclusive approach reaches out to a broader community.

Diaspora educational needs today

In the second part, which is both practical and analytical, we turn our attention to contemporary processes and actions that address the creation and maintenance of ties with diaspora children and youth, and the ways in which we create opportunities for them. Acquisition of the Latvian language is the primary goal that teachers, parents, and the children and young people themselves talk about. In the first article **Ieva Margeviča-Grinberga** deals with the theoretical aspects of language learning. Parents the world over, but especially parents who are bringing up children in ethnically mixed families, are faced with the problem of choosing how to support children in the active use of two or more languages. This is also a characteristic problem for families residing in a country or region in which they were born, but where one of several languages used there is widespread and dominant. The choice to actively use several languages, and the work needed to support that choice, may be even more difficult for parents who raise their children outside their native land and language-learning environment. The study and experience of language learning has gradually overturned erroneous historical assumptions that the use of two or more languages, which is an intrinsic part of life on the move, causes confusion, impedes intellectual development, or leads to a situation where a child or does not fully learn either language. These myths arise from the experience of a living in a single culture; they are the normative assumptions of homebodies, and are not only stigmatizing, but are also based on flawed research. Being in contact with families of Latvian and mixed-Latvian origin in a number of countries around the world, I face the consequences of this myth in my daily life. Such myths can act as a language-learning deterrent for parents who end up choosing a language learning experience for their children that is not as rich as it might be. These myths are sometimes used as an excuse for assimilation into the new country of residence and the rejection of the Latvian language. As you'll see in the following chapters, this myth has no basis in linguistic or neurocognitive research. Within the proposed ethical framework, we want to encourage parents and grandparents, teachers and the general public to feel more secure and open to using multiple languages, even if some of the languages are not spoken freely. The most important thing is not to cut off the path to linguistic development and to allow human beings to grow through human contact in an environment where multiple languages are used, and where, with practical wisdom and compassion, we can allow Latvian language skills to blossom.

Ieva Vaickovska and **Arta Melleupe** continue the analysis of the basic needs of diaspora children and youth in the field of education. Currently, the acquisition of Latvian is ensured by weekend Latvian schools organised by diaspora communities. Cooperation with these schools on behalf of the Latvian State is organised by the Latvian Language Agency (Latviešu valodas aģentūra) together with the World Free Latvians Association (Pasaules Brīvo latviešu apvienība) and the European Latvian association (Eiropas Latviešu apvienība). In order for children and young people to be able to learn the language, and also to familiarise themselves with history, geography, culture, and the Latvian way of life, the State also finances summer schools, camps, and various cultural activities for the diaspora both in Latvia and abroad. As the number of émigrés has increased, so has the need for leaders in cultural life, people who are willing not only to teach Latvian to the local children, young people, and adults, but who could also teach subjects such as music and dance, and introduce members of the community to the Latvian way of life. To ensure the security and sustainability of diaspora schools within the framework of mutual responsibility, financial aid from the State is necessary. For many children attending Latvian weekend schools is impossible due to the various circumstances in which they live; therefore we face an urgent need for part-time distance learning programs in a virtual environment. A great deal of work is required so that the words „every child and youth of the diaspora shall be welcomed back” not to remain empty, for school intake to be easy and systematic, for grades and diplomas to be uniformly translated, and for a dignified, inclusive support system to be created that is focused on the prosperity and well-being of the child.

Laura Bužinska's practical research reveals the significant long-term organizational work that lies beneath the visible part of the diaspora education iceberg – camps for children, young people, and families that not only make it possible to experience an intensively Latvian environment, but have also allowed for friendship and love to flourish across borders. **Bužinska's** article focuses on a number of different types of camps: the Latvian Boy and Girl Scout movement in North America, 2 × 2 youth gatherings, the Society Integration Fund (SIF) supported camps, as well as 3 × 3 gatherings. The author concludes that neither the 2 × 2 nor 3 × 3 nor SIF-administered camps teach any specific canon of Latvianness, but allow both organizers and members to freely choose the ways in which they socialize and express their Latvianness.

In her second article, **Ieva Margeviča-Grinberga** places the educational needs of returning children into a much wider context and addresses issues of teacher education in Latvia. Based on the results of her study, she provides recommendations about how to promote the intercultural competencies of teachers. **Liesma Ose** provides a model for how teachers can promote a creative, inclusive environment for children who have returned to Latvia. The author argues that immigrant children and their parents are in particular need of tangible stimulation, support, and concern from school and the state, in order

to foster a dialogue between the children, their parents, and the school. Students returning to Latvia want to be heard and understood. What's more, we must prepare a sustainable future for the education of these children in Latvia since integration into Latvian schools does not always take place quickly and easily. In conclusion, **Ose** offers a professional teacher-training module that would give teachers the necessary intercultural competence in order to work with their pupils, whose changing identities are in an active process of development.

On the way to a deeper understanding

In the last part of the book we take an in-depth theoretical and empirically supported look at several little-examined, or even unexamined aspects in the field of diaspora children and youth. Geographers **Elina Apsīte-Beriņa** and **Ģirts Burgmanis** analyse the mobility of young people as it relates to identity formation and the „trying on” of various social roles. The authors use data from their original quantitative study concluding that recent émigrés with children leave because they are faced with a lack of stability in Latvia and are concerned about their financial security for the future, especially for their children. Young people aged 16 to 25 often go abroad as students or pupils due to financial difficulties or a lack of foreseeable job opportunities in Latvia. Such young people endeavour to retain a relationship that is both physical and emotional with their homeland. They engage in intensive virtual communication within the diaspora communities, and with their friends and relatives in Latvia.

Aija Lulle and **Laura Bužinska** analyse the views of those studying abroad and of recent graduates concerning their experiences, the improvement of their cultural capital in Latvia, and on their intentions to return. Young people want to engage in dialogue, not merely to be the subjects of study; they want to receive regular feedback from the government and to engage in future planning as equal partners. Many of them consider the possibility of returning to Latvia as they study and look for jobs. And many actually do return to Latvia, then leave and come back again.

Olga Cara allows us a first-hand look at data obtained by analysing data from complex databases in England. We can see that in recent years number of children attending schools in England, whose parents indicate that the primary language spoken at home is Latvian, has risen very rapidly. The increase is from 739 children in the 2008/2009 academic year to 7388 in the 2014/2015 academic year. Of course, this figure does not represent all of the Latvian immigrant children in English schools, since many families choose not to announce their use of the Latvian language. The number of children in primary schools is higher than the number of children in secondary schools. This fact is probably associated with tendencies in migration and, perhaps, with integration or assimilation trends. The larger number of children in elementary schools may

be related to the fact that those families, which choose to migrate, are more likely to have younger children or to migrate as a couple that later has children in England. Also, more families with younger children use the Latvian language as the primary language at home and identify themselves as such. This article looks at segregation and school quality issues as well. There is a particular need for cooperation and support between members of the diaspora. Parents provide each other with information about the English school system and local schools so that they are able to send their children to the best schools and better prepare them for the future.

Iveta Jurkāne-Hobein describes the little understood situation with Russian-speaking immigrant children. The author examines how the Russian-speaking parents who emigrated with children or formed families abroad, form transnational links with Latvia for the sake of their children. The strongest link Russian-speaking immigrant children have with Latvia is formal, since most of these children have Latvian citizenship. The weakest link with Latvia is their knowledge of the language; many Russian-speaking children don't know or have forgotten the national language. Many of the parents expressed the desire to distinguish between their own generation and their children's generation when telling stories about their roots in Latvia; each generation is born in a different country and so the trans-national identity for each generation is different.

The young and talented **Marta Balode**, is the first researcher in Latvia, and among a very few in the world, who has turned her attention to the names of diaspora children. So many of us have grown up with alternating feelings of doubt and confidence regarding the names we will give to our children, whose lives may be spent in foreign places. Choosing a child's name is a responsible and complicated process that becomes more complicated among the diaspora. Often a compromise must be found among many competing criteria. If an ethnically mixed family must choose a name for a child, when both parents want that name to reflect the child's ethnically mixed origins, kinship, aesthetic beauty, taste, and other personally significant factors, as well be relevant in the country of residence and help that child achieve, the choice is even more complicated. A name is deeply personal information and, at the same time, vividly connotes ethnicity. **Balode's** theoretical analysis of her initial research into this field indicates that the primary determinants for diaspora name choice projects differ from those for people living in their ethnic homeland.

Finally, **Anna E. Reynolds**, herself the child of a refugee, and mother of her own diaspora children, analyses interviews and observations with Latvian repatriates and people who have arrived in Latvia after 1990 in a conceptual and personal approach. The author urges us to approach our understanding of the modern Latvian citizenry and the diaspora as border territories, areas of contact, which do not automatically dispense benefits, but require work and creativity (Pratt 1991). Through active involvement and effort we can develop

relationships between these groups instead of belittling them; we can seek continuity through change, and in this way preserve and develop a common good – Latvian language and culture.

We wish to encourage future researchers to address the topics under consideration in this book and to search for new avenues of exploration, because diaspora youth and children are as multifaceted diamonds that reflect change and growth in their identities and want to work actively themselves to build a better future in Latvia.

I would like to thank everyone who helped with this book, donating their creative energy, time, and effort. Many thanks to the Latvian fund (Latviešu fonds) in the US and to the Latvian Ministry of Foreign Affairs for their financial support. My sincere thanks goes to my colleague, **Elza Ungure**, whose work is always thorough and sensitive, particularly in the final stage of the manuscript and to **Laura Bužinska** for her work coordinating the publication of this book. Finally, I wish to express my most heartfelt gratitude and respect to the other editor of this book, **Dr. Evija Kļave**, whose wisdom, intellect, and constructive advice has improved many articles in this volume.

Translated by Anna E. Reynolds.

1. daļa

LATVIEŠU DIASPORAS SKOLAS

Ilze Garoza, Laura Bužinska

1.1. Latviešu nedēļas nogales skolas Amerikas Savienotajās Valstīs un Kanādā

Ievads

Pirmās latviešu skolas Amerikas Savienotajās Valstīs (ASV) un Kanādā 20. gadsimta pirmajā pusē izveidoja latviešu sociālisti, kas bija ieceļojuši Ziemeļamerikā pēc 1905. gada revolūcijas. Pirmā latviešu ieceļotāju viļņa straujas asimilācijas rezultātā šīs skolas nākamo divdesmit gadu laikā savu darbību pārtrauca, bet to vietā 40. gadu beigās un 50. gadu sākumā Ziemeļamerikā radās vairāki desmiti jaunu skolu, kuras nodibināja Otrā pasaules kara rezultātā izceļojušie latviešu bēgļi. Gandrīz trešdaļa šo skolu darbojas vēl šobrīd – vairāk nekā 60 gadus pēc to dibināšanas.

Latviešu skolas Ziemeļamerikā ir īpašs skolu paveids, kas radušās latviešu trimdinieku pašorganizēšanās rezultātā un kas papildus mītnes zemes nodrošinātajai vispārējai izglītībai piedāvā latviešu pēctečiem iespēju nedēļas nogalēs apgūt latviešu valodu, kultūru un dzīvesziņu. Latviešu skolu darbību dokumentējošā literatūrā tās dēvētas gan par papildskolām, nedēļas nogales skolām, sestdienas un svētdienas skolām. Piespiedu emigrācijas apstākļos tās tika nereti dēvētas arī par trimdas¹ skolām. Šo skolu darbības pamatā bija trimdā izceļojušo latviešu patriotiskā pārliecība par nepieciešamību kopt un uzturēt latviešu valodu un kultūru, kas, pēc trimdinieku domām, bija pakļauta iznīcībai tobrīd padomju varas okupētajā Latvijā. Pārliecība par nepieciešamību nākamajām paaudzēm nodot latvisko mantojumu bija galvenais skolu pastāvēšanas dzinējspēks ne vien cauri gadu desmitiem līdz pat Latvijas neatkarības atjaunošanai, bet arī pēc tās. Lai arī kopējais latviešu sestdienas un svētdienas skolu apmeklētāju skaits gadu gaitā ir sarucis, tomēr pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas daudzas skolas ir piedzīvojušas jaunu audzēkņu pieplūdumu, ko veido pēdējos 25 gados ASV un Kanādā ieceļojušo latviešu atvases. Šajā rakstā piedāvājam ieskatu latviešu skolu darbības pirmsākumos un šī brīža aktualitātēs.

¹ Ar trimdu Latvijas 20. gadsimta vēsturē saprotama piespiedu nonākšana un atrašanās emigrācijā Latvijas okupācijas periodā no 1940. gada 17. jūnija līdz 1991. gada 21. augustam.

Latviešu papildskolu pirmsākumi ārpus Latvijas

Otrā pasaules kara izskaņā, kad Latvijā atgriezās padomju okupācijas spēki, bēgot no boļševiku terora un iespējamām represijām, bēgļu gaitās uz Rietumiem devās vairāk nekā 180 000 latviešu, kuru vairākums nonāca pārvietoto personu jeb tā sauktajās *dīpīšu* nometnēs² Vācijā un Austrijā. Par spīti lielajai neskaidrībai par nākotni un skaudrajiem apstākļiem, latviešu bēgļi nekavējoties sāka dibināt skolas un bērnudārzus. Mācības tajās vadīja pirmskara Latvijā izskolotie pedagogi, kuri mācību procesā izmantoja grāmatas un materiālus, ko tie bija paspējuši paņemt, izceļojot no Latvijas, vai kas bija nodrukāti Vācijā. Ja tādi nebija pieejami, viņi diktēja mācību vielu pēc atmiņas. Mācības notika latviešu valodā pēc Latvijas brīvvalsts laika mācību programmām – šīs skolas darbojās kā vispārizglītojošas skolas, kas aizpildīja formālās izglītības vakuumu pārvietoto personu nometnēs. Latvijas Valsts arhīva apkopotā informācija liecina, ka 1946. gada pavasarī Vācijā darbojās 122 latviešu tautskolas, kurās mācījās ap 7000 skolēnu, un 57 ģimnāzijas ar aptuveni 2500 audzēkņiem, kā arī 45 bērnu dārzi ar 1700 bērniem.

Vācijā darbojošos skolu un skolēnu skaits sāka strauji sarukt 40. gadu otrajā pusē, kad ASV, Kanāda, Austrālija, Lielbritānija un vairākas citas valstis atvēra durvis baltiešu bēgļiem, no kuriem daudzi izmantoja iespēju izceļot no kara nopostītās Vācijas. 1952. gadā latviešu bēgļu skaits Vācijā, saskaņā ar Latvijas Valsts arhīva datiem, bija sarucis no 110 000 līdz 16 000. Starp tālāk izceļojušajiem *dīpīšiem* ap 40 000 latviešu patvērumu guva ASV, bet ap 9000 – Kanādā. Pēc ierašanās jaunajās mītnes zemēs steigšus tika atjaunota skolu darbība, kurām, kā skaidroja pedagogs Arvīds Bolšteins (2004), jaunajos apstākļos „bija jāpārslēdzas no vispārizglītojošā darba, kas bija nepieciešams nometņu gados, uz tīri latviski orientētu izglītību”. Latviešu pedagogs un K. Barona latviešu skolas dibinātājs Hermanis Kreicers 50. gadu otrajā pusē latviešu skolu misiju raksturoja šādi: „Mūsu trimdas skola ir latviskas ievirzes skola – pievest bērnu latviešu grāmatai un laikrakstam, latviešu dziesmai un dejai, ievest latviešu sabiedrībā, lai viņš ar to sarod, sadraudzējas un tanī paliek.” Kreicers (1956) norādīja, ka latviešu skola ir kaut kas starp agrāko skolu un skolēnu pulciņu vai klubu, kura mērķis ir nodrošināt bērnu palikšanu un darbošanos latviešu tautā.

Trimdas apstākļos dibinātās latviešu skolas pildīja vairākus uzdevumus. Pirmkārt, šo papildskolu uzdevums bija nodrošināt latviešu valodas, kultūras un latviskā mantojumu nodošanu nākamajām paaudzēm, kam, pēc trimdinieku uzskatiem, draudēja iznīcība tolaik padomju varas okupētajā Latvijā. (Vecāki nereti, cenšoties motivēt bērnus apmeklēt latviešu skolu, tos biedējuši, sakot: „Ja tu nemācīsies, tad mūsu dzimtā latviešu valoda izzudīs.”) Otrkārt, latviešu

² Angliskais nosaukums *displaced person*, no tā radies saīsinājums DP un atvasinājums *dīpīši*, kas apzīmēja Otrā pasaules kara rezultātā pārvietotās personas.

papildskolas tika uzskatītas par palīgīdzekli cīņā pret latviešu pārtautošanos un asimilāciju mītnes zemes kultūrā. Kā piemērs jāizceļ jau 1947. gadā Vācijā izplatītais aicinājums „Latvieša stāja svešumā” un 1965. gadā publicētā „Programma pret pārtautošanos”, kas aicināja visiem spēkiem un līdzekļiem pretoties asimilācijas spiedienam. Treškārt, liela daļa trimdas latviešu dzīvoja ar pārliecību, ka kādu dienu tiem ar ģimeni un pēctečiem būs iespēja atgriezties dzimtajā Latvijā, un tas radīja papildu motivāciju apgūt latviešu valodu un kultūru.

Skolu un skolēnu skaita mainīgā dinamika

Kā viena no pirmajām skolām, ko pēc Otrā pasaules kara nodibināja ASV ieceļojušie latvieši, bija Bruklinas latviešu skola Ņujorkā, kas savas durvis vērā 1947. gadā. 1949. gadā latviešu skola tika nodibināta Hamiltonā, Kanādā. Tomēr vairums sestdienas un svētdienas skolu ASV un Kanādā tika atvērts 50. gadu sākumā, kopējām skolu skaitam Ziemeļamerikā 50. gadu vidū pārsniedzot 85.

Kā to liecina Amerikas latviešu apvienības Izglītības biroja apkopotā informācija, 1956. gadā ASV bija nodibinātas 67 latviešu papildskolas, kurās mācījās ap 2200 bērnu (Celms 1961). Desmit gadus vēlāk skolu skaits bija sarucis par desmit, bet skolēnu skaits bija palielinājies līdz 2284 (Blumbergs 1968). Saskaņā ar kādreizējā Latvijas Izglītības statistikas biroja vadītāja Jāņa Kronlina (1977) sakopotajiem datiem, 70. gadu vidū visos latviešu apdzīvotajos kontinentos kopskaitā darbojušās 99 latviešu skolas, no kurām 53 atradās ASV, bet Kanādā – 10. Tobrīd – 25 gadus pēc skolu izveides – skolēnu skaits latviešu skolās ASV turējās virs 1500, bet piedzīvoja strauju kritumu 80. gadu vidū, kad tas saruka līdz aptuveni 700 skolēniem (Zommere 1985). Laika gaitā liela daļa latviešu skolu ASV skolēnu un/vai skolotāju trūkuma dēļ tikušas likvidētas, no kurām dažas vēlāk tikušas atjaunotas, citas – dibinātas no jauna. Visjaunākā jaundibinātā latviešu izglītības iestāde ASV ir vienīgais Ziemeļamerikā eksistējošais pilna laika latviešu bērnudārzs „Stariņš”, kas 2005. gadā tika nodibināts Čikāgā.

2009./2010. mācību gadā ASV darbojās 19 latviešu papildskolas, viena vidusskola un divas vasaras vidusskolas, savukārt 2014./2015. mācību gadā – 17 latviešu skolas. Kā to liecina latviešu skolu aptauju rezultāti, skolēnu skaits ASV latviešu papildskolās pēdējos piecos gados ir turējies stabili virs 500, bet, pēc pēdējiem datiem, 2014./2015. mācību gadā sasniedzis gandrīz 600. Skolēnu skaits ASV latviešu skolās ievērojami atšķiras – no padsmītiem audzēkņiem līdz gandrīz 100, bet skolotāju skaits – no diviem līdz 27.

Lielākajos latviešu centros ASV – Ņujorkā, Čikāgā, Klivlendā, Sietlā, Losandželosā, Milvoki un citviet – vismaz kādu laiku posmā darbojās arī latviešu vidusskolas vai vismaz atsevišķas klases ar vidusskolas mācību programmu (Bošteins 2004). No tām šobrīd darbojas vien vidusskola Čikāgā.

1. tabula. **Latviešu papildskolas Amerikas Savienotajās Valstīs: skolēnu un skolotāju skaits 2009./2010. un 2013./2014. mācību gadā**

		Skolēnu skaits		Skolotāju skaits	
		2009./2010.	2013./2014.	2009./2010.	2013./2014.
1.	Bostonas latviešu skola	49	54	26	21
2.	Čikāgas Krišjāņa Barona latviešu skola	80	91	21	27
3.	Denveras latviešu skola	12	*	5	*
4.	Filadelfijas latviešu skola	9	26	6	12
5.	Indianapolises latviešu skola	21	23	6	9
6.	Kalamazū latviešu skola	18	19	9	8
7.	Klīvlandes Apvienotās ev.-lut. draudzes skola	30	19	14	11
8.	Konektikutas latviešu skola	6	**	9	**
9.	Losandželosas latviešu skola	30	28	9	10
10.	Milvoku Plkv. O. Kalpaka latviešu skola	27	26	18	15
11.	Mineapolises un St. Paulas latviešu skola	33	33	13	16
12.	Ņūdžersijas latviešu skola	55	58	16	16
13.	Ņujorkas ev. lut. draudzes Bronksas (Jonkeru) latviešu skola	20	35	11	15
14.	Ņujorkas ev. lut. draudzes Longailendas latviešu skola	Nav datu	**	Nav datu	**
15.	Ņujorkas latviešu ev.-luteriskās draudzes Bruklinas skola	16	**	2	**
16.	Oregonas latviešu skola	7	12	5	2
17.	Sietlas latviešu ev. lut. draudzes latviešu skola	19	24	11	5
18.	Vašingtonas ev. lut. draudzes latviešu pamatskola	72	59	20	21
19.	Ziemeļkalifornijas latviešu skola	29	26	Nav datu	8
	Kopā	533	533	192	196

* Denveras latviešu skola Kolorādo štatā uz pāris gadiem bija pārtraukusi savu darbību, bet atsāka to 2015. gadā.

** 2013./2014. mācību gadā skolas darbība ir pārtraukta.

Lai veicinātu latviešu valodas tālāku apguvi un bērnu audzināšanu latviskā garā, savulaik ASV tika nodibinātas arī vairākas vasaras vidusskolas. 1964. gadā savu darbību sāka Garezera³ vasaras vidusskola (GVV) Mičiganas štatā, kurā mācības notiek vasarās sešu nedēļu garumā. Pirmajā mācību gadā GVV mācījās 13 audzēkņi, kuru skaits gadu gaitā pieauga līdz vairāk nekā diviem simtiem 80. gadu sākumā. 50 gadus pēc dibināšanas GVV vēl joprojām vasarās pulcē vairāk nekā 100 audzēkņu no ASV un Kanādas. 1973. gadā ASV Austrumkrastā tika atvērta vasaras vidusskola „Beverīna”, bet 1974. gadā Rietumkrastā – vasaras

³ Skolas nosaukums oriģinālā tiek rakstīts ar mikstināto ņ saskaņā ar pirmskara Latvijas valodniecības tradīcijām, kuras iedibināja valodnieki Jānis Endzelīns un Kārlis Milēnbahs.

vidusskola „Kursa”. Šajās vasaras vidusskolās to uzplaukuma laikā audzēkņu skaits svārstījās no 30 līdz 70, bet mācību ilgums bija par nedēļu vai divām isāks nekā Garezera vasaras vidusskolā (Bolšteins 2004). Šobrīd ASV darbojas divas no šīm skolām – GVV Mičiganas štatā un „Kursa” Vašingtonas štatā.

1950. gadā Kanādā bija nodibinātas deviņas latviešu skolas, kurās mācījās 224 bērni. Vislielākais latviešu skolu un skolēnu skaits Kanādā reģistrēts pagājušā gadsimta 60. gadu vidū, kad tur darbojās 15 skolas ar gandrīz 900 skolēniem un aptuveni 110 skolotājiem. Kanādas skolēnu un skolotāju skaita dinamika laika gaitā redzama 2. tabulā.

2. tabula. Skolu un skolēnu skaita dinamika latviešu papildskolās Kanādā 1950.–2014. gadā

	1950	1955	1965	1975	1985	1995	2005	2014
Skolas	9	18	15	10	8	6	6	5
Skolēni	224	622	892	504	337	287	206	140

Avots: Latviešu nacionālās apvienības Kanādā Izglītības nozares vadītājas Elitas Pētersones dati (2014).

Sākot ar 70. gadu vidu, līdzīgi kā ASV, arī Kanādā novērojama latviešu skolu un skolēnu skaita strauja samazināšanās. Tomēr 40 gadus vēlāk, 2014./2015. mācību gadā, Kanādā vēl joprojām darbojās piecas latviešu skolas – trīs papildskolas, sākot no bērnudārza līdz 8. klasei, un divas ģimnāzijas ar 126 skolēniem. 2014./2015. mācību gadā latviešu skolās strādāja 33 skolotāji, astoņi skolotāju palīgi un četri skolas darbinieki.

3. tabula. Latviešu papildskolas Kanādā: skolēnu, skolotāju un darbinieku skaits 2014./2015. mācību gadā

Nr. p. k.	Skolas	Skolēni	Skolotāji	Skolotāju palīgi	Citi skolas darbinieki
1.	Hamiltonas pamatskola	17	9	0	0
2.	Otavas latviešu skola „Mēs mācāmies par Latviju”	12	1	3	0
3.	Toronto latviešu biedrības sestdienas (TLBS) skola	66	15	5	4
4.	Valodiņa	13	3	1	1
5.	Toronto latviešu tautas augstskolas (TLTA) ģimnāzija	13	4	0	0
6.	Hamiltonas ģimnāzija	5	2 + 2 **	0	0
	Kopā	126	36	9	5

** Skolotāji īpašo interešu mācībām.

Avots: Latviešu nacionālā apvienība Kanādā (2015).

Latviešu skolu skolēni uz mācībām pulcējas latviešu draudzes namos vai biedrību telpās parasti vienu reizi nedēļā sestdienu vai svētdienu rītos. Pielāgojoties skolēnu iespējām un vajadzībām, ir arī izņēmumi. Tā, piemēram, latviešu

skola „Valodiņa” Kanādā, ko 70. gados izveidoja vecāki, kas nebija apmierināti ar tradicionālo mācību modeli, nodarbības rīko piektdienu vakaros. Savukārt Denveras latviešu skolas audzēkņi uz mācībām sanāk reizi divās nedēļās, jo skola ir sadalīta divās grupās, kur jaunāko un vecāko klašu audzēkņi skolu apmeklē pamīšus. Arī Kalamazū latviešu skolas audzēkņi no 6. līdz 8. klasei 2014./2015. mācību gadā latviešu skolu apmeklēja tikai katru otro nedēļu.

Papildskolas vidēji, ar iepriekš minētajiem izņēmumiem, tiekas 30 nedēļas nogales gadā. Mācību gada sākums ir pieskaņots mītnes zemes vispārīzglītojošo skolu mācību gadam. Parasti tas iesākas septembrī un turpinās līdz maijam vai jūnijam. Dažādās papildskolās mācību dienas ilgums atšķiras – no pusotras stundas Oregonas latviešu skolā līdz piecu stundu garai mācību dienai K. Barona latviešu skolā Čikāgā un Plkv. Kalpaka latviešu skolā Milvoki. Ierasti mācību diena sākas deviņos vai desmitos un ilgst līdz vieniem vai diviem pēcpusdienā.

Absolūtais vairākums Ziemeļamerikā vēl šobrīd darbojošos papildskolu ir bijušas uzturētas par privātiem līdzekļiem – latviešu sabiedrība ziedoja līdzekļus papildskolu uzturēšanai, vecāki maksāja skolas naudu, labiekārtoja klašu telpas, pirka mācību līdzekļus un paši nosedza visus citus izdevumus, kas saistīti ar skolas darbības nodrošināšanu. Kādreiz mācības norisinājās īrētās telpās, bet ar laiku to norise tika pārcelta uz latviešu sabiedrības iegādātām vai izbūvētām telpām. Tā, piemēram, 70. gados Rokvilē, Merilandes pavalstī, pēc latviešu arhitekta Vernera Švalbes projekta tika uzbūvēts pašiem savs draudzes nams, kas vienlaikus kalpoja kā latviešu sabiedriskais centrs un mājvieta daudzām latviešu organizācijām, tajā skaitā Vašingtonas latviešu ev. lut. draudzes pamatskolai, kurai tika izbūvētas pašai savas klašu telpas. Līdzīgi tas noticis arī citos latviešu centros, piemēram, Čikāgā, Bostonā, Losandželosā, Mineapolisā, Oregonā un citviet. „Agrāk īrējām telpas no kādas amerikāņu baznīcas, tad no luterāņu koledžas. 1974./1975. gadā pārvācāmies uz savām telpām,” atminas Oregonas latviešu draudzes priekšnieks Juris Orle.

Lai segtu izdevumus, kas saistīti ar skolas darbības nodrošināšanu, katrā skolā ir noteikta mācību maksa, kas variē no pāris simtiem līdz pustūkstatim dolāru par mācību gadu. Daudzas skolas piemēro atlaižu sistēmu daudz bērnu ģimenēm. Tā, piemēram, Bostonas latviešu skolā par pirmo bērnu jāmaksā 500 \$, par otro – 400 \$, par trešo – 220 \$, bet par ceturto – 20 \$. Šī mācību maksa neietver izdevumus par mācību materiālu, tautas tērpu, mūzikas instrumentu iegādi, kuri nereti nepieciešami mācībām latviešu skolā.

Samazinoties sabiedriski aktīvo latviešu skaitam organizācijās un skolēnu skaitam skolās, latviešu centriem kļūst arvien grūtāk segt uzturēšanas izdevumus, tāpēc tiek meklēti dažādi risinājumi. „Lai uzturētu centru, mēs izīrējam [telpas] – darba dienās no septembra līdz maijam, piecas dienas nedēļā apakšstāvā darbojas amerikāņu bērnudārzs. Tad latviešu centrā, protams, darbojas lietuvieši un igauņi. Mēs izīrējam [telpas] lietuviešiem, igauņiem un arī amerikāņu koriei un arī citām grupām – ir nākuši gan krievi, gan ukraiņi, gan armēņi,” skaidro Oregonas latviešu draudzes priekšnieks.

„Uzturēt latvietību Ziemeļamerikā ir dārgi,” šādu atziņu bieži min aktivākie latviešu sabiedrības locekļi, kuriem ziedošana latviešu sabiedrībai kļuvusi par tikpat regulāru un ierastu lietu kā nodokļu maksāšana valstij. Tikai pēdējos desmit gados latviešu skolām ASV un Kanādā pavērušās iespējas saņemt valsts atbalstu, izmantojot Latvijas valdības izveidotās diasporas atbalsta programmas.

Mācību programma un saturs

Latviešu papildskolas apmeklē bērni no trīs līdz 14 gadu vecumam, sākot ar pirmsskolas jeb sagatavošanas klasi un beidzot ar 8. klasi. Latviešu skolu darbības sākuma gados audzēkņi tika sadalīti pa klasēm pēc vecuma. Pēdējos gadu desmitos arvien vairāk aktualizējies jautājums, kā organizēt mācību procesu, kad skolēnu latviešu valodas zināšanu līmenis ievērojami atšķiras un dažviet arī nepietiek skolēnu atsevišķu mācību klašu izveidei. „Kad mums bija 45 skolēni, skolā darbojās visas 8 pamatskolas klases, bērnudārzs un pat divas vidusskolas klases. Tagad mācības notiek lielākoties vienā grupā,” skaidro Oregonas latviešu draudzes priekšnieks Juris Orle. Lielā daļā ASV darbojošos latviešu papildskolu mācības notiek pēc programmas, kuru no 1. līdz 8. klasei izstrādājusi Amerikas latviešu apvienība (ALA) un kuras beigās skolēniem paredzēts kārtot pārbaudījumu latviešu valodā, vēsturē, ģeogrāfijā un ticības mācībā. Pēdējos gados gan esot ievērojami sarucis to skolēnu skaits, kas izvēlas kārtot šos pārbaudījumus, ko skolu pārziņi skaidro ar to, ka skolēniem ir nepietiekamas latviešu valodas zināšanas.

Lai arī daudzviet bērni vēl joprojām tiek dalīti pa vecuma grupām, arvien vairāk novērojams, ka skolu pārziņi un skolotāji, sadalot bērnus pa klasēm, pirmāri cenšas ņemt vērā bērnu latviešu valodas zināšanu līmeni. Šādā nolūkā, lai identificētu bērnu latviešu valodas zināšanas, Amerikas latviešu apvienības Izglītības nozare pēdējos gados sākusi pāreju uz latviešu valodas zināšanu līmeņa pārbaudījumiem, izmantojot Eiropas Valodu portfeli jeb standartizētu valodas apguves un novērtēšanas metodoloģiju, kas plaši izmantota Eiropas Savienības valstīs. Šī metode, atšķirībā no agrāk izmantotajiem pārbaudījumiem, ļauj novērtēt ne vien bērnu valodas zināšanu līmeni, bet arī valodas apguves progresu laika gaitā.

Reaģējot uz izmaiņām skolu demogrāfijā un bērnu latviešu valodas zināšanās un prasmēs, vairākas latviešu skolas ASV un Kanādā izveidojušas programmas, kurās mainīta pieeja latviešu valodas apguvei, pasniedzot to kā svešvalodu, ne vairs kā dzimto vai otro valodu, kā tas bijis praktizēts līdz šim. Tā, piemēram, K. Barona latviešu skolā Čikāgā pēdējos gados izveidota programma „Mācāmies latviski”, kura domāta bērniem ar vājām latviešu valodas zināšanām un kuras mērķis ir nodrošināt šo bērnu pievienošanos pamatprogrammai latviešu valodā.

Citviet latviešu skolas, cenšoties iesaistīt latviski nerunājošus bērnus, izveidojušas mācību programmas, kuru uzdevums ir izkopt „latvisko dvēseli” jeb stiprināt piederības sajūtu latviešu tautai, latviešu kultūrai un tradīcijām. Šāda

programma ar nosaukumu „Mācīsimies par Latviju” izveidota Bostonā, un tā divas reizes mēnesī piedāvā latviešu izcelsmes pusaudžiem ar vājām latviešu valodas zināšanām vai bez tām iespēju apgūt latviešu tradīcijas, gatavot latviešu ēdienus un iepazīties ar latviešu sabiedrību. Līdzīga programma ar nosaukumu „Mēs mācāmies par Latviju” jau 2008. gadā izveidota Otavā, kurai tās sākumposmā pievienojušies 14 bērni vecumā no trīs līdz 13 gadiem. Vēlāk bērnu skaits pieaudzis līdz 25 un viņiem pievienojušies arī vairāki pieaugušie.

Lai nodrošinātu audzēkņiem iespēju personīgi iepazīties ar Latviju un tās kultūrvēsturi, par ko tie lasījuši skolas laikā, 1998. gadā ALA izveidoja programmu „Sveika, Latvija!”. Tā ir izglītojoša ceļojumu programma pa Latviju divu nedēļu garumā, un tajā var piedalīties latviešu nedēļas nogales skolu absolventi vecumā no 13 līdz 15 gadiem. Šajā programmā kopš tās izveides piedalījušies vairāk nekā 600 pusaudžu no ASV, Kanādas un Austrālijas. Kā to atzīst vecāki un skolu pārziņi, programma „Sveika, Latvija!” ir darbojusies kā nozīmīgs stimuls audzēkņiem nepadoties un nepamest mācības līdz pat pēdējai skolas klasei⁴.

Latviešu papildskolu izaicinājumi Ziemeļamerikā

Gadu gaitā latviešu skolu vadība ir cīnījusies ar diviem primāriem izaicinājumiem – kā veicināt latviešu bērnu iesaisti latviešu skolās un kā uzturēt bērnu motivāciju apmeklēt skolu no pirmās klases līdz pat pēdējai. Kā tas izsecināms no skolēnu skaita latviešu skolās kontekstā ar vispārējiem tautas skaitīšanas rezultātiem (ASV šobrīd dzīvo ap 91 000, bet Kanādā – ap 27 000 personu, kas uzrāda latvisku izcelsmi), latviešu skolu dzīvē Ziemeļamerikā ir iesaistīta tikai niecīga daļa no kopējā ASV un Kanādā dzīvojošo latviskas izcelsmes iedzīvotāju skaita. Vēsturnieks Edgars Dunsdorfs 60. gadu beigās lēsa, ka tikai 14% bērnu skolas vecumā apmeklēja latviešu skolas ASV, bet Kanādā šis procents proporcionāli bijis augstāks – ap 30% (Dunsdorfs 1968). Šobrīd latviskas izcelsmes bērnu īpatsvars, kuri apmeklē latviešu skolas, Ziemeļamerikā, lietojot Dunsdorfa metodoloģiju, būtu ievērojami (aptuveni trīs līdz četras reizes) mazāks.

Aplūkojot skolu apmeklētības statistiku, novērojams liels bērnu īpatsvars sagatavošanas grupās un pirmajās klasītēs, kam seko straujš atbirums vecākajās klasēs. 2014./2015. gadā ALA Izglītības nozares veiktā aptauja liecina, ka pirmsskolas un pirmo trīs klašu audzēkņi veido vairāk nekā pusi no kopējā skolēnu skaita latviešu skolās, no kuriem aptuveni ceturtdaļa ietilpst pirmsskolas vecuma kategorijā.

Iemesli, kādēļ vecāki nesūta vai pārstāj sūtīt savus bērnus latviešu papildskolās, ir bijuši visdažādākie, bet par noteicošu ir uzskatāms dažādu faktoru kops: lielais attālums līdz skolai, laika, enerģijas un līdzekļu ieguldījums bērnu

⁴ Tiem ASV un Kanādā dzimušiem un augušiem pusaudžiem, kuriem nav bijusi iespēja apmeklēt latviešu skolas un kuriem trūkst latviešu valodas zināšanu, bet ir interese par savu senču dzimteni, Amerikas latviešu apvienība piedāvā līdzīgu programmu angļu valodā ar nosaukumu „Heritage Latvia”.

izvadāšanai un līdzdalības nodrošināšanai skolā, atšķirīgais vecāku redzējums par vēlamo mācību saturu un pasniegšanas metodiku, kā arī ļoti bieži bērnu izrādītā pretestība latviešu skolas apmeklējumam agros nedēļas nogales rītos.

Kā to norāda gandrīz ikviens aptaujātais vecāks, latviešu skolām sestdienu rītos nākas „konkurēt” ar daudzām citām bērniem daudz saistošākām nodarbēm – animācijas filmām televīzijā, sporta nodarbībām mītnes zemes skolās vai vienkārši ar iespēju ilgāk pagulēt no rīta. „Labāk spēlēt *futeni* vai beisbolu,” bērnu motivācijas trūkumu skaidro Ģirts Kaugars, kurš bija Kalamazū latviešu skolas pārzinis no 1971. līdz 1984. gadam. Vairāki aptaujātie vecāki atzīmē, ka viņi pārtraukuši sūtīt bērnus latviešu skolā, jo nav vēlējušies vai vairs nav spējuši cīnīties ar bērnu pretestību celties agri no rīta nedēļas nogalēs, lai dotos uz latviešu skolu un tur pavadītu savas nedēļas vienīgās „brīvās” dienas.

Īpaši sarežģīti tas bijis ģimenēm, kas dzīvoja tālu no latviešu centriem un bija spiestas pavadīt ceļā vairākas stundas. Viens no spilgtākiem vecāku mērķtiecības piemēriem ir kāda Viskonsinā dzīvojoša ģimene, kura 70. un 80. gados, izvadājot savus trīs bērnus uz tuvāko latviešu skolu (tā atradās 150 kilometru attālumā blakus štātā), nobraukusi attālumu, kas pielīdzināms ceļojumam trīs reizes apkārt zemeslodei. Cik zināms, šis nav vienīgais gadījums, kur vecāki bērnu latviskās izglītības vārdā ik nedēļu vadājuši tos vairāk nekā 100 kilometru attālumā.

Nereti par iemeslu latviešu skolas gaitu pārtraukšanai kļuvusi bērna nespēja tikt līdzī mācību procesam latviešu valodā un vecāku atšķirīgais redzējums par vēlamo mācību saturu un mācību procesu. Kā to norāda skolu pārzīņi un skolotāji, visbūtiskāko iesaīdu uz bērnu latviskās izglītības procesu atstāj tas, ka arvien vairāk bērnu aug jautās ģimenēs. To savās atmiņās apraksta arī pedagogs, ilggadējs Milvoki latviešu skolas skolotājs un Garezera vasaras vidusskolas direktors Arvīds Bolšteins (2004): „Pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados [Milvoki latviešu skolā] bija 100 audzēkņu, visi no ģimenēm, kur sarunu valoda bija latviešu valoda. Vēl septiņdesmito gadu sākumā tur audzēkņu skaits turējās ap sešdesmit, bet tagad to ir ap divdesmit, pie tam puse gandrīz ir tādu, kuriem viens no vecākiem nav latvietis.”

Saskaņā ar 2013./2014. gadā ASV latviešu skolās veiktu aptauju, vairāk nekā puse (55%) bērnu latviešu skolās nāk no jautām ģimenēm, 43% bērnu abi vecāki vai vienīgais vecāks bija latvieši, bet diviem procentiem – cittautieši, kuri dažādu iemeslu dēļ bija nolēmuši sūtīt savus bērnus latviešu skolās. Šādās jautās ģimenēs, kurās sarunvaloda pamatā ir angļu, bērniem kļūst arvien grūtāk sekot līdzī mācību programmai, kas veidota latviski saprotošiem un runājošiem bērniem. „70. un 80. gadu vidū daļa pazuda, jo valodas zināšanas bija par daudz zemas,” atminas kādreizējais Kalamazū skolas pārzinis Ģirts Kaugars. Nenoliedzami, ka gadu gaitā šī problēma ir tikai pieaugusi spēkā, angļu valodai kļūstot arvien dominējošākai bērnu savstarpējā komunikācijā latviešu skolās. Tas savukārt novedis pie situācijas, ka vairākas ģimenes izņēmušas savus bērnus no latviešu skolas, uzskatot, ka viņu bērni tur vairāk iemācās angļu nekā latviešu

valodu. Kādas mātes komentārs: „Dažreiz jūtos, ka tērēju laiku, nākot uz skolu ziedojot tik daudz laiku, enerģiju un naudu, jo tā angļu valoda ir tik daudz dzirdama. [...] Respekts pret latviešu valodu un kultūru dažreiz liekas zems. [...] Šie paši vecāki sūta bērnus uz futeņa stundām – vai viņi nebūtu dusmīgi, ja futeņa skolotājs visu laiku mācītu bērniem golfu? Tā es jūtos ar latviešu skolu – atvedu bērnu, lai mācītos latviski, un visi tikai angliiski – tas nav loģiski, un mēs vecāki nepārrunājam šīs svarīgās lietas, jo neviens negrib nevienu apvainot.”

Ļoti būtiski, ka sakrīt bērnu vecāku un skolu vērtību orientācija. Vairākos gadījumos par šķērslī līdzdalībai latviešu skolā kļuvusi baznīca un kristīgie rituāli, kas tiek pieņemti draudzes paspārnē darbojošās latviešu skolās, – svētbrīži un lūgšanas mācību dienas sākumā, svētku svinēšana reliģiskā garā u. tml. Kā tas novērojams skolu dzīvē, šis jautājums ir īpaši aktuāls ģimenēm, kuras ir atturīgas vai noraidošas pret kristietību kopumā vai pieder pie kādas citas konfesijas vai reliģijas.

Kā to rezumē daudzi autori, kas izdevumā „Trimdas Skola” aprakstījuši latviešu skolu darbību pasaulē, vislielākā ietekme uz to, vai bērns piedalās vai nepiedalās latviešu skolu dzīvē, ir vecākiem, kuri rūpējas par bērnu nogādāšanu skolā, samaksā par nodarbībām, uzrauga mājas darbu izpildi un dažādos citos veidos nodrošina bērnu iekļaušanos mācību procesā, un seko, lai bērns neatpaliktu mācībās. Šī iemesla dēļ jo īpaši būtiska ir vecāku motivācija līdzdarboties latviešu skolā, kā arī attiecības ar skolas vadību, skolotājiem un citiem vecākiem. „Atbiruma nebija, ja vien vecāki nesagāja konfliktā ar skolas vadību,” skaidro valodniece profesore un kādreizējā Kalamazū latviešu skolas skolotāja Lalita Muižniece.

Latviešu papildskolu darbības pirmsākumos tajās lielākoties mācības pasniedza profesionāli skolotāji, kas pedagoģisko izglītību bija ieguvuši Latvijā. Laika gaitā, nomainoties paaudzēm, daudzās skolās skolotāju pienākumus ir uzņēmušies skolēnu vecāki, vairums no tiem dzimuši ārpus Latvijas un vienīgo formālo latvisko izglītību saņēmuši tajās pašās latviešu sestdienas un svētdienas skolās. Izņēmumi bija vecāki, kuri bija skolojušies Minsteres latviešu ģimnāzijā vai piedalījušies Latviešu studiju programmā Rietummičiganas Universitātē⁵. 2014./2015. mācību gadā no kopumā 155 skolotājiem 117 bija piedzimuši ārpus Latvijas kādreizējo trimdinieku ģimenēs, bet 73 bija ieceļojuši ASV no Latvijas pēc tās neatkarības atjaunošanas.

Vairāki latviešu skolu pārzīņi norāda, ka šobrīd ir arvien grūtāk atrast skolotājus, kuri būtu gatavi veltīt nedēļas nogales mācīšanai latviešu skolās, jo absolūtā vairumā gadījumu tā notiek uz brīvprātības pamata bez atlīdzības, saņemot vienīgi daļēju kompensāciju par ceļa izdevumiem vai simbolisku kabatas naudu. Skolotāji māca „nevis naudas dēļ, bet latviskās pārliecības dēļ”,

⁵ Minsteres latviešu ģimnāzija dibināta Vācijā 1946. gadā; beidza pastāvēt 1998. gadā. Latviešu studiju programma Rietummičiganas Universitātē dibināta 1966. gadā, bet savu darbību pārtrauca 1996. gadā.

skaidro kādreizējais Kalamazū skolas pārzinis Ģirts Kaugars. Un šādus cilvēkus, kuriem būtu latviskā pārliecība, neizslikstoša degsme, latviešu valodas zināšanas un mācīšanas iemaņas, Ziemeļamerikā kļūst arvien grūtāk atrast, norāda aptaujātie skolu pārzīņi.

Nobeiguma vietā

Latviešu skolas Ziemeļamerikā kopš to dibināšanas ir pieredzējušas ļoti dažādus laikus. No pārpildītām klasēm, kur mācību procesu vadīja profesionāli latviešu pedagogi, kur latviešu bērni mācījās darbības vārdu konjugācijas un lietvārdu deklinācijas, no galvas deklamēja Raiņa dzejoļus, līdz vecāku pašorganizētām, improvizētām nodarbībām pāris reižu mēnesī latviskās izglītības turpināšanai otrā, trešā un ceturrtā paaudzē. Skaidrības labad jānorāda, ka lielākajos latviešu centros ASV un Kanādā, jo īpaši tajos, kur kopš Latvijas neatkarības atjaunošanas nākušas klāt jaunas ģimenes no Latvijas, latviešu skolas turpina turēties stipri un stabili. Daudz problemātiskāka situācija veidojas pilsētās, kur pēdējos gados ievērojami sarucis to latviešu skaits, kas apzinās sevi latvietībā un vēlas šo apziņu nodot nākamajām paaudzēm.

Viens no galvenajiem izaicinājumiem, ar ko arvien vairāk saskaras latviešu skolas Ziemeļamerikā, ir angļu valodas dominēšana bērnu savstarpējās socializācijas procesā. Kā to prognozē klasiskās asimilācijas teorijas, ar katru nākamo paaudzi emigrācijā bērnu motivācija apgūt savu senču valodu un kultūru mazinās. Tas novērojams arī Ziemeļamerikā dzīvojošo latviešu un viņu pēcteču vidū, par spīti trimdnieku centieniem par katru cenu uzturēt dzīvu un nākamām paaudzēm nodot latviešu valodu un kultūru. Kā to atzīmē skolu pārzīņi, pēdējos gados Ziemeļamerikas latviešu skolās ievērojami ir krities latviešu valodas zināšanu un prasmju līmenis. Tas tiek skaidrots ar augsto jaukto laulību skaitu un pakāpenisko latviešu asimilēšanos mītnes zemes kultūrā. Vai iepriekš uzskaitītās problēmas liecina par to, ka latviešu skolu pastāvēšana diasporā ir apdraudēta? Atbilde būtu – jā un nē. Protams, demogrāfiskā situācija latviešu skolās un kopējais latviešu valodas zināšanu līmenis dod pamatu satraukumam. Bet šeit būtu apgāzams mīts, ka iepriekš minētais jautājums samilzis tikai pēdējos gados. Jau 50. un 60. gados, kad skolas apmeklēja rekordliels skaits skolēnu, latviešu pedagogi cēla trauksmi par latviešu valodas zināšanu līmeņa krišanos. 1956. gadā pedagogs Kreicers rakstīja: „Dažreiz [skolotāji] ir tīri vai izmisuši. Kāds dedzīgs latvietis un jūsmīgs, vienmēr ierosmes pilns skolotājs raksta, ka dažreiz rokas nolaižoties: liekoties, ka tas ir zemē nomests laiks un enerģija.” Turpat Kreicers turpina, ka „bērni pat skolā savā vidū viņi latviski nerunā. Latviešu valoda viņiem ir tapusi gandrīz kā svešvaloda, nabadzīga un kļūdaina. [...] Ar rakstiem vēl grūtāk. Un nebrīnieties, ja dzirdēsiet, ka Kalpaks sarakstījis Lāčplēsi, Gaiziņš ir strēlnieku virsnieks un Aiviekste – dzejniece”.

Iepriekš minētie novērojumi no 50. gadiem liecina, ka, par spīti bažām par bērnu zināšanu pasliktināšanos, latviešu skolas spējušas turpināt darbu un

latviskās izglītības procesu vēl vairāku gadu desmitu garumā. Nav pamata necītēt, ka ar enerģisku un mērķtiecīgu vecāku līdzdalību, sabiedrības un Latvijas valdības atbalstu to izdotos turpināt vēl vismaz vienas vai divu paaudžu garumā.

Daudzviet pasaulē ļoti aktuāls ir jautājums par bērnu un vecāku iesaisti latviešu skolu dzīvē. Pirmkārt, kā panākt, lai vecāki vestu savus bērnus uz latviešu skolu? Un, otrkārt, kā panākt, lai vecāki aktīvāk iesaistītos bērnu latviskajā audzināšanā? Bērnu motivācijas un ieinteresētības trūkumu skolu darbā skolotāji skaidro ar to, ka ne katrā ģimenē vienprātīgi tiek novērtēta un akcentēta latviskās audzināšanas nozīme, kas atsvērtu atteikšanos no citiem vīlinājumiem par labu latviešu skolas apmeklējumam nedēļas nogalē. Kā tas agrāk aprakstīts latviešu pedagogu publikācijās, lielpilsētās dzīvojošiem bērniem ir ļoti grūti lasīt un identificēties ar latviešu klasiskajā literatūrā aprakstītajiem tēliem, kuri savu bērniību pavada lauku vidē, ganot govīs, skraidot pa pļavām, bērzu birzīm u. tml. 21. gadsimtā dzimušie bērni savā ikdienā moderno tehnoloģiju pasaulē nereti garlaikojas latviešu skolās, uzskatot, ka mācību pasniegšanas veids un saturs ir ļoti novecojuši. Lai panāktu lielāku bērnu interesi par latvisko izglītību, ļoti būtiski ir mācību procesā izcelt citas valodas un kultūras apguves lielās priekšrocības, mācību procesā ieviest mūsdienu tehnoloģijas, stiprināt bērnu saites ar mūsdienu Latviju, parādot, ka tā nav vien mītiska zeme vecvecāku atmiņās, bet gan reāla valsts ar stabilu izaugsmi, bagātu vēsturi un kultūru un ievērojamiem starptautiskiem panākumiem dažādās jomās, piemēram, mūzikā, sportā u. c.

Par ļoti lielu izaicinājumu skolu ikdienas darbā kļuvis dažāda bērnlatviešu valodas zināšanu līmenis. „Cik bērnu, tik klasīšu” – šādu risinājumu iepriekš minētai problēmai ironizējot piedāvā skolotāji. Šo izaicinājumu vēl vairāk pastiprina atbilstošu metodisko materiālu un mācību līdzekļu trūkums. Proti, ņemot vērā latviešu diasporas skolu specifisko situāciju un vajadzības, tām nav īsti piemēroti nedz Latvijas skolās izmantotie latviešu valodas apguves materiāli, nedz arī bilingvālās izglītības mācību materiāli, kas gatavoti izmantošanai Latvijas minoritāšu skolās.

Kādreizējais Latvijas Ārlietu ministrijas īpašo uzdevumu vēstnieks sadarbībā ar diasporu, šobrīd Latvijas vēstnieks Kanādā Juris Audariņš savulaik, atbildot uz jautājumu, kāda ir viņa vīzija par latviešu skolu attīstību ārpus Latvijas, atzīmēja: „Jo skoliņas ir neatkarīgākas no valsts, jo labāk. Piemērs – Amerika. 50 gadus nekāda atbalsta (tāds arī nevarēja būt), bet sistēma dzīvotspējīga ar savu apmācības metodoloģiju, mācību līdzekļiem, telpām latviešu namos utt.”

Jāatceras, ka neviena skola nespēs darboties ilgtermiņā ar valsts atbalstu, ja tās darbības pamatā nebūs vecāku un sabiedrības pārliecība par latviskās izglītības vērtību un nozīmi un gatavība ziedot un ziedoties tās labā. Latviešu skolas diasporā ļoti lielā mērā ir tieši trimdas latviešu vai nesen uz ārzemēm pārcēlušos latviešu personiskā entuziasma un iniciatīvas auglis. Lai nodrošinātu latviešu skolu dzīvotspēju Ziemeļamerikā un citviet pasaulē, vispirms ir jāstiprina latviskās izglītības vērtība un jāpalielina iespējas iesaistīties latviešu skolu un sabiedrības dzīvē.

Pateicība

Izsakām vislielāko pateicību Amerikas latviešu apvienībai un Latviešu nacionālai apvienībai Kanādā, kura atbalstījusi pētniecības darbu latviešu skolās, latviešu skolu pārziņiem, skolotājiem un vecākiem, kuri piekrita dalīties informācijā un ieskatos par latviešu skolu darbību ASV un Kanādā.

VĒRES

Nepublicēti dokumenti, kas atrodas Minesotas Universitātes Imigrācijas vēstures pētniecības centrā Mineapolē, ASV

- Bērziņš, T. (1972). Amerikas latviešu apvienības Izglītības birojs. Darbības pārskats no 1970. gada jūlija līdz 1971. gada oktobrim. *Kult. bir. – Izglītības birojs, 1952–1973*. ALA, Box 6, Immigration History Research Center, University of Minnesota.
- Blumbergs, J. H. (1968). Amerikas latviešu apvienības Izglītības birojs. Darbības pārskats no 1967. gada jūlija līdz 1968. gada oktobrim. *Kult. Bir. – Izglītības birojs, 1952–1973*. ALA, Box 6, Immigration History Research Center, University of Minnesota.

Publicēti materiāli

- Akmentiņš, O. (1962). Veclatviešu svētdienas skolas. *ALA Kultūras Biroja Biļetens*, 6: 12.–15.
- Akmentiņš, O. (1962). Veclatviešu svētdienas skolas. *ALA Kultūras Biroja Biļetens*, 7: 18.–20.
- Andersons, E. (red.) (1990). *Latvju enciklopēdija 1962–1982; 1989*, 4. sēj. ALA Latviešu institūts, Rockville, MD ASV, 332.
- Avots, E. (1954). Mūsu jaunatnes likteņi. *Trimdas Skola*, 1: 14.–16.
- Bolšteins, A. (2004). Latviskā izglītība ASV un tās rezultāti. *Trimda. Kultūra. Nacionālā identitāte*. Konferences rakstu krājums. Pasaules Brīvo latviešu apvienība. Rīga, 181.–182.
- Celms, A. (1961). ASV Latviešu skolu 10 gadi. *ALA Kultūras Biroja Biļetens*, 4, 10.–11.
- Daģis, J. (1954). Vācijas latviešu skolas. *Trimdas Skola*, 1: 39.
- Dunsfords, E. (1969). *Latvijas vēstures atlants*. Melburna: Ģenerāļa Kārļa Goppera fonds, 188.
- Ģarēzera vasaras vidusskola (n. d.). Pieejams: <http://garezers.org/par-mums/> (skatīts 13.08.2015.).
- Garoza, I. (2011). M. A. Thesis: Defining boundaries between two immigrant waves from Latvia: a study of Latvian supplementary schools in the U. S. Minneapolis: University of Minnesota, 267. Pieejams: <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/116895>.
- Grey House Publishing (2012). *Ancestry & Ethnicity in America*, 2nd ed. NY, Grey House Publishing. Pieejams: http://www.greyhouse.com/sample_books/ancestry_samplebook.pdf (skatīts 13.09.2015.).
- Klīvlendas latviešu luterāņu draudžu sākuma gadi (n. d.). Pieejams: <http://www.klivdraudze.org/vesture/> (skatīts 12.08.2015.).
- Kreicers, H. (1956). Pārdomas par trimdas skolas pieciem gadiem. *Trimdas Skola*, 7: 246.
- Krišjāņa Barona latviešu skola Čikāgā (n. d.). Pieejams: <http://www.cikaga.com/KBLS.php> (skatīts 13.08.2015.).

- Kronlins, J. (1977). Latviešu skolas brīvajā pasaulē 1977. gadā. *Archīvs*, 17: 97.–108.
- Latvijas Valsts arhīvs (n. d.). Baltijas valstu bēgļu nometnes Vācijā. 1944–1951. Pieejams: http://www.archiv.org.lv/baltic_dp_germany/?id=19&lang=lv (skatīts 27.08.2015.).
- Michele, G. (2004). Latviešu papildskolu darbība ASV no 1950. līdz 1990. gadam. *Trimda. Kultūra. Nacionālā identitāte. Konferenču rakstu krājums*. PBLA, 125.–128.
- Ņujorkas latviešu ev. lut. draudzes Nūdžersijas latviešu pamatskola (n. d.). Pieejams: <http://www.njskola.org/> (skatīts 12.08.2015.).
- Pētersone, E. (2014). Latviešu skolas Kanādā. *Trimda. Kultūra. Nacionālā identitāte. Konferenču rakstu krājums*. PBLA, 197.–200.
- Philadelphia Latvian Lutheran church (n. d.). Pieejams: <http://www.latvianluthchurchphila.org/8482.html> (skatīts 12.08.2015.).
- Statistics Canada (2013). 2011 National Household Survey: Data tables. Pieejams: <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Index-eng.cfm> (skatīts 12.10.2015.).
- Šēnvalds, R. (1976). Latviešu skaits Amerikas Savienotajās Valstīs 1960. gadā. *Archīvs*, 37.
- Toronto latviešu biedrības sestdienas skola (n. d.). Pieejams: <http://www.latviancentre.org/organizacijas-centra/tlbsslv> (skatīts 12.08.2015.).
- Vašingtonas ev. lut. draudzes latviešu skola (n. d.). Pieejams: <http://www.dcdraudze.org/childrens-latvian-school/> (skatīts 12.08.2015.).
- Zommere, A. (2014). ASV latviešu skolas. Autorizdevums. ASV. Pieejams: http://www.alausa.org/media/files/lpasa_gramata_gatava.pdf (skatīts 10.08.2015.).
- Zommere, B. (1985). Skolēnu skaits latviešu skolās. *ALA Vēstis*, 43: 11.
- Žagariņš, J. (n. d.) Bostonas latviešu skola. Pieejams: <http://www.zagarins.net/boslatskola/> (skatīts 13.08.2015.).

Daina Grosa

1.2. Latviešu skola Austrālijā: divu imigrācijas viļņu salīdzinājums

Ievads

Pēdējo sešu gadu desmitu laikā Austrālijā bijusi mainīga attieksme pret imigrantiem, kuri izvēlējušies Austrāliju par savām jaunajām mājām, t. sk. attiecībā uz imigrantu kultūras un valodas saglabāšanu. Politikas fonā esošās ideoloģijas bijušas diapazonā no visai liberālas attieksmes pret citu valodu (ne angļu valodas) mācīšanu 19. gadsimtā līdz stingrai asimilācijas politikai, sākot no 20. gadsimta mijas līdz 20. gadsimta 60. gadiem, kad Austrālija aizvien vēl bija anglosakšu un monolingvāla valsts. Sekoja ļoti pieņemoša un visus iekļaujoša multikulturāla politika 20. gadsimta 70. un 80. gados, kas sasniedza kulmināciju 1987. gadā, kad izstrādāja un pieņēma nacionālo valodu politiku, ko starptautiski uztvēra kā novatorisku un progresīvu valsts soli. Mans galvenais pētniecības jautājums ir šāds: „Kā atšķiras no divu dažādu imigrācijas viļņu nākušo vecāku motivācija vest bērnus uz latviešu nedēļas nogales skolu?”

Teorētiskais un vēsturiskais pētījumu konteksts

Klains (Clyne 1991) raksta, ka 19. gadsimtā līdz Austrālijas Savienības izveidošanai (1900) dažādas izcelsmes imigranti, kas nerunāja anglicki, pašorganizējās, lai vērstos pret „valodas nomaiņu” – bilingvālo imigrantu raksturīgo tendenci pāriet uz savas jaunās mītnes zemes dominējošo valodu. Piemēram, Dienvidaustrālijā vācieši izveidoja luterāņu pamatskolas, kurās lasītprasmi un rakstītprasmi mācīja abās valodās – vācu un vietējā angļu valodā. Citās privātās bilingvālās skolās bija skolotāji, kas mācīja vācu un angļu valodā, sadalot priekšmetus savā starpā. Pamatskolā un vidusskolā mācīja vēl citas valodas (franču, latīņu, grieķu, itāļu) papildus angļu valodai (Clyne 1991: 10). Ap Savienības dibināšanas laiku sākās vērsšanās pret šo kustību, un neiecietība pret citām valodām, kas nebija angļu valoda, kļuva par jauno kārtību.

Viena no ilgstoši pastāvošām izglītības iestādēm ir bijusi „etniskā” (papildu) skola, vēlāk saukta par „kopienas” (angliski *community*) valodas skolu, ko sākotnēji dibināja Eiropas izcelsmes imigranti; visvairāk šādu skolu, īpaši grieķu un itāļu, bija 70. un 80. gados. Šajās skolās parasti nodarbības notika pāris stundu sestdienās vai svētdienās, kā arī darba dienu vakaros, un gadu desmitiem ilgi tajās bērniem mācīja valodu, ticību un kultūru. 1986. gadā, kā

norāda Klains (Clyne 1991), valdības finansēto nepilna laika etnisko skolu tīkls bija izaudzis, aptverot 220 000 skolēnu, kas mācījās vairāk nekā 50 dažādu valodu. Šis pētījums pievēršas latviešu kopienai un etnisko skolu sistēmai, ko šī kopiena izveidojusi Austrālijā kopš 20. gadsimta 50. gadiem.

Vairums no šobrīd Austrālijā dzīvojošajiem latviešiem bija Otrā pasaules kara bēgļi, kurus uzņēma 20. gadsimta 40. gadu beigās un 50. gadu sākumā pēckara imigrācijas programmas ietvaros. Apmēram 20 000 latviešu kopā ar ievērojamu daudzumu lietuviešu un igauņu (baltiešu) emigrēja uz Austrāliju pēc vairākiem Vācijas pārvietoto personu nometnēs nodzīvotiem gadiem. Baltieši kopā ar citiem austrumeiropiešiem bēga no savas dzimtenes, kad viņu valsti okupēja Sarkanā armija un viņi zināja – ja paliks, tad, visticamāk, aizies bojā (Putniņš 1981: 14–16).

Austrālijā latvieši bija apņēmības pilni saglabāt savu valodu un kultūras mantojumu, cerot, ka kādu dienu viņi patiesi atgriezīsies savā dzimtajā zemē, ja tā atgūs neatkarību. Latviešu kopiena apvienojās īsi pēc ierašanās un nodibināja dažādas kopienu organizācijas, iegādājās zemi un uzbūvēja savus kopienu centrus. Visu pavalstu galvaspilsētās būtiska kopienu atbalstīta organizācija bija nedēļas nogales latviešu skola. Skolas mērķis bija iemācīt jaunākajai paaudzei lasīt un rakstīt latviski, kā arī apgūt dzimtenes vēsturi un ģeogrāfiju.

Lai kur arī latvieši atrastos, savas valodas saglabāšanu viņi uzskatījuši par vienu no galvenajām vērtībām un svētu pienākumu. Šis latviešu uzskats atbilst Smoliča (*Smolicz*) izklāstītajai pamatvērtību teorijai: „Katrai grupai ir noteiktas kultūras vērtības, kuras ir fundamentāli svarīgas tās turpmākai pastāvēšanai kā grupai, un tie, kas šīs vērtības noliedz, riskē tikt izslēgti no grupas. Dažās kultūras un etniskās grupās valoda ir būtiskāka pamatvērtība nekā citās.” (Smolicz, 1981, citēts Clyne, 1991: 91) Daudzus gadus šīs pamatvērtības latviešu kopienai bijušas nelokāmas, un, gadiem ejot, par spīti asimilācijas radītam latviešu kopienu sarukumam, tās pieņēma pat nākamā paaudze.

Loida-Smita (Lloyd-Smith 1996) pētīja Melburnas Latviešu sestdienas skolas kopienu un secināja, ka „primārās funkcijas [bija] .. palīdzēt skolēniem saglabāt un attīstīt runāšanas un klausīšanās prasmes, apgūt lasīt un rakstītprasmes, kā arī palīdzēt bērniem sadraudzēties ar citiem latviešiem” (Lloyd-Smith 1996: 56). Taču, kā viņa norāda vēlāk, intervēto kopienu locekļu pašvērtējums attiecībā uz skolas sasniegumiem valodas apguvē bija dažāds, taču „uzskatīja, ka tā ir ļoti sekmīgi darbojusies, attīstot skolēnu tiešos sociālos tīklus. Palīdzēt nostiprināt saites ar latviešiem Latvijā tika uzskatīta par vismazsvarīgāko un nesekmīgāko no skolas funkcijām .. Patiesībā valodas saglabāšana arī kopumā izrādījās mazāk svarīga, pamatojoties uz atradnēm par valodas lietošanas praksi dalībnieku mājās” (Lloyd-Smith 1996: 56).

Loida-Smita tālāk izvirza jautājumu par to, kas ir etniskās skolas funkcija un tās audzēkņu motivācija – „kas dzen mazu kopienu neatlaidīgi uzturēt valodu, kad šķiet, ka tai nav nekādu izredžu?” (Lloyd-Smith 1996: 57). Viņa arī atbild uz šo retorisko jautājumu, skaidrojot, ka valodas saglabāšana ir cieši saistīta ar

kultūras un kopienas saglabāšanu. Uzsvars uz mazās, bet ciešās kopienas ar tās tradīcijām un nerakstītajiem rīcības kodeksiem turpināšanu varētu būt viens no tās nepārtrauktās pastāvēšanas iemesliem.

Gadiem ejot, piedzimstot nākamām paaudzēm, latviešu kopiena nav varējusi izvairīties no asimilācijas. Kaut arī kopiena joprojām pastāv un aizvien vēl ir virkne aktīvu organizāciju un individu, raksturīga tendence ir tāda, ka, mainoties paaudzēm, sākotnējie imigranti atdod vietu nākamajai paaudzei, kurā tikai neliels skaits cilvēku uzskata, ka ir jāsaglabā iepriekš neapšaubītais *status quo* – jāturpina pastāvošo organizāciju darbība un jāsaglabā latviešu valoda un kultūra tāpat kā agrāk. Kopienas dzīve vēl nav apstājusies, un katras pavalsts galvaspilsētā ir entuziastu grupa, kas joprojām nerimīgi cenšas uzturēt kopienu dzīvu.

Paaudžu maiņas procesu varam novērot Melburnas latviešu sestdienas skolā. Skola izvērtēja savu darbību 2011. gadā, kad neformāla visu ģimeņu aptauja atklāja dažādus kopienas locekļu viedokļus par valodas un kultūras saglabāšanu. Šajā kopienā pēdējo divdesmit gadu laikā bijušas jaunas attīstības tendences. Līdz ar Padomju Savienības sabrukumu un Latvijas neatkarības atjaunošanu 1991. gadā, kā arī Latvijas iestāšanos Eiropas Savienībā 2004. gadā Latvijas robežu slūžu vārti atvērās un sākās latviešu izbraukšana uz Rietumvalstīm. Ģimenes ar bērniem sāka dzīvi no jauna citā zemē, jo tām šķitis, ka ārpus Latvijas spēs gūt labākus ienākumus ģimeņu uzturēšanai (Avotiņš 2012).

Kaut gan pētījumu par šo jauno emigrācijas vilni un tā iespaidu trūkst, Ilze Garoza 2011. gadā veikusi padziļinātu pētījumu ASV. Sava darba kopsavilkumā Garoza norāda: „Tādējādi izveidojušās divas paralēlas un savstarpēji nošķirtas latviešu kopienas .. vienu veido Otrā pasaules kara bēgļi un viņu pēcnācēji, otru – lielā mērā izkaisīta imigrantu kopiena, ko veido tie, kas atbraukuši pēc Latvijas neatkarības atgūšanas, tās abas iemieso atšķirīgas migrācijas pieredzes un latviskās identitātes izpausmes.” (Garoza 2011: 1) Šis pētījums atklāj dažādu imigrantu viņu kultūru sadursmi vienā etniskā grupā; vienlaikus pētniece secina, ka šīs divas pasaules vissekmīgāk saplūst latviešu skolas vidē. Šī parādība ir novērojama arī Austrālijas latviešu kopienā, kaut arī mazākā mērā. 2011. gada Austrālijas tautas skaitīšanas dati atklāj, ka 781 cilvēks, kas ir jaunāks par 65 gadiem, kā savu dzimšanas vietu min Latviju (Putniņš 2014: 3), un iespējams secināt, ka šie cilvēki ieradušies Austrālijā pēc 1991. gada, kad bija jauns imigrācijas vilnis. Daļa no tiem varētu būt etniskie krievi no Latvijas. Putniņš, pamatojoties uz citiem būtiskiem datiem, secina, ka apmēram puse no šī skaitļa varētu būt etniskie latvieši (Putniņš 2014: 3).

Pēdējās desmitgades laikā neliels skaits šo jauniebraukušo latviešu integrējušies pastāvošajā latviešu kopienā. Kaut gan šis skaitlis nav liels, tas lēnām pieaug. It īpaši bērnu vecāki tiek sagaidīti plati atplestām rokām, pievienojoties skolotāju rindām, jo viņu latviešu valodas prasmes ir daudz pārākas par otrās paaudzes latviešu vecāku prasmēm. Šo imigrantu bērni latviski runā tekoši, taču šķiet, ka šī imigrācijas viļņa bērnu vidē pastāv tendence asimilēties daudz ātrāk nekā pagājušā gadsimteņa vidus imigrantu viļņa bērniem.

Šī pētījuma mērķis ir padziļināti analizēt, raugoties no vecāku perspektīvas, latviešu sestdienas skolas mērķus un latviešu izteiktos iemeslus, kāpēc viņi bērnus ved uz skolu. Šajā kvalitatīvajā pētījumā tika intervēti četri Melburnas Latviešu biedrības (MLB) Daugavas skolas (turpmāk – Melburnas latviešu skola) kopienas locekļi (divi no agrākā imigrācijas viļņa, divi – no vēlākā) par viņu motivāciju vest savus bērnus uz šo skolu.

Melburnas latviešu skolu dibināja latviešu bēgļi pēc Otrā pasaules kara, 1950. gadā. Skola ir lielākā iknedēļas latviešu valodas skola Austrālijā, un tajā pasniedz iknedēļas valodas un kultūras stundas 50 skolēniem vecumā no 4 līdz 14 gadiem. Vairums skolēnu ir trešās paaudzes Austrālijas latvieši, proti, viņu vecvecāki dzimuši Latvijā vai Vācijā, vecāki tāpat kā paši bērni dzimuši Austrālijā. Daļa (apmēram 1/5 no skolas kopienas 30 ģimenēm) ir etniski jauktas ģimenes. Tas nozīmē, ka viens vecāks ir latviešu izcelsmes, otrs pēc izcelsmes ir austrālietis vai nelatvietis. Piecus gadu desmitus skolas kopiena bijusi „sala”, proti, kopiena, ko dibināja Otrā pasaules kara bēgļi un kas turpināja dzīvot nākamajās paaudzēs, pārtiekot no tā paša „inventāra”, – stafeti nodeva tālāk tās pašas cilvēku grupas nākamajām paaudzēm, neiesaistot gandrīz nevienu no ārpuses. Iemesls bija 50 gadus ilgā komunistu vara Latvijā, kad latvieši nevarēja izbraukt no valsts un līdz ar to tikpat kā nekāda jauna migrācija uz Austrāliju nenotika.

1991. gadā, kad Padomju Savienība sabruka un Latvija atguva neatkarību, sika latviešu straumīte pārcēlās uz Austrāliju, tomēr lielākā imigrācija sākās, kad Latvija 2004. gadā pievienojās Eiropas Savienībai, un tā strauji pieauga pasaules ekonomiskās krīzes laikā 2008. gadā. Kaut arī Austrālija nebija vispopulārākais ceļa mērķis, zināms skaits cilvēku pārcēlušies uz šejieni, un daži no šiem imigrantiem arī izrādījuši interesi par savu bērnu sūtīšanu latviešu skolā. Lai skola turpinātu pastāvēt un uzplauktu, tai ir svarīgi iesaistīt jaunos Latvijas emigrantus, jo viņu līdzdalība skolas kopienā ir svarīga vairākos līmeņos.

Vecāki, kuri piedalījās intervijās, piederēja pie divām vecāku kategorijām:

- vecāki, kuri ir Austrālijā dzimuši, – otrās paaudzes Austrālijas latvieši, kuri bērnībā apmeklējuši Melburnas latviešu skolu un kuru trešās paaudzes bērni tagad apmeklē skolu;
- vecāki, kuri ir dzimuši Latvijā un nesen emigrējuši no Latvijas uz Austrāliju un kuru bērni tagad apmeklē skolu.

Ir vērts atzīmēt interesantu faktoru, ka divi intervētie nesen iebrukušie vecāki no dažādām ģimenēm ir arī pieņemti par skolotājiem skolā. Sestdienas skolas skolotāji ir brīvprātīgie, un vairumam nav skolotāja kvalifikācijas, kur nu vēl pieredzes valodu mācīšanā, lai gan lielākai daļai ir augstskolas izglītība kādā citā nozarē; tas daļēji izskaidro skolotāju sastāva zināmu dažādību. Ir iespējams izmantot dažādus resursus skolotāja kvalifikācijas celšanai, un, kad vien iespējams, skolotāji šīs iespējas izmanto.

Intervijas tika veiktas, pamatojoties uz plūstošu jautājumu kopu. Tie bija drīzāk uzvedinoši jautājumi, nevis nemainīga formālu jautājumu virkne: Kāpēc jūs kā ģimene esat izvēlējušies sūtīt savus bērnus latviešu skolā? Ko jūs cerat – ko

viņi iemācīsies latviešu skolā? Kādi, jūsuprāt, ir skolas galvenie mērķi? Vai tos sasniedz? Kāds ir jūsu viedoklis par jūsu latvisko identitāti (vai „latviskumu”)? Cik svarīga tā ir jūsu ģimenei, dzīvojot šeit – Austrālijā? Kādā valodā jūs sarunājaties mājās? Kādā valodā bērni atbild? Vai braucieni uz Latviju ir svarīgi jums un jūsu ģimenei? Kāpēc? Ko, jūsuprāt, jūsu bērni domās par Latviju un latviešiem savā turpmākajā dzīvē? Kā jums izdodas saplānot nedēļas nogales, lai visi ģimenes locekļi būtu apmierināti? Vai jūsu bērniem patīk latviešu skolā? Vai jums tas ir svarīgi? Vai domājat, ka etniskajai grupai, kas dzīvo ārpus savas dzimtenes, vajadzētu mēģināt uzturēt atsevišķu identitāti? Sarunas atklāja vairākus interesantus pavedienus saistībā ar attieksmi pret latviešu skolu un latvisko identitāti kopumā. Visi šo pavedienu aspekti ir svarīgi, jo tie visi veido galveno domu par latviskās identitātes un valodas saglabāšanu, dzīvojot ārpus Latvijas.

Akadēmiskā motivācija – vai ir atšķirīgi uzsvāri uz lasītprasmi un rakstītprasmi?

Atbildot uz jautājumu, kāpēc ģimene nolēmusi sūtīt bērnus latviešu sestdienas skolā, intervējamā „A”¹ (dzimusi Latvijā) sacīja:

„M... vairāk lai viņa iemācās lasīt un saprast tādas tīri gramatiskas lietas latviski, jo runāšanu .. latviski runājam mājās ..”

Intervējamā „B” (arī dzimusi Latvijā) atklāja savus apsvērumus:

„Es ceru, ka viņi iemācīsies tādu kā strukturētu programmu, kas palīdz apgūt valodu, ka viņi iemācās un uzzina tās vērtības, kas ir latviešu tautai. Uzzinās par Latvijas vēsturi, izprātīs vairāk Latvijas dabu, jo tad, kad mēs aizbrauksim uz Latviju, tas viņiem nebūs tik svešs. Tas ir vēl viens skatījums no skolotājiem un draugiem, tā ir tāda informācijas apmaiņa.”

Taču vēlāk intervējamā „B” atklāja savu neapmierinātību ar skolas mācību programmu:

„Ja .. mēs runājam par to, vai viņiem ir šī latviskā sajūta, jā, mēs to panākam ar sarīkojumiem, ar kopābūšanām, bet pārsvarā viņi, bērni, beidzot skolu, runā, raksta nepareizi .. vai tas ir tas svarīgākais... varbūt, ka nē .. bet man kā mammai, man gribētos, lai mans bērns tomēr runā pareizi, man nevajag, lai viņš raksta disertācijas latviešu valodā, bet elementāri runāt un rakstīt pareizi – es gan gribētu, ka mani bērni mācētu.”

Abi Austrālijā dzimušie vecāki atzina, ka vēlējušies turpināt sestdienas skolas tradīciju – savu bērnības pieredzi viņi uztvēra kā ieguvumu un vēlējās, lai viņu bērni arī to gūtu.

Intervējamā „C” (dzimis Austrālijā) savukārt atbildi formulēja šādi:

„Skolas galvenie mērķi .. būtu izglītēt latviešu valodu, tas drusku plašāk varbūt sāk palikt tagad, kad sāk mācīties arī folkloru .. man liekas tā valoda ir svarīgāka nekā tā latviešu kultūras puse ..”

¹ Neesmu respondentiem piešķirusi pseidonīmus, jo bez tiem, manā skatījumā, teksta plūdums ir veiksmīgāks.

Arī intervējamā „D” (dzimuša Austrālijā) atbildes par motivāciju bija līdzīgas: „Es gribēju turpināt tāpat, kā es pats biju darījis, mani vecāki sūtīja mani uz latviešu skolu un manu brāli un māsu arī. Es domāju, man ir ļoti svarīgi, ka mani bērni iemācās latviski runāt .. un man ir tā labā lieta, ka [„D” sieva] ar’ ļoti piekrīt ..”

Visai uzskatāmi ir tas, ka, vaicājot par motivāciju vest bērnus uz latviešu skolu, sākotnēji priekšplānā ir valodas apguve gan nesen iebrukušajiem latviešu vecākiem, gan otrās imigrantu paaudzes vecākiem. Taču vienlaikus viņi šo motivāciju tik cieši sasaista ar nākamo motivāciju, ka to ir svarīgi atzīmēt.

Sociālais/komunikatīvais motivācijas aspekts

Tālāk aplūkošu motivāciju un iemeslus. Intervējamā „B” kodolīgi formulēja savus apsvērumus, izlemjot sūtīt bērnus skolā:

„Tāpēc, ka mēs paši esam latvieši, mūsu vecāki ir latvieši, mūsu bērniem jābūt latviešiem, un tā ir vieta, kur ir vēl citi latvieši, ar kuriem runāt, draudzēties, tā ir iespēja mums uzturēt savu valodu, būt kopā ar līdzīgi domājošiem cilvēkiem.”

Austrālijā dzimusī intervējamā „C” savā atbildes formulējumā pievienoja arī vēsturisko kontekstu, ko bija internalizējusi, reflektējot par kopējo latviešu kopienas pieredzi, kas veidojusi gan viņas, gan viņas vīra dzīves pieredzi:

„Es gribēju teikt, varbūt no paša sākuma, es gribēju teikt, uzsvērt, ka mums pašiem bija tik bagāta ne tikai tā latviešu skola, bet tās draudzības un tās nometnes un tie kulturālie pasākumi ka mēs arī to gribējām iedot bērniem un ka vedot viņus uz latviešu skolu, mēs dabūjam uzturēt pat savu latviešu valodu un pat varbūt uzlabot [smejas] .. un tas man ir svarīgi.”

Austrālijā dzimušajam intervējamajam „D” bija skaidra atbilde attiecībā uz valodas saglabāšanu grupas situācijā pretstatā mājas videi:

„Mājās var panākt lietas, mājās, protams, var runāt latviski un var būt tāda latviska dzīve mājās, bet ja tev nav saistība ar citām ģimenēm un citu sabiedrību, tad manuprāt, tur ir liels trūkums...”

Turpretim intervējamā „A” dalījās pārdomās par pašreizējā valodas skolas scenārija negatīvo aspektu, kaut gan situācijas raksturojums netika pausts kā sūdzība, drīzāk – kā atklāts novērojums:

„Un ar to komunicēšanu, ar citiem latviski, jo .. tur jau arī grūti viņiem [citiem bērniem] iet, jo viņi jau anglicki pāriet .. un arī M. .. ja viņai prasa anglicki, viņa jau automātiski .. viņa saka .. man tā neērti atbildēt latviski, ja viņi man prasa anglicki.”

Latviešu tradīcijas kā mācību programmas daļa

Intervējamais „D” ieauda vēl vienu kārtu šajā sociālajā aspektā, ne tikai norādot uz to, ka kopienas pasākumu apmeklēšana sagādājusi prieku, bet arī

uzsverot, cik svarīgi veidot noturīgu draudzību ar citām ģimenēm un kopā ievērot kultūras tradīcijas, kuras ir grūti piekopt mājās vidē:

„... tā sadraudzība ar citiem bērniem un arī, lai ģimenes sadraudzējas, ne tikai bērni, bet vecāki .. lai .. skola varbūt iemāca tradīcijas varbūt labāk nekā .. *I mean* .. to mājās nevari iemācīt bērniem par Jāņiem tik labi, kā aizbraukt uz Tērveti [īpašums mežā ārpus Melburnas, kas pieder latviešu skautiem un gaidām] un tur to izdzīvot kopā .. un dziedāšana, teiksim, dziedāšana un tautas dejas mājās ir daudz grūtāk nekā skolā ..”.

Nesen iebraukušie vecāki bija nonākuši pie līdzīgiem secinājumiem par tradīcijām, kaut gan intervējamā „A” atzina, ka organizētie tradicionālie pasākumi šķietot nedaudz samāksloti:

„Tādas neinteresantas, man liekas. Tādas uzspiestas, visi tie bērni vienmēr nopūšas .. ka viņiem jāsaka, ka viņiem atkal jāiet uz 11. novembri [domāts 18. novembris]. Bet, no otras puses, īstenībā, labāk lai ir tādas .. varbūt mazliet garlaicīgas .. bet tas bērns zinās līdz kaulam, ka tās ir tradīcijas, tās ir jāzina, ka tās ir jākopj un ka tā ir tā vērtība, tautas .. vai ne ..”

Skolas apmeklēšana kā priekšnoteikums, lai atgrieztos Latvijā

Garoza savā 2011. gada ASV veiktajā pētījumā par motivējošajiem latviešu skolu apmeklēšanas faktoriem atgriešanos Latvijā un reintegrāciju Latvijas sabiedrībā novērtēja kā maznozīmīgu faktoru. Arī tikai viens no nesen iebraukušajiem vecākiem Melburnā pieminēja šo iespēju, kaut gan tikai teorētiskā ziņā:

„Bet ja mums sanāktu, mēs aizbrauktu atpakaļ uz Latviju, vai teiksim, nu nav tādi plāni, bet, ja man vajadzētu R. [intervējamās meita] tagad, esot šeit, pārcelt uz Latviju mācīties, tas būtu ļoti, ļoti sarežģīti .. es uzskatu, ka viņa ir pazaudējusi savu latviešu valodas .. latvisko domāšanu .. latviski domāt un analizēt, kā, teiksim, projektus veidot, vai .. viņai būtu atkal tikpat grūti, kā tad, kad viņa atbrauca šeit 4. klasītē mācīties visu angļiski, tagad viņai būtu tikpat grūti aizbraukt uz Latviju mācīties latviski.” (Intervējamā „B”)

Šis vecāks arī pauda savas bažas par to, vai jaunāko dēlu vispār vajadzētu sūtīt latviešu skolā, jo

„Viņš [jaunākais bērns F.] runā, tā saucami, nepareizo valodu .. to, ko lieto tajās ģimenēs, kur nerunā ikdienā latviski mājās, tad ir gramatiski nepareizi veidoti teikumi un nepareizi izteicieni, tādus, kā mēs mājās nelietojam un es dzirdu, ka, no skolas atnākot, F. tā runā. Un es saprotu, ka viņš to ir noklausījies no citiem bērniem vai pieaugušajiem tieši latviešu skolā. Un tad man ir jāpārmāca .. un tādā vienā brīdī man liekas, ka .. ups .. vai es iegūstu un cik daudz es atkal zaudēju?” (Intervējamā „B”)

Šo apsvērumu – ka bērna valodas prasmes, kas ir koptas un slīpētas mājās, sabojāsies, apmeklējot latviešu skolu, vajadzētu ņemt vērā un izpētīt tiem, kuri veido skolas mācību programmu. Tāpat arī šis varētu būt nepārtraukti augošs

izaicinājums, ko vajadzēs risināt, ja skolu sāks apmeklēt aizvien vairāk nesen Austrālijā imigrējušo vecāku bērni. Iespējams, ka šīm ģimenēm būs jāizvirza citas prasības, jo viņu vajadzības atšķiras no skolas kopienas vairākuma, kam pastiprinās tendence prasīt, lai latviešu valodu mācītu kā otro valodu.

Latviskās identitātes uztvere, dzīvojot ārpus Latvijas

Latvieši, kuri bēga no Sarkanās armijas Otrā pasaules kara laikā, ļoti lepojās ar savu latvisko identitāti. Šis lepnums bija viņos ieaudzināts viņu dzimtenes pirmā neatkarības perioda laikā no 1918. gada līdz 1940. gadam. Lepnums par to, ka esi latvietis, nostiprinājās vēl tālāk turpmākajās desmitgadēs, kad apmeklēt dzimteni nebija iespējams, un līdz ar to Latvija cilvēku prātos kļuva par idealizētu vietu, tālām, bet skaidrām atmiņām, kas ar laiku kļuva ļoti dārgas un lolotas. Turpmākās paaudzes audzināja ar šo idealizēto Latviju prātā, un kaut kādā mērā to joprojām idealizē un uzskata par apmeklējuma mērķi, gaidot iespēju (ko nosaka galvenokārt ģimenes finansiālais stāvoklis) to izbaudīt kādā bērnu bērnības posmā.

Atšķirīgs uzskats par Latviju ir tiem, kuri no Latvijas aizbraukuši nesen un izlēmuši sākt jaunu dzīvi Austrālijā. Daži atbraukuši uz Austrāliju, lai atrastu jaunu dzīvesvietu kaut kur ļoti tālu, un saplūst ar Austrāliju, tās piedāvātajām jaunajām iespējām. Šie cilvēki ir reti sastopami kopienas rīkotajos pasākumos. Citi savukārt piedzīvojuši fenomenu, kas bieži atkārtojas: latviskās identitātes vai „latvietības” apziņa, gana savādi, ir jēdziens, kas, šķiet, uzpeld un iegūst nozīmi tikai tad, kad Latvija atstāta aiz muguras. Tikai tad latviešu pasākumu apmeklēšana vietējo latviešu centros kļūst svarīgāka:

„Tas, kāda man bija doma braucot prom, es biju baigi nogurusi no Latvijas, vairāk no tās biznesa vides. Biju domājusi, nu te jau neviens latvietis nav .. nu tā, mēs te varēsim dzīvot, iekļauties .. bet forši ir, mēs būtu nojūgušies, ja nebūtu tas latviskums .. būtu baigi grūti ..” (Intervējamā „A”)

Intervējamā „B” uz savu latviskās identitātes apziņu raudzījās citādi:

„Mums ģimenē nav nekāda eiforija par to, cik Latvija ir skaista, jauka kā sistēma, kā vieta, mums nav nekādas eiforijas, mēs tur esam pietiekoši ilgi dzīvojuši un redzējuši daudz nesakārtotas lietas .. es gribēju saviem bērniem dot kaut ko citu, kaut ko gaišāku. Tas iet caur milzīgām grūtībām, bet tas netraucē man būt latvietei, runāt latviski, es negribu pēkšņi savos 40 gados kļūt austrāliete un runāt mājās tikai angliiski. Pirmām kārtām man tas ir grūti, tas ir nedabiski, es kaut ko mānu sev, man nevajag sevi mānīt .. bet man nav tāda eiforija .. mani bērni izaugs lieli .. es viņus sūtišu uz Latviju lai viņi tur ir .. nē .. varbūt lai viņi aizbrauc – es nezinu .. uz Šveici, Norvēģiju, Ameriku, Kanādu .. paskatās, kas vēl pasaulē notiek, savāc pieredzi, bet tai pat laikā lai viņi neaizmirst, ka viņi ir latvieši.”

Taču Austrālijā dzimušajiem latviešiem tēvzemes apmeklēšana rada, atkārtojot šo pašu apzīmējumu, eiforisku sajūtu. Daži šo iespēju aizvest savus bērnus

uz Latviju uztver kā dāvanu, pat kā privilēģiju, domājams, tāpēc, ka viņu bērībā tas nebija iespējams (intervējamā „C”). Izdevība apmeklēt Latviju atstājusi dziļu iespaidu uz daudziem diasporā dzīvojošajiem jauniešiem, jo Latvija vairs netiek uztverta kā mītiska vieta. Tā ir dzīva un elpojoša zeme, kuru var apskatīt no visām pusēm – ar visiem tās trūkumiem.

Intervējamais „D” atzīst, ka, kopš viņa desmit gadus vecā meita pirmo reizi apmeklējusi Latviju pagājušajā gadā, viņa aizrādot „D”, ja viņš nerunājot ar viņu latviski, un viņš jūtoties par to pateicīgs. Savukārt intervējamai „C” iespēja doties apmeklēt Latvijā dzīvojošus tuvus radniekus esot ļoti svarīgs pievilkšanas spēks un labs iemesls turpināt apgūt valodu, bet intervējamai „B” emocionālās saites ar vecvecākiem esot viens no faktoriem, kas uztur saites ar Latviju.

Šis iespējas dažādos veidos palīdz piešķirt lielāku nozīmi latviešu skolai un dod iemeslu apmeklēt to un mācīties valodu, kuru, raugoties no globālas perspektīvas, nebūtu nekādas jēgas apgūt. Bez šīm saitēm ar citām personām vietējā kopienā, ar radniekiem ārzemēs, bez apziņas, ka pieder pie plašākas latviešu kopienas Austrālijā, kā arī – pie tautas tālumā, šīm pūlēm nebūtu nozīmes. Kā to trāpīgi pateica intervējamā „B”: „Mēs esam izkaisīti, bet mēs sirdi to visu turam ..”

Šis teiciens, pēc manām domām, vistrāpīgāk atklāj iemeslus, kāpēc vairums cilvēku piesaka savus bērnus skolā: ir vēlme radīt bērnos šo sajūtu. Viss pārējais skolā piedzīvotais ir papildu ieguvums.

Valodas saglabāšana mūsdienās: dažādie līmeņi tagad ir jauns izaicinājums

Ši pētījuma rezultāti apstiprina Smoliča pamatvērtību teoriju. Skolā uzsvars aizvien tiek likts uz valodu kā primāro motivējošo faktoru, bet patiesībā netiek plašāk izskaidrots, ko šis jēdziens īsti nozīmē. Pētniekam jau pašā sākumā vajadzētu definēt jēdzienu „mācīties valodu” (un, iespējams, tas bija nepieciešams šajā pētījumā kā viens no sākotnējiem salīdzinošiem kritērijiem), jo dažādi cilvēki to var izprast dažādi. Dažiem mērķis ir sarunāties latviski, turpretim citiem mērķis ir labi izprast sarežģītus gramatikas jautājumus.

Melburnas latviešu kopienā bez šī pētījuma ir tikai vēl vienu reizi dokumentētas atbildes uz jautājumu, kas tiek sagaidīts valodas prasmes ziņā. Proti, 2011. gadā veiktā Melburnas latviešu skolas aptauja, kurā piedalījās 48 respondenti, no kuriem tikai seši atbildēja uz jautājumu „Kādas ir jūsu cerības – kādu valodas prasmes līmeni jūsu bērni/mazbērni sasniegs, apmeklējot latviešu skolu?”. No sešiem respondentiem, kas atsaucās, četri norādīja „labu līmeni tekošās runas prasmēs, gramatikas zināšanas, lasītprasmi”. Lai precizāk noteiktu, kas tiek sagaidīts, būtu nepieciešams lielāks respondentu skaits.

Valodas saglabāšana tika minēta kā motivējošais latviešu skolas apmeklēšanas faktors visās četrās intervijās, it īpaši tā tika uzsvērtā neseno imigrantu atbildēs. Attiecībā uz trešo imigrantu paaudzi, kurai to skolā māca, jāpatur prātā, ka kopienas valoda ar laiku „nomainās”. Tiek ņemts vērā tas, ka valoda tiek

mācīta trešajai paaudzei un prasības nav tik augstas kā iepriekšējām paaudzēm. Skola nesen atzinusi, ka skolas kopienas vienai daļai valodu vairs nevar mācīt kā pirmo valodu, bet tā ir drīzāk jā māca kā otrā valoda (to atklāja 2011. gadā veiktā introspektīvā aptauja Melburnas latviešu skolā), taču jaunas valodas lietotāju kategorijas parādīšanās kopienā situāciju nedaudz maina. Jaunais scenārijs rada jaunu problēmu, kurai ir jāpievēršas, – vai skolai ir jārūpējas par diviem un pat trijiem dažādiem latviešu valodas zināšanu līmeņiem, jo vienmēr ir arī bērni ar sākuma līmeņa zināšanām, kuri vēlas mācīties valodu. Patiesībā situācija nav nemaz tik jauna – iepriekšējās paaudzēs vienā klasē aizvien bijuši latviski runājošie skolēni ar dažādiem valodas prasmes līmeņiem. Loida-Smita pievēršas tam savos 1996. gada secinājumos: „Skaidrs, pat ja būtu iespējams nodrošināt pietiekami daudz skolotāju atbilstoši visu bērnu vecumu/kognitīvo *un* [izcēlums oriģinālā] valodas prasmju līmeņu vajadzībām tik mazās kopienās kā latviešu kopiena, tad rezultātā izveidotos klases, kurās būtu pa vienam skolēnam. Ņemot vērā to, ka sociālā mijiedarbība ar vienaudžiem, apmeklējot latviešu valodas stundas, kā konstatēts šajā pētījumā, latviešiem ir tikpat svarīga kā pati valoda, šķiet, ka visvairāk nepieciešami ir radoši, elastīgi un pacietīgi skolotāji, kuri spēj inovatīvi izstrādāt stratēģijas, lai sarežģītajā situācijā iegūtu maksimālu labumu.” (Lloyd-Smith 1996: 35)

Atbildību atrast veidu, kā mācību procesā iesaistīt skolēnus ar dažādām valodas prasmēm, uzliek skolotājiem, un viņiem jāveido individuāli stundu plāni, ja klases nav tik lielas.

Atšķirīgais skolēnu un skolotāju valodas prasmes līmenis

Abas Latvijā dzimušās intervējamās personas izvirzīja dažus ļoti pamatotus apsvērumus, kuriem ir vērts pievērsties. Kad „B” atzīstas, ka viņas bērns pārnāk mājās un runā latviešu valodā, kas pilna ar gramatiskām kļūdām, tad tiek apšaubīts, vai bērns kaut ko iegūst no skolas apmeklēšanas, un tas noved pie īstas dilemmas. Vai arī tad, kad „A” atzīst, ka viņas latviski runājošais bērns jūtoties neērti, atbildot klases biedriem latviski, jo klases biedriem ir grūti runāt tekoši, un tāpēc pāriet uz angļu valodu, šos apsvērumus nevar uzskatīt par nepamatotiem vai viegli noraidāmiem. Šīs problēmas nav jaunas. Par tām rakstījusi arī Loida-Smita: „Kaut arī stundās vispār lieto latviešu valodu, Daugavas Skolas skolēni atzina, ka starpbrīžos sarunās ar draugiem galvenokārt runājot angļiski.” (Lloyd-Smith 1996: 58)

Attiecībā uz bērniem, kuri, pārnākot mājās, lieto nepareizu teikumu uzbūvi, rodas strīdīgs jautājums. Pirmkārt, vai nepareizā gramatika pārņemta no citiem bērniem vai no skolotāja? Vai tas ilgtermiņā ietekmēs bērna valodas prasmes, paturot prātā, ka „subliminālā” mācīšanās īstenībā notiek mājās? Visticamāk, ne.

Ko var sagaidīt no skolotājiem? Kādā līmenī skolā jā māca valoda, neaizmirstot, ka daudzi skolotāji ir otrās paaudzes Austrālijas latvieši? Skola nevar izsludināt vakances un pieņemt skolotājus no plaša potenciālo kandidātu loka – viņu

vienkārši šeit nav. Daudzus gadus skolotāju ir trūcis, un tāpēc ikviens, kurš izjūt aicinājumu brīvprātīgi kalpot kopienai, tiek pieņemts atplestām rokām. Direktoram, protams, ir gala vārds attiecībā uz to, kas māca bērnus, bet lietas būtība ir – atrast kandidātus. Tieši šī iemesla dēļ arī nesenie imigranti ir tik laipni gaidīti. Lai skola spētu pastāvēt, nepieciešami zināmi kompromisi skolotāju atlasē. Protams, ne jau „ikviens un visi”, jo tiek sagaidīts noteikts valodas prasmes līmenis. Šāda pieeja izraisa zināmu valodas prasmju neatbilstību starp skolotāju un skolēnu. Taču ilgtermiņā ir grūti pateikt, vai tas ietekmēs bērna valodas prasmes, ņemot vērā to, cik maz laika nedēļā tiek pavadīts sestdienas skolā.

Kopiena kā motivējošs faktors

Loida-Smita savā 1996. gada pētījumā par Melburnas latviešu kopienu uzsvēra, ka Smoliča pamatvērtību teorija apstiprinājās kopienā: „*Valodas saglabāšana* tāpat ir acīmredzams iemesls skolas uzturēšanai. Svarīga ir arī *kultūras saglabāšana*. Taču šķiet, ka latviešus dzen kaut kas dziļāks – kaut kas tāds, ko varētu nosaukt par *kopienas saglabāšanu* [izcēlumi oriģinālā].” (Lloyd-Smith 1996: 57)

Loida-Smita norādījusi, ka vārds „kopiena” neattiecas tikai uz vietējo kopienu, bet drīzāk uz latviešu kopienu visā pasaulē. 1996. gadā, kad viņa veica savu pētījumu, Latvija bija tikko nokļuvusi viņpus dzelzs priekškara, tāpēc saites ar tēvzemi tikpat kā nepastāvēja. Šis pētījums apstiprina Loidas-Smitas secinājumus, jo visi četri intervējamie minēja valodas un kultūras saglabāšanu kā svarīgus motivējošus faktorus latviešu skolas apmeklēšanai ciešā saistībā ar konteksta nepieciešamību, kurā bērnam mācīties valodu, – ārpus ģimenes ligzdas. Tas sasaucas ar „kopienas saglabāšanas” kontekstu, taču šobrīd tas ir plašāks. Kopiena ir globāla kopiena, aptverot arī Latviju, kas tagad ir viegli pieejama un apmeklējama, ja ir vēlme un finanšu līdzekļi, bet to iespējams apmeklēt arī virtuāli, izmantojot internetu. Skola, kā to formulēja intervējamais „D”, sniedz kulturāli piesātinātu vidi, kurā bērni gūst izpratni par savu latvisko mantojumu dažādos aspektos – valodas, kultūras un arī vēstures kontekstā. Kultūras un kopienas saglabāšanas aspekti ir savstarpēji saistīti – kopiena nodrošina kontekstu jēgpilnai kultūras godināšanai.

Intervējamo, it īpaši neseno imigrantu, atbildes bija pārsteidzoši atklātas. Kritiskās piezīmes par latviešu kopienu kopumā un to, kā tā pieņem jaunpieņācējus, kā arī par negatīvajiem aspektiem skolas kopienā saistībā ar valodas saglabāšanu radīja dažus ļoti pamatotus apsvērumus, kuriem iespējams meklēt attaisnojumus vai arī tūlītējus risinājumus. Tie katrā ziņā atklāj vienu ļoti svarīgu aspektu: pārceļoties prom no izcelsmes valsts, ir jāpieņem, ka visbiežāk bērnu valodas prasmes nebūs tik pilnīgas kā izcelsmes valstī. Jaunās valsts izglītības sistēmā un kultūras vidē pavadītais laiks neizbēgami ietekmēs otru valodu. Cik liela būs šī ietekme, tas galvenokārt būs atkarīgs no vecāku devuma mājās, kā arī no tā, cik lielu uzsvaru vietējā etniskā kopiena un skola liks uz valodas tīrību.

Dažādās latviešu valodas

Vēl viens nozīmīgs temats, kam šis pētījums nepievēršas, ir valoda, kurā runā senāko imigrācijas viļņu latviešu kopienas, kas ir jau iesakņojušās. Tā ir valoda, kas raksturīga viņu tēvzemē runātajai valodai 20. gadsimta 30. un 40. gados. Pēdējo 60 gadu laikā valoda mainījusies pašā Latvijā (bieži vien krievu valodas, tagad – angļu valodas ietekmē), un valoda var reizēm būt savstarpēji nesaprotama, it īpaši, raugoties no Austrālijas latviešu perspektīvas, kad viņi dzird latviešus no Latvijas savā starpā sarunājamies „žargonā”. Var diskutēt par to, kura no šīm divām valodām ir īstā, taču ir svarīgi, lai būtu vienošanās par to, kuru valodu māca nākamajām paaudzēm (Ruks 2012: 72–84).

Tas noved pie „kultūru sadursmes”, ko savā 2011. gada pētījumā minējusi Garoza. Vai tas bija novērojams arī šajā pētījumā? Raugoties no četru intervēto vecāku perspektīvas, tas parādījās tikai kritikā par valodas prasmes līmeni skolā un par mācīšanas vidi. Attiecībā uz motivāciju apmeklēt skolu visi intervējamie minēja līdzīgus iemeslus – valoda, kultūra, sociālie aspekti. Taču bija arī pretēji viedokļi par tēvzemi – nesenajiem imigrantiem ir specifiski iemesli, kāpēc viņi nesen pametuši Latviju (itīn bieži pamatā ir „vilšanās sistēmā”), turpretim Austrālijā dzimušajiem otrās paaudzes vecākiem ir mitoloģizēti priekšstati par tēvzemi, kas paliks viņos dziļi iesakņojušies, ja vien viņi paši nepārcelsies dzīvot uz Latviju. Vilšanās tēvzemē ir arī viens no tiem iemesliem, kāpēc daudzi nesenie imigranti sākumā nemeklē latviešu skolu saviem bērniem – viņu mērķis ir sākt dzīvi no jauna citā valstī un nekavēties pagātnē.

Secinājumi

Šis pētījums ir kā neliela monogrāfija par četrām dažādām ģimenēm Melburnas latviešu skolā. Tas ir interesants tajā ziņā, ka atklāj dažas svarīgas atšķirības salīdzinājumā ar iepriekšējiem skolas pētījumiem, galvenokārt pamatojoties uz jaunu situācijas attīstību – kopienas rindas ir papildinājis jauns imigrantu vilnis un notikušās izmaiņas kopienā nebija novērotas vairāku paaudžu laikā.

Intervijas atklājušas tādus faktoros, kas motivējuši apmeklēt latviešu skolas un kas iepriekšējos pētījumos nav plaši apskatīti. Valoda joprojām ir viens no visbiežāk minētajiem faktoriem, kas ir cieši saistīts ar sabiedriskas dabas iemeslu – vest bērnus uz latviešu skolu, lai viņi tur sadraudzētos ar latviešiem. Vēl viens motivējošais faktors ir tas, ka ir svarīgi piedzīvot svētku un kultūras pasākumus kopienas atmosfērā un skolā, kā arī iepazīties ar plašāku latviešu kopienu un visu, ko tā var piedāvāt Austrālijas latviešu kopienu mērogā, pat arī viņpus Austrālijas robežām; to bieži vien uztver kā motivāciju iekļauties plašākā latviešu sabiedrībā.

Kaut arī interviju skaits bija neliels, abu imigrācijas viļņu pārstāvju pieredzēs un viedokļos varēja konstatēt noteiktu tendenci. Nesenajiem imigrantiem ir augstākas prasības pret latviešu valodas mācīšanu bērniem, bet vienlaikus

viņi apzinās skolas ierobežotās iespējas, turpretim otrās paaudzes Austrālijas latvieši jūtas pateicīgi, ka viņu bērni joprojām var apmeklēt skolu tāpat kā viņi savā bērnībā.

Austrālijā dzimušie pētījuma dalībnieki, kas paši bija līdzīgi audzināti Austrālijas latviešu sestdienas skolās, kur valoda un kultūra bija nozīmīga viņu dzīves daļa, uzsvēra „kopienas garu”, ko viņi bija izbaudījuši un grib nodot saviem bērniem. Šķiet, ka šī kopienas apziņa kļuvusi nozīmīga arī dažiem nesenajiem imigrantiem, kuri agrāk, dzīvojot Latvijā, nav jutušies īpaši patriotiski, taču pēc dzimtenes pamešanas sapratuši, ka viņu latviešu lepnums izlaists kā džins no pudeles un iespēja pievienoties vietējai latviešu kopienai viņu jaunajā mītnes zemē bijusi Dieva dāvana.

Skolas nākotnes izaicinājums ir, kā vienot divas latviešu kopienas daļas – jauno un veco, un tas nav viegls uzdevums, jo „kultūru sadursme” ir 50 padomju varas gadu taustāms rezultāts. Izaicinājums ir arī tas, kā raudzīties tālāk par uzskatu atšķirībām un pievērsties tam, kas kopienai gadu gaitā padevis vislabāk, – nodot tālāk lepnumu par etnisko valodu un kultūru, ne tikai to pasīvi vērojot no malas, bet aktīvi un jēgpilni to izdzīvojot pašiem.

VĒRES

- Avotiņš, V. (2012). Lappuķe: Pēdējo desmit gadu laikā Latviju pametuši 10% valsts iedzīvotāju. *Neatkarīgā Rīta Avīze*, 29. oktobris. Pieejams: <http://nra.lv/latvija/82386-lappuke-pedejo-desmit-gadu-laika-latviju-pametusi-10-valsts-iedzivotaju.htm>.
- Clyne, M. (1991). *Community languages: the Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darzins, P. and Samulis, I. (2011). *Skolas survey and presentation Regarding the school's goals and „kopejo darbību”*. Unpublished informal survey of the Melbourne Latvian School community.
- Garoza, I. (2011). Master's thesis *Defining Boundaries Between Two Immigrant Waves from Latvia: A Study of Latvian Supplementary Schools in the U. S.* University of Minnesota.
- Lloyd-Smith, A. (1996.) Minor thesis for Degree of Bachelor of Arts (Honours) „*The Role of the Saturday School in Latvian Language Maintenance in Melbourne*”. Monash University.
- Monheit, D. (1975). *The role of the German ethnic school in maintaining the German language in Melbourne*. BA (Hons) thesis, Monash University.
- Ozolins, U. (1993). *The Politics of Language in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Priedkalns, J. (1994). „Language as the Core Value of Latvian Culture: The Australian Experience. *Journal of Baltic Studies*, 25(1): 29–42.
- Putniņš, A. (1981). *Latvians in Australia Alienation and Assimilation*. Canberra: Australian National University Press.
- Putniņš, A. (2014). Jaunumi Austrālijas latviešu demogrāfijā. *Austrālijas Latvietis*, 5. marts, 3., 8.
- Ruks, M. (red.) (2012). *Izcilības spēks. Jānis Priedkalns*. Rīga: Antava.

Inese Auziņa-Smita

1.3. Latviešu bērnu izglītība Lielbritānijā 1950–2015

Ievads. Latvieši Lielbritānijā

„Ne tikai Anglija, bet katrs anglis ir sevī noslēgta sala,” rakstīja 18. gadsimtā Novaliss, un latvieši, kas šai salu valstī ieradās pēc Otrā pasaules kara, veidoja savukārt savas salas un sāka dzīvi nometnēs vai dzīvokļu māju īres istabās gandrīz pilnīgā nošķirtībā no ārpasaules. Citu iespēju viņiem nebija, jo viņi bija iekļuvuši britu sabiedrības pašā zemākajā slānī. Taču savu atšķirto dzīvi latvieši varēja veidot paši pēc sava gara [..]”

Tā Jānis Andrupš (1995: 1) iesāk nodaļu „Lielbritānijas latviešu vēsture” grāmatā „Latvieši Lielbritānijā”. Kad pārvietotās personas (angliski *displaced persons* – DPs) 1946. gadā sāka ierasties Lielbritānijā no bēgļu nometnēm Vācijā, viņiem priekšā jau bija sūtnis Kārlis Zariņš un Latvijas sūtniecības Londonā darbinieki, un mazs skaits latviešu. Bija arī Latvju biedrība Lielbritānijā (LBL, dib. 1941. g.) ar laikrakstu „Londonas Avīze” (dib. 1942. g.) un Londonas latviešu luterāņu draudze ar mācītāju Robertu Slokenbergu, kurš isi pēc kara bija ieradies no Zviedrijas un noturējis pirmo latviešu dievkalpojumu Anglijā 1945. gadā.

Pēc kara bija liels vietējo strādnieku trūkums un britu valdība mēģināja aizvietot robu ar t. s. Eiropas brīvprātīgajiem strādniekiem (angliski *European Voluntary Workers* – EVWs). Pirmā akcija 1946. gada aprīlī bija „Balt Cygnet” (baltiešu gulbītes), un tās laikā vervēja jaunas sievietes galvenokārt darbam tuberkulozes un citās slimnīcās, vēlāk arī tekstilrūpnīcās. 1947. gada janvārī sekoja akcija „Westward Ho!” (Uz Rietumiem!), kas aicināja galvenokārt vīriešus vieniniekus uz darbiem lauksaimniecībā, ogļu raktuvēs un mežos, kā arī smagos darbos tērauda un citās rūpnīcās. Pēc tam 1948. gadā varēja sākt aicināt piederīgos un apgādājamās ģimenes locekļus, kuriem bija bijis jāpaliek Vācijā. Ir aplēsts, ka 1950. gadā Lielbritānijā bija ap 12 000 latviešu.

Kā citās mītnu zemēs, arī Lielbritānijā latviešu sabiedrība ātri un mērķtiecīgi organizējās. 1947. gadā dibināja Daugavas Vanagu fondu, kam drīz bija 258 nodaļas. 1950. gada 18. novembrī dibināja Latviešu nacionālo padomi Lielbritānijā (LNPL), kuras pirmajās vēlēšanās bija ap 7000 dalībnieku. Viena pēc

otras radās latviešu sestdienas vai svētdienas skolas, bibliotēkas, grāmatnīcas, teātra kopas, sporta klubi, kori, tautas deju kopas, mākslas un daiļamatniecības kopa un citas organizācijas. Jau 1949. gada vasarā notika pirmās Anglijas latviešu dziesmu dienas komponista Alberta Jēruma vadībā. LBL organizēja literārās pēcpusdienas un lekciju ciklus pa visu Angliju, kā arī solistu koncertus. Visur svinēja gadskārtējos sarīkojumus un piemiņas dienas, piemēram, valsts svētkus, Kalpaka dienu, Lāčplēša dienu, Lieldienas, Jāņus, Ziemassvētkus.

Tomēr ne visiem bija pa prātam Lielbritānija ar savu sabiedrības šķiru sistēmu un ierobežotām iespējām augstākajā izglītībā un karjeras veidošanā. Tā 50. gados un vēl 60. gadu sākumā vairāk nekā 5000 latviešu izceļoja no Lielbritānijas, dodoties pārsvarā uz Amerikas Savienotajām Valstīm un Kanādu, bet daļa arī uz Austrāliju. No tiem, kuri palika, liela daļa asimilējās, bet citi iedzīvojās tuvu cits citam un turpināja attīstīt trimdas latviešu sabiedrību, pērkot privātos un sabiedriskos īpašumus un atbalstot latviešu izglītības un kultūras pasākumus.

Latviešu papildskolas

„Latviešu skolu uzdevums un mērķis ir iemācīt bērnus latviešu valodā pareizi runāt un rakstīt, gūt pamatzināšanas par Latvijas zemi un tautu, zināt nepieciešamo par izcilākiem latviešu rakstniekiem un valsts vīriem, kā arī iepazīties ar tautas dziesmām, tautas dejām un rotaļām.”

Šādu formulējumu par latviešu skolu nepieciešamību pauda LNPL Izglītības nozares vadītājs Arvīds A. Grigulis (LNPL Izglītības nozare, 1977: 2), bet to var atrast izteiktu vai zemtekstā visos trimdas kultūrpolitikas izklāstījumos kopš 40. gadiem. Vienalga kuram pozitīvi noskaņotam cilvēkam prasa, kādēļ latviešu skolas bija vajadzīgas, atbilde skan nepārprotami: „Taču valoda! Valoda! Cīņa pret asimilāciju!”

Šo cīņu negurstoši mēģināja veikt norūpējušies vecāki un latviešu organizācijas, īpaši Daugavas Vanagu fonds (DVF) un Latvijas ev. lut. baznīca, bet kopš 1951. gada koordinējošu un pārskata lomu veica Latviešu nacionālās padomes Lielbritānijā Izglītības nozare, saukta Kultūras un izglītības nozare (1951–1955). Tās vadītāji bija: Alberts Jērums (1950–1952), prāvests Jāzeps Savickis (1953–1955), Marija Keņģe (1956–1968), Alfrēds A. Grigulis (1969–1977), Dzidra Purmale (1978–1992), Laima Spikmane-Brauna (*Speakman-Brown*) (1993–1999, 2002–2004), Jāna Tetere (2001–2002), Anna Auziņa (2005–2007), Dace Pāvula (tagad Ali) (2007–2010), Māris Pūlis (kopš 2011). Ziņojumā Eiropas latviešu kultūras darbinieku kongresā M. Keņģe (1962) atzīmē, ka „LNPL Izglītības nozares uzdevums joprojām ir apzināt, rosināt, saskaņot un veicināt latviešu skolu darbību, uzturēt kontaktu ar skolas vadību un darbiniekiem, kā arī skolu lietu kārtotājiem citās zemēs”.

Tabula. Trimdas latviešu papildskolas Lielbritānijā (1949–1991)¹

Skolas vieta	Sāk darbību	Beidz darbību	Darbības gadi
Ģimeņu nometne			
Alseidžera (<i>Alsager</i>)	1949	1952	3
Halla (<i>Hull</i>)	1948	1950	2
Vestvelsa (<i>West Wells</i>)	1949	1955	6
Pilsēta			
Londona (<i>London</i>)	1949	1991*	[42]
Bradforda ¹ (<i>Bradford</i>)	1949	1978	29
Ņūporta (<i>Newport, Wales</i>)	1951 ?	1954 ?	3 ?
Stoukentrēnta (<i>Stoke-on-Trent</i>)	1951 ?	1951	3
Korbija (<i>Corby</i>)	1951	1978	27
Koventrija (<i>Coventry</i>)	1951	1969	19
Lestera ² (<i>Leicester</i>)	1953, 1958	1954, 1976	1, 18
Līdza ³ (<i>Leeds</i>)	1957	1991*	[34]
Notinghamā ³ (<i>Nottingham</i>)	1952	1991 *	[39]
Vansforda (<i>Wansford</i>)	1953	1953	1
Boltona (<i>Bolton</i>)	1953 ?	1961	8
Mančestera ⁴ (<i>Manchester</i>)	1955	1964	9
Birminghama (<i>Birmingham</i>)	1956	1963	7
Mansfilda (<i>Mansfield</i>)		1967	
Bristola ⁵ (<i>Bristol</i>)	1956	1957	1
Volverhamptona (<i>Wolverhampton</i>)	1955	1962	7
Boltona (<i>Bolton</i>)	1960	1960	1
Stokporta (<i>Stockport</i>)	1961	1964	3
Bedforda (<i>Bedford</i>)	1961	1964	3
Daugavas mazpulku skola (Londona)	1961	1976	15
Ročdeila (<i>Rochdale</i>)	1961	1964	3
Slaua (<i>Slough</i>)	1962	1966	4
Halifaksa (<i>Halifax</i>)	1967	1968	1
Karlaila (<i>Carlisle</i>)	1968 ?	1971	3

¹ Bradfordā bija arī neklātienas skola (saukta arī mājas skola un korespondences skola) (1950–1959); to ar 1952. g. paplašināja visas Lielbritānijas mērogā.

² Lesterā bija arī Lesteras vikariskās draudzes skola un Lesteras DVF svētdienas skola (1950–1959); 1991. g. nodibināja papildskolu, ko pārdevēja par Lesteras bērnu grupu.

³ Līdss un Notinghamas papildskola, kā arī dažas citas darbojās ar pārtraukumiem.

⁴ Ar pārtraukumiem.

⁵ Aprakstīta kā „bērnu sanāksmes”.

* Londonas latviešu skola darbojas vēl pašlaik, Līdss skola beidza darbību 2001. g. (pēc 44 m. g.) un Notinghamas – 2005. g. (pēc 53 m. g.).

¹ Lai gan latviešu valodā Latvijā ir pieņemta citāda vietvārdu atveide, autore vēlas saglabāt Lielbritānijas trimdas latviešu sen ierastus vietvārdu latviskojumus, kā tie parādās LDC & A un citos dokumentos.

Skolu pastāvēšanas sākuma gados skolās mācīja pirmskara Latvijā izglītoti skolotāji un iespēju robežās tie mēģināja mācīt pēc neatkarīgās Latvijas tautskolu programmas. Taču trimdas skolu apstākļos, kur labi ja varēja noturēt mācības 3–4 stundas sestdienā vai svētdienā 40 nedēļas vai mazāk gadā, apgūt šādu programmu nebija reāli. Kad M. Ķeņģe sniedza savu ziņojumu 1962. gadā, Anglijā darbojās skolas 15 vietās, pulcinot ap 350 bērnu ar 57 audzinātājiem, seši no tiem bija mācītāji. Lielākā daļa skolotāju atalgojumu nesaņēma vai dažkārt saņēma tikai ceļa izdevumu atmaksu. Bija daudz diskusiju par mācību programmu pielāgošanu trimdas apstākļiem, un, sākot ar 1957. mācību gadu, skolas sāka pieskaņoties LAK EC (1956) izdotiem „Noteikumiem par latviešu skolām trimdā: vispārēji noteikumi, mācības programmas”. Mācīja latviešu valodu, Latvijas ģeogrāfiju un vēsturi, dzimtenes mācību, ticības mācību, dziedāšanu, dejas un rotaļas. Turklāt vairākās skolās bija tautas deju kopa un bērnu korītis. Abi pēdējie nereti uzstājās vietējās sabiedrības svinamo dienu sarīkojumos, par ko priecājās svētku dalībnieki, un viņi bija pārliecināti, ka ir vērts ziedot un atbalstīt skolu.

Bija vairāki iemesli, kādēļ skolas pārtrauca vai beidza darbību, galvenais no tiem bija skolēnu trūkums latviešu valodas trūkuma dēļ, jo latviešu valodai nenoliedzami bija svarīga nozīme. Sākuma gados bērni bija ar tīri labām latviešu valodas zināšanām, jo latviešu valoda bija viņu mājas un sabiedriskā valoda. Gadiem ejot, šī situācija mainījās. Lidsas skola 1968. gadā pat atvēra speciālu klasi jaukto laulību bērniem ([DS]1968 & 1969), kuri nemaz neprata latviešu valodu, taču cerētie rezultāti neīstenojās. Bērniem vienkārši bija vieglāk lietot angļu valodu. „Jau 1959. gada skolotāju konferencē Korbijā, Anglijā, J. Andrupš pirmoreiz pauda domu, ka latviešu valoda jā māca kā svešvaloda, un skolotājam arvien jāizskaidro klasē bērniem daudzi svešie un nesaprotamie vārdi viņu lasāmgrāmatās.” (Lazdiņa 1969)

Skolotāji un vecāki bieži žēlojās par piemērotu lasāmgrāmatu un mācību grāmatu trūkumu. LNPL Izglītības nozare sakopoja un izplatīja grāmatu sarakstus un mudināja mēģināt izveidot skolu bibliotēkas. Nozares vadītāju ziņojumos bieži lasāms par lielo darbu, kas bija veltīts sarakstei. Skolas un to aktivitātes bija ļoti lokalizētas, un skolas darbībā bija svarīgi iesaistīt atbalstītājus un aktīvistus no vietējās sabiedrības. DVF valdes paspārnē nebija izglītības nodaļas, bet atbalsts un palīdzība nāca no DVF nodaļām un DVF vanadžu daļas kopām kā latviešu izglītībai, tā arī jauniešu nodarbībām.

Oficiālos latviešu organizāciju dokumentos ļoti uzsvērtā latviešu izglītības nepieciešamība, raksturojot to gandrīz kā svarīgāku par visu citu. Piemēram, LAK EC (1956) vispārējos noteikumos kategoriski rakstīts:

- „1. Trimdas jaunatnes latviskā audzināšana ir viss trimdas kopības nacionāli politisks pienākums.
2. Bērnu vecāku un ikviena ģimenes locekļa pienākums ir gādāt, lai ģimenē valdītu latvisks gars un lai izkoptu bērnu nacionālo apziņu un tēvzemes mīlestību. Ģimenei jābūt latvisko tradīciju un, vispirmām kārtām, skaidras latviešu valodas saglabātājai trimdā.

3. Vecāku resp. aizbildņu pienākums ir sūtīt bērnus latviešu skolā tiklīdz tie sasnieguši obligātās tautskolas vecumu. Vecākiem resp. aizbildņiem pienākas atbalstīt un sekmēt skolu darbu un uzraudzīt bērnu mājas uzdevumu sagatavošanā.”

Tādā garā turpinās 18 punkti, raksturojot skolas struktūru, vadību, stundu un mācību plānus u. tml. Mācību priekšmeti minēti jau agrāk.

Lai uzzinātu, ko par to atminas agrāko skolu absolventi un skolotāji, 2015. gada augustā tika veikta maza e-pasta aptauja. Uz jautājumu par latviešu skolā iešanu bija līdzīgs skaits pozitīvu un negatīvu atbilžu. Taču pārsteidz, ka vairāki aptaujātie nebija gājuši latviešu skolā, jo tādas nebija tuvumā (tomēr jāatceras, ka 50. un 60. gados daudzām ģimenēm nebija automašīnas), un nebija arī zinājuši, ka var piedalīties Bradfordas latviešu neklātienas jeb mājmacību skolā, kuras vadītāja Pauline Asmane izsūtīja mācību materiālus pa visu Angliju, saņēma mājas darbus, tos laboja un sūtīja atpakaļ bērniem. Viņu LNPL atbalstīja ar līdzekļiem rakstāmmašīnas iegādei.

Starp negatīvām atbildēm bija un varēja arī sagaidīt šādas atbildes:

„Ne jau īsti, ka nepatika, bet, bet pēc veselas nedēļas angļu skolā, bija grūti uzpurēt vēl vienu dienu, lai ietu latviešu skolā. Pārtraucu iet latviešu skolā, kad sāku angļu vidusskolu, jo bija vairāk mājas darbu un sestdienā futbols.”

„Bija garlaicīgi mācīties gramatiku, lasāmg_rāmatas bija grūtas – sarežģīta valoda un mazi burti.”

„Ļoti nepatika daiļrakstīšana, kādēļ to bija jāuzspiež?”

„Nepārtraukti rakstijām diktātus un neko īpaši citu neiemācījāmies.”

„Es ļoti cīnijos ar diktātiem no sākuma, jo biju divus gadus jaunāka nekā visi citi bērni manā klasē, un pēc kāda laika man visa vēsture sāka jukt kopā. (Par gramatiku vispārīgi nerunāsim!)”

„Gribēju „pārangloties”, lai neatšķirtos no draugiem angļu skolā. Nepatika latviešu valoda. Tagad nožēloju, bet nevainoju vecākus – biju spītīgs puisis!”

„Kas nepatika mainījās no gada uz gadu. Visumā patika apkārtnes mācība, nepatika dziedāšana un latviešu valoda. Ļoti nepatika brauciens uz [XX], kādreiz bija slikta dūša no ceļošanas. [Bija] garlaicīgi, nesapratu gramatiku, ko mācīja, nepratu dziedāt.”

Kādēļ neveda uz latviešu skolu?

„Aizņemtība – visu nedēļu strādāja un sestdienā bija vienīgā diena, kad varēja mājas lietas kārtot. Tajos laikos veikali nebija atvērti svētdienās. Tas prasīja daudz enerģijas un uzpurēšanos. Ja bērni pretojās, bija vieglāk nespēt.”

Pie pozitīvām atbildēm visbiežāk minētās nodarbības, kas patika, bija zīmēšana:

„Cik atceros praktiski katru nedēļu zīmējām Latvijas karti ar visiem novadiem.”

„Es un mans brālis gājām latviešu skolā [XX]. Tā tanī laikā bija svētdienas skola (vidējos 60. gados). Mēs abi to darījām brīvprātīgi jo mūsu vectēvs, bija skolas vadītājs un skolotājs. Mums latviešu skola patika. Mums visvairāk patika tās stundas ko mācīja mūsu vectēvs (vēsture, ģeogrāfija un latviešu valoda).”

Nav pārsteigums, ka patika nodarbības, kur varēja izpausties un attīstīt savu radošumu:

„Vislabāk patika literatūras, etnogrāfijas, dziedāšanas un dejošanas stundas (bet ne rotaļas), kā arī ludziņas gatavošana Ziemassvētku eglītes sarīkojumam un dauzīšanās brīvpundās.”

„Neatceros kādēļ negāju latviešu skolā [bet] es mācīju [XX] latviešu skolā vairākus gadus pirms meitenes piedzima (apm. 10) un tad vēl kādus 10 gadus, kad viņas apmeklēja skolu. Kā jau zini, mūsu skoliņa bija dikti maza, bet es domāju tas laiks viņām abām deva labu latvisku pamatu, bet, varbūt vēl svarīgāk, (manā uzskatā) piederības sajūtu starp latviešiem un lepnumu būt latvietēm.”

Daudz pozitīva rodas no pareizas mājskološanas:

„Tā, kā nevarēju iet latviešu skolā ([XX] skola bija patālu, kad nebija pašiem savas mašīnas, un mamma nevarēja veltīt savas sestdienas, sēdēt un gaidīt, kamēr man beigtos stundas), mamma sāka man lasīt diktātus, bet pēc laika atmeta, sakot, ka es jau zināju, kur likt visas garumzīmes utt.! Viņa arī man sagādāja grāmatas, ko lasīt, un arī notis (no Andra Vītoliņa Zviedrijā), lai varētu spēlēt latviešu mūziku. Vecmāmiņa no Latvijas arī sūtīja grāmatas, kas man bija īpaši mīļas un dārgas.”

No trimdas skolām visilgāk izdzīvojusi Londonas Latviešu skola, kas darbojas vēl šobrīd, 2014. gada oktobrī tā svinēja savu 65 gadu jubileju. Kad 1999. gadā svinēja 50 gadu jubileju, to atzīmēja arī ar skolas bibliotekāres M. V. Grunts (1999) sagatavoto vērienīgo pārskatu par tās darbību. Saturā ir arī absolventu un skolas pārstāvju atmiņas par skolā pavadīto laiku. Aivars Sinka (1999), kurš bija 1973./74. māc. g. absolvents un 1997.–1999. gadā skolas pārzinis, raksta:

„Ko skola man deva? Latvisku izglītību, latviešu draugus, ceļu uz latviešu sabiedrību. Ko skola man tagad dod? Latvisku vidi un izglītību manām meitām un, kaut tikai 20 reizes gadā, iespēju dzīvot latvisku dzīvi Anglijā. Lai tā zeļ un plaukst!”

Skolotāju sanāksmes un konferences

Lai veicinātu un padziļinātu skolu darbību, LNPL Izglītības nozare organizēja skolotāju sanāksmes un seminārus, no sākuma ik pa diviem vai trīs gadiem, bet vēlāk katru gadu un pat vairākas reizes gadā, lai skolotājiem dažādos Anglijas apgabalos būtu iespēja biežāk tikties, pārrunāt kopīgas problēmas un

smelt jaunas idejas no referātiem un paraugstundām, ko sagatavojuši vietējie skolotāji. Sanāksmēs piedalījās ne tikai skolotāji, bet arī skolu padomju locekļi, skolu uzturētāju organizāciju pārstāvji un ieinteresēti bērnu vecāki.

Daži referātu tematu piemēri:

„Latviešu skolas nacionālās audzināšanas darbs” – I. Kažociņš.

„Latviešu valodas mācīšana” – J. Andrupis.

„Mācību līdzekļu jautājums latviešu skolās” – T. Sinkas ievads pār-runām.

„Latviešu valodas mācīšana bērniem, kas latviski nerunā” – T. Lazdiņa.

„Bērnu izaugšana divvalodu vidē” – K. Draviņš (no Zviedrijas).

„Jaunākās metodes un atziņas valodu mācīšanā” – T. Sinka.

„Latvijas ģeogrāfijas mācīšana trimdas skolās” – O. Lūsis.

„Latviskās audzināšanas līdzekļi” – J. Andrupis.

„Latviešu valodas kļūdu problēma un šo kļūdu novēršana” – T. Lazdiņa.

„Skaņu lenšu aparāta izmantošana latviešu valodas stundās” – T. Lazdiņa.

„Mūzikālās audzināšanas problēmas” – A. Jērums.

Paraugstundas:

Divas latviešu valodas mācību stundas (ar demonstrējumiem) – S. Grigule, R. Zuika.

„Latviešu valoda un dzimtenes mācība” – O. Lūsis, M. Feldmane.

„Kokles loma latviskā audzināšanā” – R. Priede.

Skolu darbības sākuma gados šīs sanāksmes ilga pusotru vai divas dienas, bet, skolu skaitam sarūkot un sabiedriskiem darbiniekiem samazinoties, jau 80. gadu sākumā sanāksmes bija tikai vienu dienu, bez referātiem, lai pār-runātu jautājumus un problēmas, kas saistītas ar kārtējo latviskās izglītības darbu. Lietišķi izvērtēja iepriekšējā gadā paveikto un vienojās par darbības plānu nākamajam gadam.

Skolotāju sanāksmēs arī sprieda par nākamā gada jaunatnes sacensību tematiku un sadali.

Vasaras nometnes latviski runājošiem bērniem

„Bērnu koloniju idejas pamatā bija latviešu bērnu pulcēšana angļu skolu brīvlaikā, lai sagādātu viņiem veselīgu atpūtu lauku apstākļos, latviskā vidē, veicinot viņu sapazīšanos, draudzēšanos un ļautu izjust piederību savai tautai. Šīs bērnu sagaitas sākotnēji saucām par kolonijām. Vēlāk par nometnēm. Ja arī pēdējais vārds ir latviskāks, jāatceras, ka arī Latvijā abi vārdi tika lietoti, bet ar zināmu atšķirību. Mums bija bērnu vasaras kolonijas, piem., Stropos un Durbes pilī, un

bija skautu un vanagu nometnes – parasti brīvā dabā, teltīs, mežā vai jūrmalā.”

Šo paskaidrojumu lasām Oskara Lūša (1984: 48) rakstā „Bērnu un jauniešu pulcēšanās vieta” grāmatā „Latviešu māja Almelijā”. Latviešu māja (Nūport-hausā, Almelijā, Herefordšīrā – *Nieuport House, Almeley, Herefordshire*) atrodas skaistā, mierīgā lauku vidē netālu no Velsas (*Wales*) robežas. LNPL sāka to nomāt 1953. gadā trīs iemeslu dēļ – lai būtu vieta, kur aprūpēti varētu dzīvot vecie ļaudis un kara invalīdi un kur būtu vieta vasarā atpūtniekiem un bērnu nometnēm.

Vasaras nometnes (lielākā atradās Almelijā) rīkoja arī Rofantas muižā (*Rowfant*) netālu no Krolijas (*Crawley, West Sussex*) un Hotorpas muižā (*Hothorpe Hall, Leicestershire*). Hotorpas muiža no 1955. līdz 1984. gadam piederēja Lielbritānijas luterāņu baznīcas padomei (*Lutheran Council of Great Britain*). Pirms tika nopirkti „Straumēni”, nometniekiem Anglijas vidienē bija vieglāk sasniegt Hotorpu nekā Almeliju, jo tā ir tikai 26 km no Lesteras. Londonas un apkārtnes bērniem vieglāk bija sasniegt nometni Rofantas muižā nekā Almeliju.

Kolonijas Latviešu mājā no 1953. līdz 1982. gadam vadīja prāv. B. Fedders un māc. P. Namgauds, māc. R. Āboliņš, māc. R. Mužiks, R. Zuika, U. Skrīns, I. Kažociņš (4 g.), K. Zuika, A. Račevskis (2 g.), O. Lūsis (4 g.), A. V. Ozoliņš (6 g.), R. Jefimova (4 g.), L. Zaķis, J. Zaķis, L. Spikmane-Brauna.

Ir nozīmīgi uzsvērt, ka vasaras kolonijas nebija tikai izpriecai laukos, kā daudzi nometnieki to atceras. Tām bija nozīme kā bērnu fiziskā, tā arī nacionāli latviskā audzināšanā. „Nobrieda uzskats, ka bērniem kolonijas laiks ir jāpavada nodarbību spraigumā, ne dīkdienībā, un ka pulcēšanās laiks ir izmantojams lietderīgi un mērķtiecīgi, sevišķu vērību veltījot bērnu latviešu valodas izkopšanai un uzlabošanai.” (Lūsis 1982: 50) Kolonijai bija iekšējās kārtības noteikumi (turpat: 65–66) par laiku, telpas un apkārtnes izmantošanu, kā arī dalībnieku dienas sadalījums (turpat: 66–68). Visās nometnēs bija stingrs laika iedalījums. Celšanās notika plkst. 7.30, un pirmā nodarbība pēc brokastīm bija karoga uzvilšana. Līdz pusdienām bija nodarbības audzinātāju vadībā (svētdienās plkst. 10.00 – dievkalpojums). Pēc pusdienām bija atpūtas laiks, peldēšanās skaistajā ezerā mājas parkā vai pašu izvēlētas nodarbības, piemēram, bumbu spēles. Pēc launaga vēl divas stundas tika veltītas nodarbībām audzinātāju vadībā. Pēc karoga nolaišanas līdz nakts mieram jaunākiem bērniem plkst. 21.30 (plkst. 22.00 vecākiem bērniem) bija rotaļas, sacensības un līdzīgas nodarbības. Kolonijās/nometnēs latviešu valoda bija obligāta. Kādā ģimenē bērniem tik ļoti patīcis būt Almelijā, ka pietika ar mātes draudu „Es tevi vedīšu uz mājām, ja vēlreiz dzirdēšu angļu valodu!”, lai turpmāk noteikums, ka jālieto tikai latviešu valoda, netiktu pārkāpts.

Kolonijas bērnus sadalīja grupās, lai varētu sacensties sportā, zīmēšanā, dziedāšanā, mīklu minēšanā u. tml. Latviešu valodas mācīšanai bērnus parasti

sadalīja sešās grupās pēc vecuma: trijās grupās bija latviski runājošie bērni un vēl trijās – bērni, kam bija grūtības ar latviešu valodu.

Vidējā svētdiena bija veltīta Bērnu svētkiem, uz kuriem atbrauca arī bērni un ģimenes, kas nepiedalījās nometnē. Dienas programmā bija sacensības spēļu laukumā un nodarbības pie dažādu zināšanu stendiem, piemēram, Latvijas ģeogrāfija. Bija arī nometnieku priekšnesumi atbraukušajiem vecākiem, viesiem un mājas ļaudīm. Diena beidzās ar mielastu un uzvarētāju apbalvošanu.

80. gadu sākumā Almelijas nometnes komitejā un skolotāju sanāksmēs pārrunāja iespēju paplašināt nometnes dalībnieku skaitu, lai nodarbībās piedalītos ne tikai bērni un skolotāji/audzinātāji, bet arī bērnu ģimenes locekļi – vecāki un vecvecāki. 1981. gadā Gaŗezerā² (ASV) bija notikusi pirmā 3 × 3 nometne, un 1982. gadā Anglijā viesojās tās organizētāja Līga Ruperte, kas tajā laikā bija PBLA Izglītības padomes priekšsēde. Tā nu gadījās, ka doma par daudzu paaudžu nometni radās neatkarīgi ASV un Lielbritānijā, un L. Rupertei nevienam nevajadzēja pārliecināt par to, ka Latviešu mājā 1983. gadā iepriekšējo nometņu/koloniju veidojumu turpmāk atvietos 3 × 3 nometne.

Pēdējā 3 × 3 nometne Almelijā notika 1997. gada vasarā, jo 1998. gadā LNPL bija spiesta pārdot Latviešu māju. 3 × 3 nometnes saime turpināja pulcēties DVF lauku īpašumā „Straumēni” (nopirkts 1975. gadā), kaut arī sāka sarukt dalībnieku skaits. Tā turpinājās līdz 2003. gada vasarai, kad notika pēdējā 3 × 3 nometne latviski runājošiem bērniem, kuri arvien vairāk pavadīja vasaras laiku Latvijā.

90. gadu sākumā 3 × 3 nometņu ieviržu vadīšanai sāk aicināt lietpratējus no Latvijas.

3 × 3 nometnes latviešu valodas nepratējiem

Lielbritānija laikam ir vienīgā valsts, kur notikušas divas 3 × 3 nometnes – viena latviski runājošiem bērniem un viena nometne arī tiem bērniem no jauktām laulībām, kas neprot latviešu valodu vai prot to tik slikti, ka nevar pilnīgi piedalīties latviski runājošā vidē.

Pirmā šāda nometne notika Almelijā 1985. gada vasarā, bet kopš 1987. gada tā norisinājusies „Straumēnos”. Ilggadējā vadītāja bijusi Rita Harisona (*Harrison*), kura to organizēja kopā ar vecāku padomi. Nometne ilgst vienu nedēļu, un, tāpat kā citās 3 × 3 nometnēs, dienas sadalās ievirzēs un interešu grupu darbā. Noslēguma sarīkojumā ar noteiktu tēmu uzstājas nometnes bērni un var apskatīt arī ieviržu darbību izstādi.

² Skolas nosaukums oriģinālā tiek rakstīts ar mīkstināto *ŗ* saskaņā ar pirmskara Latvijas valodniecības tradīcijām, kuras iedibināja valodnieki Jānis Endzelins un Kārlis Milēnbahs.

Bērnu svētki un Bērnu dienas

„Līdztekus regulārajam skolas darbam skolotāji organizē arī plašāka rakstura sanāksmes latviskās audzināšanas pastiprināšanai. [...] Bērnu svētkos dalībnieku skaits ļoti liels, jo nodarbības un sacensības veido tā, lai varētu piedalīties arī pirmskolas vecuma bērni, kā arī tādi, kas skolā nemaz neiet.”

Šis I. Kažociņa (1972: 164) vērojums attiecas uz bērnu svētkiem, ko organizēja Almelijas koloniju vidējās svētdienās, kā arī uz tiem svētkiem, ko latviešu skolu pārstāvji rīkoja uz vietas, piemēram, Vidusanglijas apgabalā „Mūsmājās”, un sauca par Bērnu dienām. Par bērnu svētkiem ir ziņas jau 1953. gada LNPL Izglītības nozares pārskatā par pirmo vasaras koloniju Latviešu mājā Almelijā. Bērnu svētku un Bērnu dienu mērķis bija rūpēties par latviešu bērniem, gādāt viņiem pulcēšanās vietu, lai viņiem būtu iespēja būt kopā ar citiem latviešu bērniem.

Par bērnu svētkiem un Bērnu dienām ļoti atzinīgi izteicās miniaptaujas dalībnieki. Visas atbildes bija pozitīvas, it īpaši viņiem patika tikties ar latviešu bērniem no citām vietām Anglijā. Viens pat bija teicis: „Kā lai nepatiktu diena, kur bija nodarbības kā skriešana, lēkšana, mīklu minēšana, sacensības? Un vēl ar godalgām dienas beigās – pat gramatikas jautājumi pie latviešu valodas stenda likās interesanti!”

Jaunatnes darbu sacensības

„Svarīgs iestādījums [un] nacionālās audzināšanas faktors pie [LNPL] Kultūras un izglītības nozares ir jaunatnes darbu sacensības.”

Šīs sacensības minētas LNPL ziņojumos jau no pašiem tās darbības sākuma gadiem, piemēram, prāvesta J. Savicka kopsavilkumā „LNPL un prezidija darbības pārskats no 1952. gada 29. novembra līdz 1955. gada 10. decembrim”. Sacensības bija svarīgas, jo tās veicināja atsevišķu bērnu rosmi meklēt kaut ko individuāli, padziļināt zināšanas par Latviju, latviešu valodu un kultūru. Doma bija papildināt skolas un iesaistīt tajās arī bērnus, kas negāja skolās. Gadskārtējās skolotāju sanāksmēs noteica kārtējā gada tematiku, sadalīja to pa vecuma grupām un ļoti plaši reklamēja. Tāpat darīja visu iespējamo, lai informētu sabiedrību pēc sacensību beigām, ziņotu par darbiem un par tiem, kas apbalvoti valsts svētku sarīkojumos.

LNPL Izglītības nozare jau no 50. gadiem rīkoja arī latviešu valodas kursus un literatūras seminārus jauniešiem, kas bija beiguši latviešu skolu. Par tiem ir vērienīga informācija LNPL archīvā³ LDC & A, un tie jāmin pie izglītības

³ Autore vēlas saglabāt šo rakstību, jo tā tas ir rakstīts organizācijas LDC & A nosaukumā.

rosmēm, tomēr būs jārada atsevišķs raksts attiecīgā kontekstā. Liela loma kursu rīkošanā bija arī Eiropas Latviešu jaunatnes apvienībai, īpaši Anglijas nodaļai.

Pēcvārds. No „vecās trimdas” uz „jauno trimdu”

Pēckara politiskā trimda beidzās pirms 25 gadiem, bet tagad Apvienotajā Karalistē ir „jauna trimda”. Aplēsts, ka tajā ir ap 100 000 Latvijas valsts piederīgo, tātad 10 reizes vairāk nekā pirms 70 gadiem. To pārstāvjiem – latviešu biedrību un skolu vadītājiem – rūp tas pats, kas veciem trimdiniekiem, proti, uzturēt latviešu valodu un saliedēt tautu svešumā.

- **Skolas.** 2006. gadā Londonas Latviešu skola bija palikusi vienīgā, kas vēl darbojās. Pirmā jaunā skola, kas 2007. gadā sāka darboties, bija Mansfildas bērnu un jauniešu studija „Varavīksne”. Kopš tā laika Apvienotajā Karalistē dibināto skolu kopskaits sasniedzis 24, ieskaitot divas skolas Ziemeļīrijā un vienu, jaunāko, Invernesā (Skotijā). 2014./15. m. g. šajās skolās mācīja 103 skolotāji (40 ar pedagoģisko izglītību) un mācījās 517 bērni.
- **Skolotāju sanāksmes.** Tās atsāka rīkot Māris Pūlis, LNPL Izglītības nozares vadītājs kopš 2011. gada. Pateicoties viņa pūlēm, izveidojusies ļoti laba sadarbība ar Latviešu valodas aģentūru (LVA) Latvijā. Aģentūra sūtījusi savus speciālistus kā referentus uz sanāksmēm. LVA arī apgādājusi skolas ar mācību un citām grāmatām, kā arī ar citiem mācību materiāliem.
- **Nometnes.** Kā jau minēts, 3 × 3 nometne latviski nerunājošiem bērniem turpinājusi darboties, svinot savu 30 gadu jubileju 2015. gada augustā. Bija 70 dalībnieku, no kuriem 40 bija bērni un 30 pieaugušie. Šī gada tēma bija latviešu ģimenes godi, ko atspoguļoja arī noslēguma sarīkojumā. Latviešu 3 × 3 nometne bija pārtraukusi savu darbību 2003. gadā, bet „Straumēnos” 2015. gada augustā pēc 12 gadu pārtraukuma Sandris un Aija Leonoviči kopā ar pārējiem saietā padomes locekļiem (Gita Robalde, Inese Asermane un Ronalds Dimants) uzdrīkstējās mēģināt to atdzīvināt. Viņiem arī izdevās!
- **Bērnu dienas.** Bērnu dienas no 1992. līdz 2003. gadam rīkoja „Straumēnos” un tad uz 8 gadiem pārtrauca. Skolotāju sanāksmēs izskanēja doma, ka vajadzētu atjaunot šo tradīciju, un tā 2012. gadā M. Pūlis radīja festivālu „Puķu bērni”, kas notika „Mūsmājās” 7.–8. jūlijā ar 35 bērnu dalību. Labas ziņas izplatoties ātri, un tā bija ar pasākumu „Puķu bērni”. 2013. gadā uz to ieradās 112 bērni no 11 skolām kopā ar 120 skolotājiem un vecākiem. Negaidīta popularitāte! Londonas Latviešu skolas (LLS) saimi noslēguma aktā 2014. gada jūnijā uzrunāja Rūta Āpša Abakuka – LLS 1970. gada absolvente, LNPL Jaunatnes nozares vadītāja (1982–1992) un Lielbritānijas Izglītības fonda pilnvarotā. Runas beigās viņa teica:

„[...] nenožēloju nevienu mirkli, ko pavadīju latviešu skolā. Novēlu jums, tāpat kā man, skolā izveidot draudzības, kas pastāv visu mūžu. Novēlu uzlabot spējas latviešu valodā un zināšanas par Latviju. Apsolu, ka tās noderēs. Skola ir arī ceļš uz latviešu

sabiedrību – piedalīšanās Valsts svētkos, Draudzīgā aicinājumā. Pēc skolas beigšanas parādās arī citas iespējas: EVS, 3 × 3 nometne, „Londona dejo”, Londonas latviešu koris, Daugavas Vanagi, Londonas draudze, LNPL.

Katra dzīvē ir svarīgi izprast un saprast sevi pašu. Jūs esat latvieši. Latvietība ir daļa no jūsu identitātes, no tā, kas jūs esat. Dievs latviešu tautai jūs katru piesaistījis. Novēlu jums, dzīvojot Anglijā, tomēr sevi arī uzskatīt par latviešiem, kas mīl savu tēvzemi Latviju un ciena tās valodu.”

VĒRES

Arhīvi

Izmantoti šādi npublicēti materiāli, kas atrodas Lielbritānijas Latviešu dokumentācijas centrā un archīvā (LDC & A) DVF lauku īpašumā „Straumēni” (*Catthorpe Manor, Catthorpe, Leicestershire*):

Latviešu nacionālās padomes Lielbritānijā Izglītības nozares vadītāju ziņojumi LNPL sesijai 1951–2015.

LNPL Izglītības komisijas sanāksmju protokoli.

LNPL Apkārtraksti un LNPL Informācija.

Skolotāju sanāksmju un konferenču protokoli un citi dokumenti.

Latviešu papildskolu administratīvie un citi dokumenti.

Latviešu valodas kursu un semināru programmas un citi dokumenti.

Vasaras koloniju, nometņu, bērnu svētku un Bērnu dienu programmas un citi dokumenti.

Publicēti materiāli

Andrups, J. (1995). Lielbritānijas latviešu vēsture. No: Auziņa-Smita, I. (galv. red.). *Latvieši Lielbritānijā – pirmā grāmata*. Londona: Latviešu nacionālā padome Lielbritānijā [un] Daugavas Vanagu fonds.

Andrups, J. (1970). Trimdas skola un latviešu valoda. No: *Zviedrijas latviešu skolu, skolotāju un skolu darbinieku konference Stokholmā 1970. gadā. Konferenču materiāli*. Stokholma: Zviedrijas latviešu centrālā padome.

[DS] (1968). Jaukto laulību bērniem atsevišķa klase. *Latvija*, 12.10.68.

[DS] (1969). Arī Anglijā jaukto bērnu problēma. *Latvija*, 27.09.69.

Grunts, M. V. (sast., teksta autore) (1999). *Esi sveicināta Londonas latviešu skola*. Londona: Londonas latviešu skolas izd.

Kažociņš, I. (1969). Jaunatnes kursi Anglijā (pusaudžu sagaita Almelijā 1967. gadā). No: Dunsdorfs, E. (red.) *Archīvs: raksti par latviskām problēmām, IX: baznīca, skola, jaunatne*, 193.–204.

Kažociņš, I. (1972). Latvieši Anglijā. No: Dunsdorfs, E. (red.) *Archīvs: raksti par latviskām problēmām, XII: sabiedriskā rosiņa*, 141.–170.

Kažociņš, I. (1974). Kādi apstākļi veicina latviešu pārtautošanos Lielbritānijā? No: Dunsdorfs, E. (red.) *Archīvs: raksti par latviskām problēmām, XIV: tautas veselība*, 27.–34.

Keņģis, M. (1962). *Latviešu skolu attīstība un darbība Anglijā*. LNPL Izglītības nozares ziņojums LAK EC organizētā Eiropas latviešu kultūras darbinieku kongresā Minsterē 1962. g. 24.–26. maijam. Londona: LNPL.

- Latvijas atjaunošanas komitejas Eiropas centrs (1956). *Noteikumi par latviešu skolām trimdā: vispārēji noteikumi, mācības programmas*. Londona: LAK EC.
- Lazdiņa, T. (1969). Atsauksmes par E. Silkalna rakstu [trimdas latviešu papildskolu programmas]. No: Dunsdorfs, E. (red.) *Archīvs: raksti par latviskām problēmām, IX: baznīca, skola, jaunatne*, 115.–120.
- LNPL Izglītības nozare (1969). *Jauns mācību gads latviešu skolās*. Londona: LNPL.
- LNPL Izglītības nozare (1977). *Ziņojums [LNPL sesijai] par LNPL Izglītības nozares darbību 1976. gadā* (vad. A. A. Grigulis).
- Lūsis, O. (1984). Bērnu un jauniešu pulcēšanās vieta. No: Andrupis, J. (red.) *Latviešu māja Almelijā: rakstu krājums*. Londona: LNPL, 48.–74.
- Sinka, A. (1999). Manas atmiņas par Londonas latviešu skolu. No: Grunts, M. V. (sast., teksta autore) (1999). *Esī sveicināta Londonas latviešu skola*. Londona: Londonas latviešu skolas izd.
- Spikmane-Brauna, L. (2000). Izglītības pasākumi Straumēnos. No: Kažociņš, I. (red.) *Straumēni Anglijā 25 gadus 1975–2000*. Daugavas Vanagu fonda valde un Straumēnu nodaļa [b. v.].

Elza Ungure

1.4. Latviešu diasporas skolu veidošanās un attīstība Eiropā

Ievads

Latviešu diasporas skolām Eiropā ir sena vēsture un tradīcijas. Liels daudzums diasporas skolu izveidojās Otrā pasaules kara laikā un pēckara periodā vietās, cauri kurām un kurp veda bēgļu gaitas, kam sekoja dzīve trimdā (Eiropas Latviešu apvienība 2012: 4). Lielākā diasporas koncentrācija Eiropā veidojās Vācijā, Zviedrijā un Lielbritānijā, tādēļ šajās valstīs bija arī lielākais diasporas skolu skaits. Līdz ar kustības brīvības palielināšanos, Latvijai atgūstot neatkarību un iestājoties Eiropas Savienībā un Šengenas zonā, Eiropā atkal vērojams straujš latviešu diasporas skolu skaita pieaugums. Laika posmā no 2009. līdz 2012. gadam Eiropā darbu sāka 23 latviešu diasporas skolas (turpat: 4), bet kopumā Eiropā šobrīd darbojas aptuveni 52 latviešu diasporas skolas, kas ir apmēram puse no latviešu diasporas skolu kopskaita pasaules mērogā.¹ Taču skolu skaits ir mainīgs, jo gan to veidošana, gan uzturēšana lielākoties balstās uz vecāku, bērnu un brīvprātīgo skolotāju un skolu administrācijas iniciatīvu (turpat: 4).

Šajā rakstā analizēju, kas ir pamatā šo cilvēku iniciatīvai veidot un uzturēt diasporas skolas, iezīmējot diasporas bērnu un jauniešu izglītības vajadzības un diasporas skolu nozīmi to piepildīšanā. Lai radītu labāku izpratni par bērnu un jauniešu izglītības vajadzībām un diasporas skolu veidošanās un darbības dinamiku, piedāvāju salīdzinošo vēsturisko un mūsdienu diasporas skolu veidošanās un darbības analīzi. Analīze pamatojas uz interviju datiem, kuras 2015. gada jūnijā un jūlijā veicu ar astoņu Eiropas diasporas skolu pārstāvjiem (dažkārt intervijas sniedza viens pārstāvis, dažkārt – kolektīvs) un četriem ekspertiem un aktivistiem no dažādām organizācijām, kuru darbs saistīts ar vēsturiskajām un mūsdienu diasporas skolām Eiropā. Intervēto cilvēku ekspertīze balstās uz viņu zināšanām un pieredzi, kas gūta gan kā trimdas perioda diasporas skolu skolēniem, kā vecākiem, kā bijušajiem un esošajiem diasporas skolu skolotājiem, vadītājiem un citiem ar skolu darbību saistītiem cilvēkiem, gan arī darbojoties dažādās diasporas organizācijās. Papildus izmantoju datus no pētījumiem un dokumentiem par diasporas skolām. Nodaļas nobeigumā sniedzu secinājumus

¹ Latviešu valodas aģentūras dati. Pieejams: http://www.valoda.lv/Latviesu_valoda_arzemes/Diaspora/mid_508 (skatīts 15.08.2015.).

par to, kādi attīstības virzieni nepieciešami diasporas skolu kontekstā, lai veiksmīgāk nodrošinātu izglītības vajadzības diasporā. Secinājumi pamatojas uz intervēto ekspertu stāstījumu.

Diasporas skolu veidošanas mērķi un nozīme

Analizējot latviešu diasporas skolu rašanās un darbības apstākļus Eiropā un balstoties uz ekspertu sniegtajām intervijām, vēlos parādīt, ka gan vēsturiski, gan mūsdienās diasporas skolas veidojušās tajās Eiropas valstīs un pilsētās, kurās strauji sākusi koncentrēties latviešu migrantu populācija. Līdz ar to veidojusies arī tādu cilvēku „kritiskā masa”, kuru viedoklis par latviešu diasporas bērnu un jauniešu izglītības vajadzībām sakrīt, mudinot viņus meklēt iespējas, kā apmierināt šīs vajadzības, un redzot risinājumu diasporas skolu izveidē. Kā diasporas skolu veidošanas galveno mērķi un funkciju visos laikos eksperti minējuši vēlmi radīt bērnos un jauniešos izpratni par Latvijas vēsturi, ģeogrāfiju un kultūru (mākslu, mūziku, dejām, literatūru, folkloru, tradīcijām utt.), sniedzot šīs zināšanas latviešu valodā. Latviešu valodas apguve un izkopšana paralēli citām valodām, ko diasporas bērni un jaunieši mācās pastāvīgajās mītnes zemēs, tiek uztverta kā nozīmīgs latviešu identitātes un piederības marķieris un rīks, ar ko uzturēt saikni ar Latviju apstākļos, kad dzīve lielākoties rit fiziski ārpus Latvijas.

Vairāki eksperti uzsvēra, ka mūsdienās daudzās diasporas skolās tiek organizēta kopīga latviešu gadskārtu un nacionālo svētku svinēšana un bieži vien pasākumos piedalās ne vien skolēni un skolu darbinieki, bet arī skolēnu vecāki un viesi. Analizējot ekspertu stāstījumu, var spriest, ka šie sabiedriskie pasākumi iemieso un demonstrē nacionālās un etniskās vērtības. Svētku atzīmēšana, dalībniekiem un apmeklētājiem sanākot kopā, ļauj viņiem identificēties kā piederīgiem pie vienotas kopienas. Latviešu dziesmas, kas tiek dziedātas šādos pasākumos, tāpat kā tautas dejas, kas tiek dejas tautasdziesmu pavadījumā, ļauj pārvarēt attālumu starp mītnes zemēm un Latviju kā izcelsmes zemi. Tas tiek panākts, fokusējoties nevis uz ģeopolitiskām robežām, bet gan uz sociokulturālām robežām, kas tiek veidotas, dziedot tautasdziesmas, dejojot tautas dejas un lietojot latviešu valodu neatkarīgi no fiziskā attāluma, apvienojot tos, kuri prot šīs dziesmas, dejas un valodu, t. i., kuri uztver konkrētās skaņu un kustību kopas kā jēgpilnas, jo viņi ir iemācījušies atpazīt kā „savu” tām piešķirto nozīmi. Tādējādi latviešu valoda tiek uztverta kā nozīmīgs piederības marķieris vai, kā izteicies Eiropas diasporas izglītības koordinators Māris Pūlis: „Tas ir tavs lozungs – „Es esmu latvietis, es esmu lepns par to. Skaties – es pat to varu uzrakstīt savā valodā!” – tas ir svarīgi.”

Tomēr jāpiebilst, ka ekspertu skatījumā ar latviešu valodas zināšanām vien ir par maz latviskās identitātes un saiknes ar Latviju uzturēšanai. Kā rāda, piemēram, iepriekš citētais intervijas fragments, cilvēkam ir jāgrib veidot un uzturēt šo identitāti un saikni, tai jābūt svarīgai, tā jāuztver kā vērtība. Valodas

lietojums un citas etniski specifiskas prakses (piemēram, jau minētās tautas dejas vai dziesmas) ne vien apvieno sociālās grupas, bet arī atšķir tās no citām grupām, kas ne vienmēr ir pozitīvi un vēlami. M. Pūlis dalījās atmiņās par to, ka pēckara gados latvieši Lielbritānijā bieži vien latviski runāja tikai mājās savā starpā, jo nevēlējās tikt identificēti kā *the foreign bastards* jeb „svešie” un „citādie” ārzemnieki. Šāda pieredze atklāj, ka diasporas skolas funkcionē kā telpa, kur latviešu izcelsmes cilvēkiem sanākt kopā un kopīgi veidot un izpaust jeb performēt latvisko identitāti, un uzturēt saikni citam ar citu un ar Latviju. Gan M. Pūļa, gan citu ekspertu skatījumā šāda iespēja ir īpaši būtiska, tieši domājot par diasporas bērniem un jauniešiem, jo viņu identitāte un attiecību tīkls kopumā tikai veidojas, tādēļ bez iespējas regulāri uzturēties „latviskā”, t. i., etniski specifiskā, vidē (piemēram, diasporas skolā, kur mācās citi latviešu izcelsmes bērni un jaunieši, mācības par Latviju notiek latviešu valodā) viņi daudz ātrāk var asimilēties mītnes zemē, atsakoties no latviskās identitātes un pārtraucot saiknes ar Latviju:

„Skolas darbības mērķis ir sekmēt bērnu vispusīgu un harmonisku attīstību, veidojot pozitīvu attieksmi pret savu Tēvzemi Latviju, kas nosprauž mums, pedagogiem, uzdevumus – bagātināt bērnu vārdu krājumu, apgūstot latviešu valodas runāšanas, rakstības un klausīšanās prasmes, radīt bērnos vēlmi izjust kustību prieku, dejojot latviešu tautas dejas un ejot rotaļās, veicināt bērnu iztēles un radošo spēju attīstību, izmantojot muzikālās un vizuālās mākslas pašizpausmes līdzekļus. Audzēkņi mūsu skolā brīvi un radoši darbojas, un tas ne tikai attīsta viņus kā personības, bet arī liek nezaudēt saikni ar Latviju; vecāki skolas rīkotajos pasākumos gūst māju un kopības sajūtu; viesi – atraktīvā veidā gūst informāciju par Latviju, bet mēs, pedagogi, gūstam gandarījumu par paveikto darbu. (Latviešu skola „Bērzainīte” Freiburgā, Vācijā)

„Domājams, pastāv atšķirība starp bērniem, kas ir dzimuši un uzauguši Nīderlandē, un bērniem, kas dzimuši Latvijā, un varbūt Latvijā jau ir apmeklējuši bērnudārzu/skolu. Šī otrā grupa noteikti vairāk novērtē iespēju lietot latviešu valodu vēl kādā vidē ārpus ģimenes, un tieši šādu iespēju piedāvā skola.” (Latviešu bērnu skola Nīderlandē „Diegabiksis”)

„Visbiežāk tiešām vecāku vēlme uzturēt latvisko identitāti, jo daudzi bērni nāk no jauktām ģimenēm. Tomēr daudzi bērni savstarpēji pazīstami un draudzējas, tāpēc nāk, lai satiktos un pavadītu laiku kopā.” (Latviešu bērnu skola Luksemburgā „Strops”)

Eksperti norādīja, ka mūsdienās bērnu un jauniešu asimilācija notiek īpaši strauji un vērojama ne vairs 2–3 paaudžu nomaiņā laikā, kā tas visbiežāk bija vēsturiski, bet, raugoties uz jauno diasporu, kas veidojusies pēc Latvijas

neatkarības atjaunošanas, un palielinoties kustības brīvībai, jau pirmajā paaudzē. Eksperti šos novērojumus skaidro ar to, ka mūsdienu diasporā vecāki un bērni kopīgi pavada salīdzinoši maz laika, jo bērnu ikdiena pāriet mītnes zemes skolās, taču vecāku – darbavietās, tādēļ nereti vecākiem trūkst laika un iespēju pašiem mācīt bērniem par Latviju un kopt viņu valodu. Turklāt jauktajās ģimenēs, kurās tikai vienam no vecākiem ir latviešu izcelsme un kurās bērni dzimuši jau ārpus Latvijas, sarunvaloda bieži vien nav latviešu, jo tās vietā tiek izmantota valoda, ko saprot visi ģimenes locekļi. To eksperti interpretē kā neapdomīgu praksi, jo, viņuprāt, ikviena valoda, ko cilvēks apgūst, tāpat kā zināšanas par dažādām kultūrām un vēsturi, cilvēku tikai bagātina un palielina viņa iespējas dzīvē. Tātad, ja diasporas bērnam vai jauniešiem nav iespējas apgūt latviešu valodu, viņš neiegūst resursu, kas vairotu un dažādotu viņa nākotnes iespējas. Piemēram, lēmums par dzīvesvietas mainīšanu, pārceļoties no vienas valsts uz citu (piemēram, uz Latviju), noteikti ir vieglāk pieņemams, ja cilvēks pārvalda vietējo valodu vai kaut minimāli orientējas tajā.

Kopumā var secināt, ka diasporas skolu veidošanas mērķis un funkcija ir galvenokārt tajās veidot telpu, kurā latviešu diasporas bērni un jaunieši var iegūt etniskus sociokulturālos resursus jeb kapitālu, kas potenciāli vairo viņu iespējas nākotnē, gūstot zināmas priekšrocības salīdzinājumā ar tiem, kam nav pieejas šādiem resursiem:

„Katrs latvietis ir mūsu mazai tautai un mūsu mazai zemei svarīgs. Un viņu [vajadzētu] nepazaudēt tikai tāpēc, ka viņam varbūt vienu dienu ērtāk ir sarunāties angļiski vai itāļiski. Un viņš var runāt itāļiski un var dejot grieķiski, bet viņš tomēr var palikt latvietis un tas būs tikai viņa dzīves bagātinājums.” (A. Ebdena)

Iepriekš minētais citāts ilustrē būtisku aspektu: eksperti neapgalvo, ka latviskajai identitātei diasporā ir jābūt ekskluzīvai, t. i., viņuprāt, tieši atvērtība dažādām zināšanām un pieredzēm, kas iegūstamas multikulturālā vidē, vairo cilvēka sociokulturālo kapitālu, tādēļ cilvēka piederībai vienlaikus pie dažādām sociālajām grupām (etniskajām grupām, nācijām u. tml.) nevajadzētu būt par iemeslu tam, lai viņš tiktu uztverts, piemēram, kā „neists” latvietis vai „mazāk” latvietis nekā tas, kurš pastāvīgi dzīvo Latvijā, labāk pārvalda latviešu valodu, aktīvāk atzīmē etniskos vai nacionālos svētkus utt. No ekspertu stāstītā var secināt, ka valoda un kultūras prakses nepadara kādu par latvieti, taču viņa zināšanas var veicināt interesi par Latviju un latvisko, mudināt uzturēt saiknes ar to un veidot savu latvisko identitātes šķautni. Tātad diasporas skolas gan vēsturiski, gan mūsdienās tiek veidotas un darbojas, lai radītu un uzturētu diasporas bērnus un jauniešus interesi par Latviju un piedāvātu resursus saiknes ar Latviju saglabāšanai.

Padziļināti analizējot ekspertu stāstījumu par skolām, var secināt, ka to, kā tieši darbojas diasporas skolas – kāds ir mācību saturs, pasniegšanas veids un skolas darba organizēšana kopumā –, ietekmē konteksts, kurā skolas veidojušās un darbojas, iezīmējot būtiskas atšķirības starp vēsturiskajām un mūsdienu

diasporas skolām. Tādēļ nākamajā apakšnodaļā sniedzu diasporas skolu mācību saturu, mācību organizēšanas un skolu darbības analīzi.

Mācību saturs un mācību organizēšana vēsturiskajās un mūsdienu diasporas skolās

Salīdzinot vēsturiskās un mūsdienu diasporas skolas pēc to mācību satura un tā, kā organizētas mācības, vērojamas vairākas būtiskas atšķirības. Aija Ebdena, kas pēckara gados mācījusies diasporas skolās Vācijā bēgļu nometņu apstākļos, 1960. gadā absolvējusi Minsteres Latviešu ģimnāziju un pēcāk daudzus gadus sadarbojusies ar organizācijām, kas palīdzējušas uzturēt ģimnāzijas darbību, intervijā norādīja, ka trimdas perioda sākumā latviešu diasporas skolas veidojās kā daļa no sociālās un kultūras dzīves bēgļu nometnēs. Tajās lielu diasporas daļu veidoja t. s. latviešu inteliģence jeb izglītoti un sabiedriski, kulturāli un politiski aktīvi cilvēki. Daļa no tiem Latvijā bija strādājuši par skolotājiem, bijuši kultūras darbinieki, studējuši augstskolās vai vienkārši bijuši sabiedriskie aktīvisti. Lielā mērā pateicoties šiem cilvēkiem, kā norādīja arī citi eksperti, lielākajā daļā nometņu izveidojās latviešu skolas, un latviešu inteliģences pārstāvji brīvprātīgi un bez atlīdzības savu iespēju robežās piedāvāja bērniem un jauniešiem tādu izglītību, kāda Latvijā bija iegūstama pirmskara gados. Turklāt šī izglītība, uzsvēra A. Ebdena, bija daudz citādāka nekā ideoloģiski piesātinātā un cenzētā izglītība, ko tajā laikā saņēma Latvijā palikušie bērni:

„Es domāju, ka, neskatoties un tiem trūcīgiem apstākļiem, mēs ieguvām labu pamatu zinībām par Latviju. Par vēsturi noteikti. Tas noteikti nebij' salīdzināms ar to, kā šeit [Latvijā] mācīja, tas nebij' noteikti salīdzināms. Un mēs zinājām, kas Latvijā ir noticis un galvenais mērķis mums vienmēr visur, visādās valstiskās svētku dienās bija runāt un cerēt, un aizlūgt par Latvijas brīvības atgūšanu.”

Arī virtuālā izstāde „Baltijas valstu bēgļu nometnes Vācijā. 1944–1951” (Igaunijas Nacionālais arhīvs, Latvijas Nacionālais arhīvs, Martina Mežvīda Lietuvas Nacionālā bibliotēka 2014) vēsta, ka

„1946. gada pavasarī Vācijā darbojās 122 latviešu tautskolas ar aptuveni 7000 skolniekiem, 57 ģimnāzijas ar aptuveni 2500 audzēkņiem, 45 bērnudārzi ar 1700 bērniem. Darbojās arī 12 arodskolas ar specializāciju lauksaimniecībā, mežkopībā, dārzkopībā, tehnikā, jūrlietās, daļamatniecībā u. c. Augsburgā, Vircburgā, Eslingenē un Blombergā darbojās tautas augstskolas. Visas šīs mācību iestādes darbojās pēc neatkarīgās Latvijas skolu programmām un deva saviem audzēkņiem dziļas un vispusīgas zināšanas, bēgļu ģimnāziju izdotos diplomus atzina gan Vācijas, gan arī citu Eiropas zemju iestādes”.

Vācijā diasporas skolas, kas darbojās bēgļu nometnēs, kā arī Minsteres Latviešu ģimnāzija, kas izveidojās 1941. gadā pēc nometņu darbības pārtraukšanas

un pastāvēja līdz 1998. gadam, darbības organizācijas un mācību formas ziņā bija pielīdzināmas tradicionālajām pilna laika skolām un nodrošināja vispusīgu izglītību latviešu valodā (sk. arī, piem., Spoģis 2009).

Turpretī Lielbritānijā un Zviedrijā diaspora lielākoties centās pēc iespējas ātrāk uzsākt patstāvīgu dzīvi, atrodot individuālu dzīves un darba vietu un mēģinot integrēties jaunajā mītnes zemē. Tas līdzinās tam, kā mūsdienās veidojas jaunā diaspora. Tādēļ likumsakarīgi, ka vēsturiski Eiropā, izņemot Vāciju, diasporas skolas darbojās līdzīgi kā mūsdienās, kad šīs skolas darbojas kā papildskolas, nodarbības notiek reizi nedēļā vai pāris reizi mēnesī, visbiežāk nedēļas nogalēs, un tiek piedāvāta neformāla papildu jeb interešu izglītība latviešu izcelsmes bērniem. Diasporas skolu kā papildskolu formāts, kā liecina interviju dati un Eiropas Latviešu apvienības (2012) veiktā pētījuma dati, skaidrojams ar to, ka šo skolu veidotāji, darbības organizētāji un pasniedzēji lielākoties bija un ir bērnu, kas tajās mācās vai ir mācījušies, vecāki, kuri tajās darbojas brīvprātīgi un bez atalgojuma savā no pamatdarba brīvajā laikā. Savukārt bērni un jaunieši, kas apmeklē diasporas skolas, ikdienā iegūst pilna laika standartizētu un akreditētu izglītību mītnes zemes skolās, kas atrodas viņu dzīvesvietas vai vecāku darbavietas apkaimē, kamēr uz diasporas skolām bieži vien nākas mērot diezgan tālu ceļu, jo latviešu izcelsmes bērnu un jauniešu, kuri vēlas apmeklēt diasporas skolas, nav tik daudz, lai skolas varētu darboties katrā pilsētā, un vairumā Eiropas valstu, kurās ir latviešu diasporas skolas, valsts mērogā darbojas tikai viena vai dažas skolas.

Ņemot vērā nelielo kontaktstundu skaitu diasporas skolās, mācību saturs tajās atšķiras no mācību satura Latvijas skolās vai diasporas skolās, kas vēsturiski darbojās bēgļu nometnēs. Spriežot pēc interviju datiem, papildskolu tipa diasporas skolās tiek pasniegta latviešu valoda, vēsture, ģeogrāfija, kā arī radošo mākslu (mūzikas, lietišķās mākslas un tēlotājmākslas, teātra un deju) nodarbības un atsevišķos gadījumos arī ticības mācība. Vēsturiski diasporas skolās mācības notika „tradicionāli”: skolotājiem pasniedzot mācību vielu pa atsevišķiem mācību priekšmetiem, turpretī mūsdienās diasporas skolas arvien vairāk izvēlas citādu pieeju – integrētu satura un valodas apguvi². Tas nozīmē, ka mācību viela tiek pasniegta latviešu valodā, piesaistot informāciju par ģeogrāfiju, vēsturi un kultūru konkrētiem etniski un nacionāli nozīmīgiem tematiem, piemēram, saulgriežiem, nacionālajiem svētkiem u. tml. Rezultātā, apgūstot dažādas tēmas, tiek apgūta valoda, un otrādi – apgūstot valodu, tiek apgūtas arī citas lietas:

„Mēs to pašu lietu – valodu – mēs mācamies, bet mēs mācamies caur to tematu „Jāņi”. Cilvēki iepazīstas ar Jāņiem. Kur Jāņi notiekas – tur ir ģeogrāfija, kā viņi iesākās – tur ir vēsture. Kādas dziesmas un

² T. S. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) pieeja. Sk., piem., Latviešu valodas aģentūra (2015). *CLIL jeb mācību satura un valodas integrēta apguve: paradigmas maiņa*. Rīga: LVA.

kādas dejas – tur jau tūlīt atkal ir tas. Un visu laiku jau valoda ir tas instruments, ar ko māca.” (M. Pūlis)

M. Pūlis uzskata, ka tā ir mūsdienīga pieeja un nākotnē skolas, kas to izmanto, varētu piesaistīt vieslektorus, kas pārzina konkrētus tematus. Tas, savukārt, varētu vairot bērnu uzmanību un interesi. Turklāt, pieņemot, ka cilvēki kopumā labāk mācās darot, nevis pasīvi uzsūcot informāciju, tematiski integrēta mācību vielas pasniegšana brīvākā un interaktīvākā formā ir veiksmīgāka pieeja bērniem, kuri mūsdienās sagaida, ka skolās tiks izmantotas jaunākās tehnoloģijas un mācību metodes. Šādi jauninājumi diasporas skolām ir nepieciešami:

„Tikai aptuveni 12% [diasporas bērnu un jauniešu] apmeklē skolas. Un tad ir jautājums – kāpēc ne vairāk? Un es domāju, ka, nu, bērns aiziet, un, ja viņam ir tikai papīrs un zīmulis, vai viņam tas rada interesi? Īpaši, ja tā vēl ir sestdiena un viņam draugi spēlē futbolu, un viņam tagad jāiet tur, uz tādu vecmodīgo skolu.” (M. Pūlis)

Ari lielākā daļa intervēto skolu pārstāvju pauda šādu nostāju, skaidrojot, ka mūsdienās diasporas skolas vecāku pavadībā apmeklē arī pavisam mazi bērni. Ja kopējais skolēnu skaits ir pārāk mazs, lai viņus dalītu atsevišķās klasēs pēc zināšanu un spēju līmeņa, jāmeklē pieeja, kas ļauj visiem darboties kopā un ir visiem saistoša un vērtīga. Gan skolu pārstāvji, gan citi eksperti norādīja, ka integrētā mācību pieeja ir veiksmīga un laba prakse, jo ļauj piedalīties radošās un interaktīvās aktivitātēs un kopīgi darboties dažāda vecuma bērniem ar dažāda līmeņa valodas zināšanām, sniedzot iespēju viņiem mācīties un mācīt citam citu, vienlaikus nodarbībās iesaistot arī tos bērnu vecākus, kas nav nodarbību vadītāji. Tādējādi diasporas skolas darbojas kā telpa, kur arī vecāki var satikt cits citu un ģimenes izveidot kontaktus un attiecības, kas nereti turpinās ārpus skolas. Līdz ar to, kā minēts jau iepriekš, diasporas skolas pilda nozīmīgu sociālo funkciju – tajās veido kontaktus un regulāri tiekas jaunās ģimenes, kurās vismaz viens no vecākiem ir latviešu izcelsmes. M. Pūlis, raksturojot šos procesus, piebilda, ka tādējādi diasporas skolas mūsdienās lielā mērā pilda tās funkcijas, ko vēsturiski pildīja diasporas latviešu biedrības un citi nodibinājumi, kas mūsdienās veidojas daudz retāk. Citi eksperti šo tendenci skaidroja, vēršot uzmanību uz to, ka vēsturiski latviešu diasporu visā pasaulē vienoja ideja par Latvijas neatkarības atgūšanu kā galveno vērtību, uz ko cerēt un tiekties, turpretī mūsdienās, kad Latvija ir neatkarīga un kad iespējama salīdzinoši brīva kustība, diasporai nav šāda kopīgā, vienojošā ideāla jeb pamatvērtības, tāpēc kopienas jeb latviešu izcelsmes cilvēku grupas (t. sk. diasporas skolu kolektīvi) veidojas neformāli un decentralizēti:

„Mūsu skola ir izveidojusies tīri organiski – kā paplašināta ģimene, pāris bērnu mammām vēloties darīt lielākā pulkā to pašu, ko katra mamma tāpat mājās dara kopā ar saviem bērniem (dziedāt, rotaļāties, lasīt, rakstīt, meistarot). Arī šobrīd gandrīz visas skolas pasniedzējas ir arī bērnu mammas, kas darbojas brīvprātīgi.” (Latviešu bērnu skola Nīderlandē „Diegabiksis”)

Kaut arī vairākās Eiropas valstīs pastāv latviešu diasporas organizācijas, diasporas skolas, kori, tautas deju kolektīvi utt. lielākoties veidojas neatkarīgi no tām un tikai ar laiku mēdz dibināt sadarbību ar dažādām latviešu organizācijām un institūcijām Latvijā un ārzemēs.

Lai arī ir gadījumi, kad diasporas skolas darbojas pilnīgi autonomi un patstāvīgi, nākamajā apakšnodaļā analizēju to, kādēļ daudzas skolas vēlas nodibināt sadarbību ar organizācijām un institūcijām, minot partnerību labās prakses piemērus. Tie ilustrē to, kāda veida sadarbība ļauj diasporas skolām uzturēt darbību un veiksmīgāk apmierināt bērnu un jauniešu izglītības vajadzības, un pildīt citas jau iepriekš minētās sociokulturālās funkcijas.

Vēlamais diasporas skolu attīstības virziens

Kaut arī mūsdienās Eiropā pastāvīgi darbu pēc vecāku un dažādu aktivistu iniciatīvas uzsāk arvien jaunas latviešu diasporas skolas, daudzas no tām pēc vien dažus gadus ilgas pastāvēšanas savu darbību pārtrauc, un tas galvenokārt notiek skolēnu, pasniedzēju vai telpu trūkuma dēļ. Runājot par pasniedzēju un telpu vai cita aprikojuma trūkumu, kā būtiskākā nepieciešamība skolu darbinieku un citu ekspertu skatījumā tika minēta nepieciešamība pēc papildu finansējuma. Kā jau minēts iepriekš, diasporas skolu skolotāji lielākoties ir skolu esošo vai bijušo skolēnu vecāki, aptuveni pusei no viņiem ir pedagoģiskā izglītība un/vai pieredze pedagoģiskajā darbā (Eiropas Latviešu apvienība 2012), taču dati par 2012. gadu rāda, ka 137 no 142 skolotājiem diasporas skolās veica brīvprātīgo darbu ārpus formālām darba attiecībām (turpat). Turklāt, lai gan ELA datos redzams, ka 2012. gadā 90 skolotāji (no 142) par darbu saņēma atlīdzību, intervijās iegūtie dati liecina, ka visbiežāk atlīdzības apjoms ir neliels un tikai sedz izmaksas, kas saistītas ar mācību procesa organizēšanu, un/vai skolotāju transporta izdevumus nokļūšanai uz skolu un atpakaļ.

Šāda situācija izveidojusies tādēļ, ka diasporas skolas, ja tās vispār gūst ienākumus, tos galvenokārt gūst no vecāku maksātās mācību maksas, kas, kā lēš eksperti, vidēji ir aptuveni pieci eiro dienā. Daļa skolu, sekojot Latviešu valodas aģentūras (LVA) un ELA aicinājumam, pretendējušas uz finansiāla atbalsta saņemšanu Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) budžeta programmas „Valsts valodas politika un pārvalde” ietvaros un izturējušas konkursu finansējuma saņemšanai. Pirmkārt, lai izturētu konkursu uz finansējuma saņemšanu, skolām jāatbilst noteiktiem kritērijiem,³ un, otrkārt, finansējuma apmērs nav liels un prioritāri tiek izlietots telpu īrei, mācību materiālu nodrošināšanai un mācību procesa, tostarp ārpusklases pasākumu, organizēšanai (dažas skolas noslēgušas vienošanos ar vietējām pašvaldībām par vietējo skolu telpu izmantošanu un citas izmanto dažādu organizāciju telpas, taču vairumā gadījumu skolas atrod

³ Sk. konkursanolikumu 2015. gadam. Pieejams: www.ela.lv/files/doc/NOLIKUMS_2015.docx (skatīts 15.08.2015.).

mācību procesam un skolēnu skaitam piemērotas telpas saviem spēkiem un tās irē). Tāpat skolām ir iespējams pieteikties papildu finansējuma saņemšanai no dažādiem izglītības fondiem, taču bieži vien tad jāraksta pieteikuma projekts, kam nepieciešams laiks un specifiskas zināšanas, kas, iespējams, attur daudzas diasporas skolas no pretendēšanas uz šādas finansiālās palīdzības saņemšanu.

Ierobežoto finanšu dēļ daudzas intervētās skolas norādīja, ka priecājas un ļoti novērtē gan uzmanību, ko LVA un Valsts izglītības satura centrs pievērsis diasporas skolām un diasporas bērnu un jauniešu izglītības vajadzībām, gan atbalstu, kas sniegts elektronisko materiālu⁴ veidā (tie paredzēti latviešu valodas apguvei un apmācībai). Gan skolu pārstāvji, gan citi intervētie eksperti pauž cerību, ka nākotnē pēc līdzīga principa varētu tikt izstrādāti arī mācību materiāli, kas piemēroti citu priekšmetu (vēstures, ģeogrāfijas, radošo nodarbību) apguvei diasporas skolām un kas vairotu diasporas skolu darbības efektivitāti. Šos materiālus var lietot arī tie vecāki, kuri labprāt iesaistās mācību procesa organizēšanā un vadīšanā, taču kuriem trūkst pedagoģisko zināšanu un prakses, kas nepieciešama, lai saviem spēkiem izveidotu maksimāli efektīvu mācību programmu. Tāpat vairāku skolu pārstāvji atzinīgi novērtēja iespēju piedalīties Latvijas Nacionālās bibliotēkas Bērnu literatūras centra organizētajā grāmatu lasīšanas veicināšanas programmā „Bērnu un jauniešu žūrija”, kas skolotājiem atvieglo izmantojamās literatūras izvēli, savukārt skolēnus motivē aktīvi diskutēt par latviešu bērnu un jauniešu literatūru.

M. Pūlis norādīja, ka ELA un citas organizācijas cer, ka nākotnē diasporas skolas attīstīs sadarbību, piemēram, īstenojot pieredzes apmaiņas programmas un, iespējams, ar laiku pat veidojot mācībspēku atbalsta tīklu:

„[Gribas cerēt], ka mēs sāksim skatīties uz tiem skolotājiem un teikt: „Man trūkst viens skolotājs tanī skolā, kas māca, teiksim, ģeogrāfiju,” viņiem atkal trūkst valoda – mēs izmainām. Gandrīz tādā ziņā, lai ir tā palīdzība.” (M. Pūlis)

Tiesa, lai būtu iespējama šāda mēroga un veida starpskolu sadarbība, nepieciešamas finanses, skaidra sadarbības tīkla struktūra, pastāvīgi atjaunoti dati par konkrētu skolu vajadzībām un iespējām palīdzēt citām skolām, kā arī organizācija, kas koordinētu skolu tīkla darbību. Respektīvi, skolām vismaz reģionāli būtu jāklūst vienotām zem kopīgas „jumta organizācijas”, kas, kā norādījis M. Pūlis, šobrīd jau sāk notikt Lielbritānijā. Šāda tendence skolu un organizāciju ekspertiem ļauj cerēt, ka nākotnē varētu būt iespējams padarīt diasporas skolas pievilcīgākas lielākam skaitam bērnu un īpaši piesaistīt jauniešu uzmanību. Šobrīd, spriežot pēc interviju datiem, diasporas skolu skolēnu vecums nepārsniedz 14 gadus, kas, kā skaidrojuši eksperti, ir tādēļ, ka vecākiem jauniešiem rodas citādas vajadzības, ko pašlaik diasporas skolas nespēj apmierināt. Jaunieši ekspertu skatījumā sāk domāt ilgtermiņā un izvēlas tādas brīvā laika aktivitātes

⁴ Sk. Latviešu valodas aģentūra (2015). *Māci un mācies latviešu valodu*. Pieejams: <http://maciunmacies.valoda.lv/> (skatīts 15.08.2015.).

un interešu izglītības piedāvājumus, kas varētu noderēt, piemēram, pretendējot uz tālākas izglītības iegūšanu. Tādēļ būtu pozitīvi, ja nākotnē būtu iespējams piedāvāt kvalitatīvāku, augstāka līmeņa un konkrētiem izglītības standartiem atbilstošu latviešu valodas apmācību, par ko būtu iespējams saņemt starptautiski atzītu sertifikātu.

Līdzīgi kā tas bija vēsturiskās diasporas sabiedriskajā un kultūras, tostarp skolu, dzīvē, dažas skolas piesaista vecāku bērnu un jauniešu uzmanību ar ārpusklases aktivitāšu piedāvājumu – koriem, ansambļiem, teātra un deju kolektīviem. Tomēr kopumā šobrīd nav datu un trūkst izpratnes par jauniešu izglītības vajadzībām un konkrētām lietām, ko jauniešu auditorijai varētu piedāvāt diasporas skolas, lai spētu konkurēt ar citiem interešu izglītības un brīvā laika pavadīšanas iespēju piedāvājumiem mītnes zemēs. Ja izdotos piesaistīt jauniešu auditoriju, arī viņiem kļūtu pieejama telpa, kurā attīstīt latvisko identitāti un uzturēt saikni ar tautiešiem, kas, iespējams, palielinātu varbūtību, ka šī paaudze vēlētos arī savos bērnos attīstīt šo identitātes daļu un veidot viņu saikni ar Latviju.

Secinājumi

Kaut arī gan diasporas skolām, gan dažādām ar diasporu saistītām organizācijām ir visai skaidrs redzējums par vēlamu diasporas skolu attīstību, jāsecina, ka šobrīd pastāv daudzi šķēršļi, kas to kavē.

Mūsdienās galvenais diasporas skolu darbības izaicinājums ir skolotāju piesaiste ilgtermiņa sadarbībai, jo pašlaik skolotāji visbiežāk atalgojumu nesaņem nemaz vai saņem ļoti maz. Cilvēki, kuri iesaistījušies skolu darbības organizēšanā un mācību procesa vadīšanā, reti turpina šo darbu ilgtermiņā, norādot, ka sākotnēji viņus vada patriotisms, entuziasms un rūpes par saviem un citiem kopienai piederīgiem bērniem, bet ar to ir par maz, lai ilgtermiņā diasporas skolu uzturēšanā, mācību vielas sagatavošanā un nodarbību vadīšanā turpinātu ieguldīt darbu, laiku un nereti arī citus resursus. Diasporas skolu darbību apgrūtina tas, ka tikai aptuveni trešajai daļai diasporas skolu pasniedzēju ir pedagoģiskā izglītība un pieredze pedagoģiskajā darbā. Tiem, kam tādas nav, mācību programmas plānošana un nodarbību vadīšana ir liels izaicinājums un prasa vairāk laika un pūļu nekā tiem, kam ir zināšanas un iemaņas pedagoģijā. Tādēļ pasniedzējiem, kas nav profesionāli un pieredzējuši pedagogi, ātri zūd motivācija darboties skolās un viņi izvēlas laiku veltīt pamatdarbam, savai ģimenei un citiem sadzīviskiem pienākumiem. Rezultātā kritas diasporas skolu mācību procesa kvalitāte, kas mazina bērnu un jauniešu motivāciju un vēlmi apmeklēt skolas.

Lai uzlabotu šo situāciju un pamatotu pasniedzēju un administrācijas darba nepieciešamību ilgtermiņā, kritiski tiek vērtēta iespēja saņemt papildu finansējumu no Latvijas un diasporas organizācijām un institūcijām. Tādēļ ir svarīgi

paplašināt jau īstenoto praksi diasporas skolu darbiniekiem izrādīt atzinību par darbu, piemēram, pasniedzot diasporas skolām, skolotājiem un administrācijai atzinības rakstus, ko parakstījuši diasporai nozīmīgi cilvēki, t. sk. Latvijas Republikas amatpersonas, kultūras un izglītības darbinieki. Šādi atzinības raksti diasporas pārstāvju vērtējumā ir žests, ko diasporas skolas un aktīvisti patiesi novērtē, atzinība vairo viņu motivāciju turpināt darboties diasporas izglītības jomā. Turklāt tādējādi diasporas saikne ar Latviju tiek veidota un uzturēta arī no Latvijas puses, parādot, ka diaspora tiek uztverta kā nozīmīga un vērtīga tautas daļa. Tas nav mazsvarīgi apstākļos, kad liela daļa diasporas pauž neuzticību Latvijas valdībai un neapmierinātību ar dzīves iespējām Latvijā ekonomisku apsvērumu dēļ. Par to liecina pētījuma „Latvijas emigrantu kopienas: nacionālā identitāte, transnacionālās attiecības un diasporas politika” (Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts 2015) provizoriskie rezultāti.

Diasporas skolām ļoti būtisks ir arī praktisks Latvijas institūciju atbalsts diasporas skolu telpu nodrošināšanā. Eksperti pauda cerību, ka nākotnē Latvijas ministrijas, vēstniecības un pārstāvniecības varētu slēgt vienošanās ar diasporas mītnes zemju institūcijām par vietējo skolu telpu izmantošanu diasporas skolu vajadzībām. Pastāvīgas telpas atvieglotu diasporas skolu darbu, jo tas gan ļautu vecākiem, bērniem, pasniedzējiem un skolu administrācijai efektīvāk plānot iespējas apmeklēt un organizēt nodarbības, gan arī atvieglotu skolas darbības tehnisko pusi, ļaujot skolā uzglabāt nodarbībām nepieciešamo aprīkojumu. Šādas institucionāla līmeņa vienošanās atvieglotu diasporas skolu veidošanas un uzturēšanas procesu, jo institucionāli izteiktam lūgumam atbalstīt skolu veidošanu ir lielākas iespējas tikt sadzirdētam nekā tad, ja pie pašvaldības vai vietējās skolas vēršas entuziasts kā privāta persona, kam var nebūt pieredzes un zināšanu par viņa kā skolas pārstāvja tiesībām un pienākumiem, kas jāņem vērā, lai iegūtu nepieciešamo atbalstu.

Praktisks atbalsts nepieciešams arī diasporas skolu pasniedzēju zināšanu un iemaņu vairošanā, kas paaugstinātu diasporas skolu mācību procesa efektivitāti un kvalitāti. Kā minēts iepriekš, pasniedzēju darbu skolās būtiski atvieglotu vienotas diasporas skolu mācību programmas izstrādāšana un brīvi pieejamu mācību materiālu izveidošana. Taču, ņemot vērā, ka lielai daļai pasniedzēju nav zināšanu un pieredzes pedagoģijā, jādomā arī par viņu prasmju un kvalifikācijas celšanu. Diasporas skolu pārstāvju skatījumā īpaši vērtīgi un noderīgi būtu intensīvie kursi, kas paredzēti tieši tiem esošajiem un potenciālajiem diasporas skolu pasniedzējiem, kuri nav profesionāli pedagogi, lai sniegtu viņiem zināšanas par to, kā efektīvi strādāt ar bērniem un jauniešiem, kuru zināšanu līmenis ir ļoti atšķirīgs. Ja šādi kursi notiktu nevis Latvijā, bet gan dažādās Eiropas valstīs, ekspertu skatījumā tie piesaistītu lielāku interesentu skaitu, jo būtu pieejamāki finansiālā ziņā. Diasporas skolu pārstāvju skatījumā ieteicams izvērtēt iespēju piedāvāt šādus kursus apmeklēt bez maksas, apmaiņā pret tiem piedāvājot slēgt vienošanos par noteiktu laiku, kas jānostrādā kādā no diasporas skolām pēc kursu noklausīšanās. Taču jāņem vērā, ka šādas saistības var atgrūst daļu

potenciālo pasniedzēju, īpaši tos, kuri vēl tikai apsver iesaistišanos diasporas skolu darbā, tādēļ ieteicams piedāvāt alternatīvas kursu apmeklēšanas iespējas vai citu zināšanu un pieredzes apmaiņas mediju (portālu, forumu, rokasgrāmatu u. c.) izmantošanas iespējas.

Kopumā var secināt, ka diasporas skolu darbinieki ir pozitīvi un entuziastiski noskaņoti un redz diasporas skolu uzturēšanā ieguldītā darba jēgu. Lai šis entuziasms un optimisms, kā arī vēlme ilgtermiņā darboties skolās nezustu, skolu darbiniekiem nepieciešams atbalsts un viņu darba novērtējums, kas motivētu tālākai darbībai un veicinātu diasporas skolu attīstību un pilnveidošanos, un padarītu to darbību mērķtiecīgāku un efektīvāku. Tādējādi skolas kļūs pievilcīgākas potenciālo pasniedzēju, bērnu vecāku, pašu bērnu un jauniešu acīs. Latvijas valsts iesaistišanās diasporas skolu darbības uzturēšanā un pilnveidošanā ir būtiska, jo diasporas skolas darbojas kā starpnieks starp Latviju un diasporu, radot un uzturot diasporas interesi par Latviju un sniedzot iespēju diasporai veidot vienotu kopieni gan savstarpēji Eiropas valstīs un pilsētās, gan arī vispārēji, apzinoties sevi kā daļu no Latvijas tautas.

Diasporas skolas arīdzan ir īpaši nozīmīgs starpnieks starp Latviju un jaunāko diasporas paaudzi – bērniem un jauniešiem – un viņu vecākiem. Praktisku iemeslu dēļ dažkārt vecākiem pašu spēkiem ir grūti bērnos veidot un uzturēt latvisko identitāti, mācīt latviešu valodu un nodot viņiem zināšanas par Latviju, kas nepieciešamas, lai viņi sevi un savu dzīvi izvēlētos saistīt ar Latviju, vai nu identificējot sevi kā latviešus, vai apsverot iespēju pārcelties uz Latviju uz pastāvīgu dzīvi, vai izvēloties viesoties Latvijā studiju, nometņu vai atpūtas braucienu laikā. Diasporas skolas darbojas, sniedzot vecākiem atbalstu šo lietu nodrošināšanā viņu bērniem, tādēļ jāapzinās, ka Latvijas valsts, sadarbojoties ar diasporas skolām un atbalstot to veidošanu un darbību, ar skolu starpniecību uztur saikni ar diasporas ģimenēm, motivējot un palīdzot šīm ģimenēm uzturēt saikni ar Latviju.

Pateicība

Sirsniņš paldies ikvienam, kurš laipni atsaucās manam aicinājumam un piekrita palīdzēt pētījuma un šī raksta tapšanā, daloties savās zināšanās un pieredzē, kas tika ietverta pārdomātās un dziļās atbildēs uz mani interesējošiem jautājumiem. Paldies visiem, kas piedāvāja visdažādākos izpētes materiālus, kas, pat ja neparādās šajā rakstā, vairoja manu izpratni par jautājumiem, kuri skar diasporas skolas un latviešu diasporas dzīvi kopumā, un palīdzēja tapt šim rakstam. Un, visbeidzot, paldies tiem, kas paši ne vien dalījās stāstos par latviešu diasporas skolām, bet arī palīdzēja sazināties ar citiem, kuri ir zinoši un pieredzējuši jautājumos, kas skar latviešu diasporas skolas, jo bez jums, kas ar savu stāstījumu man ļāva ielūkoties vēsturiskajās un mūsdienu diasporas skolās, šis pētījums nebūtu iespējams.

VĒRES

Eiropas Latviešu apvienība (2012). *Latviskās izglītības iespējas Eiropā ārpus Latvijas*. Rīga: ELA.

Igaunijas Nacionālais arhīvs, Latvijas Nacionālais arhīvs, Martina Mežvida Lietuvas Nacionālā bibliotēka (2014). *Baltijas valstu bēgļu nometnes Vācijā. 1944–1951*. Virtuālā izstāde. Pieejams: http://www.archiv.org.lv/baltijas_dp_vacija/?id=19&lang=lv (skatīts 15.08.2015.).

Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts (2015). Latvijas emigrantu kopienas: Nacionālā identitāte, transnacionālās attiecības un diasporas politika. Pētījuma provizorisks rezultāti. Pieejams: <http://migracija.lv/post/122501182793/public%C4%93ts-papildin%C4%81ts-aptaujas-galveno-rezult%C4%81tu> (skatīts 15.08.2015.).

Spoģis, A. (2009). *Minsteres Latviešu ģimnāzija izdzīvoja*. Rīga: Valters un Rapa.

Arta Mellepe

1.5. Latviešu diasporas veidošanās un attīstība Brazīlijā

Ievads

Brazīlijas Federatīvā republika (Brazīlija), kas aizņem gandrīz pusi no Dienvidamerikas kontinenta, latviešus aicinājusi, sākot ar 19. gadsimta beigām, kad dažādu iemeslu un apstākļu dēļ latvieši devās pasaulē rietumu un austrumu virzienā. Toreiz, līdzīgi kā Sibīrijas plašumi, arī neskartie mūžameži vilināja tos cilvēkus no visas pasaules, kuri gribēja strādāt un saimniekot. Izaicinājumi bija lieli – tropu klimats, nezināmas slimības, atšķirīga kultūras un sociālā vide. Izdzīvoja tikai stiprākie, kas mācēja pielāgoties tik krasai ģeogrāfiskās vietas maiņai. Visos mūsdienu Brazīlijas un Latvijas interakciju dokumentos (piemēram, valsts amatpersonu vizītēs) tiek lēsts, ka Brazīlijā dzīvo apmēram 20 000 latviešu, bet konkrēts skaits nav zināms, jo Brazīlijā tautas skaitīšanas datus netiek norādīta etniskā izcelsme. Pētot materiālus par Brazīlijas latviešiem, autore secinājusi, ka tur, līdzīgi kā citās valstīs, latvieši veidojuši savas kopienas un organizācijas, tomēr lielo plašumu un ģeogrāfisko apstākļu dēļ ilgtermiņa sabiedriski veidojumi, kas daudzskaitlīgi apvienotu latviešus kaut vienā pilsētā, nav izveidojušies. Toties mūsdienu tehnoloģiskās iespējas un informācijas aprites ātrums daudziem nu jau trešās vai pat ceturrtās paaudzes tautiešiem radījis plašāku interesi par Latviju. Tas ieinteresējis daudzus, tāpēc Brazīlijā pastāv gan latviešu kultūras centrs Ižui pilsētā, kur darbojas Eiropas tautu deju kolektīvs ar skanīgo nosaukumu „Staburags”, gan nedēļas nogales skola Nova Odesā, kur latviešu pēcteči regulāri apgūst latviešu valodu.

Raksta mērķis ir raksturot latviešu diasporas attīstību Brazīlijā, izmantojot līdz šim veiktos pētījumus, kas papildināti ar personīgām sarunām ar bijušo latviešu izcelsmes imigrantu Brazīlijā Hansu Bērziņu, Nova Odesas Latviešu nedēļas nogales skolas vadītāju un skolotāju Alfrēdu Peterlevicu un Gundegu Preisu, kas vairākus gadus piedalījusies latviskās izglītības misijā Brazīlijā.

Brazīlijā dzimušais **Hanss Bērziņš** ar sievu Elaini un bērniem uz Latviju pārcēlies 2006. gadā. Hansa tēvs Rūdolfs Bērziņš piecu gadu vecumā uz Brazīliju kopā ar savu ģimeni izceļoja no Talsiem. Mamma Dzidra Cerpe-Bērziņa piedzima latviešu kolonijā „Vārpa” Brazīlijas dienvidu pavalstī Sanpaulu. Tur abi Hansa vecāki satikās un nodibināja ģimeni (no sarunas ar Hansu Bērziņu 2015. gada augustā). Hansa Bērziņa stāsts ir īpašs, jo tikai dažas ģimenes no

Brazīlijas pēc vairākām paaudzēm ir atgriezušās uz dzīvi Latvijā. Brazīlijā nav latviešu brīvdienu skolu pieredzes, kurās bērni, līdzīgi kā Ziemeļamerikā, būtu regulāri mācījušies valodu un latviešu folkloru. Brazīlijas latviešu pēcteču interese par latvisko izcelsmi veidojusies līdz ar Latvijas neatkarības atgūšanu, pēc kuras tika atjaunota arī Brazīlijas saikne ar Latviju. Nova Odesā šobrīd ir lielākais un aktivākais latviešu centrs Dienvidamerikā, kur no jauna latviešu imigrantu pēcteči apgūst latviešu valodu, mācās dziesmas, dejas un lolo sapņus par iespēju redzēt Latviju, savu senču zemi.

Latviešu ieceļošana Brazīlijā

Latviešu izceļošana uz Dienvidameriku aizsākās jau 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā, kad latvieši dažādu iemeslu un apstākļu dēļ devās pasaulē gan rietumu, gan austrumu virzienā. Pirmie apzinātie ieceļotāji Brazīlijā 1890. gadā bija aptuveni 25 latviešu ģimenes, kas apmetās Santakatarinas pavalstī. Dominējošie izceļošanas iemesli bija ekonomiskie apstākļi, daļa aizbraucēju pirms Brazīlijas jau bija devušies uz Sibīriju, bet nebija varējuši tur iedzīvoties (Lulle 2010: 1). 1906. gadā Nova Odesā (*Nova Odesa*), 1907. gadā *Nova Europa*, 1910. gadā *Paríquera-Açú* un 1914. gadā Sanžozē dus Kampusā (*São José dos Campos*) dibinātas pirmās latviešu kolonijas. Lielākā latviešu kolonija „Vārpa” dibināta 1922. gadā. Tieši 20. gadsimta 20. gados notika intensīvākā Brazīlijas apgūšana, un mūsdienās apzinātie latviešu pēcteči cēlušies no šajos gados izbraukušajiem senčiem. Pēc 1921. gada no Latvijas uz Brazīliju izbraukuši apmēram 2500 cilvēki. Izbraukšanai tolaik bija reģistrējušies 6000 cilvēku, taču baptistu baznīcas aktīvās pret darbības dēļ aizbrauca mazāk par pusi no tiem, kas bija plānojuši to darīt. Pēc Aija Lulles pētījuma datiem, lielākais skaits izbraucēju bijis no baptistu draudzēm, to norāda baptistu baznīcas grāmatas, tomēr kopējais skaits varētu būt lielāks, jo pieejamos materiālos par latviešu izceļošanu uz Brazīliju nav iekļauti nekristīti bērni un citu konfesiju piederīgie. 1921. gadā uz Brazīliju, uz Nova Odesas draudzi devās baptistu mācītājs, harismātisks līderis Jānis Inķis (1872–1958), kurš jau iepriekš bija viesojies Brazīlijā un tiek uzskatīts par 20. gadsimta 20. gados izceļojošo tautiešu vadoni. Lai gan izceļošana bija centralizēta un tika veidotas kopīgas kases ceļa izdevumu segšanai (Lulle 2010: 2, pēc Tupes 2007, citēts pēc Krakopa 2007), tomēr ceļš līdz „apsolitajai zemei”¹ bija garš un nogurdinošs.

„1921. gadā baptistu draudzes locekļi mācītāja Jāņa Inķa vadībā Rīgas dzelzceļa stacijā sēdās vilcienā uz Hamburgu, kur uzkāpa uz kuģa, kas vairāk nekā mēnesi ceļoja pāri Atlantijas okeānam.

¹ Termins „apsolitā zeme” lietots saistībā ar latviešu izbraukšanas reliģiskajiem motīviem, skaitliski lielo reliģisko organizāciju (baptistu) dalībnieku došanos uz Brazīliju harismātiska līdera vadībā (Tēraudkalns 2005).

Sanpaulo pilsētā visiem bija jādodas uz imigrācijas kontroli, pēc kuras cauri visai Brazīlijai ar vilcienu bija jānokļūst Sapezālas (*Sapezal*) pilsētā. No vilciena galapunkta latvieši 35 km ar kājām devās cauri mūžamežiem līdz Zivju upes (*Rio Peixe*) krastiem. Lai šķērsotu upi un nokļūtu galamērķī, vispirms upei pāri bija jāuzceļ tilts. Pēc tilta pabeigšanas, tika nozāgēts milzīgs koks, kura celmu jaunie kolonisti izmantoja par kanceļu savam pirmajam dievkalpojumam topošajā kolonijā Vārpa.” (Tarzier 2003)

Apstākļi vēl neapgūtajos Brazīlijas mežu reģionos bija ļoti grūti. Klimatisko apstākļu un slimību dēļ daudzi aizgāja bojā. Hanss Bērziņš pēc savu vecāku stāstījuma atceras:

„Ik dienas kādā no ģimenēm notika bēres. Ļoti daudzi nebija gatavi dzīvošanai šādos apstākļos. Būtu bijis vieglāk, ja uz džungļiem vispirms dotos tikai vīri un iekārtotu vietu sieviešu un bērnu atbraukšanai. Tās latviešu ģimenes, kuras pielāgojās apstākļiem un aktīvi meklēja risinājumus, izturēja lielos pārbaudījumus.” (No sarunas 2015. gada augustā)

Latviešu daudzumu Brazīlijā var novērtēt arī pēc preses materiāliem. 30. gados Latvijas presē parādās izziņas, ceļojumu un dzīvesstāstu raksti par Brazīliju (Lulle 2010). Piemēram, latviešu kopienas pārstāvis N. Ozoliņš Sanpaulu 1936. gadā vēstulē laikrakstam „Brīvā Zeme” ziņojis, ka Brazīlijā dzīvo seši līdz septiņi tūkstoši latviešu, kas galvenokārt ieceļojuši no 1890. līdz 1929. gadam. 20. gadsimta sākumā katras tautības imigrantus Brazīlijas valdība Sanpaulu pavalstī centās novietot atsevišķās kolonijās, nesajaucot tos ar citu tautību ieceļotājiem. Latviešiem ierādīja trīs centrus, kuros tie varēja apmesties pēc izvēles: Nova Odesa, *Nova Europa* un *Žorže Tibirisā* (*Jorge Tibirićá*). 1922.–1923. gadā Brazīlijā ieceļoja ap 2000 Latvijas pilsoņu un apmetās Sanpaulu štata Sorokabas augstienē, 700 km no Sanpaulu pilsētas. Tur radās divas kolonijas: „Vārpa” un „Lettonija”. Visus šos gadus novērojama arī atsevišķu ģimeņu un personu ieceļošana lielākā vai mazākā skaitā (Lulle 2010: 3, pēc: N. Ozoliņš. Latviešu kolonijas Brazīlijā. *Brīvā Zeme*, 1936, 30. okt.).

Brazīlijas latviešu vēsturiskās sabiedriskās organizācijas

Brazīlijas latviešu organizāciju veidošanas un attīstības vēsturiskais apskats ir balstīts galvenokārt uz Dainas Gūtmanes pētījuma materiāliem, kas šobrīd ir vienīgie, kuri visplašāk atspoguļo Brazīlijas latviešu organizāciju vēsturi. Lai mēģinātu apvienot latviešus, kas izkaisīti starp dažādu konfesiju pārstāvjiem (luterāņiem un baptistiem), tika dibinātas arī dažādas latviešu biedrības. Pirmā zināmā Brazīlijas latviešu trimdas organizācija bija Baltijas valstu draugu biedrība, kas tika dibināta 1935. gada 9. februārī Sanpaulu, lai stiprinātu Baltijas valstu un Brazīlijas savstarpēju iepazīšanu, garīgu, intelektuālu un saimniecisku sakaru veicināšanu. Pēc Latvijas okupēšanas Brazīlijas latvieši 1941. gada

18. novembrī Sanpaulu pilsētā dibināja Brazīlijas Latviešu palīdzības komiteju. Līdzīgas palīdzības komitejas nodibināja arī Brazīlijas Latviešu baptistu draudzes apvienība (1945) un Riodežaneiro latviešu draudze (1947). Brazīlijā, īpaši Sanpaulu, laikā no 1951. līdz 1957. gadam darbojās arī Daugavas Vanagu organizācija. 1967. gadā Daugavas Vanagu Brazīlijas nodaļa mēģināja atjaunot savu darbību ar 12 biedriem, bet tas neizdevās: meklējami labākus dzīves apstākļus, lielākā daļa sabiedriski aktīvo latviešu bija devušies uz attālām Brazīlijas vietām vai uz ārvalstīm (Gūtmane 2011).

Latviešu apvienība Brazīlijā (LAB), kas dibināta 1950. gadā Sanpaulu, ir visvecākā latviešu organizācija, kas darbojas vēl mūsdienās (Gūtmane 2011). Kā ziņots 1935. gadā laikrakstā „Rīts” (Lulle 2010: 4, pēc: Latviešu biedrība un pamatskola Sanpaulu. *Rīts*, 1935, 12. sept.), Sanpaulu darbojusies arī latviešu pamatskola. Lai LAB varētu pastāvēt un būtu iespēja tajā iesaistīt plašāku skaitu cilvēku, 1972. gadā tika mainīts tās nosaukums – to nosauca par Latviešu brazīliešu apvienību (*Associação Leto Brasileira* – ALB). Organizācijas biedri varēja būt gan latvieši, gan latviskas izcelsmes brazīlieši un viņu ģimenes locekļi (neatkarīgi no etniskās izcelsmes) (Gūtmane 2011). Tomēr ar laiku šī apvienība iznīka. Dienvidamerikas un Karību Latviešu apvienība ar ilggadējo vadītāju Dainu Gūtmani ir Latviešu apvienības Brazīlijā pēctece.

Brazīlijas latviešu sabiedriskajās aktivitātēs galvenokārt iesaistījās pieaugušie. Bērni un jaunieši mācījās vietējās skolās. Tas arī nostiprināja portugāļu valodas pozīcijas, bet mazināja latviešu valodas lietojumu. Hanss Bērziņš atceras, ka viņa vecāki, kuri bija pirmā paaudze, kas dzimusi latviešu ieceļotājiem Brazīlijā, latviešu valodu jau lietoja vienkāršā (pamata) līmenī. Arī mājās latviešu valodu strauji nomainīja portugāļu valoda (no sarunas ar Hansu Bērziņu 2015. gada augustā). Jaunā latviešu paaudze mācījās portugāļu valodu, devās uz Brazīlijas skolām un koledžām un kļuva par daļu no Brazīlijas sabiedrības (Tarzier 2003).

1950. gadā Brazīlijā ieradās arī Otrā pasaules kara bēgļi, starp kuriem bija latvieši. **Dainas Gūtmanes** (Gūtman) vecāki nokļuva Sanpaulu pilsētā. Daina ar māsu piedzima jau Brazīlijā, bet, pateicoties vecākiem, viņas dzimtā valoda ir latviešu:

„Kad pienāca skolas laiks, mamma izlēma pieņemt portugāļu kalponi, lai mēs, spēlēdamies kopā ar viņas bērniem, iemācītos portugāļu valodu. Tā kā mūs laikus sagatavoja skolai, mācībās grūtību nebija. Brazīlijā svētdienas skolu nebija, visu latvisko mācījāmies ģimenē.” (Gūtmane 2008)

Latvieši, kas ieradās Brazīlijā pēc Otrā pasaules kara, bija sabiedriski aktīvi. Tika svinēti Jāņi, Mārtiņdiens, Ziemassvētki, tika veidoti arī 18. novembra un 14. jūnija atceres sarīkojumi. Tomēr daļa latviešu, kas ieradās Brazīlijā pirms un neilgi pēc Latvijas valsts dibināšanas, „par savu valsti maz ko zināja. Daudzi bija atbraukuši kā misionāri, citi – lai iegūtu īpašumā zemi. Vairākums bija dziļi reliģiozi, sevī noslēgušies un negodāja neko citu kā vien Dievu. Atsaucība nacionālo svētku vai sarīkojumu svinēšanā bija maza” (Gūtmane 2008).

Kā savā pētījumā izklāsta Gūtmane, 20. gadsimta 70. gados jaunieši sāka interesēties par savu latvisko izcelsmi. 1975. gadā vairākiem jauniešiem bija iespēja doties uz Ziemeļamerikā aizsāktās kustības 2×2 nometni Venecuēlā. Tur, esot kopā ar citiem latviešu izcelsmes jauniešiem no Venecuēlas, Brazīlijas un Argentīnas, radās doma nodibināt ne tikai Dienvidamerikas Latviešu jaunatnes apvienību (DALJA), bet arī Brazīlijas Latviešu jaunatnes apvienību (BRALJA). DALJA lielākais panākums bija 1979. gada janvārī Brazīlijā sarīkotā nometne „Saulaine”, kas bija līdzīga kustības 2×2 nometnei. Kaut arī pēc nometnes notika vairākas nodarbības, BRALJA valdes locekļiem vajadzēja veltīt visu savu enerģiju studijām, un ar gadiem arī šī biedrība iznīka (Gūtmane 2011).

Jaunu posmu Latviešu apvienībā Brazīlijā iezīmē Dienvidamerikas Latviešu apvienības (DALA) organizēšana un dibināšanas kongress, kas notika 1977. gada 16. un 17. aprīlī Sanpaulu latviešu luterāņu baznīcā. Tajā piedalījās pārstāvji no Argentīnas, Venecuēlas un Brazīlijas. Par organizācijas centru izraudzījās Venecuēlu, jo Brazīlijas likumi nepieļāva organizācijas, kurās piedalās biedri no dažādām zemēm. 2006. gadā politisko pārmaiņu dēļ Venecuēlā DALA biroju pārcēla uz Brazīliju. Statūti tika pielāgoti jauniem apstākļiem, un, ņemot vērā, ka latvieši ir arī citās Dienvidamerikas valstīs, piemēram, Meksikā, organizācijas nosaukumu nomainīja pret DAKLA – Dienvidamerikas un Karību Latviešu apvienība. Kopš tā laika organizācijas priekšsēde ir Daina Gūtmane, kura bija viena no pirmajām latviešu izcelsmes Brazīlijas jauniešiem, kas devās uz 2×2 nometnēm (Gūtmane 2011).

Mūsdienu Brazīlijas latviešu organizācijas

Vispazīstamākajā latviešu kolonijā „Vārpa”, kas tika izveidota 20. gadsimta 20. gados Brazīlijas dienvidu pavalstī Sanpaulu, pašlaik dzīvo pensijas vecuma latviešu pēcnācēji, gandrīz visi jaunieši ir pārcēlušies uz citām Brazīlijas pilsētām. Ciemā, kur mīt 800 iedzīvotāju, lielākā daļa ir brazīlieši, tomēr „Vārpas” galvenajā ielā „Avenida Brasil” vēl atrodamas mājas ar uzrakstiem: „Dievs tevi mīlē”, „Agrākā aptieka”, „Darbnīca”. Liela daļa latviešu jaunībā „Vārpu” pamesta, lai dotos studēt vai atrastu labāk atalgotu darbu. Daudzi īpašumi, kuri agrāk piederējuši latviešu ģimenēm, pārdoti brazīliešiem. Paši „Vārpas” latvieši ik uz soļa apgalvoja: „Latviešu te vairs nav.” „Vārpas” skolā, kas tika uzcelta par latviešu ziedojumiem, latviešu izcelsmes bērnu vairs neesot (Tamuža 2012).

Lielākā un aktīvākā latviešu pēcteču kopiena Brazīlijā atrodas Nova Odesā, kur darbojas biedrība „Brazīlijas latviešu apvienība” (BLA), tās paspārnē darbojas arī Novas Odesas Latviešu nedēļas nogales skola. BLA paspārnē darbojas arī folkloras kopa „Tarkšķi”. Lielākais latviešu kultūras centrs atrodas Ižui pilsētā Brazīlijas dienvidos. Ižui darbojas Eiropas tautas deju kolektīvs „Staburags”. Ižui kopš 19. gadsimta beigām apmetās daudzi Eiropas izceļotāji, viņu vidū arī pirmās latviešu ģimenes. Eiropas tautu pēctečiem Ižui ir savi tautas nami, tostarp arī latviešu tautas nams, kurš katru svētdienu pulcē „Staburaga” deļotājus

ar latviskām saknēm ceturtajā paaudzē. Kolektīva dalībnieces Marijas Augustas Sakis vectēva uzvārds, visticamāk, bijis Zaķis, kas portugāļu valodā laika gaitā pārveidots par Saki. „Staburaga” 20–30 gadus veciem dejotājiem pirmā valoda ir portugāļu valoda, tomēr interese par Latviju un kultūru no paaudzes paaudzē ir saglabāta (Libeka 2015). Lielākā daļa dejotāju 2015. gada vasaras saulgriežu laikā pirmo reizi viesojās ne vien Latvijā, bet arī Eiropā. „Staburags” piedalījās Sēlija novada svētkos Jaunjelgavā un ļoti gaida 2018. gadu, kad varēs atgriezties Latvijā, lai piedalītos dziesmu un deju svētkos Latvijas valsts simtgadē.

Arī 2015. gadā kustības 2 × 2 nometnē Ratniekos, Latvijā, piedalījās jaunieši no Brazīlijas. Pirms vairākiem gadiem uz Nova Odesu un Ižui devās arī latviešu valodas skolotāji. Latviešu valodas mācīšanu Brazīlijas latviešu pēctečiem finansiāli neatbalstīja Latvijas valsts, entuziasma pilnie skolotāji paši meklēja finansējumu (no sarunas ar Gundegu Preisu 2015. gada augustā). Latviešu valodas skolotāju darbs Brazīlijā būtu nepieciešams arī pašlaik, jo interese par senču zemi un par iespējamo pārcelšanos uz Latviju ar katru gadu kļūst aizvien lielāka. Nova Odesas Latviešu nedēļas nogales skolā 2015. gadā mācības atsāka 22 latviešu valodas apguvēji. Katru piektdienu notiek latviešu valodas mācību stundas, kuras reizi mēnesī papildina latviešu tautasdziesmu un folkloras apguves stundas. Kā novērojis Alfrēds Peterlevics, entuziasms mācīties latviešu valodu palielinās tāpēc, ka ir iespēja viesoties Latvijā un arī redzēt un dzirdēt latviešu folkloras dziesmu un deju izpildījumu. Tāpēc ļoti būtiska ir arī latviešu kultūras un dzīvesziņas mācīšana (no sarunas ar Alfrēdu Peterlevicu 2015. gada augustā).

Atgriešanās Latvijā

Lielākajai daļai latviešu izcelsmes brazīliešu tiešā saikne ar Latviju ir zaudēta. Tas noticis gan Brazīlijā valdošās intensīvās integrācijas politikas, gan ārējo politisko apstākļu dēļ. Plašāka informācija par Latviju un iespēju tajā atgriezties bijusi pieejama tikai pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas. Pašreiz interesi par Latviju veicina arī latviešu valodas apgūšanas iespējas, to apstiprina arī Alfrēds Peterlevics, kas zina jau vairākus savus skolēnus, kuri valodas mācību un latviešu kultūras izziņas iespaidā brīvdienās apmeklējuši Latviju vai palikuši te uz pastāvīgu dzīvi (no sarunas ar Alfrēdu Peterlevicu 2015. gada augustā). Citādāks ceļš uz Latviju bijis Hansa Bērziņa ģimenei, kura Latvijā ieradās negaidītu apstākļu dēļ. Sieva Elaine un bērni vēl 2006. gadā runāja tikai portugāļu valodā. Uzreiz pēc ierašanās bērni sāka iet latviešu skolā. Sākums bija izaicinājums gan skolai, gan bērniem – skolotāji un citi skolēni centušies runāt angļu valodā, kura Bērziņu bērniem toreiz bija tikpat maz saprotama kā latviešu valoda. Jau pēc pirmā pusgada bērni apguvuši latviešu valodu un varējuši sekot līdzi skolas uzdevumiem (no sarunas ar Hansu Bērziņu 2015. gada augustā). Bērziņu ģimene ir viens no piemēriem tam, ka Latvijas valstij ir aktīvāk jādomā par izglītības sistēmas uzlabošanu, jo ne visām atbraukušajām ģimenēm pietiek pacietības

doties uz latviešu skolām, kas nav gatavas uzņemt bērnus ar vājākām latviešu valodas zināšanām. No sarunas ar Bērziņu ģimeni izriet galvenais secinājums, ka latviešu skolās ir būtiski jāpalielina atbalsts bērniem ar vājākām latviešu valodas zināšanām. Līdzšinējā prakse imigrantu bērnus ievietot klasēs ar jaunāka vecuma bērniem ir apkaunojoša, it īpaši pusaudžu vecumā. Tāpat Latvijas iedzīvotājiem būtu pašiem jāklūst par labākiem latviešu valodas skolotājiem arī sadzīvē. Sprotama iemeslu dēļ Bērziņu ģimene latviski runā ar akcentu, kuru izdzirdot sarunu partneris ļoti bieži cenšas pāriet uz angļu vai kādu citu valodu. Varbūt tas ir viesmīlīgi, bet ļoti traucē tiem, kas vēlas pilnveidot savas latviešu valodas zināšanas arī ikdienā.

Tāpat ir svarīgi attīstīt arī tālmācības sistēmu, lai tik plašā zemē kā Brazīlija ikviens, kas vēlas apgūt latviešu valodu un kultūru, varētu to mācīties neatkarīgi no cilvēku skaita vai nedēļas nogales skolu eksistences. Saikne ar Latviju un latviešu valodu nepieciešama ne vien latviešu pēctečiem, bet arī jaunajiem ieeļotājiem. Brazīlijas Statistikas biroja dati (IBGE 2015) rāda, ka ik gadu Brazīlijā ieeļo pāris jaunu latviešu. Skaitliskā izteiksmē tas, protams, nav salīdzināms ar Īrijas diasporu, tomēr ikviens latvietis un viņa bērni Latvijai ir svarīgi. Valstiskā līmenī mērķim ir jābūt vērstam uz tautiešu atgriešanos un sistēmai ir jābūt gatavai ne vien vārdos, bet arī darbos – ir jāuzņem bērni un jaunieši, kuriem vecāki vai vecvecāki ir latviešu izcelsmes emigranti un kuriem dažādu apstākļu dēļ ģimenē pirmā valoda nav bijusi latviešu valoda.

Pateicība

Autore izsaka pateicību Hansam Bērziņam un viņa ģimenei, Alfrēdam Peterlevicam un Gundegai Preisai par atsaucību informācijas sniegšanā. Tāpat autore izsaka pateicību Guntai Vaickovskai par sniegto konsultāciju latviešu valodas gramatikas jautājumos raksta tapšanas laikā.

VĒRES

Gūtmane, D. (2008). Virtuālā enciklopēdija, Latvijas ļaudis. Pieejams: http://www.latvijaslaudis.lv/old-data/users/gutmane_daina/ (skatīts 10.08.2015.).

Gūtmane, D. (2011). Latviešu trimdas politiskās aktivitātes Brazīlijā. Latviešu trimdas loma Latvijas neatkarības idejas uzturēšanā. LZA Baltijas stratēģisko pētījumu centrs. Pieejams: <http://www.barikadopedija.lv/raksti/187498> (skatīts 10.08.2015.).

IBGE (2015). Brazīlijas ģeogrāfijas un statistikas institūta mājaslapa. Pieejams: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3209&z=t&o=1&i=P> (skatīts 07.08.2015.).

Krakopa, G. (2007). *Latvijas baptistu izceļošana uz Brazīliju 1922.–1923. g.: cēloņi un motivācija. Referāts lekciju kursā „Migrācijas socioloģija”*. Rīga: Latvijas Universitāte, Sociālo zinātņu fakultāte.

Latviešu biedrība un pamatskola Sao-Paulo. Rīts, 1935, 12. sept.

- Libeka, M. (2015). Brazīlijas latviešu tautisko deju kopa „Staburags” – Staburagā. Pieejams: <http://www.la.lv/brazilijas-staburags-staburaga/> (skatīts 01.08.2015.).
- Lielā latviešu diaspora ir būtisks pamats Latvijas un Brazīlijas sadarbības stiprināšanai (2014). Pieejams: <https://www.latviesi.com/raksti/104487-liela-latviesu-diaspora-ir-butisks-pamats-latvijas-un-brazilijas-sadarbibas-stiprinasanai> (skatīts 01.08.2015.).
- Lulle, A. (2010). Npublicēts pētījums „Latviešu izceļošana uz Brazīliju: 20. gs. sākums”.
- Ozoliņš, N. (1936). Latviešu kolonijas Brazīlijā. *Brīvā Zeme*, 30. okt.
- Tamuža, B. (2012). Liecību vākšana latviešu kolonijā „Vārpa” Brazīlijā. Projekta atskaite. Pieejams: <http://latviesufonds.com/2011?p=8964&lang=1525&css=1&b=1&lbu=4184> (skatīts 01.08.2015.).
- Tarzier, M. (2003). Tazier ģimenes atmiņas. Pieejams: http://www.tarzier.org/memoirs/part_two/brazil.html (skatīts 29.07.2015.).
- Tēraudkalns, V. (2005). Latviešu izceļošana uz Brazīliju: cēloņi un ideoloģija. *Reliģiski filosofiskie raksti*, 9. sēj., 167.–184. Pieejams: www.ceeol.com (Religious – Philosophical Articles).
- Tupess, M. (1977). *Migrācija S. Paulas pavalstī*. BLDF arhīvs, 7.

Arta Mellepe

1.6. Diasporas un skolu veidošanās un attīstība Krievijā

Ievads

Latvijai ar kaimiņos esošo Krieviju vēsturiski bijušas ļoti ciešas saiknes, tāpēc tajā veidojusies nozīmīga latviešu diaspora. 16. gadsimtā līdz ar Ziemeļu karu Baltijas jūras reģionā pieauga Krievijas loma un ietekme, tajā skaitā tagadējā Latvijas teritorijā, kuru pārsvarā apdzīvoja no baltu ciltīm (kuršiem, zemgaļiem, sēļiem un latgaļiem) cēlušies latvieši. Latvieši, kas laika gaitā pārcēlušies dzīvot uz Krieviju, pārstāv visas baltu ciltis, bet īpaši savu piederību izceļ latgaļi, kuri sevi dažkārt par latviešiem nemaz neuzskata.

Latviešus, kas pašlaik dzīvo Krievijā, var iedalīt arī pēc ierašanās laika posma: veclatvieši, padomju varas represētie un viņu pēcnācēji, kā arī Padomju Savienības laikā brīvprātīgi aizbraukušie (Vlasova 2009). Pilsētās (Maskavā, Krasnojarskā, Omskā) un ciemos (Augšbebras un Kurzemes Ozolainē Omskā, M. Gorkija ciemā Baškortostānā), kur latviešu un latgaļu pēcteči dzīvo lielākā skaitā vai kompakti, pēc Padomju Savienības sabrukuma darbojas latviešu organizācijas, vēl pašlaik uzturot dzīvu latviešu valodu un kultūru. Veclatviešu ciemu latviskās aktivitātes atšķiras no pilsētu biedrību aktivitātēm, jo pirmajiem tā joprojām ir ikdienu un dzīvesveids, savukārt pilsētniekiem jāuztur latviskās tradīcijas daudz kultūru vidē. Ik gadu palielinās bērnu un pieaugušo interese par latviešu kultūru, bet ne par latviešu valodas nodarbībām. Raksta mērķis ir atspoguļot Krievijas diasporas vēsturisko attīstību un iespējas latviskās identitātes saglabāšanā mainīgajos sociālpolitiskajos apstākļos. Šajā rakstā apskatīta latviešu diasporas un skolu veidošanās un attīstība Krievijā. Diasporas veidošanos autore iedalījusi vairākos posmos – veclatvieši, Padomju Krievija līdz 1937. gadam, brīvprātīgās migrācijas plūsmas pēc Otrā pasaules kara, pēc neatkarības atjaunošanas un mūsdienās.

Veclatvieši

Par pirmo Krievijā dokumentāli minēto koloniju var uzskatīt Rižkovu Toboļskas guberņā, kas dibināta 1802. gadā. Tās pirmie iemītnieki bija 18. gadsimta beigās un 19. gadsimta sākumā zemnieku nemiers (Kauguru nemieri) notiesātie vidzemnieki (Poriete 2002). Sākotnēji latvieši uz Krieviju

devās piespiedu kārtā – tāda bija cariskās Krievijas alternatīva piespriestajiem sodiem cietumā vai nāves soda izpildei. Dodoties uz Sibīriju, notiesātajiem bijusi izvēle ņemt līdzi ģimeni, un daudzi to arī darīja (Driķis 1995). Tā bijusi atšķirība, piemēram, no somiem, kam piespiedu izceļošanā ņemt līdzi ģimeni nebija ļauts, tāpēc etnisko piederību saglabāt bijis daudz grūtāk nekā latviešiem (Salmiņa 2012). Pusgadsimtu vēlāk līdz ar dzimtbūšanas atcelšanu, kad Latvijā ienāca ziņas par to, ka auglīgās zemes plašumiem aiz Urāliem nepieciešamas darbarokas, uz Sibīriju brīvprātīgi devās arvien jaunas latviešu ģimenes. Pirmais lielākais latviešu izceļotāju pulks Krievijā apmetās 19. gadsimta 60. gados. 1862. gadā izveidojās Vecrīgas kolonija: „[...] latviešu kolonista rokai nebija neviens koks par resnu, neviena sieksta par smagu, neviens celms par lielu un nekāds dzīvesveids par grūtu, lai tiktu pie savas zemes” (Poriete 2002, pēc: Baznīcas Vēstnesis, 1900).

20. gadsimta 30. gadu beigās Krievijā jau bija izveidojušās vairāk nekā 300 latviešu koloniju. Šos ieceļotājus mūsdienā latvieši Krievijā sauc par *veclatviešiem*, kuru pēcteči tur dzīvo līdz mūsdienām. Ieceļotāji cēlušies latviešu skolas, kurās mācības notikušas tikai latviski. Skolas bija centri, ap kuriem tautieši pulcējās. Tāpat celtas arī latviešu luterāņu baznīcas. Ņemot vērā ģeogrāfiski lielos attālumus un dabiskās robežas, ko tolaik cilvēkiem bija grūti pārvarēt, koloniju iedzīvotāji veidojuši noslēgtas sabiedrības, kurās sarunājušies tikai latviešu valodā. Turpinājusies tāda pati latviskā sadzīve, kāda tā bija iepriekš Latvijas teritorijā. Par veclatviešiem varam droši apgalvot, ka viņi no dzimtenes līdzī paņēma un augstā vērtē turēja, pirmkārt, valodu, otrkārt, latvisko dzīvesveidu ar tradicionālajiem darbošanās principiem (piemēram, talkām) un latviskajiem svētku rituāliem (Vlasova 2014).

Pirmā latviešu skola Krievijā tika atvērta 1864. gadā Lejas Bulānā. Pirmajā gadā skola atradās pagaidu telpās. 1865. gadā uzbūvēja jaunu skolas ēku, kas reizē bija arī lūgšanu nams. Sākumā no ciema 60–80 bērniem skolu apmeklēja tikai kādi 10–15, turklāt neregulāri. Valdīja uzskats, ka skolas nav nepieciešamas, jo vecāki bērniem mājās iemācīja lasīt, dažiem arī rakstīt. Tiek uzskatīts, ka šis bija saimniecību organizēšanas periods un tāpēc ievērojama daļa cilvēku palika analfabēti. Situācija mainījās pēc 1890. gada, kad skolu pārņēma jauni harismātiski mācību spēki un skolēnu skaits strauji pieauga (ik gadu bija vairāk nekā 100 skolēnu) (Turlaja 1995).

Par unikālo Lejas Bulānas ciemu plašāka sabiedrība Latvijā uzzināja pēc ekspedīcijām Sibīrijā, kuras 70. gados bija aizsākuši latviešu kinematogrāfisti un pētnieki. Viena no pētniecēm – Vaira Strautniece – 1995. gadā laida klajā grāmatu „Lejas Bulāna – Latviešu ciems Sibīrijā”. Pavisam netālu no slavenajām Leņina izsūtījuma vietām dzīvoja latvieši, kuri savā kolhozā ne tikai runāja, bet pat kopsaimniecības grāmatvedību veica latviski, jo lielākā daļa vecākās paaudzes tautiešu krievu valodu vienkārši neprata. Pēc tās, dzīvojot dziļā Sibīrijā, viņiem nebija nekādas vajadzības! Bērni mācījās latviešu skolā. Bibliotēkā, feldšeru punktā, ciema padomē un kolhoza kantorī strādāja latvieši!

Bulānieši svinēja visus latviešu svētkus, dejoja latviešu dejas un izjusti dziedāja „Še ir mana tēvu zeme, esmu dzimis gaujmaliet's” (lai gan vairums nāca no Kurzemes!). Ciems bija kā atradums, zelta tīrradnis, it sevišķi masu informācijas līdzekļiem.

Bēgļu gaitas Pirmā pasaules kara laikā latviešus aizveda uz lielākajām Krievijas pilsētām, arī uz Altaja apgabalu. Lielākā daļa no viņiem pēc Latvijas valsts dibināšanas atgriezās Latvijā, bet daļa palika Krievijā karjeras vai ideoloģijas dēļ. Pēc boļševiku revolūcijas Krievijā palika daudzi latviešu strēlnieki, ieņemdami atbildīgus amatus valsts un saimnieciskajā darbā (Poriete 2002). Arī šie latvieši apvienojās pēc nacionālā principa, veidojot apvienības un biedrības, kur dominēja latviešu valoda un kultūra (Vlasova 2014).

Latviešu sabiedriskā dzīve padomju Krievijā līdz 1937. gadam

Laikā no 1918. līdz 1937. gadam daudzpusīga latviešu sociālā un kultūras dzīve norisinājās lielākajās Krievijas pilsētās. Maskavā darbojās latviešu kultūras un palīdzības biedrība „Prometejs” ar teātri, latviešu skolām un tehnikumiem, tai skaitā arī Ačinskas Latgaliešu skolotāju tehnikums Sibīrijā. Līdz 1936. gadam Krievijā strādāja vairākas latviešu izdevniecības, publicējot grāmatas tikai latviešu valodā. Piemēram, 1924./25. mācību gadā Sibīrijas apgabalā bija 30 latviešu skolas ar 1430 skolēniem; latviešu bērni bija nodrošināti ar izglītību pat labāk nekā citu tautu bērni. 1933./34. mācību gadā PSRS teritorijā darbojušās jau 119 latviešu skolas, no tām 17 vidusskolas, bet Ļeņingradā un Ačinskā – latviešu pedagoģiskie tehnikumi. Kā nozīmīgākā minama latviešu kultūrizglītības biedrības – izdevniecības „Prometejs” – darbība (1923–1937) (Poriete 2002, pēc: Blinkena 1996). „Prometejs” bija viena no tām organizācijām, kas pulcēja latviešus arī ideoloģisku apsvērumu dēļ, bez kuriem Maskavā nebija iespējams pastāvēt (Vlasova 2014). Tomēr galvenais „Prometeja” uzdevums bija saglabāt dzimto valodu, kultūru un nacionālo izglītības sistēmu, kuras attīstība, mainoties politiskajam režīmam, valstiskās līmenī Krievijā bija apturēta.

Lielais terors¹, kuru padomju vara īstenoja no 1937. līdz 1938. gadam, ne vien apturēja aktīvo latviešu sabiedrisko dzīvi, bet arī izraisīja traģēdijas gandrīz visās Krievijā dzīvojošajās latviešu ģimenēs. No 1937. gada visas latviešu skolas un baznīcas tika slēgtas.

¹ Lielā terora laikā tika arestēti teju visi latviešu biedrību locekļi, visi politiskie emigranti no Latvijas, kuri PSRS bija ieradušies pēc 1920. gada, visi Latvijas pavalstnieki, izņemot diplomātisko iestāžu darbiniekus, un citi latvieši. Saglabājušies dati par vairāk nekā 22 000 latviešu, kas 1937.–1938. gadā tika apcietināti un notiesāti. Zināms, ka no viņiem 16 573 ir nošauti un apglabāti masu kapos dažādās PSRS vietās (pēc Ohotina un Roginska pētījumiem).

Padomju varas represētie

Apkopotās ziņas par personām, kas 1941. gada 14. jūnijā tika deportētas (pēc tam, kad Padomju Savienība pirmo reizi bija okupējusi Latviju), liecina, ka no 15 424 cilvēkiem 80% bija latviska izcelsme (Bambals, Kalnciema 2007). Citos avotos uzrādīts, ka no 1941. gada līdz kara beigām izsūtītas 14 428 personas (Zālīte, Dimante). Otrā pasaules kara beigas 1945. gada 8. maijā atnesa mieru Eiropai. Latvijā beidzās kara posts, bet lielākajai tautas daļai tas nozīmēja otro padomju okupāciju un komunistu terora turpināšanos. Karagūstekņus un arī daudzus civiliedzīvotājus, it sevišķi vīriešus (no 16 gadu vecuma) – kopumā ap 90 000 cilvēku, ieslodzīja filtrācijas (pārbaudes) nometnēs Latvijā vai citur Padomju Savienībā (LOM 2015). 1949. gadā no Latvijas tika izsūtītas 42 975 personas, par kuru nacionālo piederību dati nav pieejami. 34% no 1941. gadā deportēto kopskaita un 12% no 1949. gadā deportētajiem izsūtījumā gāja bojā (Zālīte, Dimante). Liela daļa izdzīvojušo pēc Staļina nāves, sākot ar 1956. gadu, vairāku gadu laikā atgriezās Latvijā, šo cilvēku likteņi pētīti un aprakstīti pamatīgāk (piemēram, Heidemane 2001; Kalniete 2001; D. Gekas dokumentālās filmas; Latvijas Okupācijas muzeja savāktie materiāli u. c.); diemžēl trūkst pētījumu un aprakstu par tiem tautiešiem, kuri palika Sibīrijā un tur dzīvo joprojām. Tieši viņi, spītējot visam, ir saglabājuši latviešu tautas kultūru Krievijā (Vlasova 2014).

Brīvprātīgi izbraukušie pēc Otrā pasaules kara

Padomju Savienības varas gados daudzi latvieši devās uz Maskavu, Ļeņingradu, Novosibirsku un citām lielpilsētām. Iemesli dažādi: mācības; Latvijā nav iespējas realizēt karjeras izaugsmi; ģimenes veidošana u. c. Pēc Krievijas latviešu kongresa vadītājas Laumas Vlasovas datiem, šo cilvēku saiknes ar Latviju ir visciešākās, tāpēc, iespējams, Krievijā šī tautiešu daļa par latviskās identitātes uzturēšanu rūpējas mazāk nekā agrākos periodos ieobraukušie. Iemesli: izkļiedētās dzīvesvietas un jauktu tautību ģimenes (Vlasova 2009, 2014). Pēc 1989. gada tautas skaitīšanas datiem, Krievijā tobrīd dzīvoja 30 000 latviešu. Pašreiz precīzu skaitu uzrādīt nav iespējams, jo tautas skaitīšanā tautība vairs nav jāuzrāda. Savukārt pēc Krievijas latviešu kongresa aplēsēm, šobrīd Krievijā varētu būt ap 15 000 latviešu (Vlasova 2014).

Pēc neatkarības atjaunošanas 1991. gadā

Līdz ar Mihaila Gorbačova pārmaiņu laikiem Padomju Savienībā tika veicināta nacionālo kultūras biedrību izveide. 1989. gadā tika sasaukts Krievijas latviešu kongress Maskavā un Ļeņingradā, dažus gadus vēlāk arī Sibīrijā, Tālajos Austrumos un Krievijas ziemeļos. Kongresa mērķis bija vienot latviešus Krievijā, uzturēt un attīstīt saiknes ar dzimteni un tautiešu organizācijām visā pasaulē.

Vlasova uzsver: „Tas pašiem latviešiem bija liels pārsteigums, cik daudz, izrādās, viņu ir.” (Vlasova 2014) Izveidojās latviešu kultūras biedrības Maskavā, Pēterburgā, Omskā, Tomskā, Krasnojarskā, Magadanā, Smoļenskā, Pleskavā. Arī reģionālās apvienības, piemēram, Baškortostānas latviešu kultūras centrs apvienoja visus Baškīrijā dzīvojošos latviešus. Šādam modelim daļēji atbilst arī apvienība „Komi–Baltija”, kurā darbojas latviešu kopas no Siktivkaras, Intas un Uhtas. Tika atjaunotas arī vairākas latviešu evaņģēliski luteriskās draudzes. Tās darbojas Maskavā, Pēterburgā, Baškortostānā, Krasnojarskas apgabala Lejas Bulānas ciemā un Magadanā. Baptistu draudze – Omskas apgabala Bobrovkas ciemā (LRVKV 2015). Tika veidotas pirmās latviešu nedēļas nogales skolas. Latvieši pulcējās koros un folkloras kopās. Sākoties atmodai 1989. gadā, daži entuziasti ar Latvijas Kultūras fonda un Latvijas Izglītības ministrijas atbalstu izveidoja latviskas izglītības misiju, kuras mērķis bija katru gadu atrast latviešu valodas skolotājus, kas gribētu doties strādāt uz latviešu ciemiem Krievijā. Laika gaitā mainījās finansētāji un programmas, kas nodrošināja skolotāju ierašanos un uzturēšanos Krasnojarskas novada Lejas Bulānā un Krasnojarskā (Salmiņa 2012).

Jūlija Brauere ir viena no daudzajām latviešu pēctecēm, kas, pateicoties Latvijas latviešu un Krievijā dzīvojošo latviešu saikņu atjaunošanai pēc Padomju Savienības sabrukuma, ir atgriezušies Latvijā. Dzimusi Lejas Bulānā, uz Latviju bija atbraukusi ekskursijā, pat nebūdamā vienpadsmit gadus veca, bet uz mājām Sibīrijā aizbrauca pēc gada – tikai lai paņemtu mantas un atgrieztos Rīgas baletskolā (Burve 2005). Kopš 2013. gada Jūlija ir Latvijas Nacionālās operas baleta trupas māksliniece. Taču faktam, ka daudzi bulānieši atgriezās sentēvu dzimtenē, ir arī ēnas puse: sibīriešu atgriešanās netika veicināta un atbalstīta valstiskā līmenī, viņi neatguva kādreizējos īpašumus, jo bija taču izceļojuši pirms 1939. gada. Šo tautiešu atgriešanās notika, pateicoties viņu pašu uzņēmībai, radnieku un galvenokārt draugu atbalstam.

Pašreizējā situācija

„Diemžēl ap 2000. gadu eiforija bija pazudusi, palikusi vien skaudrā īstenība un atklāsme par to, ka būtībā gan valodas saglabāšana, gan latviskās kultūras uzturēšana ir tikai vienīgi pašu rokās.” (Vlasova 2014)

Maskava ir vienīgā pilsēta Krievijā, kurā (kopš 1994. gada) darbojas latviešu nedēļas nogales skola (līdzīgi kā latviešu Rietumu diasporā) – Latvijas Republikas vēstniecības Krievijas Federācijā svētdienas skola Maskavā. Divdesmit gadu laikā skolu apmeklējuši vairāk nekā 200 audzēkņi. Daļa no viņiem mācījušies skolā vairākus gadus, daļa – atsevišķus mācību posmus. Ir ģimenes, no kurām skolu apmeklējuši divi un pat trīs bērni (LRVKF 2015). Skolā apgūst ne vien latviešu valodu, bet arī latviešu tradīcijas un kultūru. Notiek arī vizuālās un skatuves mākslas nodarbības, lai ar mākslas praktisko nodarbību palīdzību

skolēni organiski, dabiski, integrētā veidā apgūtu valodu un izjustu savu piederību Latvijai. Pēdējos gados interesi par latviešu valodu izrādījuši ne vien etniskas izcelsmes latvieši, bet arī Krievijas pilsoņi, kuri Latvijā iegādājušies nekustamos īpašumus. Katru gadu skolā mācības uzsāk ap 30 skolēnu. Skola darbojas sestdienās, nodarbības – latviešu valoda, mūzika un radošā stunda – ilgst trīs stundas katrai vecuma grupai.

Latviešu valodas apguve notiek arī Maskavas Latviešu kultūras biedrībā. No 2010. gada to finansiāli atbalsta LVA administrētais Izglītības un zinātnes ministrijas finanšu instruments. Nodarbības apmeklē līdz 20 dalībnieku (LRVKF 2015).

Latviešu valodas skolotāju darbs Krievijā

Latviešu skolu attīstībā un saiknes ar latviešu diasporu Krievijā veidošanā svarīga nozīme ir bijusi latviešu valodas skolotājiem un latviešu izglītības misijas dalībniekiem. Tamāra Heidemane bija viena no pirmajām skolotājām, kas atsaucās uz aicinājumu braukt mācīt dzimto valodu Sibīrijas latviešu pēctečiem. Sākot ar 1990. gadu, vairākus mācību gadus pavadījusi Lejas Bulānā un Krasnojarskā, 1993. gadā Heidemane savā dienasgrāmatā raksta: „Kaut arī Krasnojarskas pilsētas latvieši ir tā pati tauta, kas Lejas Bulānā vai jebkurā citā kolonijā, viņu likteņi tomēr ir savādāki, ja pat ne traģiskāki. Pieminēšanas vērts ir kaut vai tāds „sākums” kā dzimtās valodas pilnīgs aizliegums, kas nekad nav darbojies, piemēram, Lejas Bulānā, lai gan arī tur 1937. gadā latviešu skolas slēdza. Krasnojarskas latvieši lielākoties ir 1941. un 1949. gada represiju upuri, viņu bērni un mazbērni. Represēto bērniem, kuri kopā ar mātēm tika aizvesti no Latvijas, bija jāmācās krievu skolās. [...] Represēto mazbērni un mazmazbērni jo tālāk, jo biežāk apprecas ar citu tautību pārstāvjiem un līdz ar to dzimto valodu aizmirst. [...] Un tomēr vairums tautiešu izjūt lepnumu par savu latvisko izcelsmi.” (Heidemane 2001)

T. Heidemane un citi laikabiedri iesāka milzīgu darbu, pierakstot Sibīrijas veclatviešu dzīvesstāstus un pētot Krievijas valsts arhīvus. Arī jaunāko laiku skolotāji uzsver, ka latviešu skolotāja darbs Sibīrijā jāapvieno ar izpētes darbu, jo ar katru dienu latviešu skaits samazinās un vēsturiskās liecības pazūd kopā ar aizgājējiem. Lejas Bulānā iedzīvotāju skaits ir strauji sarucis, arī latviešu izcelsmes skolēnu vietējā pamatskolā praktiski vairs nav, tāpēc latviešu valodas un kultūras skolotāju darbs Lejas Bulānā ir pārtraukts. Heidemane ar savu darbību ir bijusi viena no aktīvākajām personām, kas veicinājusi bulāniešu atgriešanos Latvijā.

Liene Salmiņa vairākas reizes bijusi skolotāja Omskas apgabala Kurzemes Ozolaines ciemā, Krasnojarskā, Ačinskā un strādājusi bērnu vasaras nometnēs M. Gorkija ciemā Baškortostānas Republikā. Par 2007./2008. mācību gadu Liene Salmiņa atceras, ka latviešu valodu Kurzemes Ozolaines ciema sākumskolā apguva tikai pieci bērni. Tomēr vietējā klubā vēl notiek latviešu svētku svinēšana,

kas pulcē ap 20 ciema iedzīvotāju (pēc sarunas Salmiņa 2015). Kopš 2010. gada Latvijas Izglītības un zinātnes ministrija realizē mērķa programmu „Valsts valodas politika un pārvalde”. Pēc LVA datiem, Omskas apgabala Kurzemes Ozolaines un Taras rajona Augšbebru ciemā kopā latviešu valodu 2010. gadā apguva 27, 2014. gadā – tikai 14 bērni.

Krasnojarskā, līdzīgi arī Omskā, valodas apmācāmo skaits ir lielāks un arī vecuma ziņā atšķirīgs – nedaudz jauniešu, bet lielāka daļa – pieaugušie. Tāpēc Latvijas valstij būtu jāņem par jaunām atbalsta formām (piemēram, ārpus Latvijas dzīvojošo bērnu nometņu organizēšana Latvijā, latviešu folkloras skolotāju algošana), jo bērni un vecāki vairs nav motivēti apgūt tikai latviešu valodu (pēc sarunas Aija Otomere 2015).

2015./2016. mācību gads būs jau septītais pēc kārtas, kad Ilona Saverasa par skolotāju strādā Baškortostānas Republikā (Baškīrijā), kur Arhangeļskas rajona Maksima Gorkija jeb Arhlatviešu ciemā notiek latviešu valodas apguve. Baškortostānā dzīvo daudzu nacionalitāšu pārstāvji: krievi, baškīri, tatāri, latvieši, ebreji, vācieši, ukraiņi, čuvaši u. c. (pēc sarunas Saverasa 2015). Arhlatviešu vidusskolā galvenokārt mācās krievi un baškīri². Latviešu valodu mācās skolēni no 3. līdz 11. klasei. Viņiem ir iespēja piedalīties arī latviešu folkloras pulciņā (no 2. līdz 11. klasei), kurā iesaistās dažādu nacionalitāšu pārstāvji. Ilona Saverasa uzsver, ka katru gadu palielinās gan skolēnu interese par latviešu kultūru, gan skolēnu skaits, kuri vēlas apmeklēt pulciņu, bet ne latviešu valodas nodarbības. Vecāki nav ieinteresēti dot saviem bērniem iespēju apgūt senču valodu, jo latviski ģimenēs gandrīz nesarunājas, tāpēc skolēnu skaits sarūk. Agrāk visi latviskas izcelsmes skolēni mācījās valodu (tas bija sava veida obligāts noteikums skolā), bet tagad, izmantojot izvēles iespējas, latviešu valodu kā dzimtās valodas apmācību neviens neizvēlas jau divus gadus.

Salīdzinot Sibīrijas un Baškīrijas latviešus, jāsecina, ka baškīrieši ir pasīvāki Latvijas apmeklētāji. Līdz ar to nav motivācijas mācīties, jo vairākums netiecas uz Latviju. Tie, kuriem Latvijā ir radnieki, apzinās, ka radi paši atbrauks ciemos uz Baškīriju. Tikai dažiem skolēniem, kuriem vēl ir sapnis par Latviju, ir lielāka motivācija mācīties sentēvu valodu. Pēdējos gados arī Krievijā notiek skolu slēgšana–apvienošana, lai ietaupītu finanšu līdzekļus. Tā kā skolēnu skaits klasēs ir neliels, Baškortostānas Izglītības ministrija uzskata, ka ir par dārgu maksāt par valodas apguvi nelielam skolēnu skaitam. 2015. mācību gadā latviešu valoda tika mācīta, bet nav garantijas, ka tiks atvērtas jaunas latviešu klases, tāpēc latviešu valodas apguve Baškīrijā ir pavisam īsa laika jautājums (pēc sarunas Saverasa 2015). „Skolotājs, atbraucot uz Baškīriju, ir kā misionārs. Viņam jāstrādā par latvieti. Skolotājam jāiemieso sevī latvieša daudzdzimtais čaklums,

² Saskaņā ar Latviešu valodas aģentūras datiem M. Gorkija ciema vispārizglītojošā vidusskolā fakultatīvi latviešu valodu apguva 33 jaunieši 2010. gadā, 21 – 2011., 16 – 2012., 54 – 2013. un 53 jaunieši 2014. gadā (pēc sarunas Otomere 2015).

izdarība, dziedātprieks, kā arī tautas un valsts mīlestība, kuras dēļ tas darījis daudz. Pietiktu ar mazumiņu – runāt par savu valsti tai nozīmīgos brīžos. Tā ir daļa no šīs misijas. Svinēt svētkus ne tikai ar dziesmām un dejām, bet pieminēt Latviju kā valsti arī šeit – Baškirijā, kurā vēl aizvien vizuālo kripatiņu Latvijas.” (Saverasa 2009)

Pateicoties skolotājas darba pieredzei Krievijā, Liene Salmiņa uzrakstījuši maģistra darbu „Latviešu diasporas kopienu Sibīrijā un Latvijas savstarpējā sadarbība: sociālo tīklu formas un aktori pēc LR neatkarības atgūšanas”, kura centrā ir latviešu diasporas grupa Sibīrijā un tās saikne ar Latviju. Darba mērķis bija noskaidrot, kādas sadarbības formas pastāv starp Sibīrijas un Latvijas aktoriem. L. Salmiņa pētījuma nobeidumā devusi vairākus nozīmīgus ieteikumus turpmākajam skolotāju darbam Krievijā. Viens no tiem ir šāds: „Pārskatīt un mainīt vienu no būtiskākajiem Latvijas – Krievijas latviešu tīkla aktoriem – latviešu valodas skolotāja – darba uzdevumus Sibīrijā, akcentējot skolotāja kā informācijas kanāla un sadarbības projektu iniciatora lomu. Attiecīgi skolotāja sagatavošanas procesā nodrošināt skolotāju ar adekvātu informāciju un resursiem, piemēram, kontakti ar citiem latviešu valodas skolotājiem, institūcijas, kas piešķir finansiālu atbalstu dažādām kultūras un diasporas aktivitātēm, projektu iesniegšanas nosacījumiem un termiņiem u. tml.” (Salmiņa 2014)

Nobeigums

Pašlaik Latvijas valstij jāpieņem būtiski lēmumi par Krievijas latviešu diasporu. Ir skaidrs, ka latviešu diaspora Krievijā laika gaitā bijusi un ir pakļauta mainīgajai Latvijas un Krievijas politiskajai situācijai. Tomēr Krievijā joprojām dzīvo liels skaits cilvēku, kas jūtas piederīgi latviskai izcelsmei un kultūrai. Lai gan katru gadu mazinās to cilvēku skaits, kam pirmā valoda ir latviešu, un latviešu valodu mazāk mācās tajās pilsētās un ciemos, kas pieminēti rakstā, tomēr organizācijās, kas apvieno latviešus, palielinās interese par latviešu kultūras un dzīvesziņas mācībām.

Līdzšinējā prakse, sūtot no Latvijas valodas skolotājus, ir attaisnojusies, jo tikusi saglabāta būtiska saite ar Krievijas latviešiem. Latviešu valodas skolotāja uzdevumus nepieciešams paplašināt. Bez valodas mācīšanas izglītības misijas darbiniekiem jābūt arī latviskās kultūras un identitātes nesējiem, kas darba uzdevumos atspoguļotos arī kā sadarbības projektu iniciatori un veicēji. Atsaucoties uz šajā grāmatā publicēto rakstu „Izglītības vajadzības diasporas bērniem un jauniešiem”, diasporas bērniem Austrumos tieši šobrīd ļoti nepieciešamas plašākas iespējas izglītojošu pasākumu norisē, kā, piemēram, vasaras nometnes, kas stiprinātu sarūkošo saikni ar Latviju. Diasporas bērniem un jauniešiem ir iespēja nonākt nometnēs Latvijā, tomēr, vērtējot lielās izmaksas, kādas nepieciešamas viena Krievijas bērna un pavadoņa nonākšanai nometnē Latvijā, jāparedz iespējas finansējumam izglītības un kultūras pasākumiem arī mītnes zemē.

Pateicība

Autore izsaka pateicību atsaucīgajiem Latviešu valodas aģentūras darbiniekiem, īpaši Aijai Otomerei; latviešu valodas skolotājiem Krievijā, Anitai Mellepei un Guntai Vaickovskai par atbalstu raksta tapšana laikā.

VĒRES

- Bambals, A., Kalnciema, A. u. c. (2007). *Aizvestie. 1941. gada 14. jūnijs*. Latvijas Valsts arhīvs.
- Burve, A. (2005). Gulbis no Sibīrijas. *Diena*, 23.04.2005. Pieejams: <http://www.iclub.lv/life/LB/gulbis.htm> (skatīts 08.2015.).
- Driķis, J. (1995). *Lejas Bulanka. Lejas Bulāna – Latviešu ciems Sibīrijā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Heidemane, T. (2001). *Pamātes klēpi Sibīrijā: Lejas Bulānas un Krasnojarskas latvieši dokumentos, sarunās, sirdsatmiņā*. Rīga: Likteņstāsti.
- Kalniete, S. (2001). *Ar balles kurpēm Sibīrijas sniegos*. Rīga: Atēna.
- Latvijas okupācijas muzejs. Izglītības daļa (2015). Otrā padomju okupācija: Staļinisma terors 1944–1953. Pieejams: <http://www.omip.lv/lv/latvijas-vestures-parskats/otra-padomju-okupacija-stalinisma-terors-1944-1953/> (skatīts 08.2015.).
- Latvijas Republikas vēstniecība Krievijas Federācijā (LRVKV) (2015). Latviešu svētdienas skola Maskavā. Pieejams: <http://www.mfa.gov.lv/moscow/tautiesiem/latviesu-svetdienas-skola-maskava> (skatīts 08.2015.).
- Latvijas Republikas vēstniecība Krievijas Federācijā (2015). Tautiešiem. Pieejams: <http://www.mfa.gov.lv/moscow/tautiesiem> (skatīts 08.2015.).
- Poriete, A. (2002). Mēs esam savējie. Izstādes „Latviešu likteņi Krievijā” materiāli. LU Akadēmiskā bibliotēka. Pieejams: http://www.acadlib.lu.lv/site/arc2/latviesu_likteni_Krievija/latviesi.htm (skatīts 25.07.2015.).
- Poriete, A. (2002). Pēc: A. Blinkena „Dabas un vēstures kalendārs 1997. gadam”. Rīga, 1996. Mēs esam savējie. Izstādes „Latviešu likteņi Krievijā” materiāli. LU Akadēmiskā bibliotēka. Pieejams: http://www.acadlib.lu.lv/site/arc2/latviesu_likteni_Krievija/latviesi.htm (skatīts 07.2015.).
- Salmaņa, L. (2012). Latvieši Krasnojarskā. Pieejams: <http://lienestasts.blogspot.com/2012/10/latviesi-krasnojarska.html> (skatīts 08.2015.).
- Salmaņa, L. (2014). *Maģistra darbs „Latviešu diasporas kopienu Sibīrijā un Latvijas savstarpējā sadarbība: sociālo tīklu formas un aktori pēc LR neatkarības atgūšanas”*. Vidzemes Augstskolas Sabiedrības zinātņu fakultāte, studiju programma „Pārvaldība un komunikācija”, Valmierā.
- Saverasa, I. (2009). Latvietība Maksima Gorkija ciemā. Pieejams: <http://m.lvportals.lv/visi/viedokli/200618-latvietiba-maksima-gorkija-ciema/> (skatīts 08.2015.).
- Turlaja, V. (1995). *Latviešu skolas Jeņisejas guberņā no XIX gadsimta vidus līdz 1937. gadam. Lejas Bulāna – Latviešu ciems Sibīrijā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 303.
- Vlasova, L. (2009). Trīs dažādie latvieši Krievijā. Latvijas vēstnesis. Pieejams: <http://lvportals.lv/print.php?id=200462> (skatīts 20.07.2015.).
- Vlasova, L. (2014). *Latviskā kultūra Krievijā. Latvija ārpus Latvijas. Kultūra, vēsture, emigrācija un nacionālā identitāte*. Konferences referātu krājums, 34.–37. Rīga: Latvijas Nacionālais arhīvs.

- Zālite, I., Dimante, S. (n. d.). Četrdesmito gadu deportācijas. Struktūranalīze. SAB Totalitārisma seku dokumentēšanas centrs. Pieejams: <http://lpra.vip.lv/strukturanalize.html> (skatīts 08.2015.)
- Охотин, Н. Г., Рогинский, А. Б. (2009). Большой террор: 1937–1938. Краткая хроника (специально для газеты «30 октября» 2007, № 74, с. 1, 3–7). Pieejams: http://www.memo.ru/history/y1937/hronika1936_1939/xronika.html (skatīts 08.2015.).

Intervijas

- Otomere, Aija (2015). Npublicēta intervija ar LVA diasporas skolu koordinatori.
- Salmaņa, Liene (2015). Npublicēta intervija ar latviešu valodas skolotāju Omskas apgabala Kurzemes Ozolaines ciemā (2007./2008. m. g.), Kranojarskā un Ačinskā (2011./2012. m. g.), nometnes skolotāju Baškortostānas Republikā.
- Saverasa, Ilona (2015). Npublicēta intervija ar latviešu valodas skolotāju Baškortostānas Republikā.

Daina Grosa

1.7. Vecāki, bērni un skolas no bijušo audzēkņu skatpunkta

Ievads

Trimdas skolotāju domas par savu darbu un „misijas sajūtu” ir sakopotas publikācijā „Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma (1944–1990)”. Šajā publikācijā Austrālijas latviešu skolu darbinieka Indriķa Zubāna kopsavilkums labi atspoguļo skolu mērķus: „Papildskolu uzdevums .. bija gādāt, lai latviešu bērni prastu skaidri un pareizi latviski runāt, rakstīt, lasīt, dziedāt pazīstamas dziesmas, zinātu Latvijas vēsturi, kultūru, būtu informēti par Latvijas ekonomiskajiem sasniegumiem un kultūras vērtībām.” (Staris 2004: 21) Bet skolas funkcijas bija ne tikai akadēmiskas.¹ 1958. gadā ASV latviešu izglītības darbinieks Mārtiņš Celms uzsvēra, ka „skolu mērķis ir radīt latviešu bērniem interesi par savu tēvzemi, audzināt mīlestību uz to” (Staris 2004: 22).

Raksta mērķis ir, izmantojot praktisku aptauju (proti, ne akadēmiski stingri veidotu, bet praktiskiem nolūkiem īstenotu) un papildus gūstot datus no intervijām, izziņāt, kā bijušie skolu apmeklētāji, kuri, jau sen būdami pieauguši, ar lielāku laika atstatumu vērtē, vai trimdas skolu mērķi ir īstenojušies un tiešām spējuši pildīt iecerēto.

Metodes

Aptauja

2014. gada pirmajā pusē tika veikta aptauja visā plašajā pasaulē, lai uzzinātu bijušo trimdas latviešu skolu audzēkņu viedokli par latviešu skolām.

¹ Ar terminiem „latviešu skola” vai „trimdas skola” šajā rakstā apzīmēju latviešu sestdienas un svētdienas skolas, kas 20. gs. 50. gadu sākumā, tūlīt pēc Vācijas DP nometņu slēgšanas un latviešu ierašanās jaunajās mītnes valstīs, tika dibinātas, lai turpinātu DP nometnēs mērķtiecīgi iesāktu darbu – dot jaunajai paaudzei iespēju uzturēt dzīvu savu valodu un kultūru, lai tā neaizmirstos, kā arī turpināt bērnos audzināt patriotismu un lepnumu par savu tautu. Galvenokārt skolas tika veidotas uz Latvijas skolu bāzes – formāli mācot gramatiku, literatūru, ģeogrāfiju, vēsturi, kā arī kultūru un daudzviet arī ticības mācību, jo liela daļa skolu bija dibinātas baznīcu paspārnē. Visi skolotāji darbojās brīvprātīgi un vēl pašlaik turpina mācīt bērniem valodu un kultūru galvenokārt aiz mīlestības un pienākuma sajūtas pret savu tautu.

Aptaujas tika izplatītas ar trimdas latviešu presi, kā arī ievietotas diasporas ziņu portālā *Latvians Online* un izplatītas sociālajā tīklā *Facebook*. Aptaujāti tika latvieši, kas apmeklējuši trimdas latviešu skolas no 1950. līdz 1991. gadam. Tas aptver periodu pēc DP nometnēm līdz Latvijas neatkarības atgūšanai. Netika iekļauts viedoklis par DP nometņu skolām, jo uzsvars likts uz tālākām formālām struktūrām, kas tika dibinātas jaunajās mītnes zemēs, kad dzīvē bija atgūta zināma stabilitāte. Jautājumi tika uzdoti angļu valodā, lai sasniegtu maksimāli lielu mērķauditoriju un respondentiem nebūtu jāuztraucas par savām izteikšanās spējām latviešu valodā, atbildot uz jautājumiem. Tāpēc arī brīžiem pētījuma rezultātu izklāstā iekavās minēti termini, ko respondenti lietojuši angļiski, lai būtu labāk izprotams, ko tieši viņi vēlējušies pateikt. Svarīgi piebilst, ka respondenti, kā jau bieži vien tas notiek, paši ir izvēlējušies piedalīties aptaujās, kas izvietotas plašsaziņas līdzekļos un sociālajos medijos. Tātad atbildes nav iegūtas no tiem bijušiem skolu audzēkņiem, kuri nevēlējās atbildēt, kā arī no tiem, kas nēlasi ne trimdas plašsaziņas līdzekļus, ne sociālos portālus, kuri saistīti ar diasporu. Rezultātā veidojusies atlase, un vairums respondentu ir aktīvi latviešu sabiedrības locekļi, to rāda viņu sniegtās atbildes: viņi vai nu regulāri piedalās latviešu sabiedriskajās aktivitātēs (31%), vai paši ir iesaistīti to organizēšanā (31%).

Uz aptauju atsaucās 344 personas; lielākā respondentu daļa apmeklējusi latviešu skolu ASV (60%) un Austrālijā (23%). Bija arī atbildes no Kanādas, Lielbritānijas, Zviedrijas un Vācijas. Vairums respondentu skolu trimdā apmeklējuši pagājušā gadsimta 70. gados (50%), 60. gados (42%) un 80. gados (39%). Mazāks procents respondentu skolu apmeklējuši 50. gados.

Intervijas

Papildu dati tika iegūti 2015. gadā, veicot padziļinātas intervijas ar četrām bijušajām trimdas skolu audzēkņēm. Trīs audzēknes skolu apmeklēja 50.–60. gados, viena – 70.–80. gados. Intervijās svarīgākais bija gūt respondentu atziņas par latviešu skolām viņu pašu vārdiem, lai veidotos detalizētāka izpratne par aptaujā gūtajiem datiem. Ņemot vērā, ka diasporas kopiena ir samērā cieši saītklota, respondenti ir aizsargāti, nodrošinot viņu anonimitāti, kā arī izvairoties atklāt informāciju, pēc kuras viņi varētu tikt identificēti, piemēram, konkrētas skolas, kurās viņi mācījušies.

Attieksmes pret skolu un priekšmetu apguve

Lielākais skaits respondentu, atceroties savu laiku latviešu skolā, atbildēja, ka viņu attieksme pret skolu bijusi brīžiem pozitīva, brīžiem negatīva (42%). Bet tagad, atskatoties uz skolas gaitām, vērtējums kopumā ir pozitīvs – 50% novērtē skolā pavadīto laiku kā ļoti derīgu un 35% – kā „vērtīgi pavadītu laiku”. Respondenti norādīja arī, ka skolas vide kopumā bijusi draudzīga un iekļaujoša. Lielākais vairums respondentu (37%) domāja, ka skolas vide bijusi pretimnākoša vai samērā pretimnākoša (33%).

Aptaujā tika vaicāts respondentu viedoklis par to, vai skolas apmeklēšana uzlabojusi viņu latviešu valodas spējas. Vairums (61%) respondentu pārliecināti apgalvoja, ka jā, un 30% domāja, ka drīzāk jā. Tomēr uz jautājumu par to, kurā vidē viņu latviešu valodas spējas visvairāk attīstījušās, vairums (92%) apzinājās, ka valodas spējas galvenokārt attīstījās, runājot latviski mājās, nākamajās vietās bija latviešu skolas iepaids (76%) un citas latviešu nodarbības (60%), kā arī ar latviešu radiem pavadītais laiks (57%). Svarīgi ieskatīties bijušo skolēnu novērtējumā par skolas lomu, salīdzinot to ar citām iespējām lietot un uzlabot savas valodas spējas. Secināms, ka mājās lietota latviešu valoda visvairāk ietekmē valodas spējas, viss pārējais šīs pamatzināšanas, kas gūtas mājās, ir papildinājis. Taču intervijās respondenti minēja, ka maz tomēr ir to latviešu, kas runā latviski, bet nav apmeklējuši latviešu skolu. Ja interese par latviešu sabiedrisko dzīvi radusies vēlāk, cilvēki iesaistās pasākumos, kur nav vajadzīga valoda.

Runājot par zināšanām konkrētos skolas priekšmetos, visvairāk respondentu sprieda, ka viņu vēstures (85%) un ģeogrāfijas (85%) zināšanas tika uzlabotas skolā, tad sekoja lasītprasme (81%) un rakstītprasme (84%) latviešu valodā. Šis pašvērtējums atklāj daudz arī par trimdas skolu mērķiem un mācību programmu: īpašais uzsvars uz vēstures izpratni (kāpēc mēs esam, kur esam) un ģeogrāfisku faktu sniegšana par Latviju (kas ir šī valsts, par ko mēs mācām) ir vairāk palikusi skolēnu atmiņā nekā valodas mācības.

Turpinot šo tēmu, aptaujā respondentiem tika lūgts sniegt detalizētu pašvērtējumu par savām latviešu valodas spējām: par saprašanu, runātprasmi, lasītprasmi un rakstītprasmi. Lielākais vairums savu valodas saprašanas līmeni novērtēja augstu (86% – tekoši), bet runātprasmi mazliet zemāk (76% – tekoši), lasītprasmi un rakstītprasmi vēl mazliet zemāk: attiecīgi 71% (tekoši) un 63% (tekoši). Jāņem vērā, ka pašvērtējums ir subjektīvs, bet tajā pašā laikā tas liecina par to, ka lielākā daļa augstu vērtē savas saziņas spējas, tātad ir apmierināti ar to, ko ieguvuši no valodas mācībām agrāk bērnībā.

Latviskās identitātes veidošanās

Otrs skolu mērķis – lepnuma par latvisko identitāti veidošana – aptaujā tika aplūkots, uzdodot jautājumu par to, kas iespaidojis latvisko pašlepnumu bērnībā. Uz jautājumu, vai latviešu skola ir veicinājusi latvisko pašlepnumu, lielākā daļa (47%) atbildēja ar pārliecinošu „jā”, un vēl 22% piekrita, bet ne tik pārliecinoši. Bet uz jautājumu par to, kas visvairāk ietekmējis latvisko pašlepnumu, lielākā daļa respondentu (75%) atbildēja, ka ģimenes iepaids ir bijis visietekmīgākais, otrajā vietā bija piedalīšanās citās latviskās aktivitātēs (57%), un tikai trešajā vietā ierindojās latviešu skolu apmeklēšana (36%), kas respondentu acīs latviskā pašlepnuma veidošanā bija līdzvērtīga vasaras vidusskolu apmeklēšanai (arī 36%). No atbildēm var secināt: lai gan respondenti apzinājās, ka skola ar savu pieeju un mācību vielu aktīvi veicinājusi latviskā

pašlepnuma veidošanos, tomēr pastāvēja apziņa, ka skola nav bijusi vienīgā vai pati svarīgākā nacionālās pašapziņas veidotāja.

Skolā gūto zināšanu nodošana nākamajām paaudzēm

Netiešu apliecinājumu interesei par Latviju vēlāk dzīvē var gūt no aptaujā iekļautā jautājuma par to, cik reižu respondenti bijuši Latvijā. Kā pirmie jāmin 7% respondentu, kas teica, ka tagad dzīvo Latvijā. Viņu latviskās pārlicības rezultāts ir acīmredzams. Agrāk jau minēts, ka lielākā daļa respondentu regulāri apmeklē vai organizē latviešu pasākumus savā mītnes zemē. Bet vai šī aktivitāte un interese attiecas arī uz vēlēšanos redzēt un iepazīt mūsdienu Latviju? Visvairāk respondentu (34%) atbildēja, ka Latvijā bijuši 2–5 reizes, nedaudz mazāk respondentu (30%) Latvijā bijuši 6 reizes vai vairāk. Protams, jāņem vērā arī apstākļi, kas ietekmē spēju apmeklēt Latviju, un finansiālie līdzekļi, kas nepieciešami, lai brauktu uz Latviju, īpaši, ja mītnes zeme atrodas tālāk par Eiropu. Interesanti pieminēt, ka daļa bijušo latviešu skolu audzēkņu (11% no kopējā respondentu skaita) ne reizi nav apciemojuši Latviju.

Ir dzirdēts, ka dažiem draudzības, kas iegūtas latviešu skolā, paliek uz mūžu. Bet vai mūsu respondenti domā, ka šīs draudzības ir ietekmējušas viņu tālāko iesaistīšanos latviešu sabiedrībā? Izrādās, ka jā – 48% cilvēku, kuri atbildējuši uz šo aptaujas jautājumu, piekrīt, ka šīs draudzības ir bijušas pamatā iesaistei latviešu sabiedriskajās aktivitātēs arī turpmākajā dzīvē. Protams, jāpiemetina, ka respondenti kopumā bija aktīvi sabiedrisko pasākumu apmeklētāji un rīkotāji.

Atbildes uz jautājumu, vai šobrīd respondenti ikdienā runā latviski, atsedz latviešu skolu daļēju ietekmi uz to apmeklētāju dzīvi. Vispopulārākā atbilde bija „visu laiku” (24%) un „jā – bieži” (41%). Procentuāli salīdzinoši maz respondentu atbildēja, ka latviešu valodu ikdienā lieto reti (10%) vai nelieto nekad (2%).

Aptaujas tiešo jautājumu sadaļu noslēdza jautājums *Vai jūs esat savus bērnus vedis uz latviešu skolu?* Tātad jautājums par to, vai papildus tam, ko pats var dot ģimenē, justa vajadzība saviem bērniem nodot tālāk šo regulāro, strukturēto iespēju gūt zināšanas par latviešu valodu, Latviju un latvietību. 65% respondentu uz šo jautājumu atbildēja apstiprinoši, bet 28% noliedzīgi, savukārt 6% respondentu teica, ka dzīvo Latvijā. Gandrīz trešā daļa respondentu uz šo jautājumu vispār neatbildēja. Tas skaidrojams ar to, ka daļai respondentu nav bērnu, bet daļa dzīvo vietās, kur latviešu skolas nav pieejamas. Kopumā, ņemot vērā, ka lielākā daļa respondentu ir aktīvākie sabiedrības locekļi, to respondentu skaits, kuri veduši bērnus uz latviešu skolu, ir salīdzinoši mazs.

Brīvi paustas pārdomas par latviešu skolām

Turpmākajās sadaļās sniegts pārskats par visinteresantākajiem datiem, kas iegūti aptaujā. Tajā respondentiem bija iespēja brīvi izteikt savas pārdomas par

latviešu skolām. Izsakot savas domas par to, ko latviešu skolu sistēma ārpus Latvijas ir panākusi, atbildes grupējās īpašās, bieži vien savstarpēji saistītās kategorijās. Kā varēja paredzēt, latviešu valodas apguve bija bieži pieminēta, taču jāuzsver, ka tā tika saistīta ar kultūras un tradīciju apguvi, kā arī ar nacionālās pašapziņas veidošanu un nacionālpatriotisko audzināšanu. Runa bija ne tikai par apguvi, bet arī par valodas un kultūras nodošanu vai pārmantošanu nākamajās paaudzēs. Kā skolās nodotais mantojums bieži tika minēts ieaudzīnātais lepnums un vēlēšanās uzzināt par savas tautas vēsturi, pagātņi un par to, kas mūs visus vieno.

„Mazās Latvijas” – kopības jeb piederības sajūtas veidošana

Ļoti būtiska tēma, kas ievijās daudzu respondentu atbildēs, bija kopības sajūta un draudzības (ar laiku arī laulības!), kuru pirmsākumi rodami skolas solā. Ar jēdzienu „kopības vai piederības sajūta” (angliski *a sense of belonging*) tika apzīmēta iejušanās vietējo latviešu vidē, t. i., mītnes zemē izveidotajā „Latvijā”. Aukstā kara rezultātā līdz 1991. gadam kontakts ar padomju Latviju bija minimāls, tāpēc jēdzieni, kas saistījās ar latviskumu, tā izpratni, lielākoties bija saistīti vai nu ar „atmiņu Latviju” – to, kas saglabāties vecāko paaudžu atmiņā, vai ar pašu uz vietas izveidoto „Latviju”. Tāpēc ļoti tika piestrādāts vasaras nodarbībās, kas aizpildīja praktiski visu vasaru un kur arī izveidojās „mazās Latvijas”, kā arī vienojošajos pasākumos, piemēram, dziesmu svētkos vai Kultūras dienās, kuros uz pāris dienām varēja (un vēl pašlaik var) sevi iegremdēt latviskajā vidē un sajusties kā daļa no veseluma, kaut citā pasaules pusē ar vietējo vidi visapkārt.

Nacionālais patriotisms – lepnums par savu tautu, savu identitāti – bija vēl viens no skolu panākumiem, kas bieži izskanēja audzēkņu atbildēs. Nodarbībās, kas tika piedāvātas, un visās pārējās latviskajās aktivitātēs un vasaras brīvlaika pasākumos daudzos jauniešos tiešām iedegās šī patriotisma dzirksts, un tā kvēlo arī pašreiz, vadot sabiedrību, kas pastāv mūsdienās.

Vairāki respondenti minēja vēl vienu atziņu: latviešu skolas bija kā sabiedrības attīstības turpināšanas garants. Tur jaunatne tika sagatavota turpināt nest latvietības lāpu tālāk. Tātad tās vērtības, kas tika ieaudzīnātas jaunatnē, atspoguļojās jauniešos, kuri turpināja darboties latviešu sabiedrībā un kļuva par stafetes tālāknesējiem. Protams, bija arī liels atbirums. Bet tie, kuri šo sabiedrības modeli pieņēma un savu identitāti gribēja apliecināt, darbojoties latviešu sabiedrībā, ar nacionālo stāju principā uzturēja dzīvu iepriekšējo paaudžu iemācīto pasaules uztveri, kaut arī, iespējams, laikmeta maiņas iespaidā tas notika jau citādā veidolā nekā iepriekš. Pēc 1991. gada, kad Latvija atkal kļuva viegli pieejama un apciemojama, sāka mainīties gan sabiedrisko aktivitāšu, gan arī skolu jēga. Taču tiekšanās pēc kopības sajūtas un „mazo Latviju” veidošana dažādās pasaules malās nav beigusies. Tomēr daži respondenti norādīja, ka skolas bija ideālistiskas, vērstas ar skatu uz pagātņi un neatbilda realitātei, un šāds skats uz latvietību radīja plaisu starp trimdu un Latviju.

Latviskais mantojums

Respondenti varēja brīvi izteikt savas domas arī par to, kā viņi uztver savu latvisko mantojumu (angliski *Latvian heritage*). Lielākoties dominēja lepnums par to, ka viņi ir latvieši, lepnums par latvisko mantojumu. Dažiem šīs sajūtas vai atklāsme radusies tikai vēlāk. Tomēr izskanēja arī negatīvi viedokļi, norādot, ka latvieši izolējās no tiem, kuri latviski runāja vāji vai nemaz neprata latviešu valodu. Tāpat izskanēja domas, ka latviešu attieksme pret citām tautībām savā mītnes zemē reizēm liecina par to, ka viņi kaut kādā veidā jūtas pārāki par citiem, un tas respondentu acīs nav pareizi. Tika minēts arī, ka tiem, kuri dzīvo ārpus Latvijas, nav tiesību kritizēt un spriest par to, kā rīkojas latvieši Latvijā.

Daži minēja, ka latviskais mantojums ir kā dāvana, ko vecāki ir uzdāvinājuši, bet tas ir aktīvi jākopj. Citi priecājās, ka ir bijusi iespēja iedziļināties kultūrā un valodā, kas nav saistīta ar vietējo mītnes zemi. Bija respondenti, kas sevi identificēja kā Amerikas latvieti, Austrālijas latvieti u. tml., bet citi vienkārši apzīmēja sevi par latviešiem un nevēlējās savu identitāti raksturot kā „latviešu izcelsmes”. Vēl citi minēja dalīto identitāti, stāstot par to, ka grūti iedzīvoties mītnes zemē, bet tajā pašā laikā Latvija arī šķiet sveša.

Dažiem bija ļoti dalītas jūtas par savu latvisko identitāti. Tika pausta sajūta, ka Latvija nav vēlējusies izprast diasporu un ņemt vērā tās viedokli, lai gan tajā pašā laikā trimdai ir bijusi maza interese iedziļināties, kā norit dzīve gan padomju Latvijā, gan jau neatkarīgajā Latvijā. Emocionāli piesātināta un sāpīga bija kāda respondenta vaļsirdīgā atzišanās, ka diemžēl viņa māte nožēlo, ka audzinājusi bērnus par „superletiņiem”, jo tādēļ respondents ir viņai „zudis” – dzīvo Latvijā.

Protams, šeit nav iespējams iekļaut visas atbildes, jo tās bija ļoti individuālas, vaļsirdīgas un izvērstas. Katra izpratne par savu latvisko identitāti, protams, ir atšķirīga, emocijām piesātināta un balstās uz dzīves pieredzi un uz tālāko tās interpretāciju. Kas vienam ir pozitīvs un atzīstams par labu, citam var šķist nepieņemams vai nevērtīgs. Tomēr pārsvarā atbildēs dominēja lepnums par to, ka respondents ir latvietis, un bieži tika pausts viedoklis, ka skola ir bagātinājusi viņu dzīvi.

Latviešu skolas no mūsdienu skatpunkta

Tālāk aptaujā ikvienam tika lūgts brīvi izteikt savas domas par latviešu skolu, atskatoties uz šo dzīves posmu bērnībā no pašreizējā – pieaugušā – skatpunkta. Arī uz šo jautājumu atbildes bija dažādas, līdzīgi kā uz iepriekšējo. Īpaši vērts izcelt dažas, kas aizkustināja un deva vielu dziļākām pārdomām.

Kāds respondents izteicās, ka stingrā skolas disciplīna, pārbaudījumos lietojot „biļetes” un sagaidot mutisku sniegumu, kā arī domraksti, skolas ludziņas un publiskas uzstāšanās bijis lielisks treniņš turpmākajai dzīvei. Cits respondents minēja, ka latviešu skolas augstās prasības parādīja, ka mītnes zemes skolā tās bijušas daudz zemākas un mācības tajā – daudz vieglākas. Citi izteicās, ka

latviešu skola bija kā slogs, nasta, taču tajā pašā laikā skolā izveidojās mūža draudzības, ko daudzi augstu novērtēja.

Kāda respondenta sacītais, ka tajā laikā skolā visi mācēja runāt latviski, atspoguļo tālaika realitāti – mājas valoda pirmajai un bieži vien arī otrajai paaudzei bija latviešu valoda. Daudzu vecāku prioritātes arī bija ļoti vērstas uz latvietības saglabāšanu un turpināšanu nākamajā paaudzē. Diemžēl vairākkārt nācās lasīt par bēdīgo situāciju, kurā atradās tie, kas latviski nerunāja labi vai bija „puslatvieši”. Viņi vai nu nāca uz skolu un jutās atstumti, vai viņiem tika ieteikts nenākt uz skolu. Skan skarbi, bet tajā laikā bija ļoti stingra un patriotiska vadība, kas negribēja kompromitēt valodas līmeni skolās. Tā nebija visās skolās, attieksme katrā skolā atšķīrās.

Daļa respondentu atzina, ka skolas sabiedrībā (īpaši 70. un 80. gados) iederējās tās ģimenes, kas iekļāvās noteiktos parametros (angliski *fit the pattern*): latviski runājoša ģimene, paklausīgi bērni, vecāki aktīvi sabiedrības dalībnieki. Ja ģimene šajos rāmjos neiederējās, bija sarežģītāk. Ar laiku gan viss mainījies; laika gaitā izveidojies arvien vairāk jaukto ģimeņu, un stingrie parametri jau ilgu laiku nav bijuši reāli izpildāmi un pastāvētspējīgi. Daudzi uzsvēra, ka tagad situācija ir citādāka un skolas ir ļoti iekļaujošas un pretimnākošas neatkarīgi no tā, kāds ir valodas līmenis. Tika pausta vajadzība skolām būt sagatavotām uzņemt bērnus no ģimenēm, kurās ir jauktas rases, dažādu reliģiju pārstāvji, kā arī jaunās diasporas bērnus, paredzot, ka citādi skolas izmirs.

Vairāki respondenti atzinās, ka bērnībā bijis grūti, tomēr vēlāk vidusskolas pēdējie gadi tika izbaudīti draudzību dēļ. Citi, tagad atskatoties atpakaļ, augstu novērtēja to, ka apmeklējusi skolu, piebilstot, ka tajā laikā gan pašiem tādu sajūtu un tādas attieksmes nebija. Tika arī izteikta nožēla par to, ka tolaik mācības netika uztvertas nopietni un daudz kas no mācītā netika iegaumēts. Citi nožēloja, ka vecāki neveda uz skolu, jo tagad ir sajūta, ka kaut kas ir palaists garām.

Intervijās respondentes skaidroja, ka tajā laikā neviens arī neprasīja bērnu viedokli un tādas pretestības vai nevēlēšanās iet uz skolu vispār nebija. Tā bija bezierunu skolas apmeklēšana – apmēram tāpat kā obligātā skolas apmeklēšana ikdienā no pirmdienas līdz piektdienai. Viena no respondentēm intervijā minēja, ka pēc 5. klases tika izņemta no latviešu skolas, jo viņas vecāki reaģēja uz viņas neapmierinātību un neredzēja skolas apmeklēšanas jēgu. Šī respondente atzinās, ka viņa vēlāk savu ceļu atpakaļ pie latviešiem bija atradusi, iesaistoties tautas deju kopā un korporācijā. Kāda respondente prātoja, ka tajā laikā, kad viņa 50. gados bija apmeklējusi skolu, vispār nebija īpaši daudz citu ārpuskolas nodarbību, tātad nevarēja runāt par laika plānošanas grūtībām, jo iespējas kur citur piedalīties bija ierobežotas. Tomēr cita respondente atcerējās, ka viņa bija neapmierināta par to, ka jāiet ģimnāzijā (Kanādā) piektdienas vakaros, un tādēļ viņa nevarēja apmeklēt savas vietējās skolas sarīkojumus. Savukārt vēl cita respondente, runājot par laika plānošanu, stāstīja, ka viņas ikdienas skolas draudzenes, zinādamas, ka viņa nevarēs tikt uz dzimšanas dienas ballītēm

dienas vidū, rikoja savas ballītes tādos laikos, lai arī viņa uz tām varētu tikt. No šīm individuālām atmiņām redzams, ka trimdas periodā laika plānošana radīja grūtības vien atsevišķos gadījumos, bet kopumā ārpusskolas nodarbību klāsts nebija liels.

Mācību saturs un metodes

Laikā, kad respondenti apmeklēja latviešu skolas, tajās tika mācīta pareiza uzvedība un cieņa pret vecāko paaudzi. Respondenti bieži minēja, ka skolotāji bija vecmodīgi (liela daļa bija Latvijas brīvvalsts laika pedagogi) un ka viņu mācību metodes negāja līdzī laika. Piemēram, intervijā kāda respondente stāstīja:

„Ne sestdienas skola, ne ģimnāzija nebija pretimnākošas (angliski *welcoming*), kad es tās apmeklēju. Daži mūsu skolotāji teica, ka mēs skolās esam, lai tiktu trenēti būt zaldāti Latvijai un tā ar mums apgājās... Tajos laikos bija pieņemts, ka skolotāji terorizē bērnus. Ar to arī radās liels skolnieku atbirums.. Situācija bija daudz uzlabojusies, kad mana meita gāja abās šīs skolās deviņdesmitajos gados un vēlāk. Skolotāji bija jaunāki, un parasti ar pieredzi mācot kanādiešu skolās.”

Toties citiem tieši patika, ka skolā bija arī „īsti skolotāji”, jo liela daļa skolotāju bija vecāki-entuziasti bez pedagoģiskām zināšanām. Runājot kāda respondenta vārdiem, zināšanu „koferis”, kas tika iedots latviešu skolā, ir devis latviešiem trimdā „rikus”, ko lietot, ja būtu vēlme dzīvot Latvijā. Kā tie tiks izmantoti, paliek katra paša ziņā.

Respondentu atbildēs bieži izskanēja šāda doma: lai gan valoda bija skolu „virmērķis”, skolas iemācīja daudz vairāk – vēsturi, ģeogrāfiju, mūziku, dejas, un skolās iemācītais ir devis iespēju (angliski *enabler*) audzēkņiem vēlāk pilnībā pieņemt savu latvisko izcelsmi (angliski *embrace their Latvian heritage*) pēc Latvijas apciemojuma un piedzīvojumiem Garezerā². Arī intervijās respondentes norādīja, ka jo īpaši mūsdienās tiek daudz piestrādāts, lai mācības notiktu bērniem saistošā veidā un būtu ne tikai „sausī” mācību priekšmeti, piemēram, gramatika ar valodas likumiem vai ģeogrāfija ar faktiem, bet arī dažādi kultūras izziņas priekšmeti – folklorā, dejošana, dziedāšana, ko bērniem ir interesantāk mācīties. Tāpat intervijās izskanēja atziņa, ka trimdas laikā viens no galvenajiem skolu mērķiem bija patriotisma ieaudzināšana, un viena no respondentēm izteicās, ka „man ir problēmas ar vārdu „patriotisms”. Ka to ieaudzina ir svarīgi, nevis ar pieeju „Tev būs jāmīl tēvzeme”, kā tas bija mūsu laikos”.

² Skolas nosaukums oriģinālā tiek rakstīts ar mīkstināto *ř* saskaņā ar pirmskara Latvijas valodniecības tradīcijām, kuras iedibināja valodnieki Jānis Endzelīns un Kārlis Milēnbahs.

Cita respondente sprieda, ka

„... patriotismu var iemācīt citos veidos – mācoties par tautas dziesmām, dejām, rakstiem utt. Domāju ka šodienas skolas mērķi būtu jauniešus iepazīstināt ar Latvijas vēsturi, kultūru tradīcijām, lai viņi saprot savu vēsturi un var labāk orientēties, ja aizbrauc uz Latviju”.

Kopumā, spriežot par latviešu skolu mērķiem un vēlamo mācību saturu un formu, intervijās respondentes puda nostāju, ka valoda ir fundamentāli nepieciešama, lai justu piederību latviešu tautai. Piemēram, viena no respondentēm uzskatīja: „Ja tu nerunā valodu un nesaproti kas tur notiek vispār, es nezinu, vai tas ir īsts patriotisms, vai tikai tāds paviršs patriotisms,” piemētot, ka, piemēram, tautas deju dejušana bieži vien pati par sevi nav latviskuma izpausme un nepadara cilvēku par patriotu, jo kaut vai Austrālijā tautas dejas deju arī nelatvieši. Viņaspār, tautas dejas gan var veidot piederības sajūtu, tikt saistītas ar patriotismu, ja tajās tiek iesaistīta kultūra, valoda un mūzika, t. i., nepietiek ar estētisko baudījumu un izpildījuma formu vai pašu aktivitāti, bet jābūt arī dziļākai nozīmei. Cita respondente šo ideju papildināja, norādot, ka, „ja nav valodas un kultūras, tad trūkst piederības vajadzīgo sakņu”.

Intervijās respondentes norādīja, ka mūsdienās latviešu valodas apguve ir sarežģītāks jautājums, nekā tas bija kādreiz:

„Skolotājiem, kas šeit auguši ir dažreiz ļoti slikta valoda. Un bērnu vecākiem nav neko labākas zināšanas. Bet ir arī tā problēma, ka tā latviešu valoda, ko mēs cenšamies ārzemēs mācīties, ir tā, kas tika lietota Latvijā 1940. gadā, t. i., 75 gadus atpakaļ – nevis šodienas Latvijas valoda.”

Viens no visbūtiskākajiem jautājumiem šai otrajai paaudzei ir viņu pašu valodas spējas. Viņi paši nejūtas droši par savu valodu, tāpēc ir vieglāk izteikties un ar bērniem sarunāties angliiski. Šajā sakarā tika minēti pāris iespējamie risinājumi. Piemēram, ka būtu derīgi dot vecākiem iespēju neformālā veidā vingrināties runāt latviski vai nu paralēli bērnu nodarbībām latviešu skolās, vai arī tematisku pārrunu veidā „pie viņa glāzes”. Tāpat reizi gadā varētu rīkot fokusa grupu diskusijas, kurās ar vecākiem tiktu pārrunātas tēmas par latvisko izglītību.

Izskanēja arī ieteikums skolām arvien vairāk apsvērt mācību organizēšanu dažādos valodas līmeņos un ievērojot apmeklētāju intereses:

„Ieteiktu dažādus līmeņus latviešu valodas mācīšanai. Tiem, kam puslīdz labas valodas spējas, varētu pasniegt gramatikas vielu. Tie, kas nemaz nerunā latviski, varbūt tomēr gribētu mācīties par Latvijas kultūru, un to varētu pasniegt arī angliiski .. Es mācītu vēsturi un ģeogrāfiju pasaules ietvaros, ne tikai Latvijas ietvaros, un ne sīkumos .. Labāk mācīt par šodienas stāvokli .. Pie vēstures dotu skolniekiem iespēju dziļāk iepazīties, ja viņiem tā interesē. Dažiem vēsture ļoti interesē, citiem – tā kā man – it nemaz. Liktu lielāku uzsvaru uz dziesmām, dejām, rakstiem, šodienas literatūru, mūziku u.t.t.”

Respektīvi, galvenais secinājums, kas izskanēja intervijās, bija: domājot par jauno paaudzi, vairs nevar turpināt to mācību modeli, kas bija izveidojies pirms šīs paaudzes, trimdas periodā. Laikam ritot, daļa skolu jau ir pielāgojušās bērnu vajadzībām un spēj bērnus iesaistīt interesantākās nodarbībās. Priekšmeti ļoti līdzīgi, bet veids, kā tos pasniegt, ir mainījies. Jāiet laikiem līdzi, jo citādi jau tā mazās kopienas sārūks pilnībā.

Nobeigums

Ir viela pārdomām, pārlasot daudzos bijušo trimdas skolu audzēkņu viedokļus. Šķiet, lielākā daļa apzinās, ka skolā pavadītais laiks ir bijis ārkārtīgi vērtīgs, kaut tolaik tas tā nelikās. Tiesa, attieksme ir izteikti pozitīva tikai tad, ja paša un ģimenes latvietības modelis sakrīt ar to, kas latviešu skolā ticis izcelts kā vēlams. Ja ne, tad diemžēl tajā laikā nebija piemērotāku alternatīvu, jo valdīja diezgan vienveidīgs skolu modelis, kurā neiekļāvās dažādība.

Lai gan lielais respondentu vairākums (no viņu profiliem var secināt, ka respondenti bija pārsvarā tie, kas iekļāvās vēlamās skolu mērķauditorijas parametros) augstu novērtēja to, kas apgūts skolas solā un plašākās sabiedrības lokā, tomēr bieži tika pausts viedoklis, ka pašlaik tā vairs nevar mācīt un arī netiek mācīts, jo tagad skolās ir cits skolēnu sastāvs, kas ir ļoti daudzveidīgs, kas pieradis pie citām mācību metodēm, un ka, protams, Latvija tagad ir brīva un izglītība un citas jomas ir pieejamas. Tāpat jāņem vērā, ka klāt vēl nāk jaunā emigrācija, kuru vēlams iekļaut un pieņemt skolas vidē.

Protams, nevar nepieminēt lielo atbirumu. Aplūkojot skolu absolventu fotogrāfijas, nevar noliegt faktu, ka liels vairums bijušo skolēnu retāk iegriežas latviešu sarīkojumos, varbūt īpaši neinteresējas par Latviju un latviešiem. Tomēr katram no viņiem ir iedotas „latentās” latviešu zināšanas un neviens nevar pareģot, kuram, kurā brīdī, kurā dzīves posmā šīs zināšanas, šī informācija tomēr var noderēt un dot jēgu tam, kas pirms daudziem gadiem ticis piedāvāts un varbūt kādreiz ticis noraidīts un nav bijis svarīgs.

Šis pētījums var noderēt, rādot virzienu, kurā doties, un domājot par skolu nākotni. Mēs apzināmies savu pagātņi, savas saknes gan Latvijā, gan savā mītnes zemē. Mums trimdā vai diasporā jāveido – un jau veidojas – jauns mācību modelis, apzinoties mūsu trešās paaudzes spējas un to limitus. Trimdas laikos dibinātais skolu modelis vēl pastāv, tas jāpielāgo – un tas jau ir pielāgojies un turpina pielāgoties – mūsdienām. Sabiedrība, draudzības, piederības sajūta mums ir tikpat svarīgas kā zināšanas, iemaņas, nacionālās piederības apziņa. Viss ir cieši saistīts: bez zināšanām ir grūti izprast mūsu latvisko dzīvesziņu, bez nacionālās piederības apziņas nav vēlmes darboties un bez organizētas sabiedrības ir grūti izteikt lepnumu par savu identitāti. Mūsu mērķis vairs nav visiem domas vērst uz atgriešanos Latvijā. Mūsu skolu mērķis ir latviešu izcelsmes bērniem visur pasaulē arvien jaunus veidos motivēt izzināt savu tēvzemi un lepoties par savu nacionālo piederību.

Ja mēs spēsim piederības un iekļautības sajūtu radīt un piedāvāt visiem, kas to vēlas, tad spēsim saglabāt šo mūsu radīto brīnumu – „mazo Latviju”, kas tagad turpinās jau trešajā paaudzē. Galvenais – vienmēr paturēt prātā mūsu tautas identitātes atslēgu – mūsu valodu – kā mūsu sabiedrības stūrakmeni. Jo tikai ar valodu mēs visveiksmīgāk varam atklāt mūsu bērniem un bērnu bērniem mūsu tautas gara pasauli.

VĒRE

Staris, A. (red.) (2004). *Rietumu trimdas latviešu pedagoģiskā doma (1944–1990)*. Rīga: RaKa.

2. daļa

RADOT IESPĒJAS: IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBAS

Ieva Margeviča-Grinberga

2.1. Valodu apguves teorētiskie un praktiskie aspekti: uz pētījumiem balstīts skatījums

Ievads

Rakstā apskatīti vairāku valodu apguves teorētiskie un praktiskie aspekti no dažādu zinātņu nozaru perspektīvas, kā arī valodu zināšanu nozīme veiksmīgai integrācijai mītnes zemes sabiedrībā. Rakstā ir sniegts ieskats agrāk veikto un mūsdienu pētījumu rezultātos par bilingvisma ietekmi uz cilvēka izziņas procesiem, par valodu apguvi agrā bērnībā utt., īpašu uzmanību pievēršot starpdisciplināro pētījumu atklājumiem par vairāku valodu apguvi, valodu zināšanām un radošumu. Rakstā ir akcentēta Eiropas Savienības izglītības un valodu politikā atspoguļotā plurilingvālā pieeja valodu apguves procesā, kā arī aprakstīts piemērs, kur atklāta plurilingvālā pieeja praksē.

Valodu apguves nozīme mūsdienās

Saskaņā ar Māstrihtas līgumu (1992) valodas mācīšanas un vairāku valodu apgūšanas veicināšana, uzsverot lingvistisko daudzveidību, ir kļuvusi par Eiropas Savienības izglītības politikas prioritāti. Kopš 90. gadu vidus Eiropā akcents vairs nav likts tikai uz noteiktu svešvalodu apguvi, bet gan uz visu valodu mācīšanos, tostarp uz reģionālo vai etnisko minoritāšu visvairāk pasaulē lietoto valodu mācīšanos. 2003. gada Eiropas Padomes sēdē tika pieņemts darbības plāns svešvalodu mācīšanās aktivizēšanā, kur uzsvērtā nepieciešamība veicināt ikviena Eiropas iedzīvotāja daudzvalodu un daudz kultūru kompetenci. Svešvalodu prasmes ir nepieciešamas visiem Eiropas iedzīvotājiem, jo tās nodrošina iedzīvotājiem iespēju brīvību strādāt vai studēt kādā no Eiropas Savienības dalībvalstīm, sekmē Eiropas darba tirgus izveidi. Visiem studentiem vajadzētu studēt ārzemēs vismaz vienu semestri un apgūt svešvalodu studiju programmā (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity 2004). Vairāku valodu prasmes nozīmība kultūru dažādības kontekstā pasaules mērogā ir uzsvērtā arī UNESCO Vispārējā deklarācijā par kultūras daudzveidību (2001), akcentējot vajadzību atbalstīt vairāku valodu apguvi jau agrā bērnībā un multilingvismu uzskatot par sociālās vienotības sekmētāju un par galveno elementu kultūrdažādības attīstībā sabiedrībā.

2012. gadā veiktais Eiropas barometra pētījums apliecina, ka neliela daļa vairāk nekā puse (54%) Eiropas Savienības iedzīvotāju var uzturēt sarunu vismaz vienā

valodā, kas nav viņu dzimtā valoda. Starp valstīm, kuru iedzīvotāji papildus dzimtajai valodai prot vēl vismaz vienu svešvalodu, Latvija ir otrajā vietā (95%) aiz Luksemburgas (98%). Savukārt vismaz divas valodas tādā līmenī, lai varētu sarunāties, prot vairāk nekā puse jeb 54% Latvijas iedzīvotāju, bet vismaz trīs valodas – 13% iedzīvotāju. Tikai 3% Latvijas iedzīvotāju norādījuši, ka nezina nevienu svešvalodu (Eurobarometer 2012: 16, 56). Pētījuma rezultāti apliecina, ka Latvijas sabiedrībā vairāku valodu kompetence ir nozīmīga: daudzi cilvēki jau zina vismaz vienu svešvalodu un vēlas apgūt valodas.

Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei (EKVPA 2006) pievērš uzmanību arī tam, kā, mācoties vairākas valodas, skolēns attīsta savu pirmo valodu un kultūru. Jaunieģūtās valodas zināšanas nav iespējams attīstīt šķirti no iepriekš iegūtām dzimtās valodas zināšanām. Cilvēks ne tikai apgūst divus dažādus saskarsmes veidus, bet arī attīsta savu plurilingvālo kompetenci.

Valodu apguve dažādu zinātņu nozaru skatījumā

Lai veiksmīgi apgūtu valodas un palīdzētu tās apgūt citiem, ir svarīgi izprast, kā cilvēki apgūst dažādas valodas; kā ir saistīta dzimtā valoda, otrā valoda un svešvalodu apguve; kas veicina un kas kavē valodu apguvi un kuras valodu apguves pieejas un metodes ir efektīvākas. Uz šiem jautājumiem atbildes sniedz dažādu zinātņu nozaru un starpdisciplināri pētījumi, piemēram, pedagogijā, lingvistikā, neirolingvistikā, psiholingvistikā par dzimtās, otrās valodas un svešvalodu apguvi. Šo pētījumu rezultātā ir izstrādāti ieteikumi veiksmīgākai valodu apguvei, piedāvātas jaunas metodes un mācību materiāli.

Visiem cilvēkiem ir iedzimta spēja apgūt valodu. Mazi bērni, atšķirībā no pusaudžiem un pieaugušajiem, valodu apgūst bez apzinātas mācīšanās. Bērni spēj imitēt izrunu un paši secināt, kā darbojas valodas likumi. Neskatoties uz to, ir nepieciešams veidot piemērotu valodas vidi, kurā nepārtraukti tiek stimulēta valodu apguve, kas dod iespēju attīstīt komunikatīvo kompetenci. Šajā procesā nozīmīga vieta ir ģimenei un sociālajai videi, kurā bērns aug. Pedagoģe Nikola Mostī (Mosty 2013) uzsver, ka tieši ģimenē tiek radīta lingvistiskā orientācija un likti pamati divvalodībai. Valodas apguvējam ir jāizkopj daudzas lingvistiskās un komunikatīvās prasmes, jāapgūst valodas mācīšanās stratēģijas un jāprot tās prasmīgi izmantot saziņā.

Valodā un runā gan leksiskās un sintaktiskās, gan arī fonētiskās parādības ir cieši saistītas, tāpēc, lai nodrošinātu pilnvērtīgu sazināšanās procesu, valodas lietotājam ir ne tikai jāapgūst vārdu nozīme un gramatika, bet arī jāievēro pareiza intonācija, runas ritms, pauzes. Zinātnieks Džeimss Brauns (Brown 2003) norāda, ka valodas nianse mēs atklājam sarunu biedram ar runas tempu, intensitāti un intonāciju. Arī neverbālie komunikācijas līdzekļi papildina un pastiprina verbālo intonāciju. Valodu apguves mērķis ir veicināt ne tikai valodas sistēmu un komunikatīvās prasmes, bet arī bērnu prasmi izmantot valodu savas personības pilnveidē un starpkultūru dialoga veidošanā.

Apgūstot valodas, skolēni iepazīst un mācās izprast citas kultūras, saskatīt dažādības lomu savas kultūras attīstībā, kā arī ieraudzīt katras kultūras un valodas unikālo vērtību. Skolotājam jāspēj organizēt mācību darbību tā, ka tās laikā skolēns iepazīstas ar kultūras vērtībām, izprot tās no savas subjektīvās pieredzes viedokļa un ietver savā runas pieredzē (Gavriļina, Vulāne 2008: 33), attīsta spēju uzturēt dialogu, veidot spriedumus, savstarpēji saprasties un attiecīgi rīkoties. Valoda dod cilvēkam iespēju ne tikai kontaktēties ar citiem cilvēkiem, bet arī klasificēt un interpretēt apkārtējo pasauli. Valoda ir dažādu kultūras darbību rezultāts sabiedrības un vēstures kontekstā. Turklāt interpretācijas aspektam ir izšķiroša nozīme. Katra valoda pauž neatkārtojamo pasaules redzējumu un atspoguļo tautas vēsturi. Valodu prasme palīdz kultūru un valodu dažādību uztvert kā cilvēces bagātību (Merten 1995: 36).

Latviešu valodas apguves pētnieki Ilze Auziņa un Arvils Šalme uzsver, ka straujus panākumus sasniedz tie valodas lietotāji, kuriem ir pastāvīga un intensīva saziņas prakse mērķvalodas runātāju vidē, piemēram, ģimenē, mācību vai darba kolektīvā. Lēnāks, taču tikpat noderīgs valodas apguves veids ir izmantot jebkuru iespēju, lai valodu klausītos, tajā lasītu un mēģinātu sazināties ikvienā dzīves situācijā – veikalā, transportlīdzeklī, uz ielas (Auziņa, Šalme 2015: 13).

Daudzvalodības pētnieks Stefans Mertens (Merten 1995), manuprāt, veiksmīgi atklāj pirmās un otrās valodas apguves atšķirības, norādot, ka, „Apgūstot pirmo valodu, „iedziļināšanās” process notiek pirmoreiz, apgūstot otro valodu, tas parasti notiek uz iegūtā pamata. Otrās valodas apguve paralēli jaunas fonētiskās sistēmas apgūšanai un atšķirīgai gramatikai aptver arī saskari ar citu mentalitāti. Ikdienā, sastopoties ar svešo valodu, tās apguvēji agri pamana, ka dažādās valodās ar vieniem un tiem pašiem līdzekļiem izsaka pavisam citas lietas, ka līdztekus atšķirībām fonētikā un gramatikā pastāv saturiska rakstura atšķirības. Kad otrās valodas apguvējs „ienāk” valodas kopienā, viņš atrod pilnīgi uzbūvētu valodas sistēmu, kas ir ilgstošu garīgu tradīciju rezultāts un ir radusies, izskaidrojot un interpretējot īstenību. Pirmās valodas apguves procesā indivīds „ieaug” noteiktā valodas un pasaules uztveres formā, t. i., noteiktā kultūrā. Otrās valodas apguvējam sastapšanās ar svešvalodu un kultūru nozīmē sastapties ar citu pasaules uztveri, tradīcijām un sabiedrību uz savas valodas un kultūras fona” (turpat: 40).

Vēl 20. gadsimta sākumā tika uzskatīts, ka divvalodīgu bērnu smadzenes nespēj tikt galā ar divu valodu apguvi, ka viņi izaugs par semilingvām personām, būs mazattīstīti vai garīgi atpalikuši, ļoti iespējama personības dalīšanās, pat bilingvisms kā lingvistiskā šizofrēnija, ka bērni gandrīz neizbēgami saskarsies ar problēmām skolā (Pavlenko 2006). Tomēr jau 20. gadu vidū veiktie pētījumi atklāj, ka lingvistiskās atpalicības cēloņi ir vai nu medicīniski (Leung, Pion Kao 1999), vai sociālekonomiski (Cummins 1976). Zinātnieku Džoannas Paradis un Aleksandra Leunga (Leung, Pion Kao 1999; Paradis 2005) pētījumos rodams pamatojums, kāpēc agrāk bija nepamatoti secinājumi, ka bilingvisms izraisa atpalicību. Zinātnieki konstatē, ka bilingvi līdz piecu gadu vecumam morfēmu

lietošanā gan spontānajā runā, gan atbildēs uz jautājumiem pieļāva tādas pašas kļūdas kā viņu monolingvālie vienaudži ar specifiskiem valodas traucējumiem.

Agrīnajos pētījumos tika konstatēts, ka divvalodīgi mazi bērni, nosaucot attēlos redzamus priekšmetus, to dara lēnāk un ar mazāku precizitāti nekā vienā valodā runājoši bērni. Šos rezultātus var izskaidrot ar kognitīviem procesiem: „daudzvalodīgajiem kopumā ir nepieciešams apstrādāt būtiski lielāku vārdu krājumu nekā vienvalodīgajiem, un tas prasa ilgāku laiku vārdu atpazīšanā” (Bialystok et al. 2012: 241). Šie rezultāti liecina, ka daudzvalodīgajiem valodas producēšana funkcionē atšķirīgi no vienas valodas lietotājiem. Tādēļ vēlākajā laikā vairāk pievērsās divvalodīgo bērnu kognitīvajām priekšrocībām un pierādīja, ka šie trūkumi tiek kompensēti un kopumā šie bērni pat uzrāda kognitīvu progresu, salīdzinot ar bērniem, kas uzaug vienas valodas vidē.

Jaunāko pētījumu atziņas valodu apguves jomā

Situāciju valodu apguves pētīšanā un izpratnē par vairāku valodu apguvi maina starpdisciplināru pētījumu rezultāti (Bloch 2009; Alladi et al. 2013). Jaunākajos daudzvalodības pētījumos zinātnieki (Leikin et al. 2014; Kharkhurin 2012) pūlas noskaidrot, ciktāl daudzvalodīgiem cilvēkiem ir augstāka radošuma pakāpe nekā vienvalodīgiem. Daudzi pētījumi pierāda, ka divvalodīgie pārspēj vienvalodīgos divos līdz trijos kreativitātes izpausmes veidos: valodas oriģinalitātē, matemātiskajā kreativitātē, kā arī figurālajā kreativitātē (Leikin et al. 2014).

Mūsdienu zinātnieki (Cummins 1991; 2000; Coelho, Rivers 2004) norāda, ka par interferences periodu, kad tiek jauktas abas valodas, nav jāsatraucas. Tā ir normāla un pārejoša parādība. Daudzvalodību arī no neiroloģijas viedokļa var uzskatīt par normālu parādību. Pētījumos, kas veikti ap pagājušā gadsimta 70. gadu, zinātnieki konstatēja, ka bērni, kas no dzimšanas apgūst divas valodas, savā kognitīvajā attīstībā gūst labumu no nepieciešamības nemitīgi pretstatīt (salīdzināt) divas valodas. Džims Kaminss (Cummins 1991) atzīmē, ka vairāku valodu apguve pozitīvi ietekmē pirmo valodu. Valodu savstarpējā mijiedarbība skolēniem palīdz sasaistīt jau zināmās valodas ar tām valodām, kas tiek apgūtas, tādējādi veicinot metalingvistiskās apziņas rašanos, kas būtiski paātrina trešās valodas apguvi (Cummins 1991). Turpreti vienvalodību zinātnieki mūsdienās uzskata par nepilnīgu sava potenciāla izmantošanu, piemēram, Jirgens Meizels norāda: „Vienvalodību var uzskatīt par noplicinātas vides rezultātu, kur valodas spēju potenciālu nav bijis iespējams pilnībā attīstīt.” (Meisel 2004: 92)

Aktuāli neiropsiholoģijas pētījumi rāda, ka bilingviem pirmās un otrās valodas apstrādes centri (zonas) atrodas kopīgos smadzeņu sektoros, bet atkarībā no specifiskā valodas lietojuma tiek lietoti atšķirīgi neironu tīkli (Vingerhoets et al. 2003). Visas valodas smadzenēs savstarpēji sasaistās un mijiedarbojas. Daudzvalodīgi cilvēki parasti dažādas valodas pārvalda atšķirīgā līmenī. Dažādu valodu zināšanu līmenis var variēt no pavisam vienkāršām sarunvalodas prasēm, vienkāršu dialogu veidošanas, piemēram, „Labdien! Kā jūs sauc? Kā jums

klājas? Kur atrodas tuvākā autobusa pietura?” līdz pat ļoti dziļām un plašām valodas zināšanām.

Vēl kāds svarīgs daudzvalodības kompetences raksturojums ir selektīvā funkcionalitāte. Daudzvalodīgie cilvēki attīsta savas valodu zināšanas līdz līmenim, kāds tiem ir nepieciešams un kāds atbilst kontekstam, kurā valodas tiek lietotas. Piemēram, raksta autore angļu un spāņu valodu izmanto vairāk profesionālajām vajadzībām, savukārt latviešu, krievu un vācu valodu – ikdienā sarunājoties ar radiem un draugiem. Šīs atšķirības dažādu valodu zināšanu līmeņos ir atspoguļotas arī Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: „Mērķis vairs nav sasniegt „meistarību” atsevišķi vienā, divās vai pat trijās valodās, par paraugu uzskatot „ideālu dzimtās valodas runātāju”. Tā vietā par mērķi kļūst tāda lingvistiskā „repertuāra” izveidošana, kurā ir vieta visām lingvistiskajām spējām.” (EKPVA 2006: 14)

Tādējādi mēs nedrīkstētu salīdzināt tos, kuri mācās otro valodu, ar tiem, kuriem tā ir dzimtā, jo tad pastāv risks, ka otrās valodas apguvējs vienmēr tiks uzskatīts par sliktāku valodas zinātāju. Lai novērtētu otrās valodas zināšanas, vajadzētu salīdzināt cilvēkus, kas abi apgūst un lieto otro valodu. Spēju izmantot vairāku valodu resursus sauc arī par multiplo kompetenci. Vivjena Kuka (Cook 2005) ar to saprot vairāku valodu koeksistenci cilvēka galvā. Daudzvalodu kompetence sastāv no vairākām daļēji apgūtām lingvistiskām kompetencēm, kas kopā veido bagātīgu un kompleksu resursu, kurš palīdz cilvēkam apmierināt savas personiskās un profesionālās vajadzības. Daļēji attīstīta kompetence mainās atkarībā no valodu apguvēja motivācijas un interesēm, izglītības, ģeogrāfiskās mobilitātes, vides utt. Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei (EKPVA 2006) daļējo kompetenci (daļējo prasmi) aplūko kā plurilingvālās kompetences veidošanas un bagātināšanas līdzekli. Valodu mācīšanās rezultātā cilvēkam ir jākļūst par plurilingvālu un multikulturālu personību, kas ir atvērta dažādībai un gatava aktīvi iesaistīties starpkultūru komunikācijā.

Pieaugot daudzvalodu (plurilingvisma) pieejas popularitātei, arvien vairāk tiek pretstatīti (agrāk lietoti kā sinonīmi) termini *plurilingvisms* un *multilingvisms*. „„Plurilingvisms” atšķiras no jēdziena „multilingvisms”, kas apzīmē vairāku valodu zināšanu vai dažādu valodu līdzāspastāvēšanu kādā sabiedrībā. Multilingvismu var panākt, vienkārši palielinot skolu vai izglītības sistēmā mācāmo valodu skaitu vai rosinot skolēnus mācīties vairākas svešvalodas, vai arī samazinot angļu valodas valdošo lomu starptautiskajā saziņā. Plurilingvālā pieejā tiek uzsvērts, ka indivīda valodu pieredze paplašinās kultūras kontekstā, proti, sākumā valoda tiek lietota mājās, pēc tam sabiedrībā, tad valodu pieredze paplašinās saistībā ar citu tautu lietotajām valodām (kuras indivīds mācās pamatskolā vai vidusskolā vai apgūst tiešos kontaktos); indivīds neglabā šīs valodas un kultūras atsevišķos garīgos „nodalījumos”, bet no visām valodu zināšanām un pieredzes attīsta komunikatīvo kompetenci, kurā valodas savstarpēji sasaistās un mijiedarbojas. Atbilstoši situācijai indivīds var elastīgi izmantot attiecīgo šīs kompetences sastāvdaļu, lai nodrošinātu sekmīgu komunikāciju ar noteiktu sarunas partneri.” (EKPVA 2006: 13–14)

Plurilingvālās pieejas pamatā ir neirozinātnieku, psiholingvistu, lingvistu un pedagogu starpdisciplināro pētījumu rezultāti, kas pamato, ka cilvēks neapgūst katru valodu atsevišķi, bet valodām savstarpēji ietekmējot citai citu, kas izpaužas komunikācijā.

Analizējot dažādu valstu zinātnieku pētījumus, redzams, ka kopš 90. gadu beigām tiek izmantotas neirovizualizācijas metodes – elektroencefalogrāfija (EEG), funkcionālā magnētiskā rezonanse (fMRI), pozitronu emisijas tomogrāfija (PET) u. c., pētot vairāku valodu reprezentāciju smadzenēs. Pēdējo gadu pētījumos, kā liecina neuroanatomijas speciāliste Konstantīne Bloha (Bloch et al. 2009), viens no veidiem, kā pētīt valodu apguvi, ir salīdzināt cilvēkus, kas valodu uzsāk mācīties pēc pusaudzā vecuma, ar tiem, kas divas valodas ir apguvuši kopš dzimšanas. Tādējādi tiek atklātas ar vecumu saistītās valodu apguves iespējas un to samazināšanās, kā arī atšķirības vienvalodīgo un daudzvalodīgo runātāju valodas(-u) ietekme uz valodas sistēmām. Zinātnieki konstatēja, ka grupā, kurā bija cilvēki, kas no agras bērnības bija uzsākuši divu valodu apguvi, abas valodas smadzeņu Broka laukā¹ stipri pārklājās (krustojās) un turklāt bija reprezentētas kompaktāk. Cilvēkiem, kas valodas apguvuši pieaugušo vecumā, Broka lauka aktivizācija pārklājās (krustojās) tikai daļēji. Neirolingvistikā to skaidro tā, ka struktūras, kas atrodas noteiktās, specifiskiem mērķiem rezervētās smadzeņu vietās, kuras izveidojušās agrā bērnībā, pēc kritiskā vecuma vairs nevar tikt modificētas. Tādā gadījumā ir jāizmanto blakus esošie areāli. Tādēļ tikai tie daudzvalodīgie, kas otru valodu apgūst bērnībā, pirms kritiskā vecuma šo pašu areālu var izmantot nākamajām valodām (Wattendorf 2001). Eksperti (Baker 1993; Wasserman 2007) ir nonākuši pie atklājuma, ka valodu apguves prasmes sasniedz savu augstāko punktu vecumā no trīs līdz desmit gadiem. Tādējādi valodu apguve būtu jāstimulē jau no agrīna vecuma un arī vēlāk neatkarīgi no konkrētās pirmās vai otrās valodas apguves.

Tāpat pētījumos konstatēts, ka agrīnie un vēlīnie daudzvalodīgie cilvēki pa daļai aktivizē citus smadzeņu areālus: agrīnie divvalodīgie galvenokārt izmanto visus smadzeņu garozas priekšējās daļas rajonus, kur atrodas darba atmiņa un vieta, kurā tiek risinātas problēmas. Vēlīnie daudzvalodīgie biežāk aktivizē aizmugurējās zonas, piemēram, deniņu augšējās krokas mugurējo daļu (*posterior superior temporal gyrus*), kuras viens no uzdevumiem ir semantiskā apstrāde (Festman 2012: 211). Analizējot pētījumu rezultātus, Konstantīne Bloha (2009) secina, ka, cilvēkam augot, smadzeņu plastiskums pamazām samazinās. Viens izskaidrojums ir, ka tās ir lateralizācijas sekas, t. i., smadzeņu pusložu specializācija attiecībā uz noteiktām funkcijām. Lateralizācijas procesā, pirmkārt, rodas abu smadzeņu pusložu atšķirības funkcionālā ziņā (funkcionālā asimetrija) un anatomiskā ziņā. Iestājas kreisās puslodes izteikta dominance attiecībā

¹ Broka lauks koordinē informācijas apstrādes transformāciju visā kompleksajā smadzeņu garozas tīklā, kas iesaistīts runāto vārdu veidošanā vēl pirms artikulācijas (Flinker et al. 2015).

uz valodu. Citi zinātnieki norāda uz jaunu sinapšu veidošanās samazinājumu smadzeņu zonās, kurās tiek aktivizēta valodu mācīšanās. Jaunākie atklājumi neurozinātnēs pierāda, ka daudzvalodība var aizkavēt demences procesus. Divvalodīgajiem, kas regulāri lieto vairākas valodas, demence vidēji iestājas 4,5 gadus (Alladi et al. 2013) / 4,3 gadus (Bialystok et al. 2007) vēlāk. Zinātnieki norāda, ka saistībā ar demenci izšķirošais faktors ir valodas lietošanas biežums un augsts valodu zināšanu un prasmju līmenis. Suvarna Alladi kopā ar kolēģiem secina, ka situācijā, kad cilvēks pārvalda trīs un vairāk valodas, pozitīvais efekts paliek tāds pats kā divu valodu gadījumā.

Valodas var ne tikai apgūt, bet arī zaudēt. Ir vairāki iemesli, kāpēc notiek valodas aizmirstāna, piemēram, tiek aizmirsta svešvaloda, kura ir apgūta skolā, bet pēc tam dzīvē nav bijusi vajadzība to izmantot. Ja valodu regulāri nelieto, cilvēks sākumā aizmirst vārdus un izteicienus, tad gramatiku. Šo valodas pakāpeniskās aizmirstānas procesu sauc par valodas eroziju. Šis jēdziens apzīmē to, ka struktūras pakāpeniski pazūd un runātājs beigu beigās nav vairs spējīgs šajā valodā sarunāties. Valodas erozijas process ir šāds: vispirms rodas grūtības atrast vajadzīgos vārdus un pamazām valoda zūd pilnībā.

Džosjēna Hammersa un Mišels Blanks min trīs atšķirīgus valodas zaudēšanas cēloņus (Hamers, Blanc 2000: 276): vide (ierobežota valodas lietošana); vecums (novecošanas procesi); patoloģiska erozija (slimība vai trauma). Arī daudzvalodīgiem cilvēkiem, kas ilgi ir dzīvojuši vidē, kurā runā citās valodās, pirmās valodas prasme var pasliktināties. Šādā gadījumā pirmā valoda netiek zaudēta pilnībā, izņemot pavisam mazus bērnus (Chin, Wigglesworth 2007: 71). Valodas zaudējumu lielākoties var konstatēt vienīgi tad, ja runātājs ir spiests runāt tikai vienā valodā. Piemēram, jauktu laulību gadījumā, kur vienai no pusēm nav iespēja ikdienā izmantot savu pirmo valodu.

Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi par valodu apguvi, var secināt, ka neatkarīgi no vecuma cilvēki var mācīties jaunas valodas. Valodu apguve ilgst visu mūžu. Laba valodu prasme vairo cilvēka nodarbinātības un izglītības iespēju, līdz ar to uzlabojot sociālpsiholoģisko stāvokli.

Valodu apguve bērnībā

Pirmās valodas prasmju saglabāšanai bērniem, kuri skolā mācās citā valodā, ir nepieciešama pastāvīga saskarsme ar savu ģimeni un kopienu savā pirmajā valodā; nepārtraukta formāla pirmās valodas apguve, lai attīstītu lasīšanas un rakstīšanas prasmes; kā arī pozitīva vecāku attieksme pret pirmās valodas saglabāšanu. Plaši izplatīti ir vairāki daudzvalodības veidi, kurus nosaka atkarībā no tā, vai bērns simultāni vai secīgi apgūst vairākas valodas. Pirmajā gadījumā to sauc par divvalodīgu pirmās valodas apgūšanu (simultānais bilingvisms). Bērns runā divās pirmajās valodās. Tad pastāv atšķirība, vai valodas tiek apgūtas dabiskajā vidē, piemēram, ģimenē, dzīvojot mītnes valstī, vai arī tas notiek formāli, piemēram, izglītības iestādē. Secīgā bilingvisma gadījumā tā pārsvarā

ir vadīta valodas apguve. Kā iepriekš tika minēts, saistībā ar bilingvisma veidiem tiek analizēts arī tas, kādā vecumā cilvēks apgūst valodu, vai viņš mācās attiecīgo valodu kā otro valodu vai arī kā trešo.

Saskarsme ar svešvalodu agrā vecumā valodas apguves procesu var paātrināt un atvieglot (Cummins 2000). Viens no priekšnoteikumiem veiksmīgai otrās valodas apguvei ir pirmās(-o) valodas(-u) zināšanas. Tomēr svešvalodas nav vienādas, un tādēļ dekodēšanas spēja, piemēram, lasīšana, netiek automātiski pārnesta uz otru valodu, ja valodu rakstu zīmes – latīņu, kirilicas vai Āzijas rakstu zīmes – veido savu atšķirīgu sistēmu, lasīt jāmācās vairākas reizes (Bialystok et al. 2005).

Dažādu valstu zinātnieku atklājumi par cilvēka smadzeņu darbību, piemēram, bioloģiskās predispozīcijas teorija (Genesee 2001), smadzeņu plasticitātes teorija (Baker 1993), un modernās tehnoloģijas piedāvā dažādus efektīvus valodu apguves veidus. Vairāku valodu apguves veicināšanā tiek izmantotas otrās valodas apguves teorētiskās atziņas un metodes. Mācoties valodas, nepieciešams pārnest un izmantot iepriekš iegūto valodu apguves pieredzi, kā arī izprast valodu sakarības. Šī raksta autore uzskata, ka interesants plurilingvālās pieejas paraugs ir Austrijas Valodu kompetences centra izstrādātie mācību materiāli KIESEL „Bērni atklāj valodas. Eiropanto” (2011), kas domāti valodu daudzveidības izpratnes veicināšanai sākumskolā (sk.1. att.).

Toto et sa little sorella

Die Mutter **of** Toto lui demande **to go shopping** y lui donne *una* liste de **things** zu kaufen. Seine *mamma* **le** *dice* auch: „Nimm *tua* **little sorella** mit !“

Toto geht in das magasin, kauft todas **things**, aber *quando* er herauskommt, seine **little sorella** **falls** dans un Loch y **disappears**.

Quando Toto arrive **at home**, seine Mutti **le** *dice*:

„Wo ist ta **little sorella**?“

Toto **answers**:

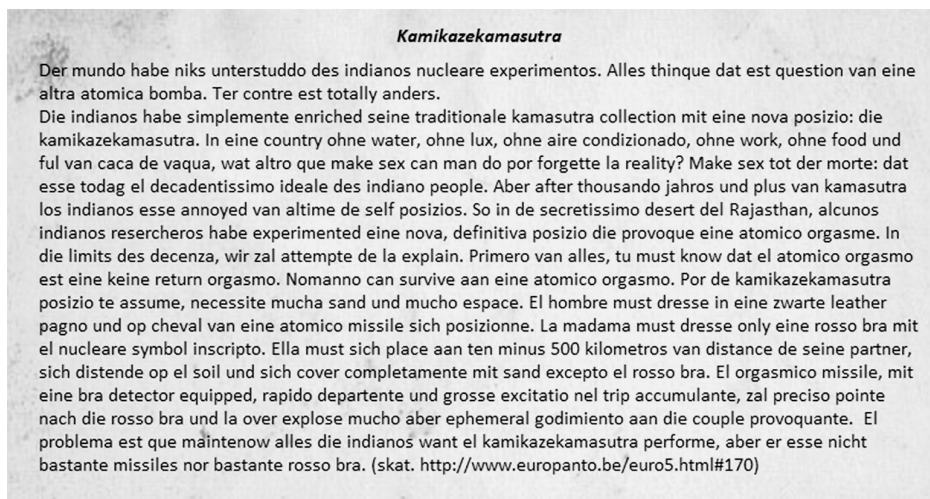
„Elle est dans un Loch gefallen.“

„Aber *por* qué du hast **her** nicht **helped to** sortir?“
dice la **mother**.

„Porque **it was not** aufgeschrieben sur la Liste!“
answers Toto.

Deutsch	Englisch	Französisch	<i>Italianisch</i>	Spanisch
---------	-----------------	-------------	--------------------	----------

Kā redzams uzdevumu paraugā, mācību materiāla autori piedāvā neierastu veidu, kā veicināt skolēnu interesi par valodām, kā arī iespēju pašiem atklāt savu valodu zināšanu nozīmi nākamo valodu apguvē. Raksta autores praktiskā pieredze liecina, ka, veicot šo uzdevumu, topošie skolotāji ir pārsteigti par to, cik aizraujoša var būt valodu apguve, un par to, ka ir iespējams, zinot, piemēram, angļu un vācu valodu, saprast teksta saturu. Pēc šī uzdevuma izpildes lūdzu savus studentus atrast internetā visu pieejamo informāciju par „Eiropanto”. „Eiropanto” radīja 1996. gadā itāļu tulkotājs, rakstnieks, žurnālists Djego Marani (*Diego Marani*), lai palīdzētu cilvēkiem atbrīvoties no bailēm pieļaut kļūdas, lietojot svešvalodas. Morani uzskata, ka „Eiropanto” ir pozitīva provokācija. Nākamais solis, kad esam iztulkojuši pirmo tekstu, ir komplicētāka teksta lasīšana un analīze (sk. 2. att.).



2. attēls. Fragments no uzdevuma „Eiropanto. Kamikazekamasutra”

2. attēlā redzamo uzdevumu studenti veica, vairākos posmos: (1) vispirms mēģināja atrast dažādas stratēģijas, lai bez vārdnīcas palīdzības saprastu, par ko ir teksts. Atšķirībā no pirmā teksta „Toto et sa little sorella”, „Kamikazekamasutra” studentiem likās daudz grūtāks – sarežģīto vārdu vairākās valodās un teikuma konstrukciju dēļ; (2) pēc tam, izmantojot vārdnīcu, tulkoja tekstu; (3) tad aprakstīja un analizēja savas emocijas un pārdomas par veikto uzdevumu. Teksti un informācija par „Eiropanto” ir atrodamā interneta vietnē <http://www.europanto.be>.

Vēl valodu apguvi padara interesantāku mūzikas izmantošana. Piemēram, dziesma bērniem franču valodā „Polyglotte” (autors: *Henri Dès*, pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=ObKKmK5AMag>), kur tiek dziedāts par

dažādiem citu valodu vārdiem franču valodā un par šo vārdu izcelsmi. Šāds uzdevums vienlaikus veicina gan valodas apguvi, gan izpratni par valodu saistību.

Uzskatu, ka mūsdienīgai valodu un kultūru apguvei ir jābūt saistītai ar pozitīvām emocijām, ar iespējām mācību procesā atklāt kaut ko jaunu par sevi, savu mācīšanos un izmantot savas valodu zināšanas un kultūras pieredzi.

Valoda kā būtiska integrācijas procesa sastāvdaļa

Tāad veidojas komplicēta vide, kam raksturīga lingvistiskā un kultūru daudzveidība, kā arī intensīva valodu un kultūru apmaiņa. Valodas mūsdienās tiek uzskatītas par svarīgu priekšnosacījumu veiksmīgai modernās dzīves sniegto izaicinājumu pārvarēšanai (Muižnieks 2010). Tas rada nepieciešamību apgūt vairākas valodas un izprast starpkultūru komunikācijas būtību.

Viens no svarīgākajiem aspektiem, uzsākot dzīvi citā valstī, ir pēc iespējas ātrāka integrācija, saglabājot savu identitāti un pievienojot klāt jaunus elementus. Dzīves kvalitātes pamatā ir personīgās dzīves pozīcijas uztvere kontekstā ar kultūras un vērtību sistēmu, un viens no svarīgākajiem faktoriem, kas to ietekmē, ir cilvēka psihosociālais stāvoklis. Psihiatrijas profesors Dinešs Bhura (Bhura et al. 2005) savā pētījumā secina, ka sociocentriski migranti no sociocentriskām² kultūrām, pārceļoties uz dzīvi egocentriskā sabiedrībā, jutīsies daudz vairāk atsvešināti, t. i., būs lielāka sociālā un politiskā distance starp nesen ieceļojušajiem cilvēkiem un mītnes valsts sabiedrību. Tāpēc būtiski ir izprast savas kultūras identitātes veidošanos, tā ir kā pamats dažādības pieņemšanai un respektēšanai. Nav iespējams pilnībā iejusties citā kultūrā, ja cilvēks neapzinās pats savu kultūras identitāti un to, kādu ietekmi kultūra, valoda, uzskati, vērtības un uzvedība atstāj uz cilvēka attīstību mūža garumā. No vienas puses, ir svarīgi saglabāt un stiprināt savu kultūras identitāti, no otras puses, – būt piederīgiem pie majoritātes (dominējošās) grupas.

Veiksmīga integrācija ir iespējama tikai ar pašu cilvēku aktīvu līdzdalību: iesaistišanos sociālajā dzīvē, iegūstot draugus un paziņas, strādājot, apgūstot un/vai papildinot savas zināšanas, piedaloties politikas veidošanā. Taču vislielākā nozīme ir mītnes zemes valodas apguvei, kas veicina saliedētību, izpratni un paver iespējas nodarbinātībai. Līdz ar mītnes zemes valodas apguvi rodas arī izpratne par konkrētās sabiedrības vērtībām, uzskatiem, cilvēkiem un kultūru. Starpkultūru dialogs balstās uz savas kultūras izzināšanā izmantoto līdzekļu un paņēmienu lietošanu, tiecoties pēc jaunajām zināšanām par atšķirīgo kultūru, kuras veidojas ciešā saskarē ar šo svešo kultūru (Geertz 1983). Nevis dominēšana vai pakļaušana, bet gan līdztiesīgu partneru savstarpējās attiecības nojauc robežas un paver integrācijas iespējas. Un otrādi – striktas robežas un

² Bhura ar terminu „sociocentrisks” apzīmē kolektivismā kultūras un ar terminu „egocentrisks” – individuālisma kultūras.

norobežošanās starp kultūras kopienām izraisa asimilācijas tendenci, pašcieņas un minoritāšu kultūras vērtību zudumu (Federowicz 1997: 82).

Cilvēki mītnes zemē ikdienā bieži izjūt stresu, ko rada, piemēram, pārbau-dito un pieņemto kultūras, valodas, reliģisko, tiesisko, sociālo un citu normu maiņa, sociālā statusa zaudējums, hierarhijas un lomu izpratnes maiņa, izmaiņas kultūras un sociālajā identitātē, kas var ietekmēt viņu dzīves kvalitāti. Literatūrā ir aprakstīta imigrantu ģimenes hierarhijas maiņa, piemēram, „vecāku” lomas piešķiršana bērnam labāku mītnes zemes valodas zināšanu dēļ. Bērni bieži ir spiesti uzņemties tulkotāja–starpnieka lomu. Vācijā veiktie pētījumi atklāj, ka nereti nesen ieceļojušu bērnu „vecākošana”, piešķirot pieaugušā lomas, rada bērniem emocionālo pārslodzi (Wogau, Eimmermacher, Lanfranchi 2004).

Migrācijas procesa laikā indivīdi un ģimenes izdzīvo dažādus posmus, kurus zinātniece Andrea Lanfranchi (Lanfranchi 2004: 16) dēvē par migrācijas posmiem:

- Gatavošanās pārcelties uz citu valsti. Kurš pieņem lēmumu izceļot un kāda iemesla dēļ? Vai izceļošana notiek saskaņā ar valsts likumiem vai ir nelegāla?
- Sākuma posms uzņemtajā valstī. Kādas atbalsta sistēmas ieceļojusi persona var izmantot? Uz kādiem domāšanas modeļiem, motivāciju un jūtām balstās šīs personas rīcība?
- Konsolidācija un iespējamo konfliktu rašanās. Īpaši gadījumā, ja vispirms no valsts emigrē viens ģimenes loceklis (bieži vīrs). Kā jaunajā vidē tiek ievesti pārējie ģimenes locekļi?
- Destabilizācija un, iespējams, krīze. Kā ieceļojušās personas un viņu bērni risina jautājumus par lomu maiņu?
- Pieslēgšanās un integrācija. Kā tiek pārvarēts pieradums pie iepriekšējiem dzīves apstākļiem? Kā mainījušies priekšstati (stereotipi) par dzīves gaitu, ko izmainītās situācijas dēļ nevar vairs izmantot par orientieriem? Kas, bagātinot stereotipus ar jauniem kultūras elementiem, tiek sintezēts no jauna? Vai arī šis sintēzes process neizdodas, un tā sekas ir atgriešanās izcelsmes valstī.

Izpētot migrācijas posmus, redzams, ka saskaršanos ar grūtībām un pretrunām pārcelšanās un adaptācijas laikā var uzskatīt par normālu procesu. Līdzīgi kā ar kultūršoku. Tas ir paredzams un līdz ar to arī vieglāk pārvarams.

Jauniebraucējiem no citas valsts ir jāizprot gan savu, gan mītnes zemes cilvēku izturēšanās, nevis jānoraida svešais, bet tas jāizzina. Maldīgi ir domāt, ka saprašanās valodas un kultūras līmenī laika gaitā radīsies pati no sevis. Ir nepieciešama radoša un atbildīga darbība, kura parasti veicina saprašanos, kas tiek uzskatīta par kompleksu faktu interpretāciju. Svarīgi ir atrast kopsakarības un likt tās saprašanās pamatā. Nepieciešamība iesaistīties integrācijas procesā un savstarpējā bagātināšanās uzsvērtā arī Eiropas Savienības integrācijas politikā, norādot, ka integrācija ir dinamisks, divpusējs process, t. i., cilvēkiem pašiem tajā ir jāiesaistās, piemēram, mācoties uzņemtajā valstī valodu, savukārt

uzņemošajai valstij arī ir savi pienākumi, piemēram, nodrošināt piekļuvi darba tirgum un novērst diskrimināciju (EU co-operation on integration through the Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the European Union 2004). Uzņemošajai sabiedrībai integrācija nozīmē atbildību, tai ir jānodrošina veiksmīgai integrācijai atbilstoši nosacījumi, proti, vienlīdzīgas izglītības iespējas, mītnes zemes valodas kursu organizēšana, sociālās garantijas, tiesību un veselības aizsardzība, izglītības ieguves iespējas u. c. Turklāt ar nepieciešamību integrēties var nākties saskarties vairākas reizes, piemēram, pēc ilgāka laika atgriežoties savā izcelsmes valstī, jo „... svešumā tiek iegūta jauna, atšķirīga pieredze: ekonomiskā stāvokļa uzlabojums, drošība, ko radījušas uzņemošās valsts sociālās aizsardzības sistēmas, redzesloka paplašināšanās un dzīves nepieciešamība (brīvība) modernā sabiedrībā, jaunās un pašu izvēlētās attiecības, kur tiek gūti dažādi ierosinājumi, piekļuve pašattīstības potenciāliem utt” (Wogau, Eimmermacher, Lanfranchi 2004: XV).

Pamatojoties uz iepriekš rakstīto, autore secina, ka mītnes zemes valodas apguve ir viens no būtiskākajiem izaicinājumiem, ar ko sastopas cilvēki, pārceloties uz dzīvi svešā valstī. Mītnes zemes valodas apguvi ietekmē vairāki būtiski faktori, piemēram, personiskie, sociālekonomiskie un politiskie.

Nobeigums

Apkopojot šajā rakstā iztirzāto, autore secina, ka daudzvalodība un vairāku kultūru līdzāspastāvēšana kļūst par daudzu pasaules valstu sabiedrību normu un internacionālo attiecību pamatu. Neviena kultūra neattīstās izolēti no citu tautu kultūrām un valodām.

Cilvēku ilglaicīga vai īslaicīga uzturēšanās svešumā, valodu un kultūras atšķirību apzināšanās un pieņemšana ir kļuvusi arī par daudzu tūkstošu Latvijas iedzīvotāju pieredzi.

Dažādu valstu zinātnieku veiktie pētījumi atklāj daudzvalodības pozitīvos aspektus – izziņas, neiroloģiskos un sociālos ieguvumus no agras bērnības līdz vecumam. Zinātniski ir pārbaudīts, ka daudzvalodīgu cilvēku smadzenes efektīvāk apstrādā informāciju un kavē izziņas spēju samazināšanos. Piemēram, bilingviem un multilingviem cilvēkiem demence vecumā iestājas vidēji par 4,5 gadiem vēlāk nekā monolingviem. Vairāku valodu pratēji un lietotāji uzrāda labākus rezultātus arī uzdevumos, kas saistīti ar atmiņu, vizuāli telpiskām prasēm un radošumu.

Neirozinātņu atklājumi par smadzeņu funkcionēšanu vienotā sistēmā, kā arī starpdisciplināro pētījumu rezultāti par valodu apguvi ir mainījuši pieeju valodu mācīšanai. Priekšplānā izvirzās uz pieredzi balstīta valodu mācīšanās, meklējot apgūstamās valodas sakarības ar dzimto valodu. Katrā mācību priekšmetā ir jāveicina valodas mācīšanās un lietošana, turklāt jāņem vērā, ka daudzvalodība ietekmē turpmāko valodas attīstību kopumā.

Valodas mācīšanas un vairāku valodu apgūšanas veicināšana, uzsverot lingvistisko daudzveidību, ir kļuvusi par prioritāti. Akcents Eiropas Savienības izglītības politikā ir mainījies no svešvalodu apguves uz plurilingvālo pieeju, kas paredz mācību procesā ievērot skolēnu kultūras un valodas specifiku, veicināt bērnu ar migrācijas pieredzi kultūras un valodas kompetences attīstību, attīstīt sakarus ar jaunajām kultūras kopienām utt. Eiropā ar plurilingvālo kompetenci saprot spēju lietot valodu saziņā un starpkultūru mijiedarbībā, kur personai kā sociālai būtnei ir dažāda līmeņa valodu prasme un vairāku kultūru pieredze.

Dzimtās valodas zināšanu padziļināšana un attīstīšana ir cilvēku garīgās, emocionālās un sociālās attīstības neatsverams nosacījums. Un ne tikai tāpēc, ka līdz ar to labāk tiek apgūta otra valoda, bet arī tāpēc, ka tiek novērsta atsvešināšanās no ģimenes. Vairāki pētnieki (Geertz 1983; Cook 2005; Lanfranchi 2004) norāda, ka nav iespējams pilnībā iejusties citā kultūrā, ja cilvēks neapzinās pats savu kultūras identitāti un to, kādu ietekmi kultūra, valoda, uzskati, vērtības un uzvedība atstāj uz cilvēka attīstību mūža garumā.

Raugoties nākotnē, Latvija var ņemt vērā, ka Eiropas valstīs atrodami labās prakses piemēri plurilingvālās pieejas īstenošanai izglītības iestādē, piemēram, vairāku valodu apguve jau pirmskolā; majoritātes bērni mācību stundu laikā iepazīst savu skolasbiedru dzimtās valodas un kultūras pamatus. Tā iespējams panākt, ka pret ieceļojušajiem bērniem rodas lielāka sapratne un empātija. Tomēr skolās, kurās mācās bērni ar migrācijas pieredzi no 10 līdz 19 dažādām dzimtās valodas grupām (piemēram, Spānijā, Vācijā, Zviedrijā, Itālijā), šī mērķa sasniegšana vēl aizvien ir liels izaicinājums izglītības sistēmai.

VĒRES

- Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., Chaudhuri, J. R., Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. Conference: XXI World Congress of Neurology, Vienna, Austria. Pieejams: http://www.researchgate.net/publication/262094222_Age_of_onset_of_dementia_is_delayed_by_multilingualism_and_advanced_by_stroke_and_rural_dwelling_independently.
- Auziņa, I., Šalme, A. (2015). *Latviešu valodas prasmes augstākā līmeņa (C1, C2) apraksts*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
- Baker, C. (1993). *Canadian immersion classrooms. Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, GB: Multilingual Matters, 227–235.
- Bhura, D., Becker, M. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 2005 Feb., 4(1): 18–24.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2): 459–464. Pieejams: http://www.researchgate.net/publication/6672036_Bilingualism_as_protection_against_the_onset_of_symptoms_of_dementia (skatīts: 08.12.2014.).
- Bialystok, E., Craik, F. I., Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4): 240–250.

- Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read. Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9: 43–61. Pieejams: http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4 (skatīts: 12.01.2015.).
- Bloch, C., Kaiser, A., Kuenzli, E., Zappatore, D., Haller, S., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E. W., Nitsch, C. (2009). The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia*, 47: 625–633. Pieejams: http://www.brainresearch.us/The_Age_of_Secon_Language_Acquisition.pdf.
- Brown, J. D. (2003). Promoting fluency in EFL classrooms. In: *Proceedings of the 2nd Annual JALT Pan-SIG Conference*. May 10–11, Kyoto, Japan. Pieejams: <https://jalt.org/pansig/2003/HTML/Brown.htm>.
- Centrālā statistikas pārvalde (2015). Iedzīvotāju skaits un tā izmaiņas statistiskajos reģionos. Pieejams: http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/Sociala_ikgad_iedz_iedzskaitis/IS0032.px/table/tableViewLayout1/?rxid=09cbdccf-2334-4466-bdf7-0051bad1dec1.
- Chin, N. B., Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. London, NY, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Coelho, E., Rivers, D. (2004). *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin.
- Cook, V. J. (2006). Interlanguage, multi-competence and the problem of the „second” language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VI, 3: 39–52. Pieejams: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/ILMC&L2.htm> (skatīts: 11.02.2015.).
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9: 1–43. Pieejams: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01189546#page-1> (skatīts: 25.12.2014.).
- Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, NY: Multilingual Matters.
- COM (2008) Eiropas Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un reģionu komitejai „Daudzvalodība – Eiropas priekšrocība un kopīga apņemšanās”. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:lv:PDF> (skatīts 21.10.2015.).
- Eiropas Padome (2006). Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana. Rīga: Madonas poligrāfists. Pieejams: http://www.valoda.lv/media/evp_valodu_pase.pdf (skatīts: 29.05.2015.).
- European Commission (2004). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006, 18–20. Pieejams: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf (skatīts: 29.07.2015.).
- European Commission (2012). Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages. Pieejams: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (skatīts: 06.03.2015.).
- European Council (2004). EU co-operation on integration through the Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the European Union. Council document 14615/04, 19.11.2004. Pieejams: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/jha/82745.pdf.
- Federowicz, H. M. (1997). The multicultural society in central Europe: towards a communication strategy. In: *Cultural Democracy and ethnic pluralism: multicultural and*

- multilingual policies in education, in cross cultural communication*, Vol. 5. Frankfurt am Main, Berlin, New York, Paris, Peter Lang Verl., 77–80.
- Festman, J. (2012). „Multilingual brains” Individual differences in multilinguals – a neuro-psycholinguistic perspective. In: *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 207–220. Pieejams: <file:///C:/Users/User/Downloads/Festman%20in%20Braunmueller%20Gabriel%202012.pdf> (skatīts: 16.02.2015.).
- Flinker, A., Korzeniewska, A., Shestyuk, A., Franaszczuk, P., Dronkers, N. F., Knight, R. T., Crone, N. E. (2015). Redefining the role of Broca's area in speech. *Journal: Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 112(9): 2871–2875.
- Gavriļina, M., Vulāne, A. (2008). *Valodā veldzējas tautas dvēsele...* Rīga: Mācību grāmata.
- Geertz, C. (1983). Common sense as a cultural system. In: *Local knowledge*. New York: Basic Books, 73–83.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. In: *21st Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 153–168.
- Hammers, J. F., Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kharkhurin, A. V. (2012). *Multilingualism and Creativity*. Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- Lanfranchi, A. (2004). Migration und Integration – Gestaltung von Übergängen. In: *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturelle denken und handeln*. Basel, Beltz Verlag, 13–30.
- Leikin, M., Tovli, E., Malykh, S. (2014). Bilingualism and Creative Abilities in Early Childhood. *English Linguistics Research*, 3(2): 54–63.
- Leung, A. K. C., Pion Kao, C. M. (1999). Evaluation and Management of the Child with Speech Delay. *American Family Physician*, Jun 1, 59(11): 3121–3128.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. In: *Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers, 91–113.
- Merten, S. (1995). *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung*. Eine Studie zur Versprachlichung der Grunddaseinsfunktionen des Menschen im Hinblick auf deren Thematisierungsmöglichkeiten im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang Verl., Berlin.
- Mosty, N. L., Lefever, S., Ragnarsdóttir, H. (2013). Parents' perspectives towards home language and bilingual development of preschool children. *Netla – Online Journal on Pedagogy and Education: Special Issue 2013 – Research and School Practice*. Pieejams: http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/006.pdf (skatīts: 20.11.2014.).
- Muižnieks, N. (2010). *Sabiedrības integrācija: īsa idejas vēsture. Cik integrēta ir Latvijas sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits*. Red. Muižnieks, N. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 15.–31.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2011). *KISEL. Kinder entdecken Sprachen*. 3.2. Europanto. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36: 172–87.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual Selves. In: *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters: 1–33.
- Radice von Wogau, R., Eimmermacher, H., Lanfranchi, A. (2004). *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturelle denken und handeln*. Basel: Beltz Verlag.

- Treaty of the European Union-Maastricht Treaty (1992). Title VIII, Chapter 3, Article 126. Pieejams: http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf (skatīts: 27.11.2014.).
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001). Pieejams: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Vingerhoets, G., Borsel, J. V., Tesink, C., van den Noort, M., Deblaere, K., Seurinck, R., et al. (2003). Multilingualism: An fMRI study. *NeuroImage*, 20: 2181–2196.
- Wasserman, L. H. (2007). The Correlation Between Brain Development, Language Acquisition, and Cognition. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, No. 6, June 2007, 415–418.
- Wattendorf, E., Westerman, B., Zappatore, D., Franceschini, R., Ludi, G., Radu, E. W., Nitsch, C. (2001). Different languages activate different fields in Broca's area. *NeuroImage*, 13(6): 624.

Arta Mēlupe, Ieva Vaickovska

2.2. Diasporas bērnu un jauniešu izglītības vajadzības

Ievads

Kā uzsvērts Ārlietu ministrijas Rīcības plāna par sadarbību ar Latvijas diasporu 2015.–2017. gadam projektā, vairāku gadu laikā mainījusies izpratne par jēdzienu „diaspora”. Līdz šim varēja nodalīt trimdas latviešu sabiedrību un bijušās PSRS teritorijā dzīvojošos latviešus (Rietumu un Austrumu diaspora), bet jaunajos politikas plānošanas dokumentos svarīgi apzināt emigrāciju, kas notikusi pēc 1990. gada, ņemot vērā atšķirības, kas pastāv starp t. s. veco jeb trimdas diasporu un jauno diasporu.

Šādu diasporas izpratni svarīgi apzināties, arī runājot par izglītības vajadzībām diasporas bērniem un jauniešiem pašreizējā situācijā, jo organizāciju kapacitāte (piemēram, latviešu nedēļas nogales skolas) tieši atkarīga no to pastāvēšanas ilguma un laika gaitā izveidotajām iestādēm. Vienlaikus svarīgs paliek arī diasporas iedalījums Rietumu un Austrumu diasporā, no kurām katrā vērojamas krasi atšķirīgas tendences. Piemēram, jaunajās Latvijas emigrantu kopienās Īrijā, Lielbritānijā (Rietumu diasporas daļā) ir izteikts ne vien pieaugušo, bet arī bērnu skaita pieaugums. Savukārt Austrumu diasporas daļā (izteikti Sibīrijas kopienām), ja runā par regulāru latviešu valodas apguvi, tā notiek galvenokārt pieaugušajiem ar dažu bērnu piedalīšanos (skatīt arī Artas Mellupes rakstu šajā grāmatā 82.–92. lpp.). Tajā pašā laikā diasporas bērniem austrumos tieši šobrīd ļoti nepieciešamas plašākas iespējas izglītojošu pasākumu norisē, piemēram, vasaras nometnes, kas stiprinātu sarūkošo saikni ar Latviju.

Šajā rakstā apskatītas izglītības vajadzības un to šī brīža nodrošinājums diasporas bērniem un jauniešiem, īpašu uzmanību pievēršot diasporas nedēļas nogales skolu darbībai un nometņu organizēšanai diasporas bērniem un jauniešiem. Autore apkopojušas labo prakšu piemērus, kuri būtu attīstāmi un finansējami arī nākotnē, un viņas sadarbībā ar nevalstisko organizāciju, valsts institūciju un skolu pārstāvjiem definējušas arī aktualitātes un prognozētās izglītības vajadzības nākotnē.

Latviešu valodas aģentūras loma latviešu valodas apguves nodrošināšanā diasporā

Vispilnīgākā informācija par diasporas skolu un bērnu skaitu ir pieejama Latviešu valodas aģentūrai (LVA). Tā izveidota 2009. gadā, reorganizējot Valsts valodas aģentūru un Latviešu valodas apguves valsts aģentūru. Tās darbības mērķis ir veicināt latviešu valodas – Latvijas Republikas valsts valodas un Eiropas Savienības oficiālās valodas – statusa nostiprināšanu un ilgtspējīgu attīstību (MK noteikumi Nr. 938). Kā viens no darbības mērķiem LVA izvirzīts atbalsta nodrošinājums latviešu valodas apguvei Latvijā un ārvalstīs, sniedzot atbalstu latviešu diasporai ārvalstīs latviešu valodas apguvē un valodas saglabāšanā.

Laika posmā no 2005. līdz 2010. gadam LVA un toreizējā Latviešu valodas apguves valsts aģentūra latviešu valodas, kultūras un folkloras apguvei nodrošināja skolotāju darbu 10 vietās – galvenokārt Austrumu diasporas daļas pārstāvjiem Krievijā un Baltkrievijā: Krasnojarskā, Krasnojarskas apgabala Lejas Bulānā, Omskas apgabala Augšbebras, Kurzemes Ozolainē, Baškortostānas Republikas M. Gorkija ciema (Arhlatviešu) vidusskolā, svētdienas skolā Maskavā, latviešu svētdienas skolās Pleskavā, Vitebskā, Smoļenskā. No 2007. gada atbalsts latviešu valodas apguvei tika sniegts arī Rietumu diasporas daļas pārstāvjiem Īrijā: latviešu svētdienas skolai „Saulgriezīte” Dublinā, bērnu aktivitāšu centram Lukanā un Limerikas Bērnu un jauniešu centram. Līdz ar reorganizēto Latviešu valodas apguves valsts aģentūras izveidi 2009. gadā tika uzsākts visaptverošs darbs ar diasporas skolām Rietumu diasporas daļā.

Laikā no 2010. līdz 2014. gadam diasporas skolotājiem tika sniegts daudzpusīgs metodisks atbalsts: tālākizglītības kursi, pieredzes apmaiņas braucieni, finansiāls atbalsts semināriem, kā arī regulāri atjaunoti un nosūtīti latviešu valodas metodiskie materiāli. LVA apkopotie dati liecina, ka pasaulē pastāv aptuveni 100 neformālās izglītības mācību iestādes (sauktas par nedēļas nogales skolām) 21 valstī.

Pusei diasporas skolotāju darbam un/vai latviešu nedēļas nogales skolām Latvijas valsts finansiālais atbalsts tiek sniegts 54 vietās 16 valstīs. Īrijā (10 vietās), ASV (8 vietās), Lielbritānijā (7 vietās), Vācijā (6 vietās), Austrālijā (4 vietās), Kanādā (3 vietās), Austrijā, Igaunijā, Zviedrijā, Norvēģijā, Šveicē, Luksemburgā, Beļģijā, Francijā, Spānijā un Gruzijā. Lielākā daļa skolotāju nedēļas nogales skolās darbu veic brīvprātīgi, nesaņemot atlīdzību. 2014. gadā valodas apguvēju skaits sasniedza 1548. Dalībnieku skaits katrā skolā ir amplitūdā no 10 līdz 98. LVA atbalstītajās skolās vislielākais dalībnieku skaits ir Stokholmas Latviešu skolā (98), Garezera Vasaras vidusskolā (96), Londonas Latviešu skolā (95) un Briseles Latviešu skolā (95). LVA skolu uzskaitījums neatspoguļo visas latviešu valodas apguves vietas diasporā, tomēr dod ieskatu par diasporas bērnu un jauniešu skaitu un nepieciešamību apgūt latviešu valodu. Diasporas bērnu skaita palielinājumu skaidro arī bijušais Latvijas vēstnieks Īrijā, tagad speciālo uzdevumu vēstnieks diasporas jautājumā Pēteris Kārlis Elferts:

„Bērnu skaits skolās palielinās, jo diasporā piedzimst jaunie Latvijas pilsoņi, ne tikai tie, kas aizbrauc jau ar bērniem. Katru gadu Īrijā piedzimst 500 latviešu bērnu. Pēdējo 10 gadu laikā tie jau ir vairāki tūkstoši.” (No sarunas ar Pēteri Kārli Elfertu 2015. gada 29. jūlijā)

Kā sarunā 2015. gada 14. jūlijā norādīja Pasaules Brīvo latviešu apvienības (PBLA) Izglītības padomes izpilddirektore Anta Spunde, „Ir ļoti vērtīgi, ka vienā vietā ir datubāze un uzskaitījums par skolu skaitu un jaunajām skolām, kas atveras. Jo tas notiek nepārtraukti. Ir gadījumi, kad skola aizveras, bet pārsvarā tendence, ka skolu skaits pieaug, it sevišķi Eiropā.”

Skolu skaita pieaugumu apstiprina arī LVA metodiķe Aija Otomere (diasporas skolas koordinatore), kura ikdienā strādā ar diasporas skolām: „Jaunajās diasporās Eiropā (Īrija, Lielbritānija, Vācija) skolu skaits katru gadu paliek lielāks. No vecajām diasporas skolām, kur ik gadu nāk klāt jauni bērni, Londonā un Stokholmā ir lielākais bērnu un jauniešu skaits. Lielākais vienas skolas bērnu skaits starp jaunajām diasporām ir Briseles latviešu nedēļas nogales skolā.” Jau vairākus gadus A. Otomere strādā ar diasporas skolām, sūtot mācību materiālus un komunicējot ar tām par Latvijas valsts finansiālo atbalstu. Pēc A. Otomeres teiktā, Austrumu diasporas skolās latviešu valodu aktīvi apgūst pieaugušie (Kultūras biedrībā un vēstniecības telpās Maskavā, ģenerālkonsulāta telpās Sanktpēterburgā). Latviešu valodas un kultūras apguves svētdienas skolā Maskavā šobrīd mācās neliela daļa latviešu etniskās izcelsmes bērnu, diplomātu bērni, bet lielākā daļa ir krievu izcelsmes bērni, kuru vecāki iegādājušies īpašumus Latvijā. Savukārt Sibīrijas latviešu ciemos – Lejas Bulānā, Ačinskā un Augšbebras –, kur jau no 90. gadu sākuma brauca latviešu valodas skolotājas, skolas ir beigušas pastāvēt un latviešu pēcteču bērni dodas uz rajonu centru skolām, kur latviešu valodas apguve netiek nodrošināta. Vēl 2015./2016. mācību gadā Baškortostānas Republikas vispārizglītojošās skolā fakultatīvi būs iespējams apgūt latviešu valodu. Sarunā ar skolotāju Ilonu Saverasu, kura Baškīrijā latviešu valodu māca jau septīto gadu, iegūtā informācija liecina, ka pēdējos gados arī Krievijā notiek skolu slēgšana–apvienošana, lai ietaupītu finansējumu. Tā kā skolēnu skaits klasēs ir neliels, Baškortostānas Izglītības ministrija uzskata, ka ir par dārgu finansēt valodas apguvi nelielam skolēnu skaitam. Vēl šajā mācību gadā latviešu valoda tiks mācīta, bet nav garantijas, ka tiks atvērtas jaunas latviešu klases. Līdz ar to latviešu valodas apguve Baškīrijā ir pavisam īsa laika jautājums.

Omskā un Krasnojarskā latviešu valodu apgūst vairs tikai pieaugušie un daži bērni. Tāpēc Austrumu diasporā jāņem vērā citām atbalsta formām, jo bērni un viņu vecāki vairs nav motivēti to darīt. Varbūt vēlme vēl ir, bet praktiski latviešu valodas nodarbības un skolotāju sūtīšana no Latvijas finansiāli neattiecas. Izteikti Austrumu un arī Rietumu diasporas daļā novērojama vajadzība pēc skolotājiem – kultūras dzīves vadītājiem. Bērni, kuri mācās mītnes zemes skolās, nedēļas nogales skolās apgūst un vēlas apgūt ne tikai latviešu valodu, bet arī Latvijas vēsturi, ģeogrāfiju, kultūras vēsturi, tradīcijas un folkloru, latvisko

dzīvesziņu. Daudzviet blakus skolai darbojas deju kolektīvs vai koris, vai pat folkloras kopa, kas ir tikpat nozīmīga latviskuma apguvē kā latviešu valodas nodarbības. Tam par piemēru var minēt 287 diasporas kolektīvu dalībniekus, kas 2015. gadā pirmo reizi piedalījās XI Latvijas Skolu jaunatnes dziesmu un deju svētkos (Lazareva 2015). Tiešo komunikāciju ar diasporas skolām LVA praktiski veic viens cilvēks, kas ir par maz, lai kvalitatīvi komunicētu ar diasporu par mācību satura pilnveidi un apguvi. Tāpat šobrīd cilvēku resursu dēļ netiek nodrošināta pilnvērtīga skolu statistika un analīze.

Mācību līdzekļi diasporas bērnu brīvdienu skolām

LVA no Izglītības un zinātnes ministrijas saņem līdzekļus valodas apguves līdzekļu iepirkšanai un nosūtīšanai uz diasporas skolām. Ikvienu jaunatvērta skola, piesakoties LVA diasporas skolas koordinatoram, pa pastu saņem iesākuma atbalsta komplektu latviešu valodas apguvei, kas sastāv no mācību un metodiskajiem līdzekļiem, vārdnīcām un daiļliteratūras. A. Otomere pastāstīja, ka 2014. gadā šādi sākuma komplekti nosūtīti 100 diasporas latviešu valodas nedēļas nogales skolām visā pasaulē. Skolotāji atzīst, ka šie sūtījumi ir patīkams atbalsts jaunajām skolām, tomēr dažkārt ar sūtījumu nogādāšanu līdz skolai ir problēmas, īpaši, ja grāmatām ir jānonāk tik tālā vietā kā, piemēram, Austrālija (Ģibiete 2014).

Diasporas ģimenēm, kuras dažādu iemeslu dēļ netiek uz latviešu skolām, pieaug nepieciešamība pēc elektroniskiem mācību un metodiskajiem materiāliem. LVA izveidojusi portālu „Māci un mācies latviešu valodu” (pieejams interneta vietnē <http://maciunmacies.valoda.lv/>), kurā ievietoti latviešu valodas apguves materiāli gan skolotājiem, gan tiem, kas valodu vēlas apgūt pašmācībā. Portālā atrodama praktiska informācija par latviešu valodu, metodiskie materiāli skolotājiem – programmas un tematiskie materiāli pirmsskolai, sākumskolai, pamatskolai, vidusskolai, pieaugušajiem, vecākiem, kā arī diasporai un imigrantiem. Bez tradicionāliem valodas apguves līdzekļiem portāls piedāvā arī interaktīvas spēles un video konsultācijas. Tomēr, kā secināts pēc sarunas ar Bergenas nedēļas nogales skolotāju Antru Sundi, aktīvie portāla lietotāji pieprasa arvien jaunus papildinājumus elektroniskajiem materiāliem, jo tie šobrīd atbilst šauram tēmu un valodas līmeņu lokam. Praktiskajās nodarbībās tiek apskatītas ļoti dažādas tēmas, un vienā grupā valodas līmeņi var būt ļoti dažādi. Tāpēc nepieciešams rast risinājumus, kā pilnveidot ieteiktās mācību metodes un regulāri atjaunot mācību materiālus.

Interneta vietnē maciunmacies.valoda.lv viegli atrodamas norādes uz citām mājaslapām, kuras iespējams izmantot, mācot un mācoties latviešu valodu, piemēram, uz trešo valstu valsts piederīgajiem pamatā domāto mājaslapu, kas atrodas vietnē <http://www.sazinastilts.lv/> un ilustratīvo vārdnīcu vietnē <http://epupa.valoda.lv/>. Šāda prakse būtu jāturpina un vietnē maciunmacies.valoda.lv jāievieto saites uz visām interneta vietnēm, kurās

pieejami pēc valsts pasūtījuma izstrādāti augstvērtīgi materiāli, kurus iespējams izmantot latviešu valodas stundās ārpus Latvijas. Piemēram, noteikti vajadzētu būt norādei uz Valsts izglītības satura centra mājaslapu, kurā pieejami izstrādāti bagātīgi materiāli 1.–8. klasei. Izglītības satura centra mājaslapā arī izvietoti materiāli un informācija, kas bagātīgi paskaidro, ko, cik daudz un kāda līmenī bērnam būtu jāapgūst skolā atbilstošajā vecumā un klasē. Šo informāciju ieteikts lietot kā vadlīnijas bērniem, kuri mācās ārpus Latvijas, bet vēlētos atgriezties Latvijā un iekļauties valsts izglītības programmā (Lazareva 2015).

Diasporas skolas ar lielu atsaucību uzņem mācību materiālus, kas ir pieejami e-vidē. Diasporu nedēļas nogales skolu klasēs bieži tiek izmantoti *iPad*, kur latviešu valoda un dzīvesziņa tiek apgūta, izmantojot *youtube.com* kanālu un citas līdzīgas mājaslapas. Nesen Austrālijā izstrādāta aplikācija *iPhone* un *iPad* lietotājiem, kurā salīdzinoši vieglā un interesantā veidā iespējams apgūt latviešu valodas gramatiku (Bērziņa 2014). Virtuālā vide un jaunākās tehnoloģijas piedāvā plašas iespējas, kā interesantā veidā apgūt mācību vielu. Šīs iespējas vajadzētu izmantot, veidojot jaunus metodiskos un mācību materiālus diasporai.

Pastāv vajadzība ne tikai pēc elektroniskiem materiāliem, bet arī pēc mācību līdzekļiem, kas ir atbilstoši diasporām, piemēram, diasporas pamatskolas vecuma bērnu vārdu krājums atļauj viņiem lasīt grāmatas, kuras ir sākumskolas līmenī. Diemžēl lielākoties tās bērniem nav interesantas, tāpēc būtu vajadzība pēc mūsdienīgām, bet atbilstošām grāmatām diasporas bērniem (Ģibiete 2014).

Latvijas valsts finansējums diasporas skolām

Sadarbībā ar PBLA un Eiropas Latviešu apvienību (ELA) Latvijas Izglītības un zinātnes ministrija realizē mērķa programmu „Valsts valodas politika un pārvalde”. 70% no valsts sniegtā finansējumu diasporu skolām Eiropā administrē ELA, savukārt PBLA – atlikušos 30% latviešu nedēļas nogales skolām ārpus Eiropas. Finansējumu iespējams saņemt telpu īres, bērnu apdrošināšanas vai skolotāju ceļa izdevumu segšanai, sabiedriskā transporta izmantošanai no dzīvesvietas uz skolu un atpakaļ. Individuālos gadījumos Finanšu komisija var izskatīt arī citu izdevumu kompensācijas pieprasījumu. Eiropas latviešu nedēļas nogales skolām finansējums 2015. gadā bija 31 500 eiro (Gaitniece 2015a). Skolām ārpus Eiropas 2015. gadā ir piešķirti 13 500 eiro. Finansējumu administrē PBLA (Diasporas skolu konkurss 2015). Svarīgi, lai šis finansiālais atbalsts no Latvijas saglabātos un iesāktās programmas tiktu turpinātas. Turklāt finansējumam būtu jāpieaug proporcionāli diasporas pieaugušo un bērnu skaitam.

Ja diasporas skola vai kāda organizācija rīko izglītojošu pasākumu (pedagoģiskas meistarklases, skolotāju semināri, konkursi u. tml.), tad šobrīd ir iespēja pretendēt uz valsts atbalstu. Šie pasākumi netiek pilnībā finansēti, un skolām vai organizācijām ir jāmeklē līdzfinansējums. Tomēr, kā komentē PBLA darbinieki, tas ir ievērojams, lai pasākums varētu notikt. Atšķirībā no skolu finansējuma,

izglītojošajiem pasākumiem no valsts piešķirtā finansējuma 30% nonāk Eiropas skolām, bet 70% skolām un organizācijām ārpus Eiropas, kur šādu pasākumu norisei ir lielākas izmaksas, piemēram, vieslektoru aviobiļetēm. „Jaunajās politikas iniciatīvās, kas līdz šim iekļāva atbalstu diasporas skolām (tiešais skolu finansējums, latviešu apguves nometnes, gan daļēji – atbalsts izglītojošajiem pasākumiem diasporām), no 2017. gada [tas] vairs nav paredzēts. Uz šo brīdi Izglītības un zinātnes ministrija neredz risinājumu, jo lēmuma pieņēmēji valdībā ir paziņojuši, ka pēc 2017. gada jaunajās politikas iniciatīvas finansējumu programmās finansējumu varēs saņemt tikai tās izglītības pozīcijas, kas saistītas ar izglītības reformām.” (Otomere 2015)

Vecās trimdas skolu pastāvēšanu Austrālijā, ASV un Kanādā tiešais Latvijas valsts finansējums neietekmētu. Tāpēc arī līdzšinējam tiešā finansējuma atbalstam ir procentuālais dalījums – 30% vecākām diasporas skolām ārpus Eiropas un 70% jaunajām diasporas skolām Eiropā. Savukārt, ja Eiropas skolas nesaņem šo finansiālo atbalstu, tas var izrādīties kritiski. Lai saņemtu tiešo finansējumu, diasporas nedēļas nogales skolām nepieciešams līdzfinansējums, ko veido noteikts vecāku maksājums – vismaz 5 eiro par vienu nodarbību dienu. Vecāku maksājumi paredzēti skolotāju atalgojumam, transporta izmaksām. Ja Latvijas valsts nenodrošinās nepārtrauktu tiešo finansējumu, daudzas skolas tiks slēgtas, jo Eiropas skolas nav tik pašpietiekamas kā vecās trimdas skolas. Daļā diasporas ir pārstāvēts viedoklis, ka diasporai ir nevis jālūdz un jāgaida atbalsts no Latvijas valsts, bet pašai jāsniedz atbalsts Latvijai (LUDMPC 2015). Jaunajām Eiropas skolām būtiskās atbalsta pozīcijas no Latvijas valsts ir telpu īre un bērnu apdrošināšana, ko tikai no vecāku maksājumiem skolai nav iespējams nosegt (Otomere 2015c).

Lai gan visām nedēļas nogales skolām, kuras pastāv ilgāk par gadu un kurās mācās desmit un vairāk bērnu, bet vecāki piedalās ar līdzfinansējumu vismaz 5 eiro dienā, ir iespēja pieteikties uz valsts atbalstu, daudzas tam nepiesakās vai arī pēc pirmā gada no tā atsakās. Lai skolas pieteiktos finansējumam, ir jānokārto salīdzinoši daudz formalitāšu un jābūt gatavām, ka jebkurā laikā dokumenti un skolu darbība tiks pārbaudīta. Tā kā daudzkārt skolas vadītāja ir arī vienīgā skolotāja vai arī viena no tām, tad laiks, kurš tiek veltīts šo dokumentu kārtošānai, netiek pavadīts bērnu mācīšanās vai nodarbību sagatavošanā. Lielākajās skolās, kurās valsts finansējums ir tikai kā papildu finansējums, bāzes finansējums tiek rasts citādi (gan vecāku līdzfinansējums, gan pašvaldības atbalsts, gan atbalsts no t. s. vecās trimdas, piemēram, no organizācijas „Daugavas Vanagi”, kā tas ir Lielbritānijā un Austrālijā) un var iztikt bez birokrātiskā darba. Toties mazākās skolās, kurās ir tikai viens vai divi skolotāji, gatavojoties un vadot nodarbības, neatliek laika nodarboties ar formalitāšu kārtošānu, tāpēc skolu izmaksas tiek mēģināts nosegt ar vecāku finansējumu (Sunde 2015). Tāpēc ar laiku būtu ieteicams pārskatīt pieteikšanās procedūru un atskaišu sniegšanu, varbūt radot iespēju samazināt birokrātiskā darba apjomu, kas jāveic skolu

vadītājiem, un vairāk skolu varētu pieteikties līdzfinansējumam no valsts (ja šāds finansējums tiks turpināts arī pēc 2017. gada).

Kā norāda eksperti, „Diaspora ir daļa no latviešu tautas. Tā ir plašāka nekā mūsu pilsoņi. Mūsu pilsoņi dzīvo vairāk nekā 120 pasaules valstīs – tas ir milzīgs tīkls, resurss ar lielu potenciālu. Vēsturiski diasporas organizācijām bijusi liela loma, atgūstot Latvijas neatkarību. Gan Latvijas pilsoņi, gan mūsu tautieši, kuri ir citu valstu pilsoņi, var lobēt Latvijas intereses savās mītnu zemēs” (Elferts 2015).

Sabiedrības integrācijas fonds (SIF) 2015. gadā pirmo reizi finansiāli atbalstīs arī nevalstiskās organizācijas, kuras atrodas citās valstīs, programmā „Pilsoniskās līdzdalības veicināšanas programma (atbalsta programma diasporas NVO darbības atbalstam)”. Tās mērķis ir nodrošināt ārvalstīs dzīvojošajiem tautiešiem iespēju sekot līdzi aktuālajām norisēm Latvijā un aktīvi tajās iesaistīties. Starp apstiprinātajiem projekta pieteicējiem ir arī Garezera Vasaras vidusskola, kas īsteno projektu „ASV latviešu jauniešu latviešu valodas un latviskās identitātes saglabāšana”. Garezera Vasaras vidusskola jau vairākus gadu desmitus īsteno latviešu valodas un identitātes izglītības misiju ASV un ir viena no nozīmīgākajām latviskās identitātes nesējām trimdas latviešu bērniem un jauniešiem, kā arī skaitliski vislielākais skolēnu skaits ir Ziemeļamerikā.

Vairākās valstīs, sevišķi Lielbritānijā, kur vietām novērojama ļoti liela latviešu koncentrācija, būtu nepieciešams izglītības atašejs/darbinieks, kas organizētu sadarbību ar mītnes zemes institūcijām, kuras atbild par izglītību un latviešu nedēļas nogales skolu darbību. Visdrīzāk IZM būtu jāalgo eksperts vai arī jāalgo vietējais izglītības darbinieks, kas oficiāli pārstāvētu Latvijas valsti un darbotos tikai šajā jomā. 1974. gadā pieņemtajā ES direktīvā noteikts, ka dalībvalstu pienākums ir nodrošināt ES pilsoņiem izglītību dzimtajā valodā. Diemžēl vairākas valstis, piemēram, Lielbritānija, to nedara. Pašlaik Īrijā tiek īstenoti trīs pilotprojekti, kuru ietvaros latviešu valoda tiek mācīta vispārizglītojošās skolās, un tos finansē IZM un Rīgas dome – tāpat Latvija. Atbilstoši minētajai direktīvai to vajadzētu darīt Īrijai. Tāpat Lielbritānijas labākajās augstskolās netiek atzīti Latvijas diplomu. Kā uzskata intervētie eksperti, šāda situācija nav pieļaujama un ir jārisina. Ņemot vērā pastāvošās problēmas, izglītības atašejam būtu plašs darba lauks (Elferts 2015; Pūlis 2015).

Finansiālais atbalsts diasporas skolotāju izglītojošajiem pasākumiem

Diasporas nedēļas nogales skolotāju tālākizglītības kursi Latvijā notiek reizi gadā, un tos rīko LVA sadarbībā ar PBLA un ELA. Kopš 2013. gada par kursiem tiek maksāts no LVA (IZM) budžeta, līdz tam par tiem maksāja PBLA. Vidējais nometnes dalībnieku skaits ir ap 50, bet ar katru gadu tas nedaudz pieaug. 2015. gadā kursos Latvijā piedalījās skolotāji no Austrālijas, Austrijas, Beļģijas, Dānijas, Francijas, Grieķijas, Igaunijas, Islandes, Itālijas, Īrijas, Kanādas,

Krievijas, Lielbritānijas, Luksemburgas, Norvēģijas, Spānijas, Šveices, Vācijas un Zviedrijas un latviešu valodas lektori no ASV, Čehijas, Igaunijas, Polijas, Somijas, Lietuvas un Francijas. Kursu laikā skolotājiem tika sniegtas lekcijas par aktuālām tēmām, piemēram, par logopēdiju, divvalodību ģimenē, jaunākajām tehnoloģijām darbā ar skolēniem, pārmaiņām latviešu valodā. Īpašu interesi skolotāji izrādīja, piedaloties darba grupās, kurās tika doti praktiski padomi, kā izmantot mūziku, folkloru, Latvijas ģeogrāfiju un vēsturi, rokdarbus un vizuālo mākslu latviešu valodas apguvē. Ikgadējie kursi noder arī kā diasporas skolotāju socializēšanās vieta, tie sniedz iespēju reizi gadā satikties ar kolēģiem, kuri citā valstī dara līdzīgu darbu, apmainīties ar idejām un dažādu problēmu risinājumiem.

LVA rīko arī metodikas kursus lielākajās jaunās diasporas kopienās. To organizēšana notiek ciešā sadarbībā ar vietējām diasporas organizācijām Lielbritānijā un Īrijā (ap 60 dalībnieku), un Vācijā (ap 20 dalībnieku). Iesākumā šie kursi katru gadu tika organizēti gan Lielbritānijā, gan Īrijā, bet, pielāgojoties reālajai situācijai un finansējuma optimizācijai, metodikas kursi šobrīd notiek vairs tikai vienā valstī – Lielbritānijā vai Īrijā. Vietējā diasporas organizācija saņem līdzekļus pasākuma organizēšanai, ceļa kompensācijām, ēdināšanai un skolotāju izgludināšanai. Savukārt LVA organizē Latvijas lektoru nosūtīšanu.

Svarīgi uzsvērt, ka profesionālās pilnveides kursus LVA organizē arī Latvijas vispārizglītojošo skolu skolotājiem, kas strādā ar remigrējušajiem bērniem. 2014. gadā zināšanas papildināja 37 skolotāji. Prognozējot lielāku remigrējušo tautiešu skaitu, šo kursu nozīmi nākotnē būtu nepieciešams palielināt (Otomere, Vaivade 2015).

Nometnes diasporu bērniem un jauniešiem Latvijā un mītnes zemē

Valsts budžeta programmā no 2002. gada SIF administrē projektu konkursu „Ārpusskolas pasākumu programma. Vasaras nometnes Latvijas un diasporas bērniem”, kura mērķis ir saglabāt diasporas saikni ar Latviju un stiprināt tās nacionālo identitāti. Programmas mērķgrupa ir diasporas bērni vecumā līdz 18 gadiem, kā arī viņu vienaudži Latvijā. Programmas ietvaros tiek atbalstītas kopīgas nometnes un vasaras skolas, kuru uzdevums ir panākt, lai tiktu stiprinātas diasporas bērnu saiknes ar Latviju un lai diasporas un Latvijā dzīvojošie bērni darbotos kopīgi. Periodā no 2015. līdz 2017. gadam paredzēts atbalstīt vismaz 30–35 projektus (10–12 projektus gadā), iesaistot tajos vismaz 600–750 diasporas bērnus un tikpat Latvijā dzīvojošos vienaudžus. Lai nodrošinātu pēc iespējas lielāku projektu ietekmi uz programmas mērķa sasniegšanu, diasporas pārstāvju īpatsvars mērķgrupā nedrīkst būt mazāks par 50% no kopējā mērķgrupas dalībnieku skaita. Īpaši atbalstāmi ir tie projekti, kuru mērķgrupā ir bērni no dažādām valstīm.

Kopējais finansējums, kas 2015. gadā bija pieejams programmas ietvaros, bija 133 038 eiro no SIF piešķirtajiem valsts budžeta dotācijas līdzekļiem.

2015. gadā no šīs programmas tika atbalstīti 10 projekti, no kuriem 9 bija domāti diasporas bērniem (Ārpusskolas pasākumu programma 2015). 2015. gadā nometnes notika visā Latvijā, vienmērīgi nosedzot visus kultūrvēsturiskos novadus. Kopumā tajās piedalījās 277 bērni vecumā no 7 līdz 18 gadiem. 128 bērni no Latvijas un 149 bērni, kuru pašreizējā dzīvesvieta ir Lielbritānija, Īrija, Zviedrija, Krievija, Vācija, Beļģija, Igaunija, Luksemburga, Kanāda un Norvēģija, nometnēs apguva latviešu valodu, ģeogrāfiju, vēsturi, kultūru, kā arī folkloru. Dažās nometnēs īpašs uzsvars bija likts uz reģionālo tradīciju un lokālā kultūras mantojuma iepazīšanu un apgūšanu. Lielāko daļu nometņu organizē kāda organizācija Latvijā sadarbībā ar diasporas izglītības iestādēm. Detalizēta informācija par atbalstītajiem projektiem ir pieejama SIF mājaslapā (pieejams: <http://www.sif.gov.lv>).

Ari LVA katru vasaru organizē bērniem nometni „Mana Latvija”, kurā uzsvars tiek likts uz latviešu valodas apguvi. 2014. gadā norisinājās divas latviešu valodas apguves nometnes, tajās piedalījās 60 diasporas un remigrējušie latviešu bērni un jaunieši. 2015. gadā tika organizēta viena nometne, kurā piedalījās 30 bērni vecumā no 10 līdz 15 gadiem (Otomere 2015a).

Kā norāda eksperti (Otomere 2015b; Spunde 2015), būtiskas atšķirības nometnēm paredzētajā finansējumā jāparedz arī bērnu ceļa izmaksām. Viena Krievijas bērna un viņa pavadona transporta izmaksas uz Latvijas nometni izmaksā tikpat, cik sešu bērnu atvešana no Īrijas. Tāpēc jāparedz finansējums ne vien nometnēm Latvijā, bet arī diasporas mītnes zemēs. Piemēram, Baškortostānas Republikā, Omskas apgabala Augšbebru ciemā, pateicoties vietējo skolotāju entuziasmam, visu tautību bērnu nometnē latvisko kultūru un tradīcijas palīdz īstenot arī kāds pedagogs no Latvijas.

Vecajās Rietumu diasporas kopienās (ASV, Kanādā, Austrālija u. c.) no 20. gadsimta 60. gadiem tiek organizētas trimdas latviešu bērnu un jauniešu nometnes. Senākā ir 2×2 nometne. 2×2 nometņu kustību iesāka Brunis un Biruta Rubesi 1964. gadā kā iespēju Kanādā un ASV dzīvojošiem latviešu jauniešiem apzināt savu latvisko identitāti, gūt jaunas zināšanas par latviešu tradīcijām, vēsturi, kultūru, aktuāliem socioloģiskiem un politiskiem jautājumiem, kā arī, lai veidotu savstarpējas draudzības saites. No 1964. līdz 1996. gadam šīs nometnes notika regulāri katru vasaru un reizēm arī ziemā aptuveni 8–10 dienas dažādās vietās, galvenokārt Ziemeļamerikā, bet ir bijušas 2×2 nometnes arī Venecuēlā un Vācijā. Parasti nometnēs ir piedalījušies ap 100–130 jauniešu aptuveni no 18 līdz 26 gadiem, kā arī 20–30 lektoru. Kopš 2006. gada ir notikušas trīs 2×2 nometnes ASV, un 2015. gadā notika pirmā pasaules 2×2 nometne Latvijā, Ratniekos. Šajā nometnē piedalījās jaunieši gan no Latvijas, gan no ASV, Kanādas, Anglijas, Vācijas, Zviedrijas, Luksemburgas, Austrālijas un Brazīlijas. Līdzīgi kā iepriekšējās nometnēs, arī šajā nometnē jauniešiem bija iespēja noklausīties lekcijas un piedalīties diskusijās par aktuāliem jautājumiem politikas un kultūras jomā, kā arī aktīvi piedalīties projektos, kur varēja gūt zināšanas un prasmes par latvisko rotu gatavošanu,

mūsdienu latvisko virtuvi, teātra mākslu, tautas dejām un tautas dziesmām. 2015. gadā Latvijas 2×2 nometnē īpaši nozīmīga bija nometnes dalībnieku daudzveidīgā pieredze, kas sekmēja ļoti spraigas diskusijas un dziļas pārdomas, bet vienlaikus deva iespēju veidot un stiprināt savstarpējo draudzību pasaules mērogā. Nometne skaistajā Latvijas dabā, kā arī iespēja visiem nometnes dalībniekiem piedalīties ekskursijās apkārtējā vidē stiprināja visu dalībnieku, bet it īpaši ārpus Latvijas dzīvojošo jauniešu, saikni ar savām saknēm Latvijas zemē. Dalībnieku atsauksmes par 2×2 nometni Latvijā ir bijušas īpaši pozitīvas, un jau top plāni, kā 2×2 nometnes tradīciju turpināt un attīstīt vēl plašāk nākamajos gados Latvijā, iesaistot jauniešus gan no Latvijas, gan no pēc iespējas vairākām citām pasaules malām, kā tas notika 2015. gadā (2×2 vēsture 2014; Sebre 2015)

Bijušie 2×2 nometnes vadītāji un dalībnieki attīstīja 3×3 nometnes darbību. 3×3 nometne pirmo reizi notika 1981. gadā Garezerā, ASV. Tās mērķis bija latvisko zināšanu paplašināšana, latviskās kopības sajūtas veicināšana, latvisko ģimeņu stiprināšana un draudzību sekmēšana latviešu starpā. Organizatori to bija iecerējuši kā eksperimentu, lai saliedētu visa vecuma latviešus visā pasaulē. 80. gadu pirmajā pusē 3×3 nometnes norisinājās arī ASV Rietumu krastā, Kestkila kalnos, Austrālijā, Anglijā, Zviedrijā un mazliet vēlāk Francijā. Šobrīd nometnes nedarbojas ASV Rietumu krastā, Zviedrijā un Francijā, toties kopš 1990. gada tiek organizētas nometnes Latvijā un kopš 2002. gada – Kanādā. Līdz 2003. gada rudenim bija notikušas 144 nometnes (katru gadu astoņas) ar 20 030 dalībniekiem. Latvijā, ASV un Anglijā notiek divas nometnes gadā, Austrālijā un Kanādā pa vienai (Ruperte 2004).

Tālmācības iespējas diasporas bērniem un jauniešiem

Kā sarunā norādīja P. K. Elferts, situācijā, kad pieaug diasporas lielums un stabili palielinās skolu un skolēnu skaits (piemēram, Lielbritānijā, Īrijā un Vācijā), bet budžetā līdzekļi paredzēti iepriekšējā apjomā, ir svarīgi rast alternatīvas, kā mācīt bērniem latviešu valodu un stiprināt viņu latvisko identitāti. Kā viens no risinājumiem tiek piedāvāta tālmācība. Ar tālmācību būtu iespējams risināt arī problēmu, kuru novērojušas PBLA un LVA un ar kuru savā ikdienā sastopas nedēļas nogales skolu skolotāji, proti, ar internetā izvietotiem elektroniskajiem materiāliem un dažām mācību grāmatām nepietiek, lai bērni apgūtu latviešu valodu un stiprinātu saites ar Latviju, jo sevišķi tajās ģimenēs, kurās ģeogrāfisku vai citu apstākļu dēļ nevar bērnus aizvest uz latviešu nedēļas nogales skolām. Mūsdienu tehnoloģiskās iespējas piedāvā šo problēmu risināt ar tālmācības (e-programmas) kursiem.

Desmit gadu laikā Latvijā īstenotas pilna laika tālmācības programmas, pārsvarā tās bijušas vidusskolas mācību programmas skolās Rīgā un tās apkārtņē. Diasporas bērnu mērķauditorijai pamatskolas un/vai sākumskolas līmenī apgūt vispārējo izglītību pēc Latvijas valsts standartiem pēdējos gados sākušas

piedāvāt arī skolas no reģioniem, piemēram, Brocēnu vidusskola un Rāmuļu pamatskola. Skolas uz šādu soli pamudinājis kontakts ar aizbraukušajiem skolēniem, kuri izteikuši vēlēšanos turpināt mācības tieši savās skolās. Par šo skolu tālmācību programmu dalībniekiem pieteikušies arī vairāki bērni, kuru ģimenes dzīvo vietās, kur izglītības iegūšana ir apgrūtināta. Tāpēc tālmācības kursi sniedz iespēju ne tikai apgūt latviešu valodu, bet arī iegūt tādu pašu dokumentu, kas apliecina izglītības līmeni, kāds ir jebkuram skolēnam, beidzot skolu Latvijā.

Diemžēl pilna laika programmas der tikai dažiem diasporas bērniem. Pārsvārā diasporas bērni mācās mītnes zemes skolās, kur viņiem sākotnēji ir jāapgūst mācības svešā valodā. Pastāv arī lielas atšķirības laika zonās, kas apgrūtina tālmācības skolas un diasporas skolēnu kontaktēšanos. Apgūt pilna laika vispārējās izglītības programmu vēlreiz tikai latviešu valodā skolas vecuma bērniem nav laika un intereses. Mazāk laikietilpīgi, vieglāk un, iespējams, interesantāk būtu apgūt tikai latviešu valodu un specifiskus ar Latviju saistītus priekšmetus, tāpēc pastāv izteikta nepieciešamība pēc nepilnās tālmācības programmas, kurā mācītu latviešu valodu, vēsturi, ģeogrāfiju un dzīvesziņu.

2015. gada jūlijā IZM un LVA apņēmušās izstrādāt tālmācības programmas, kas dos iespēju neatkarīgi no dzīvesvietas un līdzšinējās mācību pieredzes apgūt latviešu valodu un, iespējams, arī literatūru, ģeogrāfiju un kultūras vēsturi. Līdz šim izstrādātais tālmācības koncepts paredz iespēju nodrošināt latviešu valodas apguvi dažādiem vecumiem un zināšanu līmeņiem (Diasporas latviešiem iecerēta tālmācības programma latviešu valodas un vēstures apguvei 2015). LVA ir plāns līdz 2016. gadam pilnveidot materiālus, un, kā skaidro A. Otomere (Otomere 2015c), pēc tam LVA var īstenot tālmācības programmas metodisko izveidi, bet jānāk klāt citām institūcijām, kas nodrošinātu sistēmisko nodrošinājumu un tehnisko atbalstu. Turklāt jāparedz speciāli algotu darbinieku konsultatīvais atbalsts, ar kuriem vecāki un bērni tālmācības procesa laikā varētu sadarboties. Jaunradītajā tālmācības programmā būtu nepieciešams veidot audio un video materiālus katrai stundai, un skolotāji no Latvijas tiešsaistē ir gatavi pielāgoties, lai strādātu arī nestandarta laikos.

Latvijā šobrīd pagaidu neformālās izglītības modelis ir izstrādāts Rankas pamatskolā. Nepilnā mācību programma noformēta kā interešu izglītība, un tā paredz iespēju apgūt latviešu valodu un dažu specifisku ar Latviju saistītu priekšmetu apmācību tālmācības ceļā tieši diasporas bērniem. Līdz šim Rankas pamatskola īstenoja pilna laika oficiālo tālmācības programmu, bet no tās nolemts atteikties jau iepriekš minēto iemeslu dēļ. 2015./2016. mācību gadā plānotajai nepilnai tālākizglītības programmai pieteikušies 12 bērni no Lielbritānijas, Īrijas un Austrālijas (Braše 2015; Spunde 2015a).

Pagaidām, kā to paredz Latvijas normatīvais regulējums un valsts budžeta sadalījums, finansējumu skolas saņem tikai pilna laika programmu īstenošanai. Tāpēc būtu nepieciešams ne tikai izstrādāt dažādu līmeņu tālmācības programmas, bet arī sakārtot atbilstošo likumdošanu un finansiālo nodrošinājumu.

Latviešu valodas apguves motivācija un iespējas

„[...] visi audzēkņi klasē ir trešās paaudzes latvieši, kas ir dzimuši un auguši Austrālijā. Bērniem, dzīvojot katram savā pasaules malā, ir jājūt piederība tautai, kas patiesībā viņiem ir sveša, izņemot to, ko viņi par Latviju ir dzirdējuši no vecvecākiem, lasījuši grāmatās vai redzējuši DVD ierakstos. Daži skolēni Latvijā pat nav bijuši! Kā viņos iedēstīt mīlestību pret vecvecāku dzimteni? Izklusās neiespējami, bet tas ir izdarāms! Ja jau mums – paaudzei, kurai bērnībā ne reizes nebija iespēja viesoties Latvijā, – to varēja iemācīt, tad šodien tas ir izdarāms vēl labāk.” (Gaitniece 2015b)

Kā komentē Eiropas Latviešu apvienības prezidija priekšsēdētājs Aldis Austers, pēc ELA aplēsēm (dati no vēstniecību konsulatās reģistrētiem bērniem un IZM dati par skolas vecuma bērniem, kuri neapmeklē skolas Latvijā), Eiropas valstīs ārpus Latvijas mīt vismaz 30 000 skolas vecuma bērnu, kuru dzimtā valoda ir latviešu. Tie ir 9% no Latvijas skolas apmeklējušo bērnu skaita. Tā kā nedēļas nogales skolas apmeklē tikai aptuveni 1500 bērnu, ir secināms, ka ļoti liels skaits jauniešu zaudē latviešu valodas zināšanas, un tas notiek strauji. Tāpēc ir svarīgi nepaļauties tikai uz vecāku motivētu izglītības piedāvājumu, kas aptver nedēļas nogales skolas, bet, izmantojot dažādus motivācijas rīkus, palielināt to latviešu vecāku skaitu, kuri vēlas, lai viņu bērni apgūtu latviešu valodu. Tā būtu proaktīva rīcība, kas vērsta uz Latvijas darbaspēka ataudzi, kura aptvertu arī ārvalstīs dzīvojošās latviešu ģimenes. Pirmais nozīmīgais solis būtu izglītības koordinātoru nosūtīšana uz Latvijas vēstniecībām tajās valstīs, kurās ir liela izceļojušo latviešu koncentrācija. Ir jātiekas ar vecākiem, jārunā ar vietējām pašvaldībām, jāanalizē nedēļas nogales skolu darbs, jāatbalsta interešu izglītības jomas. Nākamajā soli būtu jādomā par latviešu valodas pedagogu nosūtīšanu uz lielākajiem diasporas centriem, kur katram skolotājam būtu noteikts pedagoģiskais „apgabals”, proti, skolu skaits, kurās mācīt valodu pēc rotācijas principa.

Problēmas ar motivāciju skolās ir dažādas – ir skolas, kur ir bērni un ir skolotāji, bet tikai daži motivēti vecāki, kas vēlas savās brīvdienās vest bērnus uz skolām, lai viņi mācītos latviešu valodu. Šāda situācija, piemēram, ir Spānijā, kur darbojas divas nedēļas nogales skolas – Madrides un apvienotā Valensijas un Mursijas reģiona nedēļas nogales skola. Apmeklējumu ietekmē arī lielie attālumi (Sirsniņa 2015). Citās vietās gan vecāki, gan skolotāji, gan bērni ir motivēti, bet ir lielas grūtības ar telpām un to augsto īri, kā tas, piemēram, ir Frankfurtē, Vācijā (Kavertide 2015; Ēdere 2015). Pēdējos gados Norvēģijā strauji pieaudzis skolēnu skaits, bet trūkst motivētu un ilglaicīgi strādātgribošu pedagogu (Sunde 2015).

Šie dažādie skolu piemēri norāda, ka diasporas latviešu nedēļas nogales skolu apstākļi ir krasi atšķirīgi, tāpēc politikas veidotājiem un finansējuma piešķirējiem ir jāpielāgojas skolu apstākļiem un situācijai. No Latvijas valsts būtu nepieciešami atbalsta pasākumi pedagogiem, kas grib strādāt ilglaicīgi. Pašlaik LVA sadarbībā ar PBLA, ELA un diasporu organizācijām organizē skolotājiem

apmācību seminārus. Savukārt ikdienas darbs bieži vien ir brīvprātīgs. Atsevišķās diasporās, piemēram, Brazīlijā, latviešu valodas skolotājs no Latvijas būtu nepieciešams pat īsam periodam (1–3 mēnešiem), kur intensīvos kursus latviešu izcelsmes brazīlieši(-tes) varētu pilnveidot valodas zināšanas. Līdz šim uz Brazīliju devušies entuziasma pilni skolotāji, kuri paši meklējuši sev finansējumu, lai mācītu latviešu valodu Brazīlijas latviešiem (Preisa 2015).

Svarīgi ir apzināt arī jauniešu motivāciju – būtu nepieciešama daudz lielāka diasporas jauniešu pašorganizēšanās un motivācija iesaistīties pasākumos un organizēt pašiem savas aktivitātes uz vietas mītnes zemē (Elferts 2015). Kā sarunā atklāja Elferts, „Nometnes, kongresi, vasaras skolas, ir ļoti nozīmīgi, kā vieta, kur satikties un iegūt draugus uz mūžu. No personīgās pieredzes varu teikt, ka cilvēki, ar kuriem esmu saticies bērnu nometnēs, vasaras vidusskolās un 2×2 nometnēs vēlāk ir kļuvuši par maniem mūža draugiem. Agrāk bija Eiropas latviešu jauniešu apvienība (ELJA), kuras pašlaik vairs nav un būtu jāatjauno. Bet kāpēc nav? Tāpēc, ka tagad tā ir pārsaukta par „ELJA 50”, jo tā paaudze, kas lielākoties veidoja ELJA ir vecumā ap 50. Daudzi tās biedri pēc Latvijas neatkarības atgūšanas pārcēlās dzīvot uz Latviju un tagad pavada savas dienas, dzīvojot un strādājot Latvijā”.

Eksperti arī norāda, ka Latvijas valstij jādod iespēja apgūt latviešu valodu ikvienam, kurš izrāda ieinteresētību. Lielajās diasporas kopienās jāturpina atbalstīt nedēļas nogales skolas un skolotājus, tāpat arī jāpalielina iespējas latviešu valodas apguvei tālmācībā, kas ļautu apgūt valodu ģimenēs, kuras ģeogrāfiski atrodas tālu no citām latviešu izcelsmes ģimenēm un nedēļas nogales skolām.

Iespējas iekļauties Latvijas izglītības sistēmā diasporas bērniem un jauniešiem pēc atgriešanās

Apkopojot pašreizējo faktisko situāciju un programmas, kas jau tiek īstenotas, jāsecina, ka pēdējo gadu laikā paveikts liels darbs diasporas bērnu izglītošanā. Sevišķi daudz izdarīts, kopš aktīvi sadarbojas PBLA, LVA un IZM. Ļoti svarīgs bijis tiešais Latvijas valsts finansiālais atbalsts diasporai. Nākotnē viena no nozīmīgākajām bērnu un jauniešu izglītības vajadzībām ir turpināt tiešā finansējuma piešķiršanu diasporas nedēļas nogales skolām, izglītības un kultūras pasākumiem, kā arī skolotāju izglītošanai. Vienlaikus nedrīkst aizmirst arī par Latvijas izglītības sistēmas pilnveidi un pielāgošanu bērniem un jauniešiem, kuriem radies iespēja atgriezties atpakaļ Latvijā un turpināt izglītību Latvijas skolās un augstskolās.

2013.–2014. gadā gandrīz 492 bērni tika uzņemti Latvijas izglītības sistēmā pēc remigrācijas. Skolām ir liels izaicinājums un pienākums uzņemt šos bērnus, bet ne vienmēr skolas un skolotāji ir tam gatavi (Elferts 2015). Kā 2015. gada 23. jūlijā konferencē „Latvieši pasaulē – piederīgi Latvijai un savam novadam” Cēsis informēja Ivans Jānis Mihailovs, pašlaik Izglītības kvalitātes valsts dienests ir sagatavojis un iesniedzis izskatīšanai Ministru kabineta noteikumus

par remigrējošo bērnu atkal iekļaušanās procesu Latvijas skolās. Tajos iekļauti priekšlikumi par remigrējošo bērnu speciālu aklimatizācijas laiku 1–3 gadu garumā, par iespēju doties pie psihologa un pedagoga, kā arī par citās valstīs iegūto diplomu pielīdzināšanu Latvijas izglītības sistēmai.

Šī brīža situācija Latvijas skolās ar remigrējošo skolēnu iekļaušanu izglītības sistēmā ir klaji nepilnīga. Tā, piemēram, ģimene, kura iepriekš dzīvojusi gan Ķīnā, gan ASV un kurā aug pieci bērni, atgriežas uz dzīvi Latvijā. Iesākumā bērni tupinājuši mācīties mājās pēc ASV izglītības programmas. Uzsākot skolas gaitas Latvijas skolā, galveno problēmu sagādāja latviešu valodas zināšanas. Tās dēļ divi lielākie bērni sāka mācīties klasi zemāk, nekā pienāktos pēc vecuma. Vecākais dēls nonācis 9. klasē, un vecāki bažijās, ka nepietiekamo latviešu valodas zināšanu dēļ zēns pamatskolas beigšanas eksāmenu nokārtos neatbilstoši savām spējām. Jo sevišķi viņu uztrauc vēstures eksāmens. Atšķirībā no citiem, kuri Latvijas vēsturi mācījušies no 6. klases, dēls to sācis apgūt tikai 8. klasē, un vēsturē vairāk jāzina latviešu valoda nekā, piemēram, matemātikā. „Dēls ir apguvis sarunvalodu, tomēr vārdu krājums nav pietiekams, lai pilnībā parādītu savas zināšanas. Tāpēc skolā dažkārt saņem zemākas atzīmes, nekā būtu pelnījis,” komentē vecāki (Kuzmina 2014). Ir skolas, kas atsakās uzņemt bērnu nepietiekamo latviešu valodas zināšanu dēļ, savukārt tās, kas pieņem bez papildu finansējuma no valsts (papildskolotāja algošanai, logopēdam u. c.), cenšas saviem spēkiem tikt galā ar situāciju.

Gribētos cerēt, ka šī situācija pavisam drīz tiks sakārtota un tām ģimenēm ar bērniem, kuras būs izlēmušas atgriezties tēvzemē, aklimatizācijas un iejušanās process Latvijā būs padarīts viegls un patīkams.

Apkopojot rakstā attēloto pašreizējo stāvokli un minētos izaicinājumus diasporas bērnu un jauniešu izglītības jomā, jāsecina, ka ir četras galvenās vajadzības – finansējuma turpinājums, mācību līdzekļu pilnveidošana, tālmācības programmas izstrāde un atgriešanās procesa sakārtošana.

Pašlaik tiek piešķirts tiešais Latvijas valsts finansiālais atbalsts diasporas nedēļas nogales skolām un arī atbalstīti ar izglītību saistītie pasākumi (nometnes, skolotāju kursi utt.). Stabīlai ilgtermiņa skolu darbībai un attīstībai būtu ļoti svarīgi šo finansiālo atbalstu nepārtraukt.

Būtu ieteicams turpināt izstrādāt mācību un metodiskos līdzekļus, tos pilnveidojot visām vecuma grupām un gādājot, lai tie būtu pieejami virtuāli un pielāgoti situācijai, kurā latviešu valoda vairs nav dzimtā, bet gan tiek apgūta kā otrā valoda.

Lai risinātu situācijas, kurās bērniem un jauniešiem nav iespējas apmeklēt nedēļas nogales skolas, jāturpina pilnveidot tālmācības programmu, kura palīdzētu apgūt latviešu valodu, vēsturi, ģeogrāfiju un dzīvesziņu neatkarīgi no dzīvesvietas ģeogrāfiskā novietojuma un iespējām mācīties klātienē.

Visbeidzot, būtu ārkārtīgi svarīgi sakārtot Latvijas izglītības sistēmu, lai bērni un jaunieši, kuri atgriežas Latvijā, pēc iespējas ātrāk un veiksmīgāk varētu iekļauties izglītošanas procesā un pilnvērtīgi turpināt mācības.

Pateicība

Izsakām pateicību visiem, kas mums palīdzēja raksta tapšanā – atsaucīgiem LVA darbiniekiem, īpaši Aijai Otomerei, diasporas nedēļas nogaļas skolu skolotājiem, PBLA darbiniekiem, īpaši Antai Spundei, kā arī speciālo uzdevumu vēstniekam diasporas jautājumos Pēterim Kārlim Elfertam.

VĒRES

- XI Latvijas skolu jaunatnes dziesmu un deju svētkos piedalīšies rekordliels dalībnieku skaits – 37 890 (2015). Pieejams: <http://dziedundejo.lv/medijiem/> (skatīts 14.08.2015.).
- 2 × 2 vēsture (2014). Pasaules latviešu jaunatnes seminārs „Baudi savu latvietību!”. Pieejams: www.2x2malibu.org/par2x2 (skatīts 14.08.2015.).
- Atklāts projektu konkurss „Ārpusskolas pasākumu programma. Vasaras nometnes Latvijas un diasporas bērniem” 2015. Pieejams: http://www.sif.gov.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=9535%3AAtklats-projektu-konkurss-Arpusskolas-pasakumu-programma-Vasaras-nometnes-Latvijas-un-diasporas-berniem-2015&catid=398%3A%E2%80%9CAPrupskolas-pasakumu-programma-Vasaras-nometnes-Latvijas-un-diasporas-berniem%E2%80%9D-2015&Itemid=127&lang=lv (skatīts 14.08.2015.).
- Ārpusskolas pasākumu programma (2015). Vasaras nometnes Latvijas un diasporas bērniem. Pieejams: http://www.sif.gov.lv/index.php?view=category&id=398&Itemid=30&option=com_content&lang=lv (skatīts 14.08.2015.).
- Bērziņa, A. (2014). Austrālijā ar skatu uz Latvijas pusi. *Diena*. Pieejams: <http://www.diena.lv/sodien-laikraksta/australija-ar-skatu-uz-latvijas-pusi-14045401> (skatīts 14.08.2015.).
- Diasporas latviešiem iecerēta tālmācības programma latviešu valodas un vēstures apguvei (2015). Pieejams: <http://www.la.lv/diasporas-latviesiem-iecereta-talmacibas-programma-latviesu-valodas-un-vestures-apguvei/> (skatīts 14.08.2015.).
- Diasporas skolu konkurss (2015) (n. d.). Konkurss par pieteikšanos 2015. gada finansējumam diasporas latviešu skolām ārpus Eiropas. Pieejams: http://www.valoda.lv/en/Current_issues/Konkurss_par_pieteiksanos_2015_gada_finansejumam_diasporas_latviesu_skolam_arpus_Eiropas/1526/mid_522 (skatīts 14.08.2015.).
- Gaitniece, L. (2015a). Izsludināts skolu finansiālā atbalsta saņēmēju 2015. gada konkurss. Pieejams: <http://www.ela.lv/site/skolinas.html> (skatīts 14.08.2015.).
- Gaitniece, L. (2015b). Nav pieļaujams, ka latviešu bērni diasporā aizmirstu savu dzimto valodu. Intervija ar Dainu Gross. *Izglītība un kultūra*, Nr. 3(469).
- Ģibiete, L. (2014). Skolas dzīvē iesaistās visa Adelaides latviešu sabiedrība. Intervija ar Ivetu Leitasi, Adelaides Latviešu skolas pārzini pamatskolas klasēs. *Izglītība un kultūra*, Nr. 16(460).
- Kuzmina, I. (2014). Atbrauci? Paldies, bet cīnies pats! Kā Latvijas skolās sagaida „emigrantu bērnus”. Pieejams: <http://www.la.lv/atbrauci-paldies-bet-cinies-pats/> (skatīts 14.08.2015.).
- Lazareva, A. (2015). *VISC prezentācija*. Diasporas konference „Latvieši pasaulē – piederīgi Latvijai un savam novadam” Cēsis 2015. g. 23. jūlijā.
- Lulle, A., Kļave E., Reire, G., Birka, I. un Ungure, E. (2015). Diasporas politiskā pārstāvniecība Latvijā un Eiropas Savienībā. Parlamentārā dimensija. Pieejams: http://www.diaspora.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/diaspora/1_DMPC_parstavnieciba_fin_300115.pdf.

- Māci un mācies Latviešu valodu (2015). Pieejams: <http://maciunmacies.valoda.lv/> (skatīts 14.08.2015.).
- Ministru kabineta noteikumi Nr. 938 (2013). Latviešu valodas aģentūras nolikums. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=253761> (skatīts 31.08.2015.).
- Otomere, A., Vaivade, V. (2015). *LVA prezentācija*. Diasporas konference „Latvieši pasaulē – piederīgi Latvijai un savam novadam” Cēsis 2015. g. 23. jūlijā.
- Rāmuļu pamatskolas e-apmācība (n. d.). Pieejams: <http://www.ramuluskola.lv/index.php?sec=33> (skatīts 14.08.2015.).
- Rankas pamatskolas mājaslapa. Pieejams: <http://www2.gulbene.lv/rskola/> (skatīts 14.08.2015.).
- Rīcības plāns „Par sadarbību ar Latvijas diasporu 2015.–2017. gadam” (2014). Pieejams: http://www.mfa.gov.lv/data/file/AMPlans_150714_Diaspora.662.pdf (skatīts 14.08.2015.).
- Ruperte, L. (2004). Kas ir 3×3 ? 3×3 pasaulē. Pieejams: http://www.3x3.lv/kas_ir_3x3.html (skatīts 14.08.2015.).
- Spunde, A. (2015a). Rankas pamatskola sekmīgi īsteno tālmācības programmu latviešu diasporas bērniem ārzemēs. Pieejams: <http://www.pbla.lv/rankas-pamatskola-sekmigi-isteno-talmacibas-programmu-latviesu-diasporas-berniem-arzemes/> (skatīts 14.08.2015.).
- Tālmācībai 1.–9. klasei (2015). Pieejams: <http://www.brocenuvsk.lv/talmaciba-1-9-kl/> (skatīts 10.08.2015.).

Intervijas

- Braše, L. (2015). Nepublicēta intervija ar Rankas pamatskolas direktori Laimu Braši 23.07.2015. diasporas konferencē „Latvieši pasaulē – piederīgi Latvijai un savam novadam” Cēsis.
- Ēderi, D. (2015). Nepublicēta intervija ar Frankfurtes (Vācijas) latviešu nedēļas nogales skolas vadītāju Daci Ēderi 28.07.2015. diasporas skolotāju kursos Strazdē.
- Elferts, P. K. (2015). Nepublicēta intervija ar speciālo uzdevumu vēstnieku diasporas jautājumos Pēteri Kārlī Elfertu 29.07.2015. Ārlietu ministrijā Rīgā.
- Kavertide, G. (2015). Nepublicēta intervija ar Frankfurtes (Vācijas) latviešu nedēļas nogales skolas skolotāju Gitu Kavertidu 28.07.2015. diasporas skolotāju kursos Strazdē.
- Otomere, A. (2015b). Nepublicēta intervija ar LVA diasporas skolu koordinatori Aiju Otomeri 19.07.2015. LVA Rīgā.
- Otomere, A. (2015c). Nepublicēta intervija ar LVA diasporas skolu koordinatori Aiju Otomeri 21.07.2015. LVA Rīgā.
- Preisa, G. (2015). Nepublicēta intervija ar Gundegu Preisu 27.07.2015.
- Pūlis, M. (2015). Nepublicēta intervija ar Māri Pūli 28.07.2015. diasporas nedēļas nogales skolu skolotāju kursos Strazdē.
- Sebre, S. (2015). Nepublicēta e-pasta intervija ar Sandru Seبری.
- Sirsniņa, Z. (2015). Nepublicēta intervija ar latviešu nedēļas nogales skolas vadītāju Spānijā, Valensijā, Zani Sirsniņu 28.07.2015. diasporas skolotāju kursos Strazdē.
- Spunde, A. (2015b). Nepublicēta intervija ar PBLA Izglītības padomes vadītāju Antu Spundi 14.07.2015. PBLA Rīgā.
- Sunde, A. (2015). Nepublicēta intervija ar Bergenā (Norvēģijā) latviešu nedēļas nogales skolas skolotāju Antru Sundi 28.07.2015. diasporas skolotāju kursos Strazdē.

Laura Bužinska

2.3. Diasporas bērnu un jauniešu nometnes – latviskās identitātes veidotājas

Ievads

Lai uzturētu latvietību un latvisko garu, visā pasaulē notikušas dažādas nometnes, kas vienojušas Latvijas ļaužu jaunās paaudzes. Nometnes ir ļoti intensīvs un laikietilpīgs notikums. Dalībnieki, piedaloties aktivitātēs un pavadot kopā laiku, daloties piedzīvojumos, mācoties, attīstoties, iegūst atmiņas, iemaņas un draugus, kas var palikt kopā ar viņiem visu mūžu. Nometnes var būt bijis tik ļoti spēcīgs impulss bērnu un jauniešu dzīvē, ka to ietekmē, veicinot kopā būšanas vēlmi, aizsākušās dažādas kustības. Raksta mērķis ir tuvāk aplūkot atsevišķas nometnes, lai izprastu to nozīmi piederības sajūtas Latvijai un identitātes veidošanā. Raksts ir veidots kā praktisks pārskata materiāls, nevis analītisks izvērtējums. Tiks aplūkotas: 2 × 2 kustība, 3 × 3 kustība, latviešu gaidu un skautu kustība, Sabiedrības integrācijas fonda (SIF) sponsorētās diasporas un Latvijas bērnu nometnes. Balstoties uz to cilvēku sniegto informāciju, kuriem bijusi liela nozīme šo nometņu un ar to saistīto kustību veidošanā, rakstā tiks skaidrots, ka nometnes ir veids, kā bērniem un jauniešiem, kas piedzimuši ārzemēs vai pārcēlušies dzīvot uz tām līdzī saviem vecākiem, veidot piederības sajūtu Latvijai un tās sabiedrībai.

Veidojot šo rakstu, 2015. gada vasarā veicu sešas daļēji strukturētas intervijas. Piecas no tām ar cilvēkiem, kas ir cieši saistīti ar šo nometņu organizēšanu; viena intervija ir ar SIF pārstāvi. Tāpat raksta tapšanā izmantoju literatūras avotus un konferenču rakstu krājumus. Dažiem respondentiem, kuri to lūdza, ir mainīti vārdi viņu anonimitātes nodrošināšanā. Citi savukārt vēlējās sniegt intervijas atklāti, un šo lūgumu esmu ņēmusi vērā.

Latviešu skautu un gaidu nometnes

Jau 1949. gadā, kad latvieši ieradās ASV, Austrālijā un Kanādā, tur tika izveidotas latviešu skautu un gaidu vienības. Daudzās pasaules valstis ir savas nacionālās skautu un gaidu apvienības, bet latviešu skautu un gaidu kustība apvieno tieši latviešu jauniešus neatkarīgi no valsts, kurā viņi atrodas. Šīs kustības veidošanā savu ieguldījumu devuši darbīgie Jānis un Maija Šķiņķi, kuri sniedza interviju 2015. gada jūlijā. Tāpat rakstā tika izmantoti Jāņa un Maijas Šķiņķu

rakstītie raksti, kas veltīti nometnēm. Tie publicēti 2014. gada konferenču rakstu krājumā „Latvija ārpus Latvijas”.

Maija Šķiņķe (dz. 1941) atbildējusi par ASV gaidu jendas (teritorijas) darbību 16 gadus, veidojot programmas un organizējot nometnes, vēlāk – no 1997. gada līdz 2006. gadam – tikusi ievēlēta par latviešu gaidu priekšnieci. Viņa arī koordinējusi gaidu kustību ASV, Kanādā un Austrālijā, kā arī kopš 1989. gada veidojusi sadarbību ar Latvijas skautu un gaidu centrālo organizāciju (LSGCO), tā palīdzot neatkarīgajā Latvijā attīstīt skautu un gaidu kustību.

Jānis Šķiņķis (dz. 1933) no 1996. gada līdz 2005. gadam bijis latviešu skautu priekšnieks un atbildējis par skautu kustību ASV, Kanādā un Austrālijā. Viņš saņēmis latviešu skautu kustības, igauņu skautu organizācijas, Latvijas skautu un gaidu centrālās organizācijas un amerikāņu skautu organizācijas augstākos apbalvojumus, kā arī Latvijas valsts Triju Zvaigžņu ordeni par darbu skautisma atjaunošanā Latvijā (I¹, Maija un Jānis Šķiņķi 2015). Tas apliecina J. Šķiņķa lielo ieguldījumu Latvijas valsts atjaunošanā.

M. Šķiņķe par galveno motivāciju abu darbam uzskata šo: „svarīgākais, ko vēlējamies iegūt – draugus, kuriem bija līdzīgas intereses”, apstiprinot, ka mērķis tika sasniegts, jo „ir iegūti daudz draugu, un kā vadītāji varam nodot iegūtās zināšanas tālāk nākamām paaudzēm” (I, Maija un Jānis Šķiņķi 2015). Latviešiem, kuri dzīvoja trimdā, bija nepieciešama vieta, kustība, kur justies iederīgiem. Latviešu skautu un gaidu kustība palīdzēja atrast cilvēkus ar līdzīgām interesēm, kuriem patīk būt dabā un vidē, kurā varēja kopt latvietību.

Skautisma/gaidisma audzināšanas sistēmā ietilpst intelektuālā audzināšana, fiziskā audzināšana, morālā un ētiskā audzināšana, sabiedriskā audzināšana, kā arī latviskā audzināšana. Latviskā audzināšana skautu un gaidu nometnēs cenšas ieaudzināt, kā tālāk redzams citātā,

„... latvisko apziņu un piederību latviešu tautai, tēvu zemes mīlestību, piederību latviešu gara un kultūras pasaulei, cieņu pret tēvu zemi, latviešu valodu, tautu, tās tikumiem un tradīcijām, vēlēšanos šo senču mantojumu nodot saviem pēcnācējiem” (Šķiņķis, Šķiņķe 2014a).

Latviešu skautu un gaidu kustība, kurā apvienojās noteikta sabiedrība, veidoja pati savu kopīgo izpratni par latvietību, ko tad arī mācīja bērniem un jauniešiem. M. Šķiņķe uzsver, ka „visa skautu/gaidu darbība ir vērsta uz latvietības uzturēšanu mūsu jaunatnē” (I, Maija un Jānis Šķiņķi 2015). Nodarbībās un nometnēs, kā arī pārbaudījumos tiek izmantotas latviešu literatūras, vēstures, ģeogrāfijas un citas attiecīgas tēmas, tādējādi vispusīgi paplašinot skautu un gaidu izpratni par etnisko identitāti un vēsturiskajām saknēm.

Latviešu skautu un gaidu nometnes notiek vasarās, un tajās pamatā tiek lietota latviešu valoda. Nometnes programmu veidoja trīs dažādām vecuma grupām: mazskautiem/guntiņām vecumā no 7 līdz 11 gadiem, skautiem/gaidām no 12 līdz 16 gadiem un roveriem/lielgaidām, pie kuriem piederēja jaunieši

¹ Šeit un turpmāk „I” apzīmē interviju.

no 16 gadu vecuma. Katra vienība, kas apvieno mazskautus, skautus, roverus skautu vienībā un guntiņas, gaidas, lielgaidas gaidu vienībā, katru gadu rīkoja un joprojām rīko savas nometnes. Šīs nometnes var būt īsākas – vienu nedēļas nogali garas (2–3 dienas) vai arī veselas nedēļas garumā (7–8 dienas). Parasti vienas pilsētas vienības, rīkojot nometni, uz to aicināja arī citu pilsētu vienības. Nometņu dalībnieku skaits šādās nometnēs bija mainīgs – no pāris desmitiem līdz simtiem (Šķiņķis, Šķiņķe 2014a). Atsevišķām vienībām savās pilsētās nometnes notiek katru gadu vai pat divas reizes gadā, bet visai latviešu skautu kustībai un latviešu gaidu kustībai lielās nometnes, kas apvieno visu latviešu skautu un gaidu saimi, notiek katrus četrus gadus. Visas skautu un gaidu nometnes notiek brīvā dabā ar nakšņošanu teltīs, kur vecākās darbības pakāpes jaunieši paši gatavo maltītes uz uguns kuriem. „Pašu nometņu organizēšanā nekas nav mainījies,” saka M. Šķiņķis, bet vietās, kur tās tiek organizētas, gan ir notikušas izmaiņas. Agrāk nometnes varēja rīkot mežos, nevis dažādās telpās, bet tagad tas vairs nav iespējams, jo, mainoties valsts noteikumiem ir atļauts veidot nometnes tikai specifiskās vietās (I, Maija un Jānis Šķiņķi 2015). Nometnes vada skautu/gaidu vadītāji, kuri ir apmācīti speciālos kursos dažāda vecuma bērnu un jauniešu audzināšanā un vadišanā. Skautu/gaidu vadītāji strādā brīvprātīgo darbu bez nekāda finansiāla atalgojuma (Šķiņķis, Šķiņķe 2014a).

Visā kustības pastāvēšanas vēsturē ir notikušas divas nometnes ASV jendas mērogā – 1962. gadā „Latvija” ar 417 dalībniekiem un 1995. gadā „Meža ciems” ar 250 dalībniekiem, bet Kanādas jendā kopš 1952. gada notika 33 nometnes (Šķiņķis, Šķiņķe 2014b).

Skautu/gaidu kustības dalībnieki 1967. gadā sāka rīkot lielās nometnes, kas pulcēja ievērojamu skaitu – gandrīz tūkstoši – dalībnieku. Nometnē „Tēvzeme” piedalījās 819 skauti/gaidas. 1992. gadā Kanādā notika 6. lielā nometne ar nosaukumu „Uguns kurs”, kurā pirmo reizi piedalījās arī skauti un gaidas no Latvijas. Kopš tā laika katrā lielā nometnē ir bijuši dalībnieki no Latvijas skautu un gaidu centrālās organizācijas. 2014. gadā 11. lielajā nometnē „Mantojums” no 168 skautiem/gaidām 35 skauti/gaidas bija no Latvijas (Šķiņķis, Šķiņķe 2014b). Visām skautu/gaidu nometnēm tiek dots nosaukums, kas reizē ir arī nometnes tēma, par kuru tad tiek veidotas nodarbības un aktivitātes, lai nometnes laikā tās tiktu caurvītas ar kādu kopīgo elementu.

M. Šķiņķe vadīja Latvijas skautu un gaidu centrālās organizācijas vadītāju sagatavošanas kursus 1991., 1995. un 1999. gadā Latvijā. Jaunie skautu un gaidu vadītāji piedalījās šajās apmācībās, lai spētu atjaunot skautu un gaidu kustību Latvijā. Šo zināšanu nodošana Latvijas skautiem un gaidām Latvijas neatkarības atjaunošanas periodā veicināja patriotismu skautu un gaidu kustības dalībniekos. Latviešu skauti/gaidas, kuri atrodas ārpus Latvijas, periodiski piedalās nometnēs Latvijā, tāpat kā Latvijas skauti un gaidas piedalās nometnēs Ziemeļamerikā. Latviešu skautu un gaidu kustība, kurai bija dalībnieki gan ASV, gan Kanādā, gan Austrālijā, paralēli latviskā gara uzturēšanai šo kustību izmantoja kā iespēju satikt līdzīgi domājošus jauniešus.

2 × 2 saieti jauniešiem

60. gados auga otrā trimdas latviešu paaudze. Dažādas nometnes jau bija izveidotas bērniem vecumā no 6 līdz 16 gadiem, bet ne augstskolas vecuma jauniešiem. Tāpēc Brunis un Biruta Rubesi 1964. gadā ASV nodibināja nometnes jauniešiem vecumā no 16 līdz 30 gadiem ar nosaukumu „2 × 2 saieti”. Kā stāsta Aivars Osvalds, vairāku 2 × 2 nometņu vadītājs, „Tajā laikā bija šī vēlme tikties, jo ne katrs latvietis ASV varēja dzīvot pilsētā ar latviešu centru”. Latviešu centros – vai nu tā bija reliģiskā draudze vai vienkārši latviešu sabiedrība – latviešiem bija iespēja tikties, svinēt kopā svētkus un izjust kopību. Tiem, kuriem šādas iespējas nebija, šīs nometne deva iespēju satikties un izjust kopības garu. No 1964. gada līdz 80. gadu vidum šīs nometnes notika katru gadu, tās kļuva ļoti populāras. 70. gados 2 × 2 saieti bija īpaši populāri un tajos piedalījās 150–200 dalībnieku, tie notika pat divas reizes gadā – ziemā un vasarā ar 20–30 lektoriem katrā reizē. Aivars Osvalds atceras:

„Manai vienaudžu grupai 2 × 2 bija ārkārtīgi populāra un ārkārtīgi svarīga, jo mēs varējām satikties uz nedēļu, pilnīgi noslēgti no ār pasaules, un dzīvojām pilnīgi latviskā vidē. To mēs saucām par „latviešu poti”. [...] Tautas deju kopas, interese par rotām tās bija lietas, kas visvairāk saistīja jauniešus.” (A. Osvalds 2015)

1981. gadā tika iesākta 3 × 3 kustība, kurā dalībnieku vecums nebija ierobežots, tāpēc dalībnieku skaits 2 × 2 nometnēs līdz 1996. gadam samazinājās tik ļoti, ka tās pārstāja organizēt. Līdz tam bija notikušas ap 20 nometņu ar 1500 dalībniekiem. Jauniešu nometnes tradīcija tika atjaunota 2006. gadā, kad tajā piedalījās ap 50 dalībnieku. Tā tika izveidota, jo vecās paaudzes 2 × 2 nometņu dalībniekiem bija vēlme, lai viņu bērni arī iegūst šādu pieredzi. Dotācijas Latvijas valdības Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāta (IUMSILS) programmai deva finansiālu atbalstu atsākt 2 × 2 nometņu rīkošanu. Šis finansējums deva iespēju piesaistīt ļoti augstvērtīgus, labi pazīstamus lektorus, piemēram, Jāni Domburu, Māru Zālīti, Andri Grobiņu, Baibu Rubesu u. c. Bija vēlme, lai nometnes notiek ik pēc diviem gadiem. Tās tika noorganizētas Mičiganā (2008) un Malibu (2010). Šajās nometnēs kopā piedalījās ap 300 jauniešu. Nometnes notika ziemas brīvlaikā, jo studējošajiem un strādājošajiem tad ir vislielākās iespējas paņemt brīvdienas. Diemžēl 2012. gadā mēnesi pirms nometnes bija pieteikušies tik maz dalībnieku, ka nācās to atcelt finansiālās nestabilitātes dēļ. Lai arī lektori un organizatori strādāja brīvprātīgi, bija jāmaksā dalības maksa, lai nosegtu uzturēšanās un ēdināšanas izmaksas. Ja vēl pieskaita ceļošanas izmaksas, summa bija pietiekami liela, lai jaunieši tās dēļ nespētu piedalīties 2 × 2 nometnē. Ja varēja, vecāki vai vecvecāki, vēlēdamies, lai bērniem, mazbērniem būtu iespēja būt latviešu sabiedrībā, sedza izmaksas.

Domubiedru grupa, lielākoties ārzemju latvieši, vēlējās, lai 2 × 2 saiets notiktu Latvijā, viņi sāka organizēties, un 2015. gadā pirmo reizi tas notika Latvijā,

Ratniekos. Tajā piedalījās apmēram 62–65 jaunieši, puse bija no Latvijas, bet otra puse pārstāvēja diasporas jauniešus, lai būtu līdzsvars.

2 × 2 saietu pamatā ir šādi mērķi:

- *Veidot dedzīgu, apzinīgu un nacionālu latviešu jaunatnes darbinieku saimi.*

Šādas nometnes bija svarīgas, jo pulcināja arī tos jauniešus, kuri bija sociāli aktīvi un, laikam ejot, iesaistījās arī latviešu kopienās, uzņemoties organizēt dažādus pienākumus.

- *Meklēt labāku pieeju tagadnes un nākotnes uzdevumiem.*

2 × 2 nometnē daļa nodarbību balstījās uz diskusijām un ideju, domu apmaiņu, kas palīdzēja izvērtēt lietu kārtību un meklēt jaunus risinājumus, jo 60. un 70. gados vēl bija dzīva ideja, ka, iespējams, varēs braukt atpakaļ uz Latviju, tāpēc bija jāuztur latvietība dzīva, bet, esot ārpus Latvijas, bija grūti nepakļauties asimilācijai svešā zemē.

- *Radīt draudzības un kopības saites nākamo latviešu kopienu vadītāju starpā.*
- *Veidot ciešākus sakarus paaudžu starpā.*

Lai latviešu kopienas būtu ilgtspējīgas, bija nepieciešama secīga paaudžu maiņa. 2 × 2 nometnē diskusiju laikā ciešā mijiedarbībā bija ne tikai paši jaunieši, bet arī procentuāli lielais skaits lektoru, ar kuriem jaunieši varēja neformālā vidē apmainīties ar domām.

- *Veidot intelektuālu, radošu un pārdomu gaisotni, kur katrs var iegūt plašākas zināšanas par latviešu kultūru, ikdienu, valsti un valdību.*
- *Palīdzēt jauniešiem pētīt savu identitāti, jautāt un diskutēt par šo latvisko mantojumu un tā svarīgumu savās tālākās dzīves gaitās.*
- *Palīdzēt definēt karjeras gaitas, kas varētu veicināt latvietību, un izveidot personīgus plānus iesaistīties Latvijas nākotnes veidošanā.*

Lektori palīdzēja jauniešiem saprast, kādā virzienā viņi vēlētos būvēt savu karjeru, ne tikai personiskā līmenī, bet arī saistībā ar Latvijas valsti, palīdzot tai attīstīties.

- *Veidot vidi, kur jaunatnei ir iespēja iepazīties ar citiem latviešu jauniešiem, rosināt uz draudzības un domu apmaiņu, kā arī ietekmēt gan pašu, gan sabiedrības nākotni.*

2015. gada 2 × 2 saieta vadītāja Eva Ikstena kā lielāko izaicinājumu min komandas atrašanu, ar kuru kopā veidot nometni, jo tas ir brīvprātīgs darbs, kas prasa ļoti daudz laika. Saieta organizēšana sākas vairāk nekā pusgadu pirms tā norises, jo nepieciešams piesaistīt sponsorus, atrast rīkošanas vietu, uzrunāt visdažādākos medijus, uzaicināt dalībniekus.

Nometnē rīta pusē norisinājās dažādas intelektuālās diskusijas par politiku, kino, vēsturi, bet pēcpusdienā notika praktiskās aktivitātes. Tāda darba kārtība tika izraudzīta tāpēc, ka no rīta ir labāk nodoties intelektuālam darbam, bet pēcpusdienā, atpūtinot galvu, var darīt praktiskas lietas. 2015. gada nometnē Latvijā, Ratniekos, bija šādas tēmas:

- „Vadi sevi, vadi citus” – par prezentācijas un vadības mākslu stāstīja Vanda Dauksta.

- „Kultūras izpausmes Latvijā” – ar kultūras un mediju vidi Latvijā iepazīstināja Eva Ikstena.
- „Uzņēmīgie latvieši” – par uzņēmējdarbību un uzņēmību stāstīja Dāvis Sikstāns.
- „Kādi mēs esam” – par identitātes jautājumiem runāja Madara Mazjāne.

Teorētiskajās ievirzēs bija iespēja iepazīties un diskutēt ar dažādām ievērojamām personībām, bet praktiskajās – izkalt dalībniekiem pašiem savas rotas, mācīties gatavot ēdienu u. tml. Tāpat kopīgajās aktivitātēs vakarā bija iespēja klausīties lekcijas visiem dalībniekiem kopā (rīta cēlienā jaunieši piedalījās nodarbībās) vai kopīgi gatavot kādus uzdevumus, lai sevi attīstītu un labāk iepazītu cits citu.

Eva Ikstena stāsta, ka šajā nometnē notika plašas diskusijas par latvietību, cenšoties „graut stereotipus par Ulmaņlaiku Latviju, kur visi staigā tautastērpos”. Tāpat viņa vēlas parādīt, ka latvietība nav tikai „danči un ballītes”, bet arī „pienākums pret valodu, kultūru”, jo tas palīdz apzināties saknes un būt sabiedriski aktīvam, darbojoties Latvijas labā. Šobrīd ir nepieciešams jauniešiem pašiem „jaunatklāt Latviju, nevis dzīvot klišējās, ka ir tikai Dziesmu svētki un Vecrīga” (I, Eva Ikstena 2015), tādējādi radot pašiem savu, sev tuvu izpratni par to, kas ir Latvija. Dalībniekiem tika parādīta gan vēsturiskā Latvija, gan mūsdienu Latvija, piemēram, par mūzikas aktualitātēm stāstīja Toms Grēviņš.

Eva novērojusi, ka šajā nometnē, salīdzinot ar 2010. gada nometni Malibu, nometnes dalībnieki, paliekot divatā, turpināja sarunāties latviski, kā arī apzinājās, kā nometnes nedēļas laikā uzlabojas viņu latviešu valodas prasmes. Bijis arī dalībnieks, kas latviešu valodu nav pratis pietiekami labi, bet nometnes dalībnieki paši viņam tulkojuši un palīdzējuši iejusties nometnē. Eva stāsta, ka „nometnes ietvaros tā iekļaujošā, pieņemošā sajūta ir ļoti liela”, uzsverot, ka ir svarīgi, lai mēs paši esam uzņemoši. Latvijā latviešu nav par daudz, ir jāveido draudzīgas attiecības bez dalījuma „mēs–viņi”, jo galvenais latviešus vienojošais spēks ir „vēlme palīdzēt Latvijai kopīgi augt” – kopā attīstot Latviju, rodas kopības sajūta vienotā mērķa dēļ. Tāpēc ir plānots nākotnē piesaistīt nometnei ne tikai tos latviešu jauniešus, kas dzīvo Apvienotajā Karalistē un Īrijā, bet arī iekļaut jauniešus, kuru dzimtā valoda ir krievu un kuri jūtas piederīgi Latvijai.

Šobrīd ir mērķis turpināt rīkot 2×2 nometnes katru gadu. Aivars Osvalds cer, ka 2×2 nometnes turpinās pastāvēt ASV, kur tās tika aizsāktas, jo ir pieejamākas ASV un Kanādas diasporas jauniešiem ekonomisko apsvērumu dēļ.

3 × 3 saieti ģimenēm pasaulē un Latvijā

3×3 ir kustība, kas domāta „visu paaudžu latviešiem” (Zvejniece 2013). Šī kustība tika aizsākta 1981. gadā, kad Garezerā (ASV) pirmo reizi sanāca kopā latviešu ģimenes, lai kopā ar bērniem izjustu un koptu latviskumu. Kopš tā laika no 1981. līdz 2014. gada rudenim ir noorganizētas 215 3×3 nometnes, kurās

kopumā piedalījušies 31 245 dalībnieki. 3×3 kustību koordinē Pasaules Brīvo latviešu apvienība, bet pašas nometnes atsevišķās valstīs organizē 3×3 kustības padomes. Kopš 1990. gada 3×3 nometnes notiek arī Latvijā, jo pēc Padomju Savienības sabrukuma un robežu atvēršanas radās iespēja tieši Latvijā veidot saikni starp latviešiem visā pasaulē. Arī Latvijas Republikas Kultūras ministrija ir atzinusi 3×3 nometņu lielo nozīmi latviskuma saglabāšanā un nodošanā nākamajām paaudzēm, par ko liecina šim mērķim piešķirtais valsts finansējumu 2014.–2016. gadam. Vēl viens apliecinājums – Līga Ruperte, 3×3 nometņu globālā koordinatore, ir apbalvota ar Triju Zvaigžņu ordeņa zelta goda zīmi un IV šķiras Triju Zvaigžņu ordeni. 70. gados pēc doktora grāda (psiholoģijā) iegūšanas viņa strādājusi gan Garezera Vasaras vidusskolā (ASV), gan 2×2 nometnēs. Līga Ruperte stāsta:

„Psiholoģijas studijas un pieredze mani pārliecināja, ka bērni nesa-glabās latvisko identitāti, ja tā nebūs kaut cik spēcīga viņu vecākos, tas vienkārši nav iespējams. Sāku domāt par visu paaudžu iesaisti-šanu, lai mēs visi varētu mācīties viens no otra, kāda tā mūdienu latvietība ir, un lai ģimene visu gadu var pārrunāt pieredzi 3×3 , pielietot iegūto izpratni un mākas „dzīvojot latviski” savās mājās.” (I, LR 2015)

1980. gadā Līga Ruperte veica pētījumu, lai uzzinātu, kas cilvēkus piesaista latviešu sabiedrībai un kas atsvešina no tās. Viņa atzīst, ka „latvietība ār-ēm ir dārga un grūta – vajag transportu, naudas ieguldījumu”, bet viņai bijusi pārliecība, ka latvietība ir „vērtība un aktīva piederība latviešu sabiedrībai ir privilēģija, jo tai ir spēja dot saviem locekļiem saites ar ilgstošu, stabilu, pare-dzamu grupu, kuru kopā tur kopīgas saknes un kopīgi mērķi” (Ruperte 2004). Veidojot 3×3 nometnes, tika paturētas prātā atziņas no pētījuma par to, kādas aktivitātes būtu saistošas un kādas – ne. Nometne ir domāta, lai „vismaz vienu nedēļu gadā dzīvotu tīri latviski, darot to, kas sirdij dod prieku”. Nometnes pro-gramma ir ļoti piepildīta, un tajā atrodami dažādi nodarbību veidi: kopreferātu lasījumi, kuros piedalās visi pieaugušie nometnes dalībnieki; ievirzes – gan teo-rētiskās, gan praktiskās; bērnu programmas ($\frac{1}{2} \times \frac{1}{2}$), kuras pielāgotas bērnu vecumiem (dienas garumā notiek 2–3 ievirzes); speciālas vakara programmas ar tā saucamo nīkšanu pēc programmas nodarbībām, piemēram, ar dančiem vai dziedāšanu. L. Ruperte pati raksta, ka programmā tiek ietverta

„vēsture, sabiedriskie jautājumi un politika, folklorā un reliģija/ētika, māksla-literatūra, mūzika teātris, glezniecība, latviešu valo-da, latviskā audzināšana skolā un ģimenē, latviskā identitāte, al-koholisma, ģimenes un sabiedriskās problēmas, tradīcijas – svētku mācīšanās, latviskā virtuve, un latviskā māja, rotu kalšana, aušana un rokdarbi, kokgriešana, keramika, ādas apdare, koklēšana, dzie-dāšana, teātra spēlēšana, tautas dejas un rotaļas” (Ruperte 2004).

Intensīvajai programmai ir jābūt apstiprinātai jau sešus mēnešus pirms no-metnes sākuma. 3×3 nometnēm vienmēr bijuši skaidri noteikti mērķi:

- latvisko zināšanu papildināšana;
- latviskās kopības sajūtas veicināšana;
- latvisko ģimeņu stiprināšana;
- latviskās draudzības sekmēšana;
- latviskas kultūrvides attīstīšana Latvijā.

Līga vēl uzsver: „Valoda ir no latviešu kodolvērtība, citiem tā nav.” (I, LR 2015) Tāpēc 3×3 saiets parasti notiek latviešu valodā, dalībnieku skaits svārstās no 75 līdz 250. Nometnes Latvijā dalībnieku skaita ziņā ir lielākas par nometnēm citviet. Nometnes organizētāji nesaņem atalgojumu par savu ieguldījumu.

3×3 nometņu vadlīnijās (organizatori tās sauc par pamatīpašībām) norādīts, ka bērni, kuri ir jaunāki par 18 gadiem, nometnēs var piedalīties tikai kopā ar vecākiem vai vecvecākiem, vai arī ar vecāku apstiprinātiem aizbildņiem (Zvejniece 2013).

Jānis (vārds mainīts), kas kā jauniešs piedalījies 3×3 saietā, stāsta:

„Manuprāt, „latviskums” jeb bieži piesauktā „latviskās dzīvesziņas kopšana” ir kaut kas abstrakts un dažkārt biedējošs. Tāpēc latviešu jauniešiem tas būtu jāuztver ne kā aicinājums koklēt zem ozola, bet kā mudinājums būt optimistiem, uzturēt latviešos dzīves prieku, mīlēt savu valsti, savu tautu. Praktiskā puse – citīgi strādāt Latvijas un latviešu tautas izaugsmei, radīt bērnus, maksāt nodokļus u. tml.”

Cilvēki, kuri piedalījušies 3×3 saietos kā bērni, vēlāk, būdami pieauguši, paši kļuvuši par nometņu vadītājiem vai atbalstītājiem. Tas liecina, ka šiem cilvēkiem 3×3 nometņu pieredze un nozīme dzīvē ir ļoti svarīga. 3×3 saiets ir vieta, kur var ne tikai pabūt kopā ar citiem latviešiem un kopt latvisko, bet arī pārrunāt aktuālas problēmas un, apspriežoties ar domubiedriem, rast risinājumus. Šī brīvā atmosfēra, kurā nedēļas garumā uzturas ģimenes kopā ar bērniem un vecākiem, lai kopā mācītos, rada vēlmi dziļāk izzināt savas saknes. L. Ruperte komentē, ka nav tādas vienas latvietības, kas tiek uzspiesta, viņa uzskata, ka cilvēki paši dažādās aktivitātēs var atrast „savu latvietību” (I, L. Ruperte 2015).

Sabiedrības integrācijas fonda atbalstītās nometnes diasporas un Latvijas bērniem

Kā stāsta SIF pārstāve, nometņu konkursa „Ārpusskolas pasākumu programma. Vasaras nometnes Latvijas un diasporas bērniem” (tas notika 2014. un 2015. gadā) aizsākumi rodami 2012. gadā „Ārpusskolas pasākumu programmā”, kurā latviešu diasporas bērni bija viena no mērķgrupām, kas varēja piedalīties nometnēs kopā ar mazākumtautību bērniem. Šīs programmas mērķis bija „veicināt bērnu un jauniešu pilsonisko un demokrātisko līdzdalību, stiprināt nacionālo, lokālo un eiropieško identitāti, veicināt kultūras un sociālās atmiņas attīstību”. 2012. gadā tika īstenoti 12 projekti, iesaistot 1704 skolēnus. To skaitā bija 55% latvieši un 45% dažādu mazākumtautību pārstāvji. Vienā no

projektiem bija iesaistīti 60 bērni no Īrijas un Lielbritānijas diasporas (Nolikums Nr. 2014. LV/SP). SIF pārstāve stāsta, ka

„[programmas] rezultātā tika konstatēts, ka tas ir ļoti vērtīgi, ka bērni, kas ir uzauguši svešumā, ir raduši šo iespēju te atbraukt uz Latviju, līdz ar to radās doma īpaši rīkot nometnes, kas ir vērstas uz diasporas bērnu un Latvijas bērnu kopīgo darbošanos” (I, SIF pārstāve 2015).

Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam (Nolikums Nr. 2014. LV/SP) un Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012.–2018. gadam nosaka nepieciešamību veidot stiprākas saites starp Latviju un diasporas pārstāvjiem. Tādēļ 2013. gadā „Ārpusskolas pasākumu programmā” kā obligāta prasība visiem projektiem tika izvirzīta diasporas bērnu iesaistīšana. 2013. gada programmā kopumā īstenoja piecus projektus, kuri ietvēra sešas nometnes un vasaras skolas (vienā no projektiem realizēja divas nometnes). To ilgums bija no četrām līdz 12 dienām. Tika iesaistīti 287 bērni un jaunieši vecumā no 7 līdz 18 gadiem. Bija 153 Latvijā dzīvojošie bērni no visiem reģioniem un 134 latviešu diasporas bērni (jeb 47% no kopējā skaita), kas pārstāvēja 16 dažādas valstis: Lielbritāniju (24 bērni), Krieviju (22), Norvēģiju (14), Zviedriju (14), Igauniju (12), Gruziju (10), Dāniju (9), Beļģiju (8), Vāciju (6), Kanādu (4), Īriju (3), Nīderlandi (3), Franciju (2), Austrāliju (1), Šveici (1) un Turciju (1) (Nolikums Nr. 2014. LV/SP).

2014. gadā Ministru kabinets piešķīra finanšu līdzekļus no valsts budžeta programmas „Līdzekļi neparedzētiem gadījumiem”, lai SIF turpinātu īstenot „Ārpusskolas pasākumu programmas. Vasaras nometnes Latvijas un diasporas bērniem 2014”. Arī šajā konkursa nolikumā tika aktualizēts 50/50 princips. Tas nozīmēja, ka Latvijā dzīvojošu bērnu un diasporas bērnu skaitam šajās nometnēs jābūt vienādam, lai pēc iespējas pilnvērtīgāk notiktu sadraudzēšanās nometnes dalībnieku starpā. 2015. gadā šo programmu valsts budžetā izdevās iestrādāt uz trim gadiem, bet konkurss tiek sludināts katru gadu atsevišķi. 2015. gada programmas aprakstā minēts, ka „mērķa grupa ir diasporas bērni vecumā līdz 18 gadiem, kā arī viņu vienaudži Latvijā”. Programmā tiek atbalstītas kopīgas nometnes un vasaras skolas, kuru mērķis ir diasporas bērnu saiknes ar Latviju stiprināšana, kā arī diasporas un Latvijā dzīvojošo bērnu kopīga darbošanās. Nolikumā paskaidrots, ka diasporas jēdziens šīs programmas kontekstā tiek lietots paplašinātā nozīmē, ietverot „visus Latvijas valstspiederīgos – gan pilsoņus, gan nepilsoņus, kuri pastāvīgi dzīvo ārpus Latvijas, tai skaitā pilda diplomkonkursa nolikumā ētisko un konsulāro dienestu” (Nolikums Nr. 2014. LV/SP).

Atbalsts diasporas un Latvijā mītošo bērnu kopīgām nometnēm Latvijā iekļauts arī ricības plāna projektā „Par sadarbību ar Latvijas diasporu 2015.–2017. gadam”. Šajā periodā plānots atbalstīt vismaz 30–35 projektus un ik gadu ieviest kādu jaunu elementu nometņu pilnveidošanai (Nolikums Nr. 2014. LV/SP). Aug gan nometņu organizatoru, gan vecāku interese par programmu. 2014. gadā konkursam bija 24 pieteikumi, bet 2015. gadā

iesniegumu skaits bija jau 30. Diemžēl tik daudz nometņu nav iespējams atbalstīt. 2012. gadā tika atbalstītas 12 nometnes, 2013. gadā – 5, 2014. gadā 11, savukārt 2015. gadā – 10 nometnes.

Nometnes dalībniekiem dalības maksa nav jāmaksā (nometņu organizatori to nedrīkst prasīt), un tiek segti arī ceļa izdevumi, tāpēc pieteikties dalībai nometnē var visi interesenti, un vecāku finansiālais stāvoklis nav kritērijs. SIF pārstāve komentē: „[Ir] vairāki bērni, kas citādi netiktu uz Latviju, jo vecākiem nav pietiekami daudz līdzekļu. Valsts dod šo iespēju. Tas tiek novērtēts.” (I, SIF pārstāve 2015) Diemžēl ne visi interesenti var piedalīties nometnēs, jo pieprasījums ir lielāks nekā piedāvājums. SIF pārstāve stāsta, ka daudzi nometņu organizatori ir spiesti atteikties dalību gan diasporas bērniem, gan Latvijā dzīvojošiem bērniem, jo vietu nepietiek. Daži projekta īstenotāji rīko lielus konkursus uz vietām, kuras paredzētas Latvijas bērniem. SIF pārstāve secina, ka „tik uz šāda veida nometni ir privilēģija”.

Katru gadu tiek veikts programmas iekšējais izvērtējums gan administratīvi, gan saturiski, jo katras nometnes organizatoriem, nometnei noslēdzoties, ir pienākums aptaujāt bērnus. Diasporas bērni novērtē iespēju būt kopā, būt Latvijā. Programmā iepriekš tika īpaši izcelta Krievijas latviešu bērnu dalība nometnē, jo Krievijā dzīvojošajiem bērniem „ir ļoti nepieciešama šī saite ar Latviju, jo tur viņa visātrāk un visvieglāk zūd”, saka SIF pārstāve. Pēc SIF lūguma nometnes tiek rīkotas latviešu valodā. Nav arī noteikts, cik labi bērnam jāzina latviešu valoda. Kā komentē SIF pārstāve, „tas ir nometnes vadītāju izaicinājums, kā viņi nodrošina šo valodas lietojumu”. Daļa nometnēs pavadītā laika tiek paredzēta arī latviešu valodas apmācībai, cik nu tas iespējams. 2015. gada programmā uzsvars tika likts uz valodas un kultūras apguvi ar neformālās izglītības starpniecību. Netiek noteikti „latvietības šabloni”, bet

„dota radošā brīvība pašiem domāt un interpretēt. Vērtējot projektus, ir interesanti redzēt, ko katrs uzskata par „latvisko kodu”. Ir tautiski – etnogrāfiskas nometnes, kas cenšas caur folkloras elementiem sniegt bērniem piederību, ir aktīvākas, sportiskākas nometnes, ir nometnes, kurās uzsvars ir uz ģeogrāfijas apzināšanu – notiek ekskursijas uz dažādām vietām. Katra nometne ir savādāka, priekšā nepasākām, kā jāveido, tāpēc šie risinājumi ir dažādi, līdz ar to vecāki var izlemt, kas bērnam interesantāks” (I, SIF pārstāve 2015).

SIF pārstāve priecājas, ka šī programma palīdz izveidot jaunas draudzības, piebilstot: „Aizkustinoši runāt ar bērnu, kurš saka, ka septiņus gadus nav bijis Latvijā un šis projekts bijusi iespēja „atbraukt mājās” [...] Tas ir emocionāli vērtīgi.” Vaicājot vienai no SIF nometņu vadītājām Maijai (vārds mainīts) par to, kādā veidā viņa „latvietību” izvēlējas nodot nometnes dalībniekiem, viņa saka:

„Mans mērķis bija piedāvāt pēc iespējas dažādākas aktivitātes, kas, manuprāt, saistās ar latvietību, tās pašas tautasdziesmas, dejas, rokdarbi, teātris un ļaut pašiem nometnes dalībniekiem atrast veidu, kas viņiem šķiet vistuvākais, kas viņus saista ar Latviju. Varbūt

kādam tā ir daba, jo arī dabā mēs gana daudz gājām ārā. Varbūt viņš maucot stabules no niedrēm, saprot, ka tas ir viņa, un viņš tādejādi sasaista sevi ar Latviju. Grūti jau pēc idejas pateikt, kas ir tā viena latvietība.” (I, Maija 2015)

Jautājot par noteiktā mērķa sasniegšanu, Maija apstiprina: „Tas, ko es gri-bēju panākt, lai viņi caur šīm [nometnes] aktivitātēm, pirmkārt, izbauda laiku, lai viņiem ir labi, ka viņi jūtās forši pavadījuši vienu nedēļu.” Maija uzskata, ka „Mums nevajag spiest, ka tagad [nometnē] ir jāiemācās 10 tautas dejas, bet tas, ka labi tika apgūta viena, un ļoti labi tika pavadīts laiks [ir tas vēlamais]. Līdz ar to dalībniekam paliek vislabākās atmiņas par Latviju un dejošanu”. Maija dalās savos novērojumos par to, ka lielākajai daļai diasporas bērnu viens no vecākiem ir no Latvijas un viņš „ir atsūtījis bērnu uz Latviju apgūt latviskās vērtības”. Viņa uzskata: ja bērns kaut ko no latviskā ir apguvis vai ar to saskāries nometnē, tad vecākam pēc tam ir vieglāk kaut ko paskaidrot bērnam, kad viņš ir atbraucis atpakaļ, „bērnam vieglāk pieņemt latvisko”.

Nometnē, kuru Maija vadīja, bija dažādu paaudžu latviešu diasporas bērni. Bija pirmās paaudzes diasporas bērni, kas aizbraukuši nesen, un bija arī trešās paaudzes latvieši. Vadītāja stāsta: „Tiem bērniem, kuriem vecvecāks/vecvecāki bija pārvākušies uz ārzemēm, bija jau diezgan stipras tās vietējās tradīcijas. Valoda [pazūd] .. bija [bērni], kas jau vairāk nerunāja [latviski].” Maija bija novērojusi, ka bērni no Latvijas uzskatīja, ka izdevīgāk draudzēties ar diasporas bērniem, kas ir atbraukuši no Rietumeiropas vai Ziemeļeiropas, nevis ar tiem, kas atbraukuši no bijušajām PSRS valstīm.

Maija sarunas beigās uzsver: „Ar vienu nometni nekas nav līdzēts. Viena nedēļa gadā ir daudz par maz, lai varētu runāt par to, ka sabiedrība kļūst saliedētāka. Nometne var būt tā „rozīnīte”, kad „mēs” sanākam kopā, un „mums” ir jautri, bet nometne nebūt nav pamatlīdzeklis, ar kuru var panākt [saliedētību].”

Nobeigums

Nometnes ir veids, kā saglabāt saiti ar Latviju, tās ir ne tikai rezultāts, bet arī process. Bieži vien tautieši, ne tikai piedaloties nometnēs, bet arī brīvprātīgi organizējot un veidojot nometnes trimdas laikā, piemēram, 2 × 2 padomi, iegūst domubiedrus uz mūžu. Nometne ir arī ļoti praktisks un intensīvs pasākums, kuram beidzoties jāatgriežas ikdienas dzīvē. Ja jaunieši ir guvis piepildījumu no aktivitātēm nometnē, viņš atgriežas piepildīts un vēlas turpināt kontaktu ar nometnes biedriem, lai varētu kaut vai domās atgriezties piedzīvojumā.

Nometnēs ir ļoti individuāla atmosfēra, ko veido kopā sanākušās personas un vēl jo vairāk organizētāji. Lai organizētu nometnes, pašiem organizatoriem jāiemācās sastrādāties savā starpā – ja 2 × 2 saietā organizēšanā tiek piesaistīta līdz pat 15 cilvēku liela darba grupa, cilvēkiem ir jābūt lielai spējai sadarboties un vienoties par kompromisiem. Ir svarīgi, ka tiek organizētas nometnes, kur ģimenes var būt kopā un apzināties sev tuvāko latvietības veidu, un ir labi, ka ir

arī tādas nometnes, kuru izdevumus sedz valsts, dodot iespēju bērniem piedzīvot kopā būšanas prieku neatkarīgi no ģimenes materiālā un sociālā stāvokļa.

Izvērtējot, kāda pieeja bijusi katram nometņu veidam, jāsecina, ka gan 2×2 , gan 3×3 , gan SIF administrētajās nometnēs nemāca kādu konkrētu kanonu par to, kas ir latvietība, bet ļauj gan organizētājiem, gan dalībniekiem brīvi izvēlēties sev tuvāko latvietības izpausmes veidu, tādējādi dodot iespēju sajusties kā daļai no kaut kā lielāka.

Nākotnē pētniekiem ieteicams pievērsties dziļākai nometņu satura un dinamikas analīzei, padziļināti analizēt nometņu dalībnieku pieredzi. Lieti noderētu, piemēram, etnogrāfisks vai rīcības pētījums, piedaloties, līdzdarbojoties gan pasākumu plānošanā, gan īstenošanā un sniedzot ieteikumus, kas pamatotos uz pētījumu un ļautu vēl vairāk stiprināt nometnes kā nozīmīgu instrumentu darbā ar diasporu.

Pateicība

Pateicos visiem, kas dalījās domās, idejās, viedokļos. Īpaši pateicos kolēģei Elzai Ungurei par atbalstu raksta tapšanas gaitā.

VĒRES

2×2 saiets. Pieejams: <http://www.2x2malibu.org/par2x2/> (skatīts 14.08. 2015.).

2×2 saiets. Pieejams: <http://www.2x2pasaule.com/ievirzes/> (skatīts 14.08.2015.).

Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam (2012). Pieejams: http://www.nap.lv/images/20121220_NAP2020_Saeima_apstiprinats.pdf (skatīts 12.08.2015.).

Latvijas valsts budžeta finansētā programma „Ārpusskolas pasākumu programma. Vasaras nometnes Latvijas un diasporas bērniem” (2014). Nolikums.

Pamatnostādnes (2011). Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012.–2018. gadam. Nr. 542. Pieejams: <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=3782> (skatīts 12.08.2015.).

Ruperte, L. (2004). *Trīs reiz trīs nometņu loma latviskās identitātes saglabāšanā trimdā. Konferences „Trimda, kultūra, nacionālā identitāte” referātu krājums*. PBLA.

Šķiņķis, J., Šķiņķe, M. (2014a). *Latviešu skautisms/gaidisms*. No: Latvija ārpus Latvijas: kultūra, vēsture, emigrācija un nacionālā identitāte: konferences referātu krājums. Rīga: PBLA, 207.–213.

Šķiņķis, J., Šķiņķe, M. (2014b). „Nometnē mums labi klājas...” *Pārskats par bērnu vasaras nometnēm ASV, Kanādā, Austrālijā*. No: Latvija ārpus Latvijas: kultūra, vēsture, emigrācija un nacionālā identitāte: konferences referātu krājums. Rīga: PBLA, 200.–207.

Zvejniece, R. (2013). *3 × 3 ārpus Latvijas 1981–2011: pasaules mēroga kustība visu paaudžu latviešiem*. Rīga: PBLA.

Ieva Margeviča-Grinberga

2.4. Jauno pedagogu starpkultūru izglītība Latvijā: iespēju un prakses izvērtējums

Ievads

Cilvēku starptautiskas pārvietošanās pieaugums sabiedrību padara arvien daudzveidīgāku. Arī Latvijā saskaramies ar jaunām migrācijas tendencēm: samērā jauna parādība ir to latviešu ģimeņu atgriešanās no ārvalstīm un viņu bērnu adaptācijas grūtības, kuri nesen ir dzīvojuši un mācījušies ārpus Latvijas. Līdzās tiem, kas izbraukuši ekonomisku iemeslu dēļ un pēcāk atgriezušies Latvijā, lai arī nelielā skaitā, klāt nākuši patvēruma meklētāji un bēgļi no karadarbības skartajiem reģioniem, kā arī izceļotāji no bijušās Padomju Savienības republikām. Tas rada aizvien jaunus izaicinājumus arī skolotāju izglītībai. Skolotājiem ikdienā nākas saskarties ar atšķirīgu kultūru pārstāvjiem, ar kuriem bieži vien pirms tam nav bijis kontakta. Līdz ar to trūkst zināšanu, kā strādāt un pieņemt šo dažādību, kā veicināt arī Latvijā atgriezušos bērnu piederības sajūtu gan valstij, gan skolai un kopienai, kā izmantot līdzšinējo bērna pieredzi un atklāt tās bagātinošo nozīmi pasaules uzskatu veidošanās procesā. Šādas izglītības nodrošināšana prasa, lai turpinātu profesionāli pilnveidoties gan augstskolu mācītspēki, gan topošie un pašreizējie skolotāji. Šī raksta mērķis ir pavērties plašāk uz pedagogu izglītošanu starpkultūru kontekstā Latvijā, kas ir ļoti nozīmīga arī diasporas bērnu un jauniešu izglītības kontekstā, jo daļa no viņiem ne vien auguši etniskā, valodas un kultūras ziņā jauktās ģimenēs, bet arī mācījušies skolās, kurās bērni nāk no dažādām kultūrām.

Mācību videi augstskolās dažādosursos jābūt tādai, kas veicina topošo skolotāju nepieciešamo kompetenču attīstību darbam multikulturālā sabiedrībā. Starpkultūru izglītības koncepcija ir radusies kā atbilde uz migrācijas sabiedrības izaicinājumu. Tās pirmsākumi saistāmi ar darba meklētāju migrāciju 20. gadsimta otrajā pusē visā pasaulē, ko izraisīja ciešie globālās ekonomikas sakari, kas ietver savstarpēju mijiedarbību un mobilitāti (Auernheimer 2012).

Vispirms rakstā sniegsu teorētisku skatījumu uz skolotāju starpkultūru kompetences veicināšanu. Tālāk izklāstīšu rakstā aplūkotā pētījuma (skolotāju aptauja par jauno skolotāju pieredzi darbā ar bērniem, kam ir migrācijas pieredze) metodiku un analizēšu iegūtos rezultātus. Nobeigumā sniegsu secinājumus par grūtībām un iespējām skolotāju starpkultūru kompetences attīstības sekmēšanā Latvijā. Secinājumi balstās uz teorijas izpēti un pētījuma rezultātiem.

Teorētisks skatījums uz starpkultūru kompetenci

Indivīda starpkultūru kompetences attīstības veicināšana ir sabiedriska mūžilgas izglītības process. Pasaulē veiktie pētījumi (Byram 2015; Sipitanou, Bougioukli 2014; Perry, Southwell 2011; Margeviča 2008) un iegūtā prakse rāda, ka skolotāju sagatavošana darbam multikulturālā sabiedrībā ir aktuāla. Taču joprojām vairumā valstu starpkultūru pieeja skolotāju izglītībā ir relatīvi jauna.

Filozofs Luijs Poršers, socioloģe Martine Abdallaha-Pretceile (Porcher, Abdallah-Pretceille 1999) un starpkultūru filozofijas virziena pārstāvis Francs Martins Vimmers (Wimmer 2004) uzskata, ka no transcendentāli filozofiskā viedokļa svarīgi ir pārvarēt pasīvu blakuspastāvēšanu multikulturālajā sabiedrībā. Starpkultūru mācīšanās procesā jāmacās ne tikai par kultūrām, bet arī no citām kultūrām (apmaiņas ceļā). Centrā ir mācīšanās no (kultūras) pašrefleksijas (Wulf 2001: 156–159) un katra atsevišķā cilvēka etnocentriski ierobežotā skatījuma apzināšanās. Taču saskaņot kultūras multikulturālā sabiedrībā iespējams, izmantojot pārētniskas vai dalītas vērtības, kas var būt pieņemamas visām šajā procesā iesaistītajām grupām.

Jorgs Rūlofs (Ruhloff 1986) starpkultūru izglītību uzskata par „izglītības iespēju, kas balstās un ir vērsta uz kultūru” (Ruhloff 1986: 197; 199). Pedagoģijai nav jābūt „ievirzīšanai neapstrīdami derīgās normās un vērtībās”, tai jāveicina „cita veida pašinterpretācijas iespējas izpratne” (turpat: 195). Tātad starpkultūru izglītība ir jāsaprot kā neskaitāmu pedagoģiskās darbības sfēru krustpunkts ar specifisku mērķa nostādni.

Lai kļūtu par pedagogu, kam piemīt starpkultūru kompetence, jābūt vēlmei izprast un respektēt pašam savas kultūras mantojumu un veidot sevī to zināšanu, prasmju un attieksmju bāzi, kas ļauj darboties dažādu kultūru vidē. Lai gan daudziem skolotāju izglītības programmu studentiem un jaunajiem skolotājiem ir bijusi saskare ar kādu citu kultūru, piemēram, studējot vai strādājot ārzemēs, vairumā topošo un jauno skolotāju socializācija joprojām notiek vienas kultūras vidē. Neapšaubāmi, problemātiski ir strādāt, ievērojot starpkultūru izglītības principus, ja pašam ir neliels priekšstats par skolēnu kultūru, vēsturi un reliģiju (Rauschender 2001: 141). Arī slēpta, bieži neapzināta nepatika pret svešo vai nepatikas kompensācija, pārcentīga un/vai labdarīga rūpēšanās reizēm var sevī slēpt iespējamus konfliktus.

Kā liecina pētījumi (Grant, Koskela 1986; Kalani Beyer 2010), skolotājiem, kuri ir veiksmīgi apguvuši tradicionālo didaktiku, ne vienmēr piemīt starpkultūru zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas darbam multikulturālā klasē. Pasaulē nav vienas noteiktas pieejas, kā starpkultūru izglītību iekļaut studiju procesā. Starpkultūru izglītība aizvien ir atvērta sistēma – starpkultūru zināšanām pastāvīgi jādod savs pienesums pieaugošajai pasaules daudzveidībai un līdz ar to tās uzlabošanai.

Vairākas autoritātes starpkultūru izglītībā, piemēram, Džeimss Bankss, Čerija Makgī-Banksa, Kristine Benneta, Kristine Slitere un Karls Grants (Banks,

McGee-Banks 1993; Bennett 1990; Sleeter, Grant 1997), piedāvā vērā ņemamas vadlīnijas šīs izglītības stratēģiju attīstīšanai, kas palīdzētu gan skolotājiem ar pieredzi, gan topošajiem skolotājiem būt sadarbības iniciatoriem; neitralizēt starpternisko naidīgumu; būt tikpat emocionālam, cik izzinošam; izmantot sabiedrības multikulturālos resursus; veicināt vecāku iesaistīšanu mācību darbā, piemēram, iedrošinot bērnus iesaistīties mācībās; palīdzēt bērniem saprast, kā citādā izpratnē ietekmē viņu dzīvi; nodrošināt, lai visiem bērniem būtu iespēja iegūt kvalitatīvas zināšanas; palīdzēt viņiem iesaistīties sociālo jautājumu risināšanā.

Latvijas situācija skolotāju starpkultūru izglītības jomā

Ar starpkultūru izglītību skolotāju izglītībā pētījuma autore saprot ne tikai pieredzei tuvu, bet arī daudzveidīgu un intensīvu studiju formu un metožu izmantošanu. Šāds studiju veids ir piemērots starpkultūru mācību procesa specifiskajām prasībām, jo ļauj uzlabot studiju procesa kvalitāti un veicināt studentu aktivitāti. Būtiski ir sekmēt kompetences attīstību kognitīvā, afektīvā un uzvedības (izturēšanās) līmenī, t. i., radīt iespējas veidot kultūrizjustas, efektīvas un savstarpēji bagātinošas attiecības ar atšķirīgu kultūru piederīgajiem.

Pēc autores domām, te īpaša nozīme ir skolotāju starpkultūru izglītības kursiem, kas tiek piedāvāti augstskolās, lai palīdzētu topošajiem skolotājiem labāk sagatavoties darbam multikulturālā sabiedrībā. Skolā ik dienu jārisina problēmas un jārod atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar atšķirīgo kultūras, etnisko, sociālo, ģeopolitisko, seksuālo un reliģisko piederību, kā arī dzimuma atšķirībām. Darbs ar dažādiem skolēniem vienmēr ir bijis neatņemama skolotāja darba sastāvdaļa.

Skolotāju izglītības programmām daudzveidīgai Latvijas sabiedrībai būtu jāsaņem izglītoti un iejūtīgi skolotāji. Analizējot Latvijas augstskolās piedāvātos studiju kursus pedagogiem, redzams, ka kopš 90. gadu vidus (kas saskan ar laiku, kad mazākumtautību skolās tika uzsākta pakāpeniska pāreja uz mācību priekšmetu apguvi latviešu valodā) tie galvenokārt bija orientēti uz latviešu valodas kā otrās valodas apguves veicināšanu Latvijā dzīvojošām mazākumtautībām. Skolotāju izglītības programmās, piemēram, „Latviešu valodas kā otrās valodas skolotājs”, īpaši tika akcentēts konkrēts kultūras dažādības veids, t. i., nacionālā vai etniskā kultūra. Realizētie pasākumi attaisnojās, jo mazākumtautību skolēnu latviešu valodas līmenis ir uzlabojies, par ko liecina arī ikgadējie vienotā centralizētā eksāmena rezultāti (Latvijas Republikas Ārlietu ministrija 2014). Ir plānots, ka ar 2018. gada 1. septembri mācības notiks vienīgi valodā, izņemot mazākumtautību valodas un etniskās kultūras priekšmetus (BNS 2014).

Ir būtiski uzsvērt, ka starpkultūru pieredzi nevajadzētu skaidrot tikai kā divu kultūru apvienojumu. Visa mūsdienu multikulturālā sabiedrība ir komplicēta vairākos līmeņos, kas ir kultūratīstības procesa rezultāts lielākajā pasaules daļā. Tikai ap 2000. gadu Latvijā skolotāju izglītībā un profesionālās pilnveidesursos notiek pavērsiens starpkultūru virzienā – tiek meklētas pieejas un

metodes, kā rosināt atšķirīgu kultūru pārstāvju veiksmīgu iekļaušanos izglītības procesā. Latvijas augstskolās parādījās vairākas iniciatīvas, kas tika vērstas uz starpkultūru kompetences attīstības veicināšanu, t. i., iekļaujot studiju programmās jaunus studiju kursus: „Mijkultūru izglītība” (doc. Māra Dirba, Latvijas Universitāte), „Starpkultūru izglītība” (doc. Ieva Margeviča, Latvijas Universitāte), „Starpkultūru izglītība” (doc. Vineta Trumsīņa, Liepājas Universitāte), „Multikulturālās sabiedrības sociālpedagoģiskā problemātika” (prof. Irina Maslo, Latvijas Universitāte), „Starpkultūru izglītības aktuālie aspekti” (prof. Alīda Samusēviča, Liepājas Universitāte), „Izglītība daudz kultūru vidē” (prof. Dzintra Iliško un prof. Inga Belousa, Daugavpils Universitāte); kā arī profesores Inas Druvietes (Latvijas Universitāte) un docentes Vinetas Poriņas izveidotie studiju kursi. Vairākās skolotāju izglītības programmās, piemēram, „Pirmsskolas skolotājs”, tika piedāvāti kursi par otrās valodas un svešvalodu apguvi.

2001. gadā Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tika izveidots „Multikulturālās izglītības centrs”. Centra darbības mērķis bija veidot un realizēt pētniecības un studiju programmas multikulturālajā un bilingvālajā izglītībā. Starpkultūru jautājumi ir ietverti arī citu zinātņu nozaru pētniecībā un studijās, piemēram, medicīnā, tiesību zinātnēs, sociālajā darbā u. c. Lai gan mūsdienās nepieciešamība pēc starpkultūru kompetences strauji pieaug, tomēr iepriekš minētajiem starpkultūru izglītības un komunikācijas kursiem studiju procesā Latvijas augstskolās, kas sagatavo pedagogus, vairs neatrodas vieta – tie tiek izņemti no pedagogu studiju programmām. Līdzīga situācija, kad tiek slēgti studiju kursi, piemēram, „Starpkultūru attiecības”, ir arī medicīnas studijās.

Analizējot pieejamo studiju kursu aprakstus, raksta autore secina, ka starpkultūru jautājumi tiek pārsvarā aplūkoti maģistra studiju līmenī, piemēram, starptautiskās maģistru studiju programmas „Dažādības pedagoģiskie risinājumi” studiju kursi „Dažādības pedagoģiskie risinājumi no kultūru atšķirību viedokļa” (prof. Irina Maslo, doc. Daiga Kalniņa), „Mijkultūru izglītības integrācija svešvalodu mācību procesā” (doc. Māra Dirba), profesionālā maģistra studiju programmas „Skolotājs” studiju kurss „Ilgtspējīgas izglītības kultūrvidē” (prof. Inga Belousa), bakalaura līmeņa studijās „Starpkultūru/Mijkultūru saskarsme un mācīšanās” (doc. Māra Dirba), tālmācības programmās, piemēram, „Starpkultūru dialogs mūsdienīgās mācībās” (prof. Laima Geikina); kā arī iekļauti citos studijuursos, piemēram, „Pasaules valstu un saimniecības ģeogrāfijas pamati”, „Saskarsmes un uzvedības kultūra”, „Mūsdienu ētiskas problēmas”, „Ievads kultūras teorijā un analizē”, „Vērtību izglītība plurālistiskā sabiedrībā” u. c.

Tā kā starpkultūru izglītības un komunikācijas, kā arī otrās valodas apguves metodikas kursi augstskolā nav obligāti, nākas secināt, ka skolotāja studiju programmas pārsvarā nav orientētas uz skolotāju starpkultūru kompetences attīstību. Līdz ar to jaunajiem skolotājiem atliek meklēt profesionālās pilnveides kursus vai piedalīties projektos, kas saistīti ar dažādības izpratnes veicināšanu. Lai nodrošinātu efektīvu mācību norisi klasē, skolotājam zināšanu un prasmju attīstīšanā, pārbaudē un interpretācijā tomēr jāapvieno gan klasē pārstāvēto

dažādo etnisko minoritāšu, gan arī majoritātes grupas vērtības. Tas ir svarīgi tāpēc, ka iegūtajām zināšanām un prasmēm jāatbilst reālās pasaules kontekstam. Izglītība ir atkarīga no sabiedrības, tāpēc tā ir saistīta ar citām sociālajām parādībām, un nav iespējams izprast izglītību atrauti no sabiedrības struktūras un tās pārmaiņām. Slovēnijas pedagoģe Klāra Ermenka (Ermenec 2005) runā par vispārīgās sakarības principu. Pēc viņas domām, nepastāv tiešas, automātiskas cēloņsakarības starp izglītības procesu un tā rezultātu. Sakarība ir atkarīga no apstākļiem, kādos ir veikts šis process, jo tas nenotiek pats par sevi, bet gan saistībā ar citiem komponentiem.

Tātad, pirmkārt, starpkultūru izglītības mērķus nav iespējams sasniegt, ja sabiedrība, kurā realizē šo izglītību, patiesībā neatbalsta multikulturālismu. Otrkārt, atsevišķi starpkultūru pasākumi nav efektīvi, ja tie nav visaptverošas starpkultūru pieejas sastāvdaļa. Ja cilvēku dažādības pieņemšanu neuzskata par vispārēju principu, kuru augstskola ievēro visās savas darbošanās un attiecību jomās, atsevišķu pasākumu efekts būs minimāls. Lai realizētu starpkultūru principus, tiem jāklūst par visu pedagoģijas studiju programmu sastāvdaļu, kas ietver formālo studiju saturu, pedagoģisko praksi, savstarpējās attiecības, attiecsmi un mācību satura izstrādi. Viena no būtiskākajām problēmām, kas jārisina skolotājiem, ir pretruna starp vienlīdzības principu, kas skolā ir funkcionāli svarīgs, un principu, kas atzīst atšķirības, proti, tā ir problēma atrast līdzsvaru starp vienlīdzīgas apiešanās principu un kultūras atšķirību cienišanu. Praksē pastāv risks vai nu izrādīt ignorējošo toleranci (pamatā visi ir vienādi), vai arī pārlietu uzsvērt atšķirības, izceļot to kā stereotipu (pilnīgi sveša kultūra). Tādēļ starpkultūru izglītībai vispirms jāveido izpratne par kultūru saistību, katras kultūras īpatnībām, norobežojoties no stereotipiskiem priekšstatiem.

Starpkultūru izglītības pilnveides nepieciešamība

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas pārskatā par migrantu izglītību (OECD 2010) ir norādīts, ka skolotājiem ir vajadzīga regulāra profesionāla pilnveide, lai apgūtu nepieciešamās metodes un paņēmienus migrantu skolēnu īpašo vajadzību apmierināšanai. Piemēram, ir uzsvērtā nepieciešamība visiem skolotājiem nodrošināt iespēju iegūt zināšanas par otrās valodas apguvi, lai sekmētu skolēnu ātrāku iekļaušanos izglītības procesā un sabiedrībā kopumā: „Izglītīt visus skolotājus otrās valodas apguves metodikā, lai nodrošinātu vienmērīgu pāreju no indukcijas uz integrāciju un palielinātu atbalsta pasākumus migrantu skolēniem ierašanās mītnes zemē sākotnējā posmā.” (OECD 2010: 51) Diasporas bērniem, kas atgriezušies Latvijā, tāpat kā bērniem, kuru vecāki nav latvieši, bieži trūkst profesionāla atbalsta vienā vai vairākās jomās – sociālajā, izglītības, tiesiskajā. Tāpēc skolēni ar augstu mobilitāti ir pakļauti riskam būt nesekmīgiem mācībās. Pētnieki uzskata, ka ārvalstu izcelsmes skolēnus apdraud liela mobilitāte, nabadzība un uzņēmējvalsts valodas nepārvaldīšana (Grant, Stronge, Popp 2008).

Apkopojot ārvalstu un Latvijas pieredzi starpkultūru pieejas īstenošanā skolotāju izglītības programmās, var secināt, ka nav vienotas starpkultūru izglītības izpratnes. Tas parādās arī starpkultūru izglītības un komunikācijas kursu saturā, t. i., vēl aizvien sastopama kultūras kompensējošā pieeja, kas uzsver atgriezušos bērnus, kā arī minoritāšu skolēnu atšķirības kā šķērslis, kas jāpārvar, nevis kā iespēju, kas jāizmanto. Atsevišķos gadījumos kā „papildinoša” pieeja, kas uzsver kultūras ziņā atšķirīgo skolēnu pieredzi kā pielikumu mācību programmai. Mūsdienās plaši izplatītā transformatīvā pieeja, kur tiek uzsvēta nepieciešamība skolotājam būt atsaucīgam un ņemt vērā atšķirīgu skolēnu mainīgās vajadzības, sastopama reti. Latvijā kā piemēru var minēt maģistru studiju programmu „Dažādības pedagoģiskie risinājumi” (Latvijas Universitāte). Skolēni mācās, balstoties uz savām iepriekšējām zināšanām, pieredzi un uzskatiem, tāpēc būtu svarīgi mācību procesā to izmantot, tā palīdzot veiksmīgāk apgūt mācību saturu. Tas sniedz skolēniem lielākas iespējas izprast un praktiski izmantot skolā apgūtās zināšanas. Lai veicinātu ātrāku bērnu sociālo iekļaušanos, būtiska ir sociālās mācīšanās nozīme, īpaši vienaudžu mācīšanās, kuras rezultātā tiek sekmēta komunikācijas spēju attīstība, valodas mācīšanās un lietojums. Konstruktīvisma teorijas un sociāli kognitīvās teorijas pārstāvji (Vigotskis 2002; Djūijs 1998; Bandura 1977) uzskata, ka, tikai sadarbojoties ar citiem, ir iespējams apzināties un pārbaudīt savas zināšanas un prasmes, pārliecināties par savu pieņemumu un viedokļu pamatotību u. c. Vienaudžu mācīšanās rezultātā rodas pamats cilvēku sociālajai kopdzīvei. Izmantojot vienaudžu mācīšanos, iesaistītajiem skolēniem tiek nodrošināti akadēmiskie, emocionālie un sociālie ieguvumi. Vienaudžu mācīšanās izmantošana rosina klases biedrus palīdzēt cits citam apgūt mācību materiālu, nostiprināt prasmes un trenēties apgūtajā. Tas ir savstarpēji atkarīgs process, kur ikviens skolēns ir atkarīgs no pārējiem; kā arī ikvienam skolēnam ir jābūt aktīvam dalībniekam, lai sekmētu mācīšanās procesu (Falchikov 2001).

Vienaudžiem ir līdzīga attīstības pakāpe, kas atbilst vecumposmam, viņu mijiedarbība balstās uz to, ka katrs kā persona sniedz aptuveni vienādu devumu, neieņemot dominējošu stāvokli, un izglītības iestādēs viņiem ir vienāds statuss (Salisch 2000). Vienaudžu mācīšanās procesā sekmīgākie skolēni ir kā paraugs (modelis) mazāk sekmīgajiem (Fuchs, Fuchs 2001). Simetriskā komunikācijas situācijā tiek rosināts, ka skolēni konstruē zināšanas kopā (Kalve, Margeviča, Papule 2014). Skolotājs, savukārt, ir aktīvs mācību procesa dalībnieks, kas mācās no saviem skolēniem, izzinot viņu viedokļus, pieredzi, vērtības, attieksmi (Gergen 1995).

Skolotāju starpkultūru kompetenču pētījuma jautājumi un metodika

Kā liecina Latvijas situācijas analīze skolotāju starpkultūru izglītības jomā, pagaidām Latvijas augstskolās nav izstrādātas tādas studiju programmas, kas mērķtiecīgi un sistemātiski veicinātu starpkultūru kompetences attīstību. Tādējādi pētījuma problēmu rada neatbilstība starp multikulturālo realitāti un

vajadzību intensificēt ikviena skolēnu sagatavošanu dzīvei mainīgā vairāku kultūru vidē, no vienas puses, un skolotāju nepietiekamā gatavība strādāt multikulturālā klasē un palīdzēt skolēniem apzināt izmainīto sociālo realitāti, attīstīt spējas iekļauties šajā vidē, no otras puses. Rodas jautājums: vai Latvijas jaunie skolotāji ir pietiekami kompetenti, lai veiksmīgi strādātu ar bērniem, kas mācījušies citās valstīs, un mācību procesā veiksmīgi izmantotu skolēnu kultūras dažādību un daudzvalodību?

Šajā rakstā atspoguļotā pētījuma mērķis bija izpētīt Latvijas jauno skolotāju viedokli un pieredzi darbā ar bērniem, kas kādu savas dzīves posmu ir mācījušies citā valstī, nevis Latvijā, un noskaidrot Latvijas skolotāju izglītībā piedāvātās iespējas skolotāju starpkultūru kompetences attīstībai; pamatojoties uz iegūtajiem datiem, izveidot ieteikumus situācijas uzlabošanai. Galvenie pētījuma jautājumi bija šādi:

- Kādi ir galvenie skolotāju izglītības problemātiskie aspekti skolotāju starpkultūru kompetences attīstības veicināšanā?
- Kāds ir jauno skolotāju viedoklis par skolotāju izglītības piedāvātajām iespējām starpkultūru kompetences attīstībai?
- Kāda ir jauno skolotāju pieredze darbā ar bērniem no citām kultūrām un ar mācību pieredzi citā valstī?
- Kādi pasākumi būtu ieteicami jauno skolotāju starpkultūru kompetences attīstības veicināšanā?

Pētījuma uzdevumi bija analizēt skolotāju izglītības piedāvātās iespējas skolotāju starpkultūru kompetences attīstības veicināšanai; noskaidrot jauno skolotāju viedokli par pētījuma jautājumos ietvertajām tēmām, kā arī izstrādāt ieteikumus situācijas uzlabošanai.

Pētījumā raksta autore aptaujāja jaunos skolotājus, izmantojot daļēji strukturētās tiešās intervijas. Intervēti tika 36 jaunie skolotāji, kuri Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē (LU PPMF) piedalās kādā no skolotāju izglītības vai tālākizglītības programmām. Daļa respondentu atbildes uz intervijas jautājumiem sniedza rakstiski, daļa mutiski. Atbilžu sniegšana uz intervijas jautājumiem tika iekļauta kā studentu patstāvīgais darbs jaunajiem skolotājiem (maģistra līmeņa un tālākizglītības kursu studenti) studiju kursos „Starpkultūru izglītība”, „Starpkultūru dialoga nozīme mūsdienīgās mācībās” un „Bērna runas diagnostika un attīstība pedagoģiskajā procesā”. Pētījums tika veikts no 2014. gada septembra līdz 2015. gada augustam.

Lai nodrošinātu interviju satura dažādību, respondenti tika atlasīti no LU PPMF pedagogu tālākizglītības programmu dalībniekiem, kuri pēdējo piecu gadu laikā ir beiguši kādu no Latvijas augstskolās piedāvātajām skolotāju izglītības programmām. Lai pēc iespējas ievērotu respondentu teritoriālo pārstāvniecību, respondenti tika atlasīti no visiem Latvijas reģioniem – no Rīgas, Vidzemes, Kurzemes, Zemgales un Latgales. Uz šī pētījuma pamata nav izdarāmi vispārinājumi, kas attiektos uz visiem Latvijas jaunajiem skolotājiem, jo intervēto dalībnieku skaits ir neliels attiecībā pret kopējo jauno skolotāju skaitu valstī.

Balstoties uz pētījuma uzdevumiem, tika formulēti interviju pamatjautājumi. Interviju laikā, ja atbildes tika sniegtas mutiski, jautājumi pārsvarā tika uzdoti tādā secībā, kāda veidojās saruna. Ja radās nepieciešamība precizēt informāciju, tika uzdoti arī papildjautājumi. Interviju ilgums bija vidēji 20 minūtes. Tas bija atkarīgs no respondenta vēlmes atklāt savu viedokli un tā plašumu par jautājumiem, kas saistīti ar dažādību. Visas intervijas tika ierakstītas diktofonā un pēc tam transkribētas. Visi respondentu vārdi, uzvārdi, izglītības iestāžu nosaukumi un respondentu minētie izglītības iestāžu vadītāju un citu darbinieku vārdi, uzvārdi tika kodēti, lai saglabātu respondentu konfidencialitāti.

Intervijās iegūto datu kodēšanai un analīzei tika izmantota kvalitatīvo datu apstrādes programma *Weft QDA*. Datu kodēšanai tika lietota tematiskās kodēšanas metode, ar kuru jēdzieni tiek grupēti kategorijās atbilstoši kodu paradigmai, kas izriet no pētījuma mērķa, uzdevumiem un interviju satura (Vaismoradi, Turunen, Bondas 2013). Kodēšana noritēja divos posmos. Pirmajā posmā tika izveidota interviju vadlīnijām atbilstoša kodu sistēma. Otrajā posmā notika respondentu izteikumu grupēšana, izmantojot iepriekš izveidoto kodu sistēmu.

Interviju analīzē tika izmantotas gan kvantitatīvās, gan kvalitatīvās datu analīzes metodes. Kopumā intervijā bija 13 jautājumi, kuri ietvēra šādu informāciju par respondentu:

- sociāldemogrāfiskais raksturojums (dzimums, reģions, pedagoģiskā pieredze);
- informācijas avoti par starpkultūru izglītību un komunikāciju (augstskolu kursi, neformālā izglītība, pašizglītība);
- pieredze darbā ar skolēniem, kuri mācījušies citās valstīs un kuru dzimtā valoda var nebūt latviešu;
- zināšanas, kas nepieciešamas darbā ar bērniem, kuri mācījušies citviet un nerunā / nepietiekami runā latviski;
- starpkultūru pieredze, kas gūta studiju laikā.

1. tabula. Respondentu sociāldemogrāfiskais raksturojums

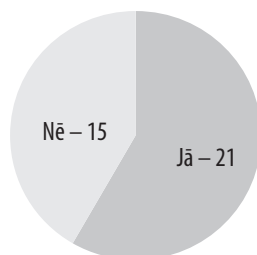
	Pedagoģiskā pieredze (gados)		Dzimums		Reģions				
	0–3	3–5	sievietes	vīrieši	Rīga	Zemgale	Vidzeme	Kurzeme	Latgale
Skaits	12	24	32	4	9	5	8	9	6

Pētījuma rezultāti

Iepriekš iegūtā informācija par starpkultūru izglītību

Lai izprastu, vai jaunie pedagogi ir informēti par starpkultūru jautājumiem, tika uzdots jautājums, vai iepriekš ir iegūta informācija par starpkultūru izglītību un ar to saistītajiem jautājumiem.

Sakiet, vai jūs iepriekš esat ieguvis (ieguvusi) kādu informāciju par starpkultūru izglītību un ar to saistītajiem jautājumiem?



1. attēls. Iepriekš iegūtā informācija par starpkultūru izglītību

Kā redzams 1. attēlā, liela daļa skolotāju (15 no 36) norāda, ka iepriekš nav ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību.

„Protams, ka mūsdienās neatradīsies tāds skolotājs, kas nebūtu dzirdējis tādus vārdu salikumus kā „starpkultūru izglītība”, „starpkultūru komunikācija”, „starpkultūru attiecības” utt., bet, ja man jāpastāsta, kāds ir šo terminu saturs, tad es tiešām nezinu. Tāpēc arī izvēlējos apgūt skolotāju tālākizglītības kursu par starpkultūru dialoga nozīmi mūsdienīgās mācībās, jo saprotu, ka bez šīm zināšanām strādāt skolā būs arvien grūtāk.” (I: 5)

Gan atbildes uz jautājumu par starpkultūru izglītības pieredzi, gan citētais fragments no intervijas ir apliecinājums tam, ka starpkultūru jautājumi kļūst arvien aktuālāki un pieprasījums pēc attiecīgās izglītības arvien pieaug.

Lai noskaidrotu, no kādiem avotiem un kur skolotāji iegūst savas zināšanas par starpkultūru izglītību, intervijā tika uzdots jautājums, kādus avotus skolotāji izmanto, lai iegūtu informāciju par darbu ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem. Sniegtās atbildes ir apkopotas 2. attēlā.

No kādiem avotiem jūs ieguvāt informāciju par starpkultūru izglītību?

(Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos variantus)



2. attēls. Informācijas avoti par starpkultūru izglītību

Skolotāji nosauca šādus svarīgākos informācijas avotus: internets, kursi, augstskolas kursi, publikācijas presē, TV, radio, grāmatas, draugi, paziņas, zinātniskās publikācijas.

Kā galvenās problēmas informācijas avotu pieejamībā un izmantošanā tika minēts, pirmkārt, laika trūkums, otrkārt, nepietiekamās svešvalodu zināšanas, treškārt, informācijas objektivitāte. Intervijās iegūtie dati rāda, ka pārsvarā, lai iegūtu informāciju par starpkultūru izglītību, tiek izmantoti avoti, kuru objektivitāti bieži vien ir grūti izvērtēt (internets, publikācijas presē). Pārsteidz, ka tikai divi skolotāji (no 21, kas atbildēja uz konkrēto jautājumu) par informācijas avotu izmanto zinātniskās publikācijas. Skaidrojumu intervijā tam sniedza viena no pētījuma dalībniecēm:

„Zinātniskās publikācijas lasu reti, angļu valodā, sarežģītās valodas dēļ grūti uztvert; latviešu valodā arī tāpat – atveru it kā rakstu par mani interesējošu tēmu, bet saprotu, ka tie ir domāti tikai pašiem zinātniekiem: neskaitāmas tabulas ar formulām, aprēķiniem, bet pazūd pats galvenais.” (I: 5)

Tikai deviņi respondenti ir ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību jau studiju laikā augstskolā. Skolotāju pieredzi raksturo šis intervijas fragments:

„Interese par starpkultūru jautājumiem man ir, bet līdz šim nav bijusi iespēja piedalīties kādos īpašos kursus. Tādi kursi tiek piedāvāti pārsvarā to skolu skolotājiem, kuru skolas ir iesaistītas konkrētā projektā. Arī studiju laikā neko vairāk, kā tikai to, ka skolās var būt dažādi skolēni, neuzzināju. [...] Mums universitātē piedāvāja izvēles kursu „Starpkultūru izglītība”, bet, tā kā studiju slodze bija liela, izvēlējos to kursu, kur iepriekšējo kursu studenti teica, ka nav pārāk daudz mājas darbu.” (I: 13)

Pētījumā atklājās, ka 27 skolotāji studiju laikā nav apguvuši nevienu kursu, kurā tiktu skatīti jautājumi par piemērotām mācību stratēģijām darbā ar atšķirīgu kultūru skolēniem. 29 respondenti norādīja, ka viņiem nav zināšanu par to, kā mācību procesā ņemt vērā un apmierināt to bērnu vajadzības, kuri mācījušies citā kultūras vidē un citās valstīs.

Deviņiem respondentiem, kuri norādīja, ka zināšanas par starpkultūru izglītību ieguvuši studiju laikā augstskolā, tika lūgts nosaukt konkrēto augstskolu. Latvijas Universitāti nosauca pieci respondenti, Rēzeknes Augstskolu – divi, Liepājas Universitāti un Daugavpils Universitāti – pa vienam respondentam.

11 jauno skolotāju atzina, ka viņi darbā saskaras ar situācijām, kuru risināšanai būtu nepieciešamas dziļākas zināšanas starpkultūru izglītībā un starpkultūru komunikācijā.

Astoņi intervētie skolotāji, kuru pedagoģiskā darba pieredze ir 3–5 gadi, pauda viedokli, ka spēju strādāt ar skolēniem no citām valstīm, kultūrām un arī no latviešu diasporas nosaka skolotāja personiskās īpašības, vērtības un attieksme pret dažādību, nevis kursus iegūtās zināšanas. Lūk, citāts no intervijas, kas ilustrē šīs skolotāju grupas viedokli:

„Ne studijās augstskolā, neursos nevar cilvēkam „iemācīt” iecietību un starpkultūru kompetenci. Ja cilvēks ir pārliecināts rasists, vai naidīgi noskaņots pret melnādainiem, romiem, homoseksuāliem cilvēkiem, viņu diez vai daži kursi augstskolā pārveidos. Viss ir atkarīgs no skolotāja personības un vērtību sistēmas un darbā iegūtās pieredzes.” (I: 2)

Jaunie skolotāji piedāvāja vairākus risinājumus, kas varētu palīdzēt uzlabot informācijas pieejamību un skolotāju zināšanas par tām kultūras grupām, no kurām nāk viņu skolēni. Visbiežāk tika minēts atbalsts skolotājiem svešvalodu apguvē, kā arī regulāru profesionālās pilnveides kursu, kas aplūko starpkultūru jautājumus, nodrošināšana. Īpaši tika uzsvērtā nepieciešamība pēc kursiem, kuros būtu iespējams apgūt iedarbīgas mācību stratēģijas, lai apmierinātu tādu skolēnu vajadzības, kuri ir atgriezušies Latvijā un/vai pārstāv citu kultūru. Intervētie skolotāji atklāja, ka ļoti noderīgi būtu uz vietas skolā organizēt skolotājiem seminārus, kuros varētu uzzināt aktuālo informāciju par dažādām kultūrām, pie kurām pieder konkrētās skolas skolēni, kā arī būtu nepieciešams atbalsts un metodika, kā palīdzēt apgūt latviešu valodu, piemēram, ķīniešu bērniem:

„Uzskatu, ka pamata informāciju par starpkultūru izglītību un valodas apguves veicināšanu būtu jāapgūst pilnīgi visiem skolotājiem jau studiju laikā. Pēc tam, īpaši noderīgi būtu skolotāju profesionālās pilnveides kursi, kuri tiktu organizēti skolā, piesaistot ekspertus, pieredzējušus speciālistus, kuri palīdzētu rast risinājumus skolas izaicinājumiem, piemēram, mūsu skolā pirms gada uzsāka mācības ķīniešu meitene, būtu vērtīgi uzzināt, kā labāk viņai palīdzēt apgūt latviešu valodu, kā veiksmīgāk sadarboties ar ķīniešu ģimenēm utt.” (I: 18)

Pieredze darbā ar bērniem no citām valstīm

Uz jautājumu, no kurām valstīm jūsu skolā mācās skolēni, sniegtās atbildes apkopotas 2. tabulā.

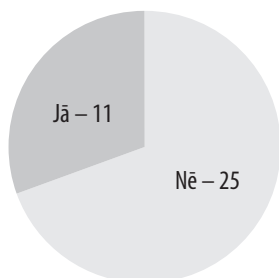
2. tabula. Skolēnu skaits no dažādām valstīm

Valsts	Skolēnu skaits	Piezīmes
Krievija	4	1 – jauktu laulību bērns, 3 – vecāki pārcēlušies uz dzīvi Latvijā darba dēļ
Ukraina	2	Nav informācijas
Anglija	4	3 – remigranti, 1 – jauktu laulību bērns
Īrija	1	Remigrants
Turcija	4	3 – jauktas laulības, 1 – vecāki pārcēlušies uz dzīvi Latvijā darba dēļ
Vācija	1	Vecāki pārcēlušies uz dzīvi Latvijā darba dēļ
Igaunija	1	Vecāki pārcēlušies uz dzīvi Latvijā darba dēļ
Lietuva	1	Ģimene dzīvo Lietuvā, bērns apmeklē skolu Latvijā
Ķīna	5	Ģimenes pārcēlušās uz dzīvi Latvijā, lai pēc tam dotos uz Vāciju vai Franciju
Beļģija	1	Nav informācijas
Uzbekistāna	1	Nav informācijas
Baltkrievija	1	Vecāki pārcēlušies uz dzīvi Latvijā darba dēļ

Kā redzams 2. tabulā, lielākais skaits imigrantu ir no Ķīnas, Krievijas, Turcijas un bērni, kuri atgriezušies no Lielbritānijas.

Lai gan Latvijā atgriežas ārvalstīs dzīvojušie Latvijas valstspiederīgie un uz dzīvi Latvijā pārceļas imigranti no dažādām pasaules valstīm, tomēr jaunajiem skolotājiem darbā ir visai neliela saskare gan ar remigrantiem, gan ar imigrantiem.

Vai jums ir pieredze darbā ar remigrantiem un/vai imigrantiem?



3. attēls. Pieredze darbā ar migrantiem

Kā redzams 3. attēlā, vairums respondentu (25) atzīmējuši, ka savā praksē nav saskārušies ar imigrantu un remigrantu skolēniem. Vēl mazāk ir skolotāju, kuriem ir priekšstats par darbu ar dažādas ādas krāsas un savam reģionam neraksturīgu reliģisko konfesiju skolēniem. Tikai pieci skolotāji norādīja, ka viņiem ir pieredze darbā ar skolēniem, kuri nav kristieši. 10 skolotāji intervijās atklāja, ka negribētu strādāt ar citas ādas krāsas skolēniem, īpaši ar islāmticīgajiem. Lūk, viens šāds viedoklis:

„Daudz labprātāk es strādātu ar skolēniem, kuru vecāki vai vecvecāki ir ieradusies no bijušās PSRS, ar krievvalodīgajiem, vai no Eiropas Savienības. Šo kultūru pārstāvji ir vieglāk saprotami, un, kā mana pieredze rāda, ar viņiem ir daudz vieglāk strādāt.” (I: 34)

Jaunie skolotāji norādīja, ka viņiem ir vieglāk kontaktēties un strādāt ar krievvalodīgajiem skolēniem, jo viņu kultūra ir pazīstama, var paredzēt viņu uzvedību, viegli veidot kontaktus ar skolēnu ģimenēm.

Interesantas atziņas skolotājiem ir par remigrantu bērniem:

„Jau vairākus gadus ir nācies strādāt ar bērniem, kuri Latvijā ir atgriezušies no Īrijas, Anglijas un Turcijas. Tie bērni, kas ir dzimuši un ilgstošu laiku pavadījuši citā valstī, ir pilnīgi citādi, nekā vietējie latvieši. Piemēram, atbraucot no Anglijas, viņi visus skolotājus uzrunā uz „tu”, ja rodas kāda vajadzība, stundas laikā pārvietojas pa klasi, nemaz skolotājam nepaivaicājot atļauju.” (I: 9)

Citāts no jaunās skolotājas teiktā ilustrē to, ka arī darbs ar latviešu bērniem, kas pēc ilgāka laika atgriežas Latvijā, ir izaicinājums skolotājam.

Analizējot intervijā iegūto informāciju par jautājumu, kas apgrūtina darbu ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem, iegūtie dati tika iedalīti vairākās kategorijās – skolotāju profesionālā nesagatavotība, pieredze, valodas zināšanas, kultūras atšķirības, dažādības izpratne (sk. 3. tab.). Lai gūtu ieskatu, cik nozīmīga respondentiem ir katra kategorija, interviju dati ir analizēti proporcionāli katras kategorijas datu vārdu skaitam. Procenti tika aprēķināti, izdalot katrai kategorijai veltīto vārdu skaitu ar kopējo vārdu skaitu skolotāju atbildēs, kas saistītas ar visām analizē iekļautajām kategorijām. 3. tabulā apkopots visu (36) respondentu izteiktais vārdu skaits katrā kategorijā.

3. tabula. Problēmas, ar kurām saskaras skolotāji, strādājot ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem

Kategorija	Vārdu daudzums atbildē uz jautājumu par grūtībām	% no kopējā vārdu daudzuma atbildē	Viedokļi no intervijām
Skolotāju profesionālā nesagatavotība	358,9	9,14	„Informācijas trūkums. Pašai jāizprot atšķirīgais.” „Trūkst izpratnes un zināšanu sevišķi grūti saprast atšķirīgos pieņēmumus par audzināšanu un mācīšanos.”
Skolas vadības atbalsta trūkums	215,9	5,5	„Mani vienkārši nostādīja fakta priekšā, ka būs jāstrādā ar tādu bērnu. Ko lai dara .. administrācijai vienai.”
Skolēnu negatīvā attieksme pret dažādību	1044,5	26,6	„Grupas negatīva, nievājoša, noraidoša attieksme, neiecietība. Skolēni ir bieži neiecietīgi pret atšķirīgas ādas krāsas skolēniem.”
Organizatoriskais darbs	208,1	5,3	„Kā lai veido daudzskultūru vidi, kur tiek ņemtas vērā atšķirīgās skolēnu mācīšanās vajadzības. Kā lai organizē tādu procesu?”
Valodas barjera	691,1	17,6	„Skolēnu valodas grūtības prasa papildus laiku uzdevumu izpratnei, pārējie kļūst neiecietīgāki – jāveic liels izskaidrojošais darbs.”
Mentalitātes un uzskatu atšķirības	392,7	10,0	„Problemātiski ir kontaktēties ar vecākiem ne tikai valodas ziņā, bet arī viņu atšķirīgo no mums uzskatu dēļ par ļoti daudzām lietām, it īpaši par izglītību.” „Cītāda mentalitāte, dažreiz ir agresīvāki, bailīgāki, nervozāki. Grūtības gan skolēniem, gan skolotājiem cita viedokļa un dzīves uztveres pieņemšanā.”
Nevēlēšanās izprast citas kultūras	785,4	20,0	„Ne visi skolēni vēlas iekļauties. Dažādas kultūras un dažādi raksturi. Nav vēlēšanās īpaši iedziļināties un apgūt latviešu valodu un kultūru, ja viņi zina, ka tikko būs iespējams dosies uz Franciju.” „Ja skolēni un viņu vecāki neizrāda vēlmi integrēties, arī skolotājiem nav motivācijas īpaši iedziļināties viņu kultūrā.”
Cits	215,9	5,5	
Kopējais vārdu skaits	3 927	100	

Vislielākais vārdu īpatsvars – 26,6% – ir kategorijā „Skolēnu negatīvā attieksme pret dažādību”. Analizējot skolotāju teikto, redzams, ka gan skolotājiem, gan skolēniem ir cieša sakarība ar kategoriju „Nevēlēšanās izprast citas kultūras” (20%), kā arī ar kategoriju „Skolotāju profesionālā nesagatavotība” (9,14%). Tā ir mazo valstu un valodu īpatnība, kur pat pamatnācijas skolēni bieži savu nākotni saista ar integrēšanos kādā no lielām un pasaulē izplatītām kultūrām un sabiedrībām, pietiekami nenovērtējot nacionālās kultūras un dzimtās valodas nozīmi turpmākajā karjerā. Trešajā vietā pēc nozīmīguma ir problēmas, kas saistītas ar valodas barjeru (17,6%). Ievērojami mazāka nozīme piešķirta tādām kategorijām kā „Skolas vadības atbalsta trūkums” (5,5%) un „Organizatoriskais darbs” (5,3%).

Deviņi intervētie uzsvēra, ka saskarsmē ar imigrantiem liela nozīme ir pašu imigrantu uzvedībai un attieksmei pret izglītību, kas skolotājos var radīt neizpratni un apjukumu par nepiemērotu rīcību, kā to spilgti parāda intervijā atklātā pieredze:

„Mūsu pirmsskolu jau trīs gadus apmeklē divi ķīniešu bērni. Sākumā mums bija ļoti grūti. Jo viena ķīniete, atstājot savu bērnu pie mums pirmsskolā, visu dienu staigāja gar logiem un skatījās, ko viņas bērns vai, iespējams, ko mēs darām. Sajutu pilnīgu neuzticēšanos; kā arī bailes no mātes puses, ka bērnam kaut kas te varētu notikt. Jāatzīmē, ka visām skolotājām un auklitēm tas radīja stresu. Īsti pat nezinājām, ko darīt. Izmēģinājām dažādus variantus: piedāvājām iespēju sēdēt grupiņā un vērot savu bērnu, no tā viņa atteicās; nevēlējās arī izņemt bērnu pirmo nedēļu pirms laika.” (I: 7)

Saskarsmi ar migrantu ģimenēm nereti apgrūtinā ar valodu zināšanu trūkums, kā redzam nākamajā citātā:

„Ķīnieši, ierodoties Latvijā, protams, nezina ne latviešu, ne krievu, ne arī angļu valodu. Mūsu skolotājām bija ļoti grūti sniegt atbalstu šīm ģimenēm, jo bija lielas komunikācijas barjeras.” (I: 16)

Divas skolotājas atzīmēja, ka iespējamās grūtības darbā ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem palīdz risināt veiksmīgi organizēts skolotāju un administrācijas kopīgais darbs, lai veicinātu visu skolēnu iekļaušanos:

„Savā skolā ne es, ne mani kolēģi neesam saskārušies ar grūtībām, kas būtu saistītas ar migrantu skolēniem. To ir palīdzējis novērst milzīgais darbs, kuru ieguldījusi skolas administrācija. Kaut arī skolotājiem nebija plašu zināšanu par migrantu skolēnu izcelsmes valstīm un viņu kultūru, interese par to pastāv, it īpaši saistībā ar saviem mācību priekšmetiem. Tāpēc mūsu skolā tiek organizēti dažādi kopīgi pasākumi, īpaši kultūras vakari, tā veicināta visas skolas interese par dažādām kultūrām un valodām, kā arī tiek veicināta atšķirīgā pieņemšana un pozitīva attieksme, piemēram, pret musulmaņiem. Mūsu skolā mācās divi turku bērni.” (I: 3)

Interesanti, ka skolotāji, kas strādā ar imigrantu skolēniem no citām kultūrām/valstīm (šajā gadījumā tie nav Latvijas remigranti), mēdz nošķirt jēdzienus „mūsu skolēni” un „ārzemju skolēni” vai „viņi”:

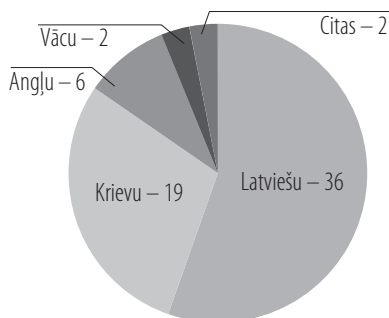
„Dažkārt mani pārsteidz, ka skolas vadība tik lielu uzmanību pievērš ārzemju skolēniem. Tad **mūsu pašu skolēni** [autorei izcēlums] jūtas kā mazāk svarīgi utt. Parasti labas attiecības izveidojas ar skolēniem un viņu vecākiem, kas pārcēlušies uz dzīvi Latvijā no citām Eiropas Savienības valstīm.” (I: 34)

Šis citāts atklāj vēl ļoti mazo skolotāju pieredzi darbā ar imigrantu bērniem Latvijā, ko raksturo pārspilēta reakcija uz vēl svešo un nepazīstamo, kā arī uz iebraucēju bērnu svešādumu, arī pozitīvi ziņkārīgā izpratnē, bet šī parādība, gūstot lielāku pieredzi, mazināsies. Tas nav saistīts ar vietējo bērnu nenovērtēšanu. Piemēram, autorei gada garumā bija iespēja vērot divas ķīniešu meitenes gan mācību procesā, gan sadzīvē ārpus skolas. Pirmās dienas pēc iestāšanās latviešu skolā meitenēm bija grūtas, jo viņas nezināja valodu, kā arī citi skolēni raudzījās uz viņām kā uz nebijušu atrakciju. Daži bērni mēģināja pataustīt garos melnos matus, citi uzdeva daudz un dažādus jautājumus par to, kāpēc viņas tagad dzīvo Latvijā. Lielākās problēmas radās, kad pirmie stresi attiecībās starp vietējiem skolēniem un ķīniešiem norima un sāka veidoties normālas klasesbiedru attiecības. Skolēni kļuva atraisītāki un atvērtāki savās izpausmēs. Un tieši tad parādījās būtiskas kultūras un tradīciju atšķirības. Vienai no ķīniešu meitenēm bija aizbildņi latvieši. Kādu dienu ķīniešu meitenei klasē kļuva slikti. Kad ieradās uz skolu izsauktie aizbildņi, ķīniete apkārtējo klātbūtnē ar asarām acīs, izmisīgi klanoties, lūdza aizbildņiem piedošanu. Tas bija šoks gan aizbildņiem, kam meitenes rīcība šķita neadekvāta, gan skolas darbiniekiem, kam radās aizdomas par aizbildņu cietsirdību pret meiteni, kura tagad ir izbīlī par to, ka lieku reizi apgrūtinājusi cietsirdžus. Patiesība izrādījās citāda. Ķīnā mācību process stundu ziņā ir daudz garāks un intensīvāks, skolēniem ir ieaudzināta disciplīna, bezierunu paklausība. Atbildība ne tikai par savu rīcību, bet arī par savu veselību. Gribēdama mācībās neatpalikt no latviešiem, meitene pārpūlējās, ar ko ārsti izskaidroja radušās veselības problēmas. Šķietami pārspilētās meitenes bailes kļūst saprotamas, ja zina, ka tajā Ķīnas reģionā, no kura nāk meitene, pret bērniem lieto miesas sodus gan ģimenē, gan ierobežoti arī skolā. Gada laikā izveidojās savstarpēja sapratne starp ķīniešu meitenēm, skolotājiem un vietējiem bērniem. Meitenes klasē ieguva draugus un cieņu, jo viena izrādījās izcila matemātiķe, otra trīs mēnešu laikā apguva latviešu valodu. Protams imigrantu adaptācijas laiks būtu īsāks, ja skolotāji labāk pārzinātu tās tautas kultūru un tradīcijas, kuras pārstāvjus viņi māca. Universālu cittautiešu izglītības receptu nav. Visos konkrētajos gadījumos ir nepieciešama skolotāju iecietība pret dažādību un radošums, neviens starpkultūru izglītības kurss nepalīdzēs, ja skolotājs nebūs gatavs meklēt risinājumu katrai konkrētai situācijai. Arī visi ķīniešu bērni nav vienādi. Ja skolotājs nav ieinteresēts būt „meklētājs”, tad tā ir profesionāla neatbilstības, kas būtu jāakcentē skolotāju izglītībā.

Valodu lietojums mācību procesā

Lai noskaidrotu, vai mācību procesā tiek izmantotas vairākas valodas kā instruments, kas veicina visu skolēnu iekļaušanos, jaunažiem skolotājiem tika uzdots jautājums, kādas valodas viņi lieto savās nodarbībās. 4. attēlā ir apkopotas skolotāju sniegtās atbildes.

Kādas valodas jūs izmantojat savās nodarbībās?



4. attēls. Valodu izmantošana nodarbībās

Bez nosauktajām valodām zem kategorijas „cits” papildus ir norādīta baltkrievu un portugāļu valoda:

„Kādu laiku strādāju Portugālē, šad tad izmantoju portugāļu valodu, lai padarītu mācību procesu daudzveidīgāku un veicinātu skolēnu interesi par citām valodām.” (I: 31)

Visi 11 respondenti, kas iepriekš bija norādījuši, ka strādā ar imigrantu un/ vai remigrantu skolēniem, minēja, ka cenšas skolā radīt atvērtu un iedrošinošu mācību vidi, tādējādi veicinot skolēnu ar atšķirīgu kultūrpiederību iekļaušanos klasē, kā tas skaidrots šajā intervijas fragmentā:

„Svarīgi ir ievērot un ņemt vērā skolēnu, kuri Latvijā pārcēlušies uz dzīvi, emocionālās vajadzības, iedrošinot viņus, radot klasē tolerances un dažādu atšķirību cienīšanas un pieņemšanas vidi. [...] Pamatu pamatā veiksmīgam darbam ar dažādību ir sadarbība ar skolēnu ģimenēm, iesaistot un veicinot viņu motivāciju piedalīties skolas un ārpusskolas pasākumos, izrādot pozitīvu attieksmi pret viņu kultūru un tradīcijām.” (I: 3)

Pieci respondenti atzina, ka skolēniem ar migrācijas pieredzi ir īpašas emocionālās vajadzības, kas izglītības procesā ir jāņem vērā:

„Pārceļšanās un nenoteiktība, atsevišķos gadījumos nestabilitāte, jo nevar zināt vai šī apmešanās Latvijā būs uz ilgu laiku, vai izdosies vecākiem iegūt darbu utt. šie skolēni baidās no atstumtības un dažos gadījumos viņiem trūkst motivācijas mācīties.” (I: 25)

Tikai viens respondents uzsvēra nepieciešamību piesaistīt skolēna dzimtās valodas pratēju, lai novērtētu viņa iepriekšējās zināšanas. Te gan jāņem vērā, ka

gadījums ir saistīts ar valodas un kultūras ziņā ļoti specifiskas grupas pārstāvi – ķīniešu izcelsmes skolnieci:

„Piemēram, novērtējot ķīniešu meitenes zināšanas, mēs ielikām viņu 8. klasē, jo viņas nepilnīgo angļu valodas zināšanu dēļ, mums nebija iespēja pārliecināties par viņas īsto zināšanu līmeni. Vēl problēma, kā būs ar otrās svešvalodas apguvi. Domāju, ka šo problēmu varētu risināt, piesaistot, kādu ķīnieti, kas jau ir apguvis latviešu valodu, lai varētu veikt zināšanu pārbaudi ķīniešu valodā, tādējādi gūstot iespēju daudz precīzāk noteikt, kurā klasē viņai būtu jāmacās, lai veiksmīgi turpinātu mācības.” (I: 36)

Nepieciešamās zināšanas darbā ar citu kultūru skolēniem

Raksturojot zināšanas un prasmes, kuras skolotājiem pietrūkst, lai veiksmīgi strādātu ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem un viņu vecākiem, 11 jaunie skolotāji atzina, ka aktuāls jautājums ir par to, kā strādāt ar ģimenēm, kurās ir atšķirīgāka uztvere par bērnu audzināšanu, izglītību, dzimumu, vecumu, attiecībām un lomām ģimenē un darbu, nekā tas ir ierasts Latvijā:

„... uz skolu atnāca skolēna tēvs turks un sāka stāstīt, ka sieviete (skolotāja) viņam neies diktēt to, kā audzināt viņa dēlu. Bieži skolā saskaramies ar problēmsituācijām, kas saistītas ar atšķirīgo izpratni par darbu, audzināšanu, dzimuma lomām utt.” (I: 28)

Septiņi respondenti uzskata, ka viņiem trūkst zināšanu par to, kā panākt pārējo skolēnu respektējošu attieksmi pret klasē pārstāvēto kultūru atšķirībām. Savukārt 10 aptaujātie norādīja, ka ir nepietiekama izpratne par skolēnu kultūru, tradīcijām un vērtībām, piemēram:

„Novēroju, ka ne tikai man, bet arī maniem kolēģiem skolā trūkst izpratnes, ka cilvēkiem no dažādām kultūrām ir dažādas vērtības, attieksmes un uzvedība.” (I: 2)

Prasmi kritiski izvērtēt starpkultūru konfliktsituācijas un pārzināt stratēģijas to risināšanā norādīja četri respondenti. Piecās atbildēs tika uzsvērtā svešvalodu zināšanu nepilnība, trīs – starpkultūru saskarsme, vienā – kompetences pilnveide starpkultūru komunikācijā ar trešo valstu valstspiederīgajiem, bēgļiem un remigrantiem.

Komentējot vēlamās izmaiņas skolotāju izglītībā, lai veicinātu skolotāju starpkultūru kompetences pilnveidi, vairums skolotāju (32) uzskata, ka, studējot augstskolā, ir jāapgūst dažādības pētīšanas pamati, t. i., tas, kā pētīt un izprast skolēnu identitātes veidošanās procesu, kā pieņemt skolēnu daudzveidīgās kultūras identitātes, kā analizēt un mazināt savus kultūras aizspriedumus un stereotipus. 12 respondenti uzsvēra nepieciešamību iemācīties radīt pozitīvu un iedrošinošu mācību vidi, apgūt mācību darba plānošanu, mācību procesa organizēšanu, mācību sasniegumu vērtēšanu, ņemot vērā visu skolēnu vajadzības. „Veiksmīgai kultūras un valodas ziņā atšķirīgo skolēnu integrēšanai mācību procesā, pirmkārt, skolotājam studiju laikā būtu jāiemācās

identificēt un izpētīt, protams respektēt savu skolēnu emocionālās, saskarsmes un mācību vajadzības, īpaši to skolēnu, kuri ir pakļauti sociālās izstumšanas riskam.” (I: 30)

15 skolotāji studiju laikā labprāt būtu apguvuši mācību priekšmeta satura un valodas integrētas apguves metodiku un latviešu valodas kā otrās (latviešu) valodas apguves metodiku.

„Presē skaisti raksta, cik bēgļiem ir grūti, pamato, kāpēc viņi pamet savas valstis utt. Latvijas sabiedrību mudina būt iecietīgiem, stāstot, ka arī latvieši kara laikā izmisumā pameta Latviju, bet .. mēs noklausāmies skaistus kursus, izspēlējamies par dažādību tajos, bet ikdienā kā nemainās, tā nemainās. Latvijas sabiedrība gluži pretēji kļūst arvien neiecietīgāka, kā redzams, lasot komentārus sociālajos tīklos, runājot ar draugiem un paziņām. Universitātēs neesmu redzējusi nevienu kursu, kur pastāstītu, kā tad, ar tiem trešo valstu valstspiederīgajiem strādāt, kādi ir viņi, ko no viņiem sagaidīt. Visā studiju laikā neviena praktiska piemēra, kā ķīniešiem vai uzbekiem mācīt latviešu valodu, kā strādāt ar šo bērnu vecākiem, kā iesaistīt. Praktisku piemēru nav. Tiec galā, kā gribi. Skolotājam jānonāk skolā ar kaut kādu zināšanu bagāžu par šiem jautājumiem. Bet nekā...” (I: 4)

Trīs respondenti vēlētos iegūt padziļinātu informāciju par cilvēktiesībām un to ievērošanu mācību procesa organizēšanā. Vēl kā nozīmīgus aspektus trūkstošo zināšanu kontekstā deviņi respondenti norādīja prasmi veicināt imigrantu skolēnu interesi izzināt Latvijas kultūru un tradīcijas un pārliecināt gan vietējos skolēnus, gan imigrantus, ka ikviens var sniegt savu ieguldījumu Latvijas attīstībā un sabiedrības saliedēšanā. Būtisks aspekts, kuru min skolotāja, ir starpkultūru izglītības kursu kvalitāte un tajos iegūto zināšanu praktiskās izmantošanas iespējas. Pagaidām skolotāju izglītības programmas un tālākizglītības kursi jauno skolotāju skatījumā neatbilst vajadzībai nodrošināt visiem skolēniem kvalitatīvu mācību procesu. Pēc autores domām, tikai daļēji var piekrist skolotāju paustajam viedoklim, jo, kā jau iepriekš autore minējusi, mūsdienā skolotājam ir jākļūst par savas darbības un savu skolēnu kultūru pētnieku. Tas ir nebeidzams meklējumu ceļš. Nav iespējams kursus piedāvāt universālas receptes visu problēmu risināšanai.

Skolotāju uzskatus par atšķirīgām kultūrām un attieksmi pret tām ietekmē sabiedrībā valdošie viedokļi. Skolotāji uzsver, ka kursi, kas atklāj praktiskus veidus, kā izprast dažādus skolēnus un strādāt ar tiem, veicina izpratni par dažādību un mazina stereotipizētu attieksmi pret atsevišķām kultūrām.

Secinājumi

Latvijā un ārvalstīs veikto pētījumu rezultāti liecina, ka pastāv lielas atšķirības starp skolotāju izglītības piedāvājumu un multikulturālas sabiedrības vajadzībām. Skolotāju izglītība lēni pielāgojas mainīgajiem apstākļiem sabiedrībā.

Gan teorētiskā analīze, gan empīriskā pētījuma rezultāti parāda, ka arī Latvijā pastāv plaša starp zināšanām un prasmēm, ko skolotāji apgūst studiju laikā, un tām zināšanām un prasmēm, kuras nepieciešamas darbam multikulturālā vidē.

Lai gan pēdējo gadu laikā Eiropā īpašu uzmanību pievērš starpkultūru jautājumiem, tomēr starpkultūru izglītības kursi, kā liecina pētījuma rezultāti, nav kļuvuši par pedagoģisku atbildi uz jaunām problēmsituācijām sabiedrībā. Jaunie skolotāji, kā parāda pētījums, pārsvarā ir ieguvuši un pilnveidojuši savas starpkultūru zināšanas dažādos projektos, vieslekcijās un īslaicīgosursos. Tālākizglītības kursu trūkums ir tas, ka liela daļa no tiem ir saistīti ar noteiktā laikā un dalībnieku skaita ziņā ierobežotu projektu norisi. Sistēmiskas pieejas trūkums ir šķērslis tam, lai nepieciešamās zināšanas un prasmes starpkultūru izglītības jomā iegūtu visi pedagogi, kuriem ir šāda interese un vajadzība. Pētījuma rezultāti atklāj, ka jaunajiem skolotājiem trūkst praktisku zināšanu par darbu ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem; kā arī šķērslis ir nepilnīgās svešvalodu zināšanas. Vairums jauno skolotāju ir gatavi mācību procesā izmantot tikai vienu valodu.

Pētījumā iegūtā informācija liecina, ka darbā ar bērniem, kuriem ir migrācijas pieredze, būtiska ir skolotāja personiskā ieinteresētība iepazīt, izprast, iedrošināt, motivēt un atbalstīt šos skolēnus, spēja piemeklēt efektīvas mācību metodes, veicinot ikviena skolēna mācību sasniegumus.

Pētījumā apzinātā pieredze atklāj, ka jaunajiem skolotājiem ikdienā ir neliela saskare ar remigrantiem un imigrantiem. Pārsteidz arī tāds fakts: lai gan Latvijā ir ilga dažādu kultūru līdzās pastāvēšanas pieredze, tomēr daudzi jaunie skolotāji cilvēku migrāciju uztver kā nopietnus draudus Latvijas sabiedrībai. Skolotāju viedokļi ir balstīti uz negatīviem stereotipiem un aizspriedumiem pret citu reliģiju pārstāvjiem un cilvēkiem ar atšķirīgu ādas krāsu. Jauno skolotāju nepilnīgās zināšanas un nepietiekamās prasmes darbā ar imigrantiem, negatīvie stereotipi un aizspriedumi rada bailes un nevēlēšanos strādāt ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem. Uzmanība pievēršama tam, ka skolotāji veido šķirtni starp vietējiem skolēniem un jauniebraucējiem skolēniem. Abu grupu nošķiršana izpaužas tādejādi, ka skolotāji runā par tām – „mūsu skolēni”, „mēs” un „ārzemju skolēni” vai „viņi”. Kaut gan tikai daži skolotāji ir vēlējušies iegūt plašāku informāciju par savu skolēnu izcelsmes valsti, kultūru, valodu, reliģiju, tomēr dažādība tiek uztverta kā profesionālās pilnveides iemesls. Aktuāls jautājums ir par to, kā strādāt ar skolēnu ģimenēm, kurās ir atšķirīga uztvere par bērnu audzināšanu, izglītību, dzimumu, vecumu, attiecībām, lomām ģimenē, darbu; kā kritiski izvērtēt starpkultūru konfliktsituācijas un kādas stratēģijas izmantot to veiksmīgai risināšanai.

Analizējot skolotāju sniegtās atbildes uz intervijas jautājumiem, rodas nepieciešamība iekļaut studiju un/vai tālākizglītībasursos tēmas, kas saistītas ar skolēnu identitātes veidošanās procesa izpēti, – kā pieņemt skolēnu daudzveidīgās kultūras identitātes, kā analizēt un mazināt savus kultūras aizspriedumus un stereotipus, kā radīt pozitīvu un iedrošinošu mācību vidi, kā veiksmīgi organizēt mācību procesu, lai tiktu ņemtas vērā visu skolēnu vajadzības, un arī kā apgūt

mācību priekšmeta saturu un valodas integrētās apguves metodiku, otrās (latviešu) valodas apguves metodiku.

Šobrīd skolotāju izglītībā nav izstrādāta zinātniski pamatota pieeja mērķtiecīgas un sistemātiskas skolotāju starpkultūru kompetences attīstības veicināšanai. Tikai atsevišķos studijuursos tiek piedāvāts ieskats dažādības jautājumu risināšanai izglītības iestādēs. Skolotāji darbā ar bērniem, kuri daļu izglītības programmu apguvuši citās valstīs, jūtas nedroši un atsevišķos gadījumos izjūt pat bailes, ko izraisa nepietiekamās valodu un starpkultūru izglītības un psiholoģijas zināšanas, un saskarsmes pieredze ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem. Skolotājiem trūkst zināšanu par starpkultūru izglītību, un studiju laikā viņiem nav bijusi iespēja attīstīt savu starpkultūru kompetenci.

Balstoties uz pētījuma rezultātiem, autore secina, ka skolotāju izglītība Latvijā pašlaik nenodrošina pietiekamu skolotāju starpkultūru kompetences attīstību veiksmīgam darbam multikulturālā sabiedrībā.

Ieteikumi

Autores izstrādātie ieteikumi ir domāti skolotāju izglītībā iesaistītiem profesionāļiem un izglītības politikas plānotājiem, lai veicinātu starpkultūru izglītības satura iekļaušanu studiju procesā augstskolās, kuras realizē skolotāju izglītības programmas.

- Mērķtiecīgi pāriet no pievienošanas pieejas uz transformatīvo pieeju, iekļaujot starpkultūru izglītību visās skolotāju profesionālās izglītības programmās un nodrošinot pedagogiem iespēju iegūt aktuālas zināšanas un izpratni par dažādību un tās izaicinājumiem sabiedrībai.
- Veicināt skolotāju starpkultūru komunikācijas prasmes, kas sekmētu profesionālu sadarbību ar kultūras ziņā atšķirīgiem skolēniem un viņu ģimenēm.
- Izstrādāt un piedāvāt pedagogiem kursus par skolas sadarbību ar dažādu kultūru ģimenēm.
- Padziļināti pārbaudīt programmās integrēto starpkultūru saturu, balstoties uz docētāju kursa pašnovērtējumu (piemēram, vai un kā studiju kursā tiek iekļauta informācija par jaunām migrantu grupām, par migrantu izcelsmes valstīm, kultūru un reliģiju; vai topošajiem skolotājiem studiju laikā ir iespēja iepazīties ar praktiskiem piemēriem veiksmīgam darbam ar migrantu bērniem).
- Piesaistīt starpkultūru komunikācijas un izglītības studiju kursu izstrādē, aktualizēšanā un īstenošanā dažādu kultūru cilvēkus, kuri ir veiksmīgi integrējušies Latvijas sabiedrībā.
- Veidot topošo skolotāju saskarsmes pieredzi ar dažādu kultūru cilvēkiem, piemēram, organizējot dažādas mācību ekskursijas.
- Sekmēt svešvalodu un latviešu valodas kā otrās valodas metodikas apguvi.
- Veicināt topošos skolotājus reflektēt par savu starpkultūru pieredzi praksē, izmantojot dažādu situāciju piemērus (sadarbība ar migrantu bērnu vecākiem, bērnu attieksme pret otrās valodas apguvi utt.).

- Izvērtēt pamata studiju kursu saturu, lai tiktu pievērsta lielāka uzmanība politiskajai dinamikai, kas atspoguļojama studiju programmās, un multikulturālā satura integrācijai.
- Augstskolu docētājiem vajadzētu vākt datus par to, kā studenti, uzstājoties semināros un atrodoties praksē izglītības iestādē, izmanto studiju kursā iegūtās zināšanas par dažādību, iecietību, konfliktu risināšanas stratēģijām utt. Tas ļautu atklāt, kādas ir studentu prasmes integrēt starpkultūru saturu praksē, un noteikt faktorus, kas kavē satura integrāciju, kā arī sniegtu informāciju, kas palīdz pilnveidot studiju programmu.
- Analizēt studiju programmu saturu, lai uzzinātu, cik lielā mērā tajā ievēroti starpkultūru izglītības principi, salīdzināt šo programmu ar jaunākajiem atzinumiem skolotāju starpkultūru izglītībā.

Pateicība

Pateicos visiem pētījuma dalībniekiem par ieinteresētību, vērtīgajiem viedokļiem un ieteikumiem, kā arī par atvēlēto laiku, lai atbildētu uz intervijas jautājumiem.

VĒRES

- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt, WBG.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Banks, J. A., McGee-Banks, Ch. A. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In: J. A. Banks, Ch. A. McGee-Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 195–214.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- BNS (2014). Pāreju uz mācībām valsts valodā plāno 2018. gadā. Pieejams: <http://news.lv/BNS/2014/01/21/pareju-uz-macibam-tikai-valsts-valoda-plano-2018gada> (skatīts 26.01.2014.).
- Byram (2015). *CLIL in the Foreign Language Classroom. Reconsidering the Practice of CLIL and ELT 5th International ELT/CLIL Conference*. March 19-20, 2015, Narva, Estonia. Conference Presentation.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. USA: Kappa Delta Pi, 181.
- Ermenc, K. (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge. *Intercultural Education*, 16(1): 41–55.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2001). Peer assisted learning strategies: An evidence based practice promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(2): 85–91.
- Grant, C. A., Koskela, R. A. (1986). Education that is multicultural and the relationship between preservice campus learning and field experiences. *Journal of Educational Research*, 79(4): 197–204.

- Grant, L., Stronge, J. H., Popp, P. (2008). *Effective Teaching and At-Risk/Highly Mobile Students: What Do Award-Winning Teachers Do?* Case Studies of Award-Winning Teachers of At-Risk/Highly Mobile Students. NCHE.
- Gergen, K. J. (1995). Social Construction and the Educational Process. In: L. P. Steffie and J. Gale (Ed.) *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: 17–39.
- Kalani Beyer, C. (2010). Innovative Strategies that Work with Nondiverse Teachers for Diverse Classrooms. *Journal of Research in Innovative Teaching*, Vol. 3, Issue 1: 114–124.
- Latvijas Republikas Ārlietu ministrija (2014). Īstenoto reformu rezultāti. Pieejams: <http://www.mfa.gov.lv/arpolitika/sabiedribas-integracija-latvija/mazakumtautibu-izglitiba-latvija/istenoto-reformu-rezultati> (skatīts 15.01.2015.).
- Margevica-Grinberga, I., Kalve, A., Papule, E. (2013). Theoretical aspects of the program for decreasing social exclusion „Peer learning for developing reading literacy”. *High Intellectual Technologies in Education and Science I, Proceedings*. Kutaisi Regional Teacher Training Institute, Kutaisi, 41–45.
- Margeviča, I. (2008). *Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
- OECD (2010). Reviews of Migrant Education. Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, practice and performance. Pieejams: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en#page1 (skatīts 14.03.2015.).
- Perry, L. B., Southwell, L. (2014). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6): 453–466.
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. M. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Rauscheder, K. (2001). Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung. In: Hummelsberger, Siegfried (Hrsg.). *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerausbildung*. Münster: Schneider Verlag, 134–148.
- Ruhloff, J. (1986). Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung. In: Borrelli, M. (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen - Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Salisch, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. Amelang, M. (Hrsg.). *Determinanten individueller Unterscheide*. Göttingen: Hogrefe Verl. Für Psychologie, 345–405.
- Sipitanou, A. A., Bougioukli, V. P. (2014). The role of teachers training in intercultural competence. Pieejams: http://www.academia.edu/8641637/THE_ROLE_OF_TEACHERS_TRAINING_IN_INTERCULTURAL_COMPETENCE (skatīts 20.06.2015.)
- Sleeter, C. E., Grant, C. A. (1997). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57: 421–439.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3): 398–405.
- Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa: vispārīgās psiholoģijas problēmas*. Rīga: EVE.
- Wimmer, F. M. (2004). *Interkulturelle Philosophie*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Liesma Ose

2.5. Skolotāja faktors: pedagogi dialogā ar bērniem un jauniešiem, kas atgriezušies Latvijā

Ievads

Raksts veltīts skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, integrācijas problēmām Latvijas skolu vidē un to risinājumiem, īpaši akcentējot skolotāju lomu. Latvija 2013. gada sākumā sāka īstenot Reemigrācijas atbalsta pasākumu plānu, kurā īpaša loma atvēlēta izglītībai, akcentējot gan nepieciešamību saglabāt diasporā latviešu valodu kā etniskās identitātes uzturēšanas faktoru, gan faktu, ka bērnu izglītības uzsākšana ir viens no biežākajiem emigrantu atgriešanās iemesliem. Tomēr integrēšanās Latvijas skolās ne vienmēr norit ātri un labvēlīgi. Neseni valsts (Izglītības kvalitātes valsts dienests 2014) un nevalstiskas organizācijas (Izglītības attīstības centrs 2014) pētījumi liecina par nepieciešamiem papildu atbalsta pasākumiem skolotājiem un skolēnu vecākiem: metodiskie un mācību materiāli, finansējums pedagogam par papilddarbu, pedagogu tālākizglītība par izglītojamo iekļaušanos Latvijas izglītības sistēmā, attālināti pieejama informācija vecākiem par Latvijas izglītības sistēmu un vēlamo ģimenes atbalstu skolēnam. Kādi atbalsta pasākumi nepieciešami skolēniem? Skolēni, kas atgriežas Latvijā, vēlas būt uzklausi un saprasti. Viņi gaida individuālu pieeju, kādu bija saņēmuši mītnes zemēs, kā arī atbalstu, adaptējoties Latvijas dzīvē, – zināšanas par jauniešu kultūrām, nerakstītiem likumiem, vēlamo uzvedību. Dati liecina, ka izšķirošs faktors, kas sekmē skolēnu integrāciju, ir latviešu valodas pamatzināšanas, kas veido labu bāzi turpmākai valodas pilnveidei, atsākot skološanos Latvijā. Raksta nobeigumā autore piedāvā skolotājiem atbalstu, kurš nesis labumu skolēniem: profesionālās pilnveides moduli, kuru apgūstot skolotāji attīstīs savai profesijai nepieciešamo starpkultūru kompetenci darbam ar skolēniem, kuru identitātes ir hibrīdas un mainīgas.

„Es skolotājus dažreiz aizvainoju, jo esmu drusku gudrāka savam vecumam, vairāk kritiski domāju, izsaku viedokli, man nav tā, ka vienkārši stāvu klusu un klausos – kad kaut ko skolotāji runā, es arī pasaku, ko domāju, un dažreiz izskatās, ka viņiem nav visai patīkami, ja pasaka, ka šis varētu būt labāk, ka tas varētu būt labāk. Izskatās, ka viņi nesaprot, ko ar mani darīt.” (No sarunas remigrantu ģimenē, 2015. gada marts)

Pētījuma konteksts

Diasporai kā Latvijas nacionālās attīstības resursam Latvijas valsts ir pievērsusies kopš 2008. gada (MK 2008). Kopš 2011. gada, saskaņā ar vienošanās memorandu starp trim ministrijām – Kultūras, Izglītības un zinātnes un Ārlietu ministriju –, Latvija īsteno diasporas politiku. 2013. gada sākumā valdība pieņēma Reemigrācijas atbalsta pasākumu plānu (LR Ekonomikas ministrija 2013). Jau politiku formulējot, īpaša loma atvēlēta izglītībai, ņemot vērā gan nepieciešamību saglabāt latviešu valodu diasporā kā etniskās identitātes uzturēšanas faktoru, gan faktu, ka bērnu izglītības uzsākšana ir viens no biežākajiem emigrantu atgriešanās iemesliem.

Laimdotas Straujuma valdības deklarācijā (2015) 139. uzdevums vēsta: „Nodrošināsim reemigrējušo jauniešu iekļaušanu izglītības sistēmā, radot iespējas skolēniem ar zemām valsts valodas prasmēm mācīties intensīvajos kursos kopā ar citiem reemigrantiem un imigrantiem, kā arī piedāvājot pedagoga palīgu pirmajā mācību pusgadā skolēna veiksmīgai adaptācijai jaunajā vidē un grūtību pārvarēšanai, kas saistītas ar mācību vielas atšķirībām dažādās izglītības sistēmās.” Latviešu valodas aģentūra (LVA) jau intensīvi strādā, lai radītu latviešu valodas un kultūradaptācijas programmas un mācību materiālus, taču finansējuma uzdevuma īstenošanai trūkst.

Izglītības politikas formulēšanas un īstenošanas kontekstā minami vairāki savstarpēji saistīti diasporas atbalsta un remigrantu integrācijas virzieni un resursi.

- (1) **Atbalsts diasporai mītnes zemēs.** Lai sekmētu aizbraucēju un viņu ģimeņu atgriešanos Latvijā, svarīgi ir saglabāt jaunās paaudzes latviešu valodas prasmi un nodrošināt, lai tās latviešu valodas prasmes ļautu izglītību turpināt Latvijā.
- (2) **Intensīva latviešu valodas apguve un kultūradaptācija.** Diasporas izglītības aktivistu pieredze liecina, ka eksistē saikne starp nepieciešamu intensīvu latviešu valodas apguvi un kultūradaptāciju skolās skolēniem, kas atgriezušies Latvijā. Labā prakse rodama diasporā strādājošu skolotāju darbā, mācot latviešu valodu līdzās ar stāstu par Latvijas vēsturi un mūsdienu kultūru.
- (3) **Bikulturāls skolēns un starpkultūru komunikācijā kompetents skolotājs.** Skolēni, kas dzimuši, piemēram, Īrijā, un kopā ar vecākiem atgriežas Latvijā, ir vismaz bikulturāli, un bieži viņiem mītnes zemes kultūrpiederība ir izteiktāka nekā latviskums. Skolotājiem šis faktors rada nepieciešamību iesaistīties starpkultūru dialogā ar saviem jaunajiem audzēkņiem.
- (4) **Starpkultūru pedagoģija skolās.** Latvija kopš 2005. gada eksportē uz ES Austrumu partnerības valstīm savu pozitīvo pieredzi bilingvālās izglītības ieviešanā. Darbā ar mazākumtautību skolēniem ir radīti labi resursi darbam divās valodās, lai atbalstītu skolēna dzimto valodu. Šīs iestrādes ir iederīgas darbā ar skolēniem, kas atgriezušies Latvijā.

2014. gadā Izglītības kvalitātes valsts dienests (IKVD) veica analītisku izpēti „Vispārējās izglītības iestāžu izglītojamo, kuri atgriezušies no mācībām citā valstī, iekļaušanās Latvijas izglītības sistēmā”. Tika organizēta pašvaldību, izglītības iestāžu, pedagogu un skolēnu, kuri atgriezušies no mācībām citā valstī, vecāku aptauja; apzinātas 64 Latvijas vispārējās izglītības iestādes dažādos Latvijas plānošanas reģionos un noskaidrots, ka 35 izglītības iestādēs pēdējo divu mācību gadu laikā ir mācījušies/mācās skolēni, kuri atgriezušies no mācībām citā valstī. Dati liecina, ka 2013./2014. mācību gadā vispārējās izglītības iestādēs mācījās 492 skolēni, kuri ir atgriezušies no mācībām ārpus Latvijas, no tiem 283 skolēni (48%) pirms emigrācijas ir ieguvuši izglītību Latvijā, savukārt 209 skolēni (42,4%) Latvijā nav mācījušies. Vairākums skolēnu Latvijā mācās savam vecuma atbilstīgajā klasē: no skolēniem, kuri ieguvuši izglītību Latvijā, to ir 83,7%, bet no skolēniem, kuriem nav pieredzes mācībās Latvijas skolā, – 76,5% (IKVD 2014).

Vislielākais no ārzemēm atgriezušos skolēnu skaits ir no Lielbritānijas (27%), Vācijas (9%) un Īrijas (4%). Skolēni atgriezušies Latvijā arī no Kipras, Spānijas, Zviedrijas, Itālijas, Beļģijas, Dānijas, Ukrainas, Grieķijas, Nīderlandes, Francijas, Kanādas, Ķīnas, Libānas, Šveices un Uzbekistānas. Lielākā daļa no ārzemēm atgriezušos skolēnu turpina iegūt izglītību izglītības iestādēs Rīgā (53,6%), Daugavpilī (9%), Pierīgā (5,4%). Tas skaidrojams ar darba iespējām, kas tika piedāvātas un nodrošinātas skolēnu vecākiem. Pārējie skolēni, kas atgriezušies Latvijā, mācās Gulbenē, Ventspilī, Valmierā, Jelgavā, Rēzeknē, Bauskā, Jēkabpilī, Balvos, Kuldīgā, Liepājā, Alūksnē, Ogrē, Talsos, Balvos, Zilupē, Krāslavā un citās Latvijas pilsētās un novados (IKVD 2014).

IZM ir apkopojusi arī informāciju par atbalsta pasākumiem, kuri ir sniegti skolēniem vispārējās izglītības iestādēs, lai viņi spētu iekļauties skolas ikdienā un izglītības sistēmā, papildus apgūtu gan latviešu valodu, gan arī citus mācību priekšmetus. Noskaidrots, ka latviešu valodu papildus ir apguvuši 25,4% skolēnu, kuri pirms emigrācijas ir mācījušies Latvijā, matemātiku – 15,1% skolēnu, krievu valodu – 4,9% skolēnu, kā arī citus mācību priekšmetus – 16,5% skolēnu. Savukārt tie skolēni, kuri iepriekš nav mācījušies Latvijā, papildus izglītības programmai apguvuši latviešu valodu (36,8%), matemātiku (12,4%), krievu valodu (3,3%), kā arī citus mācību priekšmetus saskaņā ar individuālām izglītības vajadzībām (3,6% skolēnu). Skolēniem, kas atgriezušies Latvijā, izglītības iestādēs nodrošināta arī iespēja saņemt atbalsta personāla palīdzību: izglītības psihologa un speciālā pedagoga atbalstu saņēma 6,3% skolēnu, logopēda – 4,5% skolēnu, pedagoga palīga – 2,8% skolēnu, bet skolotāja palīga atbalstu saņēma 2,1% skolēnu (IKVD 2014). Atbalsta pasākumi ir arī papildu konsultācijas (īpaši latviešu valodā un vēsturē), individuālā mācību plāna izstrāde, pedagogu individuālais darbs ar izglītojamo, kā arī diferencētu uzdevumu izstrāde. Vairums skolēnu, kuri atgriežas Latvijā no mācībām citā valstī, brīvi sazinās latviešu valodā, taču pastāv problēmas ar specifiskiem vārdiem, terminiem un latviešu valodas rakstību (IKVD 2014). Biežāk izmantotie pedagogu resursi ir LVA izveidotais

latviešu valodas apguves un mācību metodikas portāls www.maciunmacies.valoda.lv, konsultācijas un pieredzes apmaiņa ar citiem pedagogiem. Samērā bieži skolēni, kas atgriezušies Latvijā, izmanto logopēda atbalstu. Iekļaušanās procesā būtiska ir Latvijas izglītības iestādes sadarbība ar skolēna vecākiem, tostarp regulāras sarunas par skolēna mācībām un attiecībām izglītības iestādē (IKVD 2014).

IKVD 2014. gada novembra ziņojums par skolēnu reintegrāciju Latvijas izglītības sistēmā, tiem atgriežoties no ārvalstīm, liecina: kaut arī viņu adaptācijas process kopumā ir vērtējams pozitīvi, tomēr tas norāda uz problēmām un nepieciešamiem papildu atbalsta pasākumiem, un tie ir:

- metodiskie un mācību materiāli,
- finansiāls atbalsts pedagogam par papilddarbu,
- pedagogu tālākizglītības iespējas, lai izglītojamie, kas atgriezušies Latvijā, iekļautos Latvijas izglītības sistēmā,
- attālināti pieejama informācija vecākiem par Latvijas izglītības sistēmu un vadlinijas vecāku secīgai rīcībai, lai izglītojamais pēc atgriešanās no mācībām citā valstī veiksmīgi atsāktu mācības Latvijā (IKVD 2014).

Otrs 2014. gadā veiktais pētījums „Situācijas izpētes apkopojums par jauniebraucēju un remigrantu bērnu iekļaušanos Rīgas vispārizglītojošajās skolās”, ko īstenoja biedrība „Izglītības attīstības centrs” (IAC), atklāj detalizētākus Latvijā atgriezušos skolēnu izglītības apstākļus. Būtiski piebilst, ka šajā pētījumā kā jauniebraucēji aplūkoti ir ne tikai skolēni, kas atgriezušies (remigranti), bet arī trešo valstu valstspiederīgie (imigranti). Abu nesen Latvijā ieradušos skolēnu grupu izglītības vajadzības var rast kopīgo – latviešu valodas intensīvas apguves nepieciešamība, iepriekšējās mītnes zemē skolā neapgūto mācību priekšmetu intensīva apguve un attiecīgu pārbaudījumu nokārtošana, kultūrsensitīvas pieejas (no skolotāju puses) nepieciešamība, orientācija jaunajā vai daļēji aizmirstajā kultūrvidē. Atšķiras tas, ka Latvijā atgriezušies skolēni zina vismaz latviešu valodas pamatus, zina, ka viņiem ir daļēja sociāla atbalsta sistēma (radnieki, ģimenes draugi) Latvijā, ka viņu hibrīdajā identitātē ir fragments, kas atspoguļo pieredzi, kas saistīta ar Latviju. Labo praksi tieši attiecībā uz skolēniem, kas atgriezušies Latvijas skolās, pētnieces atspoguļo šādi:

„Skola īsteno individuālā darba pieeju [...], darbs ar jauniebraucējiem ir deleģēts vienam no direktora vietniekiem skolā. [...] Skola cenšas aktīvi strādāt ar vecākiem, arī jauniebraucēju vecākiem, uzklausa un īsteno viņu iniciatīvas un vajadzības, pieprasījumu izglītošanā, piemēram, iekļauj un paplašina mācīšanās iespējas ārpus skolas telpām, mācību ekskursijām, papildus mācību līdzekļiem utml.

Skola paredz adaptācijas periodu bērniem – iebraucējiem, kurā noteiktu laiku (2 nedēļas līdz 2 mēneši) ar bērnu skolotāji strādā individuāli, tikai pēc tam bērns nonāk klasē.

Skola organizē ārpusklasses pasākumus bērniem, tajos vērš uzmanību uz daudzveidīgiem starpkultūru un globālajiem jautājumiem.” (IAC 2014: 12)

Taču IAC pētnieces raksturojušas arī problēmas, ar kurām netiek galā ne skolu administrācijas, ne skolotāji.

„Skolās darbu ar jauniebraucējiem apgrūtina: bērnu ierašanās skolā mācību gada vidū, [...] atšķirīgā mācību pieredze savas iepriekšējās mītnes zemes skolā, vecāku nepietiekama sadarbība ar skolu. Skolām pietrūkst koordinēta atbalsta darbam ar jauniebraucējiem un remigrantiem: informācijas par iebraucēju izglītību reglamentējošiem dokumentiem, ieteikumu vai vadlīnijas, kas nosaka vienotu pieeju attiecībā pret šiem bērniem, aktuālo metodisko materiālu un mācību līdzekļu apkopojuma, mācību līdzekļu skolā, tālākizglītības un konsultāciju problēmgadījumos. [...] Skolotājiem nereti trūkst svešvalodu zināšanas (angļu, krievu utml.) sadarbībai ar jauniebraucējiem. [...] Vecākiem ir grūtības atrast informāciju un piedāvājumu, kuras mācību iestādes izvēlēties bērnu izglītošanai, ierodoties Latvijā un pirms ierašanās.” (IAC 2014: 13–14).

Pētījuma problēma un jautājumi

Ar skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, negatīvu pieredzi skolās es saskāros 2012. gada vasarā un rudenī, strādājot Izglītības un zinātnes ministrijā (IZM). Diasporas organizāciju PBLA un ELA izglītības komiteju vadītāji, skolēnu vecāki informēja mani par konkrētiem neveiksmīgiem mēģinājumiem ārpus Latvijas dzimušiem bērniem uzsākt mācības Latvijā. Starp saņemtajiem būtiskākie iebildumi saistījās 1) ar *autoritāru skolotāju darba stilu* pretstatā iepriekš mītnes zemē saņemtajai demokrātiskas un iekļaujošas pedagoģijas pieredzei; 2) *latviešu valodas apguves metodikas kritiku*, jo šī metodika balstoties uz gramatiku un netbilstot bērna vecumposmam; 3) *angļu valodas skolotāju profesionalitātes problēmām* darbā ar skolēniem, kuriem viena no pirmajām valodā ir angļu valoda¹.

Ilgstoši strādājot pieaugušo izglītībā, arī ar pedagogu grupām, un īstenojot starpkultūru kompetences attīstības nodarbības, man radusies iespēja izvērtēt savas auditorijas skolotāju attieksmes darbā ar „citādajiem” skolēniem, kam ir migrācijas pieredze ģimenēs. Šo pieredzi bagātinājis arī darbs IZM ciešā kontaktā ar diasporas aktivistiem.

Saskaroties ar diasporas bērniem un jauniešiem kā jaunpienākušiem izglītojamajiem skolās, pedagogu attieksmes variējas no priekšstata, ka „tie paši latvieši vien ir” līdz uzskatam, ka nu jāstrādā ar „izlaistiem pus-ārzemniekiem, ar caurmēra vājāku sagatavotību nekā vietējiem skolēniem”. Abas priekšstatu grupas neveicina turpmāku produktīvu darbu, jo pamatojas uz neizpratni par jaunā skolēna hibrīdo identitāti. Patiešām, kaut ģimenes definēts un uzturēts latviskais identitātes komponents jaunajā cilvēkā ir klātesošs, viņa vismaz

¹ Personiska komunikācija ar Daci Mažeiku, Dainu Grosu, Ievu Kupci, Dainu Grasi, Māri Pūli 2012. gada jūnijā–novembrī.

bikulturālā realitāte vai, iespējams, „trešās kultūras bērns” (*third culture kids*, Pollock, van Reken 2009) identifikācija ar mītnes zemi (latvietes un indieša bērns Lielbritānijā) demonstrē principiālu citādību izglītības vajadzību nozīmē. Asīmas un Daunija (Useem, Downie 1976) klasiskais repatriantu pētījums liecina ka šādi bērni mītnes zemē ir pieredzējuši lielu kultūru un izglītības ietekmju dažādību, ir starptautiski orientēti, bieži viņu karjeras plāni ir ambiciozi. Atgriežoties skolā vecāka(-u) dzimtenē, viņus bieži vietējie vienaudži nesaprot, savukārt skolotāji nenovērtē viņu sagatavotības līmeni un neizvirza pietiekami augstas prasības.

Pētījuma jautājumus izvēlos formulēt dialogiski (M. Bahtina terminoloģijā), jo pedagoģiskā darbība ir skolotāja un skolēnu pieredžu dialogs, ko pastarpina obligātais mācību saturs (Ose 2014); dialogs starp skolēnu izglītības un sociālajām vajadzībām, kuras determinē arī viņu starptautiskā pieredze, un skolotāja spējas „sākt, kur skolēns ir”, proti, uzklausi, saprast viņa pieredzi un kopā to paplašināt labvēlīgā sociālajā vidē un ar pēc iespējas augstu mācību sasniegumu kā labvēlīgas integrācijas rezultātu.

Izvirzu šādus pētījuma jautājumus:

Kādas izglītības un sociālās vajadzības skolēnam, kas atgriezies Latvijā, aktualizējas reintegrējoties (ja dzimis Latvijā) vai integrējoties (ja dzimis ārvalstīs) Latvijas skolā? Kādām kompetencēm jāpiemīt skolotājam, arī klases audzinātājam, lai pilnvērtīgi starpkultūru dialoga veidā uzsāktu un turpinātu skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, integrēšanu skolas vidē un sekmētu augstus viņu mācību sasniegumus?

Pētījuma norise un metodes

Pētījuma teorētiskais vadmotīvs ir induktīvs (Tashakkori 2003), veltīts atklājumiem iekļaujošas pedagoģijas jomā, meklējot atbildes uz jautājumiem, – kādi ir pedagoga, kas strādā ar skolēniem, kuri ir atgriezušies Latvijā, pedagoģiskās darbības raksturojumi; ko nozīmē pedagoģiskajā darbībā integrēt skolēna pieredzi, praktiski mācīties no skolēna pieredzes un savu darbību pieskaņot viņa izglītības vajadzībām.

Iepriekš minētos problēmas aspektus, jautājumus un pieņēmumu ar Lauras Bužinskas iedrošīgu un kompetentu atbalstu datu ieguvē testēju neliela apjoma kvalitatīva dizaina pētījumā 2015. gada februārī–aprīlī, padziļināti intervējot četrus Rīgas, Pierīgas un Vidzemes reģiona skolu audzēkņus (vecumā no 11 līdz 17 gadiem), kas atgriezušies Latvijā.

Ņemot vērā, ka dati par skolotāju, skolēnu vecāku un izglītības administratoru viedokļiem par skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, situāciju un izglītības vajadzībām, kā arī nepieciešamo atbalstu ir nesen iegūti (VISC 2014; IAC 2014) un to instrumenti pieejami, balstoties uz tiem, savā pētījumā pievienoju skolēna redzējumu, izmantojot kā metodi padziļināto interviju. Pētījumā iekļāvu jautājumus, kas raksturo gan skolēnu iepriekšējo pieredzi, gan

tagadējo/aktuālo (?) mācību vidi. Pedagoģisko darbību skolēnu interpretācijā analizēju tās izpausmēs saskarsmē ar skolēniem un skolēnu darba novērtējumā.

Pētījuma dati noder kā materiāls pedagogu profesionālās pilnveidesursos, nodarbībās, kā arī pedagogu palīgu sagatavošanā darbam ar skolēniem, kas atgriezušies Latvijā, un autentiski atspoguļo skolēnu izglītības vajadzības.

Skolēnu balsis

Skolēnu – respondentu – **iepriekšējā pieredze** ir daudzveidīga: starp intervētajiem skolēniem ir gan tādi, kas uzsākuši mācības Latvijā, gan tādi, kas skolas gaitas sāka ārpus Latvijas. Marikai² ir 12 gadi, pēc atgriešanās no ASV viņa mācās Latvijā divus gadus. Ģimene Amerikā nodzīvoja četrus gadus, Marikai bija seši gadi, kad notika pārcelšanās. Sešu gadu vecumā viņu uzņēma pirmajā klasē. Māris kopā ar ģimeni pārcēlās uz Zviedriju, kad viņam bija trīs gadi, un tur uzsāka pirmsskolas gaitas. Ģimene atgriezās Latvijā, kad viņam bija seši gadi, un pusgadu viņš apmeklēja sagatavošanas grupu bērnudārzā. Pēc tam līdz piektajai klasei mācījās mazpilsētas sākumskolā, tad gadu pilsētas pamatskolā, tagad mācās ģimnāzijā. Madarai ir 16 gadu, viņa kopā ar brāli pēc atgriešanās no ārzemēm mācās Pierīgas vidusskolā, 9. klasē. Mikam ir 10 gadu, viņš mācās trešajā klasē tajā pašā vidusskolā. Madara un Miks deviņus gadus ir pavadījuši ārpus Latvijas, Vidusāzijas valstīs.

Latviešu valoda ģimenē un atmiņas par Latviju vieno visus intervētos skolēnus. Ģimenē brālis un māsa – Miks un Madara – runā trīs valodās: krievu, latviešu, angļu. Miks stāsta: „Mājās latviski runājām par to, kā skolā iet, kā satieku ar draugiem, kas mācībās patīk, par ārpusskolas nodarbībām.” Madara atceras, ka tad, kad viņa mācījās 4. klasē, kaimiņiene viņai mācīja latviešu valodu un matemātiku, „lai es kaut cik varētu programmu apgūt, kad atgriezīšos Latvijā”.

Marikas ģimenē ASV runāja latviski. Viņas māte, viesojoties Latvijā, iegādājās 2. un 3. klases latviešu valodas un matemātikas grāmatas, lai Marika apgūtu gan valodu, gan matemātiku latviski. Māra ģimenē vecāki rūpējās par rakstu valodu – Mārim bija laiku pa laikam jāraksta diktāti. Vecmāmiņa no Latvijas sūtīja bērnu grāmatas latviešu valodā. „Es jau Zviedrijā latviski runāju ar vecmammu, viņa brauca pie mums ciemos,” stāsta Māris.

Ne visiem skolēniem mītnes zemē kā imigrantu bērniem bija pieejami atbalsta pasākumi. Madara stāsta:

„Cilvēki bija ļoti jauki [...], skolā bija ļoti ideāli. [...] Ja [...] tev angļu valoda nav tāda kā visiem, tad tu [...] mācies pēc atsevišķas programmas, kurā ir vieglāka angļu valoda. [...] Angļu valodu mācoties, mums gāja jautri, caur dažādām spēlēm un dziesmām iemācījās valodu. Kad viņi [skolotāji] redz, ka tu vari izpildīt [prasības], viņi

² Visi skolēnu vārdi ir mainīti, lai aizsargātu respondentu anonimitāti.

iedot testus. Un tad tu vari pāriet uz pastāvīgo angļu valodas klasi [un mācīties] kopā ar pārējiem bērniem.”

Gan Mikam, gan Madarai pedagogu asistenti Vidusāzijas valstīs palīdzēja apgūt angļu valodu – mācībvalodu starptautiskajā skolā. Stāsta Madara:

„Kad tu nonāc skolā standarta limenī kopā ar citiem bērniem, viņi [asistenti] tik un tā tev seko līdzī, [lai novērtētu] vai tu visu saproti un palīdz: [ja ir grūtības] tad tevi paņem ārā no klases un tev ir atsevišķa nodarbība. Piemēram, ja mācies dabaszinātnes, ja tu kaut ko nesaproti, viņa tev uz auss paskaidros, un ja kaut ko nesaproti, pārtulkos. Sākumā tev izskaidro angļu valodā, ja nesaproti, viņa tev pārtulkos, piemēram, krievu valodā.”

Kā audzēknim ar citu pirmo valodu Mārim īpaši atbalsta pasākumi Zviedrijā netika sniegti, arī Marika nesaņēma nekādus atbalsta pasākumus, uzsākot skolas gaitas ASV.

Latviešu valodas prasmes nevienam no skolēniem, atgriežoties Latvijā, nebija pielāgotas / neatbilda līmenim, kas nepieciešams mācībām latviešu valodā – tikai ieguldot pašu skolēnu un ģimenes papildu darbu, viņi spēja saprast specifiskos terminus dabaszinātnēs un ar laiku paplašināja savu vārdu krājumu. Miks stāsta, ka, atgriežoties Latvijā, bija ļoti grūti mācīties latviski, bet tagad esot „viss kārtībā, viss ir saprotams”. Madara atklāj vairāk detaļu:

„Kad es atbraucu, man teica, ka man ir akcents. Kad man kaut ko jautāja, man bija ļoti grūti saprast [dažus vārdus], bet es lielāko daļu [runātā] sapratu. Bet bija termini matemātikā, ko es nesapratu latviešu valodā un es nevarēju izteikt savas domas, man bija grūti uzrakstīt kaut ko.”

Marikas gadījumā, uzsākot mācības galvaspilsētas vidusskolā, latviešu valoda bija pietiekami laba, lai saprastu mācību vielu. Uzsākot mācības mazpilsētas sākumskolā Latvijā, Mārim pedagogi nekādu atbalstu latviešu valodas apguvē nesniedza. Joprojām, arī 15 gados, viņš brīžam nesaprot kādus izteicienus. Šo problēmu Māris risināja un arī tagad risina, jautājot klasesbiedriem. Māris sarunā atceras savu pirmo klasi:

„Es atceros, es riktīgi centos. Man gan bija drusku grūti sākumā... [bija grūti] saprast visus burtus. Latviski un zviedriski mācēju runāt, bet tos burtus vēl mācījos. Rakstīšana mazliet kliboja. Man joprojām [mācoties] skolā ir vārdi, ko visi zina – latviešu teicieni, bet es vispār nesaprotu, par ko ir runa. Es pat tagad paprasu [klasesbiedram], ko tas nozīmē. Mazliet dīvaini dažkārt liekas .. visi zina, bet es nezinu.”

Mārim grūtības sagādāja literatūra un latviešu valoda, arī vēsture.

Izpētē pievērsu uzmanību faktam, par ko kopš 2012. gada man bija sūdzējušies vairāki skolēni, kas atgriezušies Latvijā. Vecāki stāstīja, ka **skolēnus uzņem vecumam neatbilstošā – zemākā – klasē**, jo mītnes zemēs nav apgūti Latvijas izglītības standarta prasībām atbilstošie mācību priekšmeti. Gan Madara, gan Miks neuztraucās par to, ka jāatkarāto tā pati mācību viela,

kuru iepriekš bija mācījušies Vidusāzijas valsts starptautiskajā skolā: „[...] mēs latviešu valodu nesapratām, ja mūs uzreiz būtu ielikuši 4. un 10. klasē, mēs neko nebūtu sapratuši”. Savukārt Marikai atbilstoši Latvijas skolēnu vecumam vajadzēja iet 4. klasē un viņu arī uzņēma 4. klasē, bet mācību slodze bija daudz par grūtu, bija smagi. Nebija arī nekāda pielāgošanās laika vai individuālas programmas.

Atbalsta pasākumus skolēniem, kas nesen atgriezušies Latvijā (latviešu valodas vai citu, iepriekš mītnes zemē nemācītu mācību priekšmetu papildus apgūšana, orientēšanās Latvijas kultūrā, psihologa vai sociālā pedagoga konsultācijas, ko kopš 2012. gada paredz Ministru kabineta noteikumi skolēniem, kas atgriezušies Latvijā), respondenti nav saņēmuši vai saņēmuši daļēji.

Marika ar māti bija priecīgas, ka Rīgas vidusskola meiteni ar prieku uzņems un gaida jauno skolnieci no ASV. Viņas atgriezās:

„[...] ļoti [...] priecīgas – braucām atpakaļ, kārtojām visus dokumentus uz atgriešanos, jo mūs tur gaida, mēs esam ieskaitīti. [...] Bija laikam oktobris, sapratām pēc kādiem diviem mēnešiem, kad viņa sāka mācīties, ka nekas tur nav kārtībā”.

Marikai nebija nekādu atbalsta pasākumu.

Mārim bija logopēda atbalsts abās skolās, kuras Latvijā apmeklētas, 5. klasē līdz mācību gada vidum. Jautāts par atbalstu stundu laikā un informēts par to, ka citās valstīs skolēniem ar atšķirīgu pirmo valodu ir asistenti, Māris stāsta:

„[Viss notika] kā parastā stundā, tikai mans solabiedrs visu laiku man paskaidroja, jo es viņam prasīju „kas tas ir”, „ko tā”. Cik ģimenē runāju latviski, tik zināju, bet jutu, ka viss nav tā, kā vajag. Bet man neienāca prātā prasīt papildus palīdzību. [...] Būtu jau labi, ja tas process būtu bijis mazliet vieglāks. Nu tā, ka kāds skolotājs vienkārši sēž un runājas, vai latviešu valodas stundā tev sēdētu asistents blakus un palīdzētu.”

Madara atceras, ka konsultācijas viņai tika piedāvātas: „[...] man, piemēram, bija tā, ka skolotājs pasaka, ka man vajag atnākt uz konsultācijām”. Bet skola nepiedāvāja papildu latviešu valodas stundas. Madara stāsta:

„Mums labi, ka manai mammai ir radniece – latviešu valodas skolotāja, kura mācīja mana brāļa klasi, un viņa man pēc stundām [...] palīdzēja, jo viņa saprata, ka man iet ļoti grūti, bet pati skola neko nepiedāvāja.”

Skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, attiecību veidošanās ar vienaudžiem skolā atspoguļoja viņu pakāpenisku kultūršoka pārvarēšanu un sekmīgu attiecību veidošanu, kam par pamatu bija mītnes zemē apgūtas sociālās prasmes.

Skolas vidē Madarai sākumā bija grūti:

„Man gan bija diezgan nepatīkami, nejutos komfortabli. Jo ārzemēs cilvēki ir ļoti draudzīgi. Kad atbraucu atpakaļ, visi uz mani skatījās, bērni nebija ļoti labvēlīgi.”

Madara stāsta, ka pamazām kontakts ar klasesbiedriem veidojies, bet neesot īsti pieradusi pie tādas klīrīgas apvairošanās, it kā pa jokam. Madara uzskata: lai dzīvē ko sasniegtu, daudz jāmācās, bet klasē viņu uzskata par „zubri”; viņasprāt, skolēni Latvijā īsti nav pieraduši mācīties.

Miks gan savu klasi uzslavē, novērtē kā draudzīgu.

Par attiecībām ar klasesbiedriem (mazpilsētā klasē bija 13 skolēni) pēc atgriešanās Latvijā Māris stāsta:

„Jā, es kaut kā iekļāvos, diezgan ātri. Pašā sākumā es biju mazliet atstumtais, jo visi jau bija draugi.”

Skolotāju uzvedība – izvēlos lietot šo parasti uz skolēniem attiecināto terminu – attiecībā uz skolēniem, kas atgriezušies Latvijā, variējas no palīdzēšanas un atbalstošas attieksmes, individualizētas pieejas darbā ar viņiem līdz pamešanai novārtā – nepacietības vai pārguruma dēļ.

Skolās, kurās pedagogiem ir lielāka pieredze ar skolēniem, kas atgriezušies Latvijā, ir vērojama skolotāju pretimnākšana un ieinteresētība. Marika, atgriežoties vasarā, tikās ar klases audzinātāju, kura vēlējās izzināt jaunās skolnieces izglītības limeni, prasmes, īpaši latviešu valodā. Marika testu nokārtoja un tika ieskaitīta 4. klasē atbilstoši savam vecumam. Pašu procedūru gan viņa vērtēja kā apšaubāmu, ja 4. klases skolēnam jautā: „Vai tu zini reizrēķinu?”. Marika esot klusējusi un pēc brīža atbildējusi, cik ir 2×3 , 2×2 . Skolotāja esot bijusi nepacietīga, bet Marika un citi skolēni, kas atbraukuši, domā tajā valodā, kurā skolā mācījušies, Marikas gadījumā – angļu valodā, tad pārtulko latviski un tikai pēc tam atbild.

No skolotājiem, kas atbalstīja Māra iekļaušanos, viņš ar labu vārdu atceras matemātikas un latviešu valodas skolotājas. Min, ka labāka vide bija mazajā skolā, bet pilsētas skolas „klasē ir 27 cilvēki, un skolotājām arī neiet viegli”.

Madara vērtē, ka skolotāji bija atsaucīgi. Vienīgi brālis un māsa sūdzējās par angļu valodas skolotāju attieksmi: Mika skolotājas angļu valoda neesot bijusi īsti laba, bet Madaras angļu valodas skolotāja nav centusies izprast viņas valodas prasmju specifiku – dzīvu un brīvu komunikatīvo stilu.

Savdabīga pieredze Madarai bijusi, apgūstot angļu valodu:

„Man bija 10 un 9 angļu valodā, un pēc tam es gāju uz olimpiādēm un dabūju pēdējo vietu visā pilsētā. Atnācu atpakaļ uz skolu un mēs ar skolotāju runājām – [viņa teica] paskaties, kādas ir kļūdas. Paskatījāmies kļūdas: dažas pat nebija kļūdas – teksti izveidoti tādi... divdomīgi [tie jautājumi], jo viņi ļoti koncentrējas uz gramatiku, ne īsti uz pašu sarunvalodu.”

Madara jutusi, ka skolotāji dažreiz kļūst aizvainoti, saskaroties ar viņas kritisko domāšanu, norādīšanu uz to, kas skolā vai mācību priekšmeta pasniegšanas metodikā varētu būt labāk. Viņa atceras: ierodoties skolā, teikusi, ka vēsture viņai nekad nav mācīta, un skolotājs atbildējis: nekas, palasīsi grāmatu, uzzināsi. Madara ir saskārusies skolā ar tiešu noraidošu attieksmi, kas acīmredzot nevienu nemotivē mācīties. Izrādās, ka ārvalstīs skolotāji viņu aicinājuši

pašu pārdomāt savas kļūdas un tās analizēt, sekmējot paškritiku un analītisku attieksmi. Viņa stāsta:

„Piemēram vēsturē skolotājs mums jautā, un, ja mēs kaut ko nepareizi pasakām, skolotājs uzreiz – „nē, nav pareizi”, tik rupjā veidā, ka tas ir drusku aizskaroši. Un skolēnā pat neklausās, [tas viņu] nemaz neinteresē. Iepriekš [ārzemēs, skolā] mums, pat ja tu kļūdies, skolotājs iesaka izteikt savas domas, un tad [tu pats nonāc pie domas] – nu jā, es sajaucu, piemēram, vienu notikumu ar citu.”

Intervēto skolēnu priekšstatos skolotāja tēls saplūst ar mācību programmas saturā norādīto – skolotāja darbība (gan tas, kā viņš māca, gan tas, ko viņš māca) veido vienotu veselumu. Madara stāsta, kā atšķiras ārvalstu skolās un Latvijā apgūstamais mācību saturs:

„Ārzemēs drusku savādāka tā sistēma, tur ķīmija, bioloģija ir kopā kā dabaszinības un nav īsti atdalītas, bet šeit ir atdalītas. Man bija ļoti grūti ar matemātiku sākumā [atgriežoties Latvijā], tur [Vidusāzijas valstīs] bija kaut kā savādāk. Te māca kaut kā ļoti smagnēji, nesaprotami, un es vienkārši... es jau zināju visu pirms es atbraucu, bet man viss sajuka sakarā ar to, ka tā rēķināšana te savādāka.”

Pēc Madaras domām, matemātikas līmenis Latvijā „ir paaugstināts [...] te daudz teoriju māca. Tur mums iemācīja visu tā, ka nevajag neko no galvas iegaumēt – tu vienkārši mācies, mācies un pats jau zini. Viss uz izpratni balstīts”. Ceru, ka Madaras balsi sadzirdēs jaunā, uz kompetencēm balstītā mācību satura veidotāju komanda Valsts izglītības satura centrā (VISC): 2015. gadā Latvija pieņēmusi politisku lēmumu mainīt mācību saturu, pēc ieceres tas tiks tuvināts Madaras izklāstītajam ideālam.

Nākotne ir jāsagatavo

Latvijas skolās tuvākajos gados, pieļaujams, no citām valstīm atgriezies vairāk skolēnu, to jau uzrāda statistika. 2013. gadā no 8,3 tūkstošiem Latvijā uz patstāvīgu dzīvi ieceļojušiem cilvēkiem 2/3 jeb aptuveni 5,4 tūkstoši bija Latvijas valstspiederīgie, kas atgriežas Latvijā pēc īsākas vai ilgākas prombūtnes (LR Ekonomikas ministrija 2015). Izšķirošs faktors, kas sekmē skolēnu integrāciju skolās, ir latviešu valodas pamatzināšanas. Tās iegūtas, pateicoties apzināti plānotam latviešu valodas uzturēšanas darbam skolēnu ģimenēs. Vecāki uzskatījuši, ka svarīgi pavadīt laiku kopā ar bērniem: šo laiku viņi vērtē un izmanto izglītībai un sarunām latviski.

Pamatprasmes veido labu bāzi turpmākai latviešu valodas pilnveidei, bet nav pietiekamas, lai tikpat labi apgūtu mācību saturu kā Latvijā dzimuši skolēni. Savukārt svešvalodu – respondentu gadījumā angļu vai zviedru valodas – zināšanas ir līdzīgas dzimtās valodas līmenim, ko man nesaprotamu iemeslu dēļ Latvijas skolu svešvalodu skolotāji neizmanto kā izcilu resursu

mācību procesā, piemēram, pilnvarojot remigrantus palīdzēt apgūt svešvalodu vietējiem skolēniem.

Dažu respondentu atbildēs neapzināti konfrontēts skolēnu iepriekš saņemtais atbalsts, integrējoties mītnes zemju skolās, un atbalsta pasākumu nepilnības Latvijā. Skolēnu vecāki, kuri izpētē palika „ārpus iekavām”, bet viens otrs vēroja interviju norisi, uzsvēra, cik būtisks atbalsts būtu bijis kaut vai e-pasts no skolas administrācijas ar saitēm, kur norādīti latviešu valodas apguves resursi.

Cilvēks mācās, un mācās labi, ja redz jēgu un jūt atbalstu saviem centieniem. Skolēni, kas atgriežas Latvijā, vēlas būt uzklausi un gaida, lai skolotājs izrāda interesi par viņiem. Skolēni sagaida uzticēšanos sev; to, ka skolotājs deleģēs viņiem atbildību un būs prasīgs; ka skolotājs izstāstīs, kas viņu gaida jaunajā klasē/skolā. Jūtoties nedroši jaunajā vidē, skolēni gaida, ka skolotājs atbalstīs un būs draudzīgs.

Lai saprastos, nepieciešams dialogs: kas jāzina un jāprot skolotājam

Raksta iepriekšējās lappusēs izskanējušās skolēnu balsis vēlas tapt sadzirdētas. Tajās jāieklausās un atbildes jāsniedz profesionāļiem, kuri strādā skolās un ir līdzatbildīgi par izglītības rezultātu: ne vien par skolēnu sasniegumu līmeni, bet – ne mazāk svarīgi – arī par viņu labsajūtu mācību vidē un par mācību motivāciju, kas no tās izriet.

Piekrītu saviem kolēģiem – izglītības politikas veidotājiem³, ka skolotāji nav jānoniecina, bet jāatbalsta un jāuzteic. Tomēr spēkā esošajā skolotāja profesijas standartā nepieciešamas izmaiņas – no skolotājiem vispirms jāprasa kultūrkompetenta rīcība darbā ar skolēniem, kam ir atšķirīga kultūras piederība, un gan valstij, gan augstskolām, kurās norit pedagogu sagatavošana, gan pašvaldībām, kas mūsu valstī ir atbildīgas par izglītības pieejamību un kvalitāti, jādod iespējas skolotājiem apgūt starpkultūru kompetenci. Pagaidām profesijas standarta Skolotājs (PS 0238) kritēriji pārsvarā starpkultūru kompetences problemātiku skar netieši, tikai ar prasību lietošanas līmenī pārzināt valsts valodu un divas svešvalodas. Pozitīvi, ka standartā pie darbības veikšanai nepieciešamajām kompetencēm minēts: *ievērot toleranci pedagoģiskā procesa diferenciacijā un individualizācijā, atbilstoši audzēkņu spējām, vajadzībām un interesēm* un pie darbības veikšanai nepieciešamajām prasmēm (gan tikai pamatzglītības skolotājam) nosaukta *prasme palīdzēt audzēkņiem adaptēties jaunā sociālajā vidē* (profesijas standarts Skolotājs, IZM 2004).

Kādam jābūt skolotājam, kuram uzticētos Latvijā atgrieziens skolēns vecumā no 11 līdz 17 gadiem un kurš atbalstītu viņa/viņas integrācijas procesu skolā un plašākā sociālā vidē? Empīriskā pētījuma dati liecina, ka skolēni vēlas būt

³ Privāta komunikācija ar IZM valsts sekretāra p. i. Eviju Papuli.

uzklausi; viņi labprāt stāstītu skolotājam par dzīvi un pieredzi savā mītnes zemē, bet vēlētos, lai skolotājs pats zina kaut ko par to un vismaz izrāda interesi. Skolēni – īpaši ar starptautiskā bakalaurāta pieredzi – gaida uzticēšanos sev; sagaida, ka skolotājs deleģēs viņiem atbildību par mācību organizāciju; ka skolotājs viņus ievadīs jaunajā klasē/skolā un izstāstīs, kas viņus tur gaida; būs gids, viņiem atgriežoties Latvijā. Gaida, ka skolotājs iedziļināsies viņu dzīvespasaulē, uzskatos, vērtībās, būs gatavs dziļam dialogam par tām, sniegs psiholoģisku atbalstu un pasargās, ja nepieciešams; sapratīs, ka viņu latviešu valoda nav ideāla, un būs iecietīgs pret nepilnībām gramatikā, kuras ir pārvaramas mācoties, kā arī motivēs saistoši apgūt un pilnveidot vārdu krājumu, gramatiku, stilistiku. Visi kā viens skolēni vēlējās sev īpašu uzmanību, individuālu darbu, ko daži bija saņēmuši no skolotāju asistentiem mītnes zemēs, kā arī atbalstu, adaptējoties atpakaļ Latvijas dzīvē, – kaut vai zināšanas par jauniešu kultūrām, nerakstītiem likumiem, sodāmu un uzteicamu uzvedību.

Mana atbilde drosmīgajiem bērniem un jauniešiem – pētījuma respondentiem – ir skolotāju, kas ar viņiem un viņiem līdzīgiem strādā, mudināšana labākam un sensitīvākam darbam. No savas puses piedāvāju atbalstu – moduli profesionālās pilnveides programmā pedagogiem. Tas balstās uz bērnu un jauniešu, kas atgriezušies Latvijā, izglītības un sociālajām vajadzībām, kuras atklātas iepriekš izklāstītā pētījuma rezultātā, un derētu gan formālās, gan neformālās izglītības iestādēs pedagogiem.

Izglītības profesionālis darbā ar skolēniem, kas atgriezušies Latvijā: starpkultūru kompetences attīstības modulis

Moduļa saturs balstīts uz sistēmiskā konstruktīvisma pieeju (Piaget 1954; Glaserfeld 1995; Fairclough 2003, pēc: Ose 2014), kuras pamatpremisas ir šādas: 1) cilvēku un viņu kultūras piederību (sociālo identitāšu) daudzveidības atzišana un pieņemšana; 2) ikvienas personas (skolēna) individuālo spēju, potenciāla un savu ietekmes robežu apzināšanās un pieņemšana; 3) orientācija iepretim savai un skolēna kompetences attīstībai tā vietā, lai koncentrētos uz trūkumiem, nevarēšanu un problēmām; 4) pedagogiska domāšana, kas vērsta uz attiecību veidošanu un komunikāciju, iepretim uzsvaram uz skolēnu sasniegumu kvantificēšanu; 5) spēja reflektēt par savu un skolēnu darbību un tās rezultātiem dažādos sociālos kontekstos. Ar starpkultūru kompetenci apveltīts pedagogs ir apveltīts ar labu iztēli, kas palīdz empatizēt skolēnam, un nav aizmirsis sevi kā skolēnu, spēj lūkoties uz norisēm un problēmām izglītības vidē un skolēna ģimenē ne vien no vairākuma, bet arī no jaunpienācēja (mazākuma) perspektīvas, spēj kritiski izvērtēt savu rīcību un labi tiek galā ar neskaidrām un daudznozīmīgām situācijām, un nevairās no konfliktiem, bet tos risina konstruktīvi, neaizskarot iesaistīto personu pašcieņu.

Moduļa mērķis

Moduļa mērķis ir, izmantojot interaktīvu praktisku skolotāju profesionālās pilnveides mācību ciklu (nodarbības moduli mijas ar apgūtā integrāciju darbā skolā) starpkultūru kompetences pilnveidei, uzlabot viņu darbu ar skolēniem, kas atgriezušies Latvijā, un padarīt to jaunpienākušo skolēnu pieredzēm atvērtu un atbilstošu.

Profesionālās pilnveides procesa organizācija

Kompetences pilnveide norit vienīgi uz personas iekšējas subjektīvas motivācijas fona un izpaužas cilvēciskajās attiecībās, mūsu gadījumā – pedagoģiskajās attiecībās klasē un ārpus tās („manā klasē mācās meitene, kas šogad atgriezusies no ASV, un es daudz ko viņā neizprotu, bet vēlos palīdzēt”), un tā tiek pilnveidota visas dzīves garumā. Piedāvātais starpkultūru kompetences modulis būs savu mērķi sasniedzis tikai tad, ja tā apguves iespaidā skolotāji būs apzinājuši savas sociālās identitātes un to ietekmes viņu pedagoģiskajā darbā, kā arī būs uzsākuši skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, vajadzību izpēti un tām atbilstīgi plānos savu darbu. Būtiski, ka kompetences apguve norit noteiktā sociālā vidē (vēlams darbu organizēt ar vienas skolas skolotājiem), kurā personas mijiedarbojas. Būtiska ir arī moduļa apguvēju grupas dinamika: sadarbība starp dalībniekiem var sniegt papildu pievienoto vērtību un tikpat labi var izrādīties nekonstruktīva, jo starp dalībniekiem ir iespējami konflikti. Apguves laikā skolotāju pieredze paplašināsies un mainīsies tieši dalībnieku savstarpējās mijiedarbības rezultātā. Svarīgi, lai moduļa apguves laikā un pēc tā nozīmīga vieta būtu atvēlēta dalībnieku pieredzes pārapijēgšanai un rekonstruēšanai pašrefleksijas, mijiedarbību kritiskas refleksijas un refleksijas par strukturāliem jautājumiem veidā (Gillen 2006).

Starpkultūru kompetences apguves metodes

Lai iepriekš minētās personiskās un profesionālās īpašības veiksmīgi integrētu skolotāju tālākizglītības moduli (kas laba izmēģinājuma rezultāta gadījumā būtu adaptējams un integrējams pedagoģisku augstskolu bakalaura programmu B daļās vai profesijas apguves moduļos), manuprāt, labi izmantojams Andrea Lanfranči (*Andrea Lanfranchi*) (Lanfranchi 2014) piedāvātais dizains, sākotnēji strādājot kopā ar skolotājiem viņu kultūras apzināšanās virzienā un padziļinot viņu zināšanas par kultūrām, no kurām nākuši jaunie skolēni, tad attīstot zinātkāri, elastību, motivāciju, toleranci un nobeigumā pievērsties instrumentālām prasmēm, kā metodiski strādāt ar atšķirīgo skolēnu, – gan individualizējot darbu, gan apzināti veidojot mācību grupas viņa/viņu integrācijai skolas vidē (sk. tab.).

Tabula. **Skolotāju profesionālās pilnveides modulis „Izglītības profesionālis darbā ar skolēniem, kas atgriezušies Latvijā”: starpkultūru kompetences attīstība**

Sasniedzamais rezultāts	Saturs	Metodes
Apzināšanās: kas es esmu, manas sociālās identitātes, kāds/kāda es esmu attiecībā ar citādo		
Spēj izvērtēt savu kultūras piederību (sociālo identitāti) un tās ietekmi uz profesionālo darbību.	Biogrāfiska pašrefleksija, pašidentifikācija un refleksija par savu vērtīborientāciju.	„Pašportrets”, atbildot uz jautājumiem par personīgo biogrāfiju, Džohari logs (<i>Johari Window</i>) ⁴ , strukturēta intervija ar blakussēdētāju „aci pret aci”.
Apzinās savas priekšrocības mācību situācijās un īsteno pedagoģisko darbību ētiski un atbildīgi.	Sociālās lomas, lomu izpilde un lomu konflikti. Verbālā un neverbālā komunikācija ar cilvēkiem no atšķirīgas kultūrvides, ar atšķirīgu izcelsmi.	Stāstu stāstīšanas kārtis „Stāstu stāstiem izstāstīju” (<i>Storytelling Cards</i>). „Vērtību skala” par pretrunīgiem kultūru saskarsmes jautājumiem. Videofilmas par latviešu bēgļiem vai imigrantiem analīze (piem., „Baltijas sāga”, (Jura Podnieka studija, 2006) vai „Bēgums”, (Ivars Zviedris, 2008)). Stundu novērojumi, lai identificētu labo praksi atgriezušos skolēnu adaptācijā. Lekcija par labo praksi atgriezušos skolēnu integrācijā skolās Baltijas valstīs.
Apzinās sociālkulturālās atšķirības sabiedrībā. Spēj iebilst un nostāties pret diskrimināciju.	Zināšanas par cilvēku dažādību (religijā piederība, pirmā/dzimtā valoda, izglītība, vērtības, tradīcijas, rase, etniskā piederība, migrācijas vēsture). Kultūras dimensijas (<i>Hofstede, Minkow</i>), diskusijas par kultūru normām un vērtībām. Kultūras Aisberga modelis ⁵ .	Situāciju analīze. Lekcija par Hofstede–Minkova kultūras dimensiju modeli ⁶ . Preses publikāciju par diasporu un repatriāciju analīze.

⁴ Komunikācijas modeli „Džohari logs” (*Johari Window*) 1955. g. radīja psihologi Džozefs Lufts (*Joseph Luft*) un Heringtons Inhamss (*Harrington Ingham*). To izmantojot, iespējams aprakstīt un izprast personīgos informācijas nodošanas un saņemšanas veidus. Tas palīdz arī ilustrēt un vēlāk uzlabot individu, kā arī darba grupu, komandu saskarsmi. Džohari logs sastāv no 4 kvadrantiem: 1. kvadrants atspoguļo personiskas zināšanas par sevi un to, kas citiem ir zināms par šo personu; 2. kvadrants atspoguļo to, ko persona par sevi nezina, bet citi par viņu zina; 3. kvadrants atspoguļo to, ko persona zina par sevi, bet citi par viņu nezina; 4. kvadrants atspoguļo to, ko nezina ne pati persona, ne citi. Optimālai komunikācijai nepieciešama 1. kvadranta paplašināšana. Avots: Luft, J.; Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: University of California, Los Angeles.

⁵ Iesaku iepazīties ar šo modeli interneta vietnē <http://www.languageandculture.com/cultural-iceberg>. Vairāk informācijas par to: Katan, David (1999). *Translating Cultures*. Manchester: St. Jerome Publishing.

⁶ Vairāk par to var izlasīt Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. McGraw Hill.

Sasniedzamais rezultāts	Saturs	Metodes
Attieksmes: attīstīt savu zinātkāri, elastību, motivāciju, toleranci		
Demonstrē darbībā atvērtību alternatīviem viedokļiem, vērtībām un risinājumiem, īsteno vairāku perspektīvu pieeju ⁷ , ir tolerants, empātisks.	Skolotāja pedagoģiskā darbība un saskarsme ar skolēniem, skolotāja darba stili, pašrefleksija.	Situāciju analīze un diskusijas. Intervīzija ⁸ .
Reflektē par sabiedrības vērtībām un normām un tās skaidro skolēniem.	Darbība vairāku kultūru saskares apstākļos kā pedagoģiskas pilnveides resurss.	Darbības pētījums – skolotājs apkopo mapē savas profesionālās sadarbības pieredzi (piem., ar kopienas pārstāvjiem, ārvalstu kolēģiem) un prezentē to citiem dalībniekiem.
Skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, vecākus novērtē kā partnerus kopīgu izglītības mērķu īstenošanā.	Sadarbības sistēmas mācību kvalitātes uzlabošanai – vietējās sabiedrības pārstāvju un skolēnu vecāku iesaiste.	Ekspertu lekcijas par darbu ar vecākiem, atgriezušos vecāku dalīšanās pieredzē, saruna ar dalībniekiem.
Zināšanas par sistēmiskajām un konstruktīvistu pieejām izglītībā, efektīvu latviešu valodas apguvi; kultūrām, no kurām nākuši jaunie skolēni		
Pārzina konstruktīvistu pieeju pedagoģijā, ir apguvis teorētiskos modeļus.	Konstruktīvisms kā izglītības filozofija. Mācīšanās, zināšanu un kompetenču radīšana darbībā (<i>learning by doing</i>). Mācīšanās no pieredzes (<i>experiential learning</i>), klase kā pētnieku kopiena.	Lekcija ar praktiskiem uzdevumiem grupās (<i>Zigzags</i> ⁹ vai cita kooperatīvo mācību metode, kurā dalībnieki kļūst par teorētisko zināšanu apguvējiem un tālāknēsējiem).
Pārzina Latvijā atgriezušos cilvēku un ģimeņu sociālo statusu dažādību, viņu sociālo un izglītības vajadzību spektru, skolēniem nepieciešamo atbalstu.	Vispārīga informācija par kultūru un izglītības sistēmu biežāk sastopamajās diasporas mītnes valstīs (Irija, Krievija, ASV, Austrālija, Zviedrija, Vācija u. c.). Informācija par valsts remigrācijas politiku un repatriantu tiesisko statusu. Informācija par konkrētiem ģimeņu atgriešanās iemesliem (iepazīšanās ar repatriantu ģimeņu stāstiem).	Saruna ar Latvijas Republikas Ministru kabineta ierēdņiem, kas atbild par remigrācijas politiku, un ministriju speciālistiem diasporas jautājumos. Tikšanās ar PBLA vai ELA izglītības komiteju vadību. Datu analīze, izmantojot starptautiskus salīdzinošus izglītības pētījumus, kas atspoguļo imigrantu skolēnu sasniegumus (piem., PISA, citi).

⁷ Vairāku perspektīvu praktiskā darbība nozīmē izglītības profesionāļa spēju mācību saturā, kā arī sabiedrībā izplatītu vērtību priekšstatu jautājumus aplūkot no tajā atspoguļoto vai iesaistīto kultūru grupu viedokļa.

⁸ Intervīzija ir koleģiālas mācīšanās metode vienā specialitātes grupā, kuras vadītāja uzmanība galvenokārt ir pievērsta darbinieku individuālās darbības uzlabošanai to mijiedarbībā un savstarpējas atgriezeniskas saiknes sniegšanā (pēc UNODC 2010).

⁹ Kooperatīvās mācīšanās (mācību grupas, kurās katram skolēnam ir sava loma) metode, kuras būtība ir šāda – dalībnieki saņem kādu teorētisku materiālu, kas sadalīts daļās – fragmentos, un katra skolēnu grupa saņem vienu teksta fragmentu un uzdevumu šo vielu iemācīt saviem klasesbiedriem, izvēloties piemērotas metodes.

Sasniedzamais rezultāts	Saturs	Metodes
Ir zināšanas par kultūrām, no kurām nākuši jaunie skolēni. Zina skolēnu individuālās attīstības īpatnības. Pārzina latviešu valodas kā dzimtās un kā otras valodas apguves pamatus.	Informācija par biežāk sastopamo emigrantu mītnes valstu kultūru (reliģiskās konfesijas, oficiālā valoda, izglītības sistēma, sociālā politika, nodarbinātība un darba tirgus, vērtības, tradīcijas, iedzīvotāju etniskais un rasu sastāvs lielākās imigrantu grupās). Informācija par skolēniem pieejamo atbalstu, kas paredzēts valsts un pašvaldību tiesiskajā regulējumā. Sociolingvistiska informācija par latviešu valodas lietojumu un uzturēšanu galvenajās diasporas mītnes zemēs (Vācija, Beļģija, Lielbritānija, ASV, Kanāda, Īrija, Krievija). Pamatinformācija par latviešu valodas apguvi iesācējiem vai A1–A2 līmeņa pārzinātājiem un latviešu valodu kā otro valodu. Valodas apguves didaktikas pamati, metodiskie principi, informācija par mācību metodisko literatūru, kas atrodama LVA vietnē www.maciummacies.valoda.lv.	Lekcija – prezentācija, ietverot stāstus un gadījumu analīzi. Patstāvīgs dalībnieku darbs mācību grupās, izpētot konkrētu valstu, kurās mīt latviešu diasporas, kultūru (balstoties uz jautājumu sarakstu). Tikšanās ar IZM un pašvaldības amatpersonām, kas atbildīgas par atbalsta pasākumiem tiem, kuri atgriezušies pēc prombūtnes. Tikšanās ar LVA ekspertiem, lekcija par latviešu valodas didaktiku un efektīvām mācību metodēm. Stundu vērojumi skolā, kur latviešu valodu apgūst skolēni, kas nesen atgriezušies.
Prasmes: kā metodiski strādāt ar atšķirīgo – remigrējušo – skolēnu (individualizējot darbu un apzināti veidojot mācību grupas viņa/viņas integrācijai skolas vidē)		
Plānojot pedagoģisko darbu individuāli un metodiskajās apvienībās vai kopā ar kolēģiem, izmanto zināšanas par remigrējušo skolēnu sociālajiem un kultūras apstākļiem un attīsta savu darbu, lai sekmētu viņu individuālo attīstību un iekļaušanos jaunajā sociālajā vidē.	Pedagoģisks darbs starpkultūru vidē, skolotāja sociālintegrējošas pedagoģiskas darbības modelis (Ose 2014). Kooperatīvā mācīšanās un projektu darbs, kas apzināti vērsts uz remigrējušo skolēnu kultūradaptācijas veicināšanu un uz to, lai mainītu neformālās varas attiecības klasē. Klasvadības specifika starpkultūru situācijā (audzinātājiem).	Lekcija „Skolotāja pedagoģiskā darbība, sociālkultūrālo pieredzi daudzveidība un sociālintegrējoša skolotāja pedagoģiskā darbība”. Avoti: Vygotsky 1981; Bourdieu 1991; Sorokin 1985; Bonsch 1991; Ose 2014. Prezentācija un simulācija „Kooperatīvo mācību jēdziens un metodes”. Stundu novērošana – monitoringa vizītes, kurās tiek novērtēta skolotāju starpkultūru kompetence praksē.
Spēj strādāt kopā ar remigrējušo skolēnu vecākiem neatkarīgi no viņu kultūras piederību sarežģītības (jauktas ģimenes, hibrīdas sociālās identitātes).	Darba ar skolēnu vecākiem pamatprincipi un formu daudzveidība, aktīvu remigrējušo vecāku stāsti par sadarbības ar skolu veiksmēm un neveiksmēm.	Individuāli dalībnieku projekti sadarbībai ar remigrējušo skolēnu vecākiem. Tikšanās ar ekspertiem vecāku iesaistes jautājumos. Vadlīnijas sarunām ar vecākiem, kas pārstāv citu kultūru.

Sasniedzamais rezultāts	Saturs	Metodes
Spēj nostiprināt remigrējušu skolēnu daudzvalodību, strādājot bilingvāli, ja nepieciešams, un atbalstot skolēnu vajadzību apgūt funkcionālu, mācību procesam un reintegrācijai nepieciešamu latviešu valodu.	Informācija par otras valodas un svešvalodas apguvi un sociālkulturāli noteiktām verbālas komunikācijas formām. Valodas pasīvā (klausās, lasa) un aktīvā (runa, raksta) lietošana. Stilistika un gramatika, dažādi latviešu valodas stili.	LVA ekspertu ieguldījums nodarbību ciklā „Latviešu valoda kā otrā valoda vai svešvaloda”.

Diskusija

Rakstu uzsākot no makroperspektīvas – remigrācijas un izglītības politikas ietvara raksturojuma, tā gaitā centos uzrunāt ikvienu skolēnu, kurš atgriežas Latvijā, un ikvienu skolotāju, kurš skolā viņu satiek. Skolēnu balsis bieži klusē, jo runā tie, kam ir vara, – vecāki, skolotāji. Ja skolotāji vairāk ieklausītos un vērotu savus skolēnus, tad, visiem kopā mācoties, izaugsme notiktu ikvienā.

Lai pedagoģiskais darbs ar remigrējušiem skolēniem būtu produktīvs, skolotājiem 1) jāatzīst skolēna citādība iepretim tiem skolēniem, kas auguši un socializējušies Latvijā; 2) sensitīvi, izmantojot formatīvā novērtējuma iespējas, jānovērtē viņu kompetences konkrētajā mācību priekšmetā; 3) jāiesaistās dialogā ar skolēnu par viņa kultūrpiederību un jānoskaidro viņa konkrētās orientācijas vajadzības Latvijas realitātē; 4) vairumā gadījumu jābūt gatavam darbam bilingvāli (latviešu un skolēna mītnes zemes vai ģimenes valodā, piem., angļu, vācu, krievu valodā) vai jāizmanto atbilstoši sagatavota bilingvāla asistenta – pedagoga palīga – atbalsts.

Ceļu uz šādu produktīvu darbu, manuprāt, sekmē profesionālās pilnveides nodarbību piedāvājums izglītības iestādē (*workplace learning*). Šīs nodarbības būtu veidotas atbilstoši diasporas bērnu un jauniešu iepriekš veiktam izglītības un sociālo vajadzību novērtējumam, viņu kultūras profilu – identifikāciju – izpētei un skolotāju starpkultūru kompetenču, ieskaitot valodu zināšanas, sākotnējam novērtējumam.

Pētījuma rezultāts – profesionālās pilnveides moduļa satura apraksts – nav gluži par skolotāju Visvari un Vīdari, kas spējīgs strādāt bilingvāli un mācīt latviešu valodu. Skolotājs māca valsts standarta noteikto mācību saturu un neapzināti pozicionē pats sevi – kā lomu modeli, vērtību un aizspriedumu nesēju. Skolotājs māca to, kas ir viņš pats. Attiecībā uz tādu skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, integrāciju skolās svarīgi, lai aizrautīgā darbā skolotāji atrastu motivāciju, laiku un spēku dialogam ar skolēnu pieredzēm (tas ir pieredžu dialogs komunikatīvajā didaktikā) un arī ar viņu vecākiem. No praktiskā lietojuma viedokļa ceru, ka piedāvātais moduļa saturs potenciāli papildinās 2013.–2014. gadā LVA

uzsāktu profesionālo pilnveidi skolotājiem, kas strādā ar skolēniem, kuri atgriezušies Latvijā.

Pateicība

Raksts nebūtu tapis bez manas kolēģes Lauras Bužinskas atsaucīgā un iejūtīgā atbalsta, veicot lauka darbu. Viņas cilvēcīgums un profesionalitāte bija izšķiroši, piešķirot balsi skolēniem, kas atgriezušies Latvijā. Par atbalstu skolēnu apzināšanā pateicos PBLA Izglītības padomes izpilddirektorei Antai Spundei Elfertei. Sirsnīgi pateicos pētījumu programmas vadītājam Aijai Lullei par man doto iespēju.

VĒRES

- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen, Druckerei Sömmerda GmbH, 106–220.
- Bonsch, L. (1991). *Variable Lernwege. Ein lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Panderborn – Muenchen – Wien – Zuerich, 78–79.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clements, P., Jones, J. (2008). *The Diveristy Training handbook, a practical guide to understanding & changing attitudes*. Cogan Page Publishers, 211–245.
- Deklarācija par Laimdotas Straujumas vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību (2014. gada novembris). Pieejams: http://www.pkc.gov.lv/images/LS_MK_deklaracija.pdf (skatīts 12.01.2015.).
- Ekonomikas ministrija (2015). Reemigrācijas atbalsta pasākumu plāna īstenošanas gaita. Pieejams: https://www.em.gov.lv/lv/nozares_politika/reemigracijas_atbalsta_pasakumi/ (skatīts 31.07.2015.).
- Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance–Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bielefeld, 76–89.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. McGraw Hill, 123–256.
- Informatīvais ziņojums „Par Ministru kabineta 2008. gada 10. jūnija sēdes protokollēmuma (prot. Nr. 38, 38. §) „Par nepieciešamo rīcību, lai veicinātu darba meklējumu izbraukušo Latvijas iedzīvotāju atgriešanos Latvijā” 2. punkta izpildi 2011. gadā”. Pieejams: <http://testadraugi.appspot.com/tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40258814&mode=mk&date=2012-09-04> (skatīts 13.04.2015.).
- Izglītības attīstības centrs (2014). Situācijas izpētes apkopojums par jauniebraucēju un reemigrantu bērnu iekļaušanos Rīgas vispārizglītojošajās skolās. Pieejams: http://www.iksd.riga.lv/upload_file/IKSD_pievienotie/0_2014/2014_05/Situacijas%20izpette%20jauniebr_Rigas%20sk_2014.pdf (skatīts 27.07.2015.).
- Izglītības kvalitātes valsts dienests (2014). Analītiska izpēte „Vispārējās izglītības iestāžu izglītojamo, kuri atgriezušies no mācībām citā valstī, iekļaušanās Latvijas izglītības sistēmā”. Pieejams: http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/iesniegumi/20102014_117_6_ZINOJUMS_PAR_ANAL_lab.pdf (skatīts 21.12.2014.).

- Katan, D. (1999). *Translating Cultures*. Manchester: St. Jerome Publishing, 14–17.
- Lanfranchi, A. (2014). The significance of the interculturally competent school psychologist for achieving equitable education outcomes for migrant students. *School Psychology International*, 25.02.2014, 1–15.
- Ministru kabineta noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju Nr. 990 (prot. Nr. 86, 18. §). Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=184810> (skatīts 20.07.2015.).
- Ose, L. (2014). *Skolotājs māca to, kas ir viņš pats*. GlobeEdit/OmniScriptum GmbH & Co., 27–28.
- Pollock, D. C., van Reken, R. E. (2009). *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*. Nicholas Brealey Publishing, 14–17.
- Profesijas standarts Skolotājs. Apstiprināts ar Izglītības un zinātnes ministrijas 2004. gada 27. februāra rīkojumu Nr. 116. Pieejams: <http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0238.pdf> (skatīts 23.07.2015.).
- Reemigrācijas atbalsta pasākumu plāns 2013.–2016. gadam. Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija (2013). Pieejams: <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=4428> (skatīts 20.05.2015.).
- Sorokin, P. (1985). *Social and Cultural Dynamics*. Porter Sargent Publishers, Inc., 720.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage Publications, Inc., 203–566.
- UNODC projekta birojs Baltijas valstīs (2010). Intervīzijas vadlinijas. Pieejams: <http://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/Intervision-Guidelines/IntervizijasVadlinijas.pdf> (skatīts 31.07.2015.).
- Useem, R. H., Downie, R. D. (1976). Third-Culture Kids. *Today's Education*, 65(3): 103–105, Sep-Oct 1976. ERIC database.
- Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. In: J. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 203–208.

3. daļa

CEĻĀ UZ DZIĻĀKU IZPRATNI: DAUDZDISCIPLINĀRA PIEEJA

Elīna Apsīte-Beriņa, Ģirts Burgmanis

3.1. Jauniešu ģeogrāfiskā mobilitāte: komunikācija un saikne ar Latviju

Ievads

Bērnu un jauniešu migrācijas pētniecība

90. gadu sākumā sociālo zinātņu pētījumos bērnus sāka uztvert kā zinošus sabiedrības dalībniekus, kuru uzskati ir jāietver un jāanalizē pētījumu gaitā (Tymczuk 2013; James and Prout 1997). Migrācijas pētījumos, savukārt, tikai pēdējos gados bērnu migrācijas pieredze tiek aprakstīta, apskatot „mājās palikušo” bērnu pieredzi un to, kā viņi piedzīvojuši vecāku migrāciju. Šie pētījumi parāda bērnu pieredzi, neesot ikdienā kopā ar saviem vecākiem (Parrenas 2005; Dreby 2010). Bērnu migrācijas pētījumu problemātikā parādās daudzveidīgi viedokļi, tiek diskutēts par morāles normām un vecāku atbildību, bērnu aprūpi, ģimenes attiecībām, patriotismu, kapitālismu, māju un piederības sajūtas veicināšanu (Tymczuk 2013; Carling, Menjivar, and Schmalzbauer 2012).

Pētījumi par Austrumeiropas migrantiem strauji pieauguši kopš 2004. gada, kad Eiropas Savienībai (ES) pievienojās tā saucamās A8 valstis (Čehija, Igaunija, Ungārija, Latvija, Lietuva, Polija, Slovākija un Slovēnija). Akadēmisko un politikas pētījumu uzmanības lokā ir nonākuši arī bērni un jaunieši, kas kļuvuši par ES migrācijas daļu. Pētījumā par mūsdienu jauniešu migrāciju no Polijas atklājas, ka izceļo ne tikai izglītību ieguvušie jaunie poļi, kuri vēlas ceļot un izmantot Eiropas brīvā darba tirgus piedāvātās iespējas, bet arī zemāku izglītību ieguvušie, kuri pielāgojas pašreizējiem apstākļiem un migrāciju izmanto kā dzīvesveida stratēģiju. Saskaņoties ar vecāku nespēju finansēt turpmāko izglītību un ar grūtībām atrast vēlamu nodarbošanos Polijā, daļa jauno poļu uz ārvalstīm dodas „piespiedu” kārtā, atstājot savas dzimtās vietas Polijā (White 2010).

Iemesli migrācijai ir atkarīgi no katra indivīda vecuma, izglītības līmeņa, ģimenes stāvokļa, pozīcijas darba tirgū. Atbilstoši vecumam var mainīties arī migrācijas motīvi. Nodarbinātība un izglītība ir populārākie jauniešu motīvi, un tas pierāda, ka rūpes par dzīvesvietu kļūst daudz svarīgākas, kļūstot vecākam (Lundholm 2007). Galvenie motīvi ir izglītības iegūšana, labāk atalgota darba meklējumi, nekā tas pieejams dzīvesvietā.

Šī pētījuma aktualitāte rodama debatēs Latvijā par augsto aizbraucēju skaitu no Latvijas un konkrēti par jauniešu vecuma grupu līdz 25 gadiem. Plaši tiek

diskutēts par iespējam aizbraukušos jauniešus atgriezt dzimtenē, īpaši uzsverot to, cik nozīmīga ir komunikācijas uzturēšana privātā un valstiskā līmenī. Iepriekšējie bērnu un jauniešu migrācijas pētījumi sniedz ieskatu par aktualitātēm šajā pētījumu laukā, bet neatklāj pamatotu aizbraukušo jauniešu raksturojumu, komunikācijas īpatnības, saziņas kanālus un iesaisti galamērķa valsts diasporas pasākumos. Tādēļ šajā rakstā tika aktualizēts mūsdienu gados jaunā migranta raksturojums un fiziskās un emocionālās saiknes uzturēšana ar savu izcelsmes valsti. Bērnu un jauniešu migrācija ir ļoti būtisks izpētes jautājums. Ārvalstis esošo jauniešu un bērnu piesaiste Latvijai un aktīva saiknes uzturēšana ar ārvalstis dzīvojošajiem ir nozīmīga Latvijas demogrāfiskā stāvokļa uzturēšanai nākotnē.

Galvenie jautājumi, kas apskatīti šajā pētījumā, ir ārvalstis dzīvojošo Latvijas diasporas jauniešu vecumā no 16 līdz 25 gadiem raksturojums pēc sociāl-demogrāfiskām pazīmēm, emigrācijas iemeslu daudzveidība, komunikācijas intensitāte, kā arī detalizēta jauniešu fiziskās un emocionālās saiknes uzturēšanas ar Latviju izpēte.

Līdzšinējie jauniešu migrācijas plūsmu pētījumi ģeogrāfijā: jaunība un jauniešu vecuma posms

Jaunība ir emocionāli un jaunām pieredzēm piesātināts neviendabīgs cilvēka dzīves cikla pārejas posms starp bērnību un pieaugušo vecumu, kura laikā norisinās cilvēka fiziskā un psihosociālā attīstība un aktīvi tiek apgūta sabiedrības kultūra. Jaunietis nobriest fizioloģiski, veido un pārveido savas sociālās identitātes, apzinās un izmēģina dažādas sociālās lomas, pārņem tradicionālās lokālās, kā arī globālās kultūras vērtības. Šajā vecuma posmā iracionalitāti pakāpeniski nomaina racionalitāte, vienkāršību – sarežģītība (James & Jenks 1998), bet telpisko un ekonomisko nepatstāvību – patstāvību.

Mūsdienu Rietumu sabiedrībā vecums tiek uzskatīts par atskaites kritēriju, lai piešķirtu nozīmi cilvēka identitātei un darbībām (Valentine, Skelton & Chambers 1998), tomēr, ņemot vērā jaunības duālo raksturu, kurš ietver gan bioloģisko, gan sociālo kontekstu, tās hronoloģiskās robežas ir izplūdušas. Deivids Siblijs (1995) norāda, ka jauniešu vecuma posmam ir ļoti grūti noteikt precīzas hronoloģiskās robežas, jo viss ir atkarīgs no tā, kurš un ar kādu mērķi veic kategorizāciju. Latviešu socioloģe, jauniešu pētniece Ilze Trapenciere (2006) jauniešus definē kā neviendabīgu, dinamisku sociāli demogrāfisku vecuma grupu no 13 līdz 25 gadiem, kura pārsvarā ir ekonomiski atkarīga no vecākiem vai citiem pieaugušajiem. Par kritērijiem vecuma grupas robežu noteikšanai Trapenciere izmanto pubertātes aizsākšanos un aptuveno vecumu, kad indivīds ir atradis savu personīgo un sociālo identitāti, par ko liecina ekonomiskā patstāvība (nodarbinātība, ienākumi) un sociālā patstāvība (patstāvīga dzīve, ģimenes dibināšana). Arī Latvijas Jaunatnes likums jauniešus definē kā personas vecumā no 13 līdz 25 gadiem (Jaunatnes likums 2008). Savukārt

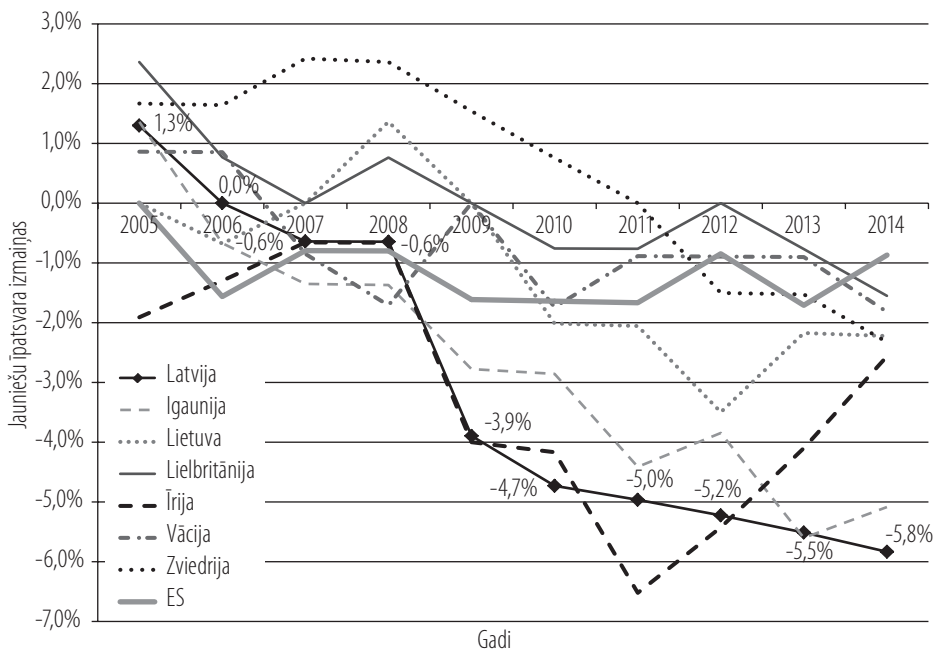
Eiropas Komisija (2009), izstrādājot jauniešu politikas pamatnostādnes un dažāda līmeņa izglītības mobilitātes programmu pamatprincipus, jauniešus definējusi kā vecuma grupu no 15 līdz 25 gadiem.

Pētījumos jaunības un jauniešu jēdzienu skaidrojums lielākoties sniegts no Rietumeiropas un Ziemeļamerikas valstu perspektīvas. Džila Valentaina (2003), aprakstot jauniešu pieredzes, uzsver formālās izglītības posmu nozīmi cilvēka dzīvē, norādot, ka jaunieši ir aptuveni 16 līdz 25 gadus vecs cilvēks, kurš atkarībā no izglītības sistēmas valstī, spējām un vecāku materiālajām iespējām var mācīties vidusskolā, koledžā, arodvidusskolā, strādāt algotu vai brīvprātīgo darbu. Pakāpeniska pāreja starp izglītības posmiem paaugstina jauniešu kompetences un spējas uzņemties pieaugušo lomas un atbildību. Pētījumos uzsvērts (piem., Hil 2000), ka jaunieši ir sociālo pārmaiņu barometrs, noritot straujām ekonomiskām pārmaiņām, to sociālās sekas visbiežāk sākotnēji izpaužas tieši jauniešu ikdienas dzīvēs. Tāpēc ļoti bieži, atspoguļojot jauniešu ikdienu, tā tiek aplūkota no nodarbinātības, patēriņcības, noziedzības un citu sociālo problēmu perspektīvas (Miles 2000). Jauniešus raksturo daudz mazāks telpisko ierobežojumu skaits (gan vecāku veidotu, gan likumos noteiktu), nekā tas ir bērniem, iespējas patstāvīgi nopelnīt naudu, dzīvot atsevišķi no vecākiem, kā arī iegūt pārvietošanās līdzekļa vadītāja apliecību, paplašinot pārvietošanās iespējas un attālumus (Valentine 2003). Došanās prom no ģimenes psiholoģiskā, sociālā un telpiskā kontekstā veicina paškategorizācijas un identitātes meklējumi. Tas atspoguļojas izturēšanās modeļū, attieksmju un vērtību pārmaiņās (James & James 2008).

Latvijas jauniešu sociāldemogrāfiskais raksturojums

Aplūkojot 15 līdz 24 gadus vecu jauniešu¹ skaita izmaiņas pēdējo 10 gadu laikā (sk. 1. att.), kopš Latvija ir iestājusies ES, redzams, ka jauniešu skaits, sākot ar 2005. gadu, ir būtiski samazinājies. 2005. gada sākumā 15 līdz 24 gadus vecu jauniešu skaits Latvijā bija 349 800, kas veidoja 15,6% no kopējā iedzīvotāju skaita, savukārt 2014. gada sākumā vairs tikai 228 000 jeb 11,3%. Tas nozīmē, ka kopējais jauniešu skaits 10 gadu laikā sarucis par 35%. Skaita izmaiņas atsevišķās vecuma grupās ir atšķirīgas. Jauniešu skaits vecumā no 15 līdz 19 gadiem ir sarucis pat par 50% – 2005. gada sākumā šajā vecuma grupā bija 181 000 jauniešu, savukārt 2014. gadā – 91 000 (20 līdz 24 gadu vecuma grupā samazinājums ir bijis par 20%).

¹ Eurostat datubāzē atspoguļota informācija par 15–24 gadus veciem jauniešiem.

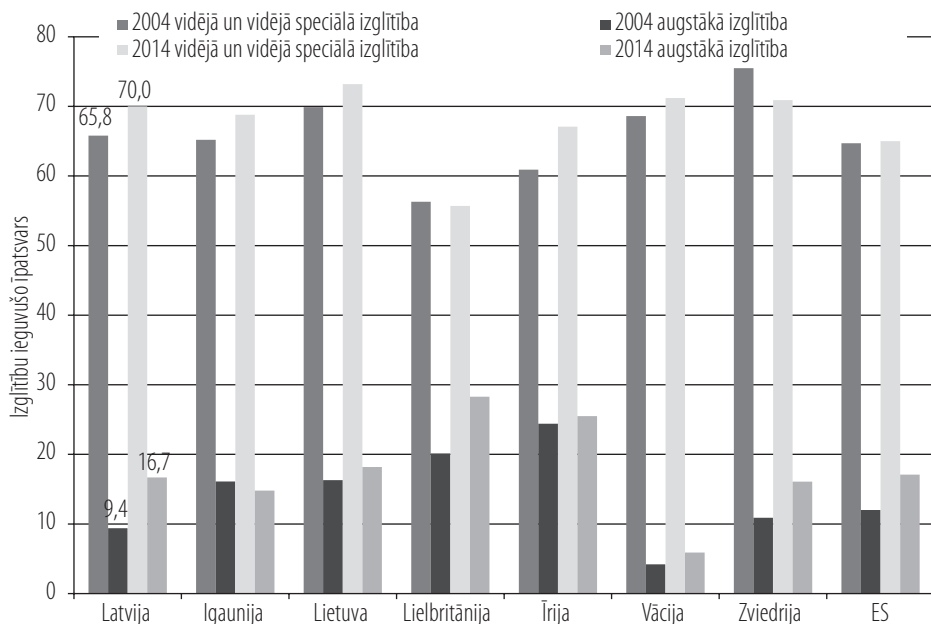


1. attēls. 15–24 gadus vecu jauniešu skaita izmaiņas no 2005. līdz 2014. gadam Latvijā, kaimiņvalstīs un nozīmīgākajās migrācijas galamērķa valstīs. Izmaiņas norādītas procentos attiecībā pret iepriekšējo gadu. Datu avots: Eurostat (tiešsaistes piekļuves datu tabulas kods: yth_demo_010)

Lai arī viens no statistiski redzamākajiem jauniešu skaita sarukuma iemesliem ir saistīts ar dzimstības apjomu ievērojamo samazinājumu pēc neatkarības atgūšanas 1990. gadā, tomēr 1. attēlā atspoguļotie dati liecina, ka nepieciešams izvērtēt arī citus iespējamus samazinājuma iemeslus. Kā redzams, visstraujākais jauniešu skaita sarukums Latvijā novērojams, sākot ar 2009. gadu, kad Latvija piedzīvoja ekonomiskās krīzes sākumu un masveida cilvēku emigrāciju galvenokārt uz Rietumeiropas un Ziemeļeiropas valstīm. Par starptautiskās migrācijas lomu jauniešu skaita samazinājumā ekonomiskās krīzes laikā liecina Latvijas Centrālās statistikas pārvaldes (CSP) dati. Lai arī CSP emigrējošo personu uzskaitē ir aptuvena, tomēr kopējā emigrantu skaita dinamika attiecībā pret iepriekšējo gadu procentuālā izteiksmē, kas ļauj salīdzināt, ir pietiekoši informatīva. Piemēram, 2008. gadā salīdzinājumā ar 2007. gadu emigrējošo 15 līdz 24 gadus vecu jauniešu skaits pieauga par 50% (Iedzīvotāji un sociālie procesi 2015). Līdzīga emigrācijas tendence ir saglabājusies arī nākamajā – 2009. – gadā. Dzimstības apjomu samazinājuma un emigrācijas pieauguma rezultātā jauniešu skaita sarukums Latvijā ik gadu, sākot ar ekonomiskās krīzes sākumu 2008. gadā līdz pat 2014. gadam, ir saglabājies nemainīgs 5–6% robežās.

Pēc Eurostat datiem, gandrīz visās ES valstīs pēdējo 10 gadu laikā novērojams 15 līdz 24 gadus vecu jauniešu skaita samazinājums, izņemot Luksemburgu, Nīderlandi un Zviedriju (Population and social conditions 2015). Tomēr

1. attēlā redzams, ka Latvija, salīdzinot ar kaimiņvalstīm Lietuvu un Igauniju, kā arī nozīmīgākajām migrācijas galamērķa valstīm, piedzīvousi visstabilāko jauniešu skaita sarukumu. Līdzīga tendence kā Latvijā ir novērojama arī Igaunijā un Īrijā, bet, kā liecina dati, tad Īrijā pēc 2011. gada jauniešu skaits ir sācis nostabilizēties, savukārt Igaunijā samazinājuma apmērs ir mainīgs.



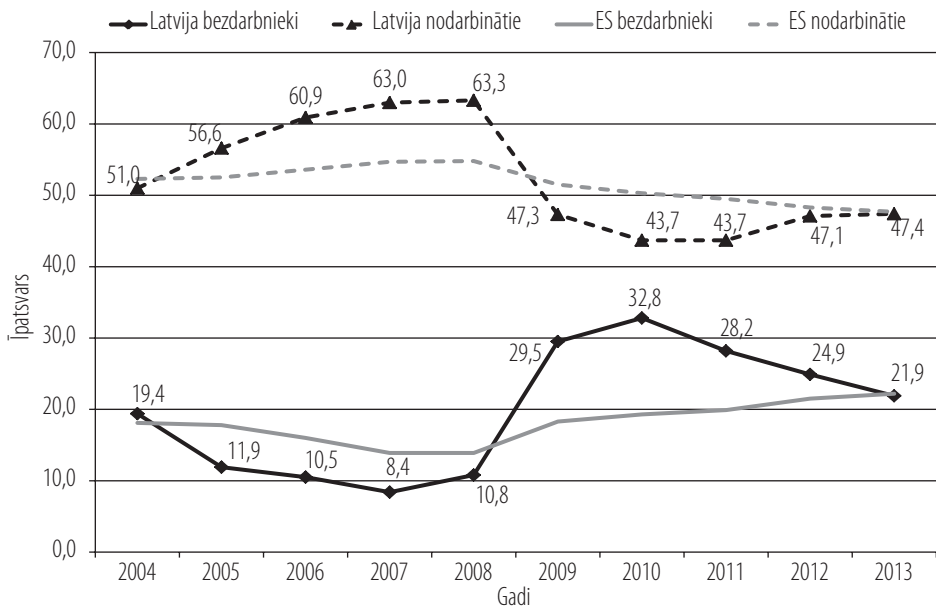
2. attēls. 20–24 gadus vecu Latvijas jauniešu izglītības līmeņa rādītāji 2004. un 2014. gadā.

Vidējo un vidējo speciālo izglītību, kā arī augstāko izglītību ieguvušo Latvijas jauniešu īpatsvara izmaiņas salīdzinātas ar šādu jauniešu īpatsvara izmaiņām kaimiņvalstīs un nozīmīgākajās migrācijas galamērķa valstīs. Datu avots: Eurostat (tiešsaistes piekļuves datu tabulas kods: yth_demo_040)

Latvijas izglītības rādītāji (sk. 2. att.) atklāj, ka jaunieši pēdējo 10 gadu laikā ir kļuvuši izglītotāki. Par aptuveni 4% pieaudzis to 15–24 gadus vecu jauniešu skaits, kuri ir ieguvuši vismaz vidējo vai vidējo speciālo izglītību. Vēl ievērojamāk (aptuveni par 7%) pieaudzis tādu jauniešu īpatsvars, kuri šajā vecumā jau ieguvuši augstāko izglītību. Lai arī, salīdzinot ar tādām Eiropas valstīm kā Lielbritānija un Īrija, augstāko izglītību ieguvušo īpatsvars Latvijā joprojām atpaliek, Latvija sasniegusi ES vidējos rādītājus un vidējās vai vidējās speciālās izglītības jomā pat apsteigusi tos par 5%. Līdzīga situācija novērojama arī mūsu kaimiņvalstīs Igaunijā un Lietuvā.

Izglītības līmeņu pārmaiņas un pietuvošanos ES vidējiem rādītājiem, it īpaši augstākās izglītības jomā, veicinājuši vairāki faktori. Pirmkārt, demogrāfiskie, t. i., vidējās un augstākās izglītības diplomus saņēma jaunieši, kuri bija dzimuši

20. gs 80. gadu beigās, kad dzimstību veicinošo pasākumu rezultātā visā bijušajā Padomju Savienībā bija novērojams liels jaundzimušo skaits. Līdz ar to laika posmā no 2004. līdz 2010. gadam skaitliski lielāks bija arī 20–24 gadus vecu absolventu skaits. Otrkārt, svarīga nozīme bija tam, ka kļuva pieejami studiju krediti ar vai bez valsts galvojuma. Visbeidzot, augstskolu un koledžu skaita pieaugums (pēc CSP datiem, no 2000. līdz 2014. gadam augstskolu un koledžu skaits pieauga divas reizes un 2014. gadā bija attiecīgi 33 un 61 augstākā līmeņa mācību iestāde) un līdz ar to loģiska studiju programmu piedāvājuma paplašināšanās.

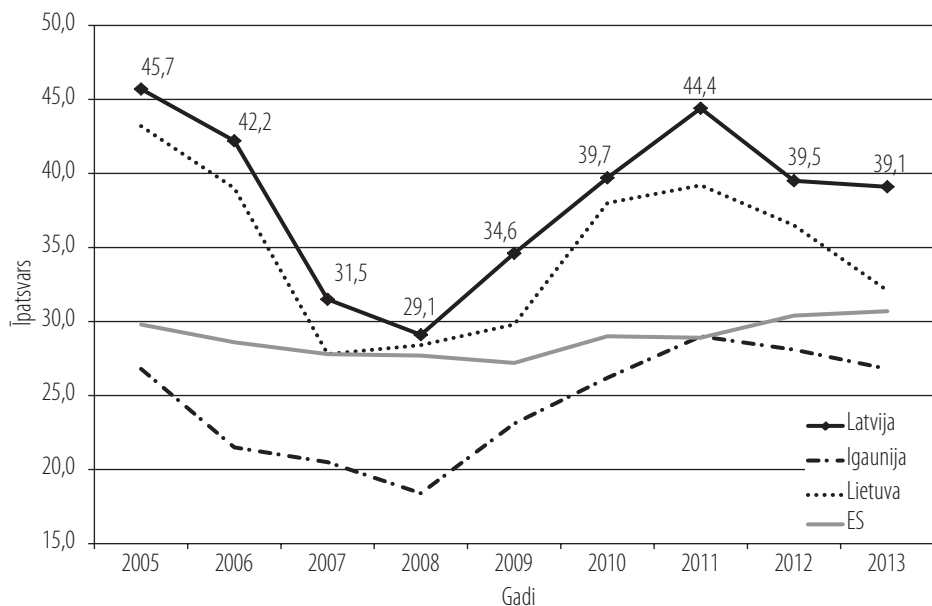


3. attēls. 20–24 gadus vecu Latvijas jauniešu nodarbinātības rādītāju izmaiņas no 2004. līdz 2013. gadam. Nodarbināto un bez darba esošo jauniešu īpatsvara izmaiņas salīdzinātas ar ES valstu vidējo rādītāju. Datu avots: Eurostat (tiešsaistes piekļuves datu tabulas kods: yth_empl_010)

Latvijā 2014. gadā no visiem 20–24 gadus veciem jauniešiem 47% strādāja algotu darbu. Šis rādītājs bija tuvu vidējam ES rādītājam. Ja salīdzina to, kādi bija nodarbinātības rādītāji laika posmā no 2004. līdz 2013. gadam, redzams, ka pēdējo piecu gadu laikā, sākot ar 2009. gadu, t. i., ar ekonomiskās krīzes sākuma posmu, nodarbināto jauniešu skaits Latvijā ir ievērojami sarucis (par 16%). Kopš 2012. gada un ekonomiskās krīzes beigu fāzes strādājošo jauniešu īpatsvars lēnām ir sācis pieaugt. Visaugstākais nodarbināto jauniešu īpatsvars bija laika posmā no 2006. līdz 2008. gadam, sasniedzot nedaudz vairāk par 63% no visiem jauniešiem. Šāds rādītājs atbilst laikam pirms ekonomiskās krīzes, kad

visā Latvijā bija vērojams izteikts darbaspēka trūkums un strauja ekonomiskā attīstība.

Bez darba esošo jauniešu īpatsvara dinamika aplūkotajā laika griezumā ir pretēja nodarbinātības rādītāju izmaiņām. 3. attēlā redzams, ka ekonomiskās attīstības posmā (2004–2008) jauniešu bezdarbnieku skaits ir būtiski sarucis. Tikai 8% 20–24 gadus vecu jauniešu 2007. gadā bija darba meklētāju statusā. Savukārt pretēja situācija bija vērojama ekonomiskās krīzes laikā (2008–2011), kad tās nosacīti zemākajā punktā, 2010. gadā, darbu meklēja 33% no aplūkotās vecuma grupas jauniešiem. Interesanti, ka 2010.–2014. gadā bez darba esošo jauniešu īpatsvars ir samazinājies par 11 procentpunktiem, 2014. gadā sasniedzot 22, savukārt tajā pašā laikā nodarbināto jauniešu īpatsvars pieaudzis tikai par 4%. Līdz ar to, atgriežoties jau pie iepriekš aplūkotajiem migrācijas rādītājiem krīzes laikā, tas rosina izdarīt pieņēmumu, ka daļa no bez darba palikušajiem 20–24 gadus veciem jauniešiem ir devušies darba meklējumos ārpus Latvijas.



4. attēls. Nabadzības un sociālās atstumtības riskam pakļauto 15–24 gadus vecu jauniešu īpatsvara izmaiņas Latvijā salīdzinājumā ar kaimiņvalstīm un ES valstu vidējo rādītāju.
Datu avots: Eurostat (tiešaistes piekļuves datu tabulas kods: yth_incl_010)

Latvijā nabadzības un sociālās atstumtības riskiem pakļauto 15–24 gadus veco jauniešu īpatsvars bija 39% (sk. 4. att.). Tas ir viens no augstākajiem rādītājiem starp visām ES valstīm. Pēc Eurostat datiem, tikai Bulgārijā (49%), Grieķijā (48%) un Ungārijā (41%) nabadzības un sociālās atstumtības riskiem

pakļauto jauniešu īpatsvars ir lielāks (Population and social conditions 2015). Līdzīgi kā jauniešu nodarbinātības, arī nabadzības un sociālās atstumtības rādītāji raksturojami ekonomiskās krīzes kontekstā. Tikai pirmskrīzes periodā (2005–2008), kad Latvijā bija novērojams augsts gan jauniešu, gan pieaugušo – bērnu vecāku – nodarbinātības līmenis, kā arī iedzīvotāju finansiālo iespēju palielināšanās, strauji samazinājās nabadzībai un sociālās atstumtības riskiem pakļauto jauniešu īpatsvars. 2008. gadā Latvija sasniedza ES valstu vidējo rādītāju, kas bija tuvu 30%. Savukārt, sākoties ekonomiskajai krīzei un pieaugot bezdarbam, nabadzības un sociālās atstumtības riskiem pakļauto 15–24 gadus vecu jauniešu īpatsvars trīs gadu laikā (2008–2011) atgriezās tajā pašā līmenī (27%), kāds tas bija 2005. gadā, kad ekonomiskā augšupeja valstī nebija tik izteikta.

Jauniešu ģeogrāfiskā mobilitāte

Jaunieši tradicionāli ir bijuši ārpus ģeogrāfijas pētījumu redzesloka. Tikai kopš 20. gadsimta 70. gadiem pakāpeniski Ziemeļamerikā un Rietumeiropā jaunieši tika iekļauti ģeogrāfijas pētījumos, kuru mērķis bija izprast viņu mijattiecības ar vidi, telpisko izturēšanos, vides pieredzes, saikni ar vietu, telpas pieejamību un lietojumu (Burgmanis 2013). Sākotnēji jauniešu ģeogrāfiskā mobilitāte galvenokārt tika aplūkota svārstmigrācijas un pārvietošanās kontekstā. Tikai pēdējās divās desmitgadēs sabiedrības strukturālo pārmaiņu un globalizācijas procesu intensifikācijas rezultātā pieaugoša jauniešu ģeogrāfiskā mobilitāte dažādos mērogos piesaistījusi pastiprinātu pētniecisko interesi. Valstu robežu „izzušana”, darba tirgus un izglītības pieejamība ārpus dzimtās valsts robežām, uzsvāru maiņa no procesu un fenomenu apguves uz pieredzēšanu un iepazīšanu, kā arī daudzi citi faktori ievērojami ietekmējuši jauniešu starpvalstu migrācijas plūsmu pieaugumu. To apliecina arī vairāki pētījumi, norādot, ka mūsdienās jauniešiem var būt pat plašāka starptautiskās migrācijas pieredze nekā pieaugušajiem (Hopkins & Alexander 2010). Turklāt politiskie lēmumi, kuri ļautu standartizēt izglītības sistēmas dažādās pasaules valstīs un atceltu birokrātiskas barjeras skolēnu un studentu kustībai, padarītu jauniešu migrācijas pieredzes vēl plašākas (Cairns 2010).

Migrācijas iemesli ir atkarīgi no katra indivīda vecuma, izglītības līmeņa, ģimenes stāvokļa, pozīcijas darba tirgū. Atbilstoši vecumam var mainīties migrācijas motīvi. Nodarbinātība un izglītības iegūšana (Lundholm 2007), kā arī brīvā laika pavadīšana (Cairns & Smyth 2010) ir populārākie jauniešu motīvi. Lai arī finansiālie ieguvumi un zināšanu apguve ir būtisks un acīmredzams iemesls doties prom no mājām, mūsdienās starpreģionu un starpvalstu migrācijai jauniešu dzīvē ir daudz dziļāka nozīme. Dzīvesvietas maiņa neatkarīgi no ģeogrāfiskā mēroga un tiešā motīva atspoguļo jaunībai raksturīgo pārejas posmu no bērnības uz pieaugušo vecumu, kura laikā nepieciešams ne tikai fizioloģiski, bet arī sociāli un psiholoģiski nobriest. Telpiskā distancēšanās no ģimenes mūsdienās

daļēji var tikt uzskatīta par postmodernajai sabiedrībai raksturīgu jaunā cilvēka iniciācijas procesa sastāvdaļu. Atsvešināšanās no vecākiem, savām kultūras tradīcijām un bērnības pieredzēm ļauj pieaugt, veidojot jaunas identitātes un autonomijas formas, pozicionēt sevi sabiedrībā, apzināt un realizēt savus mērķus (Geisen 2010). Tādā veidā jaunieši reprezentē sevi divās – vecāku pārstāvētās un jaunās dzīvesvietas – sociālkultūrās vienlaikus. Saiknes uzturēšana ar savu kultūru ir vitāli nepieciešama, jo dzīvesvietas maiņa var būt saistīta ar problēmām iekļauties jaunajā kultūrā valodas barjeras dēļ vai tāpēc, ka jaunieši nespēj pilnībā pieņemt uzņēmējkopienas sociālās normas (Cairns 2008).

Jauniešiem nozīmīgs migrācijas motīvs var būt „neizdošanās” savā iepriekšējā dzīvesvietā. Pēc Ulrika Beka (1992) vārdiem, mūsdienās jauniešiem, dzīvojot „riskā sabiedrībā”, neizdošanās var būt realitāte, pārejot no bērnības uz pieaugušo vecumu. Neveiksmes izglītošanās procesā vai bailes kļūdīties, pieņemot lēmumus par nākotnes profesiju, var rosināt jaunieši doties prom no mājām un pamest savu dzimto valsti. Jaunieši var tikt izslēgti no skolas, vāju vērtējumu dēļ netikt pieņemti izvēlētajās augstskolās, var pieredzēt grūtības, sevi identificējot ar kādu no profesijām nākotnē, un var izvēlēties gadu vai divus nogaidīt ar turpmākajām mācībām (Simpson 2005). Tāpēc migrācija no jauniešu skatu punkta var tikt uzlūkota kā savdabīga savas dzīves „pārstartēšana”, lai iegūtu jaunas iespējas, kompetences, prasmes, kuras ļautu izvairīties no sociālās atzišanas trūkuma un trūcīgiem dzīves apstākļiem nākotnē (King 2004).

Migrācijā iesaistās ne tikai tie jaunieši, kuri ir saskārušies ar problēmām profesionālajā attīstībā, bet arī tie, kuri ir kvalificēti un ieguvuši labu izglītību savā dzīvesvietā. Personīgie un profesionālie motīvi ir noteicošie, un atsevišķos gadījumos, reģionālo ekonomiskās attīstības atšķirību rosināti, šie jaunieši dzīvesvietas maiņu uztver kā iespēju ne tikai vairāk nopelnīt atbilstoši kvalifikācijai, bet arī uzlabot valodas prasmes, izprast citu kultūru, veicināt savas personības izaugsmi. Atrodoties ārpus savas valsts, apmeklējot jaunas vietas, satiekot dažādus cilvēkus, iepazīstot citus dzīvesveidus un kultūras, jaunieši spēj izprast un pieņemt atšķirīgo, kļūt tolerantāki un atvērtāki pret dažādiem pasaules skatījumiem (Hauvette 2010).

Ģeogrāfiskā mobilitāte un informācijas un komunikāciju tehnoloģijas

Globalizācija ir veicinājusi savstarpēji cieši saistītas sabiedrības jeb „tīkla sabiedrības” (Castells 1996) veidošanos, kurai raksturīga fiziskā attāluma nozīmes mazināšanās. Informāciju tehnoloģiju laikmetā aizvien vairāk izzūd tradicionālā saikne starp darbību, ģeogrāfisko novietojumu un laiku (Couclelis 2009). Tas atspoguļojas divējādi. Pirmkārt, viena un tā pati darbība var tikt veikta vienlaikus vairākās vietās, kā arī viena vieta reizē var ietvert vairākas darbības. Otrkārt, lai veiktu noteiktu darbību, vairs nav nepieciešams pārvietoties uz citu vietu, ļaujot palielināt noteiktā laikā veicamo darbību skaitu un samazināt pārvietošanās izmaksas.

Tikla sabiedrībā, attīstoties jaunām komunikācijas formām un pārvietošanās iespējām, būtiski ir mainījies starptautiskās migrācijas raksturs (Castles 2002). Informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) pieejamība migrantiem ir devusi iespējas vienkāršāk un ērtāk uzturēt saikni ar dzimteni nekā jebkad iepriekš. Mūsdienās telekomunikācija var daļēji aizstāt fiziskās klātbūtnes nepieciešamību, lai uzturētu sociālos kontaktus, t. i., piemēram, izmantojot sociālos tīklus, telekomunikācijas aplikācijas (*Facebook, Skype, WhatsApp*) vai mobilo tālrunus, vecāki var sazināties ar bērniem vai draugu grupa plānot kopīgas aktivitātes. Mobilo sakaru tarifi un interneta izmaksas Eiropas valstīs ir ievērojami samazinājušās pēdējo desmit gadu laikā, padarot saziņu par pieejamu praktiski jebkuram migrantam. Līdz ar to paralēli fiziskajām attiecībām migrantiem ir iespējams veidot virtuālas sociālās attiecības, kas nozīmē, ka vienlaikus netiek sarautas emocionālās un sociālās saites ar kopienu, pie kuras viņi ir piederējuši, un tiek veidotas jaunas attiecības, iekļaujoties jaunās mītnes valsts kopienās (Ehrkamp & Leitner 2006). Piekļuve internetam migrantiem atvieglo arī tik nepieciešamo naudas pārvedumu veikšanu citiem ģimenes locekļiem, izmantojot internetbanku.

Virtuālā komunikācija, kura tehnisku apsvērumu dēļ nav pietiekami bagātīga, nespēj pilnībā aizstāt tiešo komunikāciju fiziskajā pasaulē, bet tā var darboties kā tās papildinājums (Urry 2004; Schwanen, Dijst & Kwan 2006). Vairāki pētījumi liecina, ka IKT izmantošana veicina ne tikai kontaktu uzturēšanu, bet arī cilvēku fizisko pārvietošanos (Mokhtarian 2002; Castles and Miller 2009; Hamel 2009; Kellerman 2010). Tehnoloģiju attīstība atvieglo cilvēku plūsmu rašanos, tās ļauj cilvēkiem pārvarēt laika un telpas barjeras un uzturēt ģimenes saiknes, atrodoties dažādos sociāli ģeogrāfiskos kontekstos. Migranti var iegūt informāciju par darba iespējām citās pilsētās vai valstīs un iegādāties aviobiļetes par zemākām cenām, lai dotos uz izvēlēto jauno dzīvesvietu. Tāpat regulāri pieejamas ērtas saziņas iespējas ģimenes locekļu starpā veicina ģimenes atkalapvienošanos (Ros et al. 2007). Viena ģimenes locekļa veiksmīga iekļaušanās darba tirgū jaunajā mītnes valstī un regulāra informācijas apmaiņa par pieejamām darba un mācību iespējām var rosināt pārējos ģimenes locekļus pārcelties uz konkrēto valsti. IKT ievērojami vieglāk ļauj arī koordinēt islaicīgās apciemošanas pasākumus kopīgu atvaļinājumu vai brīvdienu laikā, gan migrantam dodoties uz dzimteni, gan draugiem un radiem apciemojot migrantu. Savukārt citi autori norāda, ka regulāra un intensīva komunikācija ar dzimteni var veicināt ne tikai emigrācijas procesus, bet arī remigrāciju Latvijā (Burrell 2009; Apsīte-Beriņa 2013).

Acīmredzams, ka starptautiskā migrācija un tās mainīgais raksturs mūsdienās ir cieši saistīti ar informācijas jeb tīkla sabiedrības attīstību. Lai izprastu migrācijas dinamiku, plūsmas un migrantu dzīves un veidotu migrācijas politiku, ir nepieciešams ne tikai analizēt tradicionāli pētnieciskajā literatūrā aplūkotos ekonomiskos, politiskos un kultūras faktorus, bet arī izprast IKT ietekmi uz migrācijas procesiem.

Pētījuma dati un metodes

Diasporas jauniešu pētījumā analīzei izmantotie dati iegūti, izmantojot tiešsaistes aptauju. Tā tika izvietota sociālā medija mājaslapā www.draugiem.lv un ļāva iegūt datus no Latvijas migrantiem, kuri dzīvo piecās galvenajās galamērķa valstīs – Lielbritānijā, Īrijā, Vācijā, Zviedrijā un Norvēģijā. Šādas pētījuma pieejas izvēle saistīta ar pieejamo statistikas datu par migrāciju nepiemērotību migrācijas iemeslu un plūsmu rakstura izvērtēšanai migrantu, un jo īpaši bērnu un jauniešu migrantu, grupās. Datu iegūšana, izmantojot tiešsaistes tīklu un tam piemērotos pētniecības rīkus, kļūst arvien plašāk lietota pieeja migrācijas pētījumu jomā. To daudzpusība un salīdzinoši nelielās izmaksas šo datu ieguvē ļauj iegūt daudzskaitlīgu primāro datu daudzumu, jo īpaši svarīgi tas ir ģeogrāfiski attālās vietās (Brickman-Bhutta 2009; Reips and Buffardi 2012; Oiarzabal and Reips 2012; Kissau 2012; McCollum and Apsite-Berina 2015).

Aptauja tika veikta 2012. gada martā Latvijas sociālo mediju portālā www.draugiem.lv. Pētījuma veikšana ar šī sociālā medija palīdzību tika izvēlēta, jo tas ārvalstīs dzīvojošo latviešu vidū guvis plašu popularitāti un, balstoties uz iepriekš veikto pilota pētījumu, dati izrādījās vērtīgs informācijas avots (McCollum un Apsite-Berina 2015). Sadarbojoties ar portāla administrāciju, aptaujas anketa tika virtuāli nosūtīta reģistrētajiem portāla lietotājiem, pamatojoties uz viņu ģeogrāfisko atrašanās vietu pēc IP (interneta protokola) adresēm. Anketu veidoja 40 jautājumi, un respondentiem izvēlētajās galamērķa valstīs bija jāsniedz ziņas par saviem demogrāfiskajiem rādītājiem, ģeogrāfisko mobilitāti, īpatnībām, kas saistītas ar migrācijas plūsmām un emigrācijas iemesliem. Papildus tam anketa ietvēra jautājumus par sociālo un ekonomisko izceļotāju raksturojumu, ģimenes stāvokli, saikni ar ģimeni, izglītību un nodarbošanos. Līdzīgi kā citos šādos pētījumos, pastāv vairāki šādu datu reprezentativitātes ierobežojumi, kas attiecas uz visu migrantu kopskaitu. Taču primārajiem datiem, kas izriet no aptaujas rezultātiem, ir priekšrocība salīdzinājumā ar oficiālajiem statistikas datiem, jo anketā sniegtās atbildes palīdz saprast emigrācijas motīvus un papildus tam atklāj informāciju, ko nav iespējams iegūt no oficiālās statistikas datiem.

Pētījuma mērķgrupas – 16–25 gadus vecu jauniešu – kopējais sasniegtais respondentu skaits ir 955 cilvēki, no kuriem 523 ir Lielbritānijā, 189 Īrijā, 130 Vācijā, 113 Zviedrijā un Norvēģijā, taču kopumā aptaujā pa visām vecuma grupām un valstīm tika aptaujāti 2565 respondenti. Kopumā iegūtā datu kopa atbilst valstīm, kurās koncentrējas lielākais skaits Latvijas emigrantu. Katras valsts respondentu skaita izlase tika veidota atbilstoši reģistrēto lietotāju raksturojumam pēc vairākām pazīmēm, piemēram, Lielbritānijas gadījumā izlase atbilst vispārējam vecuma sadalījumam – A8 valstu imigrantu Lielbritānijā sadalījumam (Gillingham 2010; McCollum and Apsite-Berina 2015). Kopumā 16–25 gadus vecu jauniešu grupā aptaujā piedalījās 343 vīrieši un 612 sievietes. Lielāks sieviešu respondentu apjoms skaidrojams ar viņu aktīvāku sociālo

mediju lietošanu (Hargittai 2008) un arī interesi piedalīties zinātniskos pētniecības projektos (Galea and Tracy 2007; McCollum and Apsite-Berina 2015).

Diasporas bērni un jaunieši galamērķa valstīs

Kā minēts iepriekš, migrācijas procesā iesaistīto bērnu un jauniešu raksturojuma noskaidrošana kļuvusi par būtisku pētnieku intereses objektu. Šī pētījuma laikā iegūtie dati ļauj detalizēti analizēt 16–25 gadus vecu jauniešu grupu un papildus tam sniedz ieskatu gan tādu migrantu raksturojumā, kuru bērni arī devušies uz ārvalstīm, gan arī tādu, kuru bērni atrodas Latvijā. Rezultāti liecina, ka ģimenes ar bērniem visbiežāk devušās uz ārzemēm, lai iegūtu ekonomisku un sociālu stabilitāti, bet emocionālo piesaisti Latvijai tās atstāj otrajā plānā.

Aptaujas kopējais respondentu skaits pa visām vecuma grupām un valstīm ir 2565 personas, kas dzīvoja kādā no galamērķa valstīm, bet jauniešu grupā iekļaujas 955 respondenti. Visu vecuma grupu respondentu sniegtās atbildes par savu atvašu atrašanās vietu un raksturojumu šajā pētījumā atklāja Latvijas bērnu migrācijas īpatnības, ļaujot spriest par bērnu ģeogrāfisko mobilitāti.

Par migrantu bērniem

Vecuma grupā virs 25 gadiem 35% respondentu ir bērni, kuri arī atrodas ārvalstīs, savukārt vecuma grupā līdz 25 gadiem bērni ir tikai 16% aptaujāto jauniešu. No visa izlases kopuma 438 respondentiem ārvalstīs atrodas viens vai vairāki bērni pirmsskolas vecumā; 422 ārvalstīs dzīvojošie bērni tur apmeklē mācību iestādes, savukārt ar vecākiem kopā dzīvo 244 bērni, kas vecāki par 18 gadiem. Attiecīgi Latvijā bija palikuši 111 pirmsskolas vecuma bērni, 253 skolas vecuma bērni un 251 bērns, kas vecāks par 18 gadiem. Šos bērnus audzināja tikai viens no vecākiem. Atkarībā no bērnu vecuma jaunākie bērni daudz biežāk devušies vecākiem līdzīgi uz ārzemēm, tomēr bez ievērojamas nav atstājami bērni, kuri turpina dzīvot Latvijā bez saviem vecākiem. Nereti pēc tam, kad vecāki ir iedzīvojušies ārvalstīs, pie viņiem dodas arī iepriekš Latvijā atstātie bērni. No visiem 724 respondentiem, kuriem viens vai vairāki bērni atrodas ārvalstīs, visbiežāk tas ir Lielbritānijā (43%), Īrijā (29%), Vācijā (12%), Norvēģijā (11%) un Zviedrijā (5%). Vērtējot migrantu izcelsmes vietas Latvijā, atklājas, ka tie migranti, kuri uz ārvalstīm devušies kopā ar savām atvasēm, visbiežāk ir no Rīgas (22%), Vidzemes (21%), Kurzemes (21%), Pierīgas (20%), Zemgales (12%) un Latgales (4%), un šāds sadalījums atbilst vispārējās aizbraukšanas tendencei Latvijā (Apsite-Beriņa 2013).

Detalizēta aizbraukšanas iemeslu analīze atklāj, ka neskaidrība un nedrošība par nākotni Latvijā aizbraukšanas brīdī raisījusi bažas visiem aizbraukušajiem. Svarīgākais aizbraukšanas iemesls vecākiem ar bērniem bijusi neskaidrība par turpmāko dzīvi Latvijā un stabilitātes trūkums (22%), lai nodrošinātu savām vēlmēm un vajadzībām atbilstošus sadzīves apstākļus savām ģimenēm. Pirms-skolas vecuma bērnu vecāku svarīgākie aizbraukšanas iemesli ir stabilitātes

trūkums Latvijā, nespēja segt ikmēneša maksājumus un ģimenes apstākļi, kas visbiežāk norāda uz atkal apvienošanos ar ārvalstīs jau esošajiem ģimenes locekļiem. Skolas vecuma bērnu un bērnu līdz 18 gadiem vecāki no Latvijas uz ārvalstīm devušies galvenokārt stabilitātes trūkuma dēļ un situācijās, kad saskārās ar grūtībām segt ikmēneša maksājumus. Nozīmīgs iemesls, kas pamudināja aizbraukšanu, kuru īpaši veicināja ekonomiskā krīze kopš 2008. gada, ir nespēja segt ikmēneša maksājumus (20%) (tas nav saistīts ar kredītu atmaksu). Negatīvo ekonomisko svārstību rezultātā ar bezdarba problēmām Latvijā pirms aizbraukšanas saskārās 18% respondentu, bet uz ārvalstīm ģimenes apstākļu dēļ devās 17% aptaujāto. Darba perspektīvu trūkumu Latvijā saskatīja 13%. Mazāk nozīmīgi aizbraukšanas iemesli ir vēlme ceļot un iepazīt pasauli (10%), augsti kredīta maksājumi (visbiežāk par nekustamo īpašumu vai automašīnu) un nekvalitatīva izglītības sistēma Latvijā.

Par jauniešiem

Lielākajai daļai no 16–25 gadus veciem 955 respondentiem Latvijā ir iegūta vidējā vispārējā izglītība (43%), 26% ir pamatizglītība un 24% aizbraukušo jauniešu Latvijā ir apguvuši kādu arodu un ieguvuši izglītības dokumentu par vidējo profesionālo izglītību. Savukārt tikai 62 personas jeb 7% šajā vecumā ir absolvējuši augstākās izglītības mācību iestādi vai turpina tajā mācīties. Jaunieši visbiežāk aizbraukuši no Latvijas reģioniem un Rīgas (no Kurzemes, Vidzemes un Rīgas – 20%, no Pierīgas – 18%, no Zemgales – 15% un no Latgales – 7%) un devušies uz Lielbritāniju, Īriju vai Vāciju. Reģionālā koncentrēšanās bieži saistāma arī ar migrantu sociālā tīkla izplatību un informācijas un atbalsta sniegšanu aizbraukt gribošajiem. Radu un draugu esamībai ārvalstīs jauniešiem ir bijusi īpaši nozīmīga. Norvēģijas un Īrija gadījumā ap 70% aizbraukušo jauniešu uz turieni devušies, izmantojot tur jau esošo radu un draugu palīdzību. Lielbritānijas un Īrijas gadījumā šo informācijas iegūšanas kanālu izmantojuši ap 60% emigrantu. Analizējot šos datus reģionālā griezumā, informāciju no radiem un draugiem visbiežāk ieguvuši jaunieši no Latgales (70%), bet visretāk no Rīgas aizbraukušie (53%).

Jauniešu aizbraukšanas iemeslu analīze atklāj, ka visbiežāk minētie motīvi ir bezdarbs Latvijā (28%) un darba perspektīvu trūkums (22%). Trešais nozīmīgākais Latvijas pamešanas iemesls ir ģimenes apstākļi (18%) – visbiežāk uz ārvalstīm viņi devušies kopā ar savām ģimenēm. Vismazāk nozīmīgais aizbraukšanas iemesls ir nespēja segt kredītmaksājumus (4%). Nekvalitatīva izglītības sistēma nav bijis svarīgs iemesls, kas ietekmē aizbraukšanu, to minējuši vien 9%. 5% respondentu negatīvu atgrūdošo faktoru nav bijis, un aizbraukšanas iemesli saistīti ar individuāliem apsvērumiem un pasaules izziņu (14%). Aizbraukšanas iemeslu būtiskās atšķirības, kas pastāv starp jauniešu grupu un citiem respondentiem, norāda uz nepieciešamību jauniešus veiksmīgāk iesaistīt darba tirgū. Darba pieredzes trūkums, jauniešiem vēlams atalgojums un Latvijā piedāvātās darba iespējas bieži nav saskaņojamas, un, kā parāda nodarbinātības statusa

analīze, gan Latvijā, gan ārvalstīs atklājas liels mazkvalificētu darba darītāju – Latvijas jauniešu – īpatsvars.

Nodarbinātības statusa atšķirības, vērtējot respondentu nodarbošanos Latvijā pirms aizbraukšanas un viņu nodarbošanos ārvalstīs, ir ievērojamas. 52% jauniešu Latvijā ir bijuši skolēni vai studenti. Taču šis statuss strauji mainījies ārvalstīs. Tur studē vien 17% respondentu. Kā parāda iegūto datu analīze, vairums jauniešu (37%) ārvalstīs ir nodarbināti fizisku darbu veikšanā. 16% ir kvalificēti fiziska darba strādnieki, 13% nestrādā algotu darbu, bet ir māsaimnieces(-nieki) vai pensionāri, 13% kvalificēti strādnieki, vadītāji un radošo profesiju pārstāvji, bet bezdarbnieku statuss ir 4% jauniešu. Atšķirīga nozīme ir jauniešu migrācijas regularitātei no Latvijas. Pārsteidzoši, ka 60% aptaujāto jauniešu uz ārvalstīm ir devušies atkārtoti ar nodomu strādāt un uzturēties tur ilgāk par 6 mēnešiem. Visbiežāk pārvietošanās notikusi starp Latviju un Lielbritāniju (67%), Latviju un Vāciju (58%) un Latviju un Īriju (50%).

Tuvāko piecu gadu nākotnes plāni jauniešiem visbiežāk saistās ar palikšanu pašreizējā mītnes zemē vai ar izceļošanu uz kādu citu valsti. Nākotnes plānus ar Latviju saista vien 27% aptaujāto jauniešu. Lai potenciāli palielinātos atgriezušos vai „cirkulējošo” jauniešu skaits, būtu prioritāri nepieciešams uzturēt viņu interesi par Latviju ne tikai privātā, bet arī valsts līmenī.

Latvijas jauniešu fiziskā un emocionālā saikne ar Latviju

Saiknes veidošana ar Latviju ir cieši saistīta ar Latvijā palikušajiem un ārvalstīs esošajiem ģimenes locekļiem. Kā parāda veiktā datu analīze, visbiežāk aizbraukušajiem jauniešiem Latvijā palikuši vecāki vai brāļi/māsas, nelielai daļai respondentu Latvijā ir palikuši bērni un dzīvesbiedri. Necīgai daļai šī vecuma respondentu Latvijā nav palicis neviens no tuvākajiem ģimenes locekļiem, un tas savukārt negatīvi ietekmē saziņas intensitāti ar Latviju un nepieciešamību pēc tās. Vērtējot jauniešu sociālos tīklus ārvalstīs, visbiežāk ārvalstīs ir arī viņu brāļi vai māsas (24%) un vecāki (22%). Ap 20% respondentu ir partneris(-e) no Latvijas, un apmēram 17% respondentu ārvalstīs neatrodas neviens no tuvākajiem ģimenes locekļiem.

Komunikācija, kas visbiežāk notiek ar Latvijā esošajiem ģimenes locekļiem, citiem radniekiem, draugiem, bijušajiem klasesbiedriem un kolēģiem, ir samērā intensīva. Bieži tiek izmantoti tādi saziņas kanāli kā *draugiem.lv*, *Skype* un *facebook.com*, kas ļauj sarunāties, apmainīties ar aktuālo informāciju un attēliem. Apmēram puse (50%) jauniešu ikdienā lasa Latvijas ziņu portālus un ir informēti par norisēm Latvijā. Apmēram puse respondentu ik nedēļu vai biežāk skatās Latvijas televīzijas kanālu programmas un klausās radio pārraides. Šie plašsaziņas līdzekļi nav pieejami pārējiem respondentiem, vai arī viņi tos nekad neizmanto. Telefona sarunas ar Latviju, salīdzinot ar internetā piedāvātajiem saziņas pakalpojumiem, tiek izmantotas ievērojami retāk – 70% respondentu tālruni saziņai izmanto 2–4 reizes mēnesī.

Sikāk analizējot saziņas biežumu ar vecākiem, kuri palikuši Latvijā, redzams, ka 38% jauniešu ar viņiem sazinās 2–4 reizes nedēļā, 20% – 2–4 reizes mēnesī un 14% – katru dienu. Pārējie aptaujas dalībnieki to dara vai nu retāk nekā reizi mēnesī, vai nedara nekad. Saziņas kanāli ar vecākiem visbiežāk ir telefons, *Skype* un portāls *www.draugiem.lv*, retāk tiek sūtīti pasta sūtījumi, e-pasta vēstules vai izmantots portāls *www.facebook.com*.

Saziņa ar Latvijā esošajiem radiem, draugiem un paziņām vērtējama kā samērā intensīva, jo apmēram 40% jauniešu sazinās 2–4 reizes nedēļā, 26% 2–4 reizes mēnesī, bet 24% sazinās ik dienu. Saziņā ietvertas sarunas, apmaiņa ar informāciju, fotogrāfiju apmaiņa u. c. Aptaujas veikšanas laikā vēl netika izmantota *WhatsApp* aplikācija, kas pieejama viedtālrunos un par brīvu ļauj sūtīt ziņas, attēlus un zvanīt. Visticamāk, šis jaunais saziņas kanāls vēl vairāk palielinātu komunikācijas intensitāti ar Latvijā dzīvojošajiem. Saziņai ar radiem, draugiem un paziņām Latvijā visbiežāk tiek izmantots portāls *www.draugiem.lv*, *Skype* un telefons, retāk *www.facebook*, e-pasta vēstules un pasta sūtījumi.

Fiziskās saiknes uzturēšana ar Latviju atklājas, analizējot braukšanas biežumu no ārvalstīm uz Latviju. Emigrējušo jauniešu iespējas atbraukt uz Latviju vērtējamas kā neregulāras. Vislielākais skaits jeb 45% uz Latviju atbrauc 2–4 reizes gadā, nedaudz mazāk jeb 40% uz Latviju atbrauc vienu reizi gada laikā. Šie apciemojumi bieži ir plānoti, notiek vasaras laikā, tā ir sava brīvā laika pavadīšana dzimtenē. Apciemojumu laikā jaunieši satiekas ar Latvijā dzīvojošajiem ģimenes locekļiem, draugiem, nereti apmeklē publiskus pasākumus – festivālus, koncertus un privātus pasākumus, piemēram, kāzas. Neliels skaits aptaujāto jauniešu (7%) kopš aizbraukšanas nav viesojušies Latvijā, kam iespējami vairāki skaidrojumi. Piemēram, līdzekļu trūkums, kas saistīts ar nestabilu nodarbinātību ārvalstīs, nevēlēšanās vai arī tas, ka Latvijā nav palikuši tuvinieki un draugi. Starp visiem aptaujātajiem pavisam neliels skaits (42 respondenti jeb 8%) ir tādi, kuri uz Latviju darba vai citos nolūkos ceļo katru mēnesi. Vērtējot ceļošanas regularitāti pēc jauniešu aktuālās mītnes valsts pazīmes, katru mēnesi uz Latviju visbiežāk brauc no Zviedrijas, tas skaidrojams ar ērtu prāmju satiksmi un tuvu attālumu. Proporcionāli visvairāk tādu jauniešu, kuri nekad pēc aizbraukšanas nav bijuši Latvijā, ir Lielbritānijā. Tas savukārt, visticamāk, skaidrojams ar to, ka tieši Lielbritānija ir vispopulārākā galamērķa valsts un tajā dzīvojošie Latvijas izcelsmes jaunieši ir ļoti dažādi. Respondentu, kuri dzīvo ekonomiski vispievilcīgākajā galamērķī Norvēģijā, uz Latviju atbrauc 2–4 reizes gadā, bet tikai reizi gadā uz Latviju visbiežāk atbrauc jaunieši, kuri dzīvo Īrijā, kas arī, iespējams, saistāms ar ekonomikas svārstībām Eiropā, tai skaitā Īrijā.

Līdztekus virtuālajai un tiešajai komunikācijai ar Latviju komunikācija ar latviešu sabiedrību jeb diasporu ārvalstīs ir vērtējama kā pasīva. No visiem aptaujātajiem jauniešiem puse nepiedalās pasākumos vai aktivitātēs, kas saistītas ar latviešu kopienas aktivitātēm pašreizējā mītnes zemē. No tiem, kuri kādreiz ir piedalījušies kādos kopienas organizētajos pasākumos, visbiežāk viņiem tā ir kopīga laika pavadīšana, sportošana, izklaides aktivitātes, tie ir tikai ap 15%

no visiem aptaujātajiem jauniešiem. Vairums jauniešu, salīdzinot ar vecākajām vecuma grupām, iespējams, labāku mītnes valsts valodas zināšanu dēļ kopā ar citiem diasporas pārstāvjiem pavada salīdzinoši mazāk laika un jūtas brīvāki migrācijas lēmuma pieņemšanā (White 2010).

Secinājumi

Pasaulē jauniešu migrācija tiek pētīta, gan analizējot aizbraukušo motīvus, dzīvi un ieguvumus ārvalstīs, gan arī vērtējot bērnu un jauniešu dzīves apstākļus un iespējas situācijās, kad emigrējuši viens vai abi vecāki. Latvijas gadījumā saskaramies ar daudzveidīgām migrācijas plūsmām un līdz ar to arī problēmām, ar kurām saskaras aizbraukušie, bieži zaudējot interesi un saikni ar dzimteni, kā arī ar situācijām, kad vecāki dodas uz ārvalstīm un bērnus atstāj Latvijā citu radnieku aprūpē.

Pētījumā izmantotā datu ieguves metode ļāva iegūt vērtīgus datus par Latvijas jauniešu migrācijas plūsmu uz galvenajām galamērķa valstīm – Lielbritāniju, Īriju, Vāciju, Zviedriju un Norvēģiju. Pētījuma rezultāti parāda jauniešu sociālā tikla nozīmīgumu. Tas noderējis, lai iegūtu informāciju par dzīvi ārvalstīs – par sadzīvi, nokļūšanu tajās, darbavietām u. c. Visvairāk ir aizbraukuši tādi jaunieši, kuri Latvijā ir bijuši skolēni vai studenti ar iegūtu vidējo vai profesionālo vidējo izglītību un, nesaskatot iespēju iekļauties darba tirgū Latvijā, ir devušies uz ārvalstīm. Jauniešiem salīdzinājumā ar citām vecuma grupām daudz retāk ir jau nodibinātas ģimenes un ir bērni, par kuriem rūpēties. Ārvalstīs visbiežāk viņi ir kopā ar vecākiem vai citiem ģimenes locekļiem; tādi, kuriem nav nekādas radniecīgas saites ar Latviju, ir retums.

Aptaujas laikā iegūto datu analīze liecina, ka jauniešu aizbraukšanas no Latvijas iemesli, starp kuriem dominē ekonomiskie faktori, ir līdzīgi tiem, kādus savos pētījumos ir atklājuši citi autori (Lundholm 2007). Visbiežāk jaunieši uz ārvalstīm devušies, Latvijā saskaroties ar bezdarbu un nesaskatot perspektīvas karjeras attīstībai, turklāt ārvalstīs viņi visbiežāk strādā mazkvalificētu darbu. Mūsu pētījuma rezultāti apliecina, ka jebkādas sociālās pārmaiņas visbūtiskāk ietekmē tieši jauniešu dzīvi (Hil 2000), t. i., saskaroties ar ekonomiskām problēmām krīzes laikā, lielākā daļa emigrējušo jauniešu ir bijuši spiesti mainīt savu statusu no studenta vai skolēna un kļūt par mazkvalificēta darba strādniekiem. Latvijas jauniešu migrācijas paradumi parāda, ka ļoti liela daļa jauniešu uz ārvalstīm devušies atkārtoti un to darīs arī turpmāk, tādā veidā meklējot atbilstošāko stratēģiju dzīves apstākļu uzlabošanā.

Jauniešu ekonomiskā statusa maiņu var uzlūkot divējādi. Lai arī ekonomiskie faktori nepārprotami ir dominējoši jauniešu motivācijā doties prom no Latvijas, tomēr dziļāka mūsu pētījumu (par jauniešu nodarbinātības statusa izmaiņām) rezultātu analīze hipotētiski ļauj identificēt arī citu mazāk redzamu, bet jauniešu pētījumos (Valentine 2004; Geisen 2010) aprakstītu faktoru, kas veicina aizbraukšanu, – savas sociālās identitātes veidošanu un pārveidošanu.

Pirmkārt, mūsdienu, svarīga ir jaunieša vēlme daudz ātrāk iegūt statusu, kas garantē ekonomisku neatkarību no vecākiem, un realizēt savus mērķus, t. i., vismaz ekonomiskajā ziņā no bērna kļūt par pieaugušo. Turklāt izteiktās algas atšķirības (piemēram, alga par mazkvalificētu darbu) Latvijā un nozīmīgākajās migrantu galamērķa valstīs ļauj veikt šādu strauju savas sociālās identitātes pārveidošanu ar mazāku risku. Atsaucoties uz Ulrihu Beku (1992), šāda riska samazināšana atvieglo kļūšanu no bērna vai jaunieša par pieaugušo. Otrkārt, mūsdienā jauniešiem ir pieejams plašs profesiju klāsts, tāpēc izvēle, kura vienlaikus nodrošinātu pārtikušu turpmāko dzīvi un apmierinātību ar profesiju, ir daudz grūtāka, nekā tā bija citām paaudzēm. Tāpēc profesijas izvēlē pieredze un dažādas prasmes ir nozīmīgākas par studijās apgūtajām teorētiskajām zināšanām, turklāt profesiju maiņa ir ekonomiski izdevīgāka nekā izvēlēto studiju programmu maiņa. Šāds pieņēmums daļēji sasaucas ar iepriekšējiem pētījumiem, kuros uzsvērts, ka studiju pārtraukšana un stāšanās darbā var būt saistītas ar grūtībām sevi identificēt ar kādu no profesijām, izvēloties konkrētu studiju programmu, vēlmi attīstīt kompetences, apgūt jaunas prasmes vai uzlabot valodas zināšanas (King 2004; Simpson 2005).

Viens no saiknes ar Latviju uzturēšanas pamatelementiem ir apmeklējumu biežums, kuru laikā norisinās aktīva sociālā dzīve, tiek apciemoti radi un draugi un apmeklēti sabiedriski pasākumi. Savukārt ikdienas komunikācijas paradumu analīze parāda diferencētu pieeju komunikācijas kanāla izvēlē atkarībā no ziņas saņēmēja. Ikdienas komunikācija, izmantojot IKT, biežāk notiek ar draugiem, paziņām, taču, piemēram, saziņa ar vecākiem notiek retāk un galvenokārt izmantojot telekomunikāciju sniegtās iespējas. Mūsdienās pieejamā ērtā komunikācija ar dzimtenē palikušajiem ģimenes locekļiem un draugiem, lietojot virtuālās saziņas metodes, ir veicinājusi neformālo sociālo tīklu veidošanos, kuri, darbojoties kā atbalsta mehānisms, ir iedrošinājuši citus jauniešus emigrēt no Latvijas. Mūsu pētījuma rezultāti ir saskanīgi ar vairākos iepriekšējos pētījumos atspoguļotajiem, kuros tiek uzsvērtā IKT attīstības un saziņas iespēju paplašināšanās loma mūsdienu starptautiskajā migrācijā un migrantu plūsmas pieaugumā virzienā no potenciālā migranta valsts uz valsti, kurā viņa draugs vai radnieks mācās vai ir iekārtojies darbā (Castels 2002; Ros et al. 2007). Tāpat jānorāda, ka emigrējušo jauniešu saziņa un tās intensitāte ar dzimteni ir nozīmīgs turpmāko pētījumu virziens, kurš var papildināt diskusiju un sniegt atbildes par iespējam aizbraukušos jauniešus atgriezt dzimtenē. Vairāku jaunāko pētījumu rezultāti liecina, ka migrantu veidotie neformālie sociālie tīkli ne tikai veicina emigrāciju, bet arī ietekmē un iedrošina aizbraukušos atgriezties (Burrell 2009; Apsīte-Beriņa 2013).

Jaunieši ir lielisks piemērs tam, cik liela ir mūsdienu globalizācijas ietekme, viņiem pārvarot ģeogrāfisko telpu, jo virtuālā komunikācija, kas Latvijas jauniešu gadījumā ir intensīva, ļauj pārvarēt laika un telpas barjeras un uzturēt saiknes ar dzimtenē un citviet esošajiem ģimenes locekļiem, radiem, draugiem un paziņām, kas vairumam cilvēku ir svarīga dzīves sastāvdaļa. IKT ir raksturīgs

saziņas veids, jo īpaši jauniešu vecuma grupai, un tā loma migrācijas plūsmu un dinamikas izpētē būtu padziļināti jāanalizē. IKT lietošanas paradumu izzināšana un galveno kanālu identificēšana ļauj mērķtiecīgi sasniegt ārvalstīs esošo migrantu grupas un uzturēt saikni ar Latviju ne tikai privātā, bet arī valstiskā līmenī, un saiknes uzturēšana ir viena no prioritātēm, veidojot ciešas saites starp Latvijas valsti un tās diasporu ārvalstīs.

VĒRES

- Apsīte-Beriņa, E. (2013). *Starpvalstu migrācija Eiropas Savienībā: Latvijas iedzīvotāju migrācija uz Lielbritāniju*. Doktora disertācija. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Beck, U. (1992). *The Risk Society*. Sage: London.
- Brickman-Bhutta, C. (2012). Not by the book: Facebook as sampling frame. *Sociological Methods & Research*, February 2012, 41: 57–88.
- Burgmanis, Ģ. (2013). *Jauniešu kognitīvās telpas ģeogrāfiskā struktūra un aktivitātes pilsētā*. Doktora disertācija. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Burrell, K. (2011). Going steerage on Ryanair: cultures of migrant air travel between Poland and the UK. *Journal of Transport Geography*, 19: 1023–1030.
- Cairns, D. (2008). Moving in transition Northern Ireland youth and geographical mobility. *Young*, 16: 227–249.
- Cairns, D., Smyth, J. (2010). Youth on the move? Student mobility and immobility in Portugal and Northern Ireland. In: D. Cairns (Eds.) *Youth on the Move*, 59–70. Mörlenbach: STRAUSS GMBH.
- Carling, J., Menjivar, C., Schmalzbauer, L. (2012). Central Themes in the Study of Transnational Parenthood. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2): 191–217.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Castles, S. (2002). Migration and Community Formation under Conditions of Globalisation. *International Migration Review*, 36: 1143–1168.
- Couclelis, H. (2009). Rethinking time geography in the information age. *Environment and Planning A*, 41: 1556–1575.
- Dreby, J. (2010). *Divided by Borders: Mexican Migrants and Their Children*. Berkeley: University of California Press.
- Ehrkamp, P., Leitner, H. (2006). Guest editorial: rethinking immigration and citizenship: new spaces of migrant transnationalism and belonging. *Environment and Planning A*, 38: 1591–1597.
- Europe Commission (2009). *EU Youth Report: Youth - Investing and Empowering*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Galea, S. and Tracy, M. (2007). Participation Rates in Epidemiologic Studies. *Ann Epidemiol* 17: 643–653. Pieejams: <http://depts.washington.edu/epidem/Epi583/January20-08.pdf>
- Geisen, T. (2010). New perspectives on youth and migration belonging, cultural repositioning and social mobility. In: Cairns, D. (Eds.) *Youth on the Move*, 11–21. Mörlenbach: STRAUSS GMBH.
- Gillingham, E. (2010). Understanding A8 migration to the UK since accession. *Office for National Statistics*.

- Hamel, J. Y. (2009). *Information and communication technologies and migration*. Geneva: United Nations Development Programme.
- Hargittai, E. (2008). Whose Space? Differences Among Users and Non-Users of Social Network Sites. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13: 276–297.
- Hauvette, M. (2010). Temporary youth migration and European identity. In: Cairns, D. (Eds.) *Youth on the Move*, 47–58. Mörlenbach: STRAUSS GMBH.
- Hil, R. (2000). A gloomy vista? „Globalisation”, juvenile crime and social order—An Australian perspective. *Crime, law and social change*, 33: 369–384.
- Hopkins, P., Alexander, C. (2010). Politics, mobility and nationhood: upscaling young people's geographies: introduction to Special Section. *Area*, 42: 142–144.
- Iedzīvotāji un sociālie procesi (2015). Centrālās statistikas pārvaldes datu bāze. Pieejams: http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/Sociala_ikgad_iedz_migr/?tablelist=true&rxid=cdbc978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0 (Iedzīvotāji un sociālie procesi, 2015) (skatīts 11.08.2015.).
- James, A., and Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhoods: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Washington, DC: Falmer Press.
- James, A., James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jaunatnes likums: LR likums (2008). *Latvijas Vēstnesis*, 82(3866), 28. maijs.
- Kellerman, A. (2010). Mobile broadband services and the availability of instant access to cyberspace. *Environment and planning. A*, 42(12): 2990–3005.
- King, R. (2004). Albania: interrelationships between population, poverty, development, internal and international migration. *Méditerranée*, 103(3/4): 37–48.
- Kissau, K. (2012). 'Structuring migrants' political activities on the Internet: a two-dimensional approach. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9).
- Lundholm, E. (2007). *New Motives for Migration? On Interregional mobility in the Nordic context*. Doctoral Dissertation. Sweden: Department of social and cultural geography, Umea University, GERUM 2007: 2.
- McCullum, D. and Apsite-Berina, E. (2015). Recruitment through migrant social networks from Latvia to the United Kingdom: Motivations, processes and developments. *Migration Letters*, 12(1): 50–66.
- Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.
- Mokhtarian, P. L. (2002). Telecommunications and travel: The case for complementarity. *Journal of Industrial Ecology*, 6: 43–57.
- Oiarzabal, P. J., Reips, U. D. (2012). Migration and diaspora in the age of information and communication technologies. *Journal of Ethnic and Migration studies*, 38(9): 1333–1338.
- Parrenas, R. S. (2005). *Children of Global Migration: Transnational Families and Gender Woes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Population and social conditions (2015). Eurostat database Pieejams: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database?p_p_id=NavTreeportletprod_WAR_NavTreeportletprod_INSTANCE_nPqeVbPXRmWQ&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1 (Population and social conditions, 2015) (skatīts 11.08.2015.).
- Reips, U., Buffardi, L. E. (2012). Studying Migrants with the Help of the Internet: Methods from Psychology. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9): 1405–1424.
- Ros, A., Gonzalez, E., Marin, A., Sow, P. (2007). Migration and information flows. A new lens for the study of contemporary international migration. *IN3 Working Paper Series*.

- Schwanen, T., Dijst, M., Kwan, M. (2006). Introduction: the internet, changing mobilities and urban dynamics. *Urban Geography*, 27: 585–589.
- Sibley, D. (1995). *Geographies of Exclusion*. New York: Routledge.
- Simpson, K. (2005). Dropping out or signing up? The professionalisation of youth travel. *Antipode*, 37: 447–469.
- Tymczuk, A. (2013). The morality of transnationalism: children of Ukrainian labor migrants write about migration, homeland and abroad. *Children's Geographies*, 11: 4, 490–503.
- Trapenciere, I. (2006). Es rullēju, tu rullē. Vai viņš/viņa rullē? Cool... Par jauniešu dzīves kvalitāti. In: Bela, B. and Tisenkopfs, T. (Eds.) *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne, 110.–152.
- Urry, J. (2004). Connections. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22: 27–37.
- Valentine, G. (2003). Boundary Crossings: Transitions from Childhood to Adulthood. *Children's Geographies*, 1: 37–52.
- Valentine, G., Skelton, T., Chambers, D. (1998). Cool Places, Geographies of Youth Cultures. In: Skelton, T. and Valentine, G. (Eds.) *Cool places: an introduction to youth and youth cultures*. London: Routledge, 1–32.
- White, A. (2010). Young people and migration from contemporary Poland. *Journal of Youth Studies*, 13(5): 565–580.

Aija Lulle, Laura Bužinska

3.2. Kultūras kapitāls, atgriešanās motīvi un pieredze: Latvijas studenti ārvalstīs

Ievadvārdi un teorētiskais skatījums

Došanās ar kājām garajā ceļā pēc izglītības ārpus dzimtenes, spožie, patriotiskie prāti Tērbatā vai Sanktpēterburgā, uzraksts „Krišjānis Valdemārs, latvietis” pie studentu istabiņas durvīm – šie un citi kultūras kodi ir dziļi iesakņoti Latvijas valsts intelektuālo pamatu veidošanā. Vēl vairāk: brīvas, modernas valsts ideja arī laikā starp abiem pasaules kariem savā ziņā ir saistīta ar studēšanu ārzemēs un atgriešanos dzimtenē. Turklāt tā nebija tikai „elites” privilēģija. Pētījumi daudzu gadu desmitu garumā liecina, ka studijas ārzemēs būtiski veicina valsts atrašanās daļējā perifērijā. Tā kā ģeogrāfiski esam neliela valsts Eiropas perifērijā, novietojumam ir sava centra-perifērijas specifika (King et al. 2014; Seers, Schaffer and Kiljunen 1979). Proti, ir vairāk izteikta jauniešu došanās studēt uz „centriem” – vietām, kur ir resursi. Savukārt nesenākie pētījumi uzsver universitātes „labās slavas” un reitingu nozīmi, un, protams, studiju maksas atvieglojums, kā arī iespējas iegūt stipendijas (Tindal et al. 2015).

Studiju procesam ir sava dinamika un migrācijai – sava. Studēšana ārzemēs nereti sakrīt arī ar nozīmīgām dzīves gaitas pārejām – karjeras, attiecību un ģimenes veidošanu, bērnu dzimšanu, kas liek mainīt atgriešanās nodomus (Ryan and Mulholland 2014). Tomēr, salīdzinot ar citām migrantu grupām, atgriešanās notiek biežāk, ja cilvēki dodas uz ārzemēm studiju nolūkā. Līdz ar to jauniešu aizbraukšana studiju nolūkos nav uztverama kā cilvēkkapitāla zudums, un mūsdienu migrācijā tā ietver pozitīvas iespējas arī Latvijas valstij un sabiedrībai.

Studentu migrācijā nereti tiek pašsaprotami pieņemts, kā jāpēta studenti, kuri uz ārzemēm devušies tikai studiju nolūkā, un šāda pieeja balstās uz pieņēmumu, ka dzīves gaitas pārejas notiek lineāri: vispirms studijas, pēc tam darba dzīve. Mēs vēlamies mainīt šo pieņēmumu, jo, kā redzams daudzu Austrumeiropas valstu gadījumā, pēdējo divdesmit gadu laikā aizvien biežāk migrācijas iemesli mainās. Turklāt, tā kā robežas ir relatīvi atvērtas gan ģeogrāfiski, gan akadēmiskajā telpā, kustība var notikt dažādos virzienos. Jaunieši gan dodas prom no Latvijas, gan atgriežas – arī studiju nolūkos. Retākos gadījumos tomēr iespēju studēt Latvijā apsver arī tie, kuri no Latvijas izbraukuši kā bērni vai pat nav dzimuši Latvijā. Viņu redzējums vispilnīgāk apliecina diasporas kā vienotas

nācijas ideju. Diaspora ir arī ideoloģisks jēdziens, jo mudina tautu uz vienotību pāri valsts teritoriālajām robežām. Izbraukšana ir notikusi dažādos laikos un atšķirīgos politiskos kontekstos. Līdz ar to grupas un indivīdi diasporā veido daudzvirzienu attiecības ar dzimteni, savstarpēji un ar mītnes sabiedrības kopienām, kurās ļaudis pašlaik dzīvo.

Arī akadēmiskā telpa ir gan transnacionāla, gan nacionāla, gan reģionāla un arī lokāla vienlaikus. Ir nepieciešams veids, kā savietot šos atšķirīgos jēdzienus analītiskā konceptā, lai tas ļautu dziļāk izprast nozīmes, kuras emigrācijai un atgriešanās procesam piešķir ārzemēs studējošie. Šim mērķim īpaši piemērots ir *translokāls mērogs* (Brickell and Datta 2011). Šajā konceptā apzināti ir sapludināts transnacionāls, pasaules, nacionāls un vietējs mērogs, jo cilvēka ikdienas dzīve tomēr noris konkrētās vietās. Tādējādi varam konkrētus procesus un tiem piešķirtās nozīmes analizēt kā vienlaikus sakņotas noteiktās vidēs, izpētes centrā varam likt akadēmisku ideālu iedvesmotas, pāri robežām veidojušās jauniešu cerības, dominējošās normas un atklāt, kā tās transformējas. Šādi ir iespējams savietot universālus akadēmiskās izglītības ideālus, piemēram, neatkarīgas zināšanas, tiekšanos pēc izcilības, kuriem nepastāv valstu robežas, ar konkrētā valsti, kopienā un sabiedrībā raksturīgām normām un ieražām.

Akadēmiskās un diasporas telpas savstarpējās saiknes skaidrojam ar kultūras kapitāla koncepta/jēdziena palīdzību. Tas izriet no Pjēra Burdjē (*Pierre Bourdieu*) (Bourdieu 1996) kultūras kapitāla teorijas (Liversage 2009). Tomēr šī koncepta/jēdziena lietojums migrācijas pētījumos ir kritizējams par tā dēvēto „mugursomas pieeju”. Proti, kultūras kapitāls tiek uztverts kā kaut kas statisks, sasniegts, ko var ielikt iedomātā mugursomā un doties uz citu vietu vai valsti. Tomēr tas nepārtraukti mainās, tāpat kā spēja izmantot mainīgo kultūras kapitālu dažādās vietās (Erel 2010). Universāli ideāli saskaras ar ierobežojumiem konkrētās vietās, kā to pētījumos par studentu migrāciju parāda arī Džoanna Votersa (*Johanna Waters*) (Waters 2006; 2009; Waters, Brooks and Pimlott-Wilson 2011). Ārzemēs iegūto diplomu Votersa sauc par specifisku kultūras kapitāla formu. Tas var būt vērtīgāks vai gluži otrādi – mazāk vērtīgs, jo nozīmīga loma ir vietējiem kontekstiem un sociālajam kapitālam, lai ārzemēs iegūto diplomu liktu lietā, atgriežoties dzimtenē.

Raksta mērķis, dodot vārdu pašiem ārzemēs studējošajiem un absolventiem, ir izprast, kuriem procesiem kultūras kapitāla veidošanā viņi piešķir būtisku nozīmi un kā tie ir saistīti ar iespējamo atgriešanos Latvijā. Risinot šo jautājumu, vēlamies apšaubīt ierobežojošos priekšstatus, ka pastāv vien divas galvenās iespējas – pastāvīga aizbraukšana vai pilnīga atgriešanās dzimtenē, kā joprojām emigrāciju vai remigrāciju reizēm traktē publiskajā diskursā vai atgriešanos veicinošās politikās. Studentus un absolventus pozicionējam kā ekspertus, kuriem ir viedoklis un kuri vēlas tikt sadzirdēti un var pamatot savu viedokli.

Rakstā analizēsim, kā studējošie un absolventi veido saiknes ar diasporu un kā skaidro ieguvumus no studijām ārzemēs ārpus ekonomiskā izdevīguma.

Iztirzāsim arī atgriešanās jautājumu un nobeigumā sniegsim galvenos secinājumus un iezīmēsim nākotnes pētījumu virzienus par ārvalstīs studējošajiem jauniešiem.

Metodes

Šajā rakstā atspoguļota vien daļa no plašāka pētījuma, kurā izmantojam datus, kas iegūti, lietojot divas savstarpēji papildinošas metodes: interneta aptauju, kurā tika izmantoti atvērtie jautājumi, kas ļāva iegūt brīvā formā rakstiski paustus viedokļus, kā arī daļēji strukturēto interviju. Kopumā tika veiktas 27 intervijas un aptaujāti 306 jaunieši. Aptauja notika no 2015. gada 7. februāra līdz 6. martam interneta vidē.

Mēs veicām uz konkrētu pētniecisko mērķi orientētu neliela apjoma aptauju kvalitatīvu, nevis vispārināmu datu ieguvei. Aptaujas mērķis nebija pārbaudīt noteiktas hipotēzes. Interneta aptaujā atbildes sniegušie veido pašizlasi pēc noteiktiem kritērijiem, šajā gadījumā – studenti un absolventi, kuri mācījušies ārzemēs. Respondenti studēja pilna laika studiju programmās ārpus Latvijas vai arī bija tās beiguši ne agrāk kā 2009. gadā. Šādu laika ierobežojumu noteicām, lai labāk izprastu atgriešanās tendences, turklāt atmiņas par studiju laiku respondentiem tad vēl ir salīdzinoši nesenas, lai par tām padziļināti reflektētu.

Kā jau minēts, kopumā saņēmām 306 pilnībā aizpildītas anketas ar izsmeltošām atbildēm uz atvērtiem jautājumiem. Savukārt vēl septiņas anketas bija vai nu aizpildījuši cilvēki, kuri bija studijas beiguši agrāk, nekā norādīts, vai arī atbildes bija nesaskanīgas, nesniedza pārlicību, ka tās ir aizpildītas, lai sniegtu ieguldījumu šajā pētījumā.

Aptauja atklāja, ka respondenti ir ļoti mobila grupa dažādā laikā un telpā, turklāt indivīdi arī studiju laikā pārvietojas starp divām vai vairākām valstīm. Lielākā daļa no tiem, kas snieguši atbildes (63), pētījuma brīdī atradās Latvijā. Viņu vidū bija gan tādi, kuri studijas ir nesen beiguši, gan arī studenti, kuri veica pētījumus Latvijā. 55 respondenti aptaujas laikā atradās Apvienotajā Karalistē, 26 Zviedrijā, 24 Nīderlandē, 23 Dānijā, 17 Vācijā, 13 Somijā un 12 ASV. 23 respondenti norādīja, ka studē un dzīvo divās vai trīs atšķirīgās vietās vai valstīs. Piemēram, dzīvo Briselē, bet studē Amsterdamā, dzīvo Roterdamā, bet studē Hāgā un Londonā apvienotajā akadēmiskajā programmā grāda iegūšanai.

Starptautiskas apmaiņas programmas ir aizvien populārākas un vieglāk pieejamas daudziem studentiem, piemēram, *Erasmus* programmas, kas paredz arī pienācīgu stipendiju (sk. lielisku analīzi par *Erasmus* studentiem Eiropā, piem., Van Mol and Michielsen 2014). Tomēr mēs vēlējamies ierobežot respondentu atlasī, lai vairāk izzinātu aptaujāto viedokļus, kuriem nebija tādas plaši organizētas sistēmas atbalsta, kāds ir pieejams *Erasmus* apmaiņas studentiem, parasti ārvalstīs uzturoties no pusgada līdz gadam.

Brīva apraksta un pašu rakstītas refleksijas ieguvei aptaujā formulējām tikai atvērtus jautājumus rosinošā formā: (1) Kādi ir jūsu nākotnes plāni?

(2) „Es vēlos savas zināšanas ..” un (3) „Es vēlos uzsvērt ..”, lai dotu iespēju brīvi izteikt savas domas bez stingra, iepriekš uzspiesta ietvara. Kopumā ieguvām lielu apjomu dziļi reflektējošu izklāstu, kas ir vērtīgs materiāls tālākai izpētei, no kura šajā rakstā varam atspoguļot vien nelielu daļu. Respondenti bija eksperta, nevis pasīva atbildētāja lomā. Viņi arī aktīvi sniedza rekomendācijas, iesaistījās iekšējā dialogā par līdzšinējo pieredzi.

Daļēji strukturētās intervijas ar daļu aptaujas dalībnieku, kuri bija piekrituši tās sniegt, notika no 2015. gada marta līdz jūnijam. Šiem dalībniekiem lūdzām ieteikt citus respondentus pēc noteiktām studiju laika, jomas un studiju vietas pazīmēm, tādējādi rekrutējot interviju dalībniekus ar t. s. sniega pikas metodes palīdzību. Intervijās ieguvām vēl padziļinātāku informāciju, piemēram, par studiju virzienu un izvēlēto zinātnes nozari. Intervijas laikā respondenti brīvi interpretēja uzdotos jautājumus un ierosināja arī citas tēmas, par kurām tieši nejautājām (Corbetta 2003; Bernard 2006). Interviju analīze saskaņā ar datus pamatotās teorijas pieeju (Charmaz 2006) ļāva skaidri saskatīt, ka dzīves pārejas mobilitātes kontekstā ir nevienmērīgas, savijušās, atkārtotas, straujākas vai lēnākas, nekā formāli varētu paredzēt jauniešu dzīves ceļā no studijām uz darba dzīvi, un ka studēšana ārzemēs un saikņu uzturēšana ar Latviju nav tikai migrācija studiju nolūkā, bet attiecināma uz plašāku diasporas loku. Analīzē minētie respondentu vārdi ir pseidonīmi; nepieciešamības gadījumā, lai vēl pastiprinātu anonimitāti, ir mainītas dažas detaļas, kas ir raksturīgas personas dzīvei, vienlaikus neietekmējot analīzes saturu. Datu analīzi papildinām ar citātiem no intervijām un aptaujas. Aiz katra citāta kodētā formā ir sniegta informācija par datu ieguves metodi (I – intervija, A – aptauja), respondenta dzimti (V – vīrietis, S – sieviete) un mītnes valsti (valsti, kurā respondents studē vai studēja).

Mobilitātes izvēle

Aplūkosim vairākus tipiskus gadījumus. Elīna, kura studē bakalaura programmā Dānijā, dzīvoja un vidusskolā mācījās nelielā Ziemeļvidzemes pilsētā. „Es izvēlējos Dāniju, jo manā pilsētā nav universitātes. Man būtu jādodas prom no savas pilsētas tik un tā,” pamatoja Elīna. Jaunā sieviete sociālo tīklu vietnē *Facebook* atrada tautiešu domubiedru grupu Dānijā, izvēlētajā universitātes pilsētā, un apjautājās, vai kāds viņu varētu uz vairākām dienām izmitināt, līdz atbrīvosies vieta universitātes piedāvātajā kopmītnē. Cits piemērs: sešgadīgo Gati vecāki paņēma līdzī uz ASV, jo Gata tēvs tur uzsāka augsti kvalificēta darba gaitas. Gatis ieguva pamatizglītību ASV un pēc vidusskolas apsvēra arī iespēju studēt Latvijā. Tomēr svārstīšanās lēmuma pieņemšanā nebija ilga, un viņš izvēlējās prestižu augstskolu ASV, jo „visa tā mūsu pārcelšanās uz Ameriku bija tādēļ, ka tēvs vēlējās, lai viņa bērniem ir labākas izglītības iespējas”. Gatis turpina:

„Tas būtu lieliski [uzsvērti], ja varētu studēt Latvijā, tomēr zinātnes attīstības limenis manā jomā ir daudz par zemu; ir tikai trīs nozīmīgas starptautiskas publikācijas manis izvēlētajā jomā un 10 zinātnieku, kas darbojas šajā laukā.” (I, V, ASV)

Gan tēvs, gan viņa bērni ir daļa no tiem diasporas locekļiem ASV, kurus var raksturot kā veiksmīniekus, kam izglītības kvalitātei un spējai akumulēt noteiktu kultūras kapitālu – pasaules limeņa zināšanas – un formālu izglītību „labā” universitātē bija izšķiroša nozīme.

Savukārt Sanita pēc vidusskolas beigšanas Latvijā uzsāka darba gaitas, jo, kā viņa pamato, nevarēja atļauties „iztērēt mammas pēdējos ietaupījumus”. Pēc gada, kuru nostrādāja Rīgā, viņa devās uz Angliju, kas ir vispopulārākais mūsdienu Latvijas tā dēvētās darba diasporas galamērķis. Sanita strādāja viesnīcā un pēc vairākiem gadiem Anglijā satika savu nākamo vīru. Jaunā ģimene pārcēlās uz vīra izcelsmes valsti – Dāniju. Kā jaunā māte ar mazu bērnu Sanita izvēlējās nevis strādāt, bet gan paralēli saviem ģimenes pienākumiem uzsākt studijas Dānijā. Viņas izvēle arī ir tipiska un strukturāli noteikta: studijas Dānijā ir bez maksas, savukārt bez pietiekošām dāņu valodas zināšanām ir grūti atrast kvalificētu darbu.

Līdzīgi kā Gata situācijā, arī Roberts skolā gāja ārpus Latvijas, lai gan līdz trešajai klasei bija mācījies Latgales pilsētā. Taču Roberta vecāki drīzāk raksturojami kā darba diasporas pārstāvji: sākumā viņi devās uz Lielbritāniju bez bērna, bet mazo paņēma līdzī pēc diviem gadiem, kad paši bija iekārtojušies stabilā darbā un dzīvesvietā:

„Mana ģimene ir no Latgales. Visu savu izglītību, vismaz to, ko vislabāk atminos, esmu guvis Lielbritānijā. Tad pienāca laiks domāt par bakalaura studijām un es nopietni apsvēru divas valstis – Lielbritāniju vai Latviju, jo mans mērķis ir atgriezties mājās. Tomēr Lielbritānijas izglītība ir ļoti starptautiska, kvalitāte ir augsta, un tādēļ uz studiju laiku nolēmu vēl palikt šeit [Lielbritānijā]. [...] Es drīz pabeigšu studijas un domāju turpināt maģistra līmenī Latvijā, jo mans mērķis ir dzīvot un strādāt Latvijā.” (I, V, AK)

Studiju joma, neapšaubāmi, ir nozīmīgs faktors studiju vietas un valsts izvēlē. Piemēram, Niklāvs pieder pie jauno džeza mūziķu paaudzes. Viņš studē Lielbritānijā, bet viņa paziņas no Latvijas – arī Nīderlandē un ASV. Turklāt viņi uztur kontaktus un veido translokālu attiecību tīklu, viesojas cits pie cita un sazinās sociālajos medijos.

Minētie piemēri iezīmē daudzveidīgu aizbraukšanas, studiju, valsts izvēles motivāciju un diasporisku realitāti. Tātad, izvēloties studiju vietu ārpus Latvijas, izkristalizējas šādas izvēles (un arī šie piemēri neaptver visu daudzveidīgo realitāti, kur iemesli studēt ārzemēs kombinējas):

- Studiju virziena izvēle, ja tas nav pieejams Latvijā vai ir informācija, cerības, ka studiju kvalitāte var būt augstāka.

- Racionāla izvēle studēt bez maksas vai ar iegūtu stipendiju ārzemēs, ja Latvijā būtu bijusi iespēja studēt tikai par maksu. Dzīvošanas izmaksas parasti netiek uzsvērtas, jo tās tiek segtas vai nu ar izglītības iestāžu piešķirtu kredītu, vai arī ar paša nopelnīto naudu paralēli studijām. Tikai atsevišķos gadījumos respondenti minēja, ka kādā posmā viņus atbals-tījuši arī vecāki vai citi ģimenes locekļi.
- Studijas var būt kā alternatīva, kā atlikta dzīves pāreja pēc tam, kad ir jau izmēģinātas darba gaitas vai nodibināta ģimene.
- Ari tie, kuri ir uzauguši un lielāko daļu dzīvojuši vai visu izglītību ceļu izgājuši ārzemēs, apsver iespēju studēt arī Latvijā.

Studējot ārzemēs, pēta „mājas”

Daļa studējošo regulāri uzturas Latvijā. Ļoti izteikta ir pētnieciskās tēmas izvēle saistībā ar Latviju, Baltijas vai Austrumeiropas reģionu, īpaši sociālajās un humanitārajās zinātnēs. Kā norādīja respondenti, tas paver iespējas veikt ilgstošus pētījumus dzimtenē un atrasties mājas vidē, tikties ar radiem un draugiem.

Studenti cenšas veidot kontaktus un uztur tos ar diasporas organizācijām ārzemēs.

Aizvien populārāks kļūst vasaras darbs, izmēģinājuma darbs, kā arī prakses vietu meklēšana Latvijā:

„Uztādīju sev mērķi, ka pēc otrā kursa beigām jāatrod prakses vieta Latvijā, savā jomā. Pieteicos pirmajā ministrijā un uzreiz arī dabū-ju.” (I, V, Apvienotā Karaliste (AK))

Tieši pēc prakses beigām, atgriežoties Lielbritānijā, jaunais vīrietis vēl aktīvāk iesaistījās diasporas dzīvē, palīdzot, piemēram, veidot vēlēšanu iecirkni. Studenti, gan atšķirīgā intensitātē, cenšas iesaistīties diasporas organizācijās ārvalstīs un veic brīvprātīgu darbu to labā. Tomēr attālums starp studiju un dia-sporas organizācijas atrašanās vietu ir šķērslis, piemēram, kā Edvarda gadījumā, kurš studē Ziemeļanglijā:

„Zinu, ka ir Latvijas studentu organizācija Lielbritānijā, un tā or-ganizē pasākumus. Es labprāt piedalītos, tomēr reāli man tas ir par dārgu. Ja dodos uz Londonu, jāērķinās ne tikai ar ceļa, bet arī nakts-mītnes izdevumiem, un viena pasākuma dēļ parasti nevaru atļauties papildu tērīnus.” (I, V, AK)

Pētnieciskā temata izvēle saistībā ar savu izcelsmes valsti ne vienmēr ir aka-dēmiski rosinošākā. Lai attīstītu spējas abstrahēties, pasniedzēji nereti apzināti mudina pētīt citus reģionus. Taču nenoliedzami bijušo „māju” vides pētniecība ir raksturīga ārzemju studentiem. Tas jo īpaši bija vērojams starp mūsu respon-dentiem. Piemēram, Roberts izvēlējās vidusceļu – Latvijai tuvējā reģiona izpēti.

„Gribēju pētīt kaut ko tuvāk par „mājām”. Izvēlējos rakstīt par konfliktu Ukrainā. Tā kā daudz interesējos, kā to atspoguļo Lat-vijā, citur Eiropas Savienībā, ASV, gribēju salīdzināt konflikta

reprezentācijas atšķirības. Un atšķirības tiešām ir! Tā kā esmu jau ilgu laiku prom no Latvijas, bija īpaši interesanti to analizēt un izprast. Turklāt, šī temata izvēle bija apzināta, lai es varētu attīstīt kompetenci kādā jomā, kas var būt noderīga pēc manas atgriešanās Latvijā.” (I, V, AK)

Roberta izvēli noteica nevis tas, ka tēmu, kas saistīta ar Latviju vai plašāku izcelsmes reģionu, būtu vieglāk pētīt, bet gan tas, ka, pirmkārt, šī bija īpaši aktuāla tēma viņa studiju laikā un, otrkārt, viņš jau sāka gatavoties, lai īstenotu savu lielo mērķi – atgriezties Latvijā. Kompetence Austrumeiropas reģiona konfliktu izpētē līdz ar to veidoja plašāku viņa zināšanu loku, ko piedāvāt potenciālajiem darba devējiem. Daži respondenti studiju laikā aktīvi meklēja partnerus Latvijas universitātēs, jo transnacionālā akadēmiskā vide aizvien vairāk uzsver partnerību un konsorciiju veidošanu. Aplūkosim Jāņa pieredzi:

„Man bija dota liela brīvība, kur izvēlēties prakses vietu, un radās iespēja to iegūt Latvijā. Strādāju tur divas vasaras, izveidoju kontaktus savā studiju jomā un pēc tam radās iespēja aicināt viesprofesorus uz ASV. Izvēlējamies uzaicināt profesoru no Daugavpils universitātes, ar kuru jau bija izveidojies kontakts.” (I, V, ASV)

Jāuzsver, ka intervijas laikā Jānis nesaistīja savu prakses vietu Latvijā ar atgriešanos dzimtenē; gluži otrādi, viņš uzsvēra, ka tieši ASV viņam ir labākas iespējas parādīt savu kultūras kapitālu un tieši ASV viņu atzinīgi novērtē par spēju uzturēt diasporas saites akadēmiskajā vidē.

Ārzemēs studējošie nereti iesaistās aktivitātēs, kas domātas plašākai sabiedrībai Latvijā: publicē savus blogus, piedāvā viedokļu rakstus. Piemēram, Dainis, viens no jauniešiem, kuru intervējām šim pētījumam, vēlējās, lai cilvēki Latvijā arī varētu vairāk uzzināt par viņa zinātnes nozari – specifisku pētījumu jomu bioloģijā. Novietojums perifērijā, cilvēkresursu un naudas līdzekļu trūkums reāli neļauj Latvijai specializēties ļoti šaurās nozarēs, kurās attīstīt pasaules līmeņa zinātni. Tāpēc studentu un absolventu vēlme informēt sabiedrību par savu jomu, izteikt savu viedokli vērtējama kā nopietns entuziasms diasporas dzīvē un neformālā sabiedrības izglītošanā. Tomēr, kā norāda respondenti, nereti nākas saskarties arī ar negatīvu attieksmi, kad viņu viedoklis tiek diskreditēts tikai tāpēc, ka cilvēki studē ārzemēs un Latvijas telpā it kā ienes „svešu viedokli” un atļaujas „pamācīt”. Tādēļ vairāk izplatīta ir tieši saziņa konkrētā vietā, kur studējošie dzīvo. Piemēram, kā norādīja Klinta, viņa centusies apzināt ikvienu studentu no Latvijas savā Skotijas pilsētas universitātē, taču „uz studiju beigām jau bija tik ļoti daudz latviešu, ka visus vienkārši fiziski nevarēju personīgi uzrunāt” (I, S, AK). Visizplatītākā saziņas vieta ir virtuāla, jo īpaši sociālie tīkli interneta vietnēs, kur saziņa notiek „transnacionālā vienlaicībā” (Levitt and Glick Shiller 2004), proti, savienotā pasaulē, kur saziņa internetā ir jau cieši ieaugusi ikdienas rutīnā. Turklāt šajās vietnēs saziņa notiek un ir iespējams iegūt tiešsaistes informāciju no paziņām Latvijā un salīdzināt studiju pieredzi:

„Man ļoti patīk sekot līdzi ikdienas pieredzes stāstiem Lielbritānijā un Latvijā, interesanti salīdzināt. Es arī redzu atšķirības, piemēram, atšķirīgas mācīšanas metodes. Reizēm, un dažādu iemeslu dēļ, tās nav īpaši rosinošas Latvijā, un tas man ļauj vēl vairāk novērtēt, cik ļoti daudz esmu guvusi savās studijās Lielbritānijā. Taču, protams, tie ir atsevišķi gadījumi un [...] citos [gadījumos] atkal varu priecāties, un mācīties no studentu pieredzes Latvijā.” (I, S, AK)

Tomēr, ņemot vērā iepriekš pausto, respondenti visaugstāk vērtēja nevis iegūtās formālās zināšanas, bet dzīves pieredzi, studējot ārzemēs (sk., piem., Scott 2006). Līdzīgi respondenti arī minēja spēju augt un līdzdarboties daudz augstākas konkurences apstākļos, nekā tas ir bijis Latvijā:

„Vissvarīgākais, ko es ieguvu, un es teikšu tieši, kā ir, es ieguvu daudz objektīvāku skatījumu par Latvijas sabiedrību, un, protams, plašākas zināšanas. Kā cilvēks, es ieguvu spēju būt elastīgākai un piemēroties.” (A, S, Zviedrija)

Ir studenti, kuri viesošanos Latvijā apvieno ar sava privātā biznesa vai nevalstiskas organizācijas pārraudzību, un kopumā ārzemēs studējošo pieredze liecina par augstu motivāciju un iekšēju dzenuli veltīt savu laiku un zināšanas Latvijai, diasporas organizācijām. Turklāt pētniecības tematu izvēle, biežā uzturēšanās Latvijā skaidri parāda, ka studēšana ārzemēs ir jāaplūko ārpus vienvirziena izpratnes par emigrāciju. Tāpēc nākamajā nodaļā aplūkosim arī ideju par atgriešanos studentu un absolventu pašu vērtējumā.

Pārdomājot atgriešanos

Atgriešanās ir viena no galvenajām tēmām studentu atbildēs, kuru veido divas galvenās iezīmes. Pirmkārt, kā vēlāk raksturosim ar piemēriem, tas ir pašu respondentu idealizēts skatījums uz to, ka ārzemēs gūtais kultūras kapitāls veicinās Latvijas attīstību un ārzemēs izglītotie būs pārmaiņu aģenti Latvijā. Šis skatījums ir idealizēts, jo, kā rāda reālā atgriešanās pieredze, daļa piedzīvo vilšanos, kas saistīta ar strukturāliem, sociāliem un arī kultūras (vērtību un normu izpratnē) šķēršļiem sava kultūras kapitāla ieguldīšanā un pilnveidē Latvijā. Otrkārt, cilvēki vēlas atgriezties savas kultūras vidē. Savukārt nevēlēšanās atgriezties vairāk ir saistīta ar bažām, ka Latvijā nebūs iespējams likt lietā, pilnveidot ārzemēs gūto kultūras kapitālu, kā arī ar bažām par diskriminējošu un atsveišošu attieksmi – daži tiek uztverti kā „vērtīgi” atpakaļmigranti, bet citi – ne. Respondenti ir arī ļoti atvērti iespējām doties uz citu valsti un vietu, kur var likt lietā savas zināšanas. Vēlme atgriezties savas kultūras vidē un cerības likt lietā jauniegūto kultūras kapitālu, mainot Latviju, vienkopus ietvertas Zanes atbildē:

„Vēlos atgriezties, jo, pirmkārt, ir ļoti grūti dzīvot prom no mājām neskatoties uz to, ka es tiešām izbaudu savu studiju laiku. Otrkārt, es gribu ieguldīt savas zināšanas Latvijā un es ticu, ka tās var veiksmīgi

integrēt Latvijas darba tirgū. Ar savu piemēru gribu mudināt arī citus jauniešus atgriezties. Es personīgi domāju, ka darba devējiem būs noderīgas inovatīvas zināšanas un pieredze, ko esam guvuši ārzemēs.” (A, S, AK)

Tomēr vēlmi atgriezties Zane izvērtē saistībā ar dzīvošanas grūtībām ārmēs un, līdzīgi kā vairāki citi respondenti, arī uzsver, ka iegūt labi atalgotu, profesionālu darbu tūlīt pēc studijām ir salīdzinoši vieglāk Latvijā nekā, piemēram, Lielbritānijā. Atgriešanās Latvijā, un ne tikai atsevišķos gadījumos, tiek saistīta arī ar vēlmi pamēģināt studēt nākamajā līmenī, piemēram, maģistra un doktora līmenī Latvijā, apvienojot studijas ar darbu.

Taču ir vērts uzzināt, pamatojoties uz pieredzi, kas notiek pēc reālas atgriešanās. Daļai pieredze saistīta ar vilšanos un grūtībām likt lietā savas zināšanas. Pieredze ietver visplašāko spektru: daļai lielākās grūtības sagādā Latvijas perifērijas ekonomika, darba tirgus struktūra ar mazu darbvietu skaitu specifiski izglītotiem ļaudīm. Tas īpaši attiecināms uz doktorantūras līmeni studējošajiem, kuri grūtības saista arī ar rekrutēšanas nekauspidīgumu un ar to, ka darba atrašanās lielāka nozīme ir personīgajiem sakariem, nevis zināšanām un prasēm. Vairākos gadījumos studenti un absolventi stāstīja, ka pieteikušies darbā daudzās Latvijas institūcijās, bet nav saņēmuši pat formālu atbildi. Atgriešanās, kas saistīta ar progresu ideju, vēlmi ieviest jaunas sociālās normas, modernus, „rietumnieciskus” standartus izglītībā, publiskajā pārvaldē, uzņēmējdarbībā, vēlmi „mainīt ierūsejušo domāšanu”, biežāk tomēr izplēn, saskaroties ar realitāti konkrētās vietās un institūcijās.

Džoanna Votēsa (2006) argumentē, ka ārmēs iegūts diploms ir relatīvi vērtīgs kultūras kapitāls salīdzinājumā ar konkrētiem vietējiem kontekstiem. Ja trūkst sociālā kapitāla, piemēram, pažiņu un zināšanas par vietējo vidi, ārmēju diplomam var būt mazāka vērtība, jo biežāk nākas saskarties ar tā dēvētajiem vārtu sargiem, kas liek šķēršļus iekļūšanai vietējā kopienā, un akadēmiskais „labums” nav galvenais kritērijs. Lai arī akadēmisks grāds, kas iegūts ārmēs, var šķist kā papildu ieguvums darba videi Latvijā, realitātē tas var apgrūtināt piemērotas darbvietas iegūšanu.

„Es ļoti vēlētos strādāt Latvijā pēc studiju beigšanas [...] Tomēr es apziņos, ka ir jāmeklē pēcdoktorantūras vietas ārmēs. Latvijā manā jomā ir gandrīz neiespējami iegūt akadēmisku pozīciju darbvietu trūkuma un „savējo” pieejas dēļ, kuru vietējās universitātes nevēlas mainīt.” (A, V, AK)

Votēsa (2009) demonstrē, ka specifiskam kultūras kapitālam konkrētā vietā ir svarīga nozīme ārmēju izglītības atzišanā. Respondenti izteikti uzsvēra, ka apziņās savu sakaru trūkumu pašreizējā Latvijas sabiedrībā. Šim trūkumam apvienojoties ar bažām, ka rekrutēšana nenotiek godīgas konkurences apstākļos, risinājums ir darbvietu meklēšana ārpus Latvijas. Vienlaikus, lai tomēr saglabātu saiknes ar Latviju, studējošie un absolventi cenšas kā pašnodarbinātie vai savā uzņēmējdarbībā, kā arī neformāli veikt īslaicīgus, intensīvus projektus Latvijā:

„Kad atgriezos, es aktīvi strādāju nevalstiskajā organizācijā, dažādos projektos ar mērķi vairot līdzekļus, lai jauni cilvēki, līdzīgi kā es, varētu izmantot iespēju studēt ārzemēs. [...] Mans partneris ir latvietis [diasporas trešā paaudze], taču viņš nāk no citas valsts, kur viņam ir labākas iespējas strādāt savā jomā, tādēļ atkal esam pārceļšanās procesā. [...] taču fakts, ka es dodos prom no Latvijas, nenozīmē, ka es nākotnē neatgriezīšos [ļoti uzsvērti]. Mums ir jābeidz baidīties laist cilvēkus prom. Latvijā ir daudz lielisku iniciatīvu, es vēlējos sniegt savu artavu tajās. Es to izdariju. Un, iespējams, pēc kāda laika darišu atkal.” (I, S, ASV)

Šajā pieredzes izklāstā redzam, kā savijas diasporas un akadēmiskā telpa: jaunās sievietes partneris ir latvietis, taču tas nenozīmē, ka viņiem abiem atgriešanās vieta ir Latvija. Partnera dzimtene ir Vācijā, bet diasporiskās saites – Latvijā. Redzam arī, kā respondente uzsvērti iestājas pret ierobežojošo un morāli sakāpinātu izpratni, kas atgriešanos raksturo kā vienvirziena kustību atpakaļ uz Latviju.

Līdzīgā veidā absolventi, kuri ir atgriezušies, ir atvērti iespējām atkal doties prom darba dēļ, taču vēlas uzturēt saiknes ar Latviju:

„Es vēlētos pasniegt meistarklases savā jomā, modernajā dejā, dalīties ar zināšanām, kuras esmu guvusi un centusies atvest uz Rīgu māksliniekus viesizrādēs. Tāpat es vēlos veicināt Latvijas mākslinieku viesošanos Beļģijā. Vēlos daudz lielāku mākslinieku apmaiņu un sadarbību.” (A, S, Beļģija)

Cita raksturīga tendence ir pēc studiju beigšanas vēl vairākus gadus uzkāvēties ārzemēs, lai nopelnītu starta kapitālu savas uzņēmējdarbības sākšanai vai īpašuma iegādei Latvijā. Turklāt studenti reāli paredz arī iespēju, ka varētu kādu laiku strādāt mazāk kvalificētā darbā, lai tikai sakrātu ekonomisko kapitālu, kas ļautu atgriezties.

Jaunieši neslēpj arī psiholoģiskas bažas, kā jutīsies, ja dzimtenē tiks uztverti kā ārzemnieki ārpus Latvijas gūtās izglītības dēļ. Ieklausāmie Arvja teiktajā:

„Attiecībā uz studijām un darbu, kas mani uztrauc visvairāk, ir tas, vai manas latviešu valodas zināšanas būs pietiekamas. Es piedzimu un sāku iet skolā Latgalē, kur daudzi ikdienā runā krieviski. Kad esmu Latvijā un runāju latviski, cilvēki jūt manu akcentu, to, ka vārdu krājums ir atšķirīgs. Un tad cilvēki bieži jautā vai es esmu latvietis, krievs vai vēl kaut kas cits. Šeit, Lielbritānijā, cilvēki parasti neuzdod tādus jautājumus. Pēc akcenta saprot, ka esmu ārzemnieks, taču saruna ir par darbu vai studijām, nevis primāri par to, kas es esmu pēc tautības.” (I, V, AK)

Etnicitātes jautājumu uzsvēra gan jaunieši, kuru dzimtā valoda ir krievu (sk. citātu turpmāk), gan latvieši no dažādām diasporas paaudzēm, gan jaunieši, kuri izveidojuši jauktas partnerattiecības. Tā kā vairums mācās vai bija

mācījušies izteiktā daudz kultūru vidē, šauri formulēts etnonacionāls skatījums, kāds ir Latvijā, viņiem vairs nav nedz saprotams, nedz pieņemams:

„Es vēlos uzsvērt, ka nāku no krieviski runājošas ģimenes. Par spīti tam, ka es mācījos latviešu skolā un dzīvoju latviešu vidē, es nekad tā īsti netiku uztverta kā „savējā”. Man jāatzīst, ka šaubos, vai Latvija vēlas mani atpakaļ, lai arī kādu izglītību es būtu ieguvusi ārzemēs. Es neatbilstu standartam, es neiederos tādā [vienas etnicitātes] vidē.” (A, S, AK)

Pieredze, kas gūta studijās ārzemēs, un vērtību maiņa ir jāaplūko arī daudzveidīgā etnodinamikas kontekstā (Jenkins 1994), kas veido pretestību etniskajam esentiālismam. Tam ir arī nozīme iekļaujošākas sabiedrības veidošanā attiecībā uz, piemēram, atgriezušos absolventu dzīvesbiedriem:

„Latvijai ir jāveido pievilcīga vide gan latviešiem, gan ārzemniekiem. Ja latvietis [latvieša], kas ir studējis ārzemēs un ir apprecējies ar ārzemnieku, atgriešanās vairs nav individuāls jautājums. Latvijai ir jābūt vietai, uz kuru vēlas doties abi!” (A, D, ASV)

Partnera izvēles pētījumos jau vairākkārt norādīts, ka ilgstošai partnerībai ļaudis tiecas izvēlēties partneri ar līdzīgu kultūras kapitālu un izglītības līmeni (sk., piem., Iredale 2005; Schwartz and Mare 2005; Richardson 2006).

Ārzemēs studējošie arī kritizēja patriotisma biežo piesaukšanu Latvijā un īpaši attiecībā uz atpakaļmigrāciju:

„Man īsti nepatīk, ka izvēle atgriezties tiek saistīta ar patriotismu vai tā trūkumu, ja cilvēks nevēlas atgriezties. Tas ir atsvešinoši.” (A, S, Dānija)

Aptaujas laikā norisinājās arī Latvijas Valsts kancelejas izsludinātais konkurss tiem, kas izglītību ieguvuši ārzemēs (par prakses vietām viņiem nebija jāmaksā) ar atlīdzību 1000 EUR mēnesī. Daļa aptaujāto vēlējās izteikties par to sīkāk. Lai arī kopumā vērtējums bija pozitīvs, daļa jauniešu papildus uzsvēra, ka migrācija un valsts attīstība ir jāskata plašākā un sociāli taisnīgā perspektīvā, nenodalot atsevišķi tos, kuri studējuši ārzemēs vai Latvijā.

„Valsts kancelejas plāna ietvaros piedāvātā prakse kopumā šķiet bija diskriminējoša savos pamatos. Nav runa par aizbraukušajiem, bet vispār kā veicināt jauno speciālistu piesaisti darbam Latvijā. Ne tikai to, kuri ir aizbraukuši. Gribētos, lai būtu izjūta, ka Latvijā esi vajadzīgs. Tādas izjūtas diemžēl nav. Ar vajadzību es izprotu – ikviena Latvijas iedzīvotāja pozitīvu nostāju jautājumā par izglītības iegūšanu ārzemēs. Šobrīd šķiet, ka visi tie, kuri ir aizbraukuši, tiek likti vienā maisā – paši vainīgi, ka aizbrauca, lai atpakaļ nebrauc. Un ja brauc, mēs piedāvāsim praksi, kura kopumā diskriminē absolventus no Latvijas universitātēm, augstskolām. Tā, lai būtu vēl lielāka emocionālā atšķirība starp tiem, kas paliek un tiem, kas aizbrauc.” (A, S, AK)

Kopumā respondenti nesliecas atbalstīt tikai augsti kvalificēto profesionāļu izlasi atpakaļmigrācijai. Vairums uzsver nepieciešamību pakāpeniski mainīt domāšanu Latvijā, tas veicinātu iekļaujošāku praksi cilvēkiem ar dažādu izglītības un dzīves pieredzi un tautību.

Nobeigums

Studenti un absolventi vēlas un spēj sevi pozicionēt kā topošie eksperti un cenšas paust viedokli. Jaunieši vēlas iesaistīties dialogā, nevis būt tikai izpētes objekti; viņi vēlas saņemt regulāru atgriezenisko saikni no valdības, iesaistīties nākotnes plānošanā kā līdzvērtīgi partneri.

Pirmkārt, respondenti aktīvi un izvērsti, pamatojot viedokļus, mudināja atkāpties no ierobežojoša ietvara, kas piedāvā vai nu doties prom, vai atgriezties. Pretestība šim naratīvam ir ļoti izteikta, un to arī apliecina reālā pieredze – daudzi studiju laikā un darba meklēšanas periodā gan apsver iespēju atgriezties Latvijā, gan reāli to dara, dodas prom un atkal atgriežas.

Otrkārt, studijām ārzemēs ir daudzveidīgi motīvi. Ja valdības vai augstskolu mērķis ir „paturēt” jauniešus Latvijā, daļēji tas ir iespējams, būtiski uzlabojot un atvieglojot kredītu iespējas, mazinot studiju maksu. Tomēr daļa tik un tā dosies uz ārzemēm, ja vēlas studēt tādā jomā, kura Latvijā ir maz attīstīta vai nemaz neeksistē. Universitāšu prestižs un konkrētu vietu un studiju jomu pievilksanas spēks ir faktors, kuru akadēmiskā vide ņem vērā visā pasaulē un kura turpina ietekmēt studentu migrāciju (Tindal et al. 2015).

Ārzemēs studējušie izteikti vēlas atgriezties Latvijā. Tāpēc būtu jāattīsta pētījumi, kā Latvijas darba tirgū mazināt barjeras un attīstīt atklātu sacensību, iesaistot tajā jauniešus, kas izglītību un dažādu pieredzi ieguvuši gan Latvijā, gan ārvalstīs, nevis nošķirot šīs grupas. Viens no veidiem, kuru min paši jaunieši, ir savas uzņēmējdarbības atvēršana vai pašnodarbinātība. Tomēr šīs iespējas nevar idealizēt, jo, kā apliecina pētījumi citviet pasaulē (piem., Sinatti 2011), tās drīzāk ir ierobežotu iespēju izvēle darbvietu trūkuma un vājas darba tirgus struktūras dēļ.

Ārzemēs gūtā kultūras kapitāla pārvēršana ekonomiskajā kapitālā ir atkarīga no studiju jomas un darba tirgus nozares. Tiem, kuru zināšanas ir vieglāk konvertēt Latvijā vai kuri strādā starptautiskos uzņēmumos, atgriešanās var pat būtiski uzlabot dzīves kvalitāti, jo karjera un atalgojums Latvijā tūlīt pēc studiju beigšanas būs relatīvi augsts attiecībā pret dzīves dārdzību. Daudzās Rietumvalstīs karjeras veidošana un atalgojuma kāpums pēc studiju beigšanas notiek lēnāk. Turpmākos pētījumos darba tirgus sektorāla pieredze ļautu detalizētāki parādīt, kuros sektoros atgriešanās ļauj veidot veiksmīgu un strauju karjeru.

Visbeidzot, vēl iezīmējot citas izpētes tēmas nākotnei, jāņem vērā, ka atgriešanās Latvijā paliek atvērta arī tālākai ģeogrāfiskai mobilitātei. Kā veicināt „smadzeņu ieplūšanu” un „cirkulāciju” Latvijā, visproduktīvāk būtu aplūkot

nevis tikai Latvijas studentu, bet plašākā augsti kvalificēta darbaspēka kustības ietvarā. Neizbēgami tas radīs nepieciešamību veidot iekļaujošāku sabiedrību, kas pozitīvāk uztver daudzveidību, to īpaši uzsvēra pašlaik ārzemēs studējošie jaunieši un nesenie absolventi. Tātad plašāka Latvijas un diasporas sabiedrības izpēte kultūras kapitāla pilnveides jomā arī noteikti ierindojama starp pētījuma virzieniem, kas netieši, tomēr sniegs būtisku izpratni par nozīmīgām vērtībām un normām, kuras mainās mūsdienu Latvijā.

VĒRES

- Bourdieu, P. (1996). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Brickell, K., Datta, A. (eds.) (2011). *Translocal geographies: places, spaces, connections*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cheskin, A. (2013). Exploring Russian-speaking identity from below: the case of Latvia. *Journal of Baltic Studies*, 44(3): 287–312.
- Cohen, N. and Kanz, D. (2015). State-assisted Highly Skilled Return Programmes, National Identity and the Risk(s) of Homecoming: Israel and Germany Compared. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(5): 795–812.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu and migration studies. *Sociology*, 44(4): 642–660.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing company.
- Iredale, R. R. (2005). Gender immigration policies and accreditation: valuing the skills of professional women migrants. *Geoforum*, 36(2): 155–166.
- Jenkins, R. (1994). Rethinking ethnicity: identity, categorisation and power. *Ethnic and Racial Studies*, 17(2): 197–223.
- King, R., Lulle, A., Conti, F., Mueller, D., and A. Scotto, G. (2014). *Lure of London. A comparative study of recent graduate migration from Germany, Italy and Latvia*. Working paper No. 75. University of Sussex, Sussex Centre for Migration Research.
- Levitt, P. and Glick-Shiller, N. (2004). Conceptualising simultaneity: a transnational social field perspective on society. *The International Migration Review*, 38(3): 1002–1039.
- Lulle, A. (2014). Spaces of encounter-displacement: contemporary labour migrants' return visits to Latvia. *Geografiska Annaler, B series*, 96(2): 127–140.
- Mierina, I., Korolova, I. (2015). Negotiating identities and friendships while living abroad: experiences of Latvian migrants. *European Scientific Journal*, August, Special issue: 352–368. Pieejams: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/6160/5945>.
- Richardson, J. (2006). Self-directed expatriation: family matters. *Personnel Review*, 35(4): 469–86.
- Ryan, L. and Mulholland, J. (2014). Trading places: French highly skilled migrants negotiating mobility and emplacement in London. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(4): 584–600.
- Schwartz, C. R. and Mare, R. D. (2005). Trends in Educational Assortative Marriage from 1940 to 2003. *Demography*, 42(4): 621–646.

- Scott, S. (2006). The social morphology of skilled migration: the case of the British middle class in Paris. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(7): 1105–1129.
- Seers, D., Schaffer, B. and Kiljunen, M-L. (eds.) (1979). *Underdeveloped Europe: Studies in Core-Periphery Relations*. Hassocks: Harvester Press.
- Sinatti, G. (2011). 'Mobile transmigrants' or 'unsettled returnees'? Myth of return and permanent resettlement among Senegalese migrants. *Population, Space and Place*, 17(2): 153–166.
- Tindal, S., Packwood, H., Findlay, A., Leahy, S. and McCollum, D. (2015). In what sense 'distinctive'? The search for distinction amongst crossborder student migrants in the UK. *Geoforum*, 64: 90–99.
- Van Mol, C. and Michielsen, J. (2014). The reconstruction of a social network abroad. An analysis of the interaction patterns of Erasmus students. *Mobilities*, 10(3): 423–444.
- Waters, J. L. (2006). Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(2): 179–192.
- Waters, J. L. (2009). Transnational geographies of academic distinction: the role of social capital in the recognition and evaluation of 'overseas' credentials. *Globalisation, Societies and Education*, 7(2): 113–129.
- Williams, A. M. (2009). International Migration, Uneven Regional Development and Polarization. *European Urban and Regional Studies*, 16(3): 309–322.

Olga Cara

3.3. Diasporas bērnu mācību gaitas Anglijas skolās: kvantitatīvs skatījums

Ievads

Kopš Latvija 2004. gadā ir pievienojusies Eiropas Savienībai, tās iedzīvotāju skaits samazinājies gandrīz par 300 000 (13%)¹. Šīs iedzīvotāju skaita izmaiņas var izskaidrot gan ar negatīvo dabisko pieaugumu, gan ar augsto emigrācijas līmeni. Šobrīd, pēc Ārlietu ministrijas datiem, ārpus Latvijas dzīvo aptuveni 350 000 Latvijas valstspiederīgo, turklāt 200 000 cilvēku aizbraukuši pēdējo desmit gadu laikā.

Strauja Latvijas iedzīvotāju emigrācija uz Eiropas Savienības valstīm sākās īpaši 2004. gadā, turpināja pieaugt līdz pat 2011. gadam un joprojām turpinās. Tās galvenie iemesli ir gan ekonomiskās, gan arī individuālās izaugsmes meklējumi. Daži atgriežas, bet lielāka daļa emigrējušo ir apmetušies uz dzīvi citās valstīs, un tur dzīvo arī viņu bērni, kas ir gan dzimuši Latvijā un pārcēlušies uz dzīvi ārvalstīs kopā ar vecākiem, gan dzimuši ārvalstīs. Pēdējos 10 gadus apmēram 2000–3000 Latvijas bērnu katru gadu dzimst ārvalstīs. Ir svarīgi labāk izprast, kā šie Latvijas bērni, kas paliek dzīvot diasporā, integrējas vietējā izglītības sistēmā.

Saskaņā ar pieejamiem datiem vislielākais Latvijas valstspiederīgo skaits ir apmeties uz dzīvi Lielbritānijā². 2013. gadā vēstniecībā Londonā tika pieņemti pieteikumi 2 281 jaundzimušā reģistrācijai Latvijas pilsonībā, salīdzinot ar 20 596 dzimušajiem tajā pašā gadā Latvijā.

Pētnieciskās intereses un metodes

Šajā nodaļā es apskatīšu Latvijas bērnu skolas gaitas Anglijā. Nesenais pētījums par bērniem ar angļu valodu kā otro valodu (Strand, Malberg & Hall 2015) parāda, ka bērni, kas mājās lieto latviešu valodu kā pirmo valodu, vidusskolā

¹ 2004.–2015. gads. Iedzīvotāju skaita izmaiņu datubāze. Eurostat. Pieejams: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

² Sk., piemēram, emigrantu aptauju Eiropas Sociālā fonda projekta ietvaros. Pieejams: www.migracija.lv.

iegūst zemākas atzīmes eksāmenos, salīdzinot ar citiem bērniem, kuriem nav britu izcelsmes un kuriem angļu valoda ir pirmā valoda.

Kā parāda iepriekš veiktie pētījumi, šo situāciju var mēģināt izskaidrot ar diviem galvenajiem faktoriem vai ar abu faktoru kombināciju. Daži pētnieki vērs uzmanību uz tādiem individuālā līmeņa faktoriem kā bērnu vecums, etniskā piederība, eksāmena priekšmets vai vecums, kad bērns ir atbraucis uz Angliju. Visi šie faktori tiek parasti saistīti ar migrantu bērnu un viņu ģimenes locekļu angļu valodas prasmi, it īpaši tad, ja pamatskolas vai vidusskolas vecuma bērni pievienojas Anglijas izglītības sistēmai mācību gada vidū (Strand & Demie 2005; Demie & Strand 2006; Strand et al. 2015). Citi pētnieki uzsver skolas lomu, ja ir runa par akadēmisko sasniegumu atšķirībām, t. i., etnisko minoritāšu un migrantu bērni bieži vien apmeklē zemākas kvalitātes skolas (Kingdon & Cassen 2007; Wilson, Burgess & Briggs 2005; Dustmann et al. 2008). Šeit svarīga nozīme ir gan migrantu un etnisko minoritāšu ģeogrāfiskajam izvietojumam un segregācijai, gan arī vecāku prasmēm un zināšanām par izglītības sistēmu, lai atrastu labas kvalitātes skolu, veiksmīgi reģistrētu savu bērnu tajā un sadarbotos ar skolu.

Šajā nodaļā, pirmkārt, es apskatīšu gan aprakstošo statistiku par Latvijas diasporas bērniem, t. i., kurās skolās tie iet, kurās pašvaldībās dzīvo un kādi ir pamatskolas un vidusskolas vecuma bērnu eksāmenu rezultāti, gan, otrkārt, mēģināšu izprast, kāpēc Latvijas diasporas bērniem varētu būt salīdzinoši zemi eksāmenu rezultāti.

Anglijā ir speciāls termins, lai apzīmētu bērnus ar citu pirmo valodu. Tie ir „bērni ar angļu kā papildu valodu”, proti, šie bērni nāk no vides, kur viņi lieto galvenokārt kādu citu valodu, bet tiek izglītoti angļu valodā. Šo bērnu skaits Anglijas izglītības sistēmā pieaug ar katru gadu, piemēram, 1997. gadā angļu skolās bija 7,6% bērnu vecumā no 5 līdz 16 gadiem ar angļu kā papildu valodu, bet 2013. gadā šis skaits pieauga līdz 16,2%. Pašlaik Anglijas skolās mācās nedaudz vairāk kā miljons bērnu, kas lieto angļu valodu kā papildu valodu.

Situācijas izpētei izmantoju dažādas administratīvo datu kopas. Jāuzsver, ka analizēju Anglijas, nevis visas Lielbritānijas datus, jo Velsā, Skotijā un Ziemeļīrijā ir citas sistēmas un apkopojošas datubāzes. Anglijas izpētei pirmā ir Nacionālā skolēnu datubāze (NSD) (*National Pupil Database*, NPD), kas ir administratīvo datu kopa par visiem skolēniem valsts skolās Anglijā (datus vāc Anglijas Izglītības ministrija). Šī datubāze satur informāciju gan par tādiem skolēnu raksturlielumiem kā dzimums, etniskā piederība, pirmā valoda un speciālās izglītības vajadzības, gan par skolēnu standartizēto testu un eksāmenu rezultātiem dažādos izglītības galvenajos posmos valsts skolās Anglijā. NSD datu kopa ir piemērota pētījumiem izglītības jomā, jo atšķirībā no aptaujām, kas pārstāv noteiktu skolēnu izlasi, tā satur datus par visiem skolēniem valsts skolās. Šī datubāze ļauj arī sekot skolēniem gan laikā, gan telpā, kamēr tie apmeklē jebkuru valsts skolu Anglijā. Tajā var redzēt individuālo skolēnu progresu no pamatskolas līdz vidusskolai, kā arī izsekot skolēniem, kad tie pāriet no vienas

skolas uz citu. Šo skolēnu individuālo datu kopu es apvienoju ar datiem, kurus apkopojusi skola un kuri satur skolas raksturlielumus (skolas lielums, tips utt.) un skolēnu eksāmenu rezultātu vidējos lielumus.

NSD sniedz informāciju par skolēnu pirmo valodu. Līdz 2008. gadam datubāze ietvēra informāciju tikai par to, vai angļu valoda ir pirmā valoda vai nav; sākot ar 2008. gadu, skolām jānorāda skolēnu faktiskā pirmā valoda. Šīs izmaiņas ļauj identificēt bērnus ar latviešu valodu kā pirmo valodu. Šādai pieejai ir, protams, savi ierobežojumi. Pirmkārt, dažās skolās vienkārši pieraksta „cita”, nevis uzrāda, tieši kura cita valoda tā ir, bet šādu datu ir maz. Otrām kārtām, šī pieeja nepietiekami novērtē Latvijas bērnu skaitu, jo šādā veidā nav iespējams identificēt skolēnus, kas ir dzimuši Latvijā vai kam ir Latvijas pilsonība, bet kuru pirmā valoda nav latviešu. Šādi bērni var nākt gan no valodas minoritāšu ģimenēm, gan no jauktajām ģimenēm. Neskatoties uz visiem šiem ierobežojumiem, šie dati tomēr ir vērtīgi Latvijas bērnu un jauniešu, kas dzīvo diasporā, izpētei, jo tie ļauj apskatīt to integrāciju Anglijas izglītības sistēmā.

NSD dati rada iespēju analizēt arī Latvijas skolēnu akadēmiskos sasniegumus. Šajā nodaļā es apskatīšu eksāmenu un testu rezultātus četros galvenajos izglītības posmos: skolotāju novērtējumus piecus un septiņus gadus veciem skolēniem un standartizēto eksāmenu rezultātus 11 un 16 gadus veciem skolēniem. Katrā posmā, kur iespējams, es apskatīšu atsevišķi angļu valodas un matemātikas rezultātus, kā arī kopējo iznākumu.

Rakstā, analizējot Latvijas skolēnu skaitu un tā izmaiņas, tiek lietoti 2008.–2015. gada (līdz pavasarim) laikrindu dati, bet visā pārējā analizē ir ņemti vērā 2014./2015. akadēmiskā gada dati.

Otrā datubāze ir administratīvā datu kopa, kas satur Izglītības, bērnu aprūpes un prasmju standartu biroja³ pārbaudes rezultātus. Biroja pārbaudes skolās un citās izglītības iestādēs notiek, izvērtējot⁴ skolu sasniegumus un standartus, kas attiecas uz skolas vadību, skolēnu attīstību un labklājību, mācīšanās un skolotāju darba kvalitāti, izglītības programmas īstenošanu, kā arī uz aprūpi un atbalstu, ko sniedz skolas.

Kā trešo informācijas avotu es izmantoju datubāzi, kas satur indeksus (angliski *deprivation indexes*), kuri raksturo relatīvās labklājības līmeni Anglijas pašvaldībās. Kopumā ir septiņi galvenie indeksi, kas aptver ienākumus, nodarbinātību, veselību, noziedzību, izglītību, mājokļus, kā arī dzīvojamo vidi, un viens

³ Izglītības, bērnu aprūpes un prasmju standartu birojs (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*) ir valsts institūcija, kas veic pārbaudes un regulē visus dienestus, kuri aprūpē bērnus un jauniešus, kā arī nodrošina izglītību un prasmju apguvi visu vecumu cilvēkiem.

⁴ Četru punktu izvērtējumu skala:

1. Viens – izcili.
2. Divi – labi.
3. Trīs – apmierinoši.
4. Četri – neatbilstoši.

vispārējais saliktais indekss. Katrā jomā ir savs punktu skaits un rangs. Papildus vēl ir izveidoti divi indeksi, kas raksturo bērnus un vecus cilvēkus. Es izmantoju gan izglītības indeksu, gan finanšu nepietiekamības indeksu, kas ietekmē bērnu indeksu. Šis finanšu nepietiekamības indekss parāda to ģimeņu ar bērniem proporciju katrā vietā, kas dzīvo finansiālā trūkumā⁵ (piem., saņem bezdarbnieku pabalstu, darba meklētāja / bezdarbnieka pabalstu, trūcīgo pabalstu utt.).

Papildus es izmantoju gan 2011. gada Lielbritānijas tautas skaitīšanas datus, gan darbaspēka statistiku, gan arī Nacionālo apdrošināšanas numuru datubāzes (2004.–2015. g. jūnijs) un Strādājošo reģistrācijas shēmas⁶ datus (2004.–2011. g. aprīlis), par kuriem atbild Anglijas Darba un pensiju lietu ministrija.

Tālāk raksturošu Latvijas skolēnu skaitu, to dinamiku un ģeogrāfisko izvietojumu. Pēc tam aprakstīšu valsts skolas, kurās bērni no Latvijas mācās Anglijā. Visbeidzot, analizēšu Latvijas bērnu akadēmiskos sasniegumus un nobeigumā piedāvāšu atziņas, kas balstās uz šo pētījumu.

Skolēnu skaits un ģeogrāfiskais izvietojums

Saskaņā ar pieejamiem datiem vislielākais Latvijas valstspiederīgo skaits ārzemēs ir apmeties uz dzīvi Lielbritānijā. Tomēr precīza statistika nav pieejama, jo Latvijas Iedzīvotāju reģistra dati, ārvalstu iestāžu sniegtā informācija, Lielbritānijas tautas skaitīšanas dati un pārstāvniecību aplēses ir atšķirīgas. Pēc Latvijas Ārlietu ministrijas datiem, ap 100 000 Latvijas valstspiederīgo dzīvo Lielbritānijā. Savukārt, pēc Latvijas Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldes (PMLP) datiem, 2015. gada 1. jūlijā Lielbritānijā dzīvoja 49 137 Latvijas valstspiederīgie, taču PMLP reģistrē tikai tos izbraukušos Latvijas valstspiederīgos, kas paši informējuši par savu dzīvesvietu. Savukārt 2011. gada Anglijas un Velsas tautas skaitīšanas dati parāda, ka 31 523 Anglijas iedzīvotāji norādījuši latviešu valodu kā savu pirmo valodu un 54 669 Anglijas iedzīvotāji uzskatījuši Latviju par savu dzimšanas vietu. 90% no Latvijā dzimušajām personām uz Angliju atbrauca 2004.–2011. gadā. 2011. gadā no Latvijas uz Angliju pārcēlās 9069 Latvijas iedzīvotāji.

Ir vēl divi citi avoti, kas palīdz novērtēt to Latvijas valstspiederīgo skaitu, kuri ir apmetušies uz dzīvi un strādā Anglijā. Pirmais avots ir Lielbritānijas Strādājošo reģistrācijas shēmas (*Worker Registration Scheme*) ietvaros savāktie dati, kas parāda, ka laika posmā no 2004. gada maija līdz 2011. gada aprīlim Lielbritānijā darbam reģistrējās 79 754 Latvijas valstspiederīgie. Tomēr šiem datiem ir savi trūkumi. Pirmām kārtām, tiek nepietiekami novērtēts to Latvijas

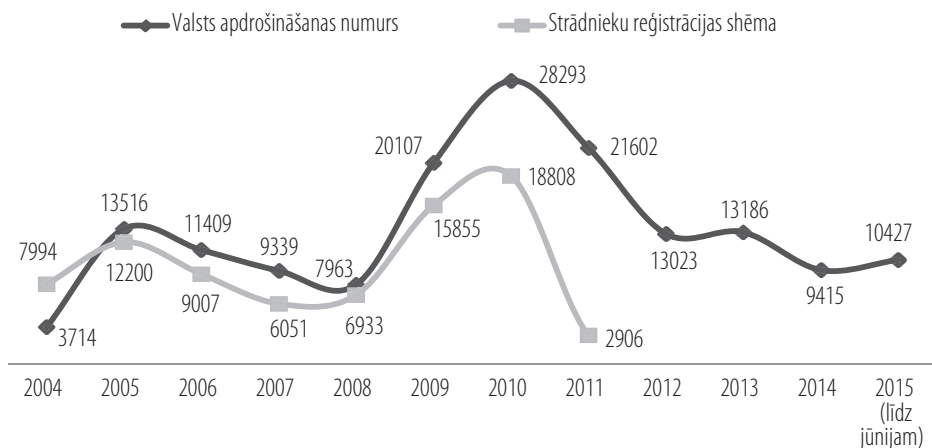
⁵ 0,24 punktu skaits parāda, ka šajā vietā 24% bērnu, kas ir jaunāki par 16 gadiem, dzīvo ģimenēs, kuras ir nonākušas relatīvā nabadzībā vai trūkumā.

⁶ Strādājošo reģistrācijas shēma (*Worker Registration Scheme*, WRS) tika ieviesta 2004. gada maijā, lai regulētu migrantu, kas nāk no astoņām jaunajām ES valstīm, pieeju darba tirgum un pabalstiem. Šo astoņu valstu piederīgie varēja strādāt Lielbritānijā, bet viņiem vajadzēja reģistrēties un samaksāt nodevu (50 Anglijas mārciņas).

valstspiederīgo skaits, kas no 2004. līdz 2011. gadam strādāja Lielbritānijā, jo ne visi indivīdi reģistrējās un ne visi indivīdi bija aktīvi darba tirgū, kā arī pašnodarbinātajiem vispār nevajadzēja reģistrēties. Šie dati arī neļauj novērtēt, cik Latvijas valstspiederīgo bija Lielbritānijā uz kādu noteiktu brīdi vai cik ilgi viņi te palika, jo indivīdiem nevajadzēja paziņot par aizbraukšanu no valsts.

Savukārt dati par valsts apdrošināšanas numura⁷ piešķiršanu parāda, ka laika posmā no 2004. gada janvāra līdz 2015. gada jūnijam tika pierēģistrēti 161 994 Latvijas valstspiederīgie. Šī datu kopa reģistrē visus indivīdus, kas iebrauc Lielbritānijā ar nodomu strādāt, ieskaitot gan studentus, gan pašnodarbinātos, bet dati neuzrāda, vai šie indivīdi aizbrauc no Lielbritānijas.

1. attēls atspoguļo datus no šiem abiem iepriekšējiem datu avotiem. Kopumā var secināt, ka ieceļojušo personu skaits ir līdzīgs, tas strauji pieaug no 2004. līdz 2005. gadam, tad nedaudz samazinās un pēc tam ļoti strauji aug no 2008. līdz 2010. gadam, un atkal samazinās līdz pat 2015. gadam. Savukārt Strādājošo reģistrācijas shēmas dati parāda zemāku strādājošo skaitu, ko arī varētu sagaidīt, jo šī reģistrācija dažādām iebraukušo personu grupām nebija obligāta.



Piezīme. Strādājošo reģistrācijas shēma 2011. gadā bija spēkā tikai no janvāra līdz aprīlim.

1. attēls. Valsts apdrošināšanas numura piešķiršana Latvijas valstspiederīgajiem un viņu reģistrācija Strādājošo reģistrācijas shēmā (2004–2015). Lielbritānijas dati

Visi šie dati parāda Latvijas valstspiederīgo vispārējās migrācijas un apmešanās (uz dzīvi Lielbritānijā, lielākoties Anglijā) tendences, bet tie galvenokārt ietver pieaugušos. Tomēr migrācija bieži skar veselās ģimenes un vairākas paaudzes. Daudzi bērni atbrauc ar saviem vecākiem un dzīvo diasporā, un citi bērni

⁷ Valsts apdrošināšanas numurs tiek piešķirts visiem Lielbritānijas iedzīvotājiem, kas ir vecāki par 16 gadiem. Numurs ir nepieciešams, lai strādātu vai saņemtu valsts palstus.

pieņemts 2 281 pieteikums jaundzimušā bērna reģistrēšanai Latvijas pilsonībā. Protams, daļa no šiem bērniem atgriezīsies Latvijā, bet daudzi paliks Anglijā, kur uzsāks arī savas skolas gaitas, un iegūs izglītību. Tāpēc ir īpaši svarīgi izprast Latvijas bērnu situāciju un integrāciju Anglijas izglītības sistēmā.

Dati par skolēniem

Anglijas Valsts skolēnu datubāze dot iespēju uzzināt par bērniem, kas mācās Anglijas valsts skolās un kam pirmā valoda ir latviešu. Šai pieejai ir savi ierobežojumi, bet ir arī priekšrocības. Tā arī piedāvā unikālu iespēju analizēt šīs bērnu grupas skolas gaitas Anglijā.

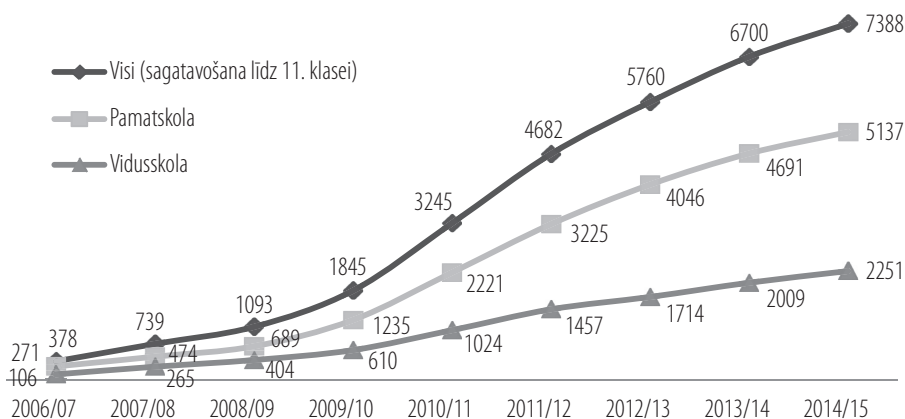
1. tabula parāda gan bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaita izmaiņas, gan salīdzinājumam arī visu bērnu ar angļu kā papildu valodu skaitliskās tendences laika posmā no 2008. līdz 2015. gadam. To skolēnu skaits Anglijas skolās, kuriem pirmā valoda ir latviešu, ir palielinājies desmitkārt – no 739 2008./2009. mācību gadā līdz 7388 2014./2015. mācību gadā (sk. 1. tab.). Kopumā skolēnu skaits, kuriem angļu valoda ir papildu valoda, Anglijā arī ir palielinājies – tas ir gandrīz divkārtšojies. 2014./2015. mācību gadā Anglijas valsts skolās mācījās vairāk nekā miljons bērnu (17,3%), kuriem angļu valoda nav pirmā valoda. Tomēr bērnu ar latviešu kā pirmo valodu proporcija visu bērnu ar angļu kā papildu valodu vidū ir pieaugusi vēl ievērojamāk.

1. tabula. Skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits Anglijā (2008–2015)

Gads	Pamatskola (4–11 gadi)				Vidusskola (12–18 gadi)				Visi			
	Angļu kā papildu valoda (visi dažādu tautību skolēni)		Latviešu kā pirmā valoda		Angļu kā papildu valoda (visi dažādu tautību skolēni)		Latviešu kā pirmā valoda		Angļu kā papildu valoda (visi dažādu tautību skolēni)		Latviešu kā pirmā valoda	
	Skaits	%	Skaits	%	Skaits	%	Skaits	%	Skaits	%	Skaits	%
2007	447 650	13,5	271	0,06	342 140	10,5	106	0,03	789 790	12,2	378	0,05
2008	470 080	14,4	474	0,10	354 300	10,8	265	0,07	824 380	12,9	739	0,09
2009	491 340	15,2	689	0,13	362 600	11,1	404	0,11	853 940	13,5	1093	0,12
2010	518 020	16,0	1235	0,23	378 210	11,6	610	0,15	896 230	14,1	1845	0,19
2011	547 030	16,8	2221	0,38	399 550	12,3	1024	0,25	946 580	14,9	3245	0,33
2012	577 555	17,5	3225	0,53	417 765	12,9	1457	0,33	995 320	15,6	4682	0,45
2013	612 160	18,1	4046	0,62	435 150	13,6	1714	0,38	1 048 310	16,2	5760	0,52
2014	654 405	18,7	4691	0,68	455 205	14,3	2009	0,42	1 109 610	16,6	6700	0,57
2015	693 815	19,4	5137	0,74	477 286	15,0	2251	0,47	1 171 101	17,3	7388	0,63

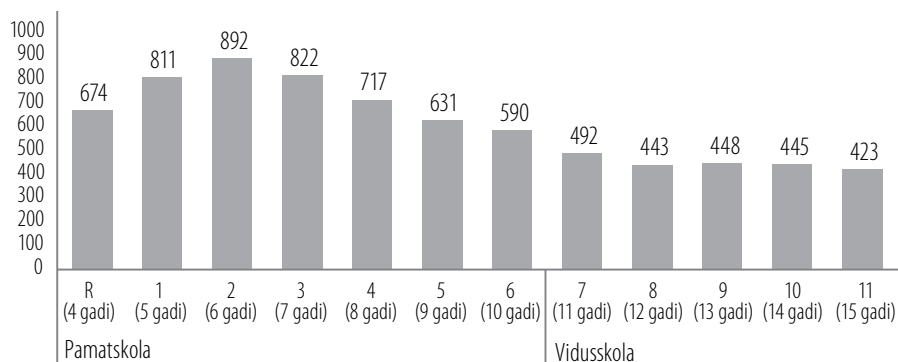
Piezīme. Iekļautas tikai valsts skolas.

2. attēls ilustrē bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaita izmaiņas gan kopumā, gan atsevišķi pamatskolās (4–11 gadi) un vidusskolās (12–16 gadi). Kā var redzēt, šo bērnu skaits pamatskolās ir lielāks nekā vidusskolās, tas var būt saistīts ar migrācijas un arī integrācijas vai asimilācijas tendencēm. Lielāks skaits pamatskolā varētu būt saistīts ar to, ka parasti migrē ģimenes ar jaunākiem bērniem vai arī bērni piedzimst Anglijā. Šādos gadījumos vēl ģimenes ar jaunākiem bērniem, kas tikko sāk skolas gaitas, mājās biežāk lieto latviešu valodu nekā pamatvalodu.



2. attēls. Bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaita izmaiņas Anglijas valsts pamatskolās un vidusskolās (2006./2007.–2014./2015. mācību gads)

Apskatot sīkāk skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu skaita sadalījumu pa klasēm un vecumiem 2014./2015. mācību gadā (sk. 3. att.), var redzēt, ka šo skolēnu skaits vidusskolas klasēs ir gandrīz nemainīgs, un tas liecina par mazākām šīs vecuma grupas migrācijas tendencēm. Savukārt pamatskolā šis skaits pieaug ar katru nākamo klasi. Tas liecina par to, ka daži pamatskolas vecuma bērni atbrauc uz Angliju mācību gada vidū.



3. attēls. Bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits Anglijas valsts skolās 2014./2015. mācību gadā

Tik spilgti izteiktu atšķirību starp bērnu (ar latviešu kā pirmo valodu) skaitu pamatskolās un vidusskolās daļēji var izskaidrot arī ar to, ka, pārejot no pamatskolas uz vidusskolu, dati tiek bieži atjaunoti un pārbaudīti un ka tie bērni un ģimenes, kuri pamatskolā identificē latviešu kā pirmo valodu, vidusskolā norāda, ka mājās runā angļu valodā.

Valsts skolēnu datubāzē var apskatīt kohortas datus laika griezumā. Teorētiski, ja bērns tiek iekļauts Anglijas izglītības sistēmā, bērnu skaitam katrā nākamajā klasē nākamajā gadā vajadzētu būt vienādam, tomēr migrācija var ietekmēt šos skaitļus. 2. tabula parāda, ka bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits ik gadu pieaug katrā kohortā. Šis straujais pieaugums turpinājās pat līdz 2012. gadam un tad sāka mazināties.

Interesanti ir arī dati par galvenajiem Anglijas izglītības posmiem, kuru beigās parasti ir kādi eksāmeni un izvērtēšana vai notiek pāreja no pamatskolas uz vidusskolu. Visvairāk bērnu iestājas Anglijas skolās pirmajā pamatposmā (sk. 2. tab.), kad tiem bija 6–7 gadi un kad Latvijā būtu jāsāk iet skolā. Vismazāk pievienojās vidusskolas pašā sākumā (3. pamatposms) un beigās (4. pamatposms). Pēdējos gados pat bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits kohortā, kad tie pāriet uz vidusskolu, samazinās.

2. tabula. Bērnu skaita pieaugums, salīdzinot ar iepriekšējā gada kohortu klasi zemāk, %

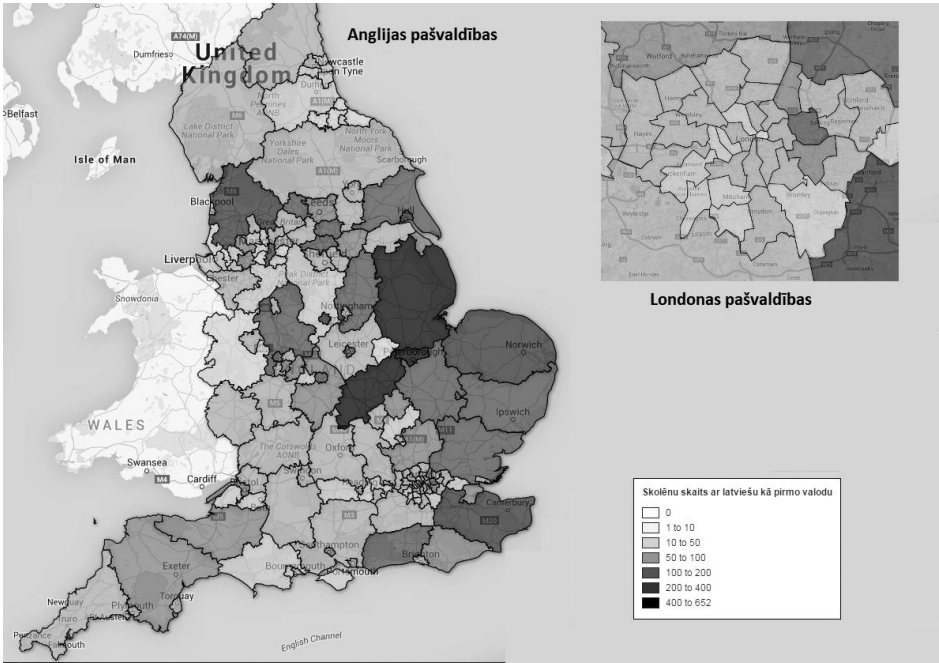
		2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
1. pamatposms	1	57,0	35,4	57,4	59,8	34,6	18,7	14,3	14,3
	2	33,8	27,1	46,4	40,9	28,7	14,6	9,5	4,9
2. pamatposms	3	47,4	35,0	35,9	43,0	24,7	10,9	7,0	6,3
	4	37,9	28,3	42,2	38,3	24,9	13,0	6,8	4,2
	5	44,4	32,0	40,4	37,1	20,7	11,4	8,9	4,8
	6	32,3	37,2	44,9	36,2	24,7	12,4	8,7	2,9
3. pamatposms	7	31,5	9,7	25,9	19,3	8,8	1,4	-1,9	-5,1
	8	54,0	33,3	37,4	48,2	29,7	15,7	10,6	5,0
	9	64,8	38,3	37,7	43,1	27,5	15,1	8,8	7,6
4. pamatposms	10	74,5	41,9	37,2	36,6	24,6	9,6	10,3	10,6
	11	34,6	28,6	22,5	26,3	22,3	2,2	7,3	3,8

Lai izzinātu skolēnu situāciju un integrāciju Anglijas izglītības sistēmā un arī sabiedrībā, ir svarīgi analizēt viņu ģeogrāfisko izvietojumu. Kā var secināt no 3. tabulas, lielāka daļa skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu dzīvo Austrum-midlendas, Jorkšīras un Humberas un Anglijas austrumu reģionā. Interesanti, ka šie bērni nedzīvo tādos tipiskos reģionos, kas ir saistīti ar lielu skaitu skolēnu ar angļu kā papildu valodu, kā Lielā Londona vai Rietummidlenda.

3. tabula. Skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits Anglijas reģionos 2015. gada martā

Reģions	Latviešu kā pirmā valoda		Angļu kā papildu valoda visām tautībām		
	Skaits	% no visiem skolēniem ar latviešu kā pirmo valodu	Skaits	% no visiem skolēniem ar angļu kā papildu valodu	% no visiem skolēniem pašvaldībā
Austrummidlenda	1725	21,7	70 260	6,0	12,0
Anglijas austrumi	1250	15,8	92 437	7,9	12,1
Lielā Londona	696	8,8	468 009	40,0	44,9
Ziemeļaustrumi	62	0,8	18 643	1,6	32
Ziemeļrietumi	662	8,3	114 009	9,7	12,6
Dienvidastrumi	944	1,9	124 664	10,6	11,7
Dienvidrēti	419	5,3	38 875	3,3	6,1
Rietummidlenda	892	11,2	141 349	12,1	18,9
Jorkšira un Humbera	1283	16,2	102 855	8,8	15,0
Kopā	7933	100,0	1 171 101	100,0	17,4

Anglijas pašvaldību kartē (sk. 4. att.) atspoguļots bērnu ar latviešu kā pirmo valodu ģeogrāfiskais izvietojums.



Avots: karti pēc Google maps pamatnes veidojusi O. Cara.

4. attēls. Skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits Anglijas pašvaldībās

Savukārt 4.a tabula apkopo informāciju par Anglijas pašvaldībām, kurās 2014./2015. mācību gadā bija vairāk nekā 100 skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu. 8% no visiem šiem bērniem dzīvo Linkolnšīrā, 6% Northamptonšīrā, 5% Pīterboro un 4% Kentā. Šo visu pašvaldību galvenās ekonomiskās jomas ir pārstrādes rūpniecība un lauksaimniecība, kas arī piesaista lielo migrantu skaitu. Tomēr zīmīgi ir arī tas, ka liels šo bērnu ar latviešu kā pirmo valodu skaits dzīvo gan tādās pašvaldībās kā Pīterboro, Bredforda, Lestera, Mančestra vai Londona, kas tradicionāli ir uzņēmušas migrantus, gan arī pašvaldībās ar ļoti mazu migrantu skaitu.

Gandrīz ceturtdaļa visu bērnu ar latviešu kā pirmo valodu dzīvo šajās četrās pašvaldībās, un 63% šo bērnu dzīvo 23 no 152 Anglijas pašvaldībām. Šo datu proporcijas ir līdzīgas Anglijas iedzīvotāju (kas ir vecāki par diviem gadiem un kam pirmā ir latviešu valoda) izvietojuma datiem, kas gūti tautas skatīšanā 2011. gadā. Tas ļauj secināt, ka latviešu ģeogrāfiskais izvietojums pašvaldībās ir relatīvi koncentrēts un noturīgs, jo Latvijas valstspiederīgo skaits Anglijā pieaug.

Ir svarīgi arī apskatīt citus šo pašvaldību, kurās ir liels skaits bērnu, kam latviešu ir pirmā valoda, sociālekonomiskos raksturlielumus; tie ir apkopoti 4.b tabulā. Kā var secināt, bērni ar latviešu kā pirmo valodu un viņu ģimenes tiecas dzīvot pašvaldībās, kurās ir daudz migrantu no Baltijas valstīm, bet interesanti, ka migrācijas līmenis tajās ir pat zemāks par vidējo rādītāju un ka viņi sevi vairāk, nekā tas ir vidēji Anglijā, identificē kā britus. Interesanti ir arī tas, ka, bezdarba līmenis šajās pašvaldībās ir bieži pat zem vidējā valsts līmeņa un liels bērnu skaits ģimenēs dzīvo relatīvā trūkumā un biežāk nekā vidēji valstī neiestājas universitātēs, un priekšlaicīgi pamet skolu.

Šis apraksts liek secināt, ka latvieši Anglijā apmetas uz dzīvi noteiktās vietās ar noteiktu ekonomisko vēsturi un specifisku darba tirgu, viņiem ir relatīvi mazas algas un ka viņus uzskata par nekvalificētu darbaspēku. Šie visi faktori ir saistīti arī ar izglītības kvalitāti un skolu līmeni šajās pašvaldībās, kas savukārt, iespējams, ir saistīts ar bērnu ar latviešu kā pirmo valodu sasniegumiem skolā un kopējo izglītības līmeni, un no tā izrietošajām nākotnes iespējām. Tāpēc divās nākamajās nodaļās es apskatīšu šo skolu, kur mācās daudz bērnu no Latvijas, kvalitāti un arī šo skolēnu akadēmiskos sasniegumus.

4.a tabula. Anglijas pašvaldības ar 100 un vairāk skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu 2015. gada martā

Pašvaldība	Bērni ar latviešu kā pirmo valodu			Visi bērni ar angļu kā papildu valodu			Iedzīvotāji ar latviešu kā pirmo valodu (3 gadi un vecāki) (tautas skaitīšanas dati 2011. gadā)		
	Skaits	% no visiem Latvijas skolēniem	% no visiem skolēniem ar angļu kā papildu valodu pašvaldībā	Skaits	% no visiem skolēniem pašvaldībā	% no visiem skolēniem ar angļu kā papildu valodu Anglijā	Skaits	% no visiem iedzīvotājiem pašvaldībā	% no visiem iedzīvotājiem ar latviešu kā pirmo valodu Anglijā
<i>Lincolnshire</i> (Linkolnšīra)	651	8,2	9,3	6979	9,2	0,6	2 609	0,4	8,3
<i>Northamptonshire</i> (Northemptonšīra)	473	6,0	4,0	11 805	13,7	1,0	1225	0,2	3,9
<i>Peterborough</i> (Piterboro)	414	5,2	4,0	10 326	38,4	0,9	1098	0,6	3,5
<i>Kent</i> (Kenta)	339	4,3	1,8	18 364	10,7	1,6	1498	0,1	4,8
<i>Kingston upon Hull</i> (Kingstona pie Hallas)	250	3,2	6,6	3798	13,8	0,3	718	0,3	2,3
<i>Lancashire</i> (Lankašīra)	248	3,1	1,6	15 461	12,2	1,3	885	0,1	2,8
<i>Norfolk</i> (Norfolka)	248	3,1	3,3	7479	9,2	0,6	919	0,1	2,9
<i>Derby</i> (Dārbi)	206	2,6	2,8	7476	23,1	0,6	895	0,4	2,8
<i>Bradford</i> (Bredforda)	199	2,5	0,6	33 136	43,2	2,8	985	0,2	3,1
<i>Cambridgeshire</i> (Kembridžšīra)	195	2,5	2,4	7977	12,7	0,7	798	0,1	2,5
<i>Nottinghamshire</i> (Notingemšīra)	191	2,4	3,7	5232	6,0	0,4	854	0,1	2,7
<i>Coventry</i> (Koventri)	181	2,3	1,3	13 754	32,2	1,2	674	0,2	2,1
<i>Staffordshire</i> (Stafordšīra)	169	2,1	3,2	5293	6,2	0,5	582	0,1	1,8
<i>Wolverhampton</i> (Volverhamptona)	159	2,0	2,0	8134	26,4	0,7	408	0,2	1,3
<i>Wakefield</i> (Veikfilda)	141	1,8	4,5	3145	9,1	0,3	409	0,1	1,3
<i>East Riding of Yorkshire</i> (Jorkšīras Īstraidinga)	138	1,7	12,5	1101	3,3	0,1	504	0,2	1,6
<i>Leicester</i> (Lestera)	128	1,6	0,6	21 149	50,4	1,8	483	0,1	1,5
<i>West Sussex</i> (Rietumsaseksa)	123	1,6	1,4	9013	10,4	0,8	628	0,1	2,0
<i>Suffolk</i> (Safolka)	119	1,5	2,0	5981	8,0	0,5	396	0,1	1,3
<i>Newham</i> (Ņūema)	113	1,4	0,3	33 880	74,8	2,9	590	0,2	1,9
<i>Barnsley</i> (Bārnsleja)	105	1,3	9,5	1103	4,6	0,1	214	0,1	0,7
<i>Manchester</i> (Mančestra)	102	1,3	0,4	23 129	40,0	2,0	315	0,1	1,0
<i>Essex</i> (Eseksa)	100	1,3	1,0	10 310	6,6	0,9	394	0,03	1,2
Kopā	4992	63,0	—	264 025	—	22,6	11 651	—	57,3

4.b tabula. Anglijas pašvaldības ar 100 un vairāk skolēniem ar latviešu kā pirmo valodu 2015. gada martā

Pašvaldība	Bezdarba līmenis (2014), %	Bērni, kas ir jaunāki par 16 gadiem un kas dzīvo relatīvā trūkumā, ⁸ %	Iedzīvotāju pieaugums uz starptautiskās migrācijas rēķina (2014), %	Tautas skaitīšanas dati (2011)			
				Pamēt izglītības sistēmu, %	Neiestājas universitātēs, %	Iedzīvotāji, kas uzskata sevi par britiem, angļiem, skotiem, velsiešiem vai ziemeļiem, %	Iedzīvotāji, kas uzskata, ka nāk no Baltijas valstīm, %
Vidējais Anglijā	6,2	19,2	54,0	21,1	61,2	79,8	0,2
Lincolnshire (Linkolnšīra)	5,2	23,5	44,3	21,2	73,8	93,0	0,8
Northamptonshire (Northamptonšīra)	4,8	27,2	48,2	23,9	73,6	85,7	0,4
Peterborough (Pīterboro)	5,9	34,9	89,4	27,5	70,2	71,0	1,9
Kent (Kenta)	5,7	35,1	33,3	24,7	72,9	89,1	0,2
Kingston upon Hull (Kingstona pie Hallas)	11,7	47,1	a	28,2	81,8	89,7	0,6
Lancashire (Lankašīra)	5,9	33,2	57,6	22,9	78,1	89,7	0,1
Norfolk (Norfolka)	5,6	29,2	48,9	25,7	79,9	92,5	0,5
Derby (Dārbī)	6,9	43,6	93,8	26,3	69,5	75,4	0,5
Bradford (Bredforda)	8,9	41,1	69,7	25,8	77,0	63,9	0,3
Cambridgeshir (Kembriđžšīra)	3,9	25,8	52,6	23,3	78,3	84,5	0,5
Nottinghamshire (Notingemšīra)	5,6	35,6	28,9	24,7	82,3	92,7	0,2
Coventry (Koventrī)	7,5	39,6	78,1	21,4	72,9	66,7	0,3
Staffordshire (Stafordšīra)	4,3	30,1	52,3	19,0	75,9	93,6	0,1
Wolverhampton (Voverhamptona)	11,3	47,2	62,9	21,4	67,9	64,7	0,5
Wakefield (Veikfīlda)	6,9	30,7	33,1	31,1	78,0	92,8	0,2
East Riding of Yorkshire (Jorkšīras Īstraidinga)	4,8	25,7	23,2	27,1	81,2	96,2	0,2
Leicester (Lestere)	8,7	38,1	a	27,3	70,5	45,2	0,2
West Sussex (Rietumsaseksa)	4,1	20,1	27,2	21,5	69,6	89,0	0,2
Suffolk (Safolka)	4,9	23,5	b	25,9	70,3	90,9	0,2
Newham (Ņūema)	9,1	46,1	a	23,4	54,7	17,0	1,9
Barnsley (Bārnslīja)	7,7	27,7	29,4	26,7	80,3	96,1	0,1
Manchester (Mančestra)	9,5	53,2	75,5	27,1	75,6	59,5	0,2
Essex (Eseksa)	5,3	27,8	21,1	21,4	70,0	90,8	0,1

Piezīme. a – starptautiskās migrācijas saldo ir mazāks, salīdzinot ar pieaugumu, kas veidojas iekšējās migrācijas un iedzīvotāju dabiskā pieauguma rezultātā; b – starptautiskās migrācijas saldo ir negatīvs.

⁸ Bērni dzīvo ģimenēs, kas ir nonākušas relatīvā nabadzībā vai trūkumā, piem., saņem bezdarbnieku pabalstu, darba meklētāja / bezdarbnieka pabalstu, trūcīgo pabalstu utt.

Skolas

Anglijā izglītības kvalitāte, pat valsts skolās ir ļoti dažāda. Šī kvalitāte ietekmē gan skolēnu akadēmiskos sasniegumus, gan nākotnes izglītības izredzes un izvēles, kā arī skolēnu uzvedību, drošību un labklājību. Izglītības kvalitāte atšķiras gan starp pašvaldībām, gan arī, it īpaši lielākās pašvaldībās, pašās pašvaldībās. Anglijā ir termins *pasta indeksa loterija*, jo mājas, kurā tu dzīvo, atrašanās vieta jeb pasta indekss nosaka, kurā skolā tiks tavs bērns. Valsts skolās Anglijā uzņem, ņemot vērā tuvākās skolas principu un rēķinot attālumu no skolas līdz mājai. Daudzi vecāki, kad pērk māju vai pārceļas uz jaunu vietu, par ļoti svarīgu faktoru uzskata skolu kvalitāti pašvaldībā un attālumu līdz labākajai skolai (Wilkins 2010). Kā parāda pētījumi, skolas kvalitātei ir svarīga nozīme bērnu akadēmiskajos sasniegumos (Dearden et al. 2002; Mangan et al. 2010).

Tātad ir svarīgi apskatīt, kādās skolās mācās bērni, kuriem latviešu ir pirmā valoda. Kā parāda 5. tabula, bērniem ar latviešu kā pirmo valodu ir lielāka iespēja iet skolā, kurā ir vidēji lielāks skolēnu skaits. Tas izskaidrojams ar to, ka latviešu ģimenes apmetas uz dzīvi pārsvarā pilsētas vidē, kur skolas ir lielākas. Šajās skolās ir lielāks skaits citu bērnu, kuriem angļu valoda ir papildu valoda, un tajās mācās vairāk nevis britu⁹ izcelsmes skolēni, bet citi baltas ādas krāsas skolēni, lielākā daļa no tiem ir arī imigranti, kas nāk no valstīm, kuras pievienojās Eiropas Savienībai 2004. gadā. Šajās skolās ir visvairāk skolēnu, kuriem ir brīvpusdienas, un tas norāda uz viņu ģimeņu finansiālām grūtībām. Apskatot skolu kvalitāti, jāsecina, ka tā tiešām ir zemākā kvalitāte gan attiecībā uz valsts pārbaudes rezultātiem, gan skolēnu sasniegumiem valsts eksāmenos.

Ir grūti izvērtēt, vai šīs skolas vecāki izvēlas tāpēc, ka neizprot Anglijas skolu sistēmu, vai tāpēc, ka latviešu ģimenes dzīvo pašvaldībās, kuru attīstības līmenis kopumā ir zems un kurās ir vieglāk atrast darbu un ir jau neliels draugu un paziņu loks. Pēdējā sadaļā es apskatīšu skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu individuālos akadēmiskos sasniegumus.

⁹ Ne-britu (*non-British*) un citas kategorijas (piem., *other*, *white*) lietotas tā, kā tās lieto Lielbritānijas izglītības sistēmā.

5. tabula. Anglijas valsts skolas ar skolēniem ar latviešu kā pirmo valodu 2015. gada martā

Rādītāji	Skolas ar latviešu bērniem		Skolas, kurās nav latviešu bērnu		Visas valsts skolas Anglijā	
	Pamatskolas (N = 2047)	Vidusskolas (N = 740)	Pamatskolas (N = 14719)	Vidusskolas (N = 2047)	Pamatskolas (N = 16766)	Vidusskolas (N = 3381)
Vidējais skolēnu skaits skolā	362	1013	256	922	269	942
Saņem brīvpusdienas (FSM), %	20,9	18,6	13,5	13,7	14,5	14,8
Angļu kā papildu valoda (EAL), %	28,3	21,8	12,7	12,6	14,6	14,6
Baltā rase, briti, %	59,4	65,3	77,2	74,3	75,1	72,4
Baltā rase, citi, %	9,9	6,9	4,3	3,8	4,9	4,5
Valsts pārbaudes rezultāti						
1 – izcili	11,3	18,4	11,6	24,3	17,6	21,5
2 – labi	64,7	64,4	50,9	50,2	64,4	50,4
3 – apmierinoši	21,0	15,7	29,0	20,2	16,4	22,2
4 – neatbilstoši	3,0	1,5	8,5	5,2	1,6	5,9
Eksāmenu rezultāti						
Sasniedz vecumam atbilstošu līmeni lasīšanā, matemātikā un rakstīšanā (visos līmeņos) pamatskolā	61,7		66,8		66,1	
Iegūst 5+ priekšmetos, ieskaitot angļu valodu un matemātiku A* – C līmeni (vidusskolā)		50,7		59,4		57,4
Angļu valodā (lasīšanā)	73,3	70,3	77,9	73,6	77,4	72,9
Matemātikā	72,2	61,6	74,9	68,0	74,6	66,5

Akadēmiskie sasniegumi

Šajā sadaļā es apskatu skolēnu (ar latviešu kā pirmo valodu) eksāmenu un dažādu izvērtējumu rezultātus individuālā līmenī. Visi dati ir apkopoti 6. tabulā. Apskatot datus, var izdarīt šādus galvenos secinājumus.

Sagatavošanas klases beigās (agrīnie gadi) tikai 31% bērnu, kuriem latviešu valoda ir pirmā valoda, sasniedz labu attīstības līmeni, salīdzinot ar 63% skolēnu ar angļu valodu kā pirmo valodu un pat 53% skolēnu, kuriem angļu valoda ir papildu valoda. Apskatot izredžu attiecību, var secināt, ka latviešu bērniem izredzes sasniegt labu attīstības līmeni ir par 74% zemākas salīdzinājumā ar tiem skolēniem, kuriem angļu valoda ir pirmā, un par 60% zemākas salīdzinājumā ar citiem skolēniem, kuriem angļu valoda ir arī papildu valoda. Varēja

sagaidīt, ka pirmā skolas gada beigās bērniem, kas mājās nerunā angliiski vispār vai lieto angļu valodu relatīvi maz, arī skolas sasniegumi būs zemāki nekā tiem, kuriem angļu valoda ir pirmā un kuriem tā ir pamatvaloda ģimenē. Taču, pat salīdzinot ar citiem bērniem, kuriem angļu valoda nav pirmā valoda, latviešu bērni joprojām sasniedz zemākus rezultātus.

Interesanti, ka akadēmisko sasniegumu ziņā atšķirība starp skolēniem ar angļu kā pirmo valodu un skolēniem ar angļu kā papildu valodu (proti, migrantu bērniem) izzūd ar laiku, un skolas beigās šī atšķirība ir gandrīz nemanāma, tomēr atšķirība starp latviešu bērniem un tiem, kuriem angļu valoda ir pirmā, un tiem, kuriem tā ir papildu valoda, īpaši nemainās. Tā samazinās 2. pamatposmā, bet tad atkal ir redzama eksāmenu rezultātos pamatskolas beigās. Tomēr atšķirības ir nedaudz mazākas matemātikā nekā angļu valodas eksāmenu rezultātos. Tas varētu liecināt par to, ka latviešu bērnu zemie akadēmiskie sasniegumi daļēji ir izskaidrojami ar neapmierinošu angļu valodas prasmi.

6. tabula. Skolēnu ar latviešu kā pirmo valodu akadēmiskie sasniegumi Anglijas valsts skolās

Vecums	Izglītības posms	Joma/ priekšmets	Mērijums	Angļu kā pirmā valoda (A)	Angļu kā papildu valoda (B)	Latviešu kā pirmā valoda (C)	Izredžu attiecība (C pret A)	Izredžu attiecība (C pret B)
5	Agrīnie gadi	Lasišana	Vismaz vecumam atbilstošs līmenis	76%	66%	43%	0,24	0,39
		Matemātika	Vismaz vecumam atbilstošs līmenis	76%	68%	48%	0,29	0,43
		Kopējais	Labs attīstības līmenis	63%	53%	31%	0,26	0,40
7	1. pamat- posms	Lasišana	2A+ līmenis	59%	50%	45%	0,57	0,82
		Rakstīšana	2A+ līmenis	41%	36%	36%	0,81	1
		Matemātika	2A+ līmenis	54%	48%	51%	0,89	1,13
11	2. pamat- posms	Lasišana	4B+ līmenis	80%	72%	46%	0,21	0,33
		Matemātika	4B+ līmenis	76%	75%	64%	0,56	0,59
16	4. pamat- posms	Angļu valoda	A* – C	69%	65%	37%	0,26	0,32
		Matemātika	A* – C	71%	72%	53%	0,46	0,44
		Kopējais	A* – C 5+ priekšmetos, ieskaitot angļu valodu un matemātiku	61%	58%	30%	0,27	0,31

Piezīme. Ar zvaigznīti (*) apzīmēts izvēles priekšmets A līmeni.

Secinājumi

Šis ir pirmais pētījums, kurā detalizēti aplūkotas Latvijas bērnu skolas gaitas Anglijā, analizējot uzticamus statistiskās informācijas datus. Šie dati, protams, neaptver visus Latvijas bērnus, kas dzīvo un mācās Anglijā. Pētījumā ir ietverti tikai tie Latvijas bērni, kas ir vecumā no 4 līdz 18 gadiem un kas 2014./2015. mācību gadā mācījās kādā no Anglijas valsts skolām, un kam latviešu valoda tika norādīta kā pirmā jeb mājas valoda. Tātad šis apskats neiekļauj bērnus, kas ir jaunāki par 4 gadiem, kā arī daļu no tiem, kas ir vecāki par 16 gadiem un apmeklē koledžas vai atrodas ārpus izglītības sistēmas. Netika iekļauti arī tie Latvijas bērni, kuriem ir kāda cita pirmā valoda, piemēram, krievu, vai arī kuru vecāki izvēlējušies nenorādīt valodu vai norādīja angļu valodu. Dati liecina, ka tādu vecāku, kas izvēlas nenorādīt valodu, ir ļoti maz, jo bieži vien var saņemt papildu palīdzību skolā un pašvaldībā, tomēr daudz vairāk ir Latvijas valstspiederīgo vecāku, kas norāda angļu kā pirmo valodu. Angļu valoda tiek biežāk norādīta, ja ģimenē viens no vecākiem runā angļiski, kā arī tad, ja bērni pietiekoši ilgi atrodas Anglijas izglītības sistēmā. To labi parāda dati par latviešu skolēnu skaitu pamatskolā un vidusskolā un par krasu skaita samazināšanos tieši pēc pārejas uz vidusskolu. Protams, valodas identitātes un uzturēšanas jautājums ir atsevišķa pētījuma vērts, ko šis konkrētais pētījums neaplūko, jo balstās uz pieejamiem kvantitatīviem datiem.

Kā parādīja analīze, latviešu skolēniem ir zemas mācību sekmes, gan salīdzinot ar tiem bērniem, kuriem angļu valoda ir pirmā, gan ar tiem, kuriem tā ir papildu valoda un kuri ir norādījuši kādu citu mājas valodu. Pirmais izskaidrojums, ko bieži piedāvā līdzīgi pētījumi (Strand & Demie 2005; Demie & Strand 2006; Strand et al. 2015), ir zemāks gan šo bērnu, gan arī viņu ģimeņu angļu valodas līmenis. Tas ir tikai daļējs izskaidrojums, šie rezultāti jāizvērtē, jo, ja bērns vai viņa vecāki norāda, ka viņu pirmā valoda ir latviešu, tas neko neliecina par skolēna angļu valodas prasmēm.

Starp šiem latviešu bērniem var būt tādi, kas angļu valodu nemaz neprot, un arī tādi, kas brīvi runā angļiski. Jāņem vērā arī tas, ka bērna angļu valodas prasme var mainīties, viņam iekļaujoties Anglijas izglītības sistēmā, bet viņa statuss – skolēns ar angļu kā papildu valodu – var palikt nemainīgs. Turklāt starp latviešu bērniem ir daudz tādu bērnu, kas ir tikko atbraukuši uz Angliju vai iekļāvušies šai sistēmā mācību gada vidū, neierastā laikā. Un pat tad, ja viņiem ir labas angļu valodas zināšanas, bērniem vajag laiku, lai izprastu sistēmu un adaptētos sociāli un emocionāli, un tas var ietekmēt viņu sekmes mācībās.

Zemajām sekmēm var būt arī trīs citi izskaidrojumi, kas arī tiek minēti pētījumos par bērniem ar angļu kā papildu valodu gan Anglijā, gan Amerikā

(Kingdon & Cassen 2007; Wilson, Burgess & Briggs 2005; Dustmann et al. 2008). Viens ir tieši saistīts ar skolu kvalitāti un ar to, ka Latvijas valstspiederīgie Anglijā koncentrētāk dzīvo noteiktās pašvaldībās, kurās ir vairāk zemākas kvalitātes skolu. Tajās dzīvo cilvēki, kam ir zemāka kvalifikācija un kas strādā zemāk atalgotus darbus. Latviešu bērnu sekmes mācībās var ietekmēt arī skolas ģeogrāfiskais izvietojums. Otrs izskaidrojums ir saistīts pastarpināti ar skolu kvalitāti, t. i., ar to, ka vecākiem trūkst informācijas un zināšanu par skolām un skolu sistēmu Anglijā, tāpēc viņi nespēj iekārtot savus bērnus labākās skolās. Visbeidzot, vecākiem pašiem var būt sliktas angļu valodas zināšanas un sliktā izglītības sistēmas izpratne (Demie et al. 2007), kas kavē viņu iesaisti mācību procesā, un viņi nespēj palīdzēt saviem bērniem mācībās.

Šis pēdējais skaidrojums var būt saistīts ar to, ka Latvijas valstspiederīgie Anglijā mēdz biežāk dzīvot tuvu tām ģimenēm un cilvēkiem, kas ieradušies no Latvijas un citām Baltijas valstīm, veidojot salīdzinoši segregētas kopienas. Tas kavē un traucē apgūt angļu valodas zināšanas, nedod iespēju uzzināt vairāk par izglītības sistēmu un atrast palīdzību šajos jautājumos kopienā, izmantojot sociālo kapitālu. Šī situācija arī veicina plašas rašanos starp paaudzēm – bērni iemācās citas vērtības un viņu angļu valodas prasme ir ne tikai labāka par latviešu valodas prasmi, bet latviešu valoda bieži tiek aizmirsta un vecāki nevar atrast kopēju valodu ar saviem bērniem. Protams, šī situācija nav unikāla parādība, jo daudzas etniskās minoritātes un tie, kas dzīvo diasporā, ar to bieži saskaras (Schönplflug 2001; Crul & Vermeulen 2003; Barn 2008).

Visdrīzāk visi šie iepriekš minētie izskaidrojumi ir spēkā, runājot par latviešu bērnu zemajām mācību sekmēm, mācoties Anglijas valsts skolās. Šie jautājumi ir jāanalizē gan kvalitatīvos, gan kvantitatīvos pētījumos. Kvalitatīvie pētījumi varētu palīdzēt noskaidrot, kā latviešu bērnu vecāki izprot Anglijas izglītības sistēmu un kādas stratēģijas viņi izmanto, lai palīdzētu saviem bērniem; cik bieži viņi iesaistās mācību procesā, apmeklējot gan skolas pasākumus, gan vecāku vakarus un palīdzot bērniem pildīt mājasdarbus. Šie pētījumi varētu arī apskatīt valodas izvēli Latvijas valstspiederīgo ģimenēs, kas dzīvo diasporā, un to valodas stratēģijas, kā arī valodas integrācijas un asimilācijas procesus.

Kvantitatīvais pētījums savukārt varētu palīdzēt noskaidrot, vai zemās sekmes ir izskaidrojamas ar individuālām īpašībām un angļu valodas zināšanām, ar ģimenes un vecāku iesaisti, atbalstot bērnu mācību procesā, vai ar skolas kvalitāti. Šos jautājumus var pētīt arī longitudināli un apskatīt, kā bērnu individuālās sekmes mainās atkarībā no dažādiem faktoriem – no tā, kurā klasē bērns pievienojas skolai; cik ilgu laiku viņš ir pavadījis Anglijā; kā dažādas palīdzības programmas (piemēram, ģimenes mācīšanās, skolotāja palīga izmantošana, papildu stundas angļu valodas apguvei u. c.) ietekmē mācību sekmes.

VĒRES

- Barn, R. (2008). Indian Diaspora in the United Kingdom: Second-Generation Parents' Views and Experiences on Heritage Language Transmission. In: Parvati Raghuram (ed.). *Tracing an Indian Diaspora: Contexts, Memories, Representations*. SAGE.
- Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries. *International Migration Review*, 37(4): 965–986.
- Dearden, L., Ferri, J. & Meghir, C. (2002). The Effect of School Quality on Educational Attainment and Wages. *The Review of Economics and Statistics*, 84(1): 1–20.
- Demie, F. (2013). *Language diversity and attainment in schools: Can language data help in unmasking differences in performance by ethnic background*. Lambeth: Lambeth Council.
- Demie, F., Lewis, K. & Mclean, C. (2007). *Raising the Achievement of Somali Heritage Pupils in Lambeth Schools: Challenges and School Responses*. Research and Statistics Unit, London Borough of Lambeth.
- Demie, F. & Strand, S. (2006). English language acquisition and educational attainment at the end of secondary school. *Educational Studies*, 32(2): 215–231.
- Dustmann, C., Machin, S. and Schönberg, U. (2008). *Educational Achievement and Ethnicity in Compulsory Schooling*. CREAM Discussion Paper Series 0812, Centre for Research and Analysis of Migration (CREAM), Department of Economics, University College London.
- Kingdon, G. and Cassen, R. (2007). *Understanding low achievement in English Schools*. CASE working paper No. 118, Centre for the Analysis of Social Exclusion, LSE, London.
- Mangan, J., Hughes, A., Davies, P. & Slack, P. (2010). Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. *Studies in Higher Education*, 35(3): 335–350.
- Schönpflug, U. (2001). Intergenerational Transmission of Values. The Role of Transmission Belts. *Psychology*, 32(2): 174–185.
- Strand, S., & Demie, F. (2005). English language acquisition and educational attainment at the end of primary school. *Educational Studies*, 31(3): 275–291.
- Strand, S., Malnberg, L., & Hall, J. (2015). *English as an Additional Language (EAL) and educational achievement in England: An analysis of the National Pupil Database*. University of Oxford, Department of Education.
- Wilson, D., Burgess, S. and Briggs, A. (2006). *The Dynamics of School Attainment of England's Ethnic Minorities*. CASE Papers/105, Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE.
- Wilkins, A., (2010). Community and school choice: Geographies of care and responsibility. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21(1): 1–13.

Iveta Jurkāne-Hobeine

3.4. Krievvalodīgo emigrantu bērnu transnacionālās saites ar Latviju

Ievads

Pēc Centrālās statistikas pārvaldes datiem, kopš 2000. gada katru gadu no Latvijas aizbrauc vairāk nekā trīs tūkstoši bērnu un jauniešu līdz 19 gadu vecumam, 2010. gadā pārsniedzot astoņu tūkstošu sliekšni (CSP IBG04 2015). Spriežot pēc kopējās no Latvijas izbraukušo statistikas, puse šo bērnu un jauniešu varētu būt nelatviešu bērni^{1, 2}. Latvijas ekonomikai uzlabojoties, aizbraukušo bērnu skaits ir atgriezies trīs tūkstošu līmenī, tomēr vēl joprojām no Latvijas ik gadu aizbrauc tūkstošiem bērnu. Tas norāda uz to, ka no Latvijas aizbrauc ne tikai vecāki, bet arī ģimenes ar bērniem (sk. Hazans 2011: 2.15 logs), kā arī uz vēlmi jaunajā mītnes zemē palikt ilgstoši. Ņemot vērā, ka aizbrauc daudz gadus jaunu cilvēku, bērni Latvijas valstspiederīgajiem dzimst arī jaunajās mītnes zemēs.

Par Latvijas nelatviešu emigrantu bērnu transnacionālajām saitēm ar Latviju ir zināms maz. Tiek uzskatīts, ka, salīdzinot ar latviešiem, starp aizbraukušajiem nelatviešiem mazāk ir tādu, kas plāno Latvijā atgriezties (Hazans 2011: 80). Šajā rakstā pētī, kā krievvalodīgie vecāki, kas emigrējuši ar bērniem vai dibinājuši ģimeni emigrācijā, veido bērnu transnacionālās saites ar Latviju, turklāt analizē, kā vecāki pamato latviešu valodas apmācības nepieciešamību, viesošanos Latvijā un savu sakņu apzināšanos Latvijā.

Pētījuma teorētiskajam ietvaram izmantoju teorijas par transnacionālismu un (trans)nacionālo identitāti (Bauböck & Faist 2010). Transnacionālisma pieeja migrācijas pētījumos ļauj atbrīvoties no binārām, vienai otru izslēdzošām identitātēm, kur piederība pie vienas grupas nozīmē izslēgšanu no citas. Tieši pretēji, transnacionālisms ir jēdziens, kur vietas un telpas netiek pretnostatītas, bet gan savstarpēji saistītas (Bradatan, Popan, & Melton 2010). Dzīvojot emigrācijā, saites ar dzimteni var tikt uzturētas dažādos līmeņos. Piemēram, saites var uzturēt vien ar ģimeni dzimtenē. Saites var tikt uzturētas ar valsti kā

¹ No visiem Latvijas ilglaicīgajiem emigrantiem vairāk nekā puse ir nelatvieši (CSB IBG041 2015). Tas nozīmē, ka proporcionāli starp nelatviešiem aizbraukušo ir vairāk nekā starp latviešiem.

² Jēdzieni „nelatvieši” un „krievvalodīgie” rakstā lietoti kā sinonīmi; lietojuma skaidrojums sniegts raksta turpinājumā.

teritoriju, apmeklējot to kā viesim vai tūristam, vai ar valsti, sekojot ziņām no dzimtenes, ietekmējot valsts politiku – piedaloties vēlēšanās vai izsakot savu viedokli, parakstot pilsoņu iniciatīvas, uzturot un veicinot ekonomiskās saites starp mītnes zemi un dzimteni.

Transnacionālās identitātes pētījumos mēdz nošķirt starp to, ko indivīds dara (*ways of being*), un to, kā viņš jūtas vai identificē sevi (*ways of belonging*) attiecībā uz piederību kādai kopienai (Levitt & Glick Schiller 2004). Šajā rakstā galvenokārt apskatu viedokļus par simboliskajām un emocionālajām saitēm ar Latvijas valsti: par latviešu valodas zināšanām un apzināšanos, ka viņu saknes ir Latvijā, ņemot vērā publiskajā telpā aktuālo jautājumu par emigrantu saitēm ar Latviju, kā arī jautājumu par Latvijas krievvalodīgo latviešu valodas prasēm, kurš kļuvis aktuāls kopš neatkarības atjaunošanas. Valodas zināšanas varētu tikt uzskatītas kā veids, kā krievvalodīgie Latvijas emigranti izrāda piederību Latvijai, savukārt savu sakņu apzināšanās Latvijā ir veids, kā šie migranti identificē sevi. Rakstā pievēršu uzmanību tam, kā šīs transnacionālās saites tiek nodotas no emigrantu pirmās paaudzes nākamajai paaudzei. Rakstā kritiski analizēju krievvalodīgo vecāku argumentus par to, vai un kā viņi veicina bērnu valodu zināšanas un savu sakņu Latvijā apzināšanos. Balstoties uz interviju analīzi, izvirzu argumentu, ka Latvijas krievvalodīgo emigrantu bērniem veidojas vājas emocionālās un simboliskās transnacionālās piederības saites ar Latvijas valsti.

Empīriskais materiāls

Pētījums ir balstīts uz 30 daļēji strukturētām padziļinātām intervijām ar Latvijas emigrantiem Zviedrijā un Lielbritānijā, kuri pēc tautības nav latvieši un kuri paši jau ir vecāki vismaz vienam līdz 18 gadus vecam bērnam. Intervijas vidēji ilga no vienas līdz pusotrai stundai. Visas intervijas ar respondenta piekrišanu tika ierakstītas audiofailā un pēc tam pārrakstītas teksta formātā. Intervētā persona varēja izvēlēties intervijas valodu. Piecas intervijas notika latviešu, bet pārējās – krievu valodā. Šajā rakstā galvenokārt ir izmantoti interviju jautājumi par to, kā respondenti pamato dažādu valodu (krievu, latviešu, angļu un citu) apmācības iespēju nodrošināšanu un emocionālu saikņu ar Latviju veidošanu saviem bērniem.

Lielākā daļa respondentu bija auguši etniski jauktās ģimenēs, tāpēc ir grūti definēt respondenta tautību, turklāt bieži vien arī respondenta vecāki nākuši no jauktas ģimenes. Taču visiem respondentiem dzimtā valoda ir krievu, tāpēc šajā rakstā jēdzienu „nelatvieši” un „krievvalodīgie” tiek lietoti kā sinonīmi. 18 intervijas tika veiktas Zviedrijā, un 12 intervijas – Lielbritānijā. Emigrācijā nodzīvotā laika ilgums izlasē svārstījās no viena mēneša līdz 22 gadiem. Intervējamo ģimenēs nepilngadīgo bērnu skaits bija no viena līdz trim bērniem, kopumā tika runāts par 46 bērniem, kas dzīvo ārpus Latvijas. No visiem šiem 46 bērniem 13 bija dzimuši Latvijā, kamēr 33 bija dzimuši attiecīgi Zviedrijā vai Lielbritānijā.

Pētījuma dalībnieku atlase tika veikta, izmantojot dažādus rekrutācijas kanālus. Pirmkārt, uzaicinājums piedalīties intervijā tika elektroniski izsūtīts dažādām Latvijas emigrantu grupām Zviedrijā un Lielbritānijā. Otrkārt, tika apzinātas dažādas sociālo tīklu (*Facebook* un *VKontakte*) grupas, kurās pulcējas krievvalodīgie (piemēram, *Nätverket „8 MARTA”*, *Rysktalande mammor*, *Russian Speaking in Stockholm* Zviedrijā; *Mamochki v Londone*, *Англия по-русски*, *Russian moms in London* Lielbritānijā). Treškārt, tika izmantoti paziņu ieteikumi par draugiem, radiem un paziņām Lielbritānijā un Zviedrijā, kuri paši vai kuru draugi ir Latvijas krievvalodīgie. Ceturtkārt, tika izmantota arī t. s. sniega bumbas metode ar nosacījumu, ka netiek intervēti vairāk kā divi respondenti, kurus ieteicis viens cilvēks. Dažādie rekrutācijas kanāli ļāva apzināt respondentus ar dažādām migrācijas pieredzēm un atšķirīgu emigrācijas motivāciju, kas savukārt varētu ietekmēt arī bērnu audzināšanu un nacionālās identitātes veidošanu.

Latvijas krievvalodīgo emigrantu bērnu transnacionālās saites ar Latviju

Latvijas pilsonība

No visiem 46 bērniem 13 bērniem bija jaunās mītnes zemes pavalstniecība, 26 bērniem bija Latvijas pilsonība, un trim bērniem – nokārtota dubultpilsonība (Latvijas un mītnes zemes pilsonība). Savukārt pārējiem trim bērniem bija citas valsts pilsonība, jo respondentu dzīvesbiedri nāk no šīm valstīm, bet par viena bērna pilsonību vēl nebija izlemts. Lai arī Latvijas pilsonības esamība varētu tikt vērtēta kā spēcīga formāla saikne ar dzimteni, tomēr no intervijām ar vecākiem secināms, ka lielā daļā gadījumu Latvijas valsts pilsonības nozīme tiek reducēta ar pasi. Piemēram, Latvijas pase bērnam tiek kārtota, jo bērna piedzimšanas brīdī mītnes zemes pilsonība vēl nav nokārtota.

Pilsonības jautājums attiecībā uz pašiem vecākiem visbiežāk tika raksturots instrumentāli. Vecāki visbiežāk neuzskata par nepieciešamu vai vismaz nesteidzas kārtot sev mītnes zemes pilsonību, jo nesaskata tajā pievienoto vērtību, salīdzinot ar Latvijas pilsonību. Mītnes zemes pilsonību pārsvarā bija pieņēmuši tie, kuri emigrācijā ir dzīvojuši jau desmit un vairāk gadus, vai arī tie, kas precējušies ar mītnes zemes pilsoni.

Savukārt attiecībā uz bērniem viedoklis par pilsonību ir noteiktāks: bērni jau būs briti/zviedri, jo viņi tur ir dzimuši, un tāpēc bērni, visticamāk, kļūs par mītnes zemes pilsoņiem, pat ja šobrīd bērni ir Latvijas pilsoņi. Taču šis jautājums bieži vien tiek atstāts pašu bērnu ziņā, tai pašā laikā ticot, ka tas būs vienkāršs process, jo bērni jaunajā zemē būs uzauguši un tāpēc nevarētu būt nekādu šķēršļu mītnes zemes pilsonības iegūšanai. Šajā rakstā jautājumu par pilsonību vairāk neizvērsīšu, taču pie tā atgriezīšos secinājumu daļā, sasaistot to ar turpmāko analīzi, kur pievērsīšos krievvalodīgo emigrantu bērnu simboliskajām un emocionālajām saitēm ar Latvijas valsti: latviešu valodas prasmei un tam, vai viņi apzinās, ka viņu saknes ir Latvijā.

Latviešu valoda citu valodu konkurencē

Latvijas krievvalodīgo emigrantu bērnu latviešu valodas prasmes un apmācību nevar skatīt atrauti no citām valodām, kas aktuālas konkrētā ģimenē. Tāpēc ir svarīgi izprast un problematizēt krievvalodīgo vecāku, kas nāk no Latvijas, argumentus par to, kādas valodas un kāpēc bērniem būtu jāapgūst. Vecāku atbildēs par to, kuras valodas bērniem būtu jāzina, visbiežāk kā vissvarīgākās tiek uztvertas krievu valoda, kas lingvistiski viendabīgās ģimenēs ir arī ģimenē lietotā valoda, un mītnes valsts valoda – angļu vai zviedru. Kā nākamā svarīgākā valoda tiek uzskatīta tā, kura bērniem tiks mācīta kā pirmā svešvaloda skolas programmā. Konkrētu valodu zināšanas tiek saistītas ar bērnu nākotnes iespējām, un, argumentējot par labu vienai vai otrai valodai, vecāki atsaucās uz valodu simbolisko varas un instrumentālo nozīmi. Šeit, piemēram, citāts no intervijas ar kādu tēvu Lielbritānijā, kas precējies ar krievvalodīgo no Latvijas:

„Bērnu tēvs: Jā. Mēs mācīsim [*krievu valodu*], *protams*. Jā, man ir svarīgi, jo es uzskatu, ka tas ir *labs pluss*, ja *viņš zinās angļu un krievu kā dzimto*, un, ja es viņam vēl piespiedišu iemācīties vēl kādu valodu, tad tas būs viņam ļoti labi.

Bērnu vecmāmiņa: Nav vajadzības piespiest, jo viņiem jau māca franču valodu. *Viņi zina krievu, angļu un franču.*

Bērnu tēvs: Nē, es, piemēram, gribu, *lai viņš iemācās ķīniešu valodu*, kad viņš būs vecāks, jo tā viņam būs *ļoti svarīga valoda. Tad viņam būs trīs valodas, kurās principā runā 90% pasaules iedzīvotāju.*” (UK_05, V, 2009, 3 b.³)

Vecāki savu iespēju robežās vēlas nodrošināt vislabākos apstākļus savu bērnu veiksmīgai nākotnei. Nodrošinot divu pasaules lielvalodu – krievu un angļu – apguvi, vecāki uzsver valodu hierarhiju. Valodu zināšanas nozīmē simbolisku varu: pieeju informācijai, kultūras videi, profesionālajai izaugsmei. Ņemot vērā, ka gandrīz neviens no intervētajiem neplāno atgriezties Latvijā, latviešu valoda pasaules valodu konkurencē tiek uzskatīta kā maza un nenozīmīga, kas tikai apgrūtinātu bērnu integrēšanos mītnes zemes un globālā vidē. Šeit, piemēram, citāts no intervijas ar vīrieti, kas precējies ar krievvalodīgo no Igaunijas:

„Int.: Kā jūs nolēmāt, kādās valodās viņi [dēli] runās?

Ja godīgi, man ir tādas prioritātes – angļu, krievu, spāņu. *Latviešu vai igauņu jau tad sanāk ceturtajā vietā. Es vienkārši pieeju tam no praktiskā viedokļa. Angļu valoda ir visā pasaulē. Krievu arī.*” (UK_01, V, 2004, 2 b.)

Līdzīgi kā argumentācijā par valodu apguves nepieciešamību vispār, arī runājot par krievu valodas zināšanu veicināšanu, vecāki atsaucās uz krievu valodas instrumentālo un simbolisko varas nozīmi. Dzīvojot Lielbritānijā krievvalodīgā

³ Šeit un turpmāk aiz interviju citātiem iekavās norādīts interviju kods (kodi ar UK apzīmē intervijas Lielbritānijā; kodi ar SE apzīmē intervijas Zviedrijā), respondenta dzimums (S – sieviete, V – vīrietis), imigrācijas gadu mītnes valstī un bērnu skaits. Šeit un turpmāk – autore izcēlumi.

ģimenē vai dzīvojot Zviedrijā un mācoties skolā ar ļoti labu angļu valodas apmācību, vecāki uzskata, ka bērniem tiek nodrošināta ideāla vide, lai apgūtu pasaules lielvalodas: angļu un krievu. Kamēr angļu un mītnes zemes valodas zināšanas tiks nodrošinātas, socializējoties vietējā izglītības sistēmā, krievu valodas apguvē vecāki uzņemas iniciatīvu paši. Lai arī vecāki apzinās, ka bērni par savu dzimto valodu bieži vien uzskatīs zviedru vai angļu, viņi pieliek pūlīnus bērnu krievu valodas apguvē. Daudzi vecāki ne tikai vārdiski apliecināja vēlmi, lai bērni runātu krieviski, bet arī nodrošina bērniem krievu valodas apmācību.⁴ Vecākiem tas ir svarīgi gan tāpēc, ka šī ir viena no lielākajām pasaules valodām, gan tāpēc, ka tā ir tā valoda, kura vecākiem ir vistuvākā un kurā, viņuprāt, viņi var saviem bērniem visvairāk emocionāli un intelektuāli sniegt, nododot savas zināšanas bez valodas barjeras. Tā kā vecāki ir novērojuši, ka bērni krievu valodu arvien vairāk aizstāj ar vietējo valodu, latviešu valodas apmācība kļūst mazaktuāla. Nākamajā apakšnodaļā tiks apskatīts, kā vecāki uztver latviešu valodas zināšanu nozīmi.

Vēlmes un realitāte latviešu valodas apguvē

Krievvalodīgo vecāku stāstītais liecina, ka intervēto Latvijas krievvalodīgo emigrantu bērni latviešu valodu lielākoties neprot: bērni latviešu valodu ir vai nu aizmirsuši, vai arī to nekad nav mācījušies. Lai arī gan Lielbritānijā, gan Zviedrijā ir latviešu sestdienas vai svētdienas skolas, kurās Latvijas emigrantu bērniem ir iespēja mācīties latviešu valodu un iegūt zināšanas par Latviju un tās kultūru, neviens no pētījumā intervētajiem krievvalodīgajiem vecākiem savus bērnus tajās nav sūtījis. Arī Kaprāns (2015: 1. att.), balstoties uz Latvijas emigrantu aptaujas datiem,⁵ ir norādījis, ka Lielbritānijā gandrīz 28% aptaujāto nav svarīgi, lai viņu bērni zinātu latviešu valodu. Krievu vidū šis īpatsvars ir īpaši augsts – 62%. Turpmākajās lappusēs analizēšu, kā krievvalodīgie Latvijas emigranti skaidro situāciju par bērnu latviešu valodas prasmēm.

Tie Latvijas krievvalodīgie emigranti, kas latviešu valodu prot, bieži vien vismaz vēlmju līmenī gribētu, lai arī viņu bērni prastu latviešu valodu vismaz pamatlīmenī. Attiecībā uz latviešu valodas apguves veicināšanu bērniem intervijās atklājās, ka pastāv konflikts starp vecāku vēlmēm un reālo situāciju, audzinot bērnus transnacionālā daudzvalodu vidē. Vecāku vēlmes par latviešu valodas apguvi vairākos gadījumos ir saistītas ar bērnu vecumu. Tie vecāki, kuru bērni ir pavisam mazi, ieskicējot nākotni, bieži vien neredz ierobežojumus dažādu valodu, to skaitā arī latviešu, apguvē bērniem. Piemēram, māmiņa nākamajā citātā, domājot par savu gaidāmo meitiņu, ir ambicioza un pieļauj, ka meita augot iemācīsies četras valodas:

⁴ Zviedrijā mazākumtautību bērniem tiek nodrošināta bezmaksas dzimtās valodas apguve vienu stundu nedēļā skolā. Skolas vecuma bērnu vecāki šo iespēju arī izmantoja.

⁵ Vairāk par aptauju skatīt Koroļeva & Mieriņa 2015.

„[...] pirmkārt, jebkura valoda bērnam ir laba. Jo vairāk, jo labāk. No bērnības būs jau pieradis un tas ir ļoti labi. *Es arī latviski vēl runātu* [smejas], bet tā mēs neesam par to vēl ļoti domājuši. Es esmu pārliecināta, ka zviedriski runās, jo bērnudārzā ies. Krieviski arī, jo mēs runājam un viņa sapratīs. *Domāju, ka tā nebūs problēma.*” (SE_10, S, 2006, 1 b.)

Līdzīgas domas, lai gan izteiktas nedaudz piesardzīgāk, ir kādai citai respondentei, kas dzīvo Zviedrijā un ir māmiņa divgadīgam dēlam:

„Plānā mums ir, lai viņš iemācās arī angļu un *varbūt pat latviešu, lai viņš vismaz kaut ko saprastu un varētu ar bērniem smilšukastē paspēlēties* un tā. Paskatīsimies, kā būs.” (SE_12, S, 2010, 1 b.)

Taču realitātē pēc vecāku stāstītā izrādās, ka valodu skaits, kuras bērnam mācīties būtu aktuāli, ir salīdzinoši liels un valodu starpā pastāv liela konkurence. Lielākajai daļai respondentu saziņa ar tuvākajiem draugiem emigrācijā notiek krievu, angļu vai zviedru valodā. Vecāki ar laiku saprot, ka valodu skaits, kurās bērns var vienlīdz labi runāt, ir ierobežots un nozīmīgs kļūst valodas reālais lietojums. Sākot apmeklēt izglītības iestādi (bērnudārzu vai skolu), bērni vislabāk runā vietējā valodā (zviedru vai angļu), kas spēcīgi konkurē ar pirmo valodu jeb krievu valodu. Latviešu valoda šajā konkurencē visbiežāk zaudē, jo aktualitātes, nozīmības un hierarhijas ziņā tā paliek (labākajā gadījumā) trešajā vietā, bet etniski un lingvistiski jauktu ģimeņu gadījumā arī ceturtajā un piektajā vietā. Šeit, piemēram, citāts no intervijas ar respondentu, kas pati latviski runā diezgan brīvi un ir precējusies ar britu izcelsmes grieķi:

„Ar meitu latviski vispār nerunājam, jo mums ir liela izvēle. *Mēs izlēmām, ka četras valodas [latviešu, krievu, angļu un grieķu] ģimenē mēs nepavilksim.* Mēs izlēmām izmantot pašas svarīgākās, izplatītākās. Es un mana mamma ar viņu runā krieviski, vīrs runā angļiski, un viņa ar mums runā angļiski. Viņa krievu valodā pagaidām ļoti maz runā. Nevēlas.” (UK_03, S, 2004, 1b.)

Lai arī gandrīz visi intervējamie atzina: jo vairāk valodu bērns zina, jo labāk, tomēr vecākiem reizēm bija jāpieņem lēmums, kuras valodas ģimenē tiks lietotas, un bieži vien arī lēmums – kuras netiks lietotas. Šajos gadījumos tieši latviešu valoda ir tā, kuru tiek izņemts izslēgt no lietoto valodu saraksta (līdzīgi tas ir arī ar trešo valstu pilsoņiem, kuru valodām nepietiek „vietas”). Kāda respondente Zviedrijā, kas precējusies ar krievvalodīgo no Latvijas, izteica nožēlu, ka dēls Latvijā apgūto latviešu valodu zaudēs, jo vecāki ir izvēlējušies latviešu valodas apguvi vairs neturpināt:

„Int.: Vai jums ir bijusi doma arī latviešu valodu iemācīt?

Resp.: *Tāda doma bija.* Tā pat nebija doma, bet nožēla, ka [dēla vārds] nemāk latviski runāt. *It kā divaini, ka viņš ir no Latvijas, bet latviski nerunā.* Tas šķiet ļoti divaini vietējiem zviedriem. Bet mēs sapratām, ka mēs laikiem esam palaiduši garām to brīdi, jo, kad mēs bijām Rīgā, ar viņu bērnudārzā runāja arī latviski. *Četrus gadus vecumā*

viņš daudz maz saprata to valodu, bet tad, kad mēs atbraucām uz šejieni, mums pamainījās orientācija – mums bija svarīgi saglabāt krievu valodu un apgūt zviedru valodu. Diemžēl latviešu valodai mums vairs neatlika vietas, jo mājās un ģimenē mēs latviski nerunājam. [...] Mēs tagad saprotam, ka viņš laikam diez vai spēs ieiet tajā valodā. Un, godīgi sakot, negribas to arī viņam uzkraut, jo viņam skolā ir zviedru valoda un vēl sākas angļu valoda, bet mājās mēs ar viņu runājam krieviski, lai neiznāktu pavisam kaut kāds juceklis. Mēs vienkārši tagad neredzam tajā nepieciešamību.” (SE_14, S, 2009, 2 b.)

Šie citāti parāda, ka vecāki, jo sevišķi tie, kas emigrējuši ar Latvijā dzimušiem bērniem, apzinās, ka bērnam tās ir lielas pārmaiņas: pārcelšanās uz jaunu vidi, valodas maiņa, veco draugu pamešana un jaunu draugu iegūšana. Valodu skaita samazināšana, viņuprāt, ir veids, kā šo pārdzīvojumu iespēju robežās samazināt un atvieglot pielāgošanos jaunajiem apstākļiem.

Lēmums par latviešu valodas neapgūšanu ir bijis jāpieņem arī tāpēc, ka vecāki novēroja, ka mazākiem bērniem, mācoties runāt, ir grūti vienlaikus apgūt vai uzturēt vairākas valodas (sk. arī plašāku izklāstu par valodu lietojumu, teorētiskajiem skaidrojumiem un vecāku pieņēmumiem vēsturiskā skatījumā I. Margevičas-Grinbergas rakstā 2. nod.). Atsevišķos gadījumos bērns sācis runāt salīdzinoši vēlu, un tas vecākus ir satraucis. Kā piemērs šādai situācijai ir citāts no intervijas ar sievieti Zviedrijā, kurai mamma ir latviete, tēvs ir krievvalodīgais no Latvijas, bet vīrs – no Krievijas:

„Vecmāmiņa bērniem dzied latviešu dziesmiņas. Tas ir viss, ko viņi zina no latviešu valodas. Mēs cenšamies nerunāt latviski, jo viņiem bremzējas runas attīstība.” (SE_09, S, 2010, 2 b.)

Nākamajā citātā kāda divu bērnu mamma Zviedrijā argumentē izvēli attiecībā uz valodas lietošanu saziņā ar bērniem, norādot uz lielo aktuālo valodu skaitu un no tā izrietošo latviešu valodas otršķirīgo lomu:

„Tagad mēs runājam ar viņu krieviski. Bērnodārzā viņi runā zviedriski. Loģika ir tāda, ka [vīrs], ir no Lietuvas, līdz ar to viņam lietuviešu valoda ir kā otra valoda. Man ir latviešu kā otra valoda. Mēs abi perfekti zinām angļu valodu. [...] Tāpēc mēs padomājām, kas mums ir kopējā valoda. Mums kopējā ir krievu. Labi. Tad mēs liekam sākmā krievu valodu. Paralēli viņam jau būs zviedru valoda bērnodārzā. Skolā, mēs ļoti ceram, ka mums būs vieta angļu skolā.” (SE_04, S, 2008, 2 b.)

Nēmot vērā bērnu iespējamo augšanu trīsvalodu vidē (krievu, zviedru un angļu), latviešu valodas apguvei tiek piemērota liberāla pieeja, atstājot to paša bērna ziņā. Šeit iepriekš minētā respondente intervijā turpina:

„Nu tad kaut kādā brīdī mēs viņam pamēģināsim dot vai nu latviešu vai nu lietuviešu [valodu], ko viņš gribēs. Gribēs, tad viņam aizies. Tas būs ļoti labi. Jo šeit ir tā kopiena. Viņiem kaut kādas jaukas aktivitātes, ir tā skoliņa, kāpēc ne. Tīri lai pārzina to kultūru. Nu

ja viņam neaiziet, neaizies, bet *galvenais, lai viņam būtu krievu, būtu angļu, lai viņam būtu zviedru* [valoda], ja viņš gribēs kaut ko vēl, labi, gan jau.” (SE_04, S, 2008, 2 b.)

Šī respondente tāpat kā daļa citu neizslēdza, ka kaut kad nākotnē bērniem varētu būt vēlme latviešu valodu apgūt, taču nevienā gadījumā vecāki šo vēlmi aktīvi neveicina, latviešu valodai atstājot maznozīmīgu lomu un neieguldot resursus bērnu latviešu valodas zināšanu saglabāšanā vai veicināšanā.

Latviešu valodas apguve Latvijā

No visiem vecākiem, kuriem bērni bija dzimuši Latvijā, septiņiem bērni Latvijā bija pirmsskolas vai skolas vecumā. Četriem vecākiem bērni Latvijā latviešu valodu apguva labā līmenī. Taču, kā jau tika minēts, emigrācijā bērni latviešu valodu apgūt neturpina. Latviešu valodu emigrācijā zināja tie bērni, kuriem viens no vecākiem bija latvietis.

Kā atklājās intervijās, atsevišķos gadījumos bērni latviešu valodu nezināja arī, dzīvojot Latvijā. Latviešu valodas nezināšana tika pamatota ar Latvijas integrācijas politikas ieviešanas un izglītības sistēmas trūkumiem. Vairāki intervējamie minēja, ka bērnu integrācija latviešu valodas vidē ir bijusi ierobežota, bet latviešu valodas apmācība – drīzāk formāla, un neviens nerēķinājās ar bērnu dažādajām valodas apguves spējām. Kāda pusaudža māte nākamajā citātā stāsta, ka no jaunās skolas Lielbritānijā viņš vairs negrib iet prom, lai gan visi priekšmeti tiek mācīti angliiski; savukārt Latvijā dēls mācījās krievu skolā, bet daži priekšmeti tika mācīti bilingvāli:

„Jā, viņš katru dienu ar savējiem [Latvijā sarunājas] pa *Skype*. Brīvdienas viņš ļoti gaida. Bet, ja es saku, ka es atgriezīšos Latvijā, jo šeit es nevarēšu, tad viņš saka: „Es tikai uz brīvdienām.” Jo tur [Latvijā], kad mēs uz skolu gājām, tas bija kaut kas – negribu, neiešu! Pareizi. Tā kā viss tagad ir latviešu valodā, protams, ka viņiem ir grūti. Viņš auga kopā ar krievvalodīgajiem, latviešu viņam vispār [apkārt] nav. Viņam bija viens draugs, kas ir latvietis, bet ar viņu runāja krievu valodā. Vai tad viņš ar viņiem latviski runās? Kad fizika, ķīmija sākās latviešu valodā, tad viss, ar to saruna beidzās. „Negribu!”” (UK_02, S, 2011, 1 b.)

Šī respondente atšķirību dēla motivācijā mācīties vietējo valodu skaidroja ar to, ka Latvijā netika pievērsta uzmanība, vai mācību viela netiek saprasta valodas zināšanu nepilnības dēļ. Savukārt Lielbritānijā pēc stundām ar dēlu strādā pieaicināts pedagogs, kas māca papildus angļu valodu un matemātiku, lai mācību vielas apgūšana netiktu kavēta valodas barjeras dēļ.

Turklāt trīs gadījumos vecāki norādīja, ka Latvijā viņi neesot varējuši iekārtot bērnus latviešu bērnudārzā. Atteikums uzņemt bērnu latviešu bērnudārzā šiem vecākiem radīja sajūtu, ka viņu individuālie centieni bērnus integrēt latviešu valodas vidē netiek novērtēti un, tieši pretēji, – tiek kavēti:

„Nē, es tagad arī tā domāju – varbūt vajadzēja latviešu skolā atdot? Ziniet ko, es kārtoju iesniegumu, es gribēju bērnudārzā atdot vidējo meitu uz latviešu bērnudārzu. Man pat nepieņēma iesniegumu! *Viņa saka, tur blakus ir krievu bērnudārzs! Domāju atdot latviešu bērnudārzā, lai viņa mācās, nu tā, nē, nepieņem!* Smieklīgi bija.” (SE_16, S, 2014, 3 b.)

Pēc šķēršļiem bērnu integrācijā Latvijā šie vecāki Lielbritānijā un Zviedrijā bija ļoti patikami pārsteigti par pretimnākošo attieksmi, kas tiek veltīta, lai nodrošinātu iebraucēju bērnu iespējami ātru integrēšanos vietējā sabiedrībā. Tie respondenti, kuru bērni, pārceļoties uz Lielbritāniju vai Zviedriju, bija skolas vecumā, ar prieku un lepnumu stāstīja, cik ātri bērni ir tikuši pieņemti jaunajā skolā, par īpašo pārejas sistēmu, pieaicinātu tulku un valodas skolotāju, kas veicināja ātru integrēšanos jaunos apstākļos. Šī pretimnākošā mītnes zemes attieksme, ļoti iespējams, ir iemesls vecāki uzskatam, ka viņu bērni izaugot „jau būs zviedri/briti”, nevis latvieši vai krievi.

Savu sakņu apzināšanās Latvijā

Līdzīgi kā krievvalodīgie Latvijā (SKDS 2014) arī emigrācijā šī etnolingvistiskā grupa uzskata sevi par piederīgu Latvijai (Jurkane-Hobein 2015). Latvija tiek asociēta ar dzimteni, kurā viņi ir ne tikai dzimuši, bet arī kur vēl joprojām dzīvo daļa viņu radnieku un draugu. Taču attiecībā uz bērniem šī piederības sajūta tiek realizēta dažādās intensitātēs. Kamēr vienai daļai ir svarīgi, lai bērni apzinātos savas ģimenes saknes Latvijā, citi tam nepievērš daudz uzmanības. Tomēr lielākā daļa respondentu, jo sevišķi tie, kuru bērni dzimuši jaunajā mītnes zemē vai kuru bērni pārcēlušies uz to, vēl maziem esot, uzsver atšķirību starp savu dzimteni, kas ir Latvija, un bērnu dzimteni, kas attiecīgi ir Zviedrija vai Lielbritānija.

Kā minēts, vienai daļai krievvalodīgo Latvijas emigrantu bija svarīgi savos bērnos veidot emocionālu saikni ar Latviju. Viņiem ir svarīgi, lai bērni apzinātos, ka Latvija ir viņu vecāku dzimtene, viņi bērniem atgādina par ģimenes saknēm, kas iestiepjas Latvijā un reizēm arī plašāk citās zemēs. Tādā veidā vecāki savieno paši savu pagātni ar bērnu tagadni, atklājot transnacionālo dzimtas vēsturi:

„Vienīgais mēs domājam, kā pēc tam darīt, *jo mēs gribam, lai viņš saprot, ka Latvija ir mūsu dzimtene*, kur ir manas un vīra dzimtās pilsētas. Lai viņš arī kaut ko vismaz zinātu par to. *Lai nejustu tur kaut kādas baigās simpātijas, bet lai vismaz zinātu, ka tā ir mammas un tēta dzimtene*. Principā tā praktiski ir arī viņa valsts, jo, ja viņš nepiedzimtu šeit, viņš piedzimtu tur.” (SE_12, S, 2010, 1 b.)

Šī respondente uzsver, ka viņai nav svarīga bērnu emocionālā pieķeršanās Latvijai, taču viņai ir svarīgi, ka bērni apzinās savas transnacionālās saknes Latvijā. Līdzīgās domās ir kāda cita respondente Zviedrijā:

„Man pašai ir svarīgi, lai viņi zinātu, ka tā ir *mana dzimtene un viņi uz turieni var aizbraukt vienmēr*. Izvēlēties, kādai nācijai piederēt viņi varēs, kad viņiem būs 16 vai 18 gadi.” (SE_09, S, 2010, 2 b.)

Šajos citātos tiek uzsvērts, ka dzimtene tiek uztverta kā vecāku mājas, kurās atgriezties var vienmēr, tajā pašā laikā apzinoties, ka bērni veidos paši savas mājas jaunajā zemē. Savukārt daļa vecāku ne tikai stāsta par Latviju kā savu dzimteni, bet vēlas bērnus iepazīstināt arī ar tās subjektīvi nozīmīgākajām vietām. Tādā veidā Latvijas tēls, kuru bērni iepazīst no vecāku un vecvecāku stāstītā, tiek veidots ne tikai iztēlē, bet tas gūtu arī reālu veidolu, kuru bērni var piedzīvot paši. Piemēram, kāds respondents, kam radi ir gan Latvijā, gan Krievijā, kā arī sievas radi Igaunijā, atzīst, ka viņš vēlas bērnus veidot emocionālu saikni ar visām viņam svarīgajām zemēm:

„*Kad paaugies, tad es obligāti uz Rīgu aizvedīšu un Igauniju, Krieviju. Tas man ir obligāti iepļānots*. Es pat gribētu aizbraukt pie saviem radniekiem uz [vietas nosaukums] uz Centrālķrieviju, lai parādītu, kā tur dzīvo cilvēki. *Es uzskatu, ka to obligāti vajag*, bet vēl ir par ātru. Tur vajag, lai būtu vismaz 10 gadi. Vēl ir vienkārši par ātru.” (UK_01, V, 2004, 2 b.)

Kāda cita sieviete no Zviedrijas ir līdzīgās domās:

„*Ar vecāko [dēlu] būtu superīgi izbraukāt un parādīt tās skaistās vietas, kas ir Latvijā*. To pašu Ventspili, Rundāles pili, Siguldu un Turaidu. Ir ļoti daudz skaistu vietu, kurās mēs paši gribētu vēl kādreiz pabūt. Tas būtu lieliski! Jā.” (SE_14, S, 2009, 2 b.)

Tomēr, lai arī tas ir emocionāli svarīgi, vēlmes apmeklēt Latviju ne vienmēr sakrīt ar reālajām iespējām. Vairāki respondenti atzina, ka sevišķi pēc bērnu dzimšanas aizbraukšana uz Latviju kļūst ne tikai ievērojami dārgāka, bet arī tā ir sarežģītāk plānojama, jo bieži vien Latvijā nav, kur palikt. Tāpēc dažādi kompleksie ceļojumi uz kūrortiem paliek arvien pievilcīgāki gan cenas, gan loģistikas ziņā un sāk konkurēt ar braucieniem uz Latviju. Līdz ar to vēlēšanās veicināt bērnus Latvijas sakņu apzināšanos mēdz palikt tikai vēlmju līmenī bez reāla pildījuma.

Savukārt daļai respondentu nemaz nebija svarīgi bērnus radīt saikni ar Latviju, un tā aprobežojas tikai ar tuvāko radnieku apciemošanu. Piemērojot līdzīgu pieeju kā ar latviešu valodas mācīšanos, viņu latviskās saknes netiek noliegtas, taču tās arī netiek īpaši uzsvērtas. Nākamajā citātā kāds divu bērnu tēvs no Zviedrijas norāda, ka, lai arī viņam pašam ir saistība ar Latviju, bērniem šādas saiknes nav:

„Int.: Vai jums ir svarīgi bērniem parādīt – es esmu no Jelgavas, tā ir mana dzimtā pilsēta?

Resp.: Nē, nav. Es parādīju savu istabu, kur es uzaugu. Lūk, šajā bērnudārzā es gāju. Viņi tā skatās: „Hm! Jā, labi.” Bērnus nevelk uz Latviju, uz manu dzimteni, viņiem ir Zviedrija, viņi ir zviedri.” (SE_18, V, 2004, 2 b.)

Arī nākamās respondentes sacītais liecina, ka savu sakņu apzināšanos vecāki īpaši neveicinās un tā tiks atstāta paša bērna ziņā:

„Es nedomāju, ka viņai tas interesēs. *Ja interesēs, tad es aizvedišu un parādišu [Rīgu], bet speciāli nevedišu, jo viņai nebūs īpaši interesanti.* Tas mums ir interesanti, jo mums ir savas emocijas un savas pagātnes atmiņas, bet viņai tā būs vienkārši kaut kāda pilsēta un nekas īpašs. Paskatīsimies. Ja būs vēlēšanās, tad jā. Tad jau redzēs, kā būs.” (UK_06, S, 2004, 1 b.)

Šajos viedokļos parādās skaidra tendence nodalīt savu paša dzimteni, kas ir Latvija, no bērna dzimtenes, kas ir jaunā mītnes zeme. Zināmā mērā tas ir saistīts ar Latvijā piedzīvoto, kur etnolingvistiskā izcelsme pēdējos 25 gadus ir bijusi īpaši uzsvērtā un šķēla Latvijas sabiedrību. Iespējams, tādēļ vecāki nevēlas attīstīt bērnos piederības izjūtu dzimtenei, tas vēl vairāk sadrumstalotu viņu transnacionālo identitāti. Reizēm nevēlēšanās veidot bērnos saikni ar Latviju tieši sakņojas respondenta paša neveiksmīgajā sociālās integrācijas pieredzē Latvijā, kā tas redzams nākamajā citātā:

„Int.: Vai jums ir svarīgi parādīt bērniem, ka jūs esat no Latvijas? Vai atbraukt uz Rīgu un parādīt, ka jūsu saknes ir Latvijā?

Resp.: Nē, jo atkal – *es nejūtu abpusējas jūtas.* Es saku, ka es esmu ideāliste. Man valsts ir kaut kas tāds, kas ir kaut kas vairāk par vietu uz kartes. Es nejūtu abpusējas jūtas. Godīgi. Tā man ir. *Lai viņiem ir valsts, kura viņus mīl un kura par viņiem rūpējas.* Man ir kaut kā tā. Man, no vienas puses, ir ļoti skumji, ka man ir tādas jūtas pret savu dzimteni, bet tā ir. Ko tu padarīsi.” (SE_15, S, 2004, 2 b.)

Lai arī saikne ar Latvijas valsti krievvalodīgo emigrantu bērnos tiek veidota dažādās intensitātēs, ārvalstīs dzīvojošo krievvalodīgo bērnu visstiprāko saikni ar Latviju veido tajā dzīvojošie vecvecāki un citi tuvākie radi, kurus respondenti cenšas apciemot. Respondentu vecāki regulāri brauc apciemot savus mazbērnus, kas dzīvo ārvalstīs. Tāpat ārzemēs dzīvojošie bērni regulāri sazinās ar saviem Latvijā dzīvojošajiem vecvecākiem ar tiešsaistes komunikāciju programmu palīdzību. Saziņa ar radiem Latvijā visbiežāk notiek krievu valodā, līdz ar to Latvija krievvalodīgo emigrantu bērniem zināmā mērā kļūst par vietu, kurā runā krieviski. Tā kā lielākajai daļai krievvalodīgo emigrantu ir svarīgi, lai viņu bērni zinātu krievu valodu, viens no Latvijas apciemošanas iemesliem ir arī tas, lai bērni atrastos krievvalodīgā vidē, tādējādi uzlabojot savas krievu valodas zināšanas:

„Int.: Kas jūsu bērniem tur tā patīk, ka viņi labprāt brauc uz Latviju?

Resp.: [Smejas.] Krievu valoda. *Principā viņi jau brauc uz Daugavpili, bet kopš tiem laikiem tur maz kas ir mainījies, jo latviešu valodu tur tikpat maz dzird.*” (SE_07, S, 2001, 2 b.)

Kāda cita respondente, kas uz Latviju pirmos gadus nemaz nebrauca, jo neizjuta tādu vēlēšanos, sāka Latviju apciemot pēc bērnu piedzimšanas:

„Man piedzima bērni, un es viņus vedu uz Latviju, lai varētu krievu valodu mācīties, un tur bija mani draugi. Man vēl tur vecmāmiņa

dzīvoja. Vedu, lai bērnus parādītu, un lai bērni padzīvotu krievu vidē. Dzirdēja, ka ir valsts, kur runā krieviski. *It kā tur runā latviski, bet manā vidē runā krieviski.*" (SE_17, S, 2001, 3 b.)

No interviju analīzes izriet, ka veidojas situācija, kur vienai daļai emigrējušo krievvalodīgo vecāku nemaz nav svarīgi savos bērnos radīt saikni ar Latvijas valsti, bet otrai daļai, lai arī ir emocionāli svarīgi, bieži vien pietrūkst laika un materiālo resursu šīs saiknes veidošanai un uzturēšanai. Tas vedina secināt, ka krievvalodīgo emigrantu bērnu saikne ar Latviju var veidoties vāja. Ņemot vērā, ka šie bērni latviešu valodu nezina, arī oficiālā savu tautiešu uzrunāšana, ko veic Latvijas valsts, šo grupu var nerasniegt.

Secinājumi

Šajā rakstā analizēju, vai un kā krievvalodīgie Latvijas emigranti, kam ir līdz 18 gadus veci bērni, veido bērnu transnacionālās saites ar Latviju. Ar transnacionālajām saitēm šajā rakstā tika saprasta pilsonības saglabāšana, latviešu valodas mācīšanās un zināšanas, kā arī apzināšanās, ka viņu saknes ir Latvijā. Balstoties uz 30 padziļinātajām daļēji strukturētām intervijām ar krievvalodīgajiem emigrantiem Lielbritānijā un Zviedrijā, secināju, ka krievvalodīgo emigrantu bērniem veidojas vājas transnacionālās saites ar Latvijas valsti gan praktiskā līmenī (*ways of being*), gan apziņas līmenī (*ways of belonging*).

Pētot krievvalodīgos Latvijas emigrantus, kas ir vecāki, ir iespējams mēģināt saprast, kā vecāki, kas bieži vien ir auguši ģimenēs ar migrācijas vēsturi, paši pēc savas migrācijas pieredzes nodod transnacionālo identitāti saviem bērniem. Krievvalodīgie Latvijas emigranti ir savdabīgs empīrisks gadījums, kur katrai paaudzei vienas ģimenes ietvaros ir cita dzimtene, pilsonība, bieži vien arī etniskā izcelsme. Tas savukārt veicina to, ka katrai paaudzei veidojas sava, no vecākiem atšķirīga transnacionālā identitāte. Apzināšanās, ka viņu saknes ir Latvijā, saistīta ar respondentu (bērnu vecāku) vai reizēm ar pašu bērnu dzimteni. Latvijā dzīvo arī bērnu vecvecāki vai arī citi radi, kas, iespējams, ir dzimuši citā bijušās Padomju Savienības republikā. Vecāku nevēlēšanās bērnus veidot izteiktas emocionālās saites ar Latviju varētu liecināt par vēlmi veidot šķirtni starp vienas ģimenes paaudzēm attiecībā uz nacionālās identitātes uzturēšanu. Ļoti iespējams, ka tieši tāpēc vecāki ievēro drīzāk liberālu pieeju, veidojot piederības sajūtu Latvijai, un formālā dzimtene un piederības sajūta netiek noliegta, bet netiek arī īpaši attīstīta, atstājot to pašu bērnu ziņā. Tādā veidā kā spēcīgākā identitātes veidošanas un saglabāšanas komponente, ko krievvalodīgie Latvijas emigranti cenšas nodot saviem bērniem, ir nevis etniskā vai nacionālā identitāte, bet gan piederība krievu valodas videi.

Personīgā līmenī saites ar Latviju ir visai spēcīgas, jo saites ar ģimeni, ja tā vēl ir palikusi Latvijā, saglabājas tik ilgi, kamēr bērni ir mazi. Saziņa ar radniecīgajiem Latvijā tiek uzturēta, gan organizējot tikšanās tiešsaistē (piemēram, saziņa

virtuālajā vidē *Skype*), gan arī citam citu apciemojot. Taču netiek veidota saikne ar Latviju kā valsti, tāpēc tā ir vāja. Rakstā ilustrēju, ka visspēcīgāko saikni ar Latviju krievvalodīgo emigrantu bērniem veido saglabātā Latvijas pilsonība. Kaut arī pilsonība ir viens no spēcīgākajiem elementiem, kas veido saikni ar Latviju, tā ir raksturojama kā formāla saikne. Tā kā respondentu acīs pilsonība bieži vien tiek saprasta kā vienas vai otras valsts pase, tad, nokārtojot mītnes valsts pavalstniecību, Latvijas pase var arī netikt pagarināta, kas nozīmētu šīs formālās saites saraušanu.

Savukārt visvājākā saikne ar Latvijas valsti ir tās valsts valodas zināšanas, jo krievvalodīgo bērni neprot vai aizmirst latviešu valodu. Pētījums skaidri parādīja, ka vecāku vēlmes, lai bērni zinātu pēc iespējas vairāk valodu, ieskaitot latviešu, saduras ar realitāti, kur latviešu valoda zaudē konkurencē ar lielajām pasaules valodām (ar vecāku dzimto krievu un angļu valodu) un zviedru valodu Zviedrijā. Ņemot vērā, ka apgūstamās valodas bērniem tiek izvēlētas, domājot par bērnu nākotnes perspektīvām, latviešu valodas neapgūšana liecina, ka atgriešanās Latvijā netiek apsvērta.

Tā kā vecāki latviešu valodai piešķir mazsvarīgu nozīmi, salīdzinot ar citām pasaules valodām, un arī viņiem pašiem bieži vien ir vājas latviešu valodas zināšanas, tas negatīvi ietekmē bērnu latviešu valodas prasmes un lietošanu. Bieži vien bērni un arī vecāki ir aizbraukuši no Latvijas ar vājām latviešu valodas zināšanām un, uzturoties Latvijā, dzīvo krievu valodas vidē. Šis apstāklis kavē bērnu nonākšanu latviešu valodas vidē un integrēšanos Latvijas diasporā vai Latvijas sabiedrībā, ja bērniem tāda vēlme rodas.

Pateicība

Raksts tapis ESF projekta „Latvijas emigrantu kopienas: nacionālā identitāte, transnacionālās attiecības un diasporas politika” Nr. 2013/0055/1DP/1.1.1.2.0/13/APIA/VIAA/040 ietvaros.

VĒRES

- Bauböck, R., Faist, T. (2010). *Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bradatan, C., Popan, A. & Melton, R. (2010). Transnationality as a fluid social identity. *Social Identities. Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 16(2): 169–178.
- Centrālā statistikas pārvalde (2015). Starptautisko ilgtermiņa migrantu vecuma un dzimuma struktūra. Tabula IBG04. Pieejams: http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/Sociala_ikgad_iedz_migr/IB0040.px/?rxid=cdbc978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0.
- Hazans, M. (2011). Latvijas emigrācijas mainīgā seja: 2000–2010. No: Zepa, B., Kļave, E. (red.) *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2010./2011. Nacionālā identitāte, mobilitāte un rīcīspēja*. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts, 70.–91.

- Jurkane-Hobein, I., Kļave, E. (pieņemts publicēšanai 2015). Krievvalodīgo latvijiešu Lielbritānijā un Zviedrijā transnacionālā piederība. No: Mieriņa, I. (red.) *Latvijas emigrantu kopienas: cerību diaspora*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 123.–140.
- Kaprāns, M. (2015). Lielbritānijā dzīvojošo Latvijas emigrantu attālinātā nacionālisma izpausmes: Kulturālā un politiskā dimensija. *Akadēmiskā Dzīve*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 77.–88.
- Koroļeva, I., Mieriņa, I. (2015). Uzticamas informācijas par Latvijas emigrantiem un remigrantiem iegūšanas pētnieciskie risinājumi. *Akadēmiskā Dzīve*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 6.–23.
- Levitt, P., and Glich Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38(3): 1002–1039.
- SKDS (2014). Piederības sajūta Latvijai. Mazākumtautības Latvijas iedzīvotāju aptauja. Pieejams: http://providus.lv/article_files/2682/original/atskaite_piederiba_08_2014.pdf.

Marta Balode

3.5. Bērnu priekšvārdu izvēle diasporā un to pētišanas iespējas

Ievads

Uz jautājumu „Kas tu esi?” visbiežāk neapzināti pierasts atbildēt, nosaucot savu vārdu, tādējādi vispirms tieši vārds asociējas ar konkrētu cilvēku. Tas uzskatāmi norāda uz personas vārda un viņa identitātes nešķiramo saistību. Ar vārdu saistīti arī vairāki zināmi teicieni. Zināmākais no tiem *Nomen et omen* ‘vārds un (līdz ar to) novēlējums, pareģojums’ atklāj vārda nozīmīgumu cilvēka dzīvē – ticību tam, ka cilvēka vārds var ietekmēt un ietekmē cilvēka likteni. Tieši personiskās identitātes un unikalitātes sajūta, ko sniedz personvārds, ir viens no iemesliem, kādēļ vārdi šķiet interesanti un saistoši gan individam, gan sabiedrībai un par tiem vienmēr ir bijusi plaša interese.

Šī raksta mērķis ir sniegt teorētisku izpratni bērna vārda izvēlē, kas diasporas kontekstā ir ļoti maz pētīta, bet ko dziļi izjūtam, dzīvojot svešā zemē. Saistība starp vārdu un individu dažādās kultūrās tiek saprasta ļoti atšķirīgi. Rietumu sabiedrībā personvārds visbiežāk tiek uztverts kā maznozīmīga etiķete, kura funkcija ir apzīmēt kādu konkrētu individu un būt šīs individuālās identitātes marķierim vai simbolam. Savukārt citās kultūrās vārds un indivīds tiek uztverts kā vienots veselums, t. i., vārds ir kā indivīda ikona (Ainiala et al. 2012: 20). Vissenākie cilvēku vārdu pieraksti ir zināmi no šumeru civilizācijas laikiem (3. gt. p. m. ē.) (Balodis 2008: 10). Nedaudz ielūkojoties personvārdu rašanās vēsturē, atklājas, ka sabiedrības un valodas attīstības gaitā sākumā izveidojās radniecības terminoloģija, bet pēc tam, ņemot vērā cilvēka individuālās pazīmes, katram tika piešķirts īpašs nosaukums – vārds. Laika gaitā no konkrētiem nosaukumiem izveidojās abstrakti nosaukumi, kas vairs neatspoguļoja priekšstatu par indivīda pazīmēm, bet tikai to nosauca (Siliņš 1999: 414). Sākotnēji, lai individuus nošķirtu citu no cita, pieticis tikai ar priekšvārdu. Vēlāk, pieaugot cilvēku skaitam, lai tos būtu vieglāk identificēt, tika pievienots tēva vārds, dažreiz profesijas, dzīvesvietas nosaukums, mājvārds vai iesauka, no kā vēlāk izveidojās uzvārds (Blese 1929: 5).

Alfords (Alford) (Alford 1988: 15), kurš personvārdus pētījis vairāk nekā 60 dažādās sabiedrībās, uzskata, ka tieši priekšvārds simbolizē personas individuālo identitāti, savukārt uzvārds simbolizē formālāku, ar ģimeni saistītu kolektīvo identitāti. Tā kā priekšvārda izvēle ir daudz mainīgāka nekā uzvārda izvēle un šo izvēli ietekmē dažādi sociālie faktori, tie daudz labāk atspoguļo

aktuālās norises sabiedrībā. Šī iemesla dēļ šajā rakstā uzmanība pievērsta tieši bērnu priekšvārdu izvēlei un iespējamajai to pētniecībai. Priekšvārdu pētījumi un jo vairāk bērnu vārdu izvēles motivācijas pētījumi kā Latvijā, tā arī diasporā ir veikti salīdzinoši maz, tādēļ tas paver plašu turpmāko pētniecības lauku. Lai sniegtu ieskatu personvārdu pētniecības iespējās, šajā rakstā par analizējamo materiālu izmantots Somijā veiktais bērnu vārdu izvēles pētījums etniski jauktajās somu-latviešu ģimenēs (Balode 2011), kā arī LR Izglītības un zinātnes ministrijas publiski izsniegto pateicības rakstu ieguvēju saraksti diasporā visā pasaulē (2012–2014). Pateicība izteikta bērniem par veiksmīgu latviešu valodas un kultūras apguvi. Lai saglabātu personu anonimitāti, pētījumā minēti tikai bērnu priekšvārdi, kas personvārdu pētījumos ir pieņemta prakse.

Vārda došana un tā pamatfunkcijas

Personvārdu pētnieki atzinuši, ka personvārdi ir kultūru universālija – etnogrāfiskie pētījumi nav atklājuši nevienu sabiedrību, kurā tās locekļiem netiktu doti vārdi. Tomēr personvārdu veidi, vārda došanas sistēma, kā arī vārdu došanas un lietošanas prakses dažādās sabiedrībās ir ļoti atšķirīgas (Alford 1988: 1). Pasaulē pastāv gandrīz tikpat daudz antroponīmisko sistēmu, cik ir dažādu kultūru. Vārda došanas atšķirības bieži nosaka vides faktori, piemēram, līdzīgas vārda došanas iezīmes ir novērotas mazās sabiedrībās, kas nodarbojas ar zemkopību, tās atšķiras no lielām urbānām sabiedrībām. Tomēr visām sistēmām ir arī līdzīgas iezīmes. Viens no universāliem faktiem ir tāds, ka visās kultūrās cilvēkiem tiek dots viens vai vairāki vārdi. Bieži arī *vārda devējs* ir skaidri noteikts: tā var būt bērna māte, tēvs vai kāds cits indivīds atkarībā no kultūras. Tajā pašā laikā vārda došana parasti notiek, pamatojoties uz noteiktām praksēm, pieņemtu sistēmu, nevis patvaļīgi vai pēc nejaušības principa. Daudzās kultūrās vārda došana notiek saskaņā ar īpašu publisku vai privātu ceremoniju (Ainiala et al. 2012: 126). Arī *vārda došanas laiks* var krasi atšķirties: tās var būt dažas nedēļas, mēneši vai pat gadi kopš bērna piedzimšanas, līdz bērnam tiek dots vārds. Tāpat var variēt arī *personvārdu lietojums* atšķirīgās sabiedrībās. Pastāv sabiedrības, kurās personvārdi tiek brīvi lietoti ikdienas sociālajos kontaktos, savukārt citās sabiedrībās personvārdi tiek uzskatīti par intīmiem, privātiem un dažreiz pat svētiem, kuri tādēļ jātur slepenībā (Alford 1988: 2). Priekšstats par vārda maģisko spēku un tā izmantošanu burvestībās, lai iegūtu varu pār cilvēkiem, daudzās sabiedrībās ir iemesls, lai neatklātu savu īsto vārdu un turētu to noslēpumā. Tas vēsturiski radījis diskusijas par sabiedrībām, kurās it kā neesot vārdu, tomēr onomasti uzsver, ka šajās sabiedrībās vārdi eksistē, tikai tie ir slepeni, ikdienā nelietojami, tos aizstāj ar iesaukām vai radniecības terminiem (Ainiala et al. 2012: 20, 125).

Dažādas prakses ir saistītas arī ar *vārda maiņu*: dažās sabiedrībās indivīdam tiek dots vārds dzimšanas brīdī, un tas tiek lietots visu mūžu, turpretī citās sabiedrībās nozīmīgos dzīves notikumos indivīdi tradicionāli maina savu vārdu,

piemēram, pārejas rituālos vai ievērojot reliģiskās tradīcijas (Alford 1988: 2). Rietumu sabiedrībā vārds tiek mainīts retos gadījumos, kad ir vēlme atbrīvoties no vecās identitātes un sākt jaunu dzīvi, piemēram, pēc soda izciešanas cietumā (Blomqvist 2014). Vairāki pētījumi liecina (Emmelhainz 2012: 156), ka, lai gan priekšvārda maiņa ir pieejama visiem iedzīvotājiem, tā lielākoties ir raksturīga migrantiem un viņu pēcnācējiem un saistīta ar vēlmi asimilēties jaunajā sabiedrībā (James et al. 1998: 316), tomēr ne vienmēr arī mainot identitāti (sk. vairāk Bursell 2012). Par galvenajiem vārda maiņas iemesliem tiek minēta migrantu diskriminācija, vārda pareizrakstības un izrunas problēmas, kā arī nespēja iekļauties sabiedrībā (Bursell 2012: 471–480).

Pētnieki secinājuši, ka visās sabiedrībās tieši līdz ar vārda došanu bērns tiek akceptēts par sabiedrības locekli (Alford 1988: 55). Mūsdienās lielākajā daļā sabiedrību personvārdu lietojumu regulē *likumdošana*. Tādējādi personvārdu lietošana ikvienam indivīdam ir noteikta ar likumu. Tikai pēc dzimšanas un vārda reģistrēšanas indivīds kļūst par pilntiesīgu sabiedrības locekli, likumīgu personu (Civiltāvokļa aktu reģistrācijas likums, 5. nodaļa). Tādēļ var teikt, ka dzimšanas apliecība kļūst par sava veida biļeti vai caurlaidi, kas nodrošina bērnam sabiedrības locekļiem sniegtās priekšrocības un pakalpojumus, piemēram, medicīnisko palīdzību, izglītības nodrošināšanu utt. Turklāt, tā kā viena no personvārdu funkcijām ir juridiskā identificēšana, personvārdu došanu un lietojumu Latvijas Republikā regulē Valsts valodas likums. Likums nosaka gan personvārdu skaitu, gan arī to rakstību (MK noteikumi Nr. 114 „Noteikumi par personvārdu rakstību un lietošanu latviešu valodā, kā arī to identifikāciju”). Starp citu, noteikumi paredz, ka personvārdam ir jāiekļaujas latviešu valodas gramatiskajā sistēmā; to rakstībā jālieto tikai latviešu valodas alfabēta burti; personvārdi jāraksta ar lielo sākuma burtu. Personvārda īpašnieka dzimumu norāda vīriešu vai sieviešu dzimtes lokāmās galotnes (izņemot nelokāmos personvārdus). Citvalodu personvārdi latviešu valodā ir jāatveido atbilstoši to izrunai oriģinālvalodā.

Mūsdienās Rietumu antroponīmiskās sistēmas kopīgā iezīme ir tā, ka lielākajai daļai personu ir viens vai vairāki priekšvārdi un uzvārds. Priekšvārds var tikt uzskatīts par indivīda galveno vārdu, kas lielākoties tiek lietots pirms uzvārda (izņēmums – ungāru valodā). Tajās Eiropas vārda došanas sistēmās, kurās ir sastopams relatīvi mazs uzvārdu skaits, raksturīgs vidējais vārds, kam pamatā bieži ir citi uzvārdi, piemēram, mātes puses dzimtas uzvārds vai sievietes pirmslaulību uzvārds (Ainiala et al. 2012: 131). Pastāv viedoklis (Elias 1991: 184), ka Rietumu sabiedrībā izplatītākā personvārda konstrukcija, ko veido priekšvārds un uzvārds, sniedz līdzsvaru starp individuālo un kolektīvo identitāti. Tādējādi personvārds apvieno indivīda identitātes divus aspektus: *es* un *mēs* identitāti. Līdzās šim oficiālajam vārdam personai var būt arī vairāki neoficiāli vārdi, piemēram, iesaukas, saīsinājumi no pilna vārda utt. (Ainiala et al. 2012: 126).

Tradicionāli par personvārda *pamatfunkciju* tiek uzskatīta indivīda identificēšana, tā atšķiršana no pārējiem kopienas locekļiem. Īpašās dabas dēļ vārdam

ir ērta un ekonomiska izteiksme, piemēram, ar vārda palīdzību indivīdu var uzrunāt un par to var runāt bez aprakstošiem izteicieniem, lai abiem runātājiem būtu skaidrs, par ko ir runa (Ainiala et al. 2012: 18).

Antropologu personvārdu pētījumos (Alford 1988: 68), kuros atklāts, ka daudzās sabiedrībās līdzīgie un vienādie indivīdu vārdi indivīda nošķiršanas funkciju veic nepilnīgi, secināts, ka līdzās diferencēšanai personvārdiem piemīt arī kategorizēšanas funkcija: nepieciešamība indivīdus ietvert noteiktā sociālā kopumā, uzsverot to līdzības, nevis atšķirības. Tādēļ personvārdi darbojas arī kā indivīda sociālās klasifikācijas rīks. Tie atklāj sabiedrībai, kas ir persona, un parāda tās vietu sabiedrībā, norādot indivīda piederību un sociālās saites. Personvārds var norādīt indivīda dzimumu, iespējams, etnicitāti, piederību ģimenei, dzimtai, simboliski atspoguļojot tās turpināšanu, nereti arī dzimtas izcelsmes vietu: noteiktu valsti, reģionu, ciemu vai māju, tā saistību ar noteiktām sociālajām grupām, piemēram, reliģisko piederību, sociālo izcelsmi, sociālo statusu u. c. Tādējādi personvārdi atšķirībā no personas kodiem ne tikai diferencē indivīdus, bet tiem ir svarīga nozīme, veidojot personas individuālo un sociālo identitāti (Ainiala et al. 2012: 126).

Tā kā vārds veido bērna identitāti, lielākajā daļā sabiedrību tiesības dot jaundzimušajam vārdu tiek uzskatītas par svarīgu un nozīmīgu privilēģiju. Visbiežāk vārda došanas tiesības un vienlaikus arī pienākums ir vienam vai abiem vecākiem. Gandrīz visās sabiedrībās personvārdi veic divējādu funkciju: no vienas puses, tie raida pārējiem sabiedrības locekļiem vēstījumu par to, kas šis indivīds ir, no otras puses, sabiedrības locekļi nosauktajam sniedz vēstījumu par to, kas no viņa tiek sagaidīts, kādam viņam būtu jābūt (Alford 1988: 51). Bērna vārda devēji, izvēloties vārdu, pauž savas vēlmes: ko viņi vēlas bērnam sniegt un no kā viņi grib izvairīties, kādus bērnus vēlas redzēt (Ainiala et al. 2008: 19–20). Bērna vārda izvēlē sastopas vecāku kultūras, sabiedrības un individuālās izvēles, kas mijiedarbojas ar vecāku bieži vien neapzinātajām gaidām, cerībām un bailēm par bērna un savu nākotni. Priekšvārda izvēlē liela nozīme ir vārda devēja tautībai, dzimtajai valodai, nereti arī reliģiskajai un sociālajai piederībai (Ainiala et al. 2012: 20). Tādējādi bērna vārda devēji gan apzināti, gan neapzināti bērna vārdā iekļauj savu pasaules skatījumu un vērtības. Līdzās identitātes veidošanai vecāki bieži vien apzinās, ka vārds var būt arī vērtīgs resurss, kurš var palīdzēt sasniegt noteiktus sociālos mērķus. Tādēļ vārda izvēli var ietekmēt arī praktiski apsvērumi, kas ļoti bieži ir sastopami bērna vārda izvēlē diasporā. Aldrina, pētot multikulturālās ģimenes Zviedrijā, runā par personvārda sociālo resursu (*social resource*), uzsverdama, kā vārdiem tāpat kā valodai kopumā noteiktā kontekstā var būt simboliska vērtība, tādēļ to var lietot kā līdzekli, lai sasniegtu dažādus sociālos mērķus. Citiem vārdiem, vecāki var izvēlēties bērnam noteiktu vārdu, lai tas būtu kā nozīmīga vērtība bērna turpmākajā dzīvē (Aldrin 2011: 86).

Personvārdu ciešā saikne ar identitāti uzskatāmi redzama arī reizēs, kad vārds piespiedu kārtā tiek atņemts vai arī tiek nepareizi izrunāts. Totalitāro

režimu koncentrācijas nometnēs viens no cilvēka pazemošanas elementiem bija vārda atņemšana un tā vietā numerācijas piešķiršana (Bušs 1999: 409). Ikvienam cilvēkam ir svarīgi, lai viņa vārds tiktu pareizi izrunāts, tādējādi paužot cieņu viņa personai un personībai. Šī iemesla dēļ lielākā daļa cilvēku pievērš lielu uzmanību, lai pareizi tiktu izrunāts personvārds, īpaši iepazīšanās brīdī. Apzināta vai neapzināta nepareiza vārda izrunāšana ir apvainojums, necieņas izrādīšana otram cilvēkam, sagrozot viņa identitāti. Pētījumos atklāts, ka migranti bieži vien piedzīvo sajūtu, ka vārda nepareiza izruna un rakstība ir veids, kā tos izsmiet un pazemot, tādējādi netieši norādot uz zemāku cilvēka vērtību (Bursell 2012: 479). Šī iemesla dēļ vārds var tikt nepareizi izrunāts, kā arī apzināti vārdā tiek izmantoti kalambūri un vārdu spēles, apspēlējot vārdu, lai uzsvērtu varas pozīcijas, norādot uz zemāku sociālo slāni, ierādītu vietu un paustu necieņu. Tas sasaucas arī ar vārdu sagrozīšanu un apcelšanu vai nerrošanu, kas bieži tiek piedzīvota skolas laikā. Tādēļ, izvēloties bērna vārdu, ir svarīgi, lai tas ikdienā netiktu pārveidots, izsmiets vai nepareizi saklausīts un kļūdaini izrunāts (Ainiala et al. 2012: 179). Šis vārda izvēles aspekts īpaši būtisks, dzīvojot ārzemēs, jo gandrīz ikviens ir saskāries ar to, cik nepatīkamas un pat reizēm aizvainojošas ir situācijas, kad kāds nespēj saprast vai pareizi izrunāt personas vārdu, – pat līdz tādai pakāpei, ka cilvēks nespēj sevi identificēt ar saklausītajām skaņām.

Personvārdu pētīšana

Personvārdus jeb antroponīmus galvenokārt pēti antroponīmika – onomastikas zinātnes nozare. Onomastikas zinātnē tiek minētas vairākas pētījumu metodes (pēc L. Balodes Onomastikas kursa lekcijām LU Humanitāro zinātņu fakultātē). Viena no izplatītākajām metodēm gan onomastikas aizsākumos, gan mūsdienās ir *aprakstošā metode*, kad tiek savākts konkrēts, piemēram, personvārdu, materiāls, tas tiek sistematizēts – grupēts, klasificēts, analizēts no kvalitatīvā un kvantitatīvā viedokļa un aprakstīts. Šī metode ir visu citu metožu izejas punkts. Bieži uz šādu pētījumu pamata tiek sastādītas vārdnīcas. Arī Klāva Siliņa „Latviešu personvārdu vārdnīca” (Rīga: Zinātne, 1990) balstās uz apjomīgu antroponīmisku materiālu – pusmiljona vienību kartotēku, ieskaitot ap 10 000 atsevišķu personvārdu, kas ir aprakstīti gan no cilmes, gan vēsturiskās un ģeogrāfiskās izplatības viedokļa. Neapšaubāmi, šī vārdnīca būtu jāpapildina arī ar diasporā mītošo iedzīvotāju latviešu jaunvārdiem. *Vēsturiskā metode* izmanto seno rakstu antroponīmiskos materiālus. Ar šīs metodes palīdzību var doties no senatnes uz mūsdienām, meklējot seno personvārdu formu pēdas un pārveidojumus, kā arī virzīties pretējā virzienā, meklējot mūsdienu personvārdu formas senajos dokumentos. Vēsturiskā metode palīdz noteikt aizgūto personvārdu laiku. *Salīdzinoši sastatāmā metode* ļauj salīdzināt gan atsevišķus ģeogrāfiskos areālus, piemēram, vienas valsts ziemeļu un dienvidu vai rietumu un austrumu reģionus (piemēram, jaundzimušo vārdu izplatību atsevišķos Latvijas reģionos, kā arī citās pasaules valstīs, kur mīt latvieši). Pēc šīs metodes var salīdzināt ne

tikai radniecīgu valodu materiālus (piemēram, vārda *Aivars/Aivars* izplatību Latvijā un Lietuvā), bet var sastatīt arī atšķirīgām valodu saimēm piederošu valodu materiālu (piemēram, vārda *Aleksandrs/Alexander/Allskandar/Yālshāndā* izplatību latviešu, arābu vai ķīniešu valodā). Valodniecībā noteikti ļoti svarīga ir arī *derivatīvā metode*, resp., svarīgi noteikt, ar kādiem valodas līdzekļiem personvārds ir darināts. Piemēram, latviešu valodā bieži ir iecienīti deminutīvie piedēkļi: *Sarmīte, Rudīte, Gudrīte* (diasporas latviešu bērnu sarakstos šādas formas vairs neparādās, toties ir izplatīti darinājumi ar izskaņu *-ija*: *Sannija, Kellija*; *-ita*: *Aivita, Evita*; *-ika*: *Jannika, Džesika*). Personvārdus var pētīt arī ar *stilistiskās metodes* palīdzību, kas ir visai jauna, radusies tikai 20. gs. otrajā pusē. Personvārda formas (pilnas, saīsinātas, deminutīvās – *Jānis, Jānītis, Janka, Jāņonkulis*) izvēli attiecīgā kontekstā nosaka stilistiskie mērķi. Ar šo metodi var veiksmīgi pētīt arī mūsdienās tik izplatīto iesauku lietojumu.

Pēdējos gados ļoti izplatīta ir *sociolingvistiskā* jeb *socioonomastiskā metode*, kas uz personvārdiem ļauj palūkoties caur sabiedrības prizmu, noskaidrot sabiedrības attieksmi pret tiem, kā arī to lietojumu dažādās situācijās. Piemēram, kā rodas personvārdu mode, kuri personvārdi tiek uzskatīti par novecojušiem, par neglītiem vai – pretēji – par moderniem un skaistiem. Skatīt personvārdus no popularitātes viedokļa varētu būt viens no veidiem, kā pētīt diasporas latviešu bērnu vārdus, mēģinot izskaidrot popularitātes iemeslus un ietekmi, kas to veicinājis. To pilnīgi droši var noskaidrot tikai intervijās, izvaicājot par vārda došanas motivāciju. Priekšvārdu izvēlē tāpat kā jebkurā citā jomā pastāv modes tendences, kas ir mainīgas, jo īpaši sieviešu vārdu mode. Vārdu popularitāti ietekmē sociālās norises, kā arī kultūras dzīves procesi. Bieži vien ierosmi vārda izvēlē var dot kāds mākslas (īpaši literatūras) tēls. Piemēram, pēc V. Lāča romāna „Zvejnieka dēls” publicēšanas Latvijā strauji pieauga *Oskaru* skaits, savukārt līdz ar ārzemju seriālu demonstrēšanas uzsākšanu televīzijā Latvijā parādījās gan *Izrauras*, gan *Brendas* (Bušs 1999: 412–413). Vārdu popularitāti var ietekmēt gan politiķi, gan sportisti, gan mūziķi, gan grāmatu autori, mākslinieki, filmu varoņi, kā arī citas sabiedrībā zināmas personas (Ainiala et al. 2012: 178). Vārda izvēlē liela loma var būt arī politiskajiem notikumiem. Pētījumi liecina, ka tieši padomju okupācijas gados Latvijā ievērojami pieauga jaundzimušo vārdu skaits, kam ir latviska vai baltiska cilme, kā arī populāri kļuva vārdi, kas tradicionāli uzskatāmi par nacionāliem vārdiem (*Jānis, Pēteris*). Var pieļaut, ka tas bijis viens no veidiem, kā latvieši varēja apliecināt savu etnisko identitāti un pretošanos pārkrievošanai (Balode et al. 1998: 244–249). Savukārt līdz ar ārzemju kultūras telpas iepazīšanu arī Latvijā doto bērnu vārdu izvēle kļuvusi daudz multikulturālāka.

Vēl viena no samērā jaunām īpašvārdu pētniecības metodēm ir *lingvopsiholoģiskā metode*, kas pēta asociāciju virknes cilvēka smadzenēs (kādas asociācijas izraisa, piemēram, vārds *Anna* vai *Jānis*, ar kādām pozitīvām vai negatīvām īpašībām sabiedrībā tiek saistīti šie vārdi). Šī metode skar arī personvārda skatnisko ietērpu, piemēram, sabiedrībā pastāv priekšstats, ka zēna vārdā ir jābūt

burtam *r*: *Roberts, Rihards, Varis*, bet sieviešu vārdā vēlams burts *l*: *Laila, Linda, Malda*. Samērā daudz tiek pētīts skaņu simbolisms īpašvārdos.

Ļoti plaši tiek izmantota *statistiskā* jeb *kvantitatīvā metode*, kas ietver dažādu pakāpju matemātiskus aprēķinus un vispārinājumus. Piemēram, tiek aprēķināti 10 populārākie jaundzimušo zēnu un meiteņu vārdi attiecīgajā gadā un attiecīgā teritorijā, procentuāli tiek aprēķināta kāda vārda izplatība, tiek veidotas personvārdu biežuma vārdnīcas.

Viena no vissenākajām un tautā populārākajām metodēm ir *etimoloģiskā pētījumu metode*, jo cilvēki vienmēr ir vēlējušies zināt sava vārda cilmi. Bieži senie no antikajām valodām nākušie vārdi ir izplatīti visā pasaulē, tie tiek lietoti daudzās valodās (sal. arī mūsdienā latviešu diasporā bieži sastopamos vārdus *Amanda* < latīņu *amanda* ‘mīlamā’, *Diāna* < antīkā medību dieviete < latīņu ‘dievišķīgs, dievišķīgi skaists’, *Regīna* < latīņu *regina* ‘karaliene’). Tieši etimoloģiskā pētīšanas metode palīdz noskaidrot aizguvumus un uz savas valodas bāzes darinātos personvārdus (piemēram, tādi latviešu personvārdi kā *Dzintars, Kalvis, Līga, Sarma* ir reģistrēti arī starp diasporas latviešu bērniem).

Daudzi vecāki, vēloties bērnam dot latvisku vārdu, to meklē latviešu valodas kalendārā, pat neapzinoties, ka lielākoties tur sastopami svešvārdu cilmes vārdi, bet īstu latvisku vārdu ir salīdzinoši maz. Pirmajā latviešu kalendārā, kas iznāca Jelgavā 1761. gadā, vārdi galvenokārt bija pārņemti no Kurzemes vācu kalendāra. Tikai ar latviešu tautas atmodas laikmetu 19. gadsimtā, balstoties uz baltu mitoloģiju un vēsturi, tika radīti jauni latviski vārdi (Siliņš 1999: 431). Salīdzinājumam, pārlūkojot 2004. gadā izdotajā „Tavā vārdadienu kalendārā” ierakstītos 960 tradicionālos kalendārvārdus no cilmes viedokļa, redzams, ka vislielāko grupu veido grieķu valodas vārdi (208 vārdi), tikai pēc tam seko īstie latviešu personvārdi (196 vārdi) (Kalendārs 2004: 4). Lielākā daļa vārdu, kas nākuši gan no klasiskajām valodām – sengrieķu un latīņu, gan no vācu, gan no skandināvu valodām, jau ir tik ļoti *asimilēti*, ka, neatkarīgi no šo vārdu lingvistiskās cilmes, tie tiek atzīti par latviešu personvārdiem (Bušs 2004: 422). Lai gan ikdienā tik ierastie vārdi kā *Jānis, Juris, Pēteris* izklausās latviski vārdi, to cilme nav latviska. Lai gan skaniski un gramatiski latviskoti, tie pieder pie visai kristīgajai pasaulei kopīgā personvārdu kopuma, kura lielāko daļu veido sengrieķu, senebreju, latīņu un ģermāņu cilmes vārdi. Īsti latviski personvārdi, t. i., tādi, kas veidoti no latviešu valodas sugasvārdiem, tika lietoti pirmskristietības laikā, taču par tiem ir ļoti maz konkrētu ziņu, kas saglabājušās vēstures dokumentos (Bušs 2003: 15).

Ar etimoloģisko metodi cieši saistās arī *semantiskā pētījumu metode*, kas palīdz noskaidrot personvārdu sākotnējo jeb pirmatnīgo nozīmi, resp., vārda nozīmi, kāda tam piemita vārda izveidošanas laikā. Piemēram, daudzi vecāki, dodami jaundzimušajam vārdu, nemaz nezina, ka no latīņu valodas aizgūtais tik populārais vārds *Pauls* nozīmē ‘mazs’, *Una* ‘viena, vienīgā’. Reti kurš aizdomājas, ka arī diasporā izplatītais latviešu meiteņu vārds *Dārta* ir *Dorotejas* pārveidojums, kas nāk no sengrieķu valodas un nozīmē ‘dāvana + dievs’, turpreti

latviešu personvārds *Zane* ir senebreju *Zuzannas* saīsinājums ar nozīmi 'baltā ūdenslīlija'. Rietumu sabiedrībā pierasts, ka bērnam cenšas atrast labskanīgu vārdu, kas rada patīkamas emocijas, taču pasaulē var sastapt arī vārdus ar nozīmi 'suņaste', 'mulķis', 'smirdošais', 'atkritums'. Piemēram, tjurku un daudzām citām tautām vārdi ar nievājošu nozīmi vēl pavisam nesenā pagātnē nebija nekāds retums un palaikam sastopami arī mūsdienās, piemēram, indoeiropiešu valodu saimes pārstāvju tadžiku *Hokiro* 'ceļa puteklī', *Džunbuls* 'mēslu vabole'. Šādi vārdi tiek doti ar nodomu aizsargāt bērnus no ļaunu garu nenovīdības, pat no nāves. Tomēr daudz biežāk jaundzimušā vārdā cenšas ietvert nepārprotamu laba novēlējumu. Piemēram, vēloties, lai zēns izaug par drosmīgu un spēcīgu vīru, bērnu var nosaukt kāda varena zvēra vārdā (daudzām tautām raksturīgs personvārds ar nozīmi 'lauva': latīņu cilmes *Leo*, grieķu *Leons*) (Bušs 1999, 410–411). Izturību un rakstura stingrību simbolizē akmens, kas ir pamatā arī Latvijā populārajam zēnu personvārdam *Pēteris* (krievu *Пётр*, angļu *Peter*, somu *Pekka* u. c.), tas cēlies no sengrieķu valodas sugasvārda *petros* 'akmens, klints'. Meitenes savukārt mēdz saukt vārdos, kas iemieso skaistumu un grāciju. Daudzi sieviešu personvārdi cēlušies no puķu nosaukumiem (Bušs 1999: 411–412).

Personvārdus var pētīt gan *sinhroniski* (balstoties uz mūsdienu materiālu), gan *diahroniski* (pētot vēsturiskos datus). Tātad arī migrācijā dzīvojošo latviešu bērnu personvārdi var tikt apskatīti no dažādiem skatu punktiem un ar dažādu metožu palīdzību. Ieskatam tikai daži vērojumi.

Bērnu vārdi

Tā kā arī personvārdu pētījumos ir būtiski saglabāt personu anonimitāti, personvārdi ir aplūkoti apkopotā veidā. Izanalizējot vairāk nekā 700 latviešu diasporas bērnu personvārdus visā pasaulē, kuri saņēmuši LR Izglītības un zinātnes ministrijas publiskus atzinības rakstus (2012–2014) par veiksmīgu kultūras un valodas apguvi, apmeklējot latviešu skolas, var secināt, ka galvenokārt vecāki bērniem izvēlas starptautiskus, viegli izrunājamus vārdus, kas nerada problēmas svešā vidē, piemēram: *Aleksa*, *Toms*, *Samanta*, *Stella*, *Rebeka*, *Laura*, *Krista*, *Rauls*, *Nils*, *Olivers*, *Orests*. Tas sasaucas arī ar Somijā veikto pētījumu (Balode 2011), kas atklāja, ka šāda vārdu izvēles motivācija dominēja arī somu-latviešu ģimenēs.

Paretam sastopami arī latviešu cilmes vārdi bez diakritiskajām zīmēm: *Ilga*, *Vilnis*. Pārsteidzoši, bet ir daudz personvārdu, kur saglabātas gan garumzīmes, gan citas diakritiskās zīmes (kas it kā ir pretrunā ar dominējošu uzskatu, ka ārzemēs dzīvojošie latvieši cenšas izvairīties no šādiem vārdiem): *Ērika*, *Māris*, *Mārtiņš*, *Lāsmā*, *Evelīna*, *Jurģis*, *Renārs* un pat *Pēteris Krišjānis*. Bērnam dotie divi vārdi ir visai izplatīta parādība mūsdienu latviešu diasporā visā pasaulē (pēdējos gados tāpat arī Latvijā): *Pēteris Pauls*, *Alise Patrīcija*, *Alise Lote*, *Līva Annele*, *Paula Nikola*, *Nanija Džūlija*, *Annahita Anna*, *Kolins Deivids*, *Brendans Fredriks*, *Jenss Aleksanders*. Jākonstatē, ka arī svešumā dzīvojošu latviešu vidū

vairs nav populārs tradicionālais vārds *Jānis*: šai materiālā ir konstatēti tikai divi bērni, kas nosaukti šajā vārdā. Vairāku diasporas latviešu bērnu vārdu ortogrāfija atšķiras no Latvijā pieņemtās, piemēram: *Gabriella* (sal. *Gabriela*), *Danielle* (sal. *Daniela*), *Jasmine* (sal. *Jasmina*), *Elisa* (sal. *Eliza*), *Sufija* (sal. *Sofija*), *Daniils* (sal. *Danils*), *Enia* (sal. *Enija*), *Maia* (sal. *Maija*). Diasporas latviešu bērnu sarakstos ir konstatēti daudzi ļoti reti vārdi (kas gan ir fiksēti „Latviešu personvārdu vārdnīcā”): *Damians*, *Džesija*, *Eremijs*, *Rainers*, *Regnārs*, *Rendijs*, *Marlēna*, *Mia*, *Ūve*, *Šarls*, *Alens*, *Kintija*, *Kristens* u. c., tomēr vēl lielāku daļu veido aizgūtie personvārdi, acīmredzot piemērojoties mītnes zemei un jauktās ģimenes tradīcijām: *Deimians*, *Deina*, *Dilans*, *Raiens*, *Ronans*, *Ronens*, *Rauans*, *Rianda*, *Jannika*, *Džesika*, *Fēbe*, *Keitija*, *Steisija*, *Tailors*, *Šanona*, *Lisa*, *Lāra*, *Rufuss*, *Brendans*, *Tabišs*, *Farišta*, *Jošua* u. c.

Visplašāk pasaulē izplatīti personvārdu pētījumi, kas aplūko personvārdu izvēles *motivāciju* (sk. Alford 1988; Dunkling 1989; Kunze 1998; Ainiala et al. 2008; Aldrin 2011 u. c.). Tomēr ne Latvijā, ne Baltijā šai problēmai nav pievērsta lielāka uzmanība; par šo tēmu nav daudz socioantropomiskisku pētījumu (sk. Bušs 1999, 2003, 2004 u. c.; Hirša 2004; Horste 2008). Tikpat kā nav šādu pētījumu par diasporā dzīvojošajiem latviešiem.

Bērna vārda devēji, izvēloties bērnam vārdu, saskaras ar daudzām izvēlēm un problēmjautājumiem. Aizvien vairāk pētnieku nonāk pie secinājuma, ka pilnīgs personvārdu izvēles motivācijas skaidrojums nav iespējams. Tam par iemeslu ir vairāki faktori.

Tā kā, izvēloties vārdu, vārda devējiem ir vairāki faktori un mērķi, kas ietekmē vārda izvēli, tad izvēles motivāciju ir grūti visaptveroši izskaidrot. Viens no zināmākajiem vārda izvēles motivācijas pētniekiem Danklins (Dunkling 1994) savos pētījumos ir aprakstījis vairāk nekā 20 dažādu motīvu. Priekšrokas došana kādam konkrētam vārdam ir sarežģīts process, kuru pat vārda devējs ne vienmēr var precīzi aprakstīt, jo vārda izvēlē ir iesaistīti faktori, kas ir saistīti ar personiskiem vārdu tēliem, lielākoties neapzinātām individuālām emocijām un nejaušībām, kurām bieži vien ir lielāka nozīme nekā pragmatiskiem apsvērumiem. Turklāt praktiski vārda izvēlē vienlaikus darbojas vairāki un dažādi vārda izvēles kritēriji, kas savstarpēji mijiedarbojas (Ainiala et al. 2012: 177). Lai to labāk izskaidrotu, somu onomasts Kiviniemi ir ieviesis terminu „sociālā intuīcija” (*social intuition*), uz kuru balstās vārda devēji, izvēloties vārdu. Kiviniemi sociālo intuīciju raksturo kā intuitīvas zināšanas, kas konkrētajos sociālajos apstākļos un noteiktajā laikā ir piemērots, – tā ir apzināšanās, kas ir moderns un sociāli svarīgs. Sociālā intuīcija iekļauj visu, ko vecāki, izvēloties bērnam vārdu, varētu intuitīvi domāt un just, kas ir nozīmīgs vārda izvēlē. Šie faktori iekļauj ģimenes izcelsmi, vecumu, izglītību, bērna dzimumu, priekšstatus par dzimtes lomu sadalījumu sabiedrībā un vecāku attieksmi pret tiem u. c. (Virkkula 2014: 4, pēc Kiviniemi 2006: 69). Savukārt Libersons (*Lieberson*) līdzīgu ideju nodēvējis par sociālo gaumi (*social taste*). Abi šie pētnieki uzskata, ka vārdi tiek izvēlēti atbilstoši sociālajam kontekstam (Virkkula 2014: 2, pēc Lieberson 2000). Tā kā sociālo

gaumi ietekmē apkārtējā vide, tajā skaitā kultūrtelpa, plašsaziņas līdzekļi u. c., tad, dzīvojot diasporā, tā var krietni atšķirties no etniskās dzimtenes, kur diasporā izvēlētais konkrētais bērna vārds etniskajā dzimtenē var šķist neparasts. Līdz šim veiktie bērnu vārdu izvēles motivācijas pētījumi diasporā (Balode 2011; Virkkula 2014) atklāj, ka diasporā par primārajiem un noteicošajiem faktoriem izvirzās citi, nekā dzīvojot etniskajā dzimtenē, daudz lielāka nozīme ir pragmatiskajiem apsvērumiem.

Lai gan vārda izvēles faktori parasti nevar tikt pilnīgi precīzi noteikti (un tas apgrūtina priekšvārdu analīzi), tomēr dažādi vārda došanas principi var tikt pētīti un klasificēti vismaz vispārīgā līmenī (Ainiala et al. 2012: 177).

Somu onomasti uzskaitījuši vairākus vispārīgus vārda izvēles kritērijus. Viens no svarīgākajiem ir vārda fonētiskais skanējums, resp., lai vārds skanētu patīkami un harmoniski. Vārda pievilcīgums vienmēr ir personiskās gaumes jautājums, tādēļ priekšstati par to atšķiras. Piemēram, par pievilcīgu var tikt uzskatīts tāds vārds, kura semantiskā nozīme ir skaista (Ainiala et al. 2012: 178), sal. latv. *Madara* ir 'skaista un smaržīga puķe'. Bieži vien vārda izvēlē būtiskas ir arī praktiskas iezīmes, lai izvēlēto vārdu varētu viegli gramatiski locīt, izrunāt un rakstīt. Daudzi vārda devēji pievērš uzmanību arī tam, lai vārdu nevarētu pārveidot smieklīgos saīsinājumos un iesaukās, lai bērns nekļūtu par izsmiekla objektu. Tādēļ svarīgi izvēlēties īsu un vienkāršu vārdu, lai garo vārdu ikdienā vienmēr nelietotu tikai saīsinātā formā (piemēram, *Lote*, nevis *Šarlote*). Dažiem šķiet būtiski, lai izvēlētais vārds nebūtu modes vārds, kas drīz tiktu uzskatīts par vecmodīgu. Citi vārda devēji izvēlas dot oriģinālus un neparastus vārdus, lai bērns izceltos pārējo vidū (Ainiala et al. 2012: 179): vecāki mēdz būt ļoti radoši, bieži neaizdomājoties, ka šāds vārds varētu bērnam radīt arī problēmas. Lielākoties vecākiem ir svarīgi, lai ar vārdu saistītos tikai pozitīvas emocijas un arī bērnam, domājot par savu vārdu, rastos patīkamas asociācijas (Sällsten 2012: 13).

Vēl viena motivācija, izvēloties bērna vārdu, ir saistīta ar vārda izvēli no vecākiem tuvu cilvēku loka, piemēram, no bērna vecāku draugu, klasesbiedru, kursabiedru, skolotāju, kolēģu utt. loka. Šajā gadījumā svarīgākais ir tas, lai vārds asociētos ar jauku cilvēku. Līdzīgi vārdi bērniem tiek izvēlēti no sabiedrībā zināmu cilvēku loka, piemēram, slavenu mūziķu vai sportistu vārdi. No vienas puses, šāds vārds var tikt izvēlēts kā atzinības izpausme konkrētajai personai, no otras puses, tā var būt tikai sagādīšanās, ka patīkams vārds ir arī kādai publiskai personai (Ainiala et al. 2012: 178).

Izvēloties vārdu, svarīgi saprast, cik vārdus bērnam varētu dot un kā tie savstarpēji saderēs un saskanēs ar uzvārdu. Gaumes jautājums nosaka to, vai priekšvārdi un uzvārds būs stilistiski saskaņoti un fonētiski un ritmiski piemēroti (Ainiala et al. 2012: 179).

Bērniem var tikt doti vārdi, kuriem ir kopīgas iezīmes ar brāļu un māsu vai vecāku vārdiem: vārdiem var būt viens un tas pats sākumburts vai fonētiskā kombinācija (vecāki *Aldis* un *Aija*, bērni *Artis* un *Anita*) vai arī tie var beigties ar

tādu pašu fonētisko kombināciju (māsas *Anna* un *Johanna*) vai var būt kontekstuāli un semantiski saistīti (*Vilnis* un *Selga*) (Ainiala et al. 2012: 177).

Dažreiz, lai norādītu radnieciskās saites, bērna vārds var tikt izvēlēts kā saliktenis no abu vecāku vārdiem (*Elīna* + *Alireza* = *Eliza*) vai arī visiem brāļiem otrais vārds tiek izvēlēts vienāds (vairāk sk. Ainiala et al. 2012: 177).

Tā kā Latvija ir viena no tām retajām valstīm, kurā ir saglabājusies sena tradīcija – svinēt vārdadienas pēc vārdadienu kalendāra, arī to vecāki ņem vērā, izvēloties bērnam vārdu. Tā kā vārdadiena tiek uzskatīta gandrīz vai par otru dzimšanas dienu, vecākiem var būt vairāki apsvērumi, kā saskaņot vārdadienas un dzimšanas dienas datumu. Dažreiz vecāki apzināti izvēlas vārdu, kura vārdadiena būtu pēc iespējas tālāk no dzimšanas dienas, lai bērna svinamās dienas būtu vienmērīgi sadalītas gada laikā. Vēl retāk ir sastopami gadījumi, kad bērnam tiek izvēlēts kāds no vārdiem, kas ir kalendārā tieši dzimšanas dienā (Ainiala et al. 2012: 180) (piemēram, 24. jūnijā dzimis *Jānis*). Lai gan pareizticīgo tradīcijas nosaka, ka jaundzimušais jānosauca tādā vārdā, kāds ir svēto kalendārā viņa dzimšanas dienā.

Dzīvojot diasporā un vēl jo vairāk etniski jauktā ģimenē, līdzās šiem ietekmējošiem aspektiem parādās arī citi, jo sevišķi tad, kad abi partneri apzinās, ka bērna vārds ir nozīmīgs bērna identitātes veidošanā, un kad abiem vecākiem ir vēlme ar to signalizēt gan par savu etnisko, gan radniecisko piederību. Pētījums Somijā apstiprina, ka jau tā sarežģītais bērna vārda izvēles process var kļūt par īstu „cīņas lauku” etniski jauktajās ģimenēs. Ņemot vērā kultūras atšķirības, kurās auguši etniski jauktās ģimenes vecāki, par būtiskāko vārda izvēles aspektu – lai vārds būtu estētisks, tradicionāls ar savu svaru – viedokļi var atšķirties krietni vairāk nekā tiem, kas auguši vienā kultūrā un sabiedrībā (Balode 2011: 54).

Tieši diasporā priekšplānā izvirzās pragmatiskie bērna priekšvārda izvēles faktori, ņemot vērā vidi, kam tiek pakārtoti pārējie faktori. Kā viens no būtiskākajiem bērnu priekšvārdu izvēles faktoriem informantu intervijās tika minēta bērna iekļaušanās mītnes zemes sabiedrībā, palīdzot justies kā savējam (Balode 2011). Šo faktoru kā īpaši svarīgu minēja tie vecāki, kas paši sava *neparastā* vārda dēļ saskārušies ar diskrimināciju, no kuras vēlas pasargāt savus bērnus. Diskriminācija, ko vietējā sabiedrībā radījis migrantu *neierastais* personvārds, ir minēta daudzos pētījumos, kas aplūko migrantu iekļaušanos jaunajā mītnes zemē. Tas apstiprina personvārdu funkciju signalizēt apkārtējiem par personvārda īpašnieka identitāti. Piemēram, Lietuvā veiktajā pētījumā par lietuviešu personvārdu izvēles motivāciju emigrācijā (Jakubauskaitė 2010) atklāts, ka vecāki bērniem vārdus izvēlas ļoti rūpīgi, pragmatisku apvērumu vadīti, jo „uz ārzemēm migrējušie ļoti labi apzinās, ka, ja nevēlies strādāt viesnīcā par gultas klājēju vai dārzenu rūpnīcā, nepieciešamas ne tikai svešvalodu zināšanas un augstskolas diploms, bet nepieciešams parūpēties par „iederīgu” personvārdu”. Šī iemesla dēļ bērniem tiek izvēlēti skaisti, bet lietuviski grūti saprotami ārzemju un starptautiski vārdi. Vēl viens iemesls, kādēļ diasporā dzīvojošie bērnu vecāki

izvēlas saviem bērniem iederīgus personvārdus, ir personīgā pieredze, kad paši jaunajā mītnes zemē tikuši „pārkrustīti”, iegūstot tādu vārdu, kādu vietējie var izrunāt. Piemēram, lietuviete *Rūta*, pārceļoties uz dzīvi Londonā, savā istajā vārdā tiek dēvēta tikai lietuviešu vidū, pārējie viņu sauc par *Ruth*. Lai izvairītos no grūtībām, ar kurām saskārušies paši vārda devēji, dzīvojot diasporā, allaž savu vārdu ikdienā saucot pa burtiem, bērniem tiek izvēlēti tādi vārdi, lai ārzemniekiem neliktu lauzīt mēles, mēģinot izrunāt viņiem grūti saprotamus un izrunājamus burtus (piemēram, č, ž). Tā vietā bērniem tiek izvēlēti tādi vārdi, kas tobrīd mītnes valstī ir modē, bieži vien bez galotnes (Jakubauskaitē 2010). Arī gadījumos, kad bērniem tiek doti vārdi, kas etniski jauktajā ģimenē ir abu vecāku kultūrās, to ortogrāfija lielākoties atbilst mītnes zemes valodai, tikai bez diakritiskajām zīmēm. Lielākoties vārdi atšķirās pēc galotnes (*Lauri*, nevis *Lauris*), garumzīmes (*Elina*, nevis *Elīna*), patskaņu vai līdzskaņu skaita (*Noora*, nevis *Nora*) vai pēc citām rakstības īpatnībām (*Elizabeth*, nevis *Elizabete*). Tomēr ikdienas komunikācijā vārdi tiek pārveidoti atbilstoši tai valodai, kādā notiek saziņa. Runājot latviski, tie tiek iekļauti latviešu valodas gramatiskajā sistēmā, piemēram, pievienojot galotni (Balode 2011: 57).

Tomēr, arī izvēloties mītnes zemē iederīgu vārdu, būtisks nosacījums ir, vai nākotnē vismaz teorētiski tiek pieļauta atgriešanās vecāku etniskajā dzimtenē un vai tiek uzturētas attiecības un cik tuvas tās ir ar radiniekiem, kas tur dzīvo. Gadījumos, kad attiecības ar radiniekiem ir ciešas, emigrācijā esošajiem būtiski, lai bērna vārds palīdzētu viņam iekļauties arī vecāku etniskās dzimtenes sabiedrībā, nejūtoties tur kā svešajam. Šī iemesla dēļ svarīgi, lai vārds atspoguļotu bērna dzimumu un būtu izrunājams, saprotams, kā arī neradītu pārpratumus. Mūsdienų globālajā laikmetā, it īpaši dzīvojot diasporā, izvēloties bērna vārdu, ir jārēķinās arī ar lingvistiskajām atšķirībām. Galvenokārt būtiski ņemt vērā vārda atšķirīgās semantiskās nozīme dažādās valodās. Kamēr vienā valodā personvārdam ir pozitīva nozīme, citā analogi skanošs vārds ir zināms ar pilnīgi citu, pat pejoratīvu nozīmi, kas bērnu varētu padarīt par izsmiekla objektu, sal. latv. *Nauris* un somu *nauris* ‘kālis’, latv. *Varis* un somu *varis* ‘vārna’, latv. *Lauma* un somu *lauma* ‘mājlopu bars’ (Balode 2011: 56).

Vēl viens diasporai raksturīgs vārda izvēles nosacījums ir bērna vārdā norādīt etnisko izcelsmi (Balode 2011: 53), kas, dzīvojot etniskajā dzimtenē, iespējams, nebūtu tik svarīgi. Lai gan tiek uzskatīts, ka īpašs un neierasts vārds saskarsmē ar apkārtni var radīt vārda īpašniekam psiholoģiskas problēmas un būt traucēklis (Alford 1988: 153), tomēr dažos gadījumos šāds vārds var būt arī kā priekšrocība, kas sekmē personisko atpazīstamību un pašpārliecinātību. Par neparastu un oriģinālu vārdu var tikt uzskatīts arī kādai kultūrai raksturīgs vārds, kas citā sabiedrībā uzsver atšķirīgo. Dažos gadījumos bērniem ar nolūku tiek izvēlēti latviski vārdi, lai ikdienā mītnes zemes sabiedrībā neierastais vārds apkārtējiem signalizētu, kā arī pašam vārda īpašniekam atgādinātu par viņa etnisko izcelsmi (piemēram, dodot vārdu *Dzintars*, *Viesturs*, *Austra*). Šādā veidā ar vārda palīdzību vecāki mēģinājuši apzināti veidot bērna etnisko identitāti.

Savukārt tajos gadījumos, kad vecāki vēlas bērnam veidot multikulturālu identitāti vai arī kad par būtiskāko faktoru tiek uzskatīts tas, lai vārds „darbotos” visā Eiropā vai pasaulē, tiek izvēlēts starptautisks vārds, kas netiek asociēts ar kādu noteiktu kultūru vai etnisko grupu (piemēram, *Laura, Anna*) (Balode 2011: 56).

Par vienu no senākajām vārda došanas tradīcijām tiek uzskatīta radnieku vārdu došana bērnam. Šī tradīcija ir visai bieži sastopama arī diasporas bērnu vārda izvēlē (Balode 2011: 53). Tādā veidā tiek gan simboliski nodrošināta ģimenes un dzimtas turpināšanās (Ainiala et al. 2008: 19–20), gan nostiprināta bērna piederība pie radniecības grupas, gan arī izrādīta cieņa radniekam, kura vārdā bērns tiek nosaukts. Īpaši būtiski tas ir gadījumos, kad ir sena un slavena dzimta, kā arī tad, ja ir vēlme, lai jaundzimušais, kuram dots emocionāli tuva radnieka vārds, pārmantotu arī viņa labās rakstura īpašības. Šāda izvēle atspoguļo priekšstatu par to, ka cilvēki ar vienādiem vārdiem ir līdzīgi. Tomēr, arī izvēloties vārdu no radnieku loka, priekšroka tiek dota tādiem vārdiem, kas tiek uzskatīti par jaukiem un stilistiski atbilstošiem (Ainiala et al. 2012: 177). Radniecisko saišu atspoguļojuma nozīmīgumu bērna vārdā norāda tas, ka bieži vien par bērna otro vai trešo vārdu tiek izvēlēti vārdi no radnieku vai dzimtas vidus. Īpaši tas redzams vīriešu otro vārdu izvēlē, kad bieži vien dēlam tiek dots tāds pats otrais vai trešais vārds, kāds ir arī tēvam, ko viņš savukārt ir mantojis no sava tēva. Šāda vārda izvēle uzsver gan ciešās saites starp tēvu un dēlu, gan piederību dzimtai pa tēva līniju, mantojot ne tikai uzvārdu, bet arī vārdu (Balode 2011: 53).

Tā kā vairākās valstīs likumdošana pieļauj vairāku vārdu došanu, bieži vien divu un vairāku vārdu došana bērnam tiek uztverta par kompromisa risinājumu, kad vecāki nevar vienoties vai kad ir vēlme apvienot vairākus vārda došanas faktorus. Sastopami vairāki gadījumi, kad diasporā bērna pirmais vārds ir izvēlēts tāds, lai bērns veiksmīgi iekļautos mītnes zemes sabiedrībā, savukārt otrais vai trešais vārds norāda uz mātes vai tēva etnisko izcelsmi un tādējādi ir identificējams ar kādu noteiktu reģionu vai kultūru, vai arī vārds ir dots par godu kādam no radnieku loka, tādā veidā uzsverot dzimtas turpinājumu. Vairāki bērna vārdi sniedz iespēju bērnam vienlaikus iegūt vairākas identitātes. Etniski jauktajās ģimenēs vairāki vārdi ļauj vecākiem uzrunāt bērnu atšķirīgā vārdā – vienā no bērna diviem vai trim priekšvārdiem, vienlaikus arī uzsverot atšķirīgās bērna etniskās identitātes, runājot vienā no bērna dzimtajām valodām (Balode 2011: 57).

Lai gan personvārdi ir vēsturiski un sociāli nosacīti, tiem piemīt liela kultūrvēsturiskā nozīme, personvārdu pētniecība paver iespējas izziņāt dažādus jautājumus, kas saistīti ar sabiedrību. Piemēram, sabiedrības tradīcijas, vērtību maiņu, vēsturiskās pārmaiņas, socioekonomiskās izmaiņas, dažādas aktuālās norises, dažādas sociālpolitiskās problēmas (piemēram, etnisko un lingvistisko minoritāšu tiesību ievērošanu, lietojot savus personvārdus). Īpaši bērnu vārdu izvēles un personvārdu maiņas izpēte atklāj sociālo struktūru un sociālās izmaiņas (James et al. 1998: 316). Ņemot vērā plašo pētniecisko lauku, ko paver personvārdi, to pētīšana ir saistoša dažādu zinātnes nozaru pētniekiem. Personvārda

ciešā saistība ar identitāti un tās konstruēšanu, kā arī piederības sajūtu sniedz iespēju atklāt indivīda attiecības ar sabiedrību, kā arī indivīdu savstarpējās attiecības, paverot ceļu plašam pētniecisko jautājumu lokam. Personvārdu izpēte var būt labs instruments, lai no dažādiem aspektiem pētītu diasporā dzīvojošos latviešus.

Nobeigums

Raksts veidots, lai teorētiski iezīmētu personvārdu plašo pētniecības lauku, kur personvārdu var izmantot kā rīku, lai labāk iepazītu un izpētītu diasporā dzīvojošos latviešus. Turpmāk, veicot empīriskos pētījumus, būtu nepieciešams ņemt vērā atšķirības bērnu personvārdu izvēlē, kādas rodas ģimenēs, kurās abi vecāki ir vienas etniskās grupas pārstāvji, un jauktajās ģimenēs, kur vecāki nākuši no atšķirīgām etniskajām grupām un kultūrām.

Bērna vārda izvēle ir atbildīgs un sarežģīts process, tomēr vēl sarežģītāks tas kļūst diasporā, kad starp daudzajiem vārda izvēles nosacījumiem ir jāatrod kompromiss. Vēl grūtāk tas ir tad, kad šis jautājums jārisina etniski jauktā ģimenē, kur vecāki vēlas bērna vārdā atspoguļot gan etniski jaukto izcelsmi, gan radniecību, gan estētisko skaistumu, gaumi un citus personiski nozīmīgus faktorus, kā arī to, lai vārds mītnes zemē būtu iederīgs un palīdzētu bērnam sasniegt vēlamos mērķus.

Kā viena no pētnieciskajām problēmām var tikt minēta informantu anonimitātes saglabāšana. Personvārdu pētniecības specifika noteic, ka pētījumā ir jāmin konkrēts analizējamais piemērs (šajā gadījumā personas vārds), tādējādi nav iespējams noklusēt konkrētus personvārdus vai tos aizstāt ar pseidonīmiem, tādā veidā pilnībā nodrošinot informantu anonimitāti. Nemīnot konkrētus analizējamā materiāla piemērus, zūd pētījuma būtība.

Lai gan par priekšvārdu izvēles motivāciju pasaulē ir veikti daudzi pētījumi (lielākoties onomastikā), tomēr latviešu bērnu vārdu izvēles motivācija ir pēti-ta maz. Šķiet, ka diasporā par primārajiem un noteicošajiem faktoriem izvirzās citi, nekā dzīvojot etniskajā dzimtenē. Lai labāk izprastu šos procesus diasporas latviešu vidē, nepieciešams veikt plašākus un vispusīgus personvārdu pētījumus dažādās sociālo zinātņu nozarēs un starpdisciplinās. Šajā rakstā aplūkoti tikai daži no šī plašā pētniecības lauka iespējamiem pētīšanas aspektiem.

VĒRES

- Ainiala, T., Saarelma, M., Sjöblom, P. (2008). *Nimistöntutkimuksen perusteet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ainiala, T., Saarelma, M., Sjöblom, P. (2012). *Names in Focus. An Introduction to Finnish Onomastics*. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Aldrin, E. (2011). The Choice of First Names as a Social Resource and Act of Identity among Multilingual Families in Contemporary Sweden. *Namnval och social handling*.

- Val av förnamn och samtal om förnamn bland föräldrar i Göteborg 2007–2009*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, 86–92.
- Alford, R. D. (1988). *Naming And Identity: A Cross-Cultural Study of Personal naming Practices*. New Haven, Connecticut.
- Balode, L., Lawson, E. D. (1998). Latvian Naming Patterns, 1880–1999. *Proceedings of the XIXth International Congress of Onomastic Sciences, III*. Aberdeen: University of Aberdeen, 244–249.
- Balode, L. (2013). *Onomastikas lekciju kurss Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātē*.
- Balode, M. (2011). *Personvārdu izvēle: meklējot piederību starp latviešu un somu identitātēm etniski jauktajās ģimenēs Somijā*. Maģistra darbs. Rīga: LU.
- Balodis, P. (2008). *Latviešu personvārdu etimoloģiskās semantikas teorētiskais modelis un tā realizācija*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
- Blese, E. (1929). *Latviešu personu vārdu un uzvārdu studijas*. I. Vecākie personu vārdi un uzvārdi (XIII–XVI gs.). Rīga: A. Gulbis.
- Blomqvist, S. (2014). Nimi tekee ihmisen. Yle Uutiset. 11.09.2014. Pieejams: http://yle.fi/uutiset/nimi_tekee_ihmisen/7459213 (skatīts 14.08.2015.).
- Bursell, M. (2012). Name change and destigmatization among Middle Eastern immigrants in Sweden. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3): 471–487.
- Bušs, O. (1999). Katram cilvēkam – vismaz pa vienam vārdam. *Vārdadienu kalendārs 2000–2003*. Rīga: Valsts valodas centrs, 408–413.
- Bušs, O. (2003). *Personvārdi, vietvārdi un citi vārdi: izpētes pakāpes*. Rīga: LU LVI.
- Bušs O. (2004). Daži „eksotismi” mūsdienu visjaunāko latviešu personvārdu sistēmā. No: *Tavs vārdadienu kalendārs 2005, 2006, 2007*. Rīga: Nordik, 422.–424.
- Civilstāvokļa aktu reģistrācijas likums. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=253442> (skatīts 13.06.2015.).
- Dunkling, L. (1989). *The Guinness Book of Names*. UK.
- Elias, N. (1991). *The Society of Individuals*. Oxford: Basil Blackwell.
- Emmelhainz, C. (2012). Naming a New Self: Identity Elasticity and Self-Definition in Voluntary Name Changes. *Names*, 60(3): 156–165.
- Jakubauskaitē, G. (2010). Vaiko vardas – pagal emigrācijas krypti? Tiesa.com. 18.11.2010. Pieejams: <http://www.tiesa.com/naujienos/2613/vaiko-vardas-pagal-emigracijas.html> (skatīts 15.06.2015.)
- James, E. J., Pierre, L. H. (1998). Comment vous appelez-vous?: Why the French Change Their Names. *Names*, 46(1): 3–28.
- Kunze, K. (1998). *Namenkunde: Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Noteikumi par personvārdu rakstību un lietošanu latviešu valodā, kā arī to identifikāciju. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=85209> (skatīts 05.05.2015.).
- Siliņš, K. (1990). *Latviešu personvārdu vārdnīca*. Rīga: Zinātne.
- Siliņš, K. (1999). Kalendārvārdi. No: *Vārdadienu kalendārs 2000–2003*. Rīga: Valsts valodas centrs, 430.–435.
- Sällsten, S. (2012). *Nimi ja identiteetti. Suomesa syntyneiden liettualaisten lasten nimet*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Virkkula, J. (2014). First Name Choices in Zagreb and Sofia. *Slavica Helsingiensia* 44. Helsinki: Department of Modern Languages.

Anna Eiženija Reinolde

3.6. Līnijas un saskarsme: refleksijas par bagātinošu robežošanos Latvijas daudzveidīgajā sabiedrībā

Ievads

„Pastāvēs, kas pārvērtīsies!” Katram latvietim ir pazīstams šis slavenais dzejnieka Raiņa citāts no lugas „Zelta zirgs”. To dzird bieži, visdažādākajos kontekstos. Taču liriskais paredzējums, sauciens, norāde, kas ietver it kā sākotnēji pretrunīgus procesus, saduras ar ikdienišķo, kur no pārmaiņām ir bail, kur pārmaiņas traucē, kur pārmaiņām pretojas. Rakstu šos vārdus 2015. gada augustā, kad labēji konservatīvas ideoloģijas vai vienkārši – ikdienas pārmaiņu pretinieki Latvijā viļņojas neizpratnē un bažās par bēgļu uzņemšanu no pārslogotā Vidusjūras reģiona pēc Eiropas Savienības lēmuma. Daudzi ir izceļojuši no Latvijas, īpaši kopš iestāšanās Eiropas Savienībā, tomēr, lai gan skaitliski daudz mazāk, cilvēki pārceļas arī uz Latviju. Turklāt ne tikai kā migrācijas procesos zināmā pretstraume, atgriežoties nesenajiem emigrantiem.¹ Latvijā atgriežas arī latviešu diasporas pārstāvji vai viņu bērni un bērnubērni un darba, studiju vai personīgu iemeslu dēļ – arī ļaudis no citām kultūrām. Šie cilvēki, kuri nav bijuši daļa no vietējās kopienas, nav piedzīvojuši ne pirmo Latvijas neatkarību, ne padomju realitāti, ir pārcēlušī savu ikdienu uz šo valsti. Kā viņi šeit jūtas un kā pieredz bērnu izglītošanos Latvijā?

Mums ir daudz formālu, normatīvu, kulturālu vai sociālu statusu apzīmētāju: repatrianti, imigranti, cittautieši, trešo valstu pilsoņi. Iztēlojos balsis, kas teiktu – grupas analizē ir jānorobežo. Kad viena no šīs grāmatas zinātniskajām redaktorēm aicināja mani veidot rakstu, sākotnējo ieceri – izzināt repatriantu ģimeņu pieredzes – lauka darbā paplašināju, intervējot cilvēkus, kuri ir dzimuši un uzauguši ārpus Latvijas, bet kuri tagad audzina un skolo savus bērnus Latvijā. Uz to mani mudināja arī pētījuma dalībnieki, kurus jau biju intervējusi, rosinot izprast, kā bērnu izglītošanās gaitas izjūt arī citas tautības cilvēki, kuri pārcēlušies uz Latviju pēdējo divdesmit gadu laikā. Es aizvirzījos aiz robežas, kuru pazīstam kā „mēs” un „viņi”, un centos saskatīt, kas vieno mūs – iebraucējus, ārzemju latviešus –, kas jūtas un arī citu redzējumā ir atšķirīgi. Saskaroties

¹ Skatīt Georga Ravenšteina (*George Ravenstein*) (Ravenstein 1885) pirmo zinātnisko darbu par migrācijas procesu likumsakarībām, kas devis valodu, skatījumu un pamatpieņēmumus daudzām paaudzēm, kuras turpināja un turpina pētīt migrāciju.

ar atšķirību, izdzīvojot to, ļaudis var sniegt vērtīgu ieguldījumu, lai palīdzētu veidot izpratni par to, kas tad ir Latvijas nācija, līdzīgi kā jaunās diasporas iekļaušana vienas nācijas izpratnē daudzās citās emigrācijas valstīs (sk. piemēram, nesenu Annas Gavlevičas pētījumu par poļiem svešumā (Gawlewicz 2015)). Mani jau izsenis ir urdijušas tās bagātīgās un īpatnās vietas dabas vidē – upes krasts, vieta, kur saskaras mežs ar pļavu, vai dūksnājs piepilsētā –, kur saskaras divas sociālekoloģiskas „pasaules”. Un šajā rakstā es stāstīšu stāstu, kurā ļaušu sev vaļu, ieklausoties pieredzē, kas man liek domāt par *robežošanās vietu, saskarsmes zonu* – kā izjūtu, pieredzi laikā, telpā un dažādās kopienās. Izpratne balstās uz Marijas Luīzes Pratas (*Mary Louise Pratt*) (Pratt 1991) konceptualizāciju, kas migrāciju aplūko kā nepārtraukti mainīgas robežas, kurās savijas daudzveidīgas līnijas, līdzās pastāvošiem procesiem atklājoties *saskarsmes kontakta zonā*. Kontakta zona Pratas skaidrojumā ir „līdzāspastāvēšana telpā un laikā, kur satiekas līdz šim ģeogrāfiski un vēsturiski šķirtas trajektorijas” (Pratt 1991).

Esmu ilgstoši vērojusi ļaudis, kuri nav dzimuši Latvijā, un intersubjektīvi izprotu viņu izjūtas, jo arī pati neesmu dzimusi Latvijā. Raksta vajadzībām intervēju deviņus cilvēkus, kurus šeit saukšu par pētījuma dalībniekiem, jo bez viņu balsīm, stāstiem un uzticēšanās pētījuma nebūtu (Carling et al. 2013). Pētījuma dalībniekiem došu manis pašas izdomātus vārdus, lai aizsargātu viņu anonimitāti. Protams, tā kā esmu studējusi antropoloģiju un pieredzējusi prombūtni un iedzīvošanos vairākās vietās, arī es esmu pētījuma dalībiece, taču mans uzdevums ir nedaudz pakāpties ēnā un ļaut stāstam ritēt. Mani interesē stāsts, kas ir dziļāks par ātri nosaukto pašizvēlēto identitāti. Tiesa, arī tiešās atbildes uz jautājumu „Kas tu esi?” bija zīmīgas: „Austrālijas latvietis”, „lepns, ka esmu afroamerikānis” un „zviedriete ar latviešu saknēm” vai kā šeit citātos:

„Nu, ja baigi īsi, tad es saku, ka es esmu zviedriete, bet es dzīvoju 18 gadus Latvijā, jo es apprecējos ar Latvieti.” (Marta)

„Es esmu austrāliete ar latviešu dvēseli, Eiropas sensibilitāti un anglo-sakšu kultūras bagāžu.” (Elza)

Kad lauka darbs 2015. gada augustā bija pabeigts, es skaidri redzēju, ka, dziļāk ielūkojoties, katrs stāsts ir īpašs. Stāsta līnijas es skaidrošu antropologa Tima Ingolda (*Tim Ingold*) (Ingold 2007; 2011) etnogrāfiskajā redzējumā. Viena no tām ir indivīda dzīves gaita. Tas, ar kādām cerībām, redzējumu ļaudis ieradās Latvijā, ir atkarīgs no viņu vecuma, dzīves situācijas, valsts attīstības ceļa, no gaidām, kuras viņi projicēja uz kopienām un valsti, kurā sākās iedzīvošanās process. Taču mēs pasaulē nedzīvojam vieni, mēs nākam no ģimenes, no vides, kurā augām un kurā ieradāmies. Mēs cenšamies nodot zināmas vērtības un pasauleskatu saviem bērniem. Tā ir otra – ģimenes – līnija, bez kuras ir ļoti grūti, teju neiespējami iztēloties, kā mēs varam izprast diasporas bērnu izglītošanos. Trešā ir kā sazarota, savīta virve: priekšstatu, normu un vērtību līnija, kas reizēm noder kā stiprs balsts, bet reizēm met cilpas un slāpē elpu, trūkst un pa diegiem tiek atkal vīta kopā no dažādu kultūru pieredzes. Visas trīs vijas

un atdalās stāstā, ko sadalīju pa tēmām: par vecākiem, par nodomiem doties uz Latviju, par bērniem, par aktuālo Latvijas sabiedrībā un par skatu nākotnē.

Par vecākiem

Daļa diasporas latviešu ir uzauguši ar daudzkārt pārstāstītiem un atgādinātiem piemēriem no dzīves vēl brīvajā Latvijā. Kādam tās ir atmiņas par turīgu, drošu dzīvi, augstu vectēva amatu valsts darbā. Citam – par vienkāršāku, tomēr cienījamu un labu dzīvi, kas bija ļoti strauji jāpamet, lai dotos nezināmā ceļā. Ģimenes stāsts par to, kā mēs nonācām trimdā, ir līnija, kas ir atšķirīga ārzemju latvietim no to ģimeņu stāstiem, kuru vecāki un vecvecāki palika Latvijā vai kuri nonāca izsūtījumā.

Bēgļu gaitu pieredze un ģimenes stāsts ļauj pavisam citādi paraudzīties uz normatīvu, reizēm pat gribēti vai negribēti kundzisku attieksmi, kas pauž, ka svešajam uzreiz ir jāintegrējas sabiedrībā, *viņš* vai *viņa* ir jāintegrē. Taču, kā slavenajā darbā „Imigranta ciešanas” rakstījis alžīriešu izcelsmes sociologs Abdelmaleks Saids (*Abdelmalek Sayad*) (Sayad 1991), „Ikviens imigrants pirmkārt un pāri visam ir emigrants”. Atmiņas par dzīvi un materiālajiem priekšmetiem, ģimenes relikvijām, mājas iekārtojumu – tas viss vēlāk stāstos tiek nodots tālāk ģimenei un kopienai. Bēgļu ģimenes stāsta līnijai pievijas arī citas – kas notika ar brāli, māsu, mīļoto. Stāsti par gūstu kara laikā, par izsūtījumu, par nāvi iekrāso arī izglābušās ģimenes stāstu. Sākums bija grūts: bēgļu nometnes, tuberkuloze. Slimība vienas pētījuma dalībnieces vecāku stāstā izrādījās visbūtiskākais pagrieziena punkts ģeogrāfiskā telpā: tās dēļ tēvam neļāva doties uz Ameriku, kur ģimene būtu vēlējusies nokļūt visvairāk. Tā bija tuberkuloze, kas noteica, ka dzīves gaita tagad ritēs Vācijā.

Otra atšķirība ir paaudzēs nodota izpratne par to, ka bija jābēg, visbiežāk spējot paņemt līdzi vien mazumiņu. Pieredze, ka svešumā nepieder nekas, ka iepriekšējai izglītībai un statusam ir maza nozīme, ka esi bēglis. Un tad neziņas laiks, cerības atgriezties dzimtenē, cerības, kas izplēnēja:

„[Viņi] bija vispārīgi laimīgi, ka viņi bija kaut kur nonākuši, viņi mēģināja strādāt, viņi mēģināja, teiksim, to ikdienas dzīvi izdzīvot, bet, cik es saprotu no saviem vecvecākiem, neviens jau pirmos gadus nekādā veidā neintegrējās tajā mītņu valstī, jo viņi visi sēdēja uz koforiem un cerēja tikt atpakaļ. Tas, es domāju, noteikti pirmos gadus tā bija, ja. Līdz kamēr kaut kādā brīdī – es nezinu, kas bija tas brīdis – katrā ziņā bija kaut kāds brīdis, kad viņi visi saprata, ka, nu, ka nebūs.” (Rūta)

Kad cerības atgriezties pagaisa, kad bēgļi bija sadalīti pa valstīm un vietām, arī paaudzes šķirtas pa dažādām valstīm, bija jāveido dzīve, nereti ar lielām grūtībām, un atmiņas par tām arī ir ģimenes stāsta līnija.

„Vajadzētu daudziem cilvēkiem šeit pastāstīt, ka daudzi no tiem, kas aizbrauca, un dīpīšu nometnēs dzīvoja – uzsāka dzīves tā saucamajā

trimdā – ka viņi pašā sākumā riktīgus sūda darbus strādāja, un ka viņiem bija jācinās, lai tiktu uz zaļa zara, un ka tas, kur viņi šodien ir nonākuši, ka tas pats no sevis jau nenāk, ja. „Mūsu vecvecāki aizbrauca, un: plokš! Viņiem piederēja māja un mašīna Amerikā un viss bija brīnišķīgi, ja?” Tā jau tas taču nebija. Viņi visi tiešām smagi strādāja, un viņi sūda darbus strādāja – viņi Zviedrijā vilcienus vagonus katru nakti gāja tīrīt, ja?” (Laima)

Sākās iedzīvošanās gaitas un manu latviešu diasporas pētījuma dalībnieku stāstos – latviskā audzināšana.² Daina īpaši atminas latviskās piederības atgādinājumu, kas vienmēr bija ar viņu, – savu vārdu vāciskā vidē.³

„Kad es biju maziņa, un man vārds ir Daina, un vāciešiem, teiksim, vēl bija tā mono-kultūra, tad bija tā: „Ah, kāpēc man ir tāds vārds, un tad vēl Saulīte ..” Un tas bija vienkārši briesmīgi, un neviens viņu nemāk izrunāt, un visi prasa, kāpēc man tāds vārds, un kāpēc es tādu citu valodu runāju? Un tas arī bija tas laiks, nu, tos pirmos skolas gadus, kad es pirmo reizi apzinājos, kāpēc es nevaru saukties kā jebkura cita meitene: Zabīne, Anete, Zuzanne?” (Daina)

Lai arī mani pētījuma dalībnieki, trimdas latvieši, jutās pieņemti vidē, kurā auga, tomēr citādība bija klātesoša, neskatoties uz to, ka bērns ir dzimis tajā valstī, ka vācu, angļu vai zviedru valoda ir kā dzimtā. „Nu es klasesbiedriem vienmēr biju tāds eksotisks [...] Bet es runāju tekoši vāciski, un tā jau nebija nekāda problēma,” tā to raksturoja viens no pētījuma dalībniekiem.

Te vēl sniegsu garāku citātu stāstījumā par vecāku un visas paplašinātās ģimenes mobilizēšanos bērnu latviskai audzināšanai:

„Nē, nu noteikti ir bijuši brīži, kur, piemēram, ņemsim vācu valodu, kā vācu valodā tev gāja – tur bija viss tas, ka tu uzaugi ar divām valodām. [...] No otras puses: mana mamma to vienmēr spēja nostādīt kā milzīgu pozitīvu vērtību, ka tu ar divām valodām uzaudz, kas ir liela bagātība, un ja tev to arī pastāsta laikā un vecuma posmā, kad spēj aptvert, ka tā ir liela bagātība [...] Mums bija kārtīgs dzīves modelītis: mājās mēs tikai runājām latviski, tā kā es esmu uzaugusi vienā vidē, kur, tiešām jāsaka, nu nebija gan latviešu. Tā kā mani vecāki mūs veda uz attālu pilsētu, kur bija grupa ar latviešiem, notika kādi pasākumi. Un tad bija divas ģimenes, kuras mums bija tās tuvākās. Mani vecāki ar viņiem uzturēja sakarus, lai mēs, bērni, varētu satikties. Tajā brīdī [bērnībā, Vācijā, kas ir viņas dzimtā valsts], teiksim, varbūt tu tajā laikā neizprati to bagātību. Varbūt tu to bagātību neizprati, jo tu nesaproti, ka latviešu valoda ir viena dzīva valoda. Man bija astoņpadsmit gadi, kad pirmo reizi atbraucu

² Protams, trimdas latvieši ir pieredzējuši, kā citās ģimenēs ātri sākās labprātīga asimilēšanās, taču šajā rakstā pievērsos pētījuma dalībnieku pieredzei, kurā uzsvars uz latvisko audzināšanu bija spēcīgs.

³ Skatīt padziļinātu analīzi arī Martas Balodes rakstā šajā grāmatā.

uz Latviju. [...] Tad redzi, ka tā valsts eksistē, tas, saprotams, deva vēl tādu papildus klikšķi un tu saproti – aha! Latviešu valoda, kuru esi mācījusies, nav kaut kas lieks. [...] Bet, jāsaka arī, ka mani vecāki tīri eleganti to [latviešu valodas mācīšanos] risināja. Mēs jau visas brīvdienas braucām uz Zviedriju, jo mani vecvecāki tur dzīvoja, maniem vecvecākiem bija lauku māja, tā kā tā vide zināmā mērā arī nāca klāt, un man vienmēr uzsvēra, ka tā ir liela bagātība. Vienmēr apzinies, ka tavas saknes ir latviešu saknes!” (Rūta)

Un tad Rūtas, Laimas un citu pētījuma dalībnieku stāsta līnija sveras uz notikumiem, kas atveda uz Latviju.

Par sākotnējiem nodomiem doties uz Latviju

Kādam tā bija lielā mīlestība, citam tieša saikne ar patriotisko audzināšanu, kur bērnu vai bērnubērnu atgriešanās bija īpašā cerība. Vēl kādam – idealizēta iecere atgriezties pie savām saknēm un palīdzēt uzplaukt Latvijas valstij. Citam, savukārt, politiskā doma nebija galvenā. Piederība Latvijai stāstos ieskanas arī kā vēlme redzēt un dzīvot Latvijas fiziskajā teritorijā, dabas vidē, cilvēka veidotā vidē, pilsētā, Vecrīgā, kas bija ikdienas vecāku un vecvecāku realitātē:

„Man patika šeit [Latvijā, apciemojumā]. Man patika. Es, protams, te tikai ciemojas pa vasarām, kad ir labs laiks un ļoti forši. Un, protams, interesēja redzēt visas tās lietas, par kurām esi dzirdējis, bet pats neesi redzējis. Gaiziņkalns, Vecrīga, Gauja, Daugava. Visādas tādas lietas, kas Tev ir tādas ļoti teorētiskas. Tev ir kaut kāds tēls prātā, kas tas ir. Tad atbraukt un to redzēt ir kaut kas jau pavisam cits. Tas it tāpat kā – tu lasi grāmatu un tad aizej uz filmu. Tās ir divas pilnīgi atšķirīgas lietas. Parasti tas, ko Tu esi iedomājies, ne vienmēr sakrīt ar to, kas ir dzīvē.” (Linards)

Grāmatu lasīšana nav tikai nejaušs piemērs Linarda stāstā. Latvijas kultūras mantojums teikās, dainās, prozā, dzejā un lietišķās un dekoratīvās mākslas darbos ir radījis simbolus, veidojis un nostiprinājis Gaujas, Gaiziņa un citus tēlus. Tādēļ dažkārt vēlme doties uz Latviju ir vēlme vienkārši būt vidē, par kuru visu laiku esi mācījies un par kuru tik daudz stāstīts.

Laimas ģimenē, savukārt, atgriešanās bija saistīta gan ar vīra vēlmi mainīt darbu, gan paplašinātās ģimenes ievākšanos vienā dzīvesvietā pēc ģimenes locekļu nāves:

„Vīrs izdomāja, ka viņš grib mainīt atkal darbu .. Un tāpēc es tev saku, ka dzīvē nekad nevar lietas plānot, jo notiek sakritības, vienkārši .. Un tajā pašā laikā nomira mana vecāmamma un mans tēvs, kas dzīvoja ar manu mammu vienā lielā mājā, Rīgā. Un tad mana mamma kaut kad izmeta – kāpēc tad mēs nepārceļamies uz Latviju? Jo galu galā bērni runā latviski, un mēs to latvisko vidi uzturam. Un mēs esam dažreiz runājuši, ka varētu galu galā uz Latviju

pārcelties ..., nebija jau tas sapnis vākties kopā ar manu mammu vienā mājā, bet nu, tā iespēja bija, un vīram arī tajā brīdī piedāvāja vienu darbu Latvija, un tad mēs nolēmām – lai iet, nu, pārcelsimies. Un tad mēs tiešām, radikāli – mēs pārdevām māju Vācijā, mēs pārdevām vasaras māju Zviedrijā, visu pārdevām un pārcēlāmies uz Latviju.” (Laima)

Cerību nodomiem ir Jānusa seja: otra puse ir līdzāspastāvošā iespēja par cerību neistenošanos, vilšanos par to, ka *saskarsmes vieta* ar laika nobīdi, ar iesakņotām un kultūrāli internalizētām atšķirīgām normām un pasauleskatu cilvēku padara par *citu*, par *atšķirīgo*. Lūk, izvilkums no Baibas refleksīvā dialoga ar sevi:

„Es pieņēmu, ka šis valsts iedzīvotāji gribēs veidot liberālas demokrātiskās vērtības. Es vienkārši uzskatīju, ka tas ir tas, ko visi vēlas. Demokrātija, tiesiskums, iecietība, visas šīs lietas. Un viena no liberālajām demokrātiskajām vērtībām ir tolerance, pieņemt savu līdzcilvēku, tas ir, krieviski runājošos, kas dzīvo šeit. Protams, es arī cerēju .. naīvi, ka krieviski runājošajiem iedzīvotājiem būs ļoti liels prieks dzīvot valstī, kurā valda liberālās demokrātiskās vērtības, un ka arī viņi pieņemtu demokrātiju un vienkārši kļūtu par labiem pilsoņiem. Viņiem nav jāklūst par latviešiem, bet es gaidīju, ka viņi sapratis un iemācīsies latviešu valodu, jo vai nav forši dzīvot fantastiskā valstī, brīvā valstī. [...] Es domāju, ka .. mēs sevi izvilksim aiz matiem, ka grūti strādāsim. .. Es nekad neiedomājos, ka .. hm .., ka bijusi nomenklatūra būs tik spēcīga. Es nekad neiedomājos, ka oligarhi būs tik populāri. Es mēģināju, un es patiesi .. cik naīvi tas izklausītos, es patiešām ierados, cerēdama, ar nodomu palīdzēt veidot valsti. Un man nekad neienāca prātā, ka valsts nevēlējās to pašu, ko es.” (Baiba)

Par nestaigātām takām un iekļaušanos

Nonākot līdz šai tēmai stāstu līniju kārtojumā, es pārliccinājos, ka mana iedrošināšanās palūkoties uz citādību ne tikai repatriantu redzējumā ir vērtīga. Tā, kā nav repatriantiem, nav arī pāris maniem pētījuma dalībniekiem, kuri nav etniski latvieši. Proti, tā ir padomju laika pieredze, atmiņas, materialitāte. Mani pētījuma dalībnieki nav uzauguši ar rasolu svētku galdā, nav šeit gājuši bērnudārzā, nav skatījušies multiplikāciju filmas, kas tulkotas no krievu valodas. Viņiem nav tā pati vēsturiskā un uz pieredzi balstītā atmiņa, kas ir tiem cilvēkiem, kuri šeit uzauguši. Kā Zigmunda vērtējumā:

„Līdz ar to es nekad nebūšu simtprocentīgi tāds, kā viņi. Protams, mums ir kaut kādas kopīgas vērtības un kaut kāds mantojums, bet tā reālā dzīves pieredze man ir pavisam cita. Vismaz pirmos 30 gadus. Un līdz ar to es vienmēr būšu atšķirīgs. Bet nē, tas netraucē,

tas vienkārši ir kā ir. Tas nav ne labi, ne slikti, tas vienkārši ir savādāk. Tieši tāpat kā Amerikā, man tomēr ir atšķirīga pieredze. Es sestdienās gāju uz latviešu skolu, es braucu uz latviešu nometnēm, vidusskolu ..” (Zigmunds)

Būt latvietim, latviete – tas neizslēdz, ka piederības izjūtā ir citi apzināti veidoti elementi, *saskarsmes zonas*, kas cilvēku veido kā personību – uzņēmīgu, drosmīgu personību, kas mīl pasaules kultūru. Šie identitātes elementi nevis konkurē vai pastāv līdzās, bet mijiedarbojas, radot jaunas identitātes šķautnes. Latviešu un krieviski runājošo Latvijas iedzīvotāju, kā arī nesen iebraukušo ārzemnieku starpā veidojas jaunas sociālās saites. Un atgriešanās Latvijā nav pabeigta līnija; tā neizslēdz iespēju doties prom:

„Oh, es mēdzu teikt, ka te nav nekad bijis garlaicīgi. Ir bijis gan labi, gan ļoti slikti. Bet nu, tā simtprocentīgi .. Nē, es brīžiem, es daudzkārt esmu gribējusi braukt projām, bet nekad neesmu braukusi projām. Izraut bērnus ar saknēm ārā no šejienes tā uz pliku vietu. Es nezinu. Tā arī sākt kaut kur dzīvi no jauna ir grūti, bet nu ..” (Marta)

„Bērnām ir jājūt, ka viņš ir labs tāds, kāds viņš ir”

Arī atšķirības starp vecāku un bērnu pieredzi saasinās, dzīvojot jaunā mītnes zemē. Tur, kur pats esi uzaudzis, vēl var nojaust, ko bērns piedzīvo, kad viņš nav mājās, bet, dzīvojot jaunā zemē, sūtot bērnus uz skolām, kuras prasības un sistēmu pats neesi izgājis, veidojas lielākas plaisas starp to, ko bērni ikdienā piedzīvo, un to, ko vecāki var iztēloties. Kad bērns veido savu saprašanu par savu identitāti sabiedrībā, vecāka ietekme un sapratne par to ir pastarpināta. Piemēram, viena māte, kura pati uzauga Skandināvijā latviešu vecāku ģimenē, runā par savu bērnu integrēšanos Latvijā:

„Es domāju, ka viņām ir piederība. Viņas visu savu apzināto mūžu te dzīvojušas. Viņas ir gājušas šeit skolā, nu, tā ir tā dzīve, ko viņas visvairāk zin’, bet viņi nav patriotiski. Viņi nav. Bet varbūt Tev nav jābūt patriotiskam, ja viss ir ok. Viņas zina visas latviešu lietas. Viņas māc visas dziesmas, viņām ir tā folklorā. Nu, bet viņas nav nekad dejujušas tautas dejas, piemēram. Nu. Bet mēs esam dejujušas tautas dejas. Vai tas ir svarīgi? Tas nav svarīgi, varbūt tad, ka Tu, es nezinu. Viņi lasa grāmatas vismaz divās valodās, latviešu un angliiski, teiksim. Nav tik būtiski, nu es nezinu.” (Marta)

Turpmāk minēto stāstījumu sniedz tādas ģimenes pārstāve, kur abi vecāki uzauga Rietumeiropā. Tajā Rūta attēlo savus piedzīvojumus un pārdzīvojumus par bērnu uzņemšanu skolā. Pievērsīsimies viņas pašas teiktajam garākā stāstījumā:

„Nu, sāksim ar pirmo lietu – tad, kad mēs gribējām pārvākties uz šejieni, man bērns bija jāpiesaka šeit skolā. [...] Man bija labs sakars Izglītības un zinātnes ministrijā un es prasīju, kurās skolās varētu

bērnus pieteikt. Mums iedeva tādu sarakstu, kuras tur [dzīvesvietas tuvumā] skaitījās labākās skolas un kur varētu pieteikt. Un tur es pieteicu. Un tici vai nē, bet principā visas skolas noraidīja manus bērnus. Visas principā atteica, ar dažādām izrunām – ka viņiem tur esot jātaisa iestājek sāmenī un tad tikai redzēs, vai viņus pieņemšot, bija Ministru Kabineta noteikumi, kuri man esot jāizlasa, un tikai tad varot bērnus pieņemt skolā, bet nu, ar to varētu teikt, ka viņi principā visi manus bērnus noraidīja. [...] Jā, ziemā sāku rakstīt visām tām skolām un viena daļa vispār neatbildēja, un tie, kas atbildēja, es gribētu teikt, samērā noraidoši atbildēja. Pienāca Lieldienas, un man sāka tas jautājums degt, jo es vienkārši nolēmu, ka tā to lietu nevar atstāt.” (Rūta)

Vienam bērnam bija jāsāk iet pirmajā klasē, tādēļ viņai varbūt bija visvieglāk. Palīdzēja mazas skolas pārstāve, kura bija iejūtīga, uzņemot citā valstī dzimušu un augušu bērnu, palīdzēja radniece, kura dzīvoja Latvijā un zināja konkrētu skolu, kurā pirms tam bija mācījies apmaiņas skolēns no Dānijas. Līdz ar to bija pārliecība, ka skolai vismaz ir bijusi kāda saskarsme ar bērnu no citas valsts, cerība, ka skolas direktors ir atvērts, ka ar viņu var runāt par bērna uzņemšanu skolā. Tiklīdz izveidojās kontakts ar skolu vadību (tātad ar augstākajā varas pozīcijā esošo personu skolā) un veidojās pārliecība, ka viņi ir atvērti un varētu pieņemt bērnu, izvēle palika starp divām skolām. Beigu beigās māte izvēlējās mazāku skolu, kur skolas vadītāja bija ļoti pretimnākoša, palīdzēja sakārtot dokumentāciju un radīja drošības izjūtu, ka bērnu skolā pieņems. Liels atbalsts bija arī folkloras un dzīvesziņas nodarbības brīvajā laikā, kurās Latvijā dzimuši un dzīvojoši ļaudis veidoja pieņemošu un radošu atmosfēru.

Reizēm vecāki atminas, ka bērniem bijis garlaicīgi, viņi nav vēlējušies brīvo laiku pavadīt folkloras nodarbībās, taču paaugoties bērni ļoti novērtē, ka ir apguvuši senās tautas zinības, ka prot visu gadskārtu rituālus, prot svinēt. Arī vecāki paši ir dzimuši un auguši ārpus Latvijas un audzināti tā, lai zinātu un cienītu latviešu folkloru, tomēr Latvijā bērniem izdevies apgūt vēl vairāk. Turklāt folkloras mīlestības līnija vieno paaudzi pāri robežām un nereti atšķir svešumā dzimušos bērnus no vietējiem, kuri par latviešu folkloru zina mazāk, ja neiegulda līdzīgas pūles kā manis intervētās repatriantu ģimenes. Kā sacīja viena māte: „Folklorā meitām jau ir mugurkaulā.” Taču turpināsim sekot Rūtas stāstījumam par bērnu skolas gaitām pirmajā gadā pēc atgriešanās:

„Mēs teicām saviem bērniem, ka dodam viņiem trīs mēnešus laika, un ap Ziemassvētkiem jautāsim, vai mēs paliekam Latvijā, vai braucam atpakaļ uz Vāciju. Un tici man, viņiem negāja viegli skolā, it īpaši latviešu valodā, viņiem diktātos bija 29 kļūdas un es jau viņiem nevarēju palīdzēt, jo man nav latviešu valoda, es jau neesmu latviešu skolā gājusi un itin neko par latviešu gramatiku nezinu. Un, nu jā, pēc trim mēnešiem mēs viņiem prasījām, vai lai mēs dodamies atpakaļ uz Vāciju, vai nē? Viņi, pilnīgi kategoriski abi divi teica nē.

Nē, nekad. Un viņi bija ieguvuši latviešu draugus, abi divi, un viņiem vēl šodien ir tie draugi. Vecākais bērns tagad Vācijā tika iekšā vienā no labākajām universitātēm, izstudēja un atgriezās Latvijā. Un viņš tagad divus gadus grib šeit studēt, tad maģistrantūrā atpakaļ uz Vāciju, un varbūt tad vēl uz kādu citu valsti, bet tad viņš grib atgriezties un dzīvot Latvijā.” (Rūta)

Un nu risināšu stāstu līniju par normu, vērtību un ierasto praksi citādību, ar ko nācies saskarties vecākiem un bērniem. Vecāki, kuri paši dzimuši un auguši, piemēram, Vācijā, Zviedrijā vai ASV, ļoti krasi izjuta atšķirības, īpaši, iecietības trūkumu, nevēlēšanos vai neprasmi pateikt labu bērnam, uzlavēt, nepārtrauktas konkurences vietā veidot auglīgu saskarsmi:

„Skolā ir taču jāatrod katram kaut kāda lieta, kur viņš var būt labs. Tam bērnam ir jājūt, ka viņš ir labs tāds, kāds viņš ir. Tā skola nedaudz to atņem. Jo, ja bērns nekad nedabū tās labās atzīmes, ja viņš nekad nav tas labākais, tas diezgan spēcīgi sit uz pašapziņu. Vajag kaut kā tādu demokrātiskāku pieeju. [...] Es pati nekad neizjutu šādu konkurenci [kad mācījos Zviedrijā]. Neizjutu kaut kādu vajadzību tikt kaut kādā īpašā ģimnāzijā iekšā. Man liekas, ka tolaik vispār nepastāvēja tāda lieta. Tu ej tajā skolā .. Ļoti minimāli, varbūt bija. Man, protams, bija laba skola .. Bet nebija tāda konkurence. Un bija visādi priekšmeti, kur nebija atzīmes. Tāda maigāka, iedrošinoša zviedru pieeja.” (Marta)

Stāstos iezīmējas arī sakarība, ka attiecības ar skolotājiem ģimenei un bērniem ir tuvākas, ja bērni ir mazāki. Vecākiem, kuri paši mācījušies un raduši pie citas sistēmas, ir daudz priekšlikumu, salīdzinājumu, kā varētu labāk veidot attiecības arī Latvijā. Piemēram, Ziemeļvalstu skolās pastāv vecāku–bērnu–skolotāju trīspusējās sarunas, kurās izrunā visus jautājumus, kas visām trim pusēm svarīgi. Latvijā vecāki ir pieredzējuši, ka dažas skolas ir centušās ieviest līdzīgu modeli, tomēr tādu līdztiesīgu sadarbību kavējusi izteiktā orientācija uz sekēm, uz panākumiem, nevis uz sociālo vidi un bērna labsajūtu skolā. Citās valstīs augušie vecāki, arī ja šajās valstīs izglītības sistēmas nebija izteikti egalitāras un universālas, tomēr uzsvēra nepieciešamību pēc iedrošinošākas pieejas bērniem, kuri nākuši no citas vides.

Viena no acīmredzamākajām jomām, kurā bērns ir stiprs un labs, un, objektīvi raugoties, bieži vien arī pārāks par skolotāju, ir noteiktas svešvalodas zināšanas – tās valodas, kura skolā ienākušajam bērnam ir dzimtā. Manās intervijās vecāki runāja par diemžēl negatīvu un pazemojošu angļu valodas mācīšanās pieredzi, jo skolotāji nevēlējās bērnam pateikt, ka viņš ir labs.⁴ Lūk, Renātes stāsts par bērna un ģimenes pieredzi ar angļu valodas apguvi latviešu skolā:

„Meita atnāk mājas un saka: „Mammu, tu nevari iedomāties manu angļu valodas skolotāju. Es saku: „Nu, kas par lietu?” Viņa nemāk

⁴ Skatiet arī Liesmas Osas rakstu šajā grāmatā.

angliski runāt, meita saka. Es saku: „Nevār būt!” Nē, mamma, viņa tiešām nemāk. Pirmām kārtām viņa visu laiku runā latviski. Viņa nemāk atšķirt vienskaitli no daudzskaitļa runātā teikumā. Un, ja kāds prasa jautājumu, ko šis vārds nozīmē, viņa izgudro kaut ko no zila gaisa, un tas nav pareizi.” (Renāte)

Pārliecinājusies, ka meita runā taisnību, māte lūdza bērnu atbrīvot no angļu valodas stundām vai arī meklēt skolotāju ar labāku angļu valodas prasmes līmeni. Tas izraisīja skandālu, apvainošanas un nesadarbošanos, jo bērns sēdēja stundās un vienkārši lasīja grāmatu. Renāte turpina:

„Trīs gadi pa tukšo angļu valodā. Un skolotāja nevis prasa bērnam, vai viņš varbūt labāk zina, ko šis vārds nozīmē. Tas taču būtu tik vienkārši, iespējot bērnu, dod viņam atzinību – re, bērnam tā ir dzimtā valoda un viņš zina. Mēs, visa klase no tā iegūstam. Bet nē, skolotāja to nedara. Skolotājai jābūt tik svarīgai, ka viņa to nevar. Un viņa labo meitas pārbaudījumus un ne par ko negrib vērtējumā dot desmit. Mēģina kaut kādas kļūdas atrast. Viņa atrod kļūdas, kur nav kļūdas, bet izlaiž reāli kļūdu, kas ir kļūda. Tāda „jauka” pieredze.” (Renāte)

Līdzīgi intervijās ar pētījuma dalībniekiem, kuri nav etniski latvieši, bet bērnus audzina un skolo Latvijā, citādība tās dažādās izpausmēs, piemēram, bērna izskatā, ir pārdzīvojums vecākiem un bērnam, tomēr mainīt ierasto praksi ir grūti varas attiecību hierarhijas dēļ: skolu sistēmā bērni un vecāki nav līdzvērtīgi sarunu partneri un situāciju risinātāji. Tādēļ daļa pētījuma dalībnieku – gan latviešu repatrianti, gan citu tautību vecāki – pieļāva, ka bērni meklēs tālākas izglītības iespējas citās valstīs, kur jutīsies vairāk pieņemti un iederīgi. Šie stāsta pavedieni tādā pastiprina līniju, kurā notiek normu un vērtību sadursme varas attiecībās, kā arī ģimenes starppaudžu līniju, kurā vecāki vēlas tālāk nodot vērtības, kuras paši internalizējuši un kuras bērni Latvijas skolā pēc vecāku novērojumiem nav guvuši: iecietība, atvērtība citādam, pārliecība par otra cilvēka tiesībām un brīvībām, dzīvnieku tiesībām, ieceļotāju tiesībām, par tiesībām dzīvot brīvi un neslēpjoties seksuālās orientācijas dēļ.

Diskusija: robežošanās vieta un saskarsme. No personīgā uz konceptuālo

Es vēlos norādīt uz robežjoslas koncepta lietderību, kas attiecas uz dažādības resursu izmantošanu migrantu un diasporas kontekstā un praksē, veidojot atjaunoties spējīgu pilsonisko sabiedrību. Par robežjoslām es uzzināju Latvijas Universitātē, apgūstot pamatbioloģijas kursu. Lasot bioloģisko definīciju, es uzreiz to attiecināju uz savu multikulturālo identitāti. Augot citās valstīs, es jutos vientuļa savā dažādībā, bet, kad nonācu Universitātē, man bija iespēja sastapt citus studentus, kuri nāca no jauktām ģimenēm. Tas manī radīja prieku, ka es neesmu viena savā piedzīvojumā.

Gadiem ejot, līdzības starp šo konceptu un manu pieredzi vienmēr ir palikušas man prātā. Savā darbā es vēlos piedāvāt veidu, kā mēs varam labvēlīgi

un pozitīvi diskutēt par citādību un daudzveidību kopienu veidošanās procesā. Piedāvāju sociālekoloģisku skatījumu kā pozitīvu kulturālās dažādības potenciālu un turpmāk tekstā pretnostatu to negatīvam skatījumam, kas mani īpaši ietekmēja kādā Latvijas ziņu portālā izvietotā publikācijā.

Ekologi definē atšķirīgas bioloģiskas kopienas, kas raksturo bioloģisko sugu populācijas, kuras dzīvo noteiktā apgabalā vai biotopā. Šāda kopiena ir organizēta: papildus tās iedzīvotājiem tai ir atpazīstamas īpašības, un šie elementi mijiedarbojas organizētā veidā, piemēram, izmantojot metaboliskas plūsmas un transformācijas (piemēram, Odum 1971: 14). Piemēri šādām kopienām ir meži, pļavas vai diķi. Pārejas zona starp divām vai vairāk kopienām ir robežjosla, piemēram, starp mežu un pļavu. Tā ietver daudzus organismus no blakusesošām un pārklājošām kopienām, un tajā var būt arī papildu organismi, kas raksturīgi vai pat pastāv unikāli tikai robežjoslā. Bieži vien sugu skaits un apdzīvotības blīvums robežjoslā ir lielāks nekā *tūrā* kopienā. Turklāt krustojums starp kopienām nereti darbojas kā sava veida tīkls vai siets tādiem resursiem kā humuss un sēklas – tie uzkrājas uz robežas. Tātad šī saskarsmes zona ir auglīga, bagātinoša. Tieši mežmalā mēdz būt vairāk ogu, riekstu, koku un augu sugu. Ar prieku lasīju, kā vides zinātni doktore ar ievirzi vides antropoloģijā Guntra Aistara (Aistara 2012: 216) gan izmanto robežjoslu konceptu permakultūras (dabiskas dārzu kopšanas) izpētē, gan paplašina to attiecībā uz sociālekoloģiskās mijiedarbes praksēm, kas Latvijā attīstās pašas par sevi, un teic, ka šo parādību var saistīt ar Latvijas novietojumu Eiropas pierobežā. Aistara atsaucas uz Karlu Folki (*Carl Folke*), kura teorija pamato, ka elastīgumu bioloģiskās un sociālekoloģiskās sistēmās var nodrošināt, ja pēctecību savienojam ar inovācijām (Folke 2006).

Savukārt, vēl briedinot savu skatījumu uz pozitīvo potenciālu sociālekoloģiskā pieejā, sadūros ar domu gaitu, kas ietverta turpmāk minētajā citātā:

„Meža fragmentācija nozīmē meža sadalīšanu vairākos gabalos. Lai ilustrētu, ko tas nozīmē, gribu sākt ar stāstu. Bērniņā piedalījos ekskursijā uz Latvijas banku. Vietā, kur dažādu iemeslu dēļ iznīcināta papīra nauda, mums katram tika iedota šķipsniņa sasmalcinātu pieclatnieku ar piebildi: „Tam, kam izdosies salikt piecīti, samainīsim pret veselu.” Skaidrs, ka no sīkajiem papīra gabaliņiem banknoti salikt nebija iespējams. It kā viss papīrs, kas veidojis naudu, tepat vien ir, bet tas vairs nav piecu latu, tikai papīra vērts. [...] Tieši tāpat izpaužas mežu fragmentācija – kamēr vērtējam kopējo mežu platību Latvijā vai mērām mežu kubikmetros, viss var šķist kārtībā, tāpat kā pieclatnieku vērtējot papīra svarā, bet fragmentācija mazina meža vērtību ar šo dzīvotni saistītajām sugām un galu galā ietekmē paša meža izdzīvošanas iespējas.” (Zaļā zeme/TVNET)⁵

Neiedziļinoties tīri bioloģiskā vērtējumā un tirgus valodā, manī veidojās apjauisma, ka šādi lielos vilcienos mēdzam domāt arī par tautas piederības sajūtu,

⁵ *Kāpēc jāsatraucas par mežu fragmentāciju. Zaļā zeme, TVNET, 15.08.2015.*

„tīras” tautības un pieredzes tautu. Un, ja pamatojamies uz šādu argumentu, tad varam saprast bailes, ar kurām daļa Latvijas iedzīvotāju skatās uz imigrācijas jautājumiem. Proti, ja ienāk par daudz to „citādo”, tad man vairs nepaliks vieta. Baiļu cēlonis rodams, saskaroties cilvēku mobilitātei, kustībai ar ideju par statisku sabiedrību. Proti, sākumā minētajā Raiņa saukli tiek ņemta vērā tikai pirmā puse – pastāvēt –, to interpretējot kā vienādības saglabāšanu, noturēšanu, nemainīgumu.

Aistara (Aistara 2012) uzsver, ka robežjoslas (*edges*) jeb malas ir kā plašākas sociālekoloģiskās daudzveidības zonas. Viņa atsaucas uz Timu Ingoldu, norādot, ka kopīga pieredze veidojas, kopīgi apdzīvojot vietas un ejot pa noteiktām takām tajās, un citi, kuri ienāk kādā vidē vai vietā, pievienojas kopīgu taku staigāšanā.

Ingolda (Ingold 2007; 2011) koncepti par līnijām ir mana skatījuma pamatā. Kā minēju raksta sākumā, analīzi izvērsu kā individuālas, ģimenes un normu, un vērtību līnijas stāstos. Atšķirībā no sociālā tīkla teorijām Ingolds piedāvā attiecības uzlūkot kā režģtīklu (angliski *meshwork*), kur daļa līniju ir savienotas, bet daļa – ne, daļa var pārtrūkt arī fiziskas robežas dēļ. Turklāt līnijas met cilpas un savienojas mezgļpunktos. Līnijas ietver gan starppersonu attiecības, gan indivīda iemītas takas, gan dabas un cilvēka veidotas līnijas. Mezgļpunkti var būt Vecrīgas torņi; Daugava kā simbols, kas iesiets ģimenes un vērtību līnijās; skola, kurā satiekas nesen uz Latviju pārcēlušos bērnu un viņu vecāku normu un vērtību līnijas ar tām, kas dominē skolā un kas raksturīgas ģimenēm bez ikdienas pieredzes citā kultūrā. Mezgļpunkts var būt folkloras nodarbības, kurās savijas vecāku pieredze, augot svešumā, un bērnu pieredze, apgūstot zinības Latvijā. Attiecībā uz ģimeni Ingolds lieto jēdzienu *transmisijas līnijas*, kas var gan turpināties, gan fragmentēties (Ingold 2007: 152–153). Jo īpaši spilgti to redzu stāstos par pārcelšanos uz Latviju. Aplūkojot ģimenes, kuru saknes stiepjas pāri valstu robežām, un viņu pieredzi, varam ieraudzīt gan stāstu līnijas, kas šķir „mūs” un „viņus” (Ingold 2011: 69–71), gan saskarsmes zonu potenciālu pārvarēt šo dalījumu (Gawlewicz 2015) un veidot sabiedrību, kas grib un var sadarboties.

Apmetusi loku, stāstu līnija par bēgļu gaitām, vecākiem un vecvecākiem, kas bēg no Latvijas, savijas ar mūsdienu Latvijas situāciju, par kuru runāja pētījuma dalībnieki. Kaspara Gobas filmā „Pirmie” (2014) cilvēki, kuri palīdzēja bēgļiem no Somālijas iegūt oficiālus dokumentus, runāja par pārmērīgu enerģijas patēriņu un spītu, kas bija nepieciešams, lai to izdarītu, pārvarot birokrātijas dzirnas un saskaroties ar varas iestāžu nevēlēšanos sadarboties. Atzīstot un pieņemot citādo un atšķirīgo, ticot cilvēku spējām un veicinot radošumu (Graeber 2001), varam radīt un apzināti veidot iespējas visai Latvijas sabiedrībai bagātināties materiāli, valodu prasmēs, dažādās praktiskās ikdienas zināšanās par pasauli un citām kultūrām.

„Es domāju, ka ir jārūnā ar cilvēkiem, un jāskaidro, un jāatņem tās bailes no visa. Tas, kas te, Latvijā, notiek, tas nav nekas ārkārtējs.

Šeit 200 vai 300 bēgļi faktiski ir dāvāna Latvijai. Viņiem vēl nāk nauda līdz no Eiropas Savienības. Un Latvijā vispār tik daudz cilvēki ir aizbraukuši prom, mums nebūs darbaspēka. Imigrācija visā Eiropā turpināsies, šis process ir jāpieņem. [...] Mācīsimies no citiem, centīsimies nepieļaut viņu kļūdas. Un darīsim to labāk nekā zviedri to dara. Mums būs ļaudis, kas strādās, kas runās latviski, ja mēs tikai mācēsīm viņam to visu iemācīt.” (Daina)

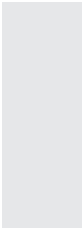
Kā norādīju analizē, tiem, kuri pārcēlušies uz Latviju pēdējo divdesmit gadu laikā, neraugoties uz tautību, ir kopīgas iezīmes, no kurām būtiskākā ir personisks vai ģimenes padomju ikdienas pieredzes trūkums, ja vien ļaudis nenāk no citām bijušajām Padomju Savienības republikām. No padomju perioda, savijoties ar postpadomju pārmaiņām, joprojām pastāv birokrātiskas prakses, mehānismi, kad palīdz vien vērsšanās pie augstāka ierēdņa un ietekmīgākas amatpersonas, kas ierindas pilsoni rada neapmierinātību. Tas dzīvi Latvijā padara grūtu nevis etniskas identitātes dēļ, bet gan ikdienišķu, iesakņotu prakšu dēļ. Kā daudziem to nācies piedzīvot, kā gadījumā ar bēgļiem no Somālijas, te arī Laimas stāsts par pases maiņu:

„Tev liekas ar savu loģisko saprātu, ka vajadzētu .. varētu to izdarīt. Nu, tu nenormāli tērē savu enerģiju. Es nevarēju Latvijā nomainīt atpakaļ savu dzimto uzvārdu. Jo trūka kaut kādi dokumenti un visādi es cīnijos pa visādām iestādēm. Viss. Un beigās, es domāju, man bija viena pase ar vienu uzvārdu un otra pase ar otru uzvārdu. Tā es nodzīvoju kaut kādus trīs gadus. Mēģināju atkal. Un arī negāja. Un tad es piezvanīju uz Latvijas vēstniecību [ārvalstīs] un saucu: „Palīgā!” Mirkli, un viss notikās. Tas jau nebija nekas nelikumīgs, tas bija birokrātiskais stulbums. Birokrātija – tas ir vienkārši graužošs.” (Laima)

Nākotnē, veicot pētījumus, neuzticēšanās, šķelšanās un aizdomu pilna attieksme pret svešo, citādo un neparasto, manuprāt, ir jāskata, ņemot vērā padomju laika ikdienas pieredzi, ne tikai cilvēku pārvietošanos un etniskos procesus. Vienlaikus ir jāņem vērā, ka nesakārtotība noteiktās situācijās var būt arī kā pozitīvs resurss, elastīgums, ko izmantot, veidojot dzīvi saskarsmes zonā. Kā viena pētījuma dalībniecē minēja: „Latvijā nav garlaicīgi!” Cilvēki ir elastīgāki, mēģina un atrod risinājumus ikdienas situācijās, kurās varbūt kādā sakārtotā Rietumvalstī būtu saņēmuši negrozāmu atbildi, ka risinājums nav iespējams. Proti, mēs runājam par elastīgumu sociālekoloģijas izpratnē (Folke 2006). Robežjoslas, saskarsmes zonas automātiski nerada priekšrocības, bet gan prasa darbu un radošumu (Pratt 1991). Aktīvi iesaistoties līdzās pastāvošu kopienu sadarbībā, strādājot un mainoties, varam tās attīstīt, nenievāt citādo un pastāvēt.

VĒRES

- Aistara, G. (2012). „Visinteresantākās vietas”: robežjoslas sociālekoloģiskās mijiedarbes veicināšanai Latvijas laukos. No: Cimdiņa, A. un Raubiško, I. (red.) *Dzīve – attīstība – labbūtība Latvijas laukos*. Rīga: Zinātne: 203.–218.
- Carling, J., Erdal, M. B., Ezzati, R. (2013). Beyond the insider–outsider divide in migration research. *Migration Studies*.
- Folke, C. (2006). Resilience: the emergence of a perspective of social-ecological systems analyses. *Global environmental change*, 16: 253–267.
- Gawlewicz, A. (2015). Beyond ‘us’ and ‘them’: migrant encounters with difference and redefining the national. *Fennia*, 193(2): 198–211.
- Graeber, D. (2001). *Toward an Anthropological Theory of Value: The False Coin of Our Own Dreams*. New York: Palgrave, 252–253.
- Ingold, T. (2007). *Lines: A brief history*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge.
- Odum, E. P. (1971). *Fundamentals of Ecology*. 3rd. ed. Philadelphia: Saunders.
- Pratt, M. L. (1991). *Arts of the Contact zone*. New York: MLA.
- Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society*, XLVIII: 167–235.
- Sayad, A. (1991). *L’immigration ou les paradoxes de l’altérité*. Brussels: De Boek- Wesmael.



ANOTĀCIJAS

1. daļa

1.1. Latviešu nedēļas nogales skolas Amerikas Savienotajās Valstīs un Kanādā

Ilze Garoza, Laura Bužinska

Latviešu nedēļas skolām Amerikas Savienotajās Valstīs un Kanādā, kuras pirms vairāk nekā 60 gadiem pēc Otrā pasaules kara nodibināja latviešu bēgļi, kas bija pametuši Latviju un ieguvuši patvērumu Ziemeļamerikā, desmitiem gadu ir bijusi svarīga nozīme latviešu valodas un kultūras saglabāšanā šajā kontinentā. Latviešu sestdienas un svētdienas skolas ir spilgts piemērs latviešu trimdinieku apņēmībai nodot latvisko mantojumu tālāk nākamām paaudzēm, spītējot ārējam asimilācijas spiedienam. Lai arī vairāku gadu desmitu laikā skolēnu skaits ASV un Kanādas latviešu skolās ir ievērojami samazinājies, tās vēl joprojām turpina pulcēt nozīmīgu skaitu – ap 700 – latviešu pēcteču uz mācībām sestdienu un svētdienu rītos. Šī raksta mērķis ir iepazīstināt lasītāju ar latviešu sestdienas un svētdienas skolu rašanās vēsturi Ziemeļamerikā, kā arī dot ieskaitu skolu darbībā un galvenajos šī brīža izaicinājumos. Šis publikācijas pamatā ir starpdisciplinārs pētījums, kas tika veikts ASV latviešu sestdienas un svētdienas skolās laika posmā no 2009. līdz 2011. gadam, kā arī aptaujas un intervijas ar skolas pārziņiem, skolotājiem un vecākiem ASV un Kanādā 2014. un 2015. gadā.

1.2. Latviešu skola Austrālijā: divu imigrācijas viļņu salīdzinājums

Daina Grosa

Kvalitatīvs pētījums par Melburnas Latviešu sestdienas skolu. Šajā pētījumā intervēti četri skolas bērnu vecāki – divi, kas nesen iebruukuši no Latvijas, un divi otrās paaudzes latvieši, kuru vecāki emigrēja uz Austrāliju 20. gadsimta 50. gados. Pētījuma nolūks ir salīdzināt un atrast atšķirības Austrālijas latviešu emigrantu motivācijā vest savus bērnus uz sestdienas skolu un uzzināt, vai pamatvērtību teorija vēl attiecas uz latviešu kopienu. Agrākos pētījumos par Austrālijas latviešu kopienu ir atklājies, ka valodas uzturēšana jau vairākās paaudzēs ir bijusi pamatvērtība, kas kopienai palīdzējusi izdzīvot un pastāvēt no

paaudzes paaudzē. Pēdējos desmit gados jauns emigrācijas vilnis no Latvijas ir ienesis svaigas asinis skolā, kur lielākoties otrās paaudzes Austrālijā dzimušie latvieši ved trešo paaudzi uz skolu. Vai pastāv kultūru nesaskaņa, un, ja tāda ir, vai to var novērst? Intervijās atklājas vecāku motivācijas daudzšķautņainais raksturs – vēlme uzturēt vitālu kultūru, kas ir viņu vēsturiskais mantojums, bet tā dabiskā vide atrodas citā kontinentā.

1.3. Latviešu bērnu izglītība Lielbritānijā 1950–2015

Inese Auziņa-Smita (*Smith*)

Jau pirms Otrā pasaules kara Lielbritānijā bija latvieši – jūrnieki un uzņēmēji, kas pulcējās ap Latvijas sūtniecību Londonā, bet pēc kara ieceļoja kādi 12 000 latviešu, kas tika vervēti britu valdības akcijās, lai novērstu darbaspēka trūkumu. Latviešu sabiedrībai organizējoties, par prioritāti atzina latviešu valodas uzturēšanu un zināšanas par Latviju, tādēļ jau 1948. g. radīja pirmo latviešu papildskolu ģimeņu nometnē Hallā (*Hull*). Pēc tam līdz 1991. g. darbojās 26 skolas, dažas tomēr īslaicīgi. No sākuma tās mēģināja mācīt pēc neatkarīgās Latvijas tautskolu programmas, gadu gājumā piemērojot mācību programmu trimdas apstākļiem. Latviešu nacionālās padomes Lielbritānijā (LNPL, dib. 1950) Izglītības nozare (IN) koordinēja un pārskatīja mācību darbu, bet skolas uzturēja latviešu sabiedrība un organizācijas, īpaši Daugavas Vanagu fonda nodaļas. LNPL IN rīkoja skolotāju sanāksmes un konferences, vasaras kolonijas latviski runājošiem bērniem, kuras ar 1983. g. pārtapa par 3×3 nometnēm, kā arī 3×3 nometnes latviešu valodas nepratējiem (kopš 1985). Katru gadu notika arī bērnu svētki un Bērnu dienas, un jaunatnes darbu sacensības. Pēc Latvijas neatkarības atgūšanas jau 90. gados, bet īpaši kopš 2004. g. Lielbritānijā iebrāva latvieši, kuru skaits tagad aplēsts ap 100 000. Viņi dibināja jaunas latviešu papildskolas (2015. g. – 24), atsāka rīkot skolotāju sanāksmes un Bērnu dienas, kā arī 3×3 nometni latviski runājošiem bērniem.

1.4. Latviešu diasporas skolu veidošanās un attīstība Eiropā

Elza Ungure

Latviešu diasporas skolām Eiropā ir sena vēsture un tradīcijas. Liels daudzums diasporas skolu izveidojās Otrā pasaules kara laikā un pēckara periodā vietās, cauri kurām un kurp veda bēgļu gaitas, kam sekoja dzīve trimdā (Eiropas Latviešu apvienība 2012: 4). Lielākā diasporas koncentrācija Eiropā veidojās Vācijā, Zviedrijā un Lielbritānijā, tādēļ šajās valstīs bija arī lielākais diasporas skolu skaits. Līdz ar kustības brīvības pieaugumu, Latvijai atgūstot neatkarību un iestājoties Eiropas Savienībā un Šengenas zonā, Eiropā atkal vērojams straujš latviešu diasporas skolu skaita pieaugums. Kopumā Eiropā šobrīd darbojas aptuveni 52 latviešu diasporas skolas, kas ir aptuveni puse no latviešu diasporas skolu kopskaita pasaules mērogā. Diasporas skolu darbinieki ir pozitīvi un entuziastiski

noskaņoti un redz diasporas skolu uzturēšanā ieguldītā darba jēgu. Lai šis entuziasms un optimisms, kā arī vēlme ilgtermiņā darboties skolās nezustu, skolu darbiniekiem nepieciešams atbalsts un viņu darba novērtējums, kas motivētu tālākai darbībai un veicinātu diasporas skolu attīstību un pilnveidošanos, padarot to darbību mērķtiecīgāku un efektīvāku, tādējādi skolām kļūstot pievilcīgākām potenciālo pasniedzēju, bērnu vecāku, pašu bērnu un jauniešu acīs. Diasporas skolas darbojas kā starpnieks starp Latviju un diasporu, radot un uzturot diasporas interesi par Latviju un sniedzot iespēju diasporai veidot vienotu kopienu Eiropas valstīs un pilsētās, un apzinoties sevi kā daļu no Latvijas tautas.

1.5. Latviešu diasporas veidošanās un attīstība Brazīlijā

Arta Mēlupe

Latvieši Brazīlijā ieradās, sākot ar 19. gadsimta beigām. Toreiz, līdzīgi kā Sibīrijas plašumi, arī neskartie mūžameži bija vilinoši tādiem cilvēkiem no visas pasaules, kuri gribēja strādāt un saimniekot. Tiek rēķināts, ka Brazīlijā dzīvo apmēram 30 000 latviešu izcelsmes pēcteču. Pētot materiālus par Brazīlijas latviešiem, autore secinājusi, ka, līdzīgi kā citās valstīs, latvieši veidojuši savas kopienas un organizācijas, tomēr lielo plašumu un ģeogrāfisko apstākļu dēļ ilgtermiņa sabiedriski veidojumi, kas daudzskaitlīgi un neatkarīgi no konfesijas apvienotu latviešus kaut vienā pilsētā, nav izveidojušies. Toties mūsdienu tehnoloģiskās iespējas un informācijas aprites ātrums daudziem nu jau trešās vai pat ceturtās paaudzes tautiešiem radījis plašāku interesi par Latviju. Tas ieinteresējis daudzus, tāpēc Brazīlijā pastāv Latviešu kultūras centrs Ižui pilsētā un darbojas Latviešu nedēļas nogales skola Nova Odesā, kur latviešu pēcteči regulāri apgūst latviešu valodu.

1.6. Diasporas un skolu veidošanās un attīstība Krievijā

Arta Mēlupe

Krievijā dzīvojošos latviešus var iedalīt pēc viņu ierašanās laika posma: vec-latvieši, padomju varas represētie un viņu pēcnācēji, kā arī brīvprātīgi aizbraukušie, kas devās uz Krievijas PFSR Padomju Savienības laikā. Pilsētās (Maskavā, Krasnojarskā, Omskā) un ciemos (Augšbebras un Kurzemes Ozolainē Omskas apgabalā, M. Gorkija ciemā Baškortostānā), kur latviešu un latgaļu pēcteči dzīvo lielākā skaitā vai kompakti, pēc Padomju Savienības sabrukuma darbojas latviešu organizācijas, vēl pašlaik uzturot dzīvu latviešu valodu un kultūru. Vec-latviešu ciemu latviskās aktivitātes atšķiras no pilsētu biedrību aktivitātēm, jo pirmajiem tā joprojām ir ikdienu un dzīvesveids, savukārt pilsētniekiem jāuztur latviskās tradīcijas daudz kultūru vidē. Ik gadu palielinās bērnu un pieaugušo interese par latviešu kultūru, bet ne par latviešu valodas nodarbībām. Rakstā aplūkots arī latviešu izglītības misijas un latviešu valodas skolotāju darba nozīme latviskās identitātes saglabāšanā un saiknes ar Latviju stiprināšanā.

1.7. Vecāki, bērni un skolas no bijušo audzēkņu skatpunkta

Daina Grosa

Pētījuma rezultāti ir iegūti no aptaujas, kas tika izplatīta starp pasaulē dzīvojošiem latviešiem, lai uzzinātu, kāds ir bijušo audzēkņu viedoklis par to laiku, kuru viņi bērnībā katru nedēļas nogali pavadīja latviešu skolās. Uz aptauju atsaucās un pieredzē dalījās 344 bijušie audzēkņi, kas apmeklējuši latviešu skolu 1950.–1990. gadā. Lielākai daļai respondentu atsauksmes bija pozitīvas, viņi slavēja ne tikai skolas nodarbības, bet arī citas ārpusskolas nodarbības un vasaras programmas, kas palīdzēja viņos ieaudzināt dziļu latviskās identitātes apziņu, nacionālo pašlepnumu, piederības sajūtu latviešu kopienai, kā arī palīdzēja iemācīt valodu un deva zināšanas par viņu vēsturisko mantojumu.

Bijušie audzēkņi atklāti dalījās savā pieredzē par laiku, kas pavadīts šinīs izglītības iestādēs, ko vadīja motivēti un ļoti mērķtiecīgi brīvprātīgie skolotāji. Atceroties savu bērnību, daudzi bijušie audzēkņi atzīstas, ka mājas vide ir bijusi galvenais latviešu valodas apguves avots un skolas tikai papildinājušas mājās apgūto, kā arī devušas iespēju tikties plašākā sabiedrībā ar citiem bērniem, kas līdzīgi auguši ar šo pašu valodu un kultūru. Respondenti bieži minēja, ka skolas un citu nodarbību, ko piedāvāja plašākā latviešu sabiedrība, galvenais sasniegums ir tāds, ka tiek nostiprināta piederības sajūta sabiedrībai.

2. daļa

2.1. Valodu apguves teorētiskie un praktiskie aspekti: uz pētījumiem balstīts skatījums

Ieva Margeviča-Grinberga

Rakstā apskatīti vairāku valodu apguves teorētiskie un praktiskie aspekti no dažādu zinātņu nozaru perspektīvas, kā arī valodu zināšanu nozīme veiksmīgā integrācijā mītnes zemes sabiedrībā. Rakstā ir sniegts ieskats agrāk veikto un mūsdienu pētījumu rezultātos par bilingvisma ietekmi uz cilvēka izzīņas procesiem un valodu apguvi agrā bērnībā. Īpaša uzmanība pievērsta starpdisciplināro pētījumu atklājumiem par vairāku valodu apguves pozitīvo iespaidu uz cilvēka radošumu un veselības stāvokli. Rakstā ir akcentēta Eiropas Savienības izglītības un valodu politikā atspoguļotā plurilingvālā pieeja valodu apguves procesā, kā arī aprakstīts plurilingvālās pieejas izmantošanas piemērs.

2.2. Diasporas bērnu un jauniešu izglītības vajadzības

Arta Mēllupe, Ieva Vaickovska

Diasporās bērnu un jauniešu pamatvajadzība izglītības jomā ir apgūt latviešu valodu. Pašlaik to nodrošina diasporu organizētās latviešu nedēļas nogales skolas. Latvijā sadarbību ar šīm skoliņām organizē Latviešu valodas

aģentūra kopā ar Pasaules Brīvo latviešu apvienību un Eiropas Latviešu apvienību. Lai bērni un jaunieši varētu apgūt valodu un iepazīties ar Latvijas vēsturi, ģeogrāfiju, kultūras vēsturi un latvisko dzīvesziņu, valsts finansē arī vasaras skolas, nometnes un dažādus diasporas kultūras pasākumus Latvijā un ārvalstīs.

Pēdējo divdesmit gadu laikā iezīmējušās diezgan lielas atšķirības starp Austrumu un Rietumu diasporu. Austrumu diasporā latviski runājošo skaits samazinās, tāpēc sarukusi arī vajadzība pēc latviešu valodas skolotājiem, bet palielinājusies vajadzība pēc kultūras dzīves vadītājiem, kuri vietējiem bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem būtu gatavi ne tikai mācīt latviešu valodu, bet arī vadīt deju un mūzikas nodarbības, iepazīstināt ar latvisko dzīvesziņu.

Rietumu diasporā, gluži pretēji, bērnu skaits pieaug, tāpēc arī vajadzību ir daudz un dažādu. Svarīgākās vajadzības ir šādas: nepārtraukts tiešais finansiālais atbalsts nedēļas nogales skolām (galvenokārt telpu īrei), mācību un meto-disko materiālu nodrošinājums (īpaši elektroniskā formātā), skolotāju apmācība un tālākizglītība (mehānismi, kā motivēt brīvprātīgi strādājošos skolotājus), kā arī atbalsts kultūras un izglītības pasākumiem (kultūras kolektīviem, pasākumiem diasporas kopienās, nometnēm, vasaras skolām un pulciņiem). Daudziem bērniem nav iespējas apmeklēt latviešu nedēļas nogales skolas, tāpēc aktuāla ir vajadzība pēc nepilnas tālmācības programmas virtuālajā vidē, kas sniegtu iespēju apgūt latviešu valodu, vēsturi, ģeogrāfiju un kultūru arī individuāli neatkarīgi no vietas, kurā bērni aug. Latvijā ikviens diasporas bērns un jaunietis tiek gaidīts atpakaļ, tāpēc, lai uzņemšana būtu viegla un sakārtota, pašlaik aktīvi tiek veidota skaidra atzīmju un diplomu pielīdzināšanas sistēma. Tiek izstrādāts arī īpašs atbalsta mehānisms remigrējušajiem bērniem, kuri uzsāk skolas gaitās Latvijā.

2.3. Diasporas bērnu un jauniešu nometnes – latviskās identitātes veidotājas

Laura Bužinska

Lai uzturētu latvietību un latvisko garu, visā pasaulē notikušas dažādas nometnes, kas vienojušas Latvijas ļaužu jaunās paaudzes. Šajā rakstā uzmanība ir pievērsta dažām nometnēm, lai saprastu, kā tajās tiek mācīta un uztverta latvietība un latviskums. Šīs nometnes ietver latviešu skautu un gaidu kustību Ziemeļamerikā, 2×2 jauniešu saietus, tās ir Sabiedrības integrācijas fonda (SIF) atbalstītās nometnes, kā arī 3×3 saieti, kas ir nometnes visa vecuma latviešiem. Datu ieguvei tika izmantotas sešas intervijas. Piecas no tām – ar cilvēkiem, kas ir cieši saistīti ar šo nometņu organizēšanu; viena – ar SIF pārstāvi. Izpētot, kāda pieceja bijusi katram nometņu veidam, jāsecina, ka gan 2×2 , gan 3×3 , gan SIF administrētajās nometnēs nemāca kādu konkrētu kanonu par to, kas ir latvietība, bet ļauj gan organizētājiem, gan dalībniekiem brīvi izvēlēties sev tuvāko latvietības izpausmes veidu.

2.4. Jauno pedagogu starpkultūru izglītība Latvijā: iespēju un prakses izvērtējums

Ieva Margeviča-Grinberga

Rakstā aplūkoti pieaugošās migrācijas radītie izaicinājumi izglītības sistēmā, īpašu uzmanību pievēršot skolotāju izglītībai. Raksta sākumā autore sniedz teorētisku skatījumu uz skolotāju starpkultūru kompetences veicināšanas iespējām. Autore rakstā sniedz ieskatu pētījumā par jauno skolotāju pieredzi darbā ar bērniem, kuriem ir migrācijas pieredze. Nobeigumā aprakstīti secinājumi par izaicinājumiem skolotāju starpkultūru kompetences attīstības sekmēšanā Latvijā (secinājumi balstās uz teorijas izpēti un pētījuma rezultātiem); kā arī autore piedāvā ieteikumus skolotāju starpkultūru kompetences sekmēšanai studiju procesā.

2.5. Skolotāja faktors: pedagogi dialogā ar bērniem un jauniešiem, kas atgriezušies Latvijā

Liesma Ose

Raksts veltīts skolēnu, kas atgriezušies Latvijā, integrācijas problēmām Latvijas skolu vidē un to risinājumiem, īpaši akcentējot skolotāju lomu. Latvija 2013. gada sākumā sāka īstenot Reemigrācijas atbalsta pasākumu plānu, kurā īpaša loma atvēlēta izglītībai, akcentējot gan nepieciešamību saglabāt latviešu valodu diasporā kā etniskās identitātes uzturēšanas faktoru, gan faktu, ka bērnu izglītības uzsākšana ir viens no biežākajiem emigrantu atgriešanās iemesliem. Tomēr integrēšanās Latvijas skolās ne vienmēr norit ātri un labvēlīgi. Neseni valsts (Izglītības kvalitātes valsts dienests 2014) un nevalstiskas organizācijas (Izglītības attīstības centrs 2014) pētījumi liecina par nepieciešamiem papildu atbalsta pasākumiem skolotājiem un skolēnu vecākiem: ir vajadzīgi metodiskie un mācību materiāli, finansējums pedagogam par papilddarbu, pedagogu tālākizglītība par izglītojamo iekļaušanos Latvijas izglītības sistēmā, attālināti pieejama informācija vecākiem par Latvijas izglītības sistēmu un vēlamo ģimenes atbalstu skolēnam. Kādi atbalsta pasākumi nepieciešami skolēniem? Skolēni, kas atgriežas Latvijā, vēlas būt uzklausi un saprasti. Viņi gaida individuālu pieeju, kādu bija saņēmuši mītnes zemēs, kā arī atbalstu, adaptējoties Latvijas dzīvē, – zināšanas par jauniešu kultūrām, nerakstītiem likumiem, vēlamo uzvedību. Dati liecina, ka izšķirošs faktors, kas sekmē skolēnu integrāciju, ir latviešu valodas pamatzināšanas, kas veido labu bāzi turpmākai valodas pilnveidei, atsākot skološanos Latvijā. Raksta nobeigumā autore piedāvā atbalstu skolotājiem, kas nesīs labumu skolēniem: profesionālās pilnveides moduli, kuru apgūstot skolotāji attīstīs savai profesijai nepieciešamo starpkultūru kompetenci darbam ar skolēniem, kuru identitātes ir hibrīdas un mainīgas.

3. daļa

3.1. Jauniešu ģeogrāfiskā mobilitāte: komunikācija un saikne ar Latviju

Elīna Apsīte-Beriņa, Ģirts Burgmanis

Pēdējo desmit gadu laikā Latvijā vērojams migrācijas process, kura rezultātā uz ilgstošu dzīvi kādā citā Eiropas valstī apmeties ievērojams Latvijas iedzīvotāju skaits. Bērnu un jauniešu migrācijā pretēji pieaugušajiem pārcelšanās ne vienmēr ir apzināts lēmums, bet gan dažādu apstākļu diktēts. Taču līdzīgi kā pieaugušo migrācijas profila raksturojumā arī bērnu un jauniešu grupa ir daudzveidīga. Vecāki, kam ir līdz 18 gadus veci bērni, visbiežāk uz kādu no ārvalstīm devušies, saskaroties ar stabilitātes trūkumu Latvijā un bažām par finansiālo nodrošinājumu nākotnē. Galamērķa valstī viņi iekļaujas vietējā darba tirgū un gūst stabilus vēlamā apjoma ienākumus. Savukārt jaunieši vecumā no 16 līdz 25 gadiem uz ārvalstīm visbiežāk devušies kā studenti vai skolēni. Viņi Latvijā saskārušies ar finansiālām grūtībām un šeit nesaskata darba iespējas. Turklāt jaunajā mītnes valstī daļa no šiem jauniešiem izvēlas pārtraukt studijas un sākt strādāt. Lai arī mācību uzsākšana vai iekļaušanās darba tirgū liek jauniešiem iesaistīties jaunās mītnes zemes sabiedriskās aktivitātēs, tomēr novērojams, ka paralēli tiek saglabāta spēcīga fiziska un emocionāla saikne ar dzimteni. Jauniešiem ir intensīva virtuālā komunikācija. Lielākā daļa no viņiem turpina uzturēt saikni ar Latvijā esošajiem vecākiem, radiem, draugiem un paziņām, izmantojot dažādus saziņas kanālus vairākas reizes nedēļā, visbiežāk – informāciju komunikācijas tehnoloģijas, kā arī iespēju robežās ierodoties Latvijā. Ārvalstīs dzīvojošie jaunieši regulāri seko Latvijas ziņu portāliem, TV un radio raidījumiem. Ievērojami mazāk viņi interesējas par ārvalstīs notiekošajiem latviešu kopienas rīkotajiem pasākumiem, kas jauniešiem būtu svarīgi, lai saglabātu saikni ar Latviju.

3.2. Kultūras kapitāls, atgriešanās motīvi un pieredze: Latvijas studenti ārvalstīs

Aija Lulle, Laura Bužinska

Raksta mērķis ir izprast ārzemēs studējošo Latvijas iedzīvotāju un neseno absolventu kultūras kapitāla veidošanos, atgriešanās motivāciju un pieredzi. Rakstā ar kvalitatīvām metodēm analizēti respondentu viedokļi, kas tika iegūti atbildēs uz brīvi formulētiem jautājumiem. Aptauja internetā noritēja 2015. gada februārī un martā, iegūstot 306 respondentu atbildes. Izvēli studēt ārzemēs noteic daudzveidīgi faktori, no kuriem būtiskākie ir atbrīvojums no studiju maksas vai iegūta stipendija, specifiska studiju joma, kā arī vēlme iegūt vispārēju dzīves pieredzi ārzemēs, ne tikai formālu izglītību. Turklāt Latvijas iedzīvotāji dodas uz ārzemēm ne tikai lai īstenotu konkrētu mērķi – uzsāktu studijas, bet arī tāpēc, ka mācības var kļūt par pārejas posmu diasporiskā dzīvē, kas uzsākta, piemēram, darba gaitās ārzemēs. Ārzemēs studējušie īpaši izteikti vēlas atgriezties Latvijā. Nodomu īstenošanā respondenti izceļ iespējas kultūras kapitāla ieguldišanā Latvijā un tā pilnveidē, tai skaitā iespējas turpināt studijas kādā posmā arī Latvijā, kā arī

norāda uz nozīmīgākajiem šķēršļiem, ieskaitot nelielās iespējas iekļauties darba tirgū. Respondenti arī īpaši uzsver pieredzes un identitātes paplašināšanos, kas iezīmē sociālu normu un vērtību maiņu.

3.3. Diasporas bērnu mācību gaitas Anglijas skolās: kvantitatīvs skatījums

Olga Cara

Šis ir pirmais pētījums, kurā detalizēti aplūkotas Latvijas bērnu skolas gaitas Anglijā, analizējot uzticamus statistiskās informācijas datus. Protams, šie rezultāti jāizvērtē, jo, lai gan bērns vai viņa vecāki norāda, ka viņu pirmā valoda ir latviešu, tas neko neliecina par skolēna angļu valodas prasmēm. Starp latviešu bērniem var būt tādi, kas angļu valodu nemaz neprot, un arī tādi, kas brīvi runā angliiski. Jāņem vērā, ka bērna angļu valodas prasme bieži vien uzlabojas, tomēr viņa statuss – skolēns ar angļu kā papildu valodu – var palikt nemainīgs. Turklāt starp latviešu bērniem ir daudz tādu, kas ir tikko atbraukuši uz Angliju vai sākuši mācīties neierastā laikā, piemēram, mācību gada vidū vai pamatskolas posma vidū, un, pat ja viņiem ir labas angļu valodas zināšanas, bērniem vajag laiku, lai izprastu izglītības sistēmu un adaptētos sociāli un emocionāli, jo tas var ietekmēt viņu sekmes mācībās.

Zemām sekmēm var būt arī trīs citi skaidrojumi. Viens ir tieši saistīts ar skolu kvalitāti un ar to, ka Latvijas valstspiederīgie Anglijā koncentrētāk dzīvo noteiktās pašvaldībās, kurās ir vairāk zemākas kvalitātes skolu, kas ietekmē viņu bērnu sekmes mācībās. Otrs ir pastarpināti saistīts atkal ar skolu kvalitāti, t. i., ar to, ka vecākiem trūkst informācijas un zināšanu par skolām un skolas sistēmu Anglijā, tāpēc viņi nespēj iekārtot savus bērnus labākās skolās. Visbeidzot, vecākiem pašiem var būt sliktas angļu valodas zināšanas un sliktā izglītības sistēmas izpratne, kas kavē viņu iesaisti mācību procesā, un tie nespēj palīdzēt saviem bērniem mācībās.

3.4. Krievvalodīgo emigrantu bērnu transnacionālās saites ar Latviju

Iveta Jurkāne-Hobeine (*Hobein*)

Katru gadu no Latvijas emigrē tūkstošiem bērnu un jauniešu. Ņemot vērā vispārējo emigrācijas statistiku, puse no šiem bērniem un jauniešiem varētu būt nelatviešu bērni. Šajā rakstā tiek analizēts, vai un kā krievvalodīgie vecāki, kas emigrējuši ar bērniem vai dibinājuši ģimeni emigrācijā, veido bērnu transnacionālās saites ar Latviju. Šajā rakstā ar transnacionālajām saitēm tiek saprastas valsts valodas zināšanas un apguve un savu sakņu Latvijā apzināšanās. Pētījums ir balstīts uz 30 daļēji strukturētām padziļinātām intervijām ar krievvalodīgajiem Latvijas emigrantiem Zviedrijā un Lielbritānijā. Rakstā tiek apgalvots, ka Latvijas krievvalodīgo emigrantu bērnu transnacionālās saites ar Latvijas valsti veidojas vāji. Visspēcīgākā saikne ar Latviju krievvalodīgo emigrantu bērniem ir formāla, jo lielākajai daļai bērnu ir Latvijas pilsonība. Tomēr valsts valodas

zināšanas ir vājas, jo krievvalodīgo bērni neprot vai aizmirst Latvijas valsts valodu. Runājot par to, vai bērnu vecāki apzinās, ka viņu saknes ir Latvijā, stāstos izteikti parādījās vēlme nodalīt savu pašu paaudzi un bērnu paaudzi, jo katrai paaudzei ir cita dzimtene un līdz ar to veidojas katram sava, no vecākiem atšķirīga transnacionālā identitāte.

3.5. Bērnu priekšvārdu izvēle diasporā un to pētišanas iespējas

Marta Balode

Rakstā sniegts gan vispārējs ieskats gan par personvārdu, galvenokārt priekšvārdu, lietojumu, gan par to pētišanas iespējām, lai atklātu plašo personvārdu pētniecības lauku. Vispusīga personvārdu analīze varētu būt labs instruments dažādu sociālo zinātņu pētniekiem tādu jautājumu izpētē, kuri saistīti ar sabiedrību. Īpaša uzmanība rakstā ir pievērsta diasporas latviešu bērnu vārdu analīzei. Rakstu veido ievads, kurā īsi aplūkota personvārda rašanās vēsture, un divas daļas. Raksta pirmajā daļā sniegts teorētisks ieskats par personvārda došanu jaundzimušajiem, vārda došanas laiku, vārda devējiem, personvārdu pamatfunkcijām, to lietojumu, ko nosaka arī likumdošana, kā arī par indivīda identitātes konstruēšanu ar vārda palīdzību. Raksta otrajā daļā aplūkotas personvārdu pētišanas iespējas, iztirzājot populārākās onomastikā pieņemtās pētījumu metodes (aprakstošā, vēsturiskā, salīdzinoši sastatāmā, derivatīvā, stilistiskā, sociolingvistiskā, lingvopsiholoģiskā, statistiskā, etimoloģiskā, semantiskā), kuras varētu izmantot diasporā dzīvojošo bērnu vārdu pētniecībā. Šo metožu ilustrācijai lietoti piemēri no analizētajiem latviešu diasporas bērnu personvārdiem. Detalizētāka uzmanība rakstā pievērsta bērnu personvārdu izvēles motivācijai, gan vispārīgi sniedzot ieskatu faktorus, kas ietekmē bērnu vārdu izvēli, gan analizējot pētījumus par bērnu vārdu došanas motivāciju diasporā.

3.6. Līnijas un saskarsme: refleksijas par bagātinošu robežošanu Latvijas daudzveidīgajā sabiedrībā

Anna Eiženija Reinolde

Rakstā ar kvalitatīvām metodēm – padziļinātajām intervijām un ietveto novērojumu – analizēti deviņi repatriantu un arī nelatviešu dzīves stāsti. Autore īpaši pievēršas skološanās jautājumam, taču to skata daudz plašākā starptautiskās pārvietošanās un starpkultūru kontekstā. Darba konceptuālo pamatu veido antropologa Tima Ingolda koncepts *līnijas*, kas šajā rakstā analizētas kā ģimenes migrācijas (bēgļu gaitas, dzīve svešumā, repatriācija u. c.) un sociālo normu, un vērtību transformācijas līnijas. Autore analīzi balsta arī uz sociālekoloģijas izpratni, īpaši pievēršoties *robežjoslām* un *saskarsmes zonām*, kurās notiek pozitīva transformācija. Autore argumentē, ka Latvijas vēsturiskajā un mūsdienu kontekstā šīs konceptuālās robežjoslas un saskarsme ļauj ieraudzīt pozitīvās iespējas ienācēja – ārzemju latvieša, nelatvieša – un atšķirīgā cienišanā un iekļaušanā sabiedrībā.

UZZIŅAS PAR AUTORIEM

Kultūras un sociālās antropoloģijas maģistre un somugru valodu bakalaure **Marta Balode** ir neatkarīga sociolingvistikas un antropoloģijas pētniece. Marta ir izstrādājusi pētījumu par bērnu vārdu došanas tradīcijām latviešu diasporā Somijā, kā arī par latviešu sieviešu izvēli saglabāt vai mainīt uzvārdu pēc laulībām un 2014. gadā publicējusi rakstu par šo tēmu žurnālā *Journal of Finnish studies* (ar līdzautori A. Lulli). Marta pašlaik strādā Latviešu valodas aģentūrā un turpina neatkarīgu pētniecību vārdu izvēles jomā mobilitātes kontekstā.

Elīna Apsīte-Beriņa ir ģeogrāfe. Viņas disertācija bija veltīta Latvijas iedzīvotāju migrācijai uz Lielbritāniju. Disertācijā Elīna kā pirmā Latvijā izveidoja un aprobēja interneta aptauju un turpināja šo darbu, arī pētot migrāciju uz citām valstīm. Elīna savā darbā izmanto kombinētu metožu pieeju, statistikas un kvantitatīvo datu analīzi papildinot un padziļinot arī ar kvalitatīvām metodēm. Viņas galvenās intereses saistās ar dažādām migrantu sociālajām grupām, sociālajiem tīkliem, emigrācijas motīviem, atgriešanās stratēģijām. Pēdējos gados Elīna īpaši pievēršas bērnu un jauniešu migrācijas izpētei ģeogrāfiskā skatījumā. Viņa ir autore vairākām starptautiski recenzētām publikācijām, kas veltītas migrācijas un mobilitātes tēmai.

Ģirts Burgmanis ir docētājs Latvijas Universitātes Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultātē un Biznesa augstskolā Turība, kur ieguvis plašu pieredzi darbā ar dažādu spēju, etniskās piederības un studiju līmeņu studentiem. Jau vairākus gadus viņš latviešu un angļu valodā pasniedz tādus studiju kursus kā Cilvēka ģeogrāfija, Pētījumu metodes, kā arī Starptautiskā ekonomika un globalizācija. 2013. gadā Ģirts Burgmanis Latvijas Universitātē aizstāvēja promocijas darbu „Jauniešu ģeogrāfiskās telpas kognitīvā struktūra un aktivitātes pilsētā”. Nozīmīgākas intereses ir saistītas ar telpisko kognīciju un jauniešu telpisko izturēšanos. Viņš pēta arī ģeogrāfiskās mobilitātes un ikdienas aktivitāšu izpausmes pilsētvidē. Ģirts Burgmanis ir arī Latvijas Ģeogrāfijas biedrības loceklis.

Maģistre, doktorantūras studente **Laura Bužinska** ir ieguvusi bakalaurea grādu Latvijas Universitātē Āzijas studiju programmā un maģistra grādu izglītības zinātnē programmā „Dažādības pedagoģiskie risinājumi” un pašlaik studē starpkultūru pedagoģiju Latvijas Universitātē. Laura studējusi Madridē *Erasmus* programmas ietvaros (UNED), kur veica pētījumu par skolotāju attieksmi pret iekļaujošo izglītību un dažādību. Ir arī papildinājusi zināšanas Budapeštā starpkultūru psiholoģijas un izglītības jomā. Interesē starpkultūru komunikācija, attīstības sadarbība, migrantu bērnu izglītība, migrācijas politika, dažādība un iekļaušana.

Olga Cara doktora grādu ieguvusi Londonas Universitātes koledžā (*University College London*) Lielbritānijā, savukārt bakalaurea un maģistra grādu ieguvusi Latvijas Universitātē (LU) socioloģijas bakalaurea un maģistra studiju programmās.

Viņa ir eksperte komplicēto administratīvo datubāzu izmantošanā izglītības pētījumos un jaukto metožu izmantošanā sociālajos pētījumos. Olga savulaik ir saņēmusi LU rektora apbalvojumu par izcilas kvalitātes pētījumu maģistra darbā. Olga arī studējusi un strādājusi Oksfordas Universitātē Lielbritānijā un pašlaik ir vadošā pētniece Londonas Universitātes koledžas Izglītības pētniecības institūtā. Viņa ir arī autore vairākiem starptautiski recenzētiem rakstiem par nacionālisma, etnicitātes un izglītības tēmu.

Ilze Garoza kopš 2015. gada ir Pasaules Brīvo latviešu apvienības ģenerālsekretāre. Ilze 2007. gadā ir absolvējusi Komunikācijas zinātnes maģistra studiju programmu Latvijas Universitātē un 2011. gadā ieguvusi maģistra grādu Minesotas Universitātē. Savā maģistra darbā aprakstījusi trimdas latviešu un jauniebraucēju no Latvijas attiecību veidošanos ASV. Agrākā posmā darbojusies sabiedriskās organizācijās, kas atbalstījušas Latvijas iestāšanos Eiropas Savienībā. Savulaik strādājusi par starptautisko ziņu žurnālisti „Neatkarīgā Rīta Avīzē”, bijusi žurnāla „Latvija Eiropas Savienībā” redaktore. No 2009. līdz 2011. gada jūlijam strādājusi Minesotas Universitātē, Imigrācijas vēstures pētniecības centrā. 2012. gada pavasarī I. Garoza rikoja pirmo Trimdas latviešu arhīvu, bibliotēku un materiālās kultūras konferenci Mineapolē, bet 2013. un 2015. gadā bija atbildīga par Pasaules latviešu ekonomikas un inovāciju foruma sarīkošanu Rīgā.

Daina Grosa ir bijusi saistīta ar diasporas izglītību kopš bērnības – pati apmeklējusi diasporas (trimdas) skolu, vēlāk vairākās skolās mācījusi, vadījusi latviešu bērnudārzu Melburnā, savus bērnus vedusi uz latviešu skolu, kā arī ieņēmusi Pasaules Brīvo latviešu apvienībā (PBLA) vadošu amatu diasporas izglītības jomā – bijusi Izglītības padomes priekšsēde, pašreiz ir PBLA Izglītības padomes valdē. Bakalaura grāds filoloģijā Makvarija (*Macquarie*) Universitātē (Sidnejā). Pašreiz Monašas (*Monash*) Universitātē maģistrantūrā studē pielietojamo lingvistikā (*applied linguistics*). Interesē sociolingvistika, īpaši mantoto valodu (*heritage language*) pētniecība.

Iveta Jurkāne-Hobeine (*Hobein*) pavisam nesen, 2015. gada pavasarī, ir ieguvusi doktora grādu socioloģijā Upsalas Universitātē (sadarbībā ar Sēdertornas Universitāti un Baltijas un Austrumeiropas Doktorantu skolu (*Baltic and East European Graduate School*) Zviedrijā). Savā doktora disertācijā Iveta analizēja romantisku attiecību uzturēšanas stratēģijas, partneriem attiecības uzturot no ģeogrāfiska attāluma. Iveta ir stažējusies Orhūsas Universitātē Dānijā un kā eksperte piedalījies projektā „Latvijas emigrantu kopienas”, kas tapis ESF projekta „Latvijas emigrantu kopienas: nacionālā identitāte, transnacionālās attiecības un diasporas politika” Nr. 2013/0055/1DP/1.1.1.2.0/13/APIA/VIAA/040 ietvaros. Iveta ir publicējusies tādos žurnālos kā *Qualitative Sociology* un *Sexuality & Culture*. Pētnieciskās intereses: laika socioloģija, ģimenes socioloģija, simboliskais interakcionisms, transnacionālā identitāte.

Aija Lulle doktora grādu ieguvusi Latvijas Universitātē cilvēka ģeogrāfijas apakšnozarē. Kopš 2014. gada vada Diasporas un migrācijas pētījumu centru. Aijas pētnieciskās intereses ir saistītas ar daudzveidīgu vēsturiskas un mūsdienu migrācijas izpēti, īpaši ar ģimenēm, bērniem un pārmaiņām cilvēka dzīves gaitā. Viņa ir publicējusi vairākus starptautiski recenzētus darbus par šīm tēmām.

Ieva Margeviča-Grinberga ir Latvijas Universitātes docente un vadošā pētniece. Gandrīz divdesmit gadus Ieva pēta jautājumus, kas saistīti ar dažādu valodu un kultūru apguvi. Savas zināšanas Ieva ir papildinājusi, studējot un stažējoties vairākās valstīs – Vācijā, Austrijā un Spānijā. 2002. gadā Ieva saņēma Latvijas Zinātņu akadēmijas gada balvu par pētījumu „Bilingvālā izglītība mazākumtautību skolās Latvijā”. 2008. gadā Ieva Margeviča-Grinberga aizstāvēja disertāciju par skolotāju starpkultūru izglītību. Pēdējos gados vadošā pētniece un docente sadarbojas ar universitātēm Brazīlijā, Argentīnā, Meksikā, Portugālē, Spānijā, ASV, Lietuvā un Gruzijā, lasot vieslekcijas par starpkultūru izglītību un izstrādājot kopīgus projektus.

Arta Mellepe Latvijas Universitātē ieguvusi dabaszinību maģistra grādu ģeogrāfijā (2013) un sociālo zinību maģistra grādu socioloģijā (2012), zinātnisko interesi veltot Latvijas migrantu grupu un postsociālās telpas iedzīvotāju ģeogrāfiskās mobilitātes procesu izpētei. Jau no 2009. gada īpaša uzmanība veltīta vēsturiskajām mobilitātes formām un netradicionālu migrācijas virzienu (starp Latviju un Ķīnu) izpētei.

Dr. paed. Latvijas Kristīgās akadēmijas prof. **Liesma Ose** ir specializējusies starpkultūru izglītībā un starpkultūru komunikācijā, kopš 2012. gada īpašu zinātnisku interesi veltot imigrantu izglītības jautājumiem. 2012.–2013. gadā bijusi atbildīga par sabiedrības integrācijas un valsts valodas apguves jautājumiem Izglītības un zinātnes ministrijā. Kopš 2012. gada kā ārštata padomniece sabiedrības integrācijas jautājumos konsultējusi izglītības ministrus R. Ķili, V. Dombrovski un M. Seili. L. Oses darbu iekļaujošas izglītības jomā raksturo pētniecības un cilvēktiesību aktīvisma sintēze, kā arī plaša starptautiskas sadarbības pieredze – 2012.–2014. gadā Eiropas Komisijas atbalstītā projekta „SIRIUS: Eiropas politikas iniciatīvu par imigrantu izcelsmes bērnu un jauniešu izglītību tīklojums” politikas veidotāju sadarbības koordinēšana un kopš 2014. gada līdzdalība Eiropas Komisijas atbalstītajā ekspertu tīklojumā par sociālo dimensiju izglītībā (NESET II, 2014–2017). L. Ose ir vairāk nekā 30 publikāciju un pētījumu autore pedagogijas, izglītības politikas, starpkultūru komunikācijas, sociālā darba un sociālās politikas jomā.

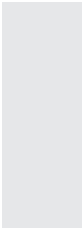
Anna Eiženija Reinolde (Reynolds) ir uzaugusi jauktā ģimenē – māte ir latviešu emigrante un tēvs – amerikānis. Anna kopš bērnu dienām ir apmeklējusi diasporas skolas, vasaras nometnes un dziesmu svētkus ASV. Viņa ir ieguvusi

bakalaura grādu krievu valodas un literatūras studijās. Pirms 26 gadiem Anna pārcēlās uz Eiropu, Zviedriju, un tālāk viņas ceļi veda uz mātes dzimteni Latviju. Anna ir studējusi arī psihodramu Stokholmā, grupu psihoterapiju, kultūras un sociālo antropoloģiju Latvijas Universitātē. Viņa turpina studijas un pašlaik strādā par neatkarīgu pētnieci, īpaši pievēršoties vietējo sociālo sistēmu un pozitīvas mācību pieredzes izpētei.

Inese Auziņa-Smita (Smith) dzimusi Rīgā 1943. gadā un pēc dzīves bēgļu nometnēs Vācijā kopā ar ģimeni 1949. gadā izceļoja uz Austrāliju. 1958. gadā pārcēlās uz ASV, kur 1965. gadā beidza Ohaio štata universitāti (*Ohio State University – BA in Romance Languages*). Pēc maģistra grāda iegūšanas 1966. gadā Mičiganas Universitātē Enārborā (*University of Michigan, Ann Arbor*) viņa strādāja par bibliotekāri universitāšu bibliotēkās dažādās valstīs, ieskaitot Fidži salas. 1979. gadā pārcēlās uz Lielbritāniju un 1981. gadā kļuva par mācībspēku Lafbora (*Loughborough*) Universitātes Informācijas zinātnes departamentā. 1989.–2008. gadā viņu ievēlēja Latvijas Bibliotekāru biedrības valdē, kas veicināja sakarus un sadarbību ar Latvijas atmiņu institūcijām. Inese Auziņa-Smita ir zinātnisku rakstu un vairāku grāmatu autore, galvenā redaktore grāmatai „Latvieši Lielbritānijā” (1995), kam gatavo vēl 3 sējumus. 1986. gadā viņu ievēlēja Latviešu nacionālajā padomē Lielbritānijā (LNPL), kur viņa ir LNPL Kultūras dokumentācijas nozares vadītāja. Izveidoja un kopš 1988. gada turpina vadīt Latviešu dokumentācijas centru un Daugavas Vanagu fonda arhīvu „Straumēnos”. Kopš 2013. gada ir Lielbritānijas Izglītības fonda priekšsēde. Par devumu latviešu kultūrai viņu apbalvoja ar IV šķiras Triju Zvaigžņu ordeni.

Ieva Vaickovska ieguvusi dabaszinātņu maģistra grādu ģeogrāfijā Latvijas Universitātes Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultātē. Pašlaik turpina studijas Latvijas Kultūras akadēmijā maģistrantūras programmā „Kultūras un starpkultūru studijas”. Zinātnisko interešu lokā ir bērnu ģeogrāfija, sociālo grupu pētījumi urbānā vidē, kā arī kultūras un telpas mijiedarbība.

Humanitāro zinātņu maģistre **Elza Ungure** ieguvusi bakalaura un maģistra grādu Latvijas Universitātes Kultūras un sociālās antropoloģijas studiju programmā. 2012. un 2013. gadā piedalījusies Latvijas Universitātes Antropoloģijas studiju katedras un Latvijas Komerčbanku asociācijas sadarbības projektā – pētījumu ciklā par finanšu lietpratību Latvijā. 2015. gadā piedalījusies Latvijas Universitātes Diasporas un migrācijas pētījumu centra pētījuma „Diasporas politiskā pārstāvniecība Latvijā un Eiropas Savienībā: parlamentārā dimensija” tapšanā, kopā ar Aiju Lulli veicot diasporas politiskās pārstāvniecības Eiropas Savienības valstīs analīzi. Galvenās pētnieciskās intereses: robežas un sociālās un telpiski laiciskās kārtības veidošana; vara un pārvaldība; sociālā, kolektīvā un sensorā atmiņa; ekonomika un patēriņš antropoloģiskā perspektīvā; kapitāla formas un šķiras pēc Pjēra Burdjē (*Pierre Bourdieu*) teorijas; pieredze, patība un rīcībspēja.



ABSTRACTS IN ENGLISH

Part 1

1.1 Latvian supplementary schools in the United States of America and Canada

Ilze Garoza, Laura Bužinska

The Latvian supplementary schools that were founded in North America by Latvian displaced persons after World War II have played a pivotal role in preserving the Latvian language and culture in the United States and Canada for more than six decades. They represent an example of the Latvian émigré community's determination and dedication to passing on the Latvian heritage to the next generations in spite of the surrounding forces of assimilation. Even though the number of pupils at the Latvian schools has shrunk significantly over the course of several decades, there are still around 700 descendants of ethnic Latvians in North America who attend these schools on Saturdays and Sundays. The aim of this article is to provide a brief insight in the history of the Latvian supplementary schools in North America and outline some of the challenges faced by these schools today – more than 60 years after their establishment. The publication builds on interdisciplinary research conducted at the Latvian supplementary schools in the U.S. between 2009 and 2011, and follow-up surveys and interviews with school principals, teachers and parents in the U.S. and Canada in 2014 and 2015.

1.2 Latvian diaspora schools in Australia: a comparison of two waves of immigration

Daina Grosa

A qualitative study of the Melbourne Latvian Saturday School in the form of interviews with four parents whose children attend the school, two of whom are recent émigrés from Latvia, the other two – second generation Latvians, whose parents emigrated to Australia in the 1950s. The study aims to compare and contrast the motivation of various waves of Australian-Latvian émigrés for enrolling their children in the Saturday School and to test if the „core value

theory” still applies to the Latvian community. Previous studies of the Australian Latvian community have found that language maintenance has been for various generations the „core value” keeping the community alive and providing the impetus for perpetuating the community from one generation the next. A new wave of emigrants from Latvia in the past 10 years has brought new blood to a school mostly composed of Australian-born second-generation Latvian parents enrolling the third generation at the school. Is there a „clash of cultures” evident and if so, can this be remedied? The interviews bring out the complex nature of parents’ motivation for keeping alive a culture that is their heritage, but in its natural state exists on the other side of the world.

1.3 The education of Latvian children in the United Kingdom, 1950–2015

Inese Auziņa-Smita

In small numbers Latvians have long lived in Great Britain, gathering mainly around the Latvian Legation in London. After World War II their numbers increased to an estimated 12,000, who were recruited through different British government initiatives to replace the post-war depleted labour force. They quickly formed organizations, and the Latvian community was particularly concerned that their children and young people should not forget their native language and the history of their country, so the first Latvian mother-tongue school was already set up in 1948. Coordination of Latvian educational activities was undertaken by the Latvian National Council in Great Britain (LNC – est. 1950). The LNC also organized teachers’ meetings and conferences, children’s summer camps, children’s festival days, language and literature competitions, as well as Latvian language and literature courses and seminars for young people. After Latvia regained its independence in 1991, and particularly after joining the European Union in 2004, increasing numbers of Latvians came to the United Kingdom. In 2015 their number in the UK is estimated at about 100,000. As a result, new Latvian societies and schools were established (now 24); teachers’ conferences, children’s festivals and summer camps have been organized.

1.4 The establishment and development of Latvian diaspora schools in Europe

Elza Ungure

The Latvian diaspora schools in Europe have a long-standing history and traditions. A large number of diaspora schools were established during World War II and in the post-war period in transit locations and final destinations for

refugees. The greatest concentration of diaspora following World War II was in Europe – in Germany, Sweden and the United Kingdom, therefore these countries also had the largest number of diaspora schools. With the increased freedom of movement after Latvia regained independence and joined the European Union and the Schengen Zone, there was a rapid increase of the number of Latvian diaspora schools in Europe. The total number of Latvian diaspora schools operating in Europe currently is approximately 52, which constitutes about half of the total number of Latvian diaspora schools globally. The staff of the diaspora schools has a positive and enthusiastic outlook and see the work invested in the running of diaspora schools as meaningful. However, to retain this enthusiasm and optimism, as well as the wish to be engaged in schools in the longer term, the school staff require support and appreciation of their work. This would serve as an impetus for further activities and would promote the development and improvement of diaspora schools, making their activities more purposeful and effective, thus increasing the attractiveness of schools in the eyes of teachers and parents, as well as the children and adolescents themselves. Diaspora schools operate as an intermediary between Latvia and the diaspora, creating and maintaining the diaspora's interest in Latvia and giving the possibility for the diaspora to create a uniform community both within the framework of European states and cities they reside in, but also – in general, through the awareness of oneself as part of the Latvian nation.

1.5 Latvian diaspora in Brazil

Arta Mellupe

Latvians arrived in Brazil from the late 19th century onwards. At that time, like the expanses of Siberia, the virgin forests of Brazil attracted people from all over the world, who wanted to work and farm the land. It is estimated that about 20,000 descendants of Latvian origin live in Brazil. In studying materials about Brazil's Latvians, the author has concluded that, as in other countries, Latvians have established their communities and organizations, but that due to the great expanses and geographical conditions, enduring social bodies, which would unite multitudes of Latvians, regardless of their denomination, in even a single city, have not established themselves. However, modern technological capabilities and the speed of information circulation have enabled many third or even fourth generation compatriots to take a more extensive interest in Latvia. This has attracted the interest of many, which explains why there is a Latvian cultural centre in the city of Izui and why a Latvian weekend school operates in the city of Nova Odessa where descendants of Latvians regularly learn the Latvian language.

1.6 The establishment and development of diaspora and schools: Russia

Arta Mēlupe

Latvians living in Russia can also be divided according to the period of their arrival there: there are Old Latvians, Latvians who were victims of Soviet repression and their descendants, as well as those who emigrated there of their own free will during the Soviet era. Since the collapse of the Soviet Union, in cities (Moscow, Krasnoyarsk, Omsk) and villages (Augšbebri and Kurzemes Ozolaine in Omsk and M. Gorky's village in Bashkortostan), where the descendants of Latvians and Latgalians live compactly or in greater numbers, Latvian organisations have functioned, ensuring that even today Latvian language and culture live on. Latvian activities in Old Latvian villages differ from the activities of societies in cities, because for the former these still embody their everyday lives and lifestyle, whereas urban residents have to maintain Latvian traditions in a multi-cultural environment. Every year, there is a growing interest in Latvian culture among children and adults, but this interest does not extend to Latvian language lessons. This article also looks at importance of the Latvian Education Mission in Russia. The language teacher work can be seen also as an important role in preserving Latvian identity and strengthening the relationship with Latvia.

1.7 Parents, children and schools: a view of former students in diaspora schools

Daina Grosa

This study is based on a survey comprising the worldwide Latvian community, so as to get an insight into the views of former students regarding their time spent at Latvian school every weekend throughout their childhood. 344 former students, who had attended school between 1950 and 1990, responded and shared their thoughts. The majority of responses were positive, commending not only the schools but also extra-curricular activities and summer programs for contributing to instilling in them a deep feeling of Latvian identity, national pride, a sense of belonging to the Latvian community and for helping to learn the language, as well providing knowledge on their heritage.

The responses were former students' candid accounts of their time spent at these educational institutions, run by motivated and highly focused volunteers.

When reflecting on their childhood, many former students admit that the main source of Latvian language input as well as their sense of national pride was formed in the home environment, and schools only supplemented what had been acquired at home and provided a wider community with other children raised with the same language and culture. This sense of community and belonging was often mentioned as the school's (and the activities offered by the wider Latvian community) major achievement.

Part 2

2.1 The theoretical and practical aspects in language acquisition: research based perspective

Ieva Margeviča-Grinberga

A number of theoretical and practical aspects in the acquisition of various languages have been examined from the perspective of different branches of science, as well as the significance of language proficiency in the successful integration into the host country community. The article also provides an insight into the findings of previous and recent studies of the impact of bilingualism upon processes of cognition and language acquisition in early childhood. A special focus is placed on the findings of interdisciplinary studies about the positive impact of acquisition of several languages upon a person's creativity and health status. The article highlights the plurilingual approach to the process of language acquisition that is reflected in the education and language policy of the European Union. The article also describes a case where a plurilingual approach applies.

2.2 Education needs for diaspora children and youth

Ieva Vaickovska, Arta Mellepe

It is beneficial for diaspora children to learn the Latvian language. Currently, regular language lessons are organized by Latvian diaspora weekend schools. The Latvian government liaises with and supports these schools via the Latvian Language Agency in collaboration with diaspora organisations. Children in diaspora should learn not only the Latvian language, but also the history, geography, and culture of Latvia; for this reason summer schools, camps and other cultural events are organized in Latvia and abroad. Since many children cannot attend diaspora weekend schools, there is great need for special distance learning program on the Internet. Virtual studies could give the opportunity to learn Latvian language, history, geography and culture wherever the children may reside. Every child in the diaspora is welcome back in Latvia and therefore return migration should be an easy and smooth process. The recognition of diplomas from elementary and secondary schools all over the world is imperative. Special support should be provided to children who return and start attending school.

2.3 Children and youth camps for diaspora – creating affiliation and Latvian identity

Laura Bužinska

To maintain Latvianness and a Latvian worldview, various camps have been organised throughout the world that have unified the younger generations of Latvians. This article focuses on some of the camps to understand the way in which Latvianness and a Latvian worldview are taught and perceived in these

camps. The camps researched were: the Latvian Scouts and Guides in North America, 2×2 youth gatherings, camps supported by the Social Integration Fund (SIF), as well as 3×3 gatherings; camps not only for young people, but for Latvians belonging to various age groups. Six interviews were used for data gathering. Five of these were held with people who have been closely linked to the organising of these camps, one – with a SIF representative. The study of the approach taken by each of the camp organisers leads to the conclusion that both 2×2 and 3×3 , as well as camps administrated by SIF did not teach a particular view on what Latvianness is, but allows both the organisers and the participants to freely choose the view of Latvianness that is closer to them.

2.4 The intercultural education of young teachers in Latvia: an assessment of opportunities and practice

Ieva Margeviča-Grinberga

The article examines the challenges to the education system created by increasing migration, focusing, in particular, on teacher education. The article begins with the author providing insight into a study of the experiences of young teachers when working with children who have migrated from another country. The study concludes by providing a theoretical framework and conclusions based on the research outcomes regarding the challenges to the promoting of teachers' intercultural competence in Latvia. The author also offers recommendations regarding the inclusion of teachers' intercultural competence into the studies.

2.5 The teacher factor: pedagogues in dialogue with children and adolescents, who have returned to Latvia

Liesma Ose

The article is devoted to the problems of integrating students who have returned to Latvia in the Latvian school environment and providing solutions for them, foregrounding, in particular, the role of the teacher. In 2013 Latvia started implementing the Re-emigration Support Measures Plan, which allocates a special role to education, stressing both the importance of maintaining the Latvian language in the diaspora as a contributing factor for the maintenance of ethnic identity, as well as the fact that one of the most frequent reasons for the return of émigrés is the fact that their children have just reached school age. However, integration into Latvian schools does not always proceed rapidly and favourably. Recent studies by state (State Education Quality Service) and non-governmental organisations (Education Development Centre, 2014) reveal the need for additional support measures for teachers and parents: methodological and study materials, the financing of teachers' additional work, continuous education of teachers on integration of students into the Latvian education system, information on the Latvian education system that is accessible

to parents worldwide and the necessity of family support to the student. What kind of support do the students need? The students who return to Latvia want to be heard and understood. They expect an individual approach, which they have received in the host countries, as well as support in adapting to life in Latvia – knowledge of youth culture, unwritten laws, and preferable behaviour. Data show that basic knowledge of the Latvian language is a decisive factor that facilitates the student's integration and serves as a good basis for improving language proficiency at resuming education in Latvia. The author of the article concludes by recommending that support to teachers be offered, which would be beneficial also for students: a module of professional continuous education, in which teachers will develop the intercultural competence needed in their profession to work with students with hybrid and changing identities.

Part 3

3.1 Geographical mobility of youth: communication and links to Latvia

Elīna Apsīte-Beriņa, Ģirts Burgmanis

Over the past decade migration processes have contributed to the move of a large part of the population from Latvia to other European countries. Children and youth migration as opposed to adult migration is not always a deliberate choice, but rather depends on various conditions. Nevertheless similar to the characteristics of the adult migrant, the profile of the group comprising children and youth is diverse. Parents of children under the age of 18 are more likely to have moved abroad due to lack of stability in Latvia and concerns about financial security in the future. They integrate into the local labour market of the destination country and gain their desired, stable income. However, the youth migrant group that is aged between 16 and 25 more often move abroad as school or university students, having faced difficulties in Latvia in covering monthly payments and lack job opportunities, thus entering the labour market and continuing their education. Albeit further education or entering the labour market pushes youth to integrate in local social activities of the new host country, it has been observed that they maintain a strong emotional link with the homeland. Virtual communication can be characterised as intense. The majority of youth maintain links with Latvia, especially with parents, relatives, friends and acquaintances through various communication channels daily or several times a week. Most frequently they use information communication technologies (ICT) and visit Latvia when possible. Latvian news portals, TV and radio are used regularly by youth who live abroad. But there is a significantly lower active participation and interest among youth in Latvian diaspora events, which could be essential for sustaining links with Latvia.

3.2 Cultural capital, return motivation and experience: Latvian students abroad

Aija Lulle, Laura Bužinska

The aim of this paper is to examine new diaspora formations and student migration, thereby initiating a parallel debate on how student mobility contributes to shaping the diasporic space. We visualise mobile students as belonging to a category that cuts across both the transnational academic and diasporic spaces, and deploy ‘translocal geographies’ as a theoretical lens. We investigate how migrant students perceive and negotiate the inequalities and differences they experience, while accumulating cultural capital, and upon returning to their homeland. The data for this paper comes from a qualitative analysis of 306 responses in a purposeful survey of Latvian students abroad, Latvia being fairly typical of post-socialist societies in Europe. We found that the choice to study abroad is often influenced by economic inequalities experienced at home, but also by the perception of the quality of education that can be had in certain countries and institutions. Furthermore, the willingness of a student to return home is often hampered by the social and economic inequalities in the homeland.

Our contribution to this discussion is twofold. First, we demonstrate how the translocal approach can provide a fruitful mechanism for understanding the linkages between international student migration and the diasporic space. Secondly, we show how the study of students, as members of an evolving diaspora, must recognize and incorporate notions of inequalities and difference into the currently predominant ethno-nationalist conception of an emerging diasporic state.

3.3 Diaspora children attending English schools: a quantitative perspective

Olga Cara

This study focuses on Latvian diaspora children in state run schools in England and uses quantitative data from various English administrative datasets. The main data come from the National Pupil Database. The research investigates three main areas: the number of Latvian pupils, its dynamics and geographical distribution; the characteristics of schools with Latvian children and the academic achievement of Latvian children. As the analysis of the data suggests Latvian children live in quite segregated municipalities with the proportion of individuals with low qualifications and those in low qualified jobs as well as low quality schools above the average rate. All these factors are associated with the academic achievement of Latvian children in England that is below average.

3.4 Transnational ties of the Russian-speaking emigrant families from Latvia

Iveta Jurkāne-Hobeine

Together with their parents, thousands of children emigrate from Latvia every year. Extrapolating from general emigration statistics, half of them are children of Russian-speaking Latvians. This article investigates if and how the Russian-speaking Latvian émigrés transfer their transnational Latvian identity to their children. The transnational identity here is operationalized as knowing Latvian language and raising consciousness of having family roots in Latvia. The study is based on 30 in-depth interviews with Russian-speaking Latvian parents in Sweden and Great Britain. The article argues that the Russian-speaking Latvian parents abroad develop weak transnational ties with the Latvian state. The strongest ties turned out to be the formal ones: majority of children hold Latvian citizenship. Yet, the more symbolic aspect of transnational belonging such as knowledge of the state language, appeared to be very weak as children born in the host countries have never learned Latvian but those born in Latvia do not continue language classes, neither are they exposed to a Latvian language environment. As regards being aware of family roots in Latvia, most parents are not interested in developing an emotional attachment to Latvia in their children. A clear tendency could be observed that parents draw a line between their own national identity (coming from Latvia) and that of their children (being from Sweden or Great Britain).

3.5 The choice of children's given names in diaspora and the possibilities of researching them

Marta Balode

Different cultures have very different understandings of the connection between the name and the person. The article attempts to outline theoretically the very extensive field of research, where a person's name can be used as a tool to better understand and study Latvians living in diaspora. The choice of a child's name is a very complex process vested with responsibility, and it becomes even more complicated in diaspora, where a compromise must be found between various conditions in choosing a name. Even more so, when this issue must be solved in an ethnically-mixed family, where parents wish to reflect in the child's name both the ethnically-mixed origin, kinship and aesthetic beauty, taste and other factors of personal importance, and also that the name should fit in within the host country and should help the child to fulfill future expectations of parents who have chosen the name. The article arrives at the conclusion that the primary and decisive factors in diaspora differ from the ones that dominate when living in the ethnic home country. To gain a better understanding of these processes in

the community of diaspora Latvians, more extensive and comprehensive studies of personal names are needed in various branches of social sciences, as well as interdisciplinary research. In the future, when engaging in empirical studies, the differences in selecting children's names that occur in families, where both parents belong to the same ethnic group, and in families, where parents come from different ethnic groups and cultures, should be taken into consideration.

3.6 Lines and contact: reflections on enriching „edges” in Latvia's diverse society

Anna E. Reynolds

Building on Tim Ingold's concept of lines and Mary Louise Pratt's concept of contact zones, I explore the contemporary experiences of migrants living in Latvia. To this conceptual framework and the discussion about migration and integration I add the idea of the 'edge', borrowed from the field of ecology. Edges are places where different ecological or, by extension, social communities meet. Life at the edges combines features from the surrounding communities and nurtures unique circumstances and their consequences that cannot be found elsewhere. I interviewed nine people for this short study into how long-term immigrants to Latvia, mostly people with Latvian roots whose parents themselves were WW2 refugees, made the decision to „return”, how they envisioned life in Latvia would be, how they understand and present their own identities, and what they want to pass on to their own children, whom they are raising in this country. The idea of productive edges between social groups is not only conceptually interesting, but may prove a practical vehicle for communication, since it provides ways of thinking about contact and enrichment that are not bound to judgments about a particular ethnic or national group, but focus instead on making resources available for the enrichment, reinvigoration, and prospering of all. This approach is clearly work-intensive, because edges must be tended for them to be productive. This begs the question of who such social stewards might be. I offer this article as food for thought for further research into the possible advantages and disadvantages of differing systems and attitudes.

Translated and edited by Ingūna Beķere and Daina Grosa.

LU Akadēmiskais apgāds
Baznīcas iela 5, Rīga, LV-1010
E-pasts: apgads@lu.lv

SIA “Latgales druka”
Rēzekne, Baznīcas 28, LV-4601