

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Annabel Kallis

**ÕPETAJATE ARVAMUSED KULTUURITUNDLIKU ÕPETAMISE
ENESEANALÜÜSI TOETAMISE VÕIMALUSTEST**

Magistritöö

Juhendaja: algõpetuse ja praktika nooremlektor Esta Sikkal

Tartu 2023

Kokkuvõte

Õpetajate arvamused kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimalustest

Mitmed rahvusvahelised uuringud on tõendanud kultuuritundliku õpetamise tõhusust õpilase arengu toetamisel. Eestis on põgusalt uuritud kultuuritundlikku õpetamist ning tehtud tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks, kuid ei ole teada, milliseid kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimalusi kasutavad õpetajad õpilase arengu toetamiseks. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamused kultuuritundlikkust õpetamisest ning selle eneseanalüüsi toetamisest. Uuringu läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset meetodit ning struktureeritud fookusgrupi intervjuu käigus intervjueriti viit Tartu linna kooli õpetajat. Tulemustest selgus, et õpetajad kasutavad kõige sagedamini eneseanalüüsiks lühiajalisi analüüsimist toetavaid võimalusi. Õpetajate seisukohalt olid peamiseks puudusteks eneseanalüüsi toetamise võimalustes keeruline ülesehitus ning suur ajakulu. Õpetajate arvates aitab neid puudusi ületada õpetajate teadlikkuse tõstmine kultuuritundlikkuse teemal, mis omakorda suurendab õpetajate motiveeritust olla kultuuritundlikud õpetajad.

Võtmesõnad: kultuuritundlik õpetamine, mitmekultuuriline klass, eneseanalüüs

Abstract

Teachers' opinions on ways to support self-analysis in culturally responsive teaching

Several international research have proven the effectiveness of culturally responsive teaching in supporting student development. In Estonia, there has been some research on culturally responsive teaching and an action research study on the development of teachers' skills in culturally sensitive teaching, but it is not known how teachers use self-analysis to support their students' development. The aim of the thesis was to find out teachers' opinions on the possibilities of supporting culturally responsive teaching and its self-analysis. A qualitative method was used and five teachers were interviewed during a structured focus group interview. The results showed that teachers use short-term analytical support to analyse most often. According to teachers, raising teachers' awareness of cultural responsibility will help to overcome these shortcomings, which in turn will increase teachers' motivation to be culturally responsive teachers.

Keywords: culturally responsive teaching, multicultural classroom, self-analysis

Sisukord

<i>Kokkuvõte</i>	2
<i>Abstract</i>	2
<i>Sissejuhatus</i>	4
<i>1. Teoreetiline ülevaade</i>	5
1.1 Kultuuritundlik õpetamine	5
1.2 Kultuuritundliku õpetamise reflekteerimise ja hindamise võimalused	9
<i>2. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused</i>	11
<i>3. Metoodika</i>	12
<i>4. Tulemused</i>	15
4.1 Senine arusaam kultuuritundlikust õpetamisest	15
4.2 Eneseanalüüsimist toetavad võimalused ja tehnikad kultuuritundlikus õpetamises	18
4.3 Eneseanalüüsimist toetav vaatlusprotokoll (Cantell <i>et al.</i> , 2012) ja eneseanalüüsi ankeet (Due East Educational..., <i>s.a.</i>).....	20
<i>5. Arutelu</i>	22
<i>Tänuõnad</i>	25
<i>Autorsuse kinnitus</i>	26
<i>Kasutatud kirjandus</i>	27
<i>Lisa 1. Intervjuu kava</i>	
<i>Lisa 2. Väljavõte kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokollist (Cantell et al. 2012)</i>	
<i>Lisa3. Väljavõte eneseanalüüsi ankeedist (Due East Educational..., s.a.)</i>	

Sissejuhatus

Eestis on viimaste aastatega olnud sisseränne tõusuteel (Statistikaamet, 2022). Eesti elanikkonnast suure osa moodustavad venelased – 35% ning 9,6% moodustavad muud rahvad (Statistikaamet, 2022). Rahvusvahelise migratsiooniga kaasnevad haridussüsteemiski muutused (Eesti keele seletav..., 2009). Õpetajate pädevust väljendab see, et ükski õpilane ei tunneks end halvasti ega kõrvalejätuna ning oleks tagatud tema võimetele vastav areng (Byrd, 2016). Selleks, et suunata õpilasi mitmekultuurilises klassiruumis mõtlema ja õpitud analüüsima, peab õpilaste õpetamisele lähenema kultuuritundlikult. Kultuuritundlikult lähenemiseks peab õpetaja enda tööd mõtestama (Gay 2000; Hammond, 2015). Kultuuritundlikkust on käsitlenud mitmed autorid (Gay, 2000, 2001; Hammond, 2015; Ladson-Billings 1995, 2009; Muniz 2019). Kõigi nende põhimõtted toetuvad kolmele alustalale: õpilase kriitikameele areng, kultuuripädevuse areng ning akadeemilise edu kogemine (Ladson-Billings 1995).

Eesti õpetajate arvamusi on uuritud TALISE (*Teaching and Learning International Survey*) uuringus, millega kogutakse andmeid õpetajate, õpetamise, õppekeskkonna ja õpetajate töötingimuste kohta (Haridus- ja Noorteamet, 2021). TALISE (2018) uuringust selgub, et õpetajad puutuvad oma töös kokku teisest kultuuriruumist pärit õpilastega, kuid ei tunne ennast nende õpetamisel kindlalt. Eestis on varem tehtud tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks (Järv, 2020). Tegevusuuringu käigus uuriti Eesti õpetajate arvamusi mitmekultuurilise pädevuse ja kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks loodava täiendkoolituse kohta (Järv, 2020). Mitmetest uuringutest selgub, et mitmekultuurilises klassiruumis toimetulemiseks vajavad õpetajad võimalusi end kultuuritundlikult arendada. (TALIS, 2018; Järv, 2020) Õpetaja tase 7 kutsestandard näeb ette, et õpetaja peab oma tööd reflekteerima ja ennast arendama ning selleks, et seda teha kultuuritundlikkuse tasandilt, aitavadki õpetajat kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetavad võimalused (Õpetaja, tase 7, 2020).

Laiapõhjalisi teadusuuringuid kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimaluste kohta autorile teadaolevalt Eestis tehtud ei ole. Üheks põhjuseks, miks mahukaid uurimistöid tehtud ei ole, on sobivate uurimisvahendite ehk analüüsi toetamise võimaluste puudumine (TALIS, 2018). Magistritöö uurimisprobleemiks on asjaolu, et kuigi Eestis on varasemalt uuritud, kuidas arendada õpetajate oskuseid kultuuritundliku õpetamise valdkonnas, ei ole teada kuivõrd ja missuguseid kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimalusi õpetajad kasutavad ning mis soodustab ja takistab nende kasutamist.

Seega õpetajad ei ole niivõrd teadlikud ega saa parimal viisil õpilasi toetada. Uus teadmine on vajalik, et informeerida ja julgustada nii tulevasi kui ka praegu töötavaid õpetajaid kasutama erinevaid kultuuritundliku eneseanalüüsi toetamise võimalusi. Magistritöö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamused kultuuritundlikust õpetamisest ning selle eneseanalüüsi toetamisest.

1. Teoreetiline ülevaade

Kultuur jaguneb Zaretta Hammondi (2015) mudeli järgi kolme tasandisse: pindmine (*surface*), pealiskaudne (*shallow*) ning sügav (*deep*). Pindmist kultuuri iseloomustab näiteks riietumisstiil, pealiskaudset kultuuri erinevad inimloomusega seotud väärtused (nt. abivalmidus). Pindmine kultuur on pidevalt muutuv, pealiskaudne see-eest nähtav, kuid ei pruugi võõrale olla mõistetav (Hammond, 2015). Õppimise jaoks on kõige olulisem sügav kultuur, mis kaasab õppija identiteeti ja uskumusi (Järv & Kirss, 2019). Õpetamise juures mängivad suurt rolli aga kõik kultuuritasandid, samuti ka meie identiteet, uskumused ja kogemused mõjutavad seda, kuidas me õpime ja õpitut mõistame (Hammond, 2015; Ladson-Billings 2021). Hammond (2015) toonitab, et tihtipeale on õpetajate arusaamad kultuuritundliku õpetamise rakendamises klassiruumides pinnapealsed ning arvamused küündivad selleni, et sellist õpetamisviisi saab kasutada vaid klassides, kus on üksikud vähemusõppijad või kõik sarnase kultuuritaustaga õppijad. Hammond (2015) lisab, et sügavasse kultuuri süüvides on võimalik mitmekesisetes klassiruumides sellist õpetamisviisi edukalt kasutada.

Kultuuritundlik õpetamine ja õpetamine mitmekultuurilises klassiruumis on saanud viimase paari aasta jooksul rohkem kõneainet. HARNO (Haridus- ja Noorteamet), Haridus- ja Teadusministeerium ning ülikoolid on loonud materjale ja koolitusi, et õpetajaid sel teemal harida. Ülikoolides on kultuuritundliku õpetamisega seotud kursusi, mille eesmärkideks on tutvustada ja arendada osalejate-õpetamispädevust läbi kultuuritundliku õpetamise põhimõtete (iseenda kultuuripädevuse analüüsimine; õppija kultuuritaustaga arvestamine ning õppija kaasamine õppetöö planeerimisse; õppija eduelamuse saavutamine ning kriitikameele parendamine).

1.1 Kultuuritundlik õpetamine

Kultuuritundlikust õpetamisest Euroopas on räägitud juba 1960.-70. aastatel, kuid Eestis selle kohta autorile teadaolevalt pikaajalisi ja mahukaid uurimistöid tehtud veel ei ole. Üks

võimalik põhjus, miks laiapõhjalisi teadusuuringuid ei ole, on sobivate eestikeelsete uurimisvahendite puudumine. Üks tuntumaid rahvusvahelisi uuringuid on TALIS, millega kogutakse andmeid õpetajate, õpetamise, õppekeskkonna ja õpetajate töötingimuste kohta OECD (Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni) riikides (Haridus- ja Noorteamet, 2021). Uuringust selgub, et umbes 60% õpetajatest puutub õpetamisel kokku mitmekultuurilisusega, kuid ei tunne ennast selles osas kindlalt (TALIS, 2018). Peamiseks põhjuseks, miks õpetajad end õpetamisel kindlalt ei tunne, on sisukate ja mitmekesiste õppematerjalide puudumine ning vähene teadlikkus mitmekultuurilisuse kohta.

Byrd (2016) rõhutab, et kultuuritundlikku õpetamist kuvatakse pigem õpetajate vaatenurgast, õpilaste arvamusi arvestamata. Autor leidis veel, et kultuuriliselt tähenduslik õpetamine on kui meetod õpilaste saavutuste ja kaasatuse suurendamiseks, seega tuleks lisaks õpilaste käest küsida, millised on nende arvamused kultuuritundliku õpetamise toimimisest klassiruumis. Uuringu valimisse kuulus 315 kuuenda kuni 12. klassi õpilast kogu Ameerika Ühendriikidest (25% valget rassi, 25% latiinosid, 25% afroameeriklasi ja 25% aasialasi), kes kõik täitsid küsitlused kultuuritundliku klassiruumi kohta. Küsimusi oli nii sotsialiseerumise, rassismi kui ka teiste tundmaõppimise kohta ning uuringu tulemused toetasid kultuuriliselt tähendusliku õpetamise tõhusust igapäevases klassikeskkonnas (Byrd, 2016).

Hammond (2017) on välja toonud kolm õppija kultuurilise taustaga seotud õpetamisviisi – mitmekultuuriline õpetamine, kultuuritundlik õpetamine ning sotsiaalset õiglust väärtustav õpetamine. Mitmekultuurilise õpetamise eesmärgiks on kaasata õppetöösse vähemusõppijate taustasid ning leida enamus- ja vähemusõppijate vahel sotsiaalne harmoonia (Hammond, 2017). Kultuuritundlik õpetamine see-eest hoiab fookuses vähemusõppijate õppimisvõime arendamist, lükates selleks ümber arvamusi ja stereotüüpe. Sotsiaalset õiglust väärtustav õpetamine on suunatud õpilaste kriitikameele ja teadlikkuse parandamisele. Selline haridus keskendub õpilaste majanduslike, poliitiliste, keskkondlike ja sotsiaalsete aspektide arendamisele (Hammond, 2017). Kultuuritundlik õpetamine on neist kõige praktilisem viis toetada teise emakeelega või kultuuritaustaga õppija õppimist.

Nii mitmedki autorid on oma käsitlemises viidanud kultuuritundlikule õpetamisele, kuid enamus on toetunud enda seisukohtades Ladson-Billingsi (1995, 2009) kolmele kriteeriumile:

- õppija kogeb akadeemilist edu;
- õppija arendab enda kriitikameelt;
- õppija arendab enda üldist kultuuripädevust, olles julge väärtustama enda kultuuri.

Ladson-Billingsi (1995) kultuuriliselt tähenduslik pedagoogika (*culturally relevant pedagogy*) keskendub õpetajate hoiakutele, sealhulgas tunni planeerimisele, juhendamisele ja hindamisele. Gay (2002) arendatud kultuuriliselt tundlik õpetamine (*culturally responsive teaching*) keskendub õpetajate kompetentsustele ja meetoditele, seletades lahti, mida ja kuidas klassiruumis teha, et olla kultuuritundlik (Mäe & Ümarik, 2022). Lisaks Gayle, Hammondile ja Ladson-Billingsile, on oma panuse kultuuritundlikku õpetamisse andnud Muniz (2019), kes leiab, et kultuuritundliku õpetamise tagab see, kui õpetaja laseb lahti stereotüüpidest ning toob klassiruumi rohkelt näiteid õpilaste koolivälisest elust. Munize sõnul on õpetamise eesmärk aidata õpilastel näha tausta, kuidas teadmised ja oskused, mida nad koolis õpivad, on väärtuslikud nende elus väljaspool kooli. Muniz (2019) on välja toonud kultuuritundliku õpetamise rakendamiseks vajalikud kompetentsid:

- **iseenda kultuurilise raamistiku analüüsimine.** Iseenda analüüsimine on oluline, et märgata enda olemasolevaid eelarvamusi ja stereotüüpe ning osata ennetada nende kasutamist õpetajatöös (Hammond, 2017). Samuti leiab Muniz (2019), et tihtipeale võib enesekriitiliseks ja -teadlikuks saamise protsess olla aeganõudev ja ebamugav, kuid päevikute pidamine ja eneserefleksioon on näidanud tulemusi, et see tuleb kasuks kultuuritundlikus õpetamises.
- **süsteemsete eelarvamuste/ebavõrdsuste märkamine ja vältimine.** Põhikooli riiklikus õppekavas on kirjas, et üks õpilastes kujundatavaid pädevusi on kultuuri- ja väärtuspädevus (PRÕK, 2011). Õpetaja ülesandeks on õpilast nende pädevuste saavutamisel toetada. Selleks, et õpetaja saaks õpetada juhitud ja kultuuritundlikult, peab ta ise olema eelarvamuste vaba (Ladson-Billings, 1995).
- **õpilaste kultuuritaustaga arvestamine õppekava koostamisel ning õppetöö planeerimisel.** Õppekavad erinevad riigiti väga palju ning üks võimalus kultuuriliste erisustega õpilase õpimotivatsiooni ning -edukuse tagamiseks on konkreetse kultuuri arvestamine õppetöös. Paljud õpetajad usuvad, et selline lähenemine on ainuõige otsus (Muniz, 2019). Kultuuritundlik õpetamine algab õppijate olemasolevate teadmiste analüüsimisega ning õppemeetodite valimisel ja koostamisel peetakse meeles, et need oleksid jõukohased, kuid mitte liiga lihtsad (Järv & Kirss, 2019).
- **õppijate jaoks oluliste temade ja probleemide käsitlemine klassiruumis.** Kultuuritundlik õpetamine ei ole pelgalt materjalide omandamine või loomine, see nõuab põhjalikku ettevalmistust ning eeltööd õpilaste tundmaõppimisest kuni õppetöö planeerimise kaasamiseni (Ladson-Billings, 2009). Õpetajad püüavad

õpetamisel tuua klassiruumi rohkelt elulisi näiteid (Muniz, 2019). Õpilastele on väga oluline mõista, mida ja milleks nad õpivad (Gay, 2002). Sündmuste ja olukordade klassiruumi toomine aitab õpilastel kiiremini sisse elada ning eduelamusi saavutada. Samas saavad siis ka enamusõppijaid vähemusõppijatega samastuda. Võimalusi teemade käsitlemiseks on mitmeid, näiteks kui õpetaja lubab tunnis päevakajalistel teemadel vestelda, alati räägitakse ausalt ja avatult ning lubatakse küsida küsimusi. Samuti õpetaja jälgib, mis (sotsiaal)meedias räägitakse ning seostab seda enda aine õpitulemustega (Muniz, 2019).

- **kõrgete ootuste seadmine kõikidele õppijatele;**

Kultuuritundliku õpetamise võti peitub selles, et kasutada vähemusõppijate kultuuri ja tausta nende tugevusena (Ladson-Billings, 2009). Seega õpetades ei tohiks õpilase rassi, päritolu või muu kultuurilise erinevuse taha jääda tema tulemused ja teadmised (Muniz, 2019). Lisaks tuleb õpilases tekitada positiivselt meelestatus, ainult nii saavad tulla ka soovitud tulemused (Hammond, 2015).

- **vastastikuste erinevuste austamine**

Selleks, et õpilased tunneksid end koolis mugavalt, saab õpetaja luua soodustava klassi keskkonna ning selleks, et õpilased oleksid tolerantsed ning kaasavad, peab õpetaja olema eeskujuks ning austama iga õpilase eripärasid (Ladson-Billing; 1995; Muniz, 2019).

- **koostöö perede ja kohaliku kogukonnaga**

Õpetamine ei piirdu ainult kooli ja õpilasega, suurt rolli mängib ka pere ning ümberringi asetsev kogukond (Hammond, 2015). Muniz (2019) leiab, et peamiseks teguriteks, mis takistavad kodu-kooli koostööd, on nõudlik ajakava/tunniplaan, ebamugav kohtumispaik ja kellaeg või varasemad traumad kooliga suhtlemisel.

- **keele- ja kultuuritundlikult suhtlemine.**

Õpetaja peab leidma kesktee, kuidas kõige paremini jõuda õpilaseni nii, et see ei riivaks tema kultuuri ja päritolu (Ladson-Billings, 2009). Õpetaja peab valima sobiliku suhtlusstiili, näiteks kasutades õiget kehakeelt (Muniz, 2019; Rogers, 2011)

Eestis on varem tehtud uurimistöö teemal „Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate kultuuridevaheline pädevus uussisserändajate õpetamise kogemuse näitel“, mille tulemusena loodi kultuuridevahelise pädevuse küsimustik, mille abil said õpetajad hinnata, analüüsida ja arendada enda pädevusi (Vanahans *et al.*, 2023). Uuringu tulemusena selgus, et õpetajate arvates on mitmekultuurilise koolikeskkonna üheks suuremaks probleemiks keelebarjäär.

Samuti selgus, et õpetajad sooviksid ja vajaksid lisakoolitusi, kuidas olla kultuuriteadlikum ning kuidas paremini toetada teisest kultuuriruumist tulnud õpilast (Vanahans *et al.*, 2023). Lisaks on tehtud tegevusuuringuid, mis on uurinud erikultuuridest pärit õpilaste füüsilise õpikeskkonna parendamist ning õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamist, kuid õpetajate kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimaluste kohta uuringuid tehtud ei ole (Olt, 2022; Järv, 2020). Mõlemast uuringust selgub, et kultuuritundliku õpetamise mõiste on Eesti õpetajatele uus ja üsna tundmatu. Õpetajad leiavad, et oleks vaja koolitusi, mis võimaldaks õpetajaid selles valdkonnas arendada, sest tegemist on väga vajalike teadmistega (Järv, 2020).

Seda kinnitab lisaks Trasberg (2022), kes leiab, et interkultuurilisuse teema pälvib eeldatavalt rohkem tähelepanu autoritelt, kes on igapäevaselt seotud ingliskeelse mitmekultuurilise keskkonnaga. Näiteks Andreas Jacobsson ja Fred Dervin on kultuuriteadlikule teemale lähenenud kahest vaatepunktist, nii uurimise kui ka õpetamise aspektist. Mõlemad autorid kaasasid uurimusse ka üliõpilased, kes said jagada oma mõtteid ja ideid mitmekultuurilisuse mõiste osas. Üliõpilased tõid enda vastustest välja, et kultuuritundlikult õpetamine on valdkond, mis hõlmab endas mitmekultuurilises klassiruumis suhtlemist, kultuurilisi stereotüüpe teadvustades nii õppija, tema pere kui ka õpetaja identiteeti hoides (Dervin & Jacobsson, 2021). Kui eelnevalt tõi magistritöö autor välja teadlasi (Gay; Hammond, Ladson-Billings, Muniz), kes on loonud uusi võimalusi õpetajate ja õpilase arengu toetamiseks, siis Dervin ja Jacobsson (2021) leiavad, et mitmekultuurilisuse mõistet on ajapikku valesti mõistetud ning väärkasutatud. Autorid vaatlevad mitmekultuurilist haridust kahest punktist: reflektiivsest ja kriitilisest ning leiavad, et inimesed ei teadvusta endale selle mõiste täpset tähendust, seega väärkasutamise taga on peamiselt loosungite ja käibefraaside ebamäärane kasutamine (Dervin & Jacobsson, 2021).

1.2 Kultuuritundliku õpetamise reflekteerimise ja hindamise võimalused

Kultuuritundlikul õpetamisel on mitmeid viise, kuidas õpetajad saavad end hinnata ja analüüsida. Üheks võimaluseks on vaatlusprotokoll. Vaatlusprotokoll on mõõtmisvahend, mis on loodud selleks, et aidata õpetajal hinnata ja suunata, kuidas toetada kultuuritundliku õpetamist (suhted klassis, koostöö perekonnaga, hindamine, õppetöö juhendamine, vestlusesse kaasamine, lõiming õppekavaga) (Cantrell *et al.*, 2012). Sellist vaatlusprotokollit Eestis rakendatud ei ole, kuid on katsetatud Hollandis ja USA-s (Cantrell *et al.*, 2012-2013; 2013-2014; 2014-2015). USA-s katsetatud vaatlusprotokollit tulemustest nähtub, et õpetajad

on oma edaspidises töös valivamad õppemeetodite ja -tegevuste suhtes (Powell *et al.*, 2016). Õpetajate kultuuritundliku õpetamise taset jälgiti skaalal 0-4, kus 0 tähendas, et kultuuritundliku õpetamist ei rakendata üldse ning 4, et seda kasutatakse järjepidevalt. Uuringu tulemused näitasid, et õpetajate vaatlemine CRIOP (*Culturally Responsive Instruction Observation Protocol*) protokolliga toetas nende kultuuritundliku õpetamise oskuse arengut. Kooliaasta vältel vaadeldud õpetajate kultuuritundliku õpetamise tase oli vaatlusperioodi lõpuks oluliselt tõusnud (Powell *et al.*, 2016). USA ja Hollandi tulemused viitavad lisaks sellele, et protokoll on nii õpetaja arengut toetav raamistik kui ka vaatlusvahend kultuuritundliku õpetamise uurimisel.

Lisaks vaatlusprotokollile on enesehindamise ja reflekteerimise võimaluseks ka eneseanalüüsi ankeedid. Due East Educational Equity Collaborative (*s.a.*) ühing on koostanud neljast osast koosneva eneseanalüüsi ankeedi. Kõik neli osa jagunevad kaheks kuni neljaks alaosaks, millele õpetaja vastab Likert skaala põhjal (algaja – ei ole varem kasutanud; edasijõudnud - olen kasutanud, aga vajan veel kogemusi ja õppimist; vilunud – kasutan järjekindlalt, kuid ei ole valmis olema eeskujuks; ekspert - kasutan järjekindlalt ja süstemaatiliselt, olen valmis olema eeskujuks või juhendajaks teistele) (Due East Educational..., *s.a.*).

- Esimene osa analüüsib õpetaja ja õpilaste kultuuritausta teadvustamist. Näiteks: *kasutan järjepidevalt ja tõhusalt õppestrateegiaid, mis tuginevad õpilaste kultuuriliselt tugevatele külgedele ja tekitavad eduelamust.* Osa lõpus on neli reflekteerivat küsimust. Näiteks: *kuidas teadlikkus õpilaste kultuuritaustast mõjutab teie tööd ja igapäevaelu?*
- Teine osa toonitab demograafiliste ebavõrdsuste kajastumist saavutustes. Näiteks: *otsin ja analüüsin andmeid õpilaste eelneva õppeedukuse kohta, et leida sobilikud õppemeetodid.* Autorid on välja toonud, et see on üks keerulisemaid osasid selle ankeedi juures, sest õpilaste eelnevate õpitulemuste kohta on sageli keeruline või isegi võimatu infot saada (Due East Educational..., *s.a.*). Selle osa lõpus on kolm reflekteerivat küsimust. Näiteks: *kuidas kogute oma klassiruumis demograafilise ebavõrdsuse kohta olulisi andmeid?*
- Kolmas osa kajastab suhete loomist kultuuriliste erinevuste vahel. Näiteks: *mõistan kodu/kooli partnerluse tähtsust õppeprotsessis ja püüan aktiivselt luua tugevaid suhteid õpilaste peredega.* Osa lõpus on kolm reflekteerivat küsimust. Näiteks: *milliseid mustreid märkad suhete loomisel õpilaste ja peredega?*

- Neljas osa põhineb õppekava kohandamisel. Näiteks: *loon õpilastele võimaluse tuua klassiruumi ja õppetöösse oma kogemused, kultuurid ja keeled*. Osa lõpus on kolm reflekteerivat küsimust. Näiteks: *kuidas kaasate õpilaste omakultuuri, kogemusi, huvisid ja teadmisi õpetamisse ja õppimisse?*

Sarnaselt Due East Educational Equity Collaborative (s.a.) ankeedile on Helsingi Ülikooli teadlased Dervin ja Simpson (2014) koostanud EDINA õpetajate eneseanalüüsi raamistiku. Raamistik on koostatud „Education of International Newly Arrived migrant pupils“ projekti raames. Eneseanalüüs annab võimaluse end hinnata viies kategoorias: õpetamine, muukeelsete õpilaste väärtustamine; keelele ja käitumisele tähelepanu pööramine; koolikeskkonna kaasamine õppetöösse ning muukeelsete õiguste eest seismine ühiskonnas. Kuna tegemist oli projekti raames läbiviidud uuringuga, siis uuringu tulemusi ei ole publitseeritud, kuid sealne tulemus osutas õpetajate positiivsele tagasisidele ning õpetajate arengu toetamisele (Dervin & Simpson, 2014).

Lisaks eelnevatele uuringutele viisid Cathy D. Kea ja Stanley C. Trent (2013) läbi uuringu, kuhu kuulusid 27 USA bakalaureuseõppe tudengit. Bakalaureuseõppe tudengid läbisid ülikoolis kursuse kultuuritundliku õpetamise kohta. Seejärel praktikale minnes jälgiti, kui paljud neist kasutasid sellist lähenemisviisi ka enda praktikatundides. Uuringu tulemused näitasid, et pooled tudengitest planeerisid enda tundi kultuuritundliku õpetamise elemente, kuid kuus tudengit realiseeris teadmised ka praktilises õppetöös (Kea & Trent, 2013).

Kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimalused pakuvad õpetajale mitmekülgseid võimalusi end analüüsida (Dervin & Simpson, 2014; Kea & Trent, 2013; Powell *et al.*, 2016). Uuringutest selgub, et ennast analüüsides ja analüüsi toetavate võimaluste kasutades, tunneksid õpetajad end mitmekultuurilise klassiruumi ees õpetades enesekindlamalt (Kea & Trent, 2013; Vanahans *et al.*, 2023).

2. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Kultuuritundliku õpetamise mõistet ning selle vajalikkust on palju uuritud ning on leitud erinevaid arusaamu selle kasulikkusest (Gay, 2000; Hammond, 2015; Ladson-Billings, 1995; Muniz, 2019). Erinevad uuringud (Byrd, 2016; Powell *et al.*, 2016; Talis, 2018) on tõestanud, et kultuuritundlik lähenemine toob kaasa paremad õpitulemused. Siiski selgub 2018. aasta TALISE uuringust, et kuigi 60% Eesti õpetajatest puutub kokku mitmekultuurilise klassiruumiga, ei tunne nad ennast õpetamisel kindlalt. Üks võimalik põhjus, miks õpetajad end õpetamisel kindlalt ei tunne, on sobivate eneseanalüüsimist toetavate võimaluste või

metoodikate puudumine. Olgugi, et on leitud kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamiseks loodud ankeetide kasulikkus (Cantell *et al.*, 2012; Due East Educational..., *s.a.*; Kea & Trent, 2013), on ka teadlasi, kes hoiatavad selliste üldlevinud ankeetide eest (Dervin & Jacobsson, 2021). Dervin ja Jacobsson (2021) toovad välja, et mingite etteantud kriteeriumide alusel pole võimalik õpetajate pädevusi mõõta. Kultuuritundliku õpetamise vajalikkust ning sellega kaasnevatest õpetajate oskuste arendamist kinnitab Tartu Ülikoolis magistritööna läbiviidud tegevusuuring (Järv, 2020). Tegevusuuringu autor osutab muuhulgas, et analüüsivahendite olemasolu on vajalik õpetajate eneseanalüüsioskuse toetamise ning kultuuritundliku õpetamise rakendumiseks Eesti koolides (Järv, 2020). Lähtuvalt varasematest uuringutest tuleneb töö uurimisprobleem – kuigi Eestis on varasemalt uuritud, kuidas arendada õpetajate oskuseid kultuuritundliku õpetamise valdkonnas, ei ole teada kuivõrd ja missuguseid kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimalusi õpetajad kasutavad ning mis soodustab ja takistab nende kasutamist. Seega õpetajad ei ole niivõrd teadlikud ega saa parimal viisil õpilasi toetada. Uus teadmine on vajalik, et informeerida ja julgustada nii tulevasi kui ka praegu töötavaid õpetajaid kasutama erinevaid kultuuritundliku eneseanalüüsi toetamise võimalusi.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamused kultuuritundlikust õpetamisest ning selle eneseanalüüsi toetamisest. Sellest lähtuvalt tulenevad magistritöö uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate senised arusaamad kultuuritundlikust õpetamisest?
2. Missuguseid tegevusi ja tehnikaid rakendavad õpetajad kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsiks?
3. Kuidas kirjeldavad õpetajad kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsiga soetud võimalusi, kasutades vaatlusprotokoll (Cantell *et al.*, 2012) ja eneseanalüüsi ankeeti (Due East Educational..., *s.a.*)?

3. Metoodika

3.1 Valim

Magistritöö raames viidi läbi kvalitatiivne uuring ühe Tartu kooli õpetajate seas, et teada saada nende arvamusi kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimaluste kohta. Õpetajad valiti uuringusse sihipärase valimi põhimõttel. Sõltuvalt uurimiseesmärgist, valiti välja kindlad küsitletavad, kellel on vähemalt viis aastat kogemusi erineva kultuuritaustaga

õpilaste õpetamisel. Uuring viidi läbi linnakoolis, kus õpib palju erineva kultuuritaustaga õpilasi. Kool osaleb aktiivselt erinevates riikidevahelistes projektides, nt. ERASMUS+ projektid. Lisaks sellele, et ühes klassis õpib koos eri rahvustest õpilasi, toimub teiste kultuuride tundmaõppimine igapäevase suhtluskeskkonna osana ja aineõppega seostatult. Samuti viiakse õppetööd läbi projektõppena. Valimisse kuuluvad õpetajad leiti soovitude kaudu ning kõikidele õpetajatele saadeti eelnevalt uurimust tutvustav kiri. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati uuritavate nimed lühenditega (Tabel 1).

Tabel 1. Uuritavate andmed

Lühend	Sugu	Tööstaaž mitmekultuurilises klassiruumis
Õ1	N	15 aastat
Õ2	N	8 aastat
Õ3	N	11 aastat
Õ4	N	5 aastat
Õ5	N	12 aastat

3.2 Andmekogumine

Andmekogumiseks viidi läbi fookusgrupi intervjuu, mis koosnes struktureeritud küsitluskavast. Struktureeritud fookusgrupi intervjuu on kitsa teemafookusega rühmaintervjuu, mille eesmärk on saavutada intervjuueeritavate omavaheline stimulatsioon (Vihalemm, 2014).

Esmalt koostati intervjuu kava (Lisa 1), seejärel viidi läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu viidi läbi kahe õpetajaga ning intervjuu eesmärk oli kontrollida küsimuste sobilikkust ja vastavust töö eesmärgile. Pilootintervjuu viidi läbi samas koolis, kus toimus fookusgrupi intervjuu. Enne pilootintervjuu toimumist oli õpetajatel võimalus tutvuda kahe eneseanalüüsi toetamise võimalusega – vaatlusprotokoll (Cantell *et al.*, 2012) (Lisa 2) ja eneseanalüüsi ankeet (Due East Educational..., *s.a.*) (Lisa 3). Samuti saadeti eelnevalt intervjuueeritavatele intervjuuküsimused, et intervjuueeritavad saaksid küsimustega tutvuda ning oma vastused läbi mõelda. Pilootintervjuu kestis 48 minutit ning selle käigus selgus, et osad küsimused on segaselt ülesehitatud ning vajavad kohendamist. Pilootintervjuud magistritöö uuringusse ei kaasatud.

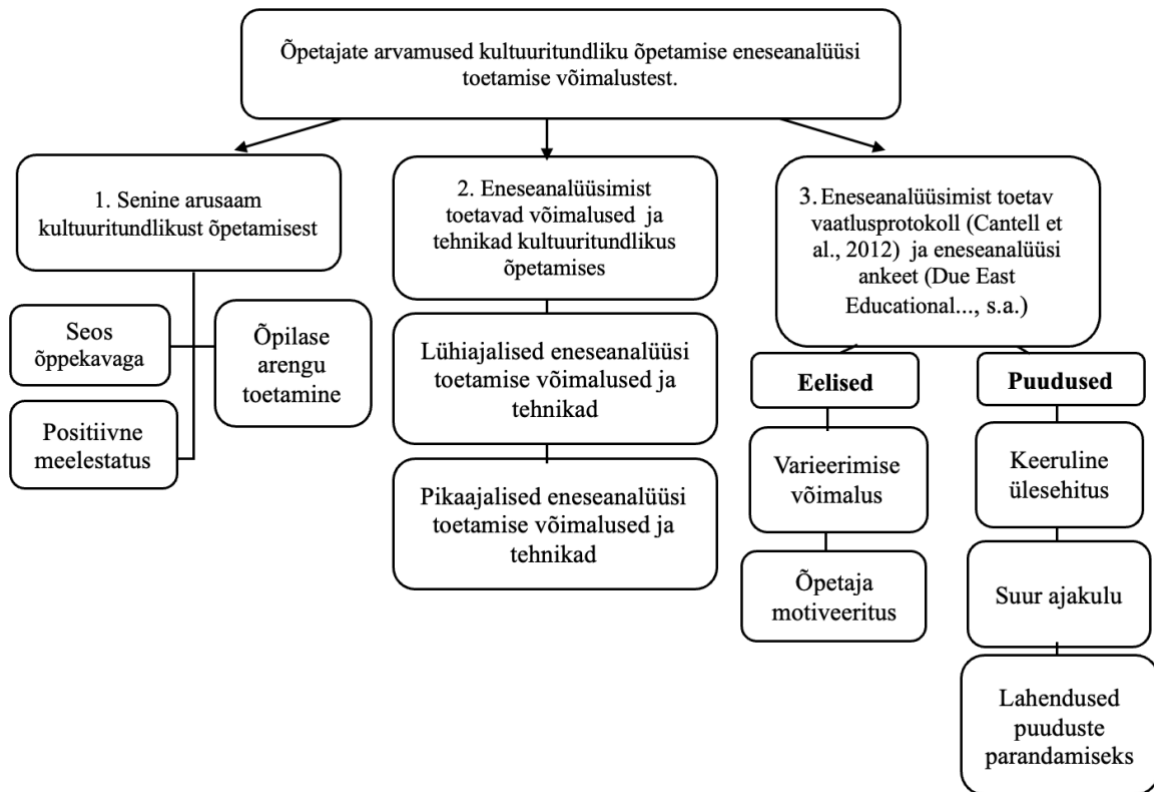
Andmeid koguti ühe intervjuuga 2023. aasta märtsikuus. Esmalt saadeti õpetajatele

tutvustav kiri magistr töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Seejärel lepiti meili teel kokku ühine aeg ja koht intervjuu läbiviimiseks. Pärast aja ja koha kokkuleppimist edastati õpetajatele intervjuuküsimused, vaatlusprotokoll ja eneseanalüüsi ankeet. Õpetajatel oli võimalus nädala jooksul tutvuda küsimuste ja eneseanalüüsi võimalustega. Fookusgrupi intervjuu kestvus oli 1h ja 55min. Intervjuu alguses tutvustati intervjuueeritavatele uuesti töö eesmärki ja räägiti läbi, kuidas intervjuu on ülesehitatud. Lisaks selgitati magistr tööst lähtuvaid eetikanõudeid, mille alla kuulusid uuritavate konfidentsiaalsus ja vabatahtlik uuringus osalemine (Eetikaveeb, 2017). Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutati magistr töö lühendeid. Intervjuu säilitamiseks ja tulemuste kirjutamiseks küsiti intervjuueeritavalt intervjuu salvestamiseks nõusolekut, mis ka kõigilt osalejatelt saadi.

3.3 Andmeanalüüs

Töös kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Esmalt intervjuud transkribeeriti kasutades TTÜ Küberneetika Instituudi veebilehekülge „Veebipõhine kõnetuvastus“ (Olev *et al.*, 2022), kus helifaili üleslaadides, muutis kõnetuvastussüsteem faili automaatselt tekstiks. Tekst saadeti magistr töö autori meiliaadressile. Kuna tegemist oli fookusgrupi intervjuuga ning autor ei osanud ette näha, et intervjuueeritavad võivad samaaegselt rääkida, siis helifail ei suutnud tuvastada teksti ajal, kui inimesed korraga rääkisid. Seetõttu pidi autor terve intervjuu käsitsi ümber kirjutama. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati korrastamise käigus õpetajate isiklikud andmed lühenditega. Transkriptsiooni korrastamine ning ümberkirjutamine võttis aega 12h. Korrastatud transkriptsiooni töötlemiseks ja andmete analüüsimiseks kasutati QCAMap keskkonda. Keskkond on mõeldud kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemiseks ning see võimaldab tekstis märkida autori jaoks olulised kohad ning nende põhjal moodustada koodid. Sisuanalüüsiks kasutati induktiivset ehk andmetest tulenevat lähenemist (Teadustöö alused, s.a.). Tekstis tähistati olulisemad fraasid või lõigud, millest tekkisid koodid. Koodidest moodustati hiljem kategooriad. Kategooriad jaotati sisu järgi pea- ja alamkategooriateks. Kolme päeva möödudes tehti korduskodeering, kasutades QCAMap keskkonna New Intra-Coder-Agreement versiooni. Korduskodeerimine tagab töö usaldusvääruse (Elo *et al.*, 2014). Korduskodeerimise käigus tekkisid peaaegu samasugused koodid nagu esmakordsel kodeerimisel ning sisulisi erinevusi ei tekkinud, seega jäeti koodid samaks. Kodeerimise käigus koondati sarnase sisuga koodid kategooriateks. Kodeerimise tulemusel moodustus kolm peakategooriat ja 10 alamkategooriat (Joonis 1).

4. Tulemused



Joonis 1. Pea- ja alamkategoriatesse jagunemine.

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamused kultuuritundliku õpetamise ning selle analüüsimisvõimaluste kohta. Eesmärgist tulenevalt esitatakse magistritöö intervjuude tulemused peakategoriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse kaldkirjas esitatud tsitaate, kus on õpetajate mõte säilitatud, kuid mida on keeleliselt kohandatud. Õpetajate anonüümsuse tagamiseks on nimed asendatud lühenditega Õ1– Õ5.

4.1 Senine arusaam kultuuritundlikust õpetamisest

Intervjuu käigus tõid õpetajad välja enda arvamused kultuuritundliku õpetamise ja eneseanalüüsi võimaluste kohta. Kõik õpetajad leidsid, et kultuuritundlik õpetamine ei ole ainult õpilasele tema kultuuritaustast lähtuvate ülesannete andmine, vaid suhtumine õpilasesse ning tema *arengu toetamine*. Enamik õpetajatest leidsid, et teisest kultuuriruumist pärit õpilasele kultuuritundlikult ja -teadlikult lähenemine suurendab õpilase silmaringi ning arendab õpilase empaatiavõimet (Õ1, Õ2, Õ4 & Õ5), samuti annab õpilasele julgust ning õpetab enda seisukohtade eest seisma ja vajadusel neid põhjendama (Õ2 & Õ3). Mõned õpetajad (Õ3 & Õ5) toovad välja, et õpetaja peab igal võimalusel õpilast toetama, kuid õpilane peab ka ise tahtma ja olema motiveeritud meie kultuuriruumis hakkama saama.

Õpetajad (Õ3 & Õ4) lisasid, et kui oleks rohkem koolitusi ja töötubasid sellel teemal, kus saaks ise läbi teha erinevaid harjutusi ja tegevusi seoses kultuuritundliku õpetamisega, siis oleks ka õpilaste areng rohkem toetatud.

Ma proovin neile läheneda niimoodi, et nad saavad ise kaasa rääkida. Nad saavad tuua tundi näiteid enda kultuurist, aga tihtipeale on tõsiasi see, et nad on tagasihoidlikumad ja ei soovi enda teadmisi jagada (Õ1).

Põhjuseks, miks teisest kultuuriruumist pärit õpilased ei soovi end avada, on häbitunne valesti vastamisel. Üks õpetaja tõi välja, et õpilane on avaldanud soovi mitte kõva häälega klassis vastata, sest ta kardab keeleliselt eksida, mis omakorda soodustab õpilase sõnul narrimist ja kiusamist (Õ1). Mitmed õpetajad (Õ1, Õ3, Õ4 & Õ5) toovad välja, et just sellistes olukordades ongi vajalik kultuuritundlik lähenemine, kus õpetaja on teadlik õpilase varasemast taustast ning püüab teatud aspekte sealt õpilase arengu tagamiseks kaasata, riivamata teemasid või sündmusi, mis võivad õpilasele negatiivselt mõjuda. Õpetajad tõi välja, et kõige sagedasem teema, mis võib negatiivselt mõjuda, on perekonna teema.

Kui õpilasel on jäänud pool perekonnast koduriiki, siis on näiteks väga raske rääkida kui ilus, hea ja tore on meil isadepäeval koos perekonnaga olla (Õ3).

Samuti leiti, et olenevalt õpilasest, võivad sõja ja poliitika teemad õpilasi negatiivselt mõjutada. Kõikide õpetajate hinnangul on enim muukeelsete õpilaste arengule kaasa aidanud rühma- ja paaristööd. Paaristööd ja rühmatööd eelkõige rühmades, kus on koos nii muukeelsed kui ka eesti keelt kõnelevad õpilased. Osad õpetajad leidsid, et õpilase arengule aitavad kaasa enim rühmasisesed arutelud, kus peab kaasõpilase kohta midagi uut õppima või teada saama (Õ3 & Õ5). Üks õpetaja tõi vastuseisuks hoopis arvamuse, et kui muukeelsed õpilased teevad koos rühmatööd ja valmistuvad seda koos klassile ette kandma, siis on nad julgemad ja motiveeritumad, kuna saavad üksteisele toetuda (Õ1). Intervjuudest ilmnes, et õpetajate arvates tagab kultuuritundlik õpetamine õpilases positiivse meelestatuse. Õpetajad (Õ3 & Õ5) toovad välja, et õpilaste pidev kaasutus ja ülesannete jõukohasus toovad õpilasele paremaid õpitulemusi ning motivatsioonitõusu. Kolm õpetajat tõi välja, kuidas õpilase teadmised ja oskused ning jõukohased ülesanded motiveerivad muukeelseid õpilasi õppima ning kohaliku kultuuriruumiga rohkem ühilduma (Õ1, Õ2, Õ5).

4. klassi tunnis oli olukord, kus Araabia poiss ei saanud alguses aru, mida tähendab sõna kelder. Püüdsin leida erinevaid lahendusi, kuidas seda sõna seletada – viipliesin kätega, joonistasin tahvlile, häälisin tähti ning ta sai lõpuks väga hästi aru. Sellest tekkis eduelamus ning õpilane õppis terve ülejäänud tund klassikaaslasega sõnu nii, et nad kord viipliesid ja kord joonistasid kordamööda tahvlile (Õ3).

Intervjuu käigus tõid kõik õpetajad (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4 & Õ5) välja kultuuritundliku õpetamise *seose õppekavaga*. Kõik õpetajad leidsid, et õppekava soosib kultuuritundliku õpetamise kasutamist. Õppekava seosest kultuuritundliku õpetamise kasutamisega tunnis, toodi välja kultuuripädevuse, kodanikupädevuse ja suhtluspädevuse arengut. Üks õpetaja (Õ5) arvas intervjuu alguses, et õppekava ei soosi kultuuritundliku õpetamise kasutamist, kuid intervjuu jooksul muutis ta enda arvamust. Õpetaja põhjendas enda arvamust sellega, et intervjuu alguses ta ei mõelnud õpilaste pädevuste peale, vaid mõtles ainult enda õppeaine ainekava peale. Kaks õpetajat (Õ1 & Õ4) tõid välja, et ainekava nõuab õpetajatelt aasta jooksul paljut ning kui järgida punkt-punkti haaval kava, siis ei jõua aasta lõpuks kõiki teemasid läbitud.

Selleks, et suures klassiruumis kõikide lasteni jõuda, peab väga palju pingutama ja ega siiski ei pruugi see õnnestuda. Ainekava nõuab meilt palju ja kui õpetaja igapäevaselt peaks välja mõtlema tegevusi, kuidas õpilaseni individuaalselt jõuda, siis paraku ei ole see võimalik (Õ4).

Kultuuritundliku õpetamise kasutamisest erinevates ainekavades toodi välja mitmeid näiteid. Loodusainete õpetajad tõid välja, et enim kasutavad nad enda aines loovaid ülesandeid ja meetodeid.

Õpilased tegid ettekandeid looduskatastroofide kohta. Araabia õpilased olid väga usinad uurima internetist, millised on nende kodumaal olnud looduskatastroofid (Õ2).

Sama õpetaja tõi välja, et neil on enda klassiga reegel, et iga nädal tuleb kellelegi vähemalt korra midagi ilusat ja head öelda, millega püütakse õpilastes positiivset meelestatust kui ka sallivust ja sõbralikkust. Õpetaja leiab, et see käib kultuuritundliku õpetamise alla, kui kõik õpilased tunnevad end klassiruumis turvaliselt ja hoitult.

Ühiskonnaõpetuse õppeainesse saab väga hästi lõimida kultuuritundlikku õpetamist. Näitena ühest tunnist tõi ta välja araabia tüdrukute rätikandmise kohustuse, millel on sügav religioosne tähendus.

Araabia tüdrukud rääkisid ühiskonnaõpetuse tunnis, millised on araablaste rätikandmise kohustused ning millal seda kandma peab hakkama. Samuti tutvustasid nad erinevaid rätte ning nende kandmisviise (Õ5).

Keeleõpetajad tõid intervjuu jooksul välja näiteid, kuidas vastava keele õpet saab lõimida erinevate kultuuridega.

Oleme õpilastega rääkinud inglise keeles erinevatest riikidest, joonistanud lippe ning kirjutanud juurde, mis rahvusest inimesi seal elab (Õ3).

Oleme teinud tundides etteütlusi nii, et alguses loeb etteütluse muukeelne õpilane ning teised proovivad teksti kirja saada, seejärel loeb eesti keelt kõnelev õpilane uuesti etteütluse ette (Õ4).

Üks õpetaja tõi näite, kuidas tema kutsus elukutsete tutvustamiseks kooli õpilaste vanemad.

Olen kooli kutsunud vanemaid, kes räägiksid õpilastele enda töökohtadest ja huvitavatest kogemustest. Tegevuse eesmärk oli esiteks tuua tavalisse tundi vaheldust ning teiseks leida võimalusi, kuidas lapsevanemaid rohkem klassiga siduda (Õ1).

Lisaks toodi välja näide, kus õpetaja kasutab vahepeal enda ainetes liikumispausidena erinevate riikide laulu- ja tantsumänge.

Kooli tuli üks lapsevanem, kes õpetas õpilastele ukrainlaste traditsioonilisi laulu- ja tantsumänge. Teisel korral õpetas ühe õpilase ema, millised on araablaste mängud, mida lapsed mängivad. Õpilastele need väga meeldisid ning nad leidsid isegi sarnasusi eestlaste mängudega (Õ4).

4.2 Eneseanalüüsimist toetavad võimalused ja tehnikad kultuuritundlikus õpetamises

Intervjuust ilmnes, et eneseanalüüsimist toetavad võimalused ja tehnikad kultuuritundlikud õpetamises jagunevad kaheks: lühiajalised ja pikaajalised. Kõik õpetajaid kasutavad lühiajalisi eneseanalüüsi toetamise võimalusi ja tehnikaid (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4 & Õ5).

Lühiajalisteks analüüsimisvõimalusteks tõid õpetajad välja enda filmimise (Õ1, Õ2 & Õ3), raamatute lugemise (Õ2 & Õ3), teadusartiklite lugemise (Õ1), õppematerjalide jagamise (Õ5), kolleegidega suhtlemise (Õ4) ning enda peas analüüsimise sisekõne vormis (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4 & Õ5).

Minu jaoks on oluline see, et ma päeva lõppedes mõtlen läbi, mida ma täna tegin, kas ma saan homme kuidagi teistmoodi teha, mis läks hästi ja mis halvasti. Kindlasti analüüsin peas, kas halvasti läinud asi on suur probleem, kas ma saan juba täna selle jaoks midagi teha (Õ3).

Õpetajad tõid välja kaks ETV saadet, mis on aidanud neil enda jaoks lahti mõtestada kultuuri ja kultuuritundlikkuse mõiste, üheks saateks on „Plekktrumm“ ning teiseks „Kultuuristuudio“ (Õ2 & Õ5).

Kaks õpetajat tõid välja, et nad on kasutanud enda arengu toetamiseks raamatute lugemist. Õpetajad leidsid, et kui lugeda erialaseid raamatuid või jätta meelde nendest tegevusi, olukordi või käitumisviise, kuidas teatud olukordades käituda, siis aitab see väga palju kaasa sellele, kuidas õpetajad saaksid tunnis erinevaid olukordi lahendada. Raamatutest tõid õpetajad välja „Culturally Responsive Teaching and The Brain“ ja „Better Than Carrots or Sticks: Restorative Practices for Positive Classroom Management“ (Hammond 2015; Smith *et al.*, 2015). Kirjalikest materjalidest on enim kasu teadusartiklite lugemisest, sest neid allikaid saab usaldada (Õ1). Üheks levinumaks allikaks pidasid õpetajad Eesti Haridusteaduste Ajakirja. Konkreetselt tõi üks õpetaja välja artikli „Sotsiaalse ja kultuurilise kapitali ning koolikeskkonna mõju rändetaustaga laste akadeemilisele edukusele Iirimaal“,

mille autoriteks on Fran McGinnity, Aisling Murray ja Merike Darmody. Õ1 tõdes, et ka Eestis oleks vaja läbi viia uuringuid, kus analüüsitakse rändetaustaga laste akadeemilist edukust. Ka õppematerjalide jagamine ja kolleegidega suhtlemine toodi võimalustena välja (Õ4 & Õ5). Peale tunde kolleegidega suhtlemine võib tuua tulemusel probleeme, mis üksi lahendades tunduvad võimatud (Õ4). Samamoodi üksteisega õppematerjalide jagamine annab võimalusi omavahel suhelda ja analüüsida, kuidas mitmekultuurilises klassis tunde läbi viiakse (Õ5).

Kui mõnel kolleegil, kes õpetab näiteks samamoodi loodusõpetust ja on tunnis teisest kultuurist õpilasi, siis me jagame lihtsustatud materjale (Õ5).

Materjalidest tõid õpetajad välja töölehed, huvitavad õppevideod (näiteks ajaloos Kristo Siigi videod, kus lisaks rääkimisele on jooniste ja piltidega püütud õpilaseni jõuda) ning õppemängud (Memoriin loomade kohta ning lippude õppimiseks sõnakaardid).

Tunnis filmimine on tegevus, mille õpetajad tõid välja nii õnnestunud kui ka ebaõnnestunud tegevuste all. Õpetajad (Õ1 ja Õ2) selgitasid, et filmimine on hea meetod, kui tahta kiiret tagasisidet enda tunni või mõne tunnis tehtud tegevuse kohta, kuid selline tegevus toimib ainult siis, kui õpetaja suudab kaamera ees jääda iseendaks. Negatiivse poole pealt toodi välja, et analüüsitulemused ei ole nii täpsed kui õpetaja muudab vastavalt kaamera töösolekule enda õpetamis- või käitumisviisi (Õ3).

Enda filmimisel võib juhtuda, et sa valmistad tunni ideaalselt ette, nii nagu sa võib-olla igapäevaselt ei tee ja sa loodad näha seal ideaalselt tulemust (Õ3).

Samuti toodi välja, et vastupidiselt ideaalsele tunnile, võib õpetaja kaamerast ära kohkuda ning ebamugavustundest muutub tund kaootiliseks (Õ1).

Vähem kasutatakse pikaajalisi eneseanalüüsi toetamise võimalusi ja tehnikaid. Üks õpetaja kasutab enda analüüsimiseks päeviku pidamist, mis annab võimaluse end aeg-ajalt vabas vormis varasemaga võrrelda (Õ5).

Mulle ei meeldi, kui on ette antud mingid teatud tüüpi analüüsivormid. Tunnen, et päevikut pidades saan ise kirja panna kõik, mis minu jaoks tundub oluline (Õ5).

Intervjuu käigus lisandusid lisaks päeviku pidamisele veel tundide vaatlused. Enamus õpetajad tõdesid, et selline tegevus tuleb kindlasti kasuks ja aitab õpetajal enda tegevust mõtestada, kuid see on pikk protsess, mille tulemusel peavad õpetajad ühe päeva enda ajast loovutama, sest tihti peale vaatlevad õpetajad ikkagi enda tundide arvelt (Õ1, Õ2, Õ3 & Õ4).

Õpetajad, kes enda analüüsimiseks erinevaid võimalusi kasutavad, leiavad suuresti ideid internetist (Õ1, Õ2, Õ3 & Õ4). Üks õpetaja lisas internetile raamatud ning filmid, mis on suunatud õpetaja arengule (Õ4). Lisaks saavad õpetajad ideid kolleegidelt ning koolitustelt

(Õ1, Õ2 & Õ5). Tänapäeval on õpetaja arengu toetamiseks koostatud lisaks erinevaid päevikuid, mis sisaldavad enda iganädalast analüüsimist (Õ1).

4.3 Eneseanalüüsimist toetav vaatlusprotokoll (Cantell *et al.*, 2012) ja eneseanalüüsi ankeet (Due East Educational..., s.a.)

Õpetajatele anti enne fookusgrupi intervjuud tutvuda kahe kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi vahendiga (vaatlusprotokoll ja eneseanalüüsi ankeet). Õpetajad analüüsisid ja osad ka osaliselt katsetasid antud vahendeid enda töös. Intervjuus tõid õpetajad välja kahe kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi vahendi eelised ja puudused. Intervjuu alguses tõid kõik õpetajad välja, et nad ei ole varem selliseid analüüsi vorme näinud. Nad on teadlikud, mis on vaatlusprotokoll ja ankeet eneseanalüüsimiseks, kuid täpselt üks-ühele selliseid lahendusi, mis oleks spetsiaalselt kultuuritundliku õpetamise analüüsimiseks tehtud, nad varem polnud kasutanud. Esiteks tõid õpetajad välja *puudused*, mida nad kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokolli ja eneseanalüüsi ankeedi juures märkasid. Peamine puudus või tõrge, mida leiti, oli *keeruline ülesehitus*. Kolme õpetaja (Õ1, Õ3 & Õ4) arvates on vaatlusprotokoll ülesehitatud olulistele seisukohtadele, kuid aspekte, mida jälgida on väga palju. Kõik õpetajad nõustusid sellega, et tegemist on pikaajalise protsessiga, mille käigus saab osade kaupa tundi vaadelda. Lisaks leiti, et kui sellist vaatlusprotokolli Eestis kasutada, siis tuleb see kindlasti kohandada (Õ1 & Õ3).

Vaatlusprotokolli tuleks kindlasti teha eestipäraseks, sest siin on mõisteid või tegevusi, mis ei sobi meie kultuurikeskkonda. Sõna-sõnalt seda tõlkida ei saaks, sest osad näited ei pruugi kattuda Eesti kontekstiga (Õ3).

Sama õpetaja tõi välja, et vaatlusprotokollis on õpetajate juhendamistrateegiatega juures välja toodud kaks mõistet *deficit perspective* ja *scaffolding*, mida kuidagi otsetõlkes eestistada ei saaks. Õ1 tõi välja, kuidas tulemusi märgitakse. Sama õpetaja märkis ära kaks asja: esiteks, kui täita vaatlusprotokolli paberikandjal, siis on vastuste jaoks jäänud liiga vähe ruumi ning teiseks, kriteeriume on liiga palju. Selleks, et seda olukorda lahendada, leidsid õpetajad ühiselt, et vaatlusprotokolli oleks kõige lihtsam kasutada veebipõhiselt (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4 & Õ5). Veebis vaatlusprotokolli kasutamine annaks võimaluse lahtrite suurusi muuta ning vajadusel osasid kriteeriumeid enda jaoks kokku tõsta või juurde lisada (Õ1). Lisaks keerulisele ülesehitusele leidsid õpetajad, et selliste analüüsidega kaasneb *suur ajakulu* ning aeg on see, mida õpetajatel tihtipeale võtta ei ole (Õ2, Õ3, Õ4 & Õ5). Üks õpetaja (Õ4) lisab, et inimene, kes tema tundi ja teda ennast vaatlema tuleb, peab olema endale väga hästi selgeks teinud, kuidas vaatlusprotokolli kasutada.

Lisaks ülesehitusele ja ajakulule ei osanud õpetajad muid puuduseid kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokollis kui ka eneseanalüüsi ankeedi kohta öelda. Üks õpetaja tõi välja, et kui sellist eneseanalüüsi vormi kasutada kord poole aasta jooksul või kord aastas, siis oleks sellel tulemusi, aga kui kasutada kord nädalas, siis küsimused ammenduksid ning analüüsimisel ei oleks mõtet (Õ1).

Mõlema kultuuritundliku õpetamise analüüsimistehnika eelisena toodi välja varieerimise võimalus. Vaatlusprotokollis positiivse poole pealt tõi kaks õpetajat välja, et vaatelejal on lihtne märkmeid teha, kuna ette on antud punktid, mille järgi otsustada, kas õpetaja tegi teatud tegevusi kultuuritundlikult või mitte (Õ4 & Õ5). Kui vaatlusprotokoll tõlgitaks eesti keelde, õpetajatele tehtaks koolitusi või töötubasid, kuidas seda kasutada, siis on suurem tõenäosus, et õpetajad enda tundides ka seda kasutaksid (Õ2, Õ4 & Õ5). Eneseanalüüsi ankeedi suhtes olid õpetajad positiivsemalt meelestatud kui vaatlusprotokollis osas. Õpetajad tõdesid, et ka eneseanalüüsi ankeedi puhul on tegemist aeganõudva protsessiga, kuid siiski on see arusaadavam ja realistlikum variant, mida katsetada (Õ1 & Õ4).

Eneseanalüüs on lühike ja konkreetne. Siin ma saan ise ennast analüüsida, keegi ei pea mind vaatlema tulema. Mul on ette antud paar tegevust ja minu ülesandeks on märkida, kas ma tunnis teen neid asju või mitte (Õ1).

Näiteks toodi ankeedi esimene osa, kus õpetaja teeb kastikestesse linnukesi vastavalt sellele, kas tal on teadlikkus nii enda kui ka õpilaste kultuuritaustadest.

Õ2 ja Õ5 nõustusid, et Due East Educational Equity Collaborative ankeedi puhul on tegemist konkreetsema vormiga, kuid lisasid veel, et neid aitavad enda töös palju reflekteerivad küsimused.

Kui ma kasutaksin sellist eneseanalüüsi vormi, siis ma võtaksin igakuiselt ette need reflekteerivad küsimused ja vaataksin kord kuus või poolaastas üle, kas ja kuidas ma kultuuritundlik olen (Õ1).

Kõik õpetajad nõustuvad sellega, et suurema tõenäosusega kasutaksid nemad enda analüüsimiseks eneseanalüüsi ankeeti.

Teiseks eeliseks, mille tagavad eneseanalüüsi ja vaatlusprotokollis täitmine, on õpetajate motiveeritus. Õpetajad tõdesid, et kui pidevalt mõtestada ja mõelda selle peale, kuidas olla kultuuritundlik, siis tõuseb motivatsioon ja teotahe olla parem (Õ4). Intervjuus toodi välja, et senini on õpetajad elanud üsna teadmatuses, mis on kultuuritundlik õpetamine.

Teatakse, kuidas muukeelseid õpilasi õpetada, aga et seda teha mõtestatult, seda on vähe (Õ5).

Analüüsivõimalused annavad õpetajatele tahet katsetada uusi tegevusi ja meetodeid enda tundides (Õ2 & Õ4). Ka intervjuu käigus tekkis õpetajatel suur motivatsioonitõus, mille tagajärjel õpetajad tõdesid, et kui teemast rääkida ja enda tööd mõtestada, siis tekib ka tahtmine tegutseda (Õ1, Õ2, Õ4 & Õ5). Üks õpetaja (Õ3) lisis, et kultuuri või kultuuritundlikkust on väga raske hinnata. Õpetaja leidis, et võivad olla küll etteantud punktid ja neid saab järgida, kuid tema ei leia, et selliste analüüsimisvõimaluste kasutamine teda oma töös suurel määral edasi viiks.

5. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamused kultuuritundlikust õpetamisest ning selle eneseanalüüsi toetamisest. Eesmärgist lähtuvalt sõnastati magistritöö uurimisküsimused, mille alusel koostati intervjuu küsimused.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, millised on õpetajate senised arusaamad kultuuritundlikust õpetamisest. Intervjuust selgus, et kõik õpetajad nõustusid sellega, et kultuuritundlik õpetamine ei ole ainult õpilastele tema kultuuritaustast lähtuvate ülesannete andmine, vaid suhtumine õpilasesse ja õpilase arengu toetamine. Ka Gay (2000) on öelnud, et kultuuritundlik õpetamine seab õppeprotsessis esikohale õppija, tema kultuuritausta ja varasemad kogemused ning akadeemilise edu. Kinnituseks Gay (2000) ja Hammondi (2015) teooriale, leidsid õpetajad, et kultuuritundlik õpetamine on lähenemine, kus õpetaja on teadlik õpilase varasemast taustast ning püüab teatud aspekte sealt õpilase arengu tagamiseks kaasata, riivamata teemasid või sündmusi, mis võivad õpilasele negatiivselt mõjuda. Selle tulemusena saab magistritöö autor järelda, et kultuuritundlikult õpetamine suurendab õpilase silmaringi ning arendab õpilase empaatiavõimet ning paneb õpetajat õpetamise osas mõtisklema selle üle, kuidas kõige efektiivsemalt õpilaseni jõuda. Seda kinnitab ka uuring (Powell *et al.*, 2016), mille tulemuste põhjal koostatud õpetajate hinnangutest ning intervjuudest selgus, et õpetajad on oma edaspidises töös valivamad õppemeetodite ja -tegevuste suhtes ning õpilased on rohkem õppetöös toetatud.

Õpetajad tõid välja, et kultuuritundlikkuse teema on sageli õpetajatele võõras ning õpilaste areng oleks rohkem toetatud, kui oleks rohkem selle teemalisi koolitusi ja töötubasid. Koolituste olemasolu võimaldaks töö autori sõnul lisaks õpilaste arengu toetamisele ka toetust õpetajatele. Magistritöö autor leiab, et koolituse läbinud õpetajad saaksid moodustada tugigrupi, kuhu vajadusel kultuuritundliku õpetamise teemakohaselt pöörduda saaks. Lisaks leiavad Vanahans ja teised oma uuringus, et õpetajad vajavad lisaks koolitusi, et olla

pädevamad õpetama mitmekultuurilises klassiruumis (Vanahans *et al.*, 2023). Seda kinnitab ka Sandra Järv oma magistritöös, kes koostas tegevusuuringu, mille üks osa eesmärgist oli välja töötada õppetegevus õpetajate kultuuritundliku õpetamise arendamiseks (Järv, 2020). Samuti toonitavad Vanahans ja teised oma uuringus, et õpetajad vajavad lisaks koolitust, et olla pädevamad õpetama mitmekultuurilises klassiruumis (Vanahans *et al.*, 2023). Osad õpetajad tõid välja, et ainekava nõuab õpetajatelt aasta jooksul palju ning kui järgida punkt-punkti haaval kava, siis ei jõua aasta lõpuks kõiki teemasid läbitud. Siinkohal on paljud autorid, kellele magistritöö toetub, kinnitanud, et kultuuritundlik õpetamine ei ole ainult keeleõpe ja kultuuriliselt mitmekesiste ülesannete lahendamine, vaid ka suhtumine õpilasesse ja tema arengu toetamine läbi tema kultuuritausta (Gay, 2000; Ladson-Billings 1995; Muniz, 2019). Õpetaja on kultuuritundlik siis, kui ta suudab õpilase arengut toetada tehes kõike seda lõimitult ning sellele ei pea eraldi aega võtma (Gay, 2000; Hammond 2015; Ladson-Billings 1995; Muniz, 2019). Kinnitades magistritöös välja toodud autorite arvamusi ning intervjuus osalenud õpetajate öeldut, saab lõputöö autor järeldada, et kultuuritundlik õpetamine ja õpilase kultuuritausta tundmine on vajalik õpilase arengu toetamiseks.

Teise uurimisküsimusega taheti teada saada, missuguseid tegevusi ja tehnikaid rakendavad õpetajad kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsiks. Õpetajate vastused jagunesid vastavalt teoreetilisele käsitlusele kahte kategooriasse: lühiajalised ja pikaajalised eneseanalüüsi toetamise võimalused ja tehnikad. Lühiajaliste eneseanalüüsi toetamise võimaluste juures tõid õpetajad välja enda filmimise, raamatute lugemise, teadusartiklite lugemise, õppematerjalide jagamise, kolleegidega suhtlemise kui ka enda peas sisekõne vormis analüüsimise. Selgus, et kõige sagedasem viis, mille õpetajad välja tõid, oli enda peas analüüsimine. Nii Muniz (2019) kui ka Ladson-Billingsi (2009) arvates on kultuuritundliku õpetamise jaoks eneseanalüüsimine oluline, sest õpetajal võivad olla valed arusaamad kultuuritundlikkusest. Erinevad analüüsimist toetavad võimalused aitavad õpetajal kultuuritundlikkuse valdkonnas areneda (Muniz, 2019).

Pikaajalistest eneseanalüüsi toetamise võimalustest tõid õpetajad välja päeviku pidamise ning tundide vaatlemise. Ka Ladson-Billings (2009) on välja toonud, et vabas vormis enda tegevuste mõtestamine on efektiivne, sest ette ei ole antud piiranguid ja kriteeriume, mida peaks järgima. Samas Hammond (2015) leiab, et kui analüüsimiseks on etteantud punktid, millest kinni haarata, siis on palju lihtsam seda teha, sest siis ei vaju mõtted laiali ning püsib kindel fookus. Siinkohal saab järeldada, et iga õpetaja saab endale erinevate eneseanalüüsi võimaluste vahelt valida meelepäraseima ning teha seal vastavad muudatused. Tundide vaatlemise osas olid õpetajad ühel meelel, et selline tegevus tuleb

kasuks ja aitab õpetajatel enda tegevust mõtestada, kuid kõik olid ühiselt ka nõus, et vaatlemine on pikk protsess ja vajab aega. Selles veendus ka magistr töö autor, kui katsetati kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokolli. Katsetamise tulemusena selgus, et vaatlemine on pikaajaline protsess, mis võtab aega vähemalt ühe aasta. Seda kinnitavad ka uuringud (Cantell *et al.*, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015), kus aastate jooksul vaadeldi õpetajaid ning arutleti selle üle, kuidas vaatlusprotokoll oleks tõhus eneseanalüüsimise võimalus.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas kirjeldavad õpetajad kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsiga seotud võimalusi, kasutades vaatlusprotokolli (Cantell *et al.*, 2012) ja eneseanalüüsi ankeeti (Due East Educational..., *s.a.*). Õpetajad tutvusid varasemalt mõlema eneseanalüüsi toetamise võimalusega. Uuringu esialgne andmekogumise meetod oli vaatlus, kui üsna algusfaasis katsetati kahe õpetaja ainetundides kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokolli (Cantell *et al.*, 2012), kuid soovitud tulemusi sealt ei tulnud. Üheks põhjuseks, miks tulemusi ei tulnud, võis olla liiga lühiaegne vaatlus. Selle põhjal saab lõputöö autor järeldada, et vaatlusprotokolli kasutamine on pikaajaline analüüsimisvõimalus ning võtab aega vähemalt ühe aasta. Ka Muniz (2019) on öelnud, et kultuuritundliku õpetamise vaatlus on pikaajaline protsess, mille tulemuste saamiseks peaks ühe õpetaja tunde vaatlema vähemalt 10 korda. Sellest tulenevalt analüüsisid õpetajad lihtsalt vaatlusprotokolli erinevaid kategooriaid ning leidsid sealt negatiivseid kui ka positiivseid külgi. Nii eneseanalüüsi ankeedi (Due East Educational..., *s.a.*) kui ka vaatlusprotokolli (Cantell *et al.*, 2012) kohta tõid õpetajad välja, et mõlemad on küll ülesehitatud olulistele seisukohtadele, kuid aspekte, mida jälgida on väga palju. Mõlema kultuuritundliku õpetamise analüüsi toetamise võimaluse eelisenä toodi välja varieerimise võimalus kui ka õpetajate motiveeritus. Cantell jt. (2014-2015) tõid oma pikaajalise uuringu tulemustes välja, kuidas kolme aasta jooksul toimus õpetajate hoiakutes positiivne muutus. Esiteks said õpetajad palju teadlikumaks, mida tähendab kultuuritundlik õpetamine. Kui paljud õpetajad kasutasid uuringus enesele teadmata kultuuritundlikku õpetamist, siis ka antud magistr töö leidsid õpetajad, et kui sellele teemale mõelda, siis nad kasutavad sageli kultuuritundlikku õpetamist või lähenemist enesele teadmata (Cantell *et al.*, 2014-2015). Selle magistr töö tulemuse põhjal saab järeldada, et kultuuritundlikult eneseanalüüsimine tekitab õpetajates positiivset hoiakut, mis aitab kaasa õpilaste arengule. Teiseks said õpetajad uuringu käigus toimunud vaatlustest ja nende järel toimunud intervjuudest juurde palju enesekindlust ja teadmisi, kuidas ennast kultuuritundliku õpetamise valdkonnas paremaks muuta (Cantell *et al.*, 2014-2015). Muutus, mis kajastus ka magistr töö tulemustes, oli see, et õpetajad hakkasid enda tööd mõtestama. Byrd (2016) tõi enda läbiviidud uuringu välja, et kultuuritundlikult saab

vaid siis õpetada, kui sa selle mõiste enda jaoks lahti mõtestad ja ennast pidevalt arendad ning täiendad. Sellest tulenevalt võib järeldada, et eneseanalüüsimist toetavate võimaluste kasutamine suurendab õpetajate teadlikkust ja tahet olla kultuuritundlikud õpetajad.

Magistritöö piiranguks võib pidada asjaolu, et üldistusi ei saa laiendada Eestile tervikuna, sest uurimus hõlmas vaid valimis olnud õpetajaid ning saadud tulemused ei kajasta kõigi Eesti õpetajate arvamusi. Uuringut võiks laiendada erinevate koolide õpetajatele ning uurida, kuidas erinevate koolide õpetajad saavad aru kultuuritundlikkuse mõistest ja mil määral nad seda enda tunnis kasutavad. Samuti saaks uurida, milliseid eneseanalüüsi toetavaid võimalusi nemad enda töös kasutavad. Erinevatesse koolidesse laiendamine annaks parema ülevaate õpetajate kogemustest seoses kultuuritundliku õpetamisega ning pakuks uusi ideid, kuidas õpetajad end kultuuritundliku õpetamise raames analüüsida saaksid.

Teiseks piiranguks võib lugeda õpetajate sarnaseid arvamusi. Uuringu raames selgus, et mingil määral õpetajate teadmised kultuuritundliku õpetamise kohta kattusid, mis kajastusid ka intervjuu tulemustes. Seetõttu ei pruukinud olla mõne küsimuse vastused nii sisukad ja tulemusterohked, kui oleks võinud oodata.

Kolmandaks piiranguks võib pidada esialgset vaatlusprotokolli katsetuse ebaõnnestumist. Katsetuse tulemusena selgus, et vaatlusprotokolli katsetamine on pikaajaline protsess, mis kestab vähemalt ühe aasta. Lisaks selgus, et kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokolli saab katsetada vaid kindlates ainetundides, näiteks keeletundides. Sellest tulenevalt muudeti magistritöö eesmärki ja uurimisküsimusi.

Hoolimata piirangutest oli uuring väärtuslik, sest uuringus osalenud õpetajad on pika tööstaaziga mitmekultuurilises klassiruumis ning seetõttu oskasid nad tuua häid ja sisukaid näiteid kultuuritundliku õpetamise kohta. Uuringust saadud teadmine pakub mitmekesisemaid võimalusi kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamiseks.

Tänuõnad

Soovin tänada kõiki uuringus osalenud õpetajaid koostöö ja sisukate vastuste eest. Samuti tänan enda juhendajat Esta Sikkalit, kelle ideede ja soovitude toel magistritöö valmis. Lisaks tänan oma perekonda ja sõpru, kes olid mulle toeks ja aitasid magistritööd kõrvaltvaataja pilguga näha.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Annabel Kallis

/digitaalselt allkirjastatud/

18.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Byrd, C. M. (2016). Does Culturally Relevant Teaching Work? An Examination From Student Perspectives. *SAGE Open*, 6(3), 215824401666074.
<https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- Cantrell, S. C., Powell, R., Malo-Juvera, V., Correll, P. (2012). *Culturally Responsive Instruction Observation Protocol*.
https://drive.google.com/file/d/10ilfFwvuO2Sne_Qb2I2iChPXmNYHXfzQ/view
- Cantrell, S., Correll, P., Malo-Juvera, V. (2012-2013). Culturally Responsive Instruction Observation Protocol (CRIOP) Professional Development: Program Evaluation.
https://kentuckyliteracy.org/wp-content/uploads/2018/03/2012-13_CRIOP_Evaluation_Report-Final.pdf
- Cantrell, S., Correll, P., Malo-Juvera, V, Ivanyuk, L. (2013-2014). Culturally Responsive Instruction Observation Protocol (CRIOP) Professional Development: Year 2 Program Evaluation. https://kentuckyliteracy.org/wp-content/uploads/2018/03/2013-14_CRIOP_Evaluation_Report-Final.pdf
- Cantrell, S., Correll, P., Malo-Juvera, V, Ivanyuk, L. (2014-2015). Culturally Responsive Instruction Observation Protocol (CRIOP) Professional Development: Year 3 Program Evaluation. https://kentuckyliteracy.org/wp-content/uploads/2018/03/2014-15_CRIOP_Evaluation_Report-Final.pdf
- Due East Educational Equity Collaborative (s.a.). *Culturally Responsive Pedagogy (CRP) Self-Assessment and Reflective Conversations*.
<https://dueeast.org/wpcontent/uploads/Culturally-Responsive-Pedagogy-CRP-Self-assessment.pdf>
- Dervin, F., Jacobsson, A. (2021). Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality. Palgrave, 168 lk
- Dervin, F., Simpson, A. (2014). EDINA. Teacher competencies for NAMs: a framework proposal. <https://edinaplatform.eu/en/intercultural-competencies/checklist>
- Eesti keele seletav sõnaraamat (2009). *Migratsioon*.
<https://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=migratsioon>
- Eetikaveeb (2017). <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>

- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. California: Corwin, A SAGE Company.
- Hammond, Z. (2017). *Dimensions of equity*. https://tamresource.weebly.com/uploads/3/9/8/3/39835565/dimensions_of_equity.pdf
- Haridus- ja Noorteamet (2021). *Talis – õpetaja ja õpetamise uuring*. <https://harno.ee/talis>
- Järv, S. (2020). *Tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Järv, S., Kirss, L. (2019). *Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/jarv_kirss_kultuuritundlikku_opetamist_toetav_materjal_opetajale_1._versioon_2019_rita-ranne.pdf
- Kea, C. D., Trent, S. C. (2013). *Providing Culturally Responsive Teaching in Field-Based and Student Teaching Experiences: A Case Study*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063229.pdf>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (2nd ed.) San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publishers.
- Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. *Equity & Excellence in Education*, 54(1), 68–78. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883>
- Muñiz, J. (2019). *Culturally Responsive Teaching: A 50-State Survey of Teaching Standards*. New America.
- Mäe, K., Ümarik, M. (2022). Teachers perceived self-efficacy in multicultural classrooms. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 10(2), 76–105. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.04>
- Olev, A., Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3).

- <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>Olt, L. (2022). *Uussisserändajatest õpilased ja neid toetav füüsiline koolikeskkond. tegevusuuring Tallinna ühe gümnaasiumi näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Powell, R., Cantrell, S. C., Malo-Juvera, V., Correll, P. (2016). *Operationalizing Culturally Responsive Instruction: Preliminary Findings of CRIOP Research*.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja I 2021, 10.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010>
- Rogers, B., (2011). *Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat*. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/archimedes_kaitumine.pdf
- SA Kutsekoda. (2020). Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Smith, D., Fisher, D., Frey, N. (2015). *Better than carrots or sticks: Restorative practices for positive classroom management*. ASCD.
- Statistikaamet. (2022). RV0222U: Rahvastik soo, rahvuse ja maakonna järgi, 1. Jaanuar. Haldusjaotus seisuga 01.01.2018.
https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvastik__rahvastikunaitajad-ja-koosseis__rahvaarv-ja-rahvastiku-koosseis/RV0222U
- Statistikaamet. (2022). RVR09: Sisserännanud sünniriigi, soo ja vanuserühma järgi.
https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvastik__rahvastikusundmused__ranne/RVR09/table/tableViewLayout2
- TALIS (2018). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*.
https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf
- Teadustöö alused (s.a.). https://sisu.ut.ee/teadustoo_alused/induktiivne-strateegia-tsükliline-uuringuprotsess
- Trasberg, K. (2022). Kriitiline ja refleksiivne vaade interkultuurilisele haridusele. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 10(2), 334–339.
<https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.12>
- Vanahans, M., Timoštšuk, I., & Uibu, K. (2023). Preschool and primary teachers' evaluations of their preparation, competence and experiences to teach newly arrived migrant students. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 11(1), 103–129. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.05>
- Vihalemm, T., (2014). *Fookusgrupi intervjuu*. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>

Virkus, S. (2010). *Infokäitumise, info hankimise ja otsingu ning infopädevuse uurimise meetodid.*

<https://www.tlu.ee/~sirvir/Infootsingu%20teooria/Infokaitumise,%20info%20hankimise%20ja%20%20otsingu%20ning%20infopadevuse%20uurimise%20meetodid/juhtumiuringud.htm>

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused:

Kas teile sobib kui intervjuud salvestatakse?

Kui kaua olete õpetajana töötanud ja mis õppeainet te õpetate?

Uurimisküsimused	Põhiküsimused	Lisaküsimused
1. Millised on õpetajate senised arusaamad kultuuritundlikust õpetamisest?	1. Milline on olnud teie kogemus, kui te õpetate muukeelseid õpilasi?	
	2. Kuidas teie mõtestate enda jaoks kultuuritundliku õpetamise mõistet?	
	3. Mil määral olete otsustanud oma tundides kasutada kultuuritundlikku õpetamist?	Kas ja miks peate kultuuritundlikult õpetamist oluliseks? Kuidas toetab kultuuritundlikult lähenemine teie meelest õpilaste arengut?
	4. Kas ja kuidas seostate kultuuritundliku õpetamise kasutamist tundides õppekava ja ainekava nõudmistega?	Kuidas soosib või ei soosi õppekava kultuuritundliku õpetamise kasutamist?

		<p>Milliseid läbivaid teemasid olete kultuuritundliku õpetamise kaudu käsitletud?</p> <p>Kuidas olete lõiminud erinevaid teemasid kultuuritundlikult II kooliastmes? Palun tooge näiteid.</p>
	<p>5. Mis on teie hinnangul kultuuritundliku õpetamise eeliseks ja puuduseks?</p>	<p>Milliseid näiteid oskate tuua kultuuritundliku õpetamise eelistest ja puudustest?</p> <p>Milliseid õpilaste oskusi või teadmisi aitab kultuuritundliku õpetamise kasutamine suurendada?</p>
	<p>6. Milliseid kohandusi olete pidanud õppetöö läbiviimiseks tegema, et kultuuritundlikku õpetamist enda tundides kasutada? Miks?</p>	<p>Mil määral on olnud kohandused vajalikud tunni planeerimisel/läbiviimisel?</p> <p>Kuidas olete tunni planeerimisega seotud kohandusi teinud?</p> <p>Millega olete pidanud õppetöö läbiviimisel arvestama?</p>
	<p>1. Millised põhimõtted või arusaamad on enesearengu toetamisel teie jaoks olulised?</p>	

2. Missuguseid tegevusi ja tehnikaid rakendavad õpetajad kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsiks?	2. Milliseid tegevusi ja võtteid kasutate enesearengu toetamiseks kultuuritundlikus õpetamises?	Kirjeldage palun lühidalt nimetatud tegevust/tehnikat. Mis eesmärgil te seda kasutate? Millised tegevused/tehnikad on hästi toimunud? Miks? Millised tegevused/tehnikad ei ole väga hästi toimunud? Miks?
	3. Kuidas hangite materjali tegevuste/tehnikate kohta?	Kust leiate informatsiooni tegevuste/tehnikate kohta? Kuidas te nendeni jõudsite?
3. Kuidas kirjeldavad õpetajad kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsiga seotud võimalusi kasutades vaatlusprotokolli (Cantell <i>et al.</i>, 2012) ja eneseanalüüsi (Due East Educational..., <i>s.a.</i>)?	Milliseid tõrkeid või takistusi olete märganud erinevate eneseanalüüsi võimalustes (vaatlusprotokoll ja eneseanalüüs)?	Mis kõige rohkem takistab võimaluste kasutamist? Miks?
	2. Kuidas saaksite eelnimetatud takistusi ja tõrkeid ületada?	Mis tõrgete ja takistuste ületamist toetaks?

<p>3. Milliseid positiivseid külgi oskate välja tuua nii vaatlusprotokollis kui ka eneseanalüüsi kohta?</p>	
<p>4. Kas ja kuidas on kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi võimalustega tutvumine teie õpetamisoskust toetanud? (mõtlemas olnud)</p>	<p>Tooge näiteid, kuidas analüüsimine on õpetamist toetanud.</p> <p>Mille järgi olete täheldanud/ ei ole täheldanud õpetamise toetamist?</p>
<p>Kas te soovite veel midagi lisada?</p>	
<p><i>Aitäh osalemast minu magistritöö intervjuus!</i></p>	

Lisa 2. Väljavõte kultuuritundliku õpetamise vaatlusprotokollist (Cantell *et al.* 2012)

I. CLASS CLASSROOM RELATIONSHIPS

Holistic score **4** **3** **2** **1** **0**
 Consistently Often Occasionally Rarely Never

CRI Indicator	For example, in a responsive classroom:	For example, in a non-responsive classroom:	Field notes: Time or line(s) of example	Field notes: Time or line(s) of non-example	Field notes: No example (✓)	SCORE for Indicator
1. The teacher demonstrates an ethic of care (e.g., equitable relationships, bonding)	Generally Effective Practices: <ul style="list-style-type: none"> • Teacher refers to students by name, uses personalized language with students • Teacher conveys interest in students' lives and experiences Practices that are Culturally Responsive: <ul style="list-style-type: none"> • There is a "family-like" environment in the classroom; there is a sense of belonging; students express care for one another in a variety of ways • Teacher promotes an environment that is safe and anxiety-free for all students, including culturally and linguistically diverse students; students seem comfortable participating in the classroom • Teacher differentiates patterns of interaction and management techniques to be culturally congruent with the students and families s/he serves (e.g., using a more direct interactive style with students who require it) 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher permits and/or promotes negativity in the classroom, e.g., criticisms, negative comments, sarcasm, etc. • Teacher does not address negative comments of one student towards another • Teacher stays behind desk or across table from students; s/he does not get "on their level" • Teacher does not take interest in students' lives and experiences; is primarily concerned with conveying content • Teacher does not seem aware that some students are marginalized and are not participating fully in classroom activities • Some students do not seem comfortable contributing to class discussions and participating in learning activities • Teacher uses the same management techniques and interactive style with all students when it is clear that they do not work for some 				
2. The teacher communicates high expectations for all students	Generally Effective Practices: <ul style="list-style-type: none"> • There is an emphasis on learning and higher-level thinking; challenging work is the norm • Students do not hesitate to ask questions that further their learning; 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher has low expectations , consistently giving work that is not challenging or frustrating students by giving them tasks that are unreasonably difficult 				

	<p>there is a “culture of learning” in the classroom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teacher expects every student to participate actively; students are not allowed to be unengaged or off-task • Teacher gives feedback on established high standards and provides students with specific information on how they can meet those standards <p>Practices that are Culturally Responsive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • There are group goals for success as well as individual goals (e.g., goals and charts posted on walls); every student is expected to achieve • Students are invested in their own and others’ learning ; they continuously assist one another • Teacher takes steps to assure that emerging bilinguals understand directions and have access to the same content and learning as native speakers 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher does not call on all students consistently • Teacher allows some students to remain unengaged, e.g., never asks them to respond to questions, allows them to sleep, places them in the “corners” of the room and does not bring them into the instructional conversation, etc. • Teacher does not establish high standards; evaluation criteria require lower-level thinking and will not challenge students • Teacher feedback is subjective and is not tied to targeted learning outcomes and standards • Teacher expresses a deficit model, suggesting through words or actions that some students are not as capable as others • Teacher does not explicitly assist emerging bilinguals to assure they understand directions and content 				
<p>3. The teacher creates a learning atmosphere that engenders respect for one another and toward diverse populations</p>	<p>Generally Effective Practices:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teacher sets a tone for respectful classroom interaction and teaches respectful ways for having dialogue and being in community with one another • Teacher implements practices that teach collaboration and respect, e.g., class meetings, modeling and reinforcing effective interaction, etc. • Students interact in respectful ways and know how to work together effectively • Teacher and students work to understand each other’s perspectives <p>Practices that are Culturally Responsive:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive and affirming messages and images about students’ racial and ethnic identities are present throughout the classroom 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher shows impatience and intolerance for certain student behaviors • Lack of respectful interaction amongst students may be an issue • Teacher establishes a competitive environment whereby students try to out-perform one another • Teacher does not encourage student questions or ridicules students when they ask for clarification • Posters and displays do not show an acknowledgement and affirmation of students’ cultural and racial/ethnic/linguistic identities • Classroom library and other available materials promote ethnocentric positions and/or ignore human diversity • Classroom resources do not include any bilingual texts 				

	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher affirms students' language and cultural knowledge by integrating it into classroom conversations • Teacher encourages students to share their stories with one another and to have pride in their history and linguistic and cultural identities • Classroom library and other available materials contain multicultural content that reflect the perspectives of and show appreciation for diverse groups • Classroom library (including online resources) includes bilingual texts that incorporate students' native languages 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher never affirms students' native languages and cultures 				
<p>4. Students work together productively</p>	<p>Generally Effective Practices:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students are continuously viewed as resources for one another and assist one another in learning new concepts • Students are encouraged to have discussions with peers and to work collaboratively 	<ul style="list-style-type: none"> • Students are discouraged from assisting their peers • Students primarily work individually and are not expected to work collaboratively; and/or students have a difficult time collaborating • Teacher dominates the decision-making and does not allow for student voice • The emphasis is on individual achievement • Classroom is arranged for quiet, solitary work, with the teacher being "center stage" 				

Lisa3. Väljavõte eneseanalüüsi ankeedist (Due East Educational..., s.a.)

Culturally Responsive Pedagogy Self-Assessment and Reflective Conversations

5a: Recognizing the Educational Impact of Cultural Diversity

Culturally competent educators recognize the relationship between culture and learning; they continually reflect upon their own cultural experience and the experiences of their students; and they consistently use this knowledge to create learning environments that support students' diverse learning needs.

Self-Assessment:

B-Beginning, D-Developing, P-Proficient, E-Exemplary

Indicators of Effectiveness		B	D	P	E	Examples/Questions
Awareness of Own Culture	I have an understanding of my own cultural background and how that influences my practice					
	I recognize and can articulate the educational impact of culture.					
	I continuously seek professional development opportunities to explore my own and others' cultures.					
Knowledge of Students' Cultures	I create a welcoming learning environment that reflects the cultural backgrounds of my students.					
	I recognize and intervene on my own and others' predisposed expectations about student ability and performance.					
Patterns of Cultural Interaction	I use various strategies to present information to students based on my knowledge of students' learning and participation styles.					
	I consistently and effectively use instructional strategies that build on students' cultural strengths and promote success.					
	I create opportunities for students to reflect on their cultural background and share with each other.					

Reflection Questions:

1. How have you/do you become aware of the cultural backgrounds of your students?
2. How does your awareness of the cultural backgrounds of your students impact/inform your practice on a daily basis?
3. How does your awareness of your own cultural identity impact your instruction and your relationship with your students?
4. What patterns do you observe in the cultural values and norms of your practice? How could you expand the cultural patterns to support the engagement and academic success of more students?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annabel Kallis

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate arvamused kultuuritundliku õpetamise eneseanalüüsi toetamise võimalustest“, mille juhendaja on Esta Sikkal, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Annabel Kallis

/digitaalselt allkirjastatud/

18.05.2023