

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolikorralduse õppekava

Jana Tiits

**Algklasside õpetajate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele ja
soovitusi õpetajate esma- ning täiendõppeks**

Magistritöö

Juhendaja: Karmen Trasberg

Läbiv pealkiri: Mitmekultuurilised pädevused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Karmen Trasberg, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Uurimuse teoreetilised alused	6
1.1. Mitmekultuurilisus klassiruumis	6
1.2. Pädevuse mõiste	6
1.3. Mitmekultuurilistest pädevustest teoorias ja varasemates uuringutes	7
1.4. Mitmekultuuriliste pädevuste omandamine õpetajakoolituses	13
1.5. Mitmekultuurilistest pädevustest raamdokumentides	17
1.5.1. <i>Euroopa Nõukogu materjalid</i>	17
1.5.2. <i>Euroopa Komisjoni materjalid</i>	18
1.5.3. <i>Eesti tasandi raamdokumendid</i>	20
2. Uurimuse metoodika	22
2.1. Eesmärk ja uurimusküsimused	22
2.2. Valimi kirjeldus	22
2.3. Läbiviimise protseduur ja andmekogumisinstrument	23
2.4. Andmetöötlus	24
3. Uurimuse tulemused	25
3.1. Mitmekultuurilisuse äratundmine klassis ja õpetajate vastavad pädevused	25
3.1.1. <i>Mitmekultuurilisuse ilmingud klassiruumis</i>	25
3.1.2. <i>Töö mitmekultuurilise klassiga</i>	32
3.1.3. <i>Tähtsamad mitmekultuurilised pädevused õpetajate hinnangutel</i>	38
3.1.4. <i>Õpetajate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele</i>	40
3.2. Hinnangud senisele ettevalmistusele	41
3.2.1. <i>Õpetajakoolitus mitmekultuurilises klassis töötamiseks ettevalmistajana</i>	41
3.2.2. <i>Saadud täiendkoolitus</i>	43
3.3. Hinnangud täienduskoolituse vajadusele	44
3.3.1. <i>Soovituslikud täiendused õpetajakoolituse kursustes</i>	44
3.3.2. <i>Hinnangud täienduskoolituse vajadusele</i>	47
Arutelu	50
Kokkuvõte	55
Abstract	57
Tänu sõnad	58
Autorsuse kinnitus	59

Kasutatud kirjandus 60

Lisa 1. Õpetaja mitmekultuurilised pädevused

Lisa 2. Intervjuu küsimustik

Sissejuhatus

Õpetamine on suhtlemine. Õpetades antakse läbi suhtlemise edasi infot, luuakse seoseid ja mõjutatakse õpilasi. Palju on arutletud selle üle, kuidas mitmekultuurilise klassiruumi kontekst nõuab õpetajalt lisapädevusi suhtlemises, klassiruumi strateegiates, hindamises jne (DeJaeghere, 2008; den Bork et al., 2010; Han & Thomas, 2010; Kisantas & Talleyrand, 2005; Lombardi, 2010).

Mitmed Lääne-Euroopa riigid ja ka USA seisavad silmitsi kasvava etnilise ja kultuurilise mitmekesisusega koolides. Koolid on muutumas üha mitmekultuurilisemaks ja seetõttu peavad õpetajad olema eriliselt tundlikud kultuuriliste erinevuste suhtes (Jokikokko, 2005). Õpilaste mitmekesisus seab tähelepanu keskpunkti vajaduse arendada õpetajates kultuuridevahelist kompetentsust, et nad suudaksid erineva kultuuritaustaga õpilasi efektiivselt õppetöösse kaasata (DeJaeghere, 2008). Ümberringi aset leidvatest muutustest ei pääse ka Eesti koolid. Seetõttu vajab lähemalt uurimist see, kuidas on võimalik siinseid pedagooge ette valmistada toimetulekuks kooliklassi mitmekesisusega kaasnevate väljakutsega.

Mujal maailmas on uuritud mitmekultuurilist klassi erinevatest aspektidest lähtuvalt. On pööratud tähelepanu õpilaste religioossele taustale, etnilisele päritolule ja rassilisele kuuluvusele, sotsiaalmajanduslikule olukorrale, vaimsetele ja füüsilistele erivajadustele, temperamendile, vanusele ja ka soole (Arensen et al., 2008; Collnick & Chinn, 2002; Jokikokko, 2005; Kisantas & Talleyrand, 2005; Knif et al., 2012). Vastavalt õpilaste omapäradele käsitletakse ka õpetajate toimetulekut mitmekultuurilistes klassides.

Eesti mitmekultuurilisuse uuringud kooliklassi kontekstis on enamasti piirdunud muukeelsuse või õpilaste vaimsete ja füüsiliste erivajaduste arvesse võtmisega (Muldma & Tuulik, 2012; Ott, 2000; Lääne, 2001;). Autor leiab, et Eestis on vajadus uurimuste järele, mis näeksid siinsetes klassides valitsevat mitmekultuurilisust laiemalt kui vaid keeleoskus ja erivajadus. Tarvis on märgata kultuuriliste erinevuste paljusust ning arendada õpetajates pädevusi nendega toimetulekuks.

Seega on antud magistritöö eesmärgiks selgitada laiemalt mitmekultuurilisuse mõistet, anda ülevaade õpetajate mitmekultuuriliste pädevuste käsitlemistest ning esitada autori poolt läbiviidud uurimuse tulemused õpetajate hinnangutest oma klassi mitmekultuurilisusele, vastavatele pädevustele, pedagoogilise ettevalmistuse efektiivsusele ja esmaõppe täiustamise ning täienduskoolituse vajadusele.

Käesoleva tööga avab autor teoreetiliste allikate põhjal mitmekultuurilisuse mõiste laiemalt ning uurib, milliseid mitmekultuurilisuse aspekte valimisse kuuluvad õpetajad oskavad esile tuua. Sellest lähtuvalt selgub, milliste eripäradega (lisaks keeleoskus ja vaimne/füüsiline erivajadus) toimetuleku pädevuste kujundamisele on veel tarvis tähelepanu pöörata.

Teema aktuaalsusele Eestis viitab Õpetajahariduse strateegia 2008-2013, mis sätestab ühe tegevussuunana süstemaatiliste uuringute läbiviimise õpetajahariduse kvaliteedi seireks. Esmatähtsate teema valdkondadena on muuhulgas välja toodud õpetajate hoiakute ja rahulolu uuringud, õpetajate ettevalmistuse taseme uuringud, õpetajate täiendõppevajaduse analüüs (Õpetajahariduse strateegia 2008-2013, 2008). Loodetavasti annab antud magistritöö uurimuslik pool oma panuse ka nende teemade katmisele.

Käesolev magistritöö koosneb kolmest osast: teoreetilisest ja empiirilisest osast ning arutelust. Teoreetilises osas antakse varasemate uuringute ja muude allikate varal ülevaade mitmekultuurilise klassi õpetaja pädevuste käsitlemisest ja õpetajakoolituse panusest nende pädevuste kujundamisel. Kajastamist leiavad ka Euroopa raamdokumentides esitatud seisukohad nii mitmekultuurilistele pädevustele kui ka nende kujundamisele õpetajate tasemeõppes ja täienduskoolituses.

Magistritöö empiirilises osas esitatakse ülevaate kuue õpetajaga läbiviidud intervjuu tulemustest. Tulemustest ilmneb, milliseid mitmekultuurilisuse ilminguid õpetajad klassis täheldavad ja kuidas need mõjutavad pedagoogide tööd. Peegelduvad ka intervjuueeritavate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele ja õpetajakoolituse efektiivsusele nende pädevuste kujundajana. Tulemustes annavad õpetajad ka hinnangu õpetajakoolituse täiustamise ning täienduskoolituse vajadusele.

Arutelu vaadeldakse õpetajate vastustest ilmnenuid mitmekultuurilisuse dimensioone ning arutletakse selle üle, kas tekkinud jaotus aitab mitmekultuurilisuse olemust laiemalt mõista. Analüüsitakse ka õpetaja esitatud pädevuste vastavust Euroopa Nõukogu projekti "Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity" (Arensen et al., 2010) käigus loodud pädevuste tabelile. Kõnealune tabel sai aluseks võetud ka intervjuu küsimustiku vastava osa koostamisel, sest see osutus autori hinnangul üheks põhjalikumaks pädevuste käsitlemiseks, mida värskematest allikatest leida võis. Lisaks tuuakse arutelu välja õpetajate esitatud ettepanekud õpetajakoolituse täiustamiseks mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana.

1. Uurimuse teoreetilised alused

1.1 Mitmekultuurilises klassiruumis

Käesoleva töö rõhuasetus on õpetajate mitmekultuurilistel pädevustel. Seetõttu selgitatakse antud alapeatükis põgusalt, mida peab autor silmas mitmekultuurilisuse all. Esmapilgul võiks arvata, et mitmekultuuriliseks muutub klass üksnes siis, kui sinna asuvad õppima erinevatest keelekeskkondadest pärit õpilased. Samuti eristatakse õpilasi usulise tausta, rassilise kuuluvuse jne. järgi. Mida avatumalt mõelda, seda enam kultuurilisi erinevusi võib ühe pealtnäha tavalise kooliklassi piires täheldada.

Tavapäraselt peetakse mitmekultuuriliseks ühiskondi ja kogukondi, kus kõneletakse mitmeid erinevaid keeli. Tegelikult on mitmekultuurilises hoopis mitmetahulisem nähtus. See tähendab eri etnoste, riigipiiridest sõltumatult oma kultuurilisi tunnuseid omavate inimgruppide ja ka religioonide sõbralikku kooseksisteerimist (Muldma ja Tuulik, 2012; Miettinen 2001 järgi). Collnick ja Chinn (2002) loetlevad järgnevad mitmekultuurilisuse dimensioonid: sugu, vanus, rass, etnilisus, emakeel, religioon, sotsiaalne klass ja erivajadus (nii füüsiline kui ka vaimne). Jokikokko (2005) poolt lisanduvad siia loetellu isiksus, poliitiline taust ja regionaalne asukoht (linn, maapiirkond). Peamised sotsiaalsed ja majanduslikud erinevused tulenevad Arensen, et al. järgi (2008) eelkõige etnilisest, keelelisest, soolisest, religioossest eripärast või õpilase erivajadusest.

Ülalkirjeldatust lähtuvalt peab käesoleva töö autor mitmekultuurilisuse all silmas etnilisi, keelelisi, rassilisi, religioosseid, sotsiaalseid erinevusi ja erivajadustest tulenevat mitmekesisust.

1.2 Pädevuse mõiste

Eesti õigekeelsussõnaraamatu järgi on mõisted kompetentsus ja pädevus sünonüümid (Eesti õigekeelsussõnaraamat, 2006). Weinart järgi (2001, viidatud Arensen et al., 2010 j) tähendab mõiste kompetentsus pigem seda, mida inimesed oskavad teha, kuivõrd seda, mida inimesed teavad. Sellel terminil on mitmeid tähendusi, mida saab siduda sõnadega võime, oskus, anne, suutlikkus, efektiivsus. Spector väidab (2001, viidatud Arensen et al., 2010 j), et kui inimene on milleski kompetentne, siis tähendab see seda, et ta on saavutanud taseme, mida tunnustab mingi konkreetne praktikute kogukond.

Õpetajaks saamine on protsess, mis läbib teatud staadiumid. Pädevused peavad peegeldama seda protsessi. Neid tuleks võtta mitte kui punkte, mida algaja õpetaja peab

täitma, vaid kui osa õpetajaks saamise protsessist (Arensen et al., 2010). Õpetaja üldist kompetentsust kirjeldatakse kui õpetaja võimet tulla adekvaatselt toime õpetajatöö nõudmistega, kasutades mitmekesiseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid (den Bork et al, 2010).

1.3 Mitmekultuurilistest pädevustest teoorias ja varasemates uuringutes

Mitmekultuurilise kompetentsuse teemakäsitluses kasutatakse järgnevaid mõisteid. Räägitakse mitmekultuurilisest kompetentsusest (*multicultural competence*) (Kitsantas & Talleyrand, 2005), kultuuridevahelisest kompetentsusest (*intercultural competence*) (Jokikokko, 2005; Lombardi, 2010), mitmekultuurilisest tundlikkusest (*multicultural responsiveness*) (Han & Thomas, 2010) ja kultuuridevahelisest tundlikkusest (*intercultural sensitivity*) (DeJaeghere et al., 2008; Lombardi, 2010). Kuigi kasutatavad väljendid kõlavad erinevalt, tähendavad nad sisuliselt sama - suutlikkust kultuuridevaheliste erinevustega positiivselt toime tulla (Jokikokko, 2005).

Õpetaja mitmekultuurilised pädevused peegelduvad läbi õppetegevuse juhtimise ja õpilastega suhtlemise. Ühest küljest peab õpetaja professionaalselt toime tulema erinevate õpilaste kultuuritaustade arvestamisega. Teisalt on vaja tähelepanu pöörata oskustele, kuidas õpilastes erinevuste mõistmist ja sallivust kujundada (Melnick, 1998). Õpetaja peab ise mõistma ning suutma ka õpilastele edasi anda hoiakut, et erinevustes peitub väärtus (Teacher education for inclusion across Europe, challenges and opportunities, 2011). Õpetaja peab olema õpilastele oma väärtuste ja hoiakutega eeskujuks.

Mitmekultuuriline kompetentsus tähendab esmalt õpetajate endi teadlikkust oma kultuurilisest identiteedist ja selle peensustest. Nii on võimalik kujundada maailmavaadet, mis toetab oma kultuurist erinevate kultuurigruppide märkamist. Tekib huvi erinevate maailmavaadete kohta infot koguda ning kujundada kultuuriliselt tundlikke õpetamisstrateegiaid, mis kaasaksid õppimisse kõiki õpilaste gruppe (Kisantas & Talleyrand, 2005). Eelnevast järeldub, et õpetaja peab ise olema piisavalt initsiatiivikas erinevuste mõistmiseks täiendava info kogumiseks. Tuleb uurida erinevuste tagamaid ning leida võimalusi nendega õppetöös arvestamiseks.

Kaasavas hariduses arvestatakse õpilaste iseärasustega ning neist lähtuvalt korraldatakse õppetöö. Euroopa Eripedagoogika Agentuuri poolt läbiviidud kolmeaastase koostööprojekti (2009-2012) tulemusena on loetletud õpetajate pädevused, mille kujundamist õpetajakoolituses peetakse hädavajalikuks kaasava hariduse (*inclusive education*) elluviimisel. Selles loetelus peetakse muuhulgas oluliseks tagada kõigi õpilaste üldine heaolu ja tugi kõigi õpivajaduste rahuldamiseks. Tähtsaks peetakse veel keeleõppe võimaldamist ja

koostööd vanematega ning erinevate spetsialistidega. Oluliseks õpiprotsessi osaks loetakse mitmekesiste kaasavate õpetamismeetodite kasutamist (Teacher education..., 2011).

Kultuuridevaheline kompetentsus on õpetaja oskus mõelda ja käituda kooli ning klassiruumi oludes kultuuridevahelisi erinevusi arvestavalt (DeJaeghere, 2008). *Federation of the Experiemnt in International Living* teadlased defineerisid kultuuridevahelise kompetentsuse kui võimete komplekti, mida rakendatakse sobival viisil, olles suhtluses keeleliselt ja kultuuriliselt erinevate inimestega (Lombardi, 2010). Jääb vaid lahti mõtestada, milliseid võimeid see komplekt sisaldab ja kas need võimed on õpitavad.

Mõningate teadlaste arvates viitab mitmekultuuriline kompetentsus inimese teadlikkusele, teadmistele ja oskustele erinevate inimestega kommunikeeruda. See on üks põhielemente, mida õpetajad oma õpilastele õpetama peaks. Usutakse, et mitmekultuuriline kompetentsus suurendab kultuuridevahelist mõistmist ning vähendab emotsionaalseid ja käitumuslikke probleeme (Kisantas & Talleyrand, 2005). Selleks, et õpetajad oleksid suutelised sobivaid suhtlusviise õpilastele õpetama, peavad nad eelkõige ise olema avatud ja eelarvamustevabad suhtlejad.

On tähtis, et õpetaja märkaks oma õpilaste puhul nende kultuurilisest taustast tulenevaid tugevusi, sest see ressurss võimaldab lisada õppetööle väärtust. Märkamise eeldab aga teadmisi erinevuste spektrist ja ulatusest. Mitmekultuuriliselt tundlikku õpetamisviisi (*multiculturally responsive teaching*) käsitletaksegi kui pedagoogilist paradigmat, mis võimaldab õpilaste kultuurilisi tugevusi õppekavas ja juhendamisprotsessis ära kasutada. Õpetajad, kes on mitmekultuuriliselt tundlikud, oskavad neid tugevusi lisaks akadeemilisele juhendamisele kasutada ka õpilase sotsiaalse arengu toetamisel (Han & Thomas, 2010).

Teadlased, keda inspireerib sotsiaal-kultuuriline vaatenurk, väidavad, et laps õpib läbi kogemuste seda, mis on tema kultuuris oluline. See tähendab, et inimese arengut saab mõista üksnes tema kultuurilise tausta valguses (Han & Thomas, 2010). Õpilase kultuuritaustaga arvestamine õppe korraldamisel on toeks ka tema õppe edukusele, sest õpilasel on võimalik sellistes tingimustes uut infot oma varasemate kogemustega seostada. Õpetaja peab aitama õpilastel teha kokkuvõtteid nende kogemustest ning suunama nendest õppimise protsessi (Mazacova, 2012).

Peale 11. septembri sündmusi USA's aastal 2001 on sealsed teadlased eriti teravalt tunnetamas vajadust tõsta erinevate etniliste ja rassiliste gruppide vahelist kultuurilist teadlikkust, mõistmist ja tolerantsust, et vältida konflikte. Kuna õpetajate võimuses on kujundada ja arendada noorte inimeste meelsust, siis vajavad õpetajad ressursse, mis aitaksid neil arendada kultuuriliselt tundlikke sekkumisviise. Kui õpetajates on arenenud

kultuuritundlikkus- ja -teadlikkus, siis on võimalik seda edasi anda ka õpilastele (Kisantas & Talleyrand, 2005). Seepärast on tähtis koolitada õpetajatest laia silmaringi ja mitmekülgete kultuurialaste teadmistega pedagooge, kes mõistaksid kultuurierinevustest tekkivat mõju koolikeskkonnas.

Mitmekultuurilise tundlikkuse arendamine kätkeb endas nii teadmisi kui ka austust ja võimet efektiivselt suhelda erinevate etnilise ja rassilise taustaga inimestega. Oluline on, et õpetajad käsitleksid erinevusi kui rikastavaid väärtusi, toetades sellega õpilaste sotsiaalset arengut. (Han & Thomas, 2010).

Sue ja Sue (2003, viidatud Han & Thomas, 2010 j) on esitanud kolmeosalise mudeli, mis võimaldab tõsta õpetajate mitmekultuurilist tundlikkust. Need kolm osa on mitmekultuuriline teadlikkus (*awareness*), mitmekultuurilised teadmised (*knowledge*) ja mitmekultuurilised oskused (*skills*). Sarnasest jaotusest on lähtunud paljud teised projektid ja uuringud, kus on püütud kirjeldada õpetaja mitmekultuurilisi pädevusi (Arnesen et al., 2010; Teacher education..., 2011).

Olulisena komponendina tuuakse uurimustes välja eelkõige õpetaja teadlikkus ja väärtushoiakud, mis omavad tugevat mõju õpilaste käitumisele ja akadeemilistele saavutustele (den Bork, et al, 2010). Omades positiivset ja avatud hoiakut erinevuste suhtes, pääseb õpetaja oma õpilaste seas oluliselt paremini mõjule. Valeski ja Stipek (viidatud Meyer ja Turner, 2007 j) nendivad, et õpilaste arusaamad suhetest varases koolieas mõjutavad neid kogu ülejäänud kooliaja. Seega on äärmiselt oluline, et esimestel kooliaastatel tunneks laps koolis, et see on koht, kus temaga arvestatakse ning kus ta saab oma võimeid arendada. Õpilane peab tundma end koolis väärtuslikuna.

Õpilaste koosseis muutub koolides järjest mitmekesisemaks. Õpetajate kontingent aga mitte (DeJaeghere, 2008). Õpetajad usuvad sageli, et õpetamine on kultuuriliselt neutraalne ega arvesta õppeprotsessis õpilaste taustaga. Sellest hoolimata on kasulik teadvustada enese kultuurilist identiteeti ja mõista, kuidas see loob vaatenurki õpetamises ja õppimises mitmekesisel keskkonnas. Õpetajad vajavad võimalusi lähemalt uurida oma kultuuriliste tõekspidamiste süsteemi ja teadvustada enese kultuurilist identiteeti. Töötades kultuuriliselt mitmekesisel klassiruumis on enese kultuuriline määratlemine hädavajalik. Sellega kaasneb mõistmine, et reageeringud õpilaste käitumisele tulenevad inimese kultuurist. Mitmekultuuriliselt teadlik õpetaja pingutab eesmärgistatult enese kultuuri mõistmise nimel ning on valmis arvestama ka erinevate vaatenurkadega (Han & Thomas, 2010). Enese kultuurist teadlik olek annab õpetajale kindlustunde ja orientiiri, millest oma töös lähtuda.

Kaob ära ebakindlus nagu võiks mõne muu kultuuri esindaja tema identiteeti kõigutada. Selline ärevus paneks õpetajat õpilasega üleolevalt või agressiivselt käituma.

Õpetaja käitumise analüüsil tuleb arvesse võtta seda, et õpetajate teadmised erinevate kultuuride kohta võivad olla mõjutatud varasematest stereotüüpidest ja väärarusaamadest selle kohta, kuidas ühest või teisest kultuurist pärit õpilane tavatseb mõelda või käituda (Zeichner, 1996, viidatud Jokikokko, 2005 j). See näitab, et õpetajad on mõjutatavad nende oma sotsiaalsest keskkonnast, kus nad suhtlevad ja oma kogemusi omandavad (Jokikokko, 2005). Oluliseks mõjuriks võib olla õpetajate oma lapsepõlv, millest saadud kogemused neid alateadlikult läbi elu saadavad ning käitumismudeleid loovad. Samas võivad õpetajad saada mõjutusi autoriteetsetelt kolleegidelt või meedias levivatelt hoiakutelt.

Objektiivseid kultuuride erinevusi (näiteks riietus) võib silmaga näha. Kuid subjektiivseid kultuuride erinevusi (näiteks väärtusi), sageli ei mõisteta. Pigem arvatakse need olevat sarnased enda väärtustega. Kui inimese maailmapilt on kitsas, siis suheldes erinevate inimestega ning märgates nende puhul väliseid erinevusi enamasti ta minimeerib need. Inimene arvab, et teine on sarnane tema endaga. Siinkohal on hädavajalik, et igauks oleks teadlik enese kultuurist, kuna kultuuriline eneseteadlikkus võimaldab enam mõista oma kultuurilisi omadusi, väärtusi ja kogemusi ning see aitab meil märgata teistsuguseid kultuurilisi väärtuseid ja praktikaid (DeJaeghere, 2008).

Mitmekultuurilised teadmised sisaldavad nii enese kui teiste kultuuride väärtusi, maailmapilti ja sotsiaalseid norme. Mitmekultuuriliselt tundlikul õpetajal peaksid olema nii üldised kui ka detailsemad teadmised ja info rühma kohta, kellega ta töötab. Et olla mitmekultuuriliselt tundlik, tuleb olla teadlik erinevustest, mida õpilased endaga klassiruumi kaasa toovad (Han & Thomas, 2010). Õpetaja, kes on avatud meelega ning austava hoiakuga erinevate kultuuride suhtes, suudab toetada mitmekultuurilise identiteediga last (Knif et al., 2012). Sellisest koostööst võib välja kasvada mõlemaid osapooli rikastav areng. Õpetaja on valmis aktsepteerima ja vastu võtma õpilase poolt edastatavat maailmapilti ning kujundab omalt poolt õpilases neid väärtuseid ja norme, mida peaks uues kultuuris arvesse võtma.

Kuigi teadlikkus kultuurilistest erinevustest on oluline komponent mitmekultuurilisest kompetentsusest, ei ole see ainuüksi piisav. Tuleb ka teada kultuuritundliku pedagoogika põhitõdesid. Viimane omakorda peab käima käsikäes erinevate praktiliste oskustega, mida mitmekesisel klassiruumis rakendada (Spanierman et al., 2011). Vajadus erinevate praktiliste oskuste järele on sõltuvuses klassis mitmekultuurilisuse olemusest ehk sellest, millised õpilased seal õpivad. Vajadus võib olla näiteks Aspergeri sündroomiga lapse õpetamisstrateegiate järele, praktiliste võtete järele umbkeelse lapsega tööks või hoopis

erinevate käitumisprobleemide käsitlemiseks. Need võtted peaksid aitama õpetajal õpilast tema võimetele kohaselt õpetada ja ka hinnata.

Inimesed, kes õpetamisprotsessis olles aktiivselt arendavad ja katsetavad sobivaid ja asjakohasid sekkumisstrateegiaid, on kultuuriliselt tundlikud professionaalid. Nad on õpetajad, kes väärtustavad nii õpilaste kultuurilist kui ka akadeemilist edasijõudmist. Nad seavad järjepidevalt küsimuse alla traditsioonilisi uskumusi ja kontrollivad enese käitumist suhtluses õpilastega. Mitmekultuuriliselt pädevad õpetajad hoiavad õpilastele seatud ootused kõrgel ja selged. Tähtis omadus on ka võime läbi viia oskuslikku dialoogi, (*skilled dialogue*) suheldes erineva kultuuritausta ja keelega õpilaste ning nende vanematega (Han & Thomas, 2010).

Mitmekultuurilise õpikeskkonna üheks suuremaks väljakutseks on õppekeelest erineva emakeelega õpilaste toetamine. Sellele viidati ka Euroopa Nõukogu projekti raames Austrias peetud ümarlaual (Arensen et al., 2010). Keeletundliku õpetamise valdkonnas soovitatakse tähelepanu pöörata järgnevatele pädevustele: teadlikkus keelte erinevustest, sisu mõistetavaks muutmise (materjalide mitmekesisus), võimaluse andmine suulise keeleoskuse arendamiseks (avatud küsimused, grupitööd, jms) (den Bork, et al., 2010).

Keeleõppe kõrval on oluline ka turvalise ja hooliva õpikeskkonna loomine. Õpilased õpivad õpetajalt, kes neist hoolib. Sellised õpetajad loovad klassist kogukonna, kus õpilased austavad ja toetavad üksteist (Han & Thomas, 2010). Õppimist ei saa toimuda, kui laste ja õpetajate omavahelised suhted ei ole korras. Samuti ei toimu õppimist, kui õpilane ei ole antud keskkonnas kohanenud. Seega on turvalise ja hooliva keskkonna tunnetamine õpilaste arengus määrava tähtsusega.

Kultuuriline mitmekesisus on prisma, läbi mille toimub mitmekultuurilises keskkonnas kogu õpetamine. Õpetajad peavad arvestama kultuuride lõimumisega. Seejuures ei ole alati lihtne otsustada, millal rahuldada õpilaste vajadusi nende kultuurilisest taustast lähtuvalt ning millal toetada enamuskultuuri väärtuste kujundamist. Kuigi on vaja õpilastele tutvustada nende jaoks uusi tavasid ja väärtusi, tuleb pöörata tähelepanu sellele, et nad ei kaotaks oma kultuuri (Han & Thomas, 2010).

Katri Jokikokko (2005), võttes kokku oma uurimuse mitmekultuuriliselt tundliku õppekava läbinud noorte õpetajate pädevustest, nendib, et mitmekultuuriliselt kompetentse õpetaja ideaali on väga keeruline saavutada. Erinevat laadi (nii välised kui sisemised) nõudmised ja hoiakud sunnivad neid tegema kompromisse.

Soomes uuriti noori õpetajaid, kes olid äsja läbinud 5-aastase õppekava, mis keskendus mitmekultuurilistele aspektidele õpetajatöös. Intervjuudest koorus välja kolm kategooriat

pädevusi, mida noored õpetajad nimetasid:

- a. eetilised pädevused (avatus, kannatlikkus, julgus oma kultuuritundlikke hoiakuid kaitsta ja põhjendada);
- b. toimetulekupädevused (suutlikkus õigesti käituda ja edukalt toime tulla erinevates olukordades, rollide sujuv vahetamine);
- c. pedagoogilised pädevused (oskus juhendada ja motiveerida erinevaid õppijaid, teadmised eripedagoogikast) (Jokikokko, 2005).

Need õpetajate esitatud pädevused on üldjoontes praktilist laadi. Esitati konkreetseid oskusi, mida nad peavad vajalikuks töös mitmekultuurilise klassiga. Lisaks nimetati mõningaid isikuomadusi ja teadmisi eripedagoogikast.

DeJaghere ja Zhang (2008) on omakorda kirjanduse põhjal kokku kogunud pädevused, mida peetakse vajalikuks kultuuridevahelise kompetentsuse saavutamiseks.

Need on:

- a. kultuuriline eneseteadvus;
- b. erinevustest teadlik olek ja nende aktsepteerimine;
- c. rassilise eelarvamuse ja diskrimineerimise kujunemise protsesside mõistmine ühiskonnas läbi ajaloo ning koolikontekstis;
- d. teadmised spetsiifiliste kultuuride kohta;
- e. oskused kasutada erinevaid suhtlemisviise ja õppemeetodeid;
- f. teadmised ja oskused erinevate grupi juhtimise strateegiate kohta;
- g. võime kohandada õppekava kultuuriliselt tundlikult erinevatest õpilastest lähtuvalt;
- h. oskus rakendada erinevaid asjakohaseid pedagoogilisi võtteid, lähtuvalt õpilaste erisustest (DeJaeghere, 2008).

Selles loetelus võib märgata rohkem tunnetuslikku laadi pädevusi. Tuleb mõista ja olla teadlik. Sarnasus Jokikokko (2005) loeteluga esineb sobivate pedagoogiliste võtete kasutamisoskuste tähtsuses.

On loodud mitmeid instrumente mõõtmaks inimeste (näiteks õpetajakoolituse lõpetanute või töötavate õpetajate) kultuuridevahelist tundlikkust ja kompetentsust. Järgnevalt mõned näited. Üks instrument aitab mõista reageeringuid kultuurilistele erinevustele. Teine aitab mõõta indiviidi efektiivsust kultuuridevahelises suhtlemises. Kolmas mõõdab inimese võimet kohandada oma käitumist kultuuriliselt sobival viisil, olles kontaktis eri kultuuride esindajatega (Lombardi, 2010). Ka siit peegelduvad pädevused, mida mitmekultuurilises klassis töötavatelt pedagoogidelt eeldatakse.

Fossi (2002) peab tähtsaks õpetaja suutlikkust olla kursis ja kriitiliselt suhtuda massimeediasse ning selle kaudu levivasse infosse. See aitab vältida stereotüüpe ja eelarvamusi, millest oli juttu eelpool. Erinevad meediaväljaanded esindavad sageli mõne konkreetse grupi inimeste huve ja vaateid. Õpilastele tuleks luua arusaam, et kui üks meediaväljaanne mõne kultuurigrupi vastu teataval viisil meelestatud on, siis ei pruugi see esindada üleüldist valitsevat hoiakut.

Meediatekste peaksid õpetajad olema võimelised selliselt lahti kodeerima, et neid saaks siduda võimu, majanduse, sotsiaalse ebavõrdsuse, hegemoonia ja hierarhia teemadega läbiviidavas õppetöös (Arensen et al., 2010). Oskuslikult läbitöötatud kvaliteetne meediatekst annab võimaluse edastada õpilastele infot ajalookäsitluste, riigikorra jms kohta. Meediatekste saab kasutada ka arutelumaterjalina, kus kirjatükki analüüsitakse ning jõutakse arusaamiseni, et arvamusi võib olla erinevaid.

Samuti peaks õpetajad olema võimelised kriitiliselt suhtuma mitmekultuurilisust käsitlevatesse õppematerjalidesse. Õpetaja peaks olema suuteline aitama õpilastel siduda ajaloolist ja sotsiaalset konteksti nende isikliku mineviku ja kogemustega (Arensen et al., 2010). Oma klassi tundev õpetaja hindab õppematerjalides sisalduva info väärtust oma klassi profiili seisukohalt ja oskab vajadusel pakkuda lisamaterjali või selgitusi.

Kokkuvõtlikult võib tõdeda, et erinevate autorite käsitlused õpetajate mitmekultuurilistest pädevusest keskenduvad peamiselt kolmele dimensioonile – teadmised, oskused ja hoiakud. Nimelt räägitakse õpetajate kultuurialaselt mitmekülgsede teadmiste, kultuuritundlike pedagoogiliste võtete omandamise ning õpetaja positiivsete ja avatud hoiakute tähtsusest. Viimased kujunevad suuresti keskkonna ja meedia mõjutuste tagajärjel, mistõttu õpetaja peab olema analüüsivõimeline ja kriitiline allikakasutaja. Praktiliste oskuste juures tähtsustatakse õppematerjalide kohandamise oskust vastavalt õpilase individuaalsetele eripäradele. Eriti vajavad seda erineva emakeelega õppurid. Lisaks eelnevale räägitakse teoorias ka sellest, kuidas õpetaja peab suutma mõista enese identiteedi ja päritoluga seotud küsimusi, sest need tõdemused ühes teadmistega teistest kultuuridest loovad aluse õpetaja reageeringutele suhtluses mitmekultuurilise klassiga.

1.4 Mitmekultuuriliste pädevuste omandamine õpetajakoolituses

Iga Euroopa õpetaja teadmised, oskused ja hoiakud on suure tähtsusega, sest just nende töö kvaliteet omab otseselt mõju õppurite saavutustele ja õpikogemustele. Nõudmised õpetajale kasvavad ja nende roll on oluliselt muutumas. On tähtis, et õpetajakoolitusprogrammid

võimaldavad õpetajatel arendada neid teadmisi ja oskusi, mida nad muutuvates oludes enim vajavad ning et neid toetataks kogu karjääri kestel (Euroopa Komisjon, s.a.).

Enamikul õpetajatel on puudu nii isiklikest kogemustest, vajaminevatest teadmistest kui ka oskustest märgata ja mõista oma õpilaste erinevaid kultuuritaustasid. Probleemaatiline on, et paljusid õpetajaid pole piisavalt ettevalmistatud, et nad ametipostile asudes oskaksid efektiivselt töötada kasvavalt mitmekesise õpilaskonnaga (den Bork et al., 2010). Näiteks jääb õpetajatel vajaka teadmistest ja austusest erinevate rassiliste gruppide suhtes. See võib omakorda viia madalamate ootusteni selliste õpilaste õppe edukuse suhtes või koguni õpilaste suunamiseni eriklassidesse (Spanierman et al., 2011). Lisaks etniliste eripäradega arvestamisele jäävad õpetajate teadmised kesiseks ka erivajadustega lastega töös ning sotsiaalsetele probleemidele adekvaatselt reageerimises. Neid olukordi saaks ennetada õpetajakoolituse esmaõppesse vastavate ainete siseseviimisega.

Soome kui mitmekultuurilise ühiskonna areng on seadnud väljakutsed kogu sealsele haridussüsteemile ja õpetajatele. Seetõttu vajavad õpetajad uusi lähenemisi ja teadmisi tööks mitmekultuurilisusega. Nad seisavad silmitsi tõusva vägivalla, üleüldise korratuse ja käitumisraskustega (Knif et al, 2012). Probleemid võivad olla tekkinud ka seetõttu, et õpetajad ei ole osanud õigel ajal sobival viisil sekkuda või ei ole nad osanud toetada raskustes õpilast, sest neil puudub vastav väljaõpe ja praktilised kogemused uut laadi probleemsituatsioonide lahendamiseks.

Mariliis Tuulik uuris Harjumaa keeleliselt mitmekultuuriliste algklasside klassiõpetajate toimetulekut. Selgus, et õpetajad tajusid puudujääke õpetajakoolituses, mis loob järjepidevalt vajadust omal käel uurida sisserännanud õpilaste kultuuritausta ning leida võimalusi klassi õpetöös esinevate erinevustega arvestamiseks (Tuulik, 2011). Selliseks lisatöök ei ole tõenäoliselt valmis kõik õpetajad, kelle klassis vastav vajadus esineb. Siin oleks mõistlik koolijuhtide poolt tegeleda klasside profiilide kaardistamisega, mis võimaldaks määratleda õpetajate nõustamisvajaduse või suunata neid koguni vajalikule täienduskoolitustele.

Üks põhjus piiratud ettevalmistuse puhul võibki peituda mitmekultuurilises klassis töötamise puutuva empiirilise info vähesusega ja ka puuduliku õpetajakoolituse ehk praktikaga mitmekultuurilistes oludes (den Bork et al, 2010). McAllister ja Irvine (2000, viidatud DeJaeghere, 2008 j) täheldavad, et vähe on tähelepanu pööranud protsessidele, läbi mille õpetajad saaksid arendada kultuurilist kompetentsust. Olukorra paranemisele viitab aga see, et mitmetes riikides mõistetakse õpetajakoolituse rolli õpetajate hoiakute kujundamisel (Teacher education..., 2011). Koolitajad ja õpetajad teadvustavad kultuuridevahelise

kompetentsuse tähtsust ning see äratundmine on hädavajalik parendustegevuste planeerimiseks ja elluviimiseks.

Kaasaegses ühiskonnas peetakse oluliseks, et kodanikud oleksid üksteise ning erinevate kultuuride suhtes sallivad ja aupaklikud. Et kasvatada kultuurilist teadlikkust ja tolerantsust õpilaste seas, on vaja esimese sammuna koolitada õpetajaid kasutama kultuuriliselt tundlikke õpetamismeetodeid (Kisantas & Talleyrand, 2005). Oluline on, et mitmekultuurilisuse aspekt toodaks jõulisemalt sisse ka didaktikaainetesse. Üha enam on ähmastumas nn keskmise õpilase ideaal. Erinevusi, millega õppematerjali edastamisel või kasvatustegevuse korraldamisel arvestama peab, on palju. Õpetajakoolituse ja täienduskoolituse roll on neid meetoodilisi võtteid õpetajatega jagada.

USA autorite sõnul (Spanierman et al., 2011) peaks õpetajakoolituses keskenduma kultuuriliste mitmekesisuste, kultuurilise tundlikkuse ja sotsiaalse õigluse teemadele. Arutletud on isegi eraldi kultuuritundliku pedagoogikasuuna väljatöötamise üle. Samas on välja pakutud kolm lähenemisviisi olukorra käsitlemiseks: a) eraldiseisev mitmekultuuriline õppekava, b) integreeritud lähenemisviis ja c) topeltõppekava, mis ühest küljest integreerib mitmekesisuse ja võrdsuse teema õpetajakoolitusse, kuid samas säilitab ka eraldi spetsialiseerumise võimaluse. Antud loetelust kõige ideaalsem valik oleks autori arvates integreeritud lähenemisviis, kus enamikes pedagoogilistes ainetes järjepidevalt arvestatakse klassi mitmekultuuriliste eripäradega.

Õpetajate ettevalmistamine mitmekultuurilise klassiga toimetulekuks ei tähenda ilmtingimata universaalsete retseptide või tehniliste võtete jagamist. Pigem on vaja kujundada kriitilise analüüsi, tõlgendamise ja kooliellu sekkumisoskuse kujundamist. Fookuses olgu identiteedid, mitmekesisus, sotsiaalpoliitiline kontekst ja õpetamismeetodid (Arnesen et al, 2010).

Jokikokko (2005) uurimusest tuleb välja, et mitmekultuuriline kompetentsus on pigem omaette filosoofia kui spetsiifiliste oskuste ja teadmiste kogum. Vaja on vaid teada, kuidas sellist isiklikku ja käitumuslikku kompetentsi saab arendada või õpetada. Uurimused (nt Räsänen, 2002, viidatud Jokikokko, 2005 j) on näidanud, et kokkupuudetest erinevustega õpitakse paremini, kui neile järgneb juhendaja toel kultuuritundlik analüüs, mis avaldab tugevat mõju õppuri teadlikkusele ning hoiakutele kultuuriliste erinevuste suhtes. Siit ilmneb õpetajakoolituses praktika läbimise tähtsus juhendaja või mentori toel. Klassisituatsioonis reaalselt kultuuride paljususega kokku puutudes saab noor õpetaja esimesed kogemused, mida juhendaja aitab mõista ja analüüsida.

Õpetajakoolitus peaks propageerima lapse kui terviku mõistmist kogu oma mitmekesisuses ning õpetama toetama õpilase sotsiaalset, vaimset, kognitiivset, füüsilist ja emotsionaalset arengut (Arensen et al., 2010). Kõrgkoolis saab see toimuda läbi õppeainete tiheda integreerimise.

Iga laps on omaette isiksus ning toob klassiruumi kaasa omad vaated, väärtused ja reageeringud. Õpetaja on see, kes peab kõik need erinevad isiksused ühtse meeskonnana tööle panema. Siin mängib õpetajate jaoks olulist rolli toetavate kolleegide ja administratiivtöötajatega suhtlemine. Samuti osutuvad kasulikuks ametialased täienduskoolitused. Siiski on endiselt suur vajadus lisauurimuste järele loomaks empiirilisi andmeid erinevatest aspektidest, mis toetavad õpetajakoolituses kultuurilise kompetentsuse arengut õpetajatel (Spanierman et al., 2011). Süsteemsed koolidesisesed uuringud aitaksid kaardistada erinevaid ootusi ning esitada tellimusi täienduskoolituste pakkujatele.

Erinevatest riikidest on võimalik leida näiteid mitmekultuurilise hariduse teemade integreerimisest õpetajakoolituse õppekavadesse. Nii peetakse Tšehhi koolides mitmekultuurilist haridust oluliseks teemaks, mida üritatakse erinevatel kujudel sisse viia kooliprogrammidesse. Õpilastes tahetakse arendada omadusi, mis on vajalikud kultuurierinevuste mõistmiseks ja sobivate väärtuste kujundamiseks. Öeldakse, et õpetaja peaks suutma sealjuures olla kõikjal ja alati valmis mitmedimensiooniliseks tööks õpilastega (Mazacova, 2012). See eeldab, et pedagoog on õpetajakoolitust läbides omandanud laialdased kultuurialased teadmised, suhtlemisoskused ning tal on praktiline kogemus oma oskuste rakendamises erinevates probleemsituatsioonides. Koolitusprogrammide planeerimisel peaks selliste eeldustega arvestama.

Austria haridusministeerium on finantseerinud õpetajate koolitajatele suunatud seminaride tsükli teemal „Koolita koolitajat“. Seminarid keskenduvad mitmekultuurilise aspektile. Ellu on kutsutud ka töögrupp uurimaks noorte õpetajate vajadusi selles valdkonnas (Arensen et al., 2010). See on oluline algatus, kuna pööratakse tähelepanu sellele, et pakutav koolitus oleks tõesti see, mida õpetajad enim vajavad. Teiseks püütakse koolitajate koolitamisega tagada õppe kvaliteet mitmekultuurilisuse seisukohast.

Eesti koolijuhtide ja õpetajate arvates Eesti haridussüsteem mitmekultuurilisust ei väärtusta, kuid Eestis valitsevad erinevad kultuurilised ja ajaloolised arusaamad ning õpetajad vajavad kultuurierinevuste ja kultuuridevahelise kommunikatsiooni kohta käivaid lisateadmisi (Raik, 2012). Venekeelse kooli õpetajate ettevalmistust käsitleval arutelul leiti, et õpetaja põhipädevuste hulka peaksid kuuluma teadmised mitmekultuurilises keskkonnas töötamise kohta (Venekeelse kooli õpetajate ettevalmistamisest, 2010).

Eestis aitab kutseasta süsteem noorel õpetajal oma esimesel tööaastal hoida ja tugevdada professionaalset motivatsiooni, toetudes kutseasta võrgustikule ja mentorile. On tähtis, et kutseasta läbinute kogemus peegelduks tagasi õpetajakoolitust pakkuvatele õppeasutustele, et seda analüüsida ja edasist praktikat tõhustada (Arnesen et al., 2010). Kutseasta raames on oluline, et mentori toel õpitaks vaatlama klassi ka selle kultuurilise paljususe seisukohast ning analüüsitaks sobivaid sekkumisstrateegiaid. Mentori vaatlused omakorda loovad võimaluse anda tagasisidet noore õpetaja sooritusele, mille ühine analüüs on väärtuslikuks õppimismomendiks.

Erinevate riikide uurijate töö tulemusena on loodud pilt sellest, mis peaks õpetajakoolituses olema teisiti ning milline on täienduskoolituse vajadus. Õpetaja esmakoolitusest peaks tulevane pedagoog saama laia kultuurialase silmaringi, mitmekesise suhtlemisoscuse ja õpetamisstrateegiaid, mis arvestavad õpilaskonna kultuurilise eripäraga. Täienduskoolituse juures on oluline tähele panna, et pakutav programm vastaks koolitatavate reaalsele vajadusele. Need vajadused võivad piirkonniti erineda. Seega püsib vajadus järjepideva töö järele täiendõppe vajaduste väljaselgitamisel.

1.5 Mitmekultuurilistest pädevustest raamdokumentides

1.5.1 Euroopa Nõukogu materjalid.

Euroopa Nõukogu peab õpetaja pädevusi üheks hariduse võtmeteemaks. Viimasel kümnendil on algatatud mitmeid projekte ja koostöövõrgustikke, mis keskenduvad õpetaja toimetulekule mitmekultuurilises õpikeskkonnas. Alates 2006. aastast on Euroopa Nõukogu aktiivsus veelgi kasvanud, loodud on mitmeid õpetajakoolituse mooduleid, õppematerjale ja suunadokumente (Allan, 2010)

Nii valmis 2006-2009 projekti tulemusel Euroopa Nõukogu raport, mis keskendus õpetajate teadlikkusele kodanikukasvatuse ja inimõiguste vallas. Töötati välja raamistik õpetajate vastavate pädevuste arendamiseks (How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences, 2009).

Sellele järgnes Euroopa Nõukogu poolt 2007-2010 läbiviidud projekt “Policies and practices for teaching sociocultural diversity”, mille käigus loodi 9 riigi osalusel mudel õpetaja pädevustest toimetulekuks mitmekesise klassiga. Mudel peaks igati toetama õpetajakoolituse planeerimist mitmekultuurilisuse vaatenurgast. Pädevused on jaotatud kolme sisulisse rühma: teadmine ja arusaamine, suhtlemine ja suhted, juhtimine ja õpetamine

(Arensen et al., 2010, lk 64). Mudeli täisversioon, kus on näha iga rühma alla kuuluvad pädevused, on toodud lisa 1.

See mudel on põhjalik, mugavalt struktureeritud ja katab autori arvates kõik õpetajatöö valdkonnad. Selle põhjal on õpetajatel hea sooritada eneseanalüüsi oma mitmekultuuriliste pädevuste kohta. Analüüsi tulemustest lähtuvalt saab õpetaja planeerida enese professionaalset täiendamist.

Sama projekti raames Bulgaarias peetud ümarlaual tuli kõne alla, et tulevase õpetajaid koolitavad õppejõud peaksid olema teadlikud vajadusest lisada mitmekultuurilisuse teema pedagoogika põhikursusesse. Probleemi nähakse ka teoreetilise ja praktilise õppe ebavõrdsuses õpetajakoolituses. Kõrgemad õppeasutused peaksid lisaks teoreetiliste teadmiste jagamisele andma tulevasele õpetajale võimaluse ka kogeda reaalselt mitmekultuurilist keskkonda ühes selle raskustega (Arensen et al., 2010).

Õpetajate ja teiste haridustöötajate täienduskoolituseks on Euroopa Nõukogu juures loodud Pestalozzi programm. Programmi raames korraldatakse liikmesriikides seminare, töötubasid ja pakutakse mooduleid nii õpetajatele kui õpetajate koolitajatele. Osalejatele luuakse võimalus tulla kokku ja teha koostööd erinevate pedagoogilisi teemasid puudutavate projektide näol. Nii on võimalik tõsta teadlikkust sellest, et haridusel on võtmeroll inimõiguste, demokraatia ja õigusriigi edendamisel (Pestalozzi Programme).

Euroopa Nõukogu ja Norra koostöös on käivitatud Euroopa Wergeland'i Keskus (*European Wergeland Centre*) Oslos. Siin viiakse läbi uurimusi kultuuridevahelise mõistmise, inimõiguste ja demokraatia teemadel. Keskuse põhisihtgruppi kuuluvad õpetajad ja õpetajate koolitajad. Keskus pakub neile nii koolitusi kui tuge oma professionaalsuse tõstmiseks (European Wergeland Centre).

1.5.2 Euroopa Komisjoni materjalid.

Euroopa Liidu koostöö- ja otsustuskogudes välja töötatud dokumentides leitakse, et kvaliteetne haridus on ühiskonnas põhjapaneva tähtsusega. Võtmeroll haridussüsteemis on õpetaja käes, kelle ettevalmistuse kvaliteedist, valmisolekust oma tööd analüüsida ja end pidevalt täiendada sõltub Eesti kooli ja iga õppija käekäik (Eesti õpetajahariduse strateegia 2008-2013, 2008).

On üsna loomulik, et olukorras, kus ühiskond on oma kultuurilise mitmekesisuse poolest pidevas muutumises, vajab ka õpetajate kord omandatud haridus jooksvalt täiendamist. Õpetaja amet on protsess, mis koosneb kolmest osast: esmane õpe, sisseelamisaasta ja jätkuv

ametialane areng. Seega ainekeskne ja pedagoogikaalne täiendkoolitus peaks olema õpetajale kogu aeg kättesaadav (Eesti õpetajahariduse strateegia 2008-2013, 2008).

Euroopa Komisjoni poolt väljatöötatud dokument *Common European Principles for teacher competences and qualifications* annab soovitusi ka õpetaja mitmekultuurilise pädevuse kujundamiseks. Siinkohal väärtustatakse kõrgelt õpetajate enesetäiendamiseks mõeldud mobiilsusprogramme, mis peaksid olema nii esma- kui ka jätkukoolituse lahutamatuks osaks. Läbi mobiilsusprogrammide saadud kogemuste jõutakse olukorrani, kus õpetajad väärtustavad ja austavad kultuurilist mitmekesisust. Seejärel suudavad nad oma tööd kultuuritundlikult planeerida ning vastavat hoiakut läbi õppetegevuse edasi anda ka oma õpilastele. Õpetajad on võtmeisikud kasvatamaks õpilastest kultuuritundlikke Euroopa Liidu kodanikke. Seetõttu peavad nad eelkõige ise tunnustama ja austama teisi kultuure. Antud väljakutsega aitabki õpetajal toime tulla läbi mobiilsusprogrammi saadud isiklik vahetu kogemus mõne muu Euroopa kultuuriga (*Common european Principles for teacher competences and qualifications*, 2010). Olles kogunud tundmatusse olukorda sattunu raskusi ja emotsioone, mõistab õpetaja ka oma klassis ühe või teise ülesande või suhtlusolukorraga mitte toimetulevaid õpilasi paremini.

Kultuuriliselt mitmekesisel Euroopas ei ole hariduse peaesmärk enam üksnes valmistada ette tööjõudu, toetada isiklikku arengut ja jagada laialdasi teadmisi. Koolidel on ülesandeks valmistada noori ette olemaks aktiivsed kodanikud. Ülesanne on aidata kujundada hoiakuid ning õpetada valima vahendeid, mis on vajalikud ühiskonnas hakkamasaamiseks. Tuleb õpetada noori mõistma demokraatia väärtusi, austust ja inimõigusi. Need on vahendid mitmekesisusega toimetulekuks ja tagavad avatud meele teiste kultuuridega kokkupuutes. Kultuuridevahelises dialoogis vajaminevad pädevused ei ole loomupäraselt olemas vaid neid on vaja õppida, harjutada ja säilitada kogu elu. Õpetajad ja õpetajakoolitus omavad elutähtsat rolli Euroopa Komisjoni peamiste väärtuste ja eesmärkide elluviimisel ning kultuuridevahelise dialoogi edendamisel (*White paper on intercultural dialogue*, 2008).

Õpetajakoolituse õppekavad peavad kätke endas strateegiaid ja töömeetodeid valmistamiseks õpetajaid ette tulemaks toime erinevustest põhjustatud probleemolukordadega nagu näiteks diskrimineerimine, rassism ja ksenofoobia. Õpetajad peavad olema suutelised neid olukordi rahulikult lahendama seejuures soodustades institutsiooni siseselt demokraatia ja inimõiguste väärtustamist. Eesmärgiga ennetada konflikte suudab mitmekultuuriliselt pädev õpetaja luua soodsa õpikogukonna, võttes arvesse õpilaste individuaalseid eeldusi, kooli atmosfääri ja ka mitteformaalse hariduse aspekte (*White paper...*, 2008).

1.5.3 Eesti tasandi raamdokumendid.

Õpetaja V kutsestandardit kasutatakse Eestis nii õpetaja kvalifikatsiooni määramiseks kui ka õppekavade ja koolitusprogrammide väljatöötamiseks. Standardis on kirjeldatud kutseoskused ja vastavad tegevused (Kutsestandard, 2010). Nende hulgas võib nii mõningaidki mõista mitmekultuuriliste pädevuste hulka kuuluvateks

Õpetaja V kutsestandard sätestab järgmist:

- õpetaja arvestab õppetöö planeerimisel õpilaste hariduslike erivajadusi;
- õpetaja loob õppimist ning õppija arengut toetava demokraatliku keskkonna;
- õpetaja märkab õppija individuaalset eripära, hariduslikke erivajadusi ja isiksuse probleeme ning reageerib sobivalt;
- õpetaja arvestab mitmekultuurilise õpikeskkonna eripäraga ning ennetab võimalikke probleeme;
- õpetaja arvestab õpilaste sotsiaalsete ja õpioskustega;
- õpetaja kohandab õpet ja õpikeskkonda erineva keeleoskuse ja kultuuritaustaga õppijatele.

Eesti õpetajahariduse strateegias 2008-2013 on loetletud eeldused õpetajale. Nimelt peetakse õpetajatöös oluliseks liidrioskuste ja ettevõtlikkuse omamist. Lisaks on kõrged ootused õpetajate kutsemeisterlikkusele. Kõige enam mitmekultuurilisi pädevusi puudutab järgnev: õpetajad peavad tulema toime õpilaste erineva sotsiaalse ja kultuurilise taustaga ning looma turvalise ja õppimist toetava õpikeskkonna. Viimase eelduseks on koostöö kolleegide, lapsevanemate ja õpetajate kogukonnaga. Õpetaja peab lähtuma õppijate individuaalsetest vajadustest ja toetama nende iseseisvust oma õppimise kavandamisel (Eesti õpetajahariduse..., 2008)

Eesti õpetajahariduse strateegias 2008-2013 rõhutatakse, et ka juba töötaval õpetajal peab olema valmisolek oma koolitusvajadust järjepidevalt analüüsida ning end ametialaselt täiendada kogu õpetajakarjääri vältel. Sama dokument näeb ette, et õpetajatel oleks võimalus saada asjakohast juhendamist kogu karjääri vältel. Samas on suurem osa vastutusest siiski õpetajal endal. Õpetaja ja õpetajaks õppija peab mõistma oma rolli õppija arengu toetamisel ning kavandama kutsealast ja isiksuslikku arengut vastavalt tekkinud vajadustele. Toetuspunkti selles protsessis leiab õpetaja kutsestandardi pädevuskirjeldustest, riiklikest haridusuuendustest ja kooli arenguvajadustest (Eesti õpetajahariduse..., 2008).

Sama strateegia märgib, et õpetajaid ettevalmistavad ülikoolid peavad tõhustama õpetaja ettevalmistamist. Tuleb toetada õpetaja arengut toimetulekuks väga erilaadseid oskusi

nõudvas töökeskkonnas – jätkuvalt mitmekesisemaks muutumas klassiruumis. Õpetajate ettevalmistuses ja ka juba töötavate õpetaja täiendkoolituses peab leiduma piisavalt võimalusi teoreetilise teadmise praktiliseks rakendamiseks koolikeskkonnas (Eesti õpetajahariduse..., 2008).

Õpetaja kutsealases arengus peetakse tähtsaks arendada õpetaja eneseanalüüsioskust ja suutlikkust määratleda oma koolitusvajadusi. Autor leiab, et õpetaja võib vajada mõningast abi oma professionaalse karjääri kujundamisel. Siin võib koostööd teha koolijuhhi või kolleegiga. Ametis olevad õpetajad ise ei pruugi märgata kõiki teda ümbritsevaid probleemkohti ja erinevate laste vajaduste mitmekülgsust.

Kuna õpetamistingimused on ühiskonnas toimuvate protsesside tõttu pidevas muutumises, siis on paratamatu, et õpetaja peab arenema ja muutuma ühes ümbritseva keskkonnaga. Osa õpetajad on oma isiksuselt sellised, et lähevad ajaga kaasa. Kuid on ka õpetajaid, kes vajavad muutustega sammu pidamiseks kõrvalist juhendamist ja tuge. Seega tuleks täienduskoolituse planeerimise puhul õpetajate erinevat valmidust ja motivatsiooni midagi uut juurde õppida arvesse võtta. Eesti puhul on klasside mitmekultuurilisusest rohkem hakatud kõnelema viimasel kümnendil. Kuid enamus õpetajaid on oma hariduse omandanud enne seda ning nende valmisolek töötamiseks kultuuriliste eripäradega on küsitav. Seega on nende õpetajate jaoks eriti tähtis just täienduskoolitusprogrammide kättesaadavus ja tõhusus.

Nii Euroopa kui ka Eesti tasandi dokumentides on sõnastatud õpetajate mitmekultuurilisi pädevusi mõnel juhul rohkem ja täpsemalt, mõnel juhul kaudsemalt. Toetudes neile juhistele, on võimalik planeerida järgnevat tegevusi ning samm sammult mitmekultuuriliste pädevuste kujundamine õpetajakoolitusse ja täiendusõppesse juurutada. Seejuures püsib vajadus uurida õpetajate hinnanguid oma pädevustele ja koolitusvajadusele. Käesoleva magistritöö uurimuslik pool püüab sellesse anda oma panuse.

2. Uurimuse metoodika

2.1 Eesmärk ja uurimusküsimused

Uurimuse eesmärk on kirjeldada ühe kooli algklasside õpetajate hinnanguid oma mitmekultuurilistele pädevustele ning vastavale täienduskoolituse vajadusele.

Lähtuvalt eesmärgist on sõnastatud uurimusküsimused:

1. Kuidas mõistab õpetaja mitmekultuurilisuse olemust ja kas ta omab enda hinnangul piisavalt pädevusi õpetamiseks kultuuriliselt mitmekesisel klassis?
2. Milline on õpetaja hinnang oma senise ettevalmistuse efektiivsusele arvestamaks klassides esilekerkivaid kultuurilisi erinevusi?
3. Millised on õpetaja ettepanekud õpetajakoolituse täiustamiseks ja millist täiendavat koolitusvajadust õpetaja mitmekultuurilise hariduse valdkonnas tajub?

Käesoleva magistritöö käigus viidi läbi kvalitatiivne uurimus, sest selline uurimisviis võimaldab tegeleda isiku kogemuste uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamise (Laherand, 2008). Sel viisil oli võimalik koguda sobivaid andmeid ning teostada analüüs uurimusküsimustele vastuste leidmiseks.

2.2 Valimi kirjeldus

Käesoleva uurimuse valimisse kuuluvad 6 sama kooli algklasside klassiõpetajat, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Valimi koostamisel lähtuti eesmärgist leida pedagooge, kelle klassides esineb hetkel või on varasemalt esinenud tuntavalt kultuurilist mitmekesisust. Vastav info selgitati välja mitteformaalsete vestluste käigus. Lisaks taotleti valimi koostamisel õpetajate vanuselist ja staažist lähtuvat variatiivsust, et koguda andmestikku võimalikult laiahaardelisi kirjeldusi, millest oleks hiljem võimalik leida sarnasusi ja erinevusi õpetajate mõtteviisides. Õpetajate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Valimisse kuuluvate õpetajate taustaandmed (tähestikulises järjekorras).

Nimi (vanus)*	Pedagoogiline tööstaaz	Lõpetatud kõrgkool (lõpetamise aasta)
Anne (27)	3	Tallinna Ülikool (2009)
Kati (28)	2	Tallinna Ülikool (2010)
Liisi (41)	16	Tallinna Pedagoogiline Instituut (1995)
Mari (34)	11	Tallinna Ülikool (2001)
Piia(45)	25	Tallinna Pedagoogiline Instituut (1991)
Siiri(25)	1	Tallinna Ülikool (2011)

*Nimed muudetud.

Erinev tööstaaž võimaldab koguda infot kogenud ja vähemkogenud pedagoogide hinnangute kohta oma pädevustele. Samas võimaldavad tööstaaži erinevused peegeldada hiljaaegu kõrgkoolist lahkunute ja rohkem aastaid tagasi kõrghariduse omandanud õpetajate hinnanguid ettevalmistusele mitmekultuurilises klassis toimetulekuks. Autor eeldab, et seal võib esineda erinevusi. Lisaks võivad eri põlvkondade õpetajate vastustest ilmnedavad erinevad ootused täiendavale koolitusele, mis on kasulik informatsioon koolituste pakkujatele.

Valimi piiranguna saab välja tuua tõsiasi, et kõik intervjueeritavad olid lõpetanud sama õppeasutuse. Küll erinevatel aegadel, aga siiski. Tulemused ei peegelda teistes Eestis kõrgkoolides antavat ettevalmistust vaid jäävad Tallinna Ülikooli keskseks.

2.3 Läbiviimise protseduur ja andmekogumisinstrument

Valimiga viidi intervjuud läbi ajavahemikul 2.-10. aprill 2012. Intervjuueriti õpetajate töökohas, peale õppetunde, segamatus keskkonnas, õpilastest eraldatud ruumis. Intervjueeritavatele selgitati uurimuse eesmärke ja tutvustati eetikanõudeid. Kõigilt intervjueeritavatel küsiti nõusolekut vestlusest helisalvestise tegemiseks, lubades, et salvestis kustutatakse peale magistritöö kaitsmist. Intervjuudes antud vastuseid kasutatakse üksnes käesoleva uurimuse raames. Intervjueeritavad said kinnituse, et nende pärisnimi ja täpne ametikoht jäävad anonüümseteks.

Andmete kogumist suunasid magistritöö teoreetilises osast saadud teadmised. Käesolevas uurimuses kasutati andmekogumisinstrumentina intervjuud. Intervjuu küsimustiku (Lisa 2) koostas töö autor. See koosneb 18 küsimusest, mis omakorda jagunevad kolmeks teemade blokiks:

1. Milline on õpetaja arusaamine klassis valitsevast mitmekultuurilisuse olemusest ning vastavatest vajaminevatest pädevustest õpetajal (küsimused 1-10).
2. Milline on olnud läbitud õpetajakoolitus mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana (küsimused 11-15).
3. Millised on õpetaja ettepanekud õpetajakoolituse täiustamiseks ja soovid täiendavaks koolituseks, et tõsta oma mitmekultuurilist kompetentsust (küsimused 16-18).

Esimese bloki küsimuste koostamisel võeti muuhulgas aluseks Euroopa Nõukogu projekti „Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity” (Aresen, et al., 2010) käigus loodud pädevuste mudel, millest valiti välja 10 pädevust ja nende kohta koostati küsimused. Antud mudel on välja töötatud Euroopa Nõukogu ja 9 riigi ekspertide koostöös ning on autori hinnangul põhjalik, kattes ulatuslikult mitmekultuurilisusega seotud pädevusi. Kuna ka antud töö autori eesmärk oli käsitleda mitmekultuurilisust selles laiemas tähenduses, siis sobis

kõnealune mudel käesoleva magistritöö raamistikuga hästi. Teise ja kolmanda bloki küsimused koostati, võttes arvesse varasematest uuringutest ja teoreetilistest allikatest saadud infot, mis leidsid kajastamist käesoleva töö teoreetilises pooles.

Esitatud küsimused olid kõigile ühesugused. Varieerusid intervjuueeritavatele esitatud lisaküsimused. Kohati oli erinev ka küsimuste esitamise järjekord, olles sõltuvuses vestluse kulgemise omapärasest. Intervjuu keskmiseks pikkuseks kujunes 35 minutit. Andmete dokumenteerimiseks kasutati heli salvestamist mobiilse diktofoniga. Kõigist salvestised transkribeeriti, mille tulemusena saadi kokku 39 lehekülge teksti (ühene reavahe).

Intervjuu küsimused olid õpetajatele arusaadavad ja teemad kulgesid intervjuu jooksul loogilises suunas. Küll tõdes autor paaril juhul intervjuueeritavate väsimust, mis võis mõjutada intervjuu lõpuosas antavate vastuste põhjalikkust. Väsimuse võis põhjustada fakt, et intervjuud viidi läbi peale koolitunde. Piiranguna võib välja tuua küsimuste osalise kattumise. Mitmete intervjuude käigus rääkisid õpetajad ühele küsimusele vastates ära ka juba mõne järgneva küsimuse vastuse. Seetõttu osutus mõne intervjuu puhul üks või teine küsimus ebavajalikuks ja autoril tuli kohanduda olukorraga.

2.4. Andmetöötlus

Intervjuude analüüsimisel kasutati suunatud sisuanalüüsi, mis on deduktiivne lähtumine teooriast (Laherand, 2008). Suunatud sisuanalüüs oli sobiv eelkõige seetõttu, et antud teema kohta on olemas eelnevaid uurimusi, millede põhjal koostati esialgne kodeerimisskeem. Laherand (2008) on märkinud, et „suunatud sisuanalüüsi eesmärk on edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku“ (lk 292). Antud töös olid selleks mitmekultuurilisuse dimensioonide osas erinevate autorite käsitlused ja pädevuste osas Euroopa Nõukogu projekti käigus loodud mudel.

Teksti töötlemisel alustatakse kodeerimist eelnevalt määratud koodidega, aga kui tuleb ette nendega mittesobivat materjali, siis saab kasutada uusi koodi (Laherand, 2008). Uurimuse andmete analüüs koosnes neljast etapist. Kõigepealt loeti üleskirjutisi korduvalt, et saada neist üldine mulje ja täheldada erinevate intervjuueeritavate vastustes üldiseid ühisjooni ning ka erinevusi. Teiseks vaadeldi iga intervjuud eraldi, tuues sealt välja õpetaja vastuseid vastavalt käesoleva töö uurimisküsimustele. Kolmandaks koondati erinevate õpetajate antud sarnased vastused samadesse kategooriatesse. Igale kategooriale anti nimi. Kategooriate siseselt jagunesid sarnased vastused omakorda tähendusüksusteks. Neljandaks uuriti tähendusüksuste sarnasusi ja erinevusi, mis moodustasidki uurimuse tulemuste põhianalüüsi.

3. Uurimuse tulemused

Uurimuse tulemused on kirjeldatud kolmes teemablokis, mis vastavad käesoleva töö kolmele uurimisküsimusele. Teemablokid jagunevad pealkirjastatud kategooriateks. Kategooriad koondavad enda alla intervjueeritavate sarnased vastused, mis on omakorda liigendatud väiksemateks tähendusüksusteks.

3.1 Mitmekultuurilisuse äratundmine klassis ja õpetajate vastavad pädevused

Järgnevas alapeatükis keskendutakse peamiselt sellele, milliseid mitmekultuurilisuse aspekte õpetajad klassis märkavad ning kuidas nad mitmekultuurilisi pädevusi mõistavad. Peegeldatakse intervjueeritavate hinnanguid nende enda mitmekultuurilistele pädevustele, samas ei otsita põhjusi, miks nad ühel või teisel viisil arvavad. Peatükk annab ainekst uurimustöö esimese uurimisküsimuse analüüsiks.

3.1.1 Mitmekultuurilisuse ilminguid klassiruumis.

Intervjuu alguses anti õpetajatele võimalus välja tuua erinevate klasside õpetamise kogemusest niipalju erinevaid mitmekultuurilisuse aspekte, kui neil meelde tuleb. Seejärel näitas intervjueri õpetajatele lehte mõningate lisavõimalustega mitmekultuurilisuse mõistmiseks (loetelu intervjuu küsimustikus lisas 2), misjärel intervjueeritavad suutsid esmalt väljapakutud kultuuriliste eripärade loetelu uute näidetega täiendada. Lisaks ilmnes intervjuu käigus veel uusi aspekte, mille poolest õpetajad oma klassi mitmekultuurilisena näevad.

1) Rass

Rassilisi erinevusi esineb Eestis pigem vähe. Kuid tänavapildis võib märgata erineva nahavärviga inimesi ja arvestades seda, kui palju on muust rassist õpilasi põhjanaabrite koolides, on tõenäoline, et tulevikus saab olema ka Eesti koolidel nendega rohkem kokkupuuteid.

Läbiviidud intervjuudest ilmnes, et ühel õpetajal on kogemus korealastest õe ja venna õpetamisega. Teise intervjueeritava kolleeg õpetab eelkoolis üht mustanahalist poissi. Koolimajas on märgatud veel paari tumedanahalist last. Õpetajad ei oma praegu veel laiaulatuslikku muust rassist õpilastega töötamise kogemust. Samas tõdevad nad, et üha tõenäolisemalt võivad sellised lapsed tulevikus olla nende potentsiaalsed õpilased.

Liisi: „Järjest rohkem tuleb meile muulasi ja mitte ainult venelane ja soomlane, kes on meil siin kogu aeg olnud, vaid ka näiteks aserid ja hiinlased. /.../ Kolleegil käib eelkoolis juba üks tumedanahaline laps.“

Kati: „Kui mul oleks kuskilt Somaaliast keegi. /.../ No siis ma tunneks kindlasti, et mul oleks nõu vaja saada, kuidas teda sotsialiseerida oma klassi, kooli, Eesti ellu.“

Tajutakse, et muust rassist õpilaste olemasolu on reaalne tulevik. Samas võis intervjuudest täheldada seda, et õpetajad ei ole selleks muutuseks veel päris valmis. Tuntakse hirmu tundmatu ees ja nähakse vajadust teise rassi esindaja taustast rohkem teada.

2) Rahvus

Ühe esimese tunnuseks oma klassi mitmekultuurilisusest tõid enamik õpetajad välja rahvuse. Kõikidel intervjuueeritud õpetajatel on kogemusi rahvuslike eripäradega lastega klassis. On õpilasi, kellel üks vanematest on eestlane ja teine vanem on näiteks inglane, soomlane, prantslane, lätlane või venelane. Samas leidub klassides ka õpilasi, kelle kumbki vanem ei ole eestlane, vaid mõlemad on venelased ja paaril juhul ka itaallased. Ühe pere puhul on ema soomlane ja isa Kanada eestlane. Leidus ka pere, kus ema on venelane ja isa prantslane. Enamikel juhtudel on õpilased sündinud siiski Eestis. Vaid paaril juhul on õpilane ka ise sündinud välismaal ja alles hiljem koos vanematega Eestisse kolunud.

Anne: „Praegu on mul hästi palju poolvenelasi.“

Liisi: „Lasnamäel töötades oli minu klassis kakskeelseid ja vene perekonnast lapsi. Praegu on mul klassis selline pere, kus isa on inglane ja lapsed on sündinud Inglismaal ja koduseks keeleks on inglise keel. Kaks last on, kelle isad on soomlased.“

Kati: „Mul on paar õpilast on sellised, kelle vanemad ei ole päris eestlased. Ühe lapse isa on Kanada eestlane, väliseestlane ja ema on tegelikult soomlane. Teise ema on lätlane. Nad ei too küll seda kultuuri või see ei ole nii märgatav nende see teistsugune taust, aga see väljendub selles, et nad ei oska eesti keelt nii hästi. Keelevaist ei ole nii tugev. /.../ Mul on ühes klassis veel õpilane, kes on Eestis sündinud, kuid kelle emakeel on vene keel tegelikult. Ema on venelane ja isa on prantslane. Ja ta eesti keelt ei oska üldse. See õpilane on teistest selgelt eristuv.“

Rahvuslik eripära on midagi sellist, mis on õpetaja jaoks selgesti märgatav. Päritolu tuleb välja vanematega suheldes ning õpilaste juttudest klassiruumis. Rahvuslikud erinevused kerkivad esile ka tunniaruteludes. Näiteks rääkides peredest või reisimisest, ilmneb õpilaste vastustest, kus keegi on sündinud ja elanud Inglismaal või kuidas keegi käib suviti Itaalias oma vanavanematel külas.

3) Keel

Rahvusliku eripära väljatoomisele järgnes enamasti õpilaste keeleoskuse äramärkimine. Need kaks on omavahel otseselt seotud, kuid väärivad autori arvates siiski eraldi rõhutamist. Intervjuueeritavate klassides õpib õpilasi, kellel on koduseks keeleks vene, inglise või soome

keel ning koolis õpib laps eesti keeles. Kui õpetaja õpilase kodust keelt ei valda, siis on mõlemad keerukas olukorras. Mitmel korral mainiti, et kooli ja kodu vahel on tõlgiks laps.

Mari: „Ma ei julgenud vene keeles üldse suudki lahti teha. Siis ma sellele vene poisile üldsegi ei pakkunud sellist võimalust, et ma tõlgiksin talle. Tema jaoks oli see ka stabiilsuse loomine. Et kui kodus olen, siis ma räägin vene keelt. Aga koolis oli tal ainult üks keel. Ta ei pidanud neid segama. Mulle tundus, et see oli lapse jaoks lihtsam kui tulla kooli ja siis tõlgitakse talle osa ja osa ei tõlgita. Ja kui oligi vaja midagi tõlkida kodu ja kooli vahel siis laps tõlkiski.“

On ka kakskeelseid peresid, kus kodus räägitakse kahte keelt, millest üks on eesti keel. Mõnel juhul muudavad pere kakskeelseks vanavanemad, kes räägivad lapsega eesti keeles, samas kui vanemate eesti keele oskus on nõrk.

Siiri: „Mul on klassis on üks vene poiss, kes on pärit täiesti vene perekonnast, kellel ema praktiliselt ei räägi eesti keelt. Kellel on kodus toeks isa, kes eesti keelt nagu mõistab ja kellega mina saan suhelda ja siis on tal abiks ka vanaema.“

Mitmerahvuslikest kodudest laste puhul on eesti keele oskuse tase erinev. On neid, kelle keeleoskus on kehv ja kes vajavad lisatuge. Kuid samas rõhutasid intervjueeritavad mitmel korral seda, et kakskeelsetest peredest lastel üldjuhul ei ole eesti keelega probleeme. Pigem hakkavad kakskeelsete laste puhul mängima nende kultuuri, temperamendi, vaimsete võimete jms eripärad, millest tuleb juttu allpool.

Anne: „Üks on kakskeelne pere, aga eesti keel on hästi suus. Üks laps on võib-olla selline, et see mõtlemine võtab tal hästi palju aega. Ta ütleb et ta kogu aeg tõlgib oma peas. Aga ema arvas et ta mõneti kasutab ära seda olukorda. Et ma tean, et tal läheb aega ja siis ta mõtleb, et tal ongi rohkem aega selle jaoks.“

Liisi: „Kakskeelsetega ei ole mingit probleemi. Ei ole seda, et ma peaks midagi üle tõlkima või seletama, sest koduseks keeleks kõigil kolmel lapsel eesti keel. Väljaarvatud see üks, kellel kodus räägitakse inglise keelt. /.../ Ütleme, et ei ole tulnud sellist, et oot-oot ma ei saa aru, mida see sõna võiks eesti keeles tähendada. Muidugi nende soome lastega on nagu tunda kui nad räägivad või kirjutavad, et see on natuke nagu soomlaslik.“

Intervjuudest jäi valdavalt kõlama hoiak, et peale mõistva suhtumise õpetajad midagi erilist seetõttu ei tee, et neil klassis muukeelne või kakskeelne laps on. Õppematerjale ei tõlgita ja enamasti räägitakse õpilasega eesti keeles, mitte õpilase koduses keeles. Leitakse, et see aitab õpilasel kiiremini siinse keelekeskkonnaga kohanduda. Samas ei olda kindlad, kas algklassides eesti keelt mitteoskav õpilane jõuab üheksanda klassi lõpuks keeleliselt samale tasemele nagu eakaaslased.

4) Usuline taust

Kolmel intervjuueeritaval on kogemus õpilasega, kes torkab teistest õpilastest silma oma religioosete vaadete poolest. Intervjuudes nimetati kristlasi ja Jehoova tunnistajate usulahust õpilasi. Samas tunnistavad õpetajad, et selle kohta on raske hinnangut anda, kuivõrd usklik keegi on.

Liisi: „Mul küll üks laps ütleb, et ta käib pühapäevakoolis ja ta ütleb, et ta teab piiblilugudest rohkem. Aga ma ei kujuta ette kui palju ta nüüd sügavalt usklik on. No selline näide, et kui me inimeseõpetuse tunnis kunagi rääkisime murest. Vot ja siis ta tõi sellise näite, et teda teeb murelikuks, et Jeesus risti löödi. Samas, tema käitumine - see ei lähe selle sügavalt uskliku lapsega hästi kokku. Ja no samas usk... no ega sa ei tea, võib-olla nad palvetavad kodus vaikselt ja ei propageeri seda.“

Siiri: „Üks on sügavalt usklikust perest õpilane. Või no... pere on nagu usklik, aga seda ei rakendata niipalju võib-olla sellele lapsele. Selles mõttes, et tausta kohta ma tean, et see pere on usklik, et käiakse kirikus.“

Mari: „Ta (Jehoova tunnistajate usulahust laps - autor) ei tohtinud pakki saada, mis oleks pakitud. Et sa saad nagu mingit hüve. Aga kui me tegime jõulukingituste eest ekskursiooni ja vanemad kandsid raha arvele ja õpilased said kingitšeki kogu klassile, siis ta selle sai vastu võtta.“

Mõnel juhul on usuliste eripäradega vaja rohkem arvestada. Teades, et klassis on õpilane, kellel on mingisugune usuline kuuluvus, saab õpetaja ennetada sellel pinnal konfliktide tekkimist. Õpetaja saab näidata eeskujut, olles avatud teistsuguse mõttelaadi aktsepteerimisel. Sellisel juhul on minimeeritud ka võimalus, et õpilased klassikaaslaste usulises kuuluvuses probleemi nägema hakkaksid.

5) Sotsiaalmajanduslik taust

Sotsiaalmajanduslikust taustast tulenevat eripära ei osanud õpetajad esialgu kohe välja tuua. See ilmnes enamasti intervjuu käigus, et tegelikult eristuvad lapsed üksteisest ka koduse sotsiaalmajandusliku tausta poolest. Klassides on olnud väga vaeseid, väga rikkaid aga ka lahutatud peredest pärit õpilasi. See aspekt ilmnes enamasti rääkides konfliktidest ja õpilastevahelistest suhetest. Siis selguski, et tegelikult tehakse üksteisel ka selle omaduse alusel vahet. Teisel juhul tuli see kõne alla probleemset käituvate õpilaste puhul, sest probleemide tuumaks sageli oligi just majanduslikust kitsikusest tulenev peresituatsioon või vanemate lahutusega seoses tekkinud emotsioonid. Tagajärgedena nimetati istumajäämist ja kokkupuudet alaealiste komisjoniga.

Liisi: „*Vanas koolis töötades /.../ seal oli lapsi, kellel oli tegemist alaealiste komisjoniga. Mul oli pidevalt selliseid, kes olid istuma jäänud ja mitte ainult üks. /.../ Aga eelmine klass, need lapsed olid üksteise vastu nii õelad. Vanemad olid nii õelad üksteise vastu. Seal käis üks äratagemine kogu aeg. Kellel olid popimad asjad, kes oli ilusam. Ja kui sa nüüd julgesid erineda siis sind pilgati, sind mõnitati. /.../ Seal klassis oli küll üks laps, kes oli väga vaene. Ja ta ema oli alkohoolik. Lisaks kõigele sellele, sellel lapsel ei olnud kodus süüa. Ühesõnaga - see oli kohutav olukord.*“

Mari: „*Et tegelikult me oleme ka niimoodi teinud kooli personaliga, et meil on siin need siia jäetud riided. Ta on üsna esimene, kes kohal on, sest tal on ebamugav seal kodus. Talle on vaja toitu anda, talle on vaja süüa, tal on vaja sooja ja siis on hirmus lihtne ta võimalikult ruttu kooli saata. Ja siis oli selline võimalus, et me saime ta riidesse panna.*“

Piia: „*No kui ma töötasin Lasnamäel, siis oli isegi nii vaesed, kellel ei olnud kodu ja kes olid pool seitse hommikul juba koolimaja ukse taga, et saaks sisse, et näeks inimesi. Selles mõttes, et kodus ei olnudki võib-olla öösel kedagi. Ei olnud süüa. Ei olnud midagi selgagi panna.*“

Leidus ka positiivseid näiteid, kus sotsiaalmajanduslik taust ei ole lastel omavahelistes suhetes probleemiks. Õpetajad leiavad, et see on nii tänu õpetajapoolsele väärtuskasvatusele. Või siis on lapsed veel nii väiksed, et ei näe selles probleemi. Osatakse olla teineteisele toeks. Ka õpetajad suunavad õpilasi proovima probleemidele ise lahendusi leidma ilma, et kellegi väarikust riivataks.

Piia: „*Minu põhimõte on õpetades olnud see, et hinda oma kaaslast. /.../ Ükskõik kas ta on rikas, vaene, rumal, tark, paha, hea – me peame võtma kõiki ühtemoodi. /.../ Mul tuli kaks uut last klassi sellel aastal /.../ ja nad võeti niivõrd hästi vastu. Tuli klassi õpilane, kes ei ole majanduslikult väga heal järjel ja see ei ole absoluutselt mitte mingisugust probleemi tekitanud. Ja ka see, et ta ei ole väga nutikas. Et ta isegi väga nõrk on. Aga ei ole noritud teda sellepärast ja isegi aidatakse ja püütakse iga võimalusel üles upitada, et tal oleks parem.*“

Sotsiaalmajanduslik taust on tundlik teema. Selle käsitlemisel peab õpetaja olema tähelepanelik. Nagu intervjuudest selgus, on mõnel juhul õpetaja positiivne eeskuju taganud selle, et õpilased ei tee kellegi vaesusest või ilmsest jõukusest probleemi. Samas kui sotsiaalmajanduslike eripärade vastu kannavad negatiivseid hoiakuid enamik klassi laste peresid, siis on õpetajal seal üksi raske õpilasi ümber kasvatada.

6) Temperament ja õpiviisid

Erinevusi temperamentides märkavad õpetajad õpilaste käitumisest tundides, omavahelistest suhetest ja erinevatest vajadustest õpiviisidele. Klassides on õpilasi, kes on

väga elavad ja tahavad pidevalt oma mõtteid teistega jagada. Samas on ka õpilasi, kes on vaiksed ja kinnised. Kaheldakse endas pidevalt või siis tahetakse olla oma tegudes äärmiselt korrektsed.

Anne: „Üks on hästi tagasihoidlik ja kahtlev pidevalt. Ta on hästi häbelik ja ta kardab vastata, sest ta kardab lihtsalt eksida.“

Mõned õpilased on jällegi nii suured isiksused, et nad tungivad pidevalt esiplaanile. Kui selliseid isiksusi on klassis rohkem, siis võib see osutada kokkupõrgete allikaks.

Piia: „Et kui klassis on väga palju isiksusi, siis nad ei suuda hakkama saada omavahel ja see on tohutu vaev tegelikult.“

Temperamendieripärasid seostatakse ka õpilaste rahvusliku taustaga. Siin võib õpetajate vastustes märgata kohati ka stereotüüpset suhtumist eri rahvustesse. Oma arvamusi põhjendavad nad näidetega igapäevaelust.

Anne: „Ja mõnikord ta (itaallasest õpilane - autor) räägib mingit oma väljamõeldud lugu. Siis ta läheb hästi emotsionaalseks ja siis sa näed, et ta pole ikka eestlane. Ta on hästi avatud. Ta näitleb ja ei tunne ennast pahasti. Enamik tunneks võib-olla häbi või niimoodi, kuidagi ebamugav. Ta on hästi vaba. /.../ Kohe näha, et Itaalia veri keeb.“

Siiri: „Seda on kultuuriliselt nii hästi näha, kuidas vene rahvusest poiss räägib võib-olla tunduvalt valjema häälega, kui eesti rahvusest poiss. Nii kummaline, kui see ka ei ole, aga tegelikult see niimoodi kuidagi on. Seda tunnetad sa juba linna peal kõndides, et venelastel on palju valjem hääl, kui võib-olla eestlastel.“

Tundidest ilmnevad õpilaste tugevused ja nõrkused erinevat laadi ülesannete lahendamisel. Osa õpilasi eelistavad kirjutamist, teised suulist tööd. Mõningatele meeldib vaikselt kuulamine, samas kus teised eelistavad mängulisi võtteid. Kõigi nende eripäradega arvestamine seab õpetajad suure väljakutse ette.

Kati: „Mõned on väga suured jutustajad, tahavad hästi palju rääkida. Teised on kirjalikud, et anna ainult ette, muudkui lahendaks midagi. Mingid tahaksid joonistada ja värvida kogu aeg. Juba ongi audiovisuaalne, kinesteetiline.. ja see ongi hullult raske. Mõtlesin kui sul ongi ¼ sellised ¼ sellised ja ¼ sellised... Aga teema peaks kõigile olema selge, et üks teema, aga kuidas sa siis teed. Ja igaks tunniks. Mina ei suuda.“

Mitmed intervjuueritud õpetajad leiavad, et vajadused erinevatele õpiviisidele, enesekontroll õppimisel ja ka oma rahvusele iseloomulik käitumine kuulub temperamendieripärade alla. Raskusi valmistab kõigile meelepäraste õpiviisidega arvestamine. Muul juhul nähakse temperamendieripärasid kui klassi mitmekesisavat komponenti, millega õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel otseselt arvestama ei pea.

7) Vaimne erivajadus

Vaimsete erivajadustega lapsi ei tõstetud samuti esimese hooga intervjuueeritavate poolt esile. Kuid vestluse käigus tõdesid kõik õpetajad, et neil leidub klassis teistest andekamaid, nõrgemaid ja ka logopeedi abi vajavaid lapsi.

Piia: „Ja vaimselt on see, et teised jõuavad palju kiiremini. Tal võtab kõik palju rohkem aega. Ta ei jõua, isegi kui ta väga püüab. /.../ Mõni ei saagi aru ja ei hakkagi saama.“

Käitumuslikke erivajadusi seostatakse samuti vaimse arenguga. Mõnedel õpilastel on kombineeritud erivajadus. Vahel on need omapärad ka vastandlikud. Näiteks nutikas või mingis valdkonnas andekas laps, aga ei suuda suures klassis iseseisvalt töötada ja saab seetõttu kehvi tulemusi. Ühtlasi ta segab oma käitumisega tunnis teiste tööd.

Kati: „Vaimse erivajadusega õpilaste puhul olen küsinud psühholoogilt nõu, et mida ette võtta. Ta ei suuda selles klassi keskkonnas, kus on nii palju õpilasi, ei suuda iseseisvalt töötada. Ei suuda lähtuda suundadest, tööülesannetest. Ta kuuleb, aga ta ei saa aru nendest. Siis ta lihtsalt, tegeleb oma asjadega. /.../ Tal ei ole tegelikult raskusi tööga, kui ta on juhendist aru saanud. /.../ Kui keegi on individuaalselt tal kõrval, siis ta ei ole rumal poiss.“

Liisi: „Siis tema käitumuslik pool... näiteks esimeses klassis oli ta täiesti pöörane. Kui ta läheb tigidaks, siis ma ei teadnud, et ma ei tohi teda puudutada. Ma võtsin tal käest kinni ja püüdsin teda maha rahustada. Selle asemel ma hoopis sain jalaga. /.../ Siis ma ikkagi mõtlen, et ta on erivajadusega laps. Aga mingit ametlikku diagnoosi või paberit ei ole. /.../ Samas teistpidi on ta kunstis üliandekas. Ta on logopeediline laps (käib logopeedi tunnis - autor). Ta käekiri on kohutav, need häälikupikkused, need sulghäälikud, see on tugev kaks. Samas oskab ta vanasõnu, kõnekäände, muinasjutte jutustada hoopis oma nurga alt. Tal kuidagi see vaimne maailm on hoopis teistmoodi.“

Paar õpetajat seostasid vaimse arengu omapära puuduliku kooliküpsusega. Ehk siis õpilane ei ole nende hinnangul kooliküps.

Siiri: „Tal on selline probleem, et tal kipub tähelepanu tunnis ära hajuma. Tal tekib mingi täiesti teine maailm. Kui ta teeb mingit kirjalikku tööd ja kui ta näeb laua peal mingit plekki, siis selle asemel, et jätkata oma kirjalikku tööd, ta võtab oma pliiatsi ja siis ta lihtsalt mängib selle plekiga. Et kohati ma lahterdaks, et ta ei ole veel nii kooliküps. /.../ Kohati see väljendub tema käitumises, tema olekus, selline titelikkus... Ma ei näe seda küpsust, seda sotsiaalset küpsust.“

Anne: „Talle tuleb kõik asjad näidata näpuga, et nüüd tee siit-siit. Ta on arenenud võrreldes eelmise aastaga, aga ikkagi ta iseseisev töö on null. Teda tuleb pidevalt juhendada. Pidevalt! Tal peab tegelikult kogu aeg keegi kõrval olema. /.../ Ta on noorem ja ta ei ole küps

ka. Ta pandigi liiga vara kooli. Kui ta oleks praegu esimeses saaks ta palju paremini hakkama (jutt on 2. klassi õpilasest - autor). “

Vaimseid erivajadusi esineb iga intervjueritud õpetaja klassis, mis näitab, et on palju õpilasi, kes vajaksid lisatähelepanu. Paratamatult saavad seda rohkem õpilased, kes lähtuvalt oma erivajadusest ei tööta kaasa või rikuvad tunnikorda. Õpetajad peavad neile reageerima juba klassis üleüldise õpirahu tagamise huvides. Andekatele ja nutikatele tehakse küll mõnel juhul lisatöölehti, kuid tagasiside nende sooritusele jääb pinnapealseks.

Eelnenud alapeatükk kirjeldas, milliseid mitmekultuurilisuse aspekte õpetajad oma klassis märkavad. Kokku sai erinevaid aspekte seitse. Intervjuu kavas oli õpetajate tähelepanu juhitud kuuele kategooriale. Lisandus temperamendi ja õpiviiside kategooria. Kõige selgemalt eristuvad õpetajate hinnangul klassipildis õpilase keelilise ja vaimse erivajaduse kategooria. Vähe räägiti õpilaste kultuuritaustast, näiteks teises riigis sündinud õpilase või muu- ja kakskeelsete õpilaste puhul. Üldse ei puudutatud õpilaste regionaalset päritolu (linnast, maapiirkonnast), kust laps enne kooli asumist pärit võis olla või millises piirkonnas elab ta praegu ning kuidas see õpilast mõjutada võib.

3.1.2 Töö mitmekultuurilise klassiga.

Järgnevasse peatükki on koondatud intervjueritavate vastustest need tähelepanekud, mis iseloomustavad õpetaja tööd mitmekultuurilises klassis. Kuidas toimub õppetöö planeerimine ja läbiviimine ning millised on õpilaste omavahelised ning õpetaja ja õpilaste vahelised suhted. Kirjeldatud on nii kordaminekuid, raskusi kui ka selle töö omapära. Töö mitmekultuurilises klassis tähendab ka koostööd eri kultuuridest lapsevanematega. Seegi temaatika pälvis intervjueritavate tähelepanu.

1) Õppetöö planeerimine

Õppetöö planeerimise küsimuses jagunesid õpetajad kahte leeri. Ühed tunnevad, et peaksid püüdma kõigi eripäradega arvestada, aga ei suuda ja on seetõttu mures. Teised ei näe otsesest vajadust midagi erilist ette võtta. Vähem arvestatakse keeliste eripäradega. Selliste laste puhul eeldatakse pigem lapse kohanemist eestikeelses keskkonnas ning ei tehta erilisi pingutusi õppetöö individualiseerimiseks, lähtuvalt lapse kodukeelest. Pigem pakutakse emotsionaalset tuge, aga ei tegeleta otseselt õppematerjalide tõlkimise või kohandamisega. Selle kohta on õpetajatel oma väljakujunenud arvamused ja hoiakud.

Liisi: „Kuna see kakskeelsus ja rahvuslik eripära ei domineeri nii, et ta hakkaks kedagi segama siis ma võtan kõiki täiesti võrdselt. “

Mari: „Näiteks erineva emakeelega lapse puhul, et kas mina pean talle tõlkima või tema peab mulle tõlkima? Kuhu me selle kaika siis vääname. Tegelikult on ikkagi nii, et meil on üks keskkond ja peame lähtuma sellest üldisest. Ta peab sulanduma sinna üldise sisse oma eripäraga. /.../ Tegelikult ei taha ma õpetajana oma elu keeruliseks teha. Loomulikult tuleb ette selliseid ülesandeid või teemasid, mis on ühele või teisele lapsele rasked. /.../ Mina ise ei tõtta seda olukorda ennustama, ehk üle mõtlema, kas see on talle vajalik, on see talle raske, on see talle probleem. /.../ Kas mina otsustan seda? Tegelikult peaks seda tema ütleva.“

Siiri: „Võtan ikkagi klassi kui üldist pilti sellepärast, et ma tunnetan, et see piir ei ole niivõrd suur. Tegelikult nad saavad nende ülesannete ja asjadega hakkama. Sellepärast ma ikkagi nii ei arvesta sellega, et mul on üks muukeelne laps klassis, et mis ma nüüd teen või nüüd ma ei saa seda ja seda teha temaga. Eks ma ikka arvestan, kui on näiteks mingi rühmatöö. Siis ma püüan nad panna nii, et see vene poiss oleks mul kuskil targemate seltskonnas. Siis ta kuuleb ka, mida tehakse ja mida tegema peab. Aga otseselt nagu niiväga palju ma nende peale ei mõtle.“

Piia: „No praegu on mul see vene tüdruk klassis. Ma spetsiaalselt talle eraldi küll ei tee ettevalmistusi. Ta on võrdselt teistega. Lihtsalt tunni ajal uurin välja selle, et kas ta saab aru asjast.“

Tähelepanu pööratakse nõrgematele ja andekamatele õpilastele. Arvestatakse nende erineva tööjõudlusega. Püütakse ka silmas pidada erinevate õpistiilidega õpilaste vajadusi ja planeerida õppetööd nii, et kõik sellest midagi saaksid.

Anne: „Pigem on see, et ma osad asjad teen programmist natukene raskemad, sest mul on osad palju kiiremad. Siis ma saan anda neile lisa. Et selles mõttes ma arvestan erinevustega.“

Piia: „No loomulikult ma olen pööranud sellele tähelepanu, et ma kasutaks erinevaid meetodeid, et kes tahab läbikirjutamist, kes tahab läbi ütlemist, kes tahab läbi mängimist.“

Kati: „Ma üritan teha erinevalt, et oleks kuulamist, lugemist, kirjutamist, et oleks mänguline osa, mõistekaart. Aegajalt paaris- ja rühmatööd.“

Selgub, et õppetöö planeerimisel arvestavad õpetajad kõige rohkem erinevate õpistiilidega õpilaste vajadustega. Mõnel juhul pööratakse tähelepanu ka tugevamatele õpilastele, valmistades neile ette lisäülesandeid. Kuid keeleliselt võtavad intervjuueeritud õpetajad kõik õpilasi võrdsetena. Õpilaste rahvuslikust päritolust tulenevate erinevate kultuuritaustadega arvestamisest tundide planeerimisel õpetajad ei rääkinud.

2) Õppetöö läbiviimine

Õppetöö läbiviimisel on õpetajad kõige enam kimpus enese jaotamisega kõigi õpilaste ja nende erinevate vajaduste vahel. Kuna klassis esineb mitmeid eri kultuuridimensioone, siis teadlikult või alateadlikult püüab õpetaja nendega siiski arvestada. Siit tekivad ka raskused.

Siiri: „Sest kui üks on tähelepanuvajadusega laps ja teine on seal võib-olla teisest kultuurist pärit laps, siis nendega võib-olla... Ma saan aru, et sa pead kõigiga arvestama ja olema loov, aga vahel on tunne, et ma ei jõua.“

Kati: „No selles mõttes, et kui ma võtaksin rohkem aega tegeleda nende erivajadustega lastega, siis teistel õpilastel peab olema kogu aeg mingisugune töö ees. Aga ei saa olla, et kõigil on kogu aeg midagi teha. Esiteks neid on nii palju ja teiseks kogu aeg keegi midagi küsib. Siis on hästi raske ennast jagada nende erivajadustega õpilaste vahel ja ülejäänud klassi vahel.“

Mitmed õpetajad kirjeldavad olukordi, kus teatud õpilased vajavad tunnis korduvalt töö juurde suunamist, individuaalselt juhendamist ning ka korrale kutsumist. See nõuab õppetundi ja seab õpetaja pinget alla. Tekkinud olukord nõuab sageli omakorda planeeritud tunnikava muutmist ja õppetegevuse reorganiseerimist.

Piia: „Ja siis käitumuslik eripära – ta segab ennast ja kõiki teisi. Ja nii ongi.“

Tunnisituatsioonis täheldatakse, et teisest rahvusest või teise emakeelega õpilane vajab eraldi tähelepanu. On see siis mõne sõna suusõnaline tõlkimine, kirjanduspala allteksti lahti rääkimine, õppetööle suunamine (sest tähelepanu on kerge hajuma, kui sa paljust aru ei saa) või tööülesande korduv selgitamine. Mõnel juhul märkisid õpetajad, et vahel nad kipuvad unustama, et klassis on keegi, kes tõenäoliselt ei saa aru või ei jõua järgi. Raskemad on juhused, kus see õpilane ise endast märku ei anna.

Siiri: „Ma arvan, et kui võtan näiteks eesti keelest erineva emakeelega õpilase, siis teda peab suunama tööülesandeid täitma. Kuna see eesti keel ei tule tal nii hästi välja ja ta kõigest ei saa nii hästi aru. Luges veel eriti. Siis see on tema jaoks meeletult raske ja ta vajab pidevalt turgutamist, et ole hea ja loe nüüd, loe kõva häälega jne. See vajab hästi palju tegelemist.“

Kati: „Umbkeelse õpilase puhul lähen tema juurde ja küsin, kas sa ikka said aru, kus me oleme. Aga ta ei anna mitte kuidagi märku, et ta ei saa aru. Ta istub mul lihtsalt seal tunnis. Ja siis, kui mul tuleb meelde, et üks 24-st õpilasest ei saa ju üldse aru mida ma räägin. See on selles mõttes ka raske, et õpetan inglise keelt vene emakeelega lapsele kusjuures ise ma vene keelt ei oska.“

Piia: „Teise keelega lapsel on see eripära, et ta ei saa paljudest asjadest aru. Et temale on keeruline see kui tulevad matemaatika tekstülesanded. Ta ei saa sellest lause mõttest aru. Tal võtab see aega. Ja kui on jutustamine, siis ta ei oska jutustada.“

Õppetöö läbiviimisel on põhilised tunnitööd mõjutavad kultuurieripärad õpilaste vaimsetest erivajadustest ja keeleoskusest tulenevad. Sellised õpilased vajavad rohkem õpetaja tähelepanu. Arutleti ka selle üle, et kas juba õppetöö planeerimise juures nende eripäradega arvestamine võimaldaks tunnitööd nii õpetaja kui ka õpilase jaoks lihtsamaks ning sujuvamaks teha.

3) Õpilase – õpetaja vahelised suhted

Õpetaja ja õpilase vaheliste suhete puhul püüavad õpetajad mõista, kuidas laste kultuurilised eripärad võivad nende käitumist mõjutada. Õpetajad püüavad leida sobivaid reageerimisviise ja võimalusi olukordade lahendamiseks. Intervjueeritavate vastustest võis märgata lähenemisviiside eripärasid eri kultuuridimensioone esindavate laste puhul. Pööratakse tähelepanu usklikest peredest laste, vaimsete erivajadustega laste ja teisest rahvusest või kakskeelsete lastega suhtlemise omapäradele.

Liisi: „Aga see, kellel on see käitumine raske, siis temale ma lähenen natuke teistmoodi. /../ Ja siis see, keda ma arvasin, et on usklikust perest õpilane, siis temaga ma püüan ka kuidagi leebemalt neid asju ajada.“

Anne: „Sellel, kes hästi kahtlev on kogu aeg, ma lasen pidevalt enda tööd analüüsida. Kui ta tuleb minu käest midagi küsima, siis ma küsin talt sama küsimuse vastu. Ja siis ta vaatab ja vaatab, et on küll vist õige. Siis ma küsin, kas vist või on midagi valesti. Siis ta ütleb, et ei ole. Siis ma ütleni noh super, kõik on õige. Et ta peab nagu ise läbi rääkima selle.“

Usutakse, et kui õpilased tunnevad, et õpetaja austab neid ja arvestab nende arvamusega, siis püsivad suhted head, olenemata klassis valitsevatest kultuurilistest eripäradest. Austuse tagavad ühtsed reeglid ja kokkulepped ning nendest kinnipidamine. Vähem oluline ei ole ka õpetaja poolt oma vigade tunnistamine ning tegude eest vastutuse võtmine.

4) Õpilastevahelised suhted

Õpilastevahelised suhted vajavad algklassides õpetaja tuge. Kuna üks klass võib olla kultuuriliselt nii mitmekesine, siis on õpetaja töö nende laste suhete juhtimisel ja toetamisel vastutusrikas. Kokku tuleb puutuda nii isikuslike kui ka vaimsete probleemidega, mis vajavad professionaalse täiskasvanu sekkumist leidmaks sobivaid lahendusi.

Piia: „Kui on selliseid klasse, kus on palju hästi tarku lapsi ja on ka nõrgemaid lapsi. Siis nende omavaheline suhtlemine on hästi keeruline. Kui on palju tublisid ja valitud lapsi, siis

nad on niivõrd isiksused. Nad tahavad igal pool olla esimesed ja parimad. Kui ei ole niipalju neid tähtsusi, siis on sõbralikkus tähtsam.“

Tööd tuleb teha ka usulisest kuuluvusest, sotsiaalmajanduslikest eripäradest ja stereotüüpsetest väärtushinnangutest tulenevate probleemituatsioonidega. Õpilasi tuleb tihti suunata konflikte lahendama. Intervjuueeritavad tähtsustasid ka üksteisega arvestamist, olenemata ükskõik millistest eripäradest.

Siiri: „Üks laps ütles teisele, et minu isa on kalamees ja näha oli, et ta ise oli hirmus uhke selle üle. Siis tuli teine laps ja ütles, et ah kalamees, see mingi nõme amet. Ühesõnaga tegi selle isa ameti maha. Muidugi läksid tolle suunurgad allapoole ja peaaegu pisarad voolasid.“

Mari: „Tuleb õpetada lastele leidma lahendusi. Et kui sa tunned, et nii õudsalt keegi lõhnab või, et ma ei suuda su kõrval tööd teha, siis tegelikult ei pea ju kannatama seda. Siis suuna teda. Ütle, et ma märkan, et sul on käed pesemata. Ma panin tähele, et wc-s on seepi. Mine pese käed puhtaks!“

Ühel õpetajal on kogemus Jehoova tunnistajate usulahust pärit lapsega ja sellega, kuidas ülejäänud klassile selgitada tema olukorda. Ühtlasi püüdis see õpetaja leida võimalikke lahendusi, kuidas last ikkagi kaasata ühistesse tegevustesse, sest tulevikus peab ta Eesti ühiskonnas hakkama saama. Olgu siis kool talle praegu kohaks, kus õppida leidma erinevaid võimalusi kaasalöömiseks.

Mari: „Kui meie käisime Kadripäeval klassist klassi trallimas ja tulime tagasi oma komminoošiga, siis see laps (Jehoova tunnistajate usulahust - autor) ootas ka kommi jagamisel. Ei saa talle öelda, et astu kõrvale, sa meiega kaasa ei teinud. Siis tuleb lastele selgitada, et tema usk ei luba pidutseda, aga komisöömise kohta ei ole midagi öeldud. Ta ei tohtinud meiega kaasa teha, aga praegu on ta üks meie seast.“

Intervjuudest tuli välja, et rahvuste või keeleoskuse pinnal pole õpilaste vahel konflikte või narrimisi olnud. On küll üritatud venelasi halvustada, kuid see on kiirelt lõppenud. Rahvuslikku kuuluvust lapsed omavahel eriti ei rõhuta ega tee sellest probleemi. Ilmselt on siin eeskujuks ka õpetajate endi avatus ja positiivsed hoiakud.

Mari: „See ei ole probleem. Võõras laps klassis või võõra kultuuriga laps klassis. Pigem on see, et kuidas teha see laps teistele atraktiivseks, et nad õpiksid selle pealt. Kui maailm tuuakse sulle koju kätte klassiruumi, siis see annab sulle tegelikult väga palju.“

5) Suhted lapsevanematega

Kuigi intervjuus ei olnud otseselt küsimust koostöö kohta lapsevanematega, tõid kõik õpetajad selle esile kui klassiga töötamise lahutamatu osa. Eriti tähtsustati koostööd mingil

põhjusel kultuuriliselt erilise lapse vanematega. Intervjuudest tulid välja näited nii sujuvast koostööst kui ka murekohtadest.

Mari: „Vanemad ütlesid, et see laps (Jehoova tunnistajate usulahust – autor) ei tohi vabariigi hümniga ajal püsti tõusta. Usk keelab midagi muud kummardada ja austada, kui oma see jumalus. Aga siis sai vanematele selgeks tehtud, et see mõiste kodumaa ja selle austamine on hoopis midagi muud. See ei tule mingist usulisest pinnast vaid väärtushinnangutest. Ta ju elab sellel maal, ta tarbib selle maa hüvesid, ta saab siin koolis käia. See on nagu kõige vähim, et ma annan mõista selle hümniga ajal, et ma olen rahul sellega. Lõpuks aktsepteerisid nad seda väga hästi.“

Eesti keelest erineva emakeelega laste puhul rõõmustab õpetajaid kui kodu püüab omalt poolt igati toetada õpilase keelelist arengut. Ka leidsid õpetajad olulise olevat selle, et vanemad toetavad ja jälgivad lapsi koduste ülesannete täitmisel. Eriti tähtsaks osutub see õpilaste puhul, kelle jaoks on õppimine raske. Paraku ei ole selliste õpilaste kodud alati toeks.

Piia: „Mul oli õde ja vend, need olidki korealased. Ja tõesti nendega ma tegelesin iga päev. Neil oli ka hästi toetav kodu ka taga.“

Liisi: „Sealt (õpiraskustega õpilase puhul – autor) reeglina puudub see kodu ja kooli vaheline koostöö. Kui teiste laste puhul on see, et kui kodune töö on tegemata siis reeglina vanem on see, kes võtab ja vaatab, miks on tegemata ja et tehtaks järele. Konkreetselt selle lapse puhul on see, et ema annab lubadusi, aga siiski ei kontrolli neid. Lapsel on väga paljud asjad tegemata.“

Mõningatel juhtudel on olnud takistusi kodu ja kooli vahelises suhtlemises sellel pinnal, et vanemad ei taha tunnustada oma lapse erivajadust ning ei valgusta selles osas ka õpetajat. Õpetaja ja õpilase vaheline koostööprotsess võiks mõningase eelinfo põhjal olla oluliselt valutum. Oma lapse erivajadusi ignoreerivate vanematega on õpetajal raske avameelselt suhelda ja pakkuda välja võimalikke lahendusi.

Liisi: „Eelkoolis mul oli laps kelle puhul ma märkasin, et ta värvib musta pliiatsiga kogu aeg, silmsidet ei ole ja istub kogu aeg sama koha peal ja kordab minu lauseid järgi. Kuni kaks kuud oli möödas ja siis ma rääkisin meie kooli eripedagoogidega. Siis isa tuli ja ütles, et meie laps on jah pisut teistmoodi. Aga nüüd tuleb tegelikult välja, et ta ongi autistlike kalduvustega.“

Kati: „Temas on midagi ja psühholoog soovitas, et vanemad käiks psühhiaatri juures, aga ma ei tea... keeruline on vanematele öelda, et minge oma lapsega psühhiaatri juurde. Ma ei tea, kuidas ma peaksin seda neile serveerima.“

Tihti takerdub õpetaja suhtlemine madala sotsiaal-majandusliku taustaga vanematega, kes hoiduvad kontaktidest kooliga. Vahel võib õpilase puhul koolis märgata, et lapsel on puudu riidetest, toidust ja vanemlikust hoolitsusest. Sellistel puhkudel on võetud perega suhtlemisel appi ka sotsiaaltöötajad ja lastekaitse.

Mari: „Tihtilugu need sotsiaalse- ja majandusliku erineva taustaga lapsed ise ei ole ju mitte milleski ise süüdi. See, et nende perel ei ole raha või vanematel tööd, see ei ole ju lapse probleem. See, et ta saadetakse mustana kooli või rābaldunud riietega kooli ei ole lapse teha. Seal tuleb väga palju tööd teha vanematega.“

Raskeks on osutunud ka jõukate vanematega suhtlemine. Õpetajad tõid välja juhtumeid, kus vanemad käituvad üleolevalt nii õpetajate kui teiste lastevanemate suhtes. See tekitab palju ebamugavusi ja põhjustab barjääre suhtlemises.

Liisi: „Kui meil peab olema koostöö, siis me peame olema viisakad. Ma nägin seda ka lastevanemate koosolekul, kus vanemad üksteisele nägusid tegid ja küsisid küsimusi selleks, et teine tunneks ennast piinlikult. Siis ma sain aru, kust need lapsed seda õppinud on ja et mina ei muuda siin enam midagi. Kõik - need on teie lapsed, teie tehke nendega mida tahate. Mina tundsin, et ma olen täiesti läbipõlemise ääre peal. Ma tundsin, et ma tapan ennast tööga ära. /.../ Rääkimata sellest, et klassi seltskond oli niiviisi eraldi puntides, siis oli ka punt selliseid lapsevanemad, kes helistasid suvalisel kellaajal päeva valimata või astusid uksest sisse ja tegid korraldusi. Ühesõnaga mina ei olnud mitte keegi.“

Kokkuvõttes võib välja tuua viis kategooriat, mis õpetajate hinnangul iseloomustavad tööd mitmekultuurilise klassiga. Õppetöö planeerimine ja läbiviimine on autori arvates siin kõige kriitilisema tähtsusega. On arusaadav, et üks õpetaja ei jõua kõigi eripäradega igal ajahetkel arvestada. Kuid raskused õpilaste kultuuriliste eripäradega toimetulekus õppetöö läbiviimisel viitaks justkui sellele, et planeerimisel võiks midagi põhjalikumalt läbi mõelda. Õpetaja ja õpilaste omavahelised suhted ning koostöö koduga eeldab vastastikust lugupidamist.

3.1.3 Tähtsamad mitmekultuurilised pädevused õpetajate hinnangutel.

Intervjueeritavatel paluti nimetada, millised pädevused ja isikuomadused on nende hinnangul mitmekultuurilises klassis töötamisel kõige olulisemad. Üldjuhul tekkis siin õpetajatel mõttepaus. Saadud vastused jagunesid kuute kategooriasse.

1) Kannatlikkus

Kannatlikkust seostati kogemusega. Töökogemuse kasvades õpib õpetaja olema kannatlik. Areneb ka suutlikkus asju rahulikult selgitada ka siis, kui seda on vaja teha korduvalt.

2) Selge eneseväljendus

Siin pidasid intervjuueeritavad silmas, et õpetaja räägiks kõlavalt, selgelt ja hea diktsiooniga.

Liisi: „Ma pean tööülesandeid andma nii selgelt, et lapsed must aru saavad. Et mind ei oleks võimalik mind mitut moodi mõista.“

Mainiti ka, et õpetaja ei tohiks kasutada parasiitsõnu. Kõne rahulik tempo on oluline, et eesti keelest erineva emakeelega õpilased ka suudaksid jälgida, millest jutt käib.

3) Teadmised kultuuri ja usu kohta

Korduvalt mainisid intervjuueeritavad, et töötades mitmekultuurilise klassiga, kus on ka eri rahvustest õpilasi, on tähtis omada laialdasi teadmisi erinevatest kultuuridest. Ja mitte ainult klassis viibivate õpilaste kodukultuuridest, vaid ka laiemalt. Esilekerkivaid küsimusi võib olla ka selliste kultuuride, kommete või stereotüüpide kohta, mis klassis otseselt ei esine.

Piia: „Et sa saaksid aru. Sellepärast, et need kultuurid on väga erinevad ja nende kodud on väga erinevad ja tõekspidamised. Et sa oskaksid sellest ka ise midagi rääkida ja nendega arvestada, siis sa pead sellest teadma.“

4) Suhtlemisoskused

Täpsemalt tõid õpetajad suhtlemisoskustest välja viisaka kõnemaneeeri, konkreetsuse ja õpilaste ausa ja erapooletu kohtlemise.

Anne: „Oluline on õiglane kohtlemine. Seda ma alustasin teises klassis, et ma kunagi ei reageerinud enne kui ma uurisin välja, et mis toimub.“

5) Empaatia

Korduvalt nimetati empaatiavõimet kui olulist pädevust. Kui õpilane ja õpetaja ei räägi ühist keelt või õpilane, erineb muude omaduste tõttu, siis toetab õpilasega suhtlemist tema tunnete mõistmine.

Anne: „Ta peab kuidagi aru saama, kuidas see laps ennast tunneb. Kui oleks näiteks täiesti umbkeelne, siis see on võõras keskkond talle, et kuidas ta tunneb ennast.“

Kati: „Kui ma märkan ja mul tuleb meelde, et mul on selline õpilane, siis ma saan aru, et kas ta tunneb ennast hästi või ta ei tunne hästi, et kas ta vajab abi või ei vaja abi.“

6) Loovus

Intervjuu käigus rääkisid kõik õpetajad sellest, kuidas nad peavad töö käigus nuputama välja kõikvõimalikke nippe ja võtteid, kuidas õpilasi motiveerida, innustada, tunnustada, julgustada jne. See kõik oleks olemata, kui õpetajatel puuduks loovus.

Siiri: „Kui sa tead, et keegi kuskil ei tööta ja siis sa mõtled välja, et mis ma teen, mis ma teen? Ja siis sa tantsid jälle natuke klassi ees ja siis saad ta tähelepanu jälle kätte.“

Rääkides mitmekultuurilistest pädevustest, leidsid intervjueeritavad, et need nõ tavaõpetaja pädevustest oluliselt ei erinegi. Kultuurilise mitmekesisusega töötades on lisaks tavapärasele tähtsad just kultuurialaste teadmiste olemasolu ja empaatiavõime. Kannatlikkus, empaatia ja loovus on pigem isikuomadused. Usutavasti on neid omadusi aja jooksul töökogemuse kasvades võimalik arendada. Eelmises peatükis õppetöö korraldamisest rääkides rõhutasid õpetajad, et õpilane peaks üldjuhul oma eripäraga üldisesse keskkonda sulanduma. Ilmselt seetõttu ei toonud ka siin intervjueeritavad olulisena välja õpilaste individuaalsetele vajadustele sobivate õppemeetodite valimise ja kohandamise oskust.

3.1.4 Õpetajate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele.

Intervjueeritavatel paluti hinnata oma pädevusi mitmekultuurilises klassis töötamiseks. Õpetajate arvamused erinesid. Oli neid, kes oma pädevusi kõrgelt hindasid, kuid leidsid ka vähem enesekindlaid. Küsimusele, kas intervjueeritav omab enda hinnangul piisavalt mitmekultuurilisi pädevusi, vastati alljärgnevalt

Siiri: „Ei, kindlasti mitte. /.../ Klassiõpetajad ei saa tegelikult piisavalt haridust selles samas mitmekultuurilise valdkonnas. Et kuidas klassiruumis toime tulla.“

Mari: „Kindlasti mitte. Kindlasti mitte. Kindlasti mitte.“

Siit peegeldub õpetajate kriitiline hinnang oma pädevustele. Õpetajad leiavad, et seda teemat on õpetajakoolituses vähe puudutatud. Intervjuudest selgus, et just staažikad õpetajad hindasid oma koolitusvajadust mitmekultuurilise hariduse temaatikas kõrgemalt.

Piia: „Mul peaks kindlasti veel olema neid kogemusi. Ma arvan et ma kindlasti oman neid kogemusi oma pika õpetamise staaži juures, aga kindlasti ei teeks paha lisa.“

Liisi: „Ma tahaks ikka saada uusi teadmisi ja mingeid nüansse. Võib-olla ma sellepärast võtangi kõiki nii ühepinnaliselt praegu, et ma ei oska tähele panna neid nüansse. Võib-olla ma peaks, või ka ei peaks. Ma ei tea ju. /.../ Kui mul ei ole seda reaalselt olukorda, et mul ei ole seda muust kultuurist last, siis ma ei mõtle ju selle peale, et oi, mis ma siis teeks ja oleks. Ja kui ta ükskord mul tuleb, siis ma olen ju jällegi lõhkise küna ees, appi ma ei oska temaga midagi teha.“

Enesekindluse loob positiivne kogemus praeguse klassiga, kus õpetaja saab enda hinnangul hakkama. Oluline on, et õpetaja eneserefleksioon oleks järjepidev ja mitmekülgne, tundmaks ära hetke, mil jõuab kätte aeg oma teadmisi täiendada.

Kati: „Oma klassis, kus mul on ainult need paar kolm õpilast. Sellega ma saan hakkama. Ma oman piisavalt.“

Anne: „Kuna mul ei ole nii suurt vajadust... ma saan hakkama... kuna ma olen saanud parandusõpet kõrvalerialana, siis ma saan kasutada neid kõiki neid nii-öelda mänge, mis ma olen sealt saanud. Ja kuna mul ei ole nii probleemsed need kakskeelsed või mitmekultuurilised.“

Õpetajad, kes olid oma mitmekultuuriliste pädevuste suhtes ebakindlamad, on pikema staažiga. Neil on selgem pilt võimalikest raskustest ja õpilaste vajadustest. Nad tajuvad oma vastutust pakkuda õpilastele suuremat tuge ja tähelepanu. Seevastu mitmekultuurilistes pädevustes enesekindlad õpetajad on lühema staažiga. Nad on rahul sellega, et tulevad oma tööga toime ja teevad seda hästi. Oma osa võib siin mängida ka see, kui palju aega on möödas esmakoolitusest. Nagu alljärgnevalt selgub, on lühema staažiga õpetajad teatud määral mitmekultuurilisuse temaatikat ülikoolis õppinud ja see võib nende enesekindlust toetada.

3.2 Hinnangud senisele ettevalmistusele

Peatükk koondab enda alla õpetajate vastustest leitud sarnasused ja erinevused hindamaks oma pedagoogilist ettevalmistust mitmekultuurilises klassis toimetuleku valguses. Selgub, kuivõrd on intervjueeritavate hinnangul teoreetiline ja praktiline ülikooliharidus toetanud nende mitmekultuuriliste pädevuste kujunemist. Lisaks ilmneb, millist täiendkoolitust on õpetajad ametis olles saanud.

3.2.1 Õpetajakoolitus mitmekultuurilises klassis töötamiseks ettevalmistajana.

Intervjueeritavate vastustest selgus, et õpetajad on omandanud kutse samas ülikoolis, kuid kahel erineval viisil ja sellest sõltuvalt on saanud ka erineva ettevalmistuse. Statsionaarses õppes õppinud õpetajad on viibinud ka erinevatel praktikatel. Kaugõppes õpetajaks õppinuil puudub ülikooli-poolse praktika kogemus, kuna nad asusid juba õpingute ajal kooli tööle. Õpetajate vastused, mis kõnelesid nende ettevalmistusest asuda õpetama mitmekultuurilises klassis, olid pigem napid, sest seda temaatikat on õpetajakoolituses intervjueeritavate sõnul käsitletud väga vähe.

1) Läbitud õppeained

Meenutades seda, kuidas õpetajakoolituses mitmekultuurilisuse teemat käsitleti, meenusid osale intervjueeritavatest üksikud ained. Üheks neist oli valikaine mitmekultuurilisest õpikeskkonnast. Kuna see ei olnud kohustuslik, siis enamasti üliõpilased seda ei valinud.

Siiri: „Kui sa ei tundnud, et vajad seda teemat, siis sa ei pidanud seda võtma. Palju tähtsamaks peeti siis neid muid õpinguid.“

Intervjueeritav, kes aine siiski läbis, hindas seda mitmekultuurilisuse käsitluse seisukohalt pinnapealseks. Olevat küll räägitud sellest, mis on mitmekultuurilisus ja kuidas see võib avalduda, aga ei kogetud midagi praktilist. Teine intervjueeritav mäletab, et läbitud ainet andis teisest rahvusest pärit õppejõud ja seal tegeleti peamiselt mängude ja meetoditega, kuidas lapsi sulandada. Pisut räägiti ka teooriast.

Nimetati ka ainet: "Erivajadustega õppija". Seal käsitleti peamiselt vaid füüsilisi erivajadusi nagu nägemis- või liikumispuue.

Staažikam õpetaja mäletas, et on läbinud aine "Sotsioloogia", milles tutvustati muuhulgas usundite süsteemi. Paraku õpetajatöök praktilisi nõuandeid aine ei andnud.

Mari: „Aga see, et mis siis on nendes situatsioonides, et mis siis on mida ma tohin teha ja mida ei tohi? Et seda nagu ei olnud.“

2) Koolipraktika kogemus

Nooremad õpetajad on ülikooli õpingute raames viibinud kokku ka kolmel erineval praktilikal. Ootuspärane oleks olnud, et praktika ajal juhendajad suunavad praktikante märkama õpilasi klassis ja arvestama nende võimalike eripäradega. Intervjueeritavad seda ei kinnitanud, väites, et enamasti olid juhendajad muu tööga niivõrd hõivatud, et praktikandi jaoks aega ei jätkunud.

Siiri: „Midagi kindlasti oli, aga seda ei toodud välja ja kui sa ise oled seal klassi ees, siis sa ei märka.“

Vaatluspraktikast tõid intervjueeritavad välja seiga, kus nad ise märkasid kultuurilisi erinevusi. Esimesel juhul sai praktikant õpilast aidata. Teisel juhul vaikisid mõlemad osapooled, nii praktikant kui juhendaja, probleemi maha.

Anne: „Ma märkasin, et üks tüdruk hoiab täiega eemale. /.../ Siis ma rääkisin klassijuhatajaga. /.../ Siis klassijuhataja ütles, et oota missugune. Ta ei olnud üldse märganud. Ta vaatab, et klass on lapsi täis, aga ta ei olnud märganud. Ja siis ta ütles mulle, et ma jätan selle lapse sulle, et välja uurida, mis tal on.“

Kati: „Ühel praktilikal märkasin poissi, kes... ta ei olnud venelane, aga üks vanem vist oli venelane. Ta keelekasutus ei olnud nii hea. Ta oli selline tõrjutum. Ma ei saanudki aru, miks. Ta ei jõudnud õigel ajal kooli, tal ei olnud asju kaasas, et tal oligi pigem selline sotsiaalne taust. Sellepärast oli tõrjutud. Aga mulle tundus, et õpetaja ei tahtnud eriti tegeleda selle teemaga nii et me eraldi nagu ei rääkinud sellel teemal tol ajal.“

Ühe õpetaja hinnangul on vaatlus kõige alus. Praktika ajal võiks rõhuda rohkem vaatlusele, et praktiline töö klassi ees edukamalt välja tuleks või vajalikke kogemusi annaks. See eeldab aga juhendajat, kes oskab vaatlajat suunata.

Mari: „Ei ole mul vaja enne minna sinna klassi ette ja hakata mingit praktikat läbi viima kui ma ei tunneta seda klassi. Vaatlus annab nii palju. Ta vaatlebki, et kuidas ta käitub, mis on tema eripära, et kas ta oskab seda nimetada. Siis ta vaatleb kuidas see rakendub.“

Üks intervjuudest välja tulnud praktikakogemus on selline, kus praktikandil ei olnud juhendajat ega ühtegi tugiisikut kõrval.

Anne: „Aga kui ma käisin põhikooli praktikal kuuendas klassis. Seal mul ei olnud sellist juhendaja õpetajat. Klassijuhataja oli rase ja asendaja oli kehalise õpetaja, kes üldse ei puutunud kokku nende lastega. Ja siis ma pidin ise vaatama, kuidas ma seal kellegagi hakkama saan või mis. Ja ma ei teadnud nende laste tausta, minevikku või erivajadusi ega midagi. Nii nagu ma ise koperdasin seal ringi nii oligi. Ei tutvustatud, ei juhutatud sisse, ega midagi.“

Selline praktika korraldus ei anna üliõpilasele palju. Praktikakogemus on väärtuslik, kui praktikandil on tekkivatest olukordadest mentori toe ja juhendamise abil võimalik õppida, kuidas erinevustega toime tulla.

3) Mitmekultuurilisust käsitlevate ainete ja koolipraktika puudumine

Kõige staažikamad õpetajad tunnistavad, et sellel ajal, kui nemad õpetajaks õppisid, mitmekultuurilisusest ei räägitud. Selle asemel olid õppekavas mitmesugused ideoloogilised ained nagu NLKP ajalugu jne.

Samad õpetajad nendivad, et nad ei osanud õpingute ajal mitmekultuurilisuse teemalistest ainetest puudustki tunda. Klassis valitsevast kultuuride paljususest tulenevaid väljakutseid ei osatud ette näha.

Piia: „Ma olin noor, ma olin täis energiat. Ma ei tulnud selle pealegi, et ma võiks midagi nõuda. /.../ Too aeg me olime kõik rahul.“

Liisi: „Ma mõtlesin seda, et noh tore! Jumal, see pole mingi probleem olla õpetaja. Ja kindlasti ei osanud ma niimoodi mõelda või analüüsida, et kas ma peaks tegema midagi teistmoodi või kõik see... see kõik on tulnud kuidagi töö käigus ja võib-olla ka vanusega.“

Intervjueeritavate õpetajate puhul on õpetajakoolituses mitmekultuurilisusega seonduvat käsitletud vähe. Õpetajad tunnetasid, et puudu jäi eelkõige praktilistest meetoditest ja näpunäidetest, kuidas õpilaste eripäradega õppetöös arvestada. Praktikal ei ole olulist tähelepanu pööranud õpilaste vaatlusele kultuuridimensioonide märkamise seisukohast.

3.2.2 Saadud täiendkoolitus.

Enamik õpetajaid oskas nimetada kasvõi ühe täiendkoolituse, mida nad suuremal või vähemal määral seostasid mitmekultuurilisuse valdkonnaga. Üks staažikas õpetaja leidis, et ta

ei ole ühelgi sellisel täiendkoolitusel käinud. Teine intervjuueeritav mäletas, et käis mitmekultuurilisusest rääkival täiendkoolitusel. „*Seal räägiti erinevatest kultuuritaustadest, rahvuste põhjal ja usu põhjal ja üldse kui tuleb klassi... et mismoodi mujal maailmas, et kuidas see sulandumine käib.*“ (Piia)

Nimetati ka Montessori pedagoogikat tutvustavat koolitust. „*Seal koolitusel ma olen käinud. Seal räägiti, et see meetod soodustab nii-öelda positiivset õhkkonda, et isegi erinevate rahvuste vahel.*“ (Anne)

Ka kujundava hindamise puhul leiti kokkupuutekohti mitmekultuurilise haridusega. „*Võib-olla läheb see selle alla natuke. Seal on mingid erinevad aspektid, mida sa pead jälgima ja tagasi sidestama ja nõrga lapse tööd ja tugeva lapse tööd. Siis paratamatult sinna tuleb see mitmekultuurilisus natuke sisse.*“ (Siiri)

Ühel juhul on õpetaja läbinud tervelt aastase otseselt mitmekultuurilisust käsitleva koolituse. „*See hoomaski selliseid kodutöid, läbimõtlemist, eneseanalüüsi, oma mõtete korrastamist.*“ (Mari)

Rohkem kui aasta vältas ühe õpetaja koolitus, mis käsitles uusimmigrantide kooli sulandamist. Paraku ei vastanud koolitus õpetaja ootustele. „*Mulle meeldis väga see Stockholmi reis. See oli väga silmaringi laiendav. Et need inimesed seal koolides, nendel on küll päris hea pähhel ette antud. Mulle tundus, et need õpetajad saavad kõik väga hästi hakkama ja on pädevad seal. Aga muidu ei ole see koolitus mulle midagi andnud.*“ (Kati)

Õpetajate täienduskoolitused on olnud erinevat laadi. On olnud kultuurialaselt informatiivseid, praktilisi võtteid jagavaid ning kogemustel baseeruvaid koolitusi. Siiski on õpetajate hinnangul enamike koolituste rõhuasetused olnud mõnel muul teemal ning mitmekultuurilise hariduse tarvis vajalikku on täheldatud pigem koolituse lisaväärtusena.

3.3 Soovitused õpetajakoolitusele ja hinnangud täienduskoolituse vajadusele

Antud peatükis avalduvad õpetajate hinnangud sellele, kas ja kuidas peaks õpetajakoolituses käsitletama mitmekultuurilisuse temaatikat. Selgub, milliseid aineid või valdkondi oleks ülikoolis tarvis süvendatult õppida, et õpetaja suudaks mitmekultuurilises klassis efektiivsemalt toime tulla laste arengut maksimaalselt toetades. Intervjuueeritavad peegeldavad ka oma hetketundmusi täiendkoolitusvajaduse osas.

3.3.1 Soovituslikud täiendused õpetajakoolituse kursustes.

Intervjuueeritavad tõid välja rida ettepanekuid, milliseid teemasid võiks juba õpetajate esmakoolituses põhjalikumalt käsitleda. Õpetajad usuvad, et kõige ees ei saa noort õpetajat ette

valmistada, kuid kindlasti on neid olukordi, milleks ülikooliõpingud saavad õpetajat ette valmistada. Õpetajal võiks kokkupuutes kultuuriliste eripäradega tekkida äratundmine, millega on tegu ja miks õpilane ühel või teisel viisil käitub. Selleks vajab ta vastavat ettevalmistust. Eripärade märkamise vilumus tekib kahtlemata ka töökogemuse käigus, kuid vältimaks teiste tehtud vigade kordamist, võiks õpetajakoolituses käsitleda konkreetsemalt alljärgnevat teemasid.

1) Kultuurieripärad

Siin on mõeldud eelkõige rahvusest ja päritolust tulenevaid eripärasid. Seda, millised on ühe või teise grupi kombed, uskumused ja ajalugu.

Mari: „Ülikoolis oleks väga toetav, kui oleksid sellised multikultuursuse loengud. Nad lihtsalt annavad teada. /.../ Et seal tulebki ära tunda, mis on sellele kultuurile omane. Või kuidas võõrustatakse külalisi või millised on peremudelid. Peremudelid on ka ühiskonniti väga erinevad.“

Piia: „Et tunda erinevaid kultuure. Mis kombed sellel maal on, kuidas selle lapsega arvestada, kuidas tema kodus suhtutakse. Loomulikult on kõik erinevad, aga igal kultuuril on siiski omad ilmingud.“

Orienteerumine sellel maastikul annaks õpetajatele kindlustunnet eri kultuuridest pärit õpilastega esmase kontakti loomisel ja ka edasisel koostööl selle lapse ja koduga.

2) Usundid

Õpetajad peaksid kursis olema usundite süsteemiga laiemalt. Tutvuda tuleks suuremate usundite põhiseisukohtade ning seal praktiseeritavate usukommetega.

Liisi: „Mitte, et ma ise usklikuks peaksin hakkama või teda kummardama vaid et ma teaksin temaga arvestada. Samas kui tema käib siin koolis peaks ka tema arvestama sellega, kus keskkonnas tema on.“

3) Keeleoskus

Kuidas tulla toime muukeelse lapsega klassis? Kuidas õpetada eesti keelt võõrkeelena? Millised peaksid olema miinimumootused tema keelilisele arengule? Erineva keeleoskuse aspekt peaks õpetajate hinnangul olema kindlasti sees didaktikaainetes.

Kati: „Mida teha, kui peaks tulema selline õpilane? Et mis on need asjad, mis on temale rasked. Et jah, sa võid ette kujutada, et ta ei saa aru ja ei suuda kontakte leida ja tunnitöös ta ei saa aru. Just see keeleõpe on hästi oluline, et kuidas õpetada eesti keelt võõrkeelena.“

Siiri: „See võiks olla kuidagi didaktiline aine, et sind õpetatakse, kuidas õpetada muukeelset last. Praegusel juhul, ma tunnen, et mina ei ole saanud seda momenti. Ma ei

kujutaks ette, kui minu klassis oleks näiteks laps, kes üldse ei räägiks eesti keelt ja kes üldse ei saaks aru.“

Õppekeele mitte tundmine muudab õppeprotsessi lapse jaoks väga raskeks. Seni on selliste õpilaste õpetajad püüdnud hakkama saada pildimaterjaliga sõnavara rikastades ja kehakeele abil sõnade tähendusi väljendades. Siiski usuvad õpetajad, et eesti keele võõrkeelena õpetamise ja eesti keele kui emakeele õpetamise vahel on suured erinevused ja seda peaks õpetajakoolituses käsitlema.

4) Isiksuslikud eripärad

On teatud seaduspärasused isiksuse tüüpide nagu sangviinikute, koleerikute, melanhoolikute ja flegmaatikute käitumises. See kombineerituna temperamendieripäradega vajaks õpetajakoolituses kindlasti rohkem tähelepanu, et aidata õpetajatel oma käitumist suunata vastavalt õpilase isiksusele.

Liisi: „Kes on temperamentsem ja kes on aeglasem ja need sangviinikud ja flegmaatikud. Et kindlasti ühes on seda rohkem teises on vähem. Et kui ta ikkagi plahvatab, et mida ma siis tohiks või kuidas ma siis käituma peaks.“

Individuaalsete isiksuslike nüansside arvestamine peaks kuuluma iga õpetaja suhtlemisoskustesse.

5) Vaimsed erivajadused

Õpetajad leiavad, et õpetajakoolituses peaks põhjalikumalt käsitlema mitmesuguseid vaimsest arengust tingitud sündroome, millega üha enam lapsi koolidesse tulevad.

Liisi: „See, et ma oskaks märgata, et kellel on Aspergeri sündroom või kellel mingi muu autismi vorm. Praegu ma ei oskagi märgata ju.“

Piia: „Igasuguseid diagnoose tuleb. Ma ju ei tea, kas ma tohin teda puutuda või ei tohi. Eks see ikka tuleb klassis välja kõik. Pikapeale saad aru. Aga võib-olla oleks saanud seda juba enne teada.“

Kindlasti jääks olemata oluliselt rohkem stressi nii lapsel kui ka õpetajal, kui õpetaja oleks teadlikum ja mõistaks õpilast paremini. Ka andekatele õpilastele ja nende vajadustele peaks intervjuueeritavate hinnangul õpetajakoolituses rohkem tähelepanu pöörama.

6) Käitumisraskused

Käitumisraskused võivad õpilastel olla põhjustatud väga erinevatest asjaoludest: kultuurieripäradest, keeleoskusest või oskamatuses, temperamenditüübist, vaimsest arengutasemest jne. Siiski vajaks see temaatika eraldi käsitlemist ka sellest vaatenurgast, et kuidas õpetaja klassikontekstis neid raskusi ületada saaks.

Liisi: „Ja kindlasti ka see käitumisraksustega. Kui ta mul ikka viskab pikali maha siis mis ma teen ja kuidas teen ja mis ma ülejäänud lastega teen sellel ajal. Kuidas ma koordineerin tööd.“

Õpetaja peaks olema suuteline mõistma ühe või teise käitumisprobleemi tagamaid. See eeldab ühest küljest õpilase tausta põhjalikku tundmist. Teisest küljest tuleb tunda erinevate kultuuridimensioonide sisu teoorias. Seejärel on tarvis omada praktiliste oskuste pagasit käitumisprobleemidega kultuuritundlikuks toimetulekuks.

7) Psühholoogia

Mitu õpetajat mainisid intervjuude käigus, et nad tunnevad end hädas olevat õpilaste nõustamisel suhete loomisel, hoidmisel ja probleemsituatsioonide lahendamisel. Palju on siinkohal kasutatud koolipsühholoogi abi. Kuid õpetajad leiavad, et igal õpetajal endal võiks olla need oskused rohkem arendatud. Nad tahavad olla kompetentsemad, sest koolipsühholooge ei jätku. Abi oleks täiendavatest psühholoogiaainetest.

Kati: „Alati tuleb kasuks selliste psühholoogiliste teadmiste olemasolu. Et kui on õpilane, kes ei suuda suhteid luua või neid hoida; õpilane, kes on passiivne; õpilane, kes on tähelepanu ja aktiivsushäirega; õpilane, kelle kodu on vägivaldne, kellest ei hoolita, kellel on tähelepanuvajadus. Seal on niipalju aspekte, millega tegelikult õpetajal tuleb silmitsi seista.“

8) Motiveerimisvõtted

See on valdkond, millest ei olevat õpetajakoolituses üldse räägitud. Ka motiveerimisvõtted peaksid olema didaktikaainete lahutamatu osa. Mitmekultuurilises klassis mõjuvad erinevatele õpilastele erinevad võtted. Õpetajal peaks olema pagas, kust neid meetodeid ammutada.

Teadmine, et neid valdkondi on käsitletud ja võimalus oma materjalide juurde tagasi pöörduda, annaks õpetajale juurde kindlustunnet. Seetõttu on asjakohane ka ühe õpetaja ettepanek esitada soovitusliku kirjanduse loetelusid. Seda tehakse küll enamasti iga aine juures, kuid siin pidas intervjuueeritav silmas kirjandust, mis käsitleks kultuurilise paljususe erinevaid aspekte vastava teema raames. Ühe intervjuueeritava ettepanek oli, et mitmekultuurilist klassi käsitlev temaatika võiks olla lausa eraldi aineblokk üliõpilase õppekavas.

3.3.2 Hinnangud täienduskoolituse vajadusele.

Intervjuude käigus uuriti õpetajatelt, millise täienduskoolituse järgi nad hetkel ametis olles vajadust tunnevad. Kui soovitusi õpetajakoolituse tõhustamiseks oli rohkem, siis siinkohal jagunesid eelistused nelja põhivaldkonna vahel.

1) Psühholoogiaalane koolitus

Psühholoogiaalase täiendkoolituse vajadust rõhutasid läbi intervjuude mitmed õpetajad. Kuidas mõista last ja ka iseennast?

Kati: „Tunnen just selle psühholoogiliste oskuste arendamise osas. Kuidas mingis olukorras reageerida, kuidas mitte valesti reageerida.“

2) Käitumisraskustega toimetuleku koolitus

Nagu eelpool mainitud sai, tulenevad käitumisraskused mitmetest erinevatest asjaoludest ning nende koosmõjust. Mõned õpetajad tunnevadki vajadust koolituse järgi, kus käsitletakse käitumisraskusi komplekselt ja jagataks töös otseselt rakendatavaid näpunäiteid kuidas, käitumishäiretest põhjustatud probleemsituatsioonides adekvaatselt toimida ja lapsega suhelda.

Piia: „Koolitused on alati head. Nagu see käitumuslik poolgi. Tegelikult tuleb neid lapsi aina rohkem kooli ja kui sa ikkagi ei tea neid tagamaid. Siis sa ei oska nende lastega käituda, sa ei tea kuidas sa tohid nende lastega käituda ja kuidas ei tohi.“

3) Täiendõpe pere toetamise kohta

Õpetaja võib klassis teha kultuuriliselt erilise lapsega suurepärase töö, kuid lisaks kooli sulandumisele on tarvis, et laps sulanduks ka ühiskonda ja suudaks selles iseseisvalt orienteeruda. Siinkohal näevad õpetajad komistuskivi sotsiaalmajanduslikult nõrkade peredega suhtlemises. Olgu nad siis ükskõikse hoiakuga kooli suhtes või emotsionaalselt ebastabiilsed. Mõnikord on probleemiks ka puudulik keeleoskus. Lapse arengule see kaasa ei aita.

Mari: „Kui ma lapsega suudan hakkama saada, siis selles suhtes olen pädev. Ma suudan teda keskkonda sulandada, olen võimeline temaga seal tööd tegema. Aga minu pädevus on väga nõrk toetada sealjuures ka lapsevanemat. Aga see koostöö peab olema.“

Tuntakse vajadust koolituse järele, mis võimaldaks arendada pädevusi selliste vanematega koostöö tegemiseks. Soov on panna neid mõistma oma vastutavat rolli lapse arengus.

4) Kogemuste vahetamine kolleegidega

Lühema staažiga õpetajad leiavad, et saavad antud mitmekultuurilisuse olukorras küllalt hästi hakkama. Küll aga tunnevad nad aeg-ajalt siiski vajadust kogenumate kolleegidega mõtteid vahetada ja neilt nõu küsida.

Siiri: „Minu jaoks on oluline suhelda õpetajatega, kes on olnud samas olukorras ja toetuda nende kogemusele.“

Kati: „Mul oleks nõu vaja saada, et mul oleks siis keegi kelle käest nõu küsida. Toetust või kellegagi arutleda.“

Üks intervjueeritav oli seisukohal, et üks koolitus ei saa siin midagi parandada, sest last see ikkagi ei muuda. „*Seda matemaatikat või eesti keelt ma talle ju ikka teistmoodi ei õpetaks.*“ (Liisi) Teine õpetaja avaldas arvamust, et kui koolitust pakutaks, siis ta ära ei ütleks. Aga siis peaks see olema lühike ja informatiivne, koos praktiliste näidetega. Õpetaja näeb koolituses kasu ka tema igapäevasele tööle, mitte niivõrd ettevalmistusena kultuurilise paljususega toimetulekuks. „*Sest üldjuhul need on sellised huvitavad võtted, mida sa kasutaksid ka niisama.*“ (Anne)

Intervjueeritud õpetajatel leidis mitmeid soovitusi teemavaldkondade osas, mida oleks mõistlik õpetajakoolisse sisse viia või mida tuleks põhjalikumalt käsitleda. Õpetajad peegeldasid ka enese täiendõppe vajadust. Sarnaselt soovitustega õpetajakoolituse tõhustamisele, soovisid õpetajad ise saada veel psühholoogia alaseid lisateadmisi ning arendada endas oskusi käitumisraskustega toimetulekuks.

Arutelu

Käesoleva magistritöö üheks eesmärgiks oli selgitada laiemalt mitmekultuurilisuse mõiste kasutusareaali. Töö teoreetilises osas kirjeldati erinevate autorite mitmekultuurilisuse käsitlusi. Uurimuslikus osas keskenduti järgnevate kultuurilise mitmekesisuse dimensioonidele: etnilisus, keel, rass, religioon, sotsiaalsed erinevused ja erivajadused. Töö uurimuslikus osas selgus, milliste dimensioonide alusel õpetajad mitmekultuurilisust mõistavad. Nendeks on rass, rahvus, keel, religioon, sotsiaalmajanduslik taust, temperament ja õpiviisid, vaimne erivajadus.

Esimese uurimusküsimuse kohaselt taheti teada, kuidas mõistavad õpetajad mitmekultuurilisuse olemust ja kuidas nad hindavad enda pädevusi õpetamiseks kultuuriliselt mitmekesisuses klassis. Õpetajatelt uuriti, millised iseärasused esinevad mitmekultuurilise klassiga töötamisel.

Õpetaja peab professionaalselt toime tulema erinevate õpilaste kultuuritaustadega arvestamisega õppetöö korraldamises (Melnick, 1998). Problemaatiline on aga see, et õpetajad usuvad sageli, et õpetamine on kultuuriliselt neutraalne ega arvesta seega õpilaste taustaga (Han & Thomas, 2010). Sama selgus ka läbiviidud uurimusest. Õpetajad on küll mõistvad ja sallivad erinevuste suhtes, kuid ei oska nendega arvestada õppetöö planeerimisel. Õppematerjal on valdavalt kõigile ühesugune ning kohandusi tehakse pigem harva, sedagi vaid nõrgemaid ja tugevamaid õpilasi silmas pidades. Ei pöörata tähelepanu sellele, kas õppematerjalides leiduva info ajalooline ja sotsiaalne kontekst on igale õpilasele samavõrra selgesti mõistetav. Kas näiteks tekstid kangelastest ja pildid kohtadest kõnetavad kõiki klassis viibivaid lapsi. Õppeprotsessis seovad õpilased uut infot oma olemasolevate kogemustega (Han & Thomas, 2010). Kindlasti on siin vajalik, et õpetajad oleksid nendest kogemustest teadlikud, et aidata õpilastel vastavaid seoseid luua.

Õpetaja käitumine mitmekultuurilises klassis võib olla mõjutatud stereotüüpidest ja väärarusaamadest ühest või teisest kultuurist pärit õpilase kohta (Jokikokko, 2005). Uurimusest tuli see välja rääkides Vene ja Itaalia rahvusest õpilastest. Õpetajad tõid kultuurieripäradena välja nende teistest selgelt eristuva temperamendi. Kasutati väljendit *Itaalia veri keeb* või *venelased on valjema häälega*. Need peegeldavad stereotüüpset suhtumist, mis võib olla kujundatud massimeedia kaudu. Õpetaja peab suutma kriitiliselt suhtuda meedias levivasse infosse, mis kujundavad ühiskonnas hoiakuid (Fossi, 2002).

Teoorias tähtsustati seda, et õpetaja mõistaks ise ja suudaks ka lastele edasi anda hoiakut, et erinevustes peitub väärtus (Teacher education..., 2011). See põhimõte rakendub uuritud

õpetajate hinnangul nende praktikas seeläbi, et kasvatustegevuses rõhuvad õpetajad kõigi võrdsusele ning erinevuste üle uhkust tundmisele.

Teooriast selgus, et õpetajal peavad olema detailsed teadmised ja infot rühma kohta, kellega ta töötab (Han & Thomas, 2010). Paraku järeldus intervjuudest, et mitte alati ei ole vanemad alid oma lapse erivajaduste kohta teavet jagama ja õpetaja peab hakkama neid ise avastama. Mõningatel juhtudel vanemad hoiduvad kooliga suhtlemisest ja nii ei olegi õpetajal infot võimalik kätte saada. On arusaadav, et sellise olukorra vältimine säästaks pingest nii õpilast kui õpetajat. Võimalikult täpse taustainformatsiooni olemasolul saab õpetaja õpilase vajadustega arvestada koostöö esimesest päevast peale.

Mitmekultuurilises klassis töötades tuleb tunda ka vastavaid pedagoogilisi põhitõdesid, mille juurde kuuluvad ka praktilised oskused (Spainierman et al., 2011). Jällegi ilmnes antud magistr töö raames läbiviidud uurimusest, et intervjuueeritud õpetajad hindavad enda puhul vastavaid teadmisi pigem nõrgaks. Hädas ollakse tunnisituatsioonis erinevustega arvestamisel. Käitumisprobleemide puhul ei osata iga kord valida sobivaid reageerimisviise.

On tähtis, et õpetaja märkaks õpilaste kultuurilisest taustast tulenevaid tugevusi, et neid kasutada õpilase sotsiaalse arengu toetamisel (Han & Thomas, 2010). Uurimuses selgus, et rääkides kombineeritud erivajadustest, märkavad õpetajad sama õpilase nõrkustest rääkides tema puhul ka tugevusi. Näiteks on õpilane küll keskendumisraskustega, kuid samas väga nutikas. Teine näide on õpilasest, kes on grammatiliselt väga nõrk, aga kunstis väga andekas. Sarnaseid näiteid oli veelgi. Täpsustamata jäi, kas ja kuidas õpetajad neid tugevusi nõrkuste kõrval rõhutavad ning lapse arengut toetavalt töösse rakendavad.

Suur väljakutse õpetaja töös on erineva keeleoskusega õpilaste õpetamine. Teoorias tähtsustatakse siinkohal õppesisu mõistevaks muutmist (Arensen et al., 2010). Uuritud kontingent käitub siin aga pigem reaktiivselt kui proaktiivselt. Ei rutata materjale tõlkima või lihtsustama. Eeldatakse, et õpilane püüab ise hakkama saada. Õpetaja reageerib siis, kui õpilane annab märku, et on hädas. Õpetajad tunnistasid, et alati õpilased seda ei tee.

Kõigile õpilastele üldise heaolu ja vajamineva toe tagamise nimel oodatakse õpetajatelt koostöövalmidust erinevate spetsialistidega (Teacher education..., 2011). Antud uurimuses küsitletud õpetajate puhul selgus, et koostööd tehakse kooli administratiivtöötajate, logopeedi, kooli psühholoogi, valla sotsiaaltöötajate ja ka lastekaitsega.

Den Bork et al (2010) uurimuse tulemused näitasid, et mitmekultuurilises klassis õpetamisel vajaminevaid pädevusi võib pidada osaks üleüldistest õpetaja pädevustest. Kuid uurijad rõhutavad siiski, et mitmekultuuriline klass seab õpetaja pädevustele suuremaid nõudmisi. Käesolevas töös uuritud õpetajate arvates on olulised pädevused ja isikuomadused

toimetulekuks mitmekultuurilises klassis selge eneseväljendus, teadmised kultuuri ja usu kohta, suhtlemisoskused, empaatia, kannatlikkus ja loovus. Kaks viimast ilmneseid ka Jokikokko (2005) uurimusest, kus peaaegu kõik värskest õpetajakoolituse lõpetanud õpetajad neid oma vastustes mainisid.

On võimalik märgata mõningaid sarnasusi antud uurimuses osalenud õpetajate hinnangute ja Euroopa Nõukogu projekti *“Policies and practices for teaching sociocultural diversity”* käigus loodud pädevusmudelis kirjeldatu vahel. Sarnaselt kõnealusele mudelile leidsid ka uuritud õpetajad, et töötamaks mitmekultuurilise kontingendiga on tähtis omada laialdasi kultuurialaseid teadmisi. Õpetajad tähtsustasid avatud ja sallivat hoiakut. Empaatiavõime aitab alal hoida positiivset suhtlemist erineva taustaga õpilaste ja vanematega. Ka need pädevused on mudelis esitatud. Üks mudeli pädevustest kirjeldab õpilaste motiveerimist ja ergutamist tegelemaks õppetööga. Siin tuleb kasuks õpetajate esile toodud loovuse vajadus.

Sarnasusi õpetajate esitatud ja mudelis kirjeldatud pädevustes on pigem vähe. Palju on mudeli järgi veel selliseid oskusi, mida uuritud õpetajad nimetanud. Näiteks ei kirjeldanud nad eraldi pädevusena erinevate õpetamisviiside ja materjalide kultuuriliselt tundlikku kasutamise oskust. Ka ei nimetanud nad õppematerjalide kriitilist käsitlemist õppetöös või õppematerjalide kohendamist vastavalt õpilaste õppimisvajadustele.

Hinnangutes oma mitmekultuurilistele pädevustele olid uuringus osalenud õpetajad suhteliselt enesekriitilised. Leiti, et nad ei oma piisavalt mitmekultuurilises klassis õpetamiseks vajaminevaid pädevusi või siis vajaksid need täiendust. Teine osa õpetajaid leidsid, et omavad piisavalt pädevusi hetkel nende klassides valitseva mitmekultuurilisusega toimetulekuks ja on valmis uute väljakutsega tegelema siis, kui selleks vajadus tekib.

Teiseks uuriti õpetajate hinnanguid saadud õpetajakoolituse efektiivsusele mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana. Siin leidis kaheksa vastused. Osa õpetajaid said oma ülikooliõpingute ajast tuua üksikuid näiteid ainetest, milles mitmekultuurilisuse temaatikat käsitleti. Kuid leidis ka neid, kes õpetajakoolituses selle valdkonnaga kokku ei puutunud. Viimaste puhul oli tegemist staažikamate õpetajatega ning võib oletada, et sel ajal ei olnud kultuuriliste eripäradega arvestamine veel ühiskonnas aktuaalne teema.

Hinnangud õpetajate ettevalmistuse sisu ja ulatuse kohta varieerusid. Osa õpetajaid kinnitasid, et mitmekultuurilisusega seonduvad iseärasusi õppetöös peaks õpetajakoolituses põhjalikumalt käsitlema. Samas tunnistasid mitmed intervjuueeritavad, et nad ei osanud õpingute ajal seda teemavaldkonda tähtsustada. Teised õpetajad jällegi tunnistasid, et nad ei

tundnud õpingute ajal ega tunne ka praegu töötades, et nad oleks millestki olulisest ilma jäänud. Usutakse, et probleemiga on mõistlik tegeleda siis, kui see aktualiseerub.

Kuna õpetaja töö kvaliteet omab otsesest mõju õpilaste saavutustele, siis on pedagoogi tööalased teadmised, oskused ja üleüldised hoiakud määrava tähtsusega (Euroopa Komisjon). Ebapiisav ettevalmistus võib tingida selle, et õpetajatel jääb puudu oskusest märgata ja arvestada õpilase kultuuritaustaga (den Bork et al., 2010). Hoiak hankida lisainfot siis, kui väljakuste eripärase õpilase näol käes on, ei võimalda tekkinud olukorras luua efektiivseid lahendusi. Kui õpetaja ei oma laialdasi kultuuride erinevuste alaseid teadmisi, siis ei oska ta ka seda olukorda ära tunda, kus üks või teine õpilane vajaks tema kultuuritaustast lähtuvalt õppe kohandamist.

Kokkuvõtteks teise uurimisküsimuse kohta võib öelda, et uuritud õpetajate ettevalmistus mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana ei ole olnud nende hinnangul piisav. Kuid mõningate õpetajate arvates ei peakski seda teemat põhjalikumalt ülikoolis käsitlema, sest üliõpilasel puudub kogemus, millega õpitavat seostada. Seoste puudumist saaks, vältida põhjalikult läbimõeldud praktikakogemust pakkudes. Praktika puudumist mitmekultuurilistes oludes peetakse üheks õpetajate ettevalmistuse nõrgaks küljeks (den Bork et al., 2010). Ilmselt seetõttu taandataksegi mitmekultuurilisuse kontseptsioon üldlevinud arusaamale, mille kohaselt see piirdub keeleliste ja rahvuslike eripäradega. Ei osata märgata muid dimensioone. Teoorias käsitlevad mitmed autorid asjatundliku mentori toel praktika läbimise tähtsust (Jokikokko, 2005; den Bork et al., 2010; Arensen et al., 2010). Praktilised kogemused läbi vaatluse või töös lastega võimaldaks tulevastel pedagoogidel avardada oma silmaringi mitmekultuurilisuse erinevatest tahkudest ning arendada vastavaid pädevusi.

Kui õpetajatele anti võimalus teha ettepanekuid õpetajakoolituse täiustamiseks, siis kerkisid esile koguni kaheksa temavaldkonda, mida uuritud kontingendi hinnangul peaks õpetajakoolituses põhjalikumalt käsitlema. Need on etnilisest päritolust tulenevate kultuurieripärade tundmine, usundid, erineva keeleoskusega õpilaste õpetamine, isiksuslikud eripäradega arvestamine, vaimsed erivajadused, käitumisraskustega toimetulek, psühholoogiaalased teadmised ja motiveerimisvõtted. Kahtlemata aitaks nende teemade süvendatud käsitlemine õpetajakoolituses kujundada pedagoogide kultuuritundlikke pädevusi. Avarduks silmaring ning oskus märgata kultuurilisi erinevusi.

Kolmandaks uuriti õpetajatelt, millist täienduskoolitust nad sooviksid saada. Ka siin eelistavad õpetajad saada eelkõige psühholoogiaalast koolitust ning täiendavat väljaõpet käitumisraskustega toimetulekuks. Lisaks tõid õpetajad välja vajaduse täiendõppe järele pere

toetamise kohta. See vajadus on ilmnenud töö käigus ning mitmed õpetajad tunnevad, et vajavad siin lisateadmisi.

Huvitav on tõsiasi, et kuigi mitmed õpetajad eelnevalt osutasid, et ei oma piisavalt mitmekultuurilisi pädevusi, ei näe nad täienduskoolituseks ettepanekuid tehes vajadust kultuurialaste üldteadmiste täiendamise või isiksuse alaste koolituste järele. Kuigi tulemustest ilmnes, et klassikontekstis peaks nende eripäradega palju arvestama. Küll tehti vastavad ettepanekud õpetaja esmakoolituse korraldamiseks.

Ühe täienduskoolitusettepanekuna tõid õpetajad välja kogemuste vahetamise kolleegidega. Et see protsess oleks viljakas võiks siinkohal kasutada Euroopa Nõukogu pakutavaid programme, mis võimaldavad kogemusi vahetada kolleegidega teistest riikidest. Õpetajal peaks olema võimalik kogeda mitmekultuurilist keskkonda ühes selle raskustega (Arensen et al., 2010). Osalemine seminaridel välisriikides koos erinevast rahvusest kolleegidega oleks mitmes mõttes rikastav kogemus. Euroopa Komisjoni väljatöötatud dokumendi *Common European principles for teacher competences and qualifications* kohaselt peaks õpetajate enesetäiendamiseks mõeldud mobiilsusprogrammidel osalemine olema õpetaja professionaalse arengu lahutamatu osa (Common european..., 2010). Kogedes ise mitmekultuurilist keskkonda, suudab õpetaja paremini mõista ka õpilasi.

Antud uurimuse tulemustega on võimalik arvestada õpetajate esma- ja täiendusõppe kursuste planeerimise juures. Arvesse saab võtta teemavaldkondade soovitusi, mis uurimuses esile kerkisid. Ilmnes ka koolipraktika oluline roll mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana. Esmaõppes on soovitav sellega arvestada ning suunata praktikanti klassikonteksti analüüsima ka selle kultuurilise mitmekesisuse valguses. Õpetajate esitatud täiendkoolitusvajadusi saab rahuldada tellides täiendkoolituskeskustelt intervjueeritud õpetajatele huvi pakkunud teemadel koolitusi või tutvustades õpetajatele Euroopa Komisjoni mobiilsusprogramme.

Järgneva uurimusi kavandades tuleks uurida erinevatest pedagoogilist ettevalmistust pakkuvatest kõrgkoolidest pärit õpetajaid, et näha, mil viisil on erinevad kõrgkoolid suutnud mitmekultuuriliste pädevuste kujunemist toetada. Lisaks võiks uurida ülikoolide ja ka erinevate riikide õpetajakoolituse õppekavasid mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana. Huvitav väljakutse oleks uurida õpetajate mitmekultuurilisi pädevusi Euroopa Nõukogu projekti "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" pädevusmudeli alusel, käsitledes ükshaaval kõiki mudelis esitatud pädevusi. Selline analüüs annaks otseselt tagasisidet õpetajakoolituse õppekavade tugevustele ja puudustele õpetaja mitmekultuuriliste pädevuste valguses. Samuti võiks uurida õpetajate hinnanguid mudelis esitatud pädevuste vajalikkuse ja prioriteetsuse kohta.

Kokkuvõte

Koolid on muutumas mitmekultuurilisemaks ja see tõsiasi seab lisanõudmisi ka õpetajatele. Pedagoogid vajavad pädevusi, mis aitavad neil klassis esinevaid kultuurilisi erinevusi professionaalselt käsitleda. Tuleb mõista õpilaste kultuuritausta ja sellest tulenevaid mõjutusi nende õppimisele. Õpetaja peab valdama kultuuritundlikke õpetamismeetodeid, mis toetaksid erinevate õpilaste arengut parimal viisil. Õpetajakoolituses pööratakse vähe tähelepanu õpetajate mitmekultuuriliste pädevuste kujundamisele. Ka mitmekultuurilisuse mõiste on pedagoogilises ringkonnas omandanud liialt kitsa tähenduse. Enamasti peetakse selle all silmas rahvusest, religioonist ja keeleoskusest tingitud erinevusi.

Uurimuse eesmärk oli kirjeldada ühe kooli algklasside õpetajate hinnanguid mitmekultuurilisuse olemusele, oma vastavatele pädevustele, saadud väljaõppele ning vastavale täienduskoolituse vajadusele. Selleks viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Uurimuse valimisse kuulusid kuus õpetajat, kellega toimusid poolstruktureeritud intervjuud. Andmete analüüsiks kasutati suunatud sisuanalüüsi.

Intervjuurest ilmnisid 7 dimensiooni, mille poolst õpetajate hinnanguil kooliklass võib olla mitmekultuuriline. Nendeks on rass, rahvus, keel, religioon, sotsiaalmajanduslik taust, temperament ja õpiviisid, vaimne erivajadus. Õpetajad kirjeldasid kogemusi nende eripäradega arvestamisel õppetöö planeerimisel, läbiviimisel ning klassikollektiivi omavahelistes suhetes. Lähtuvalt kirjeldatud kogemusest andsid õpetajad oma mitmekultuurilistele pädevustele kahesuguseid hinnanguid. Ühest küljest leiti, et vastavaid pädevusi ei ole piisavalt. Teisest küljest jällegi leidis õpetajaid, kes hindasid oma pädevusi hetkeolukorras ammendavateks.

Hinnangus sellele, kui võrd õpetajakoolitus on aidanud õpetajatel neid pädevusi kujundada, olid õpetajad valdavalt üksmeelsed. Leiti, et õpetajakoolituses pole sellele temaatikale piisavalt tähelepanu pööratud. Teemaettepanekud õpetajakoolituse täiustamiseks on järgnevad: etnilisest päritolust tulenevate kultuurieripärade tundmine, usundid, erineva keeleoskusega õpilaste õpetamine, isiksuslike eripäradega arvestamine, vaimsed erivajadused, käitumisraskustega toimetulek, psühholoogiaalased teadmised, motiveerimisvõtted. Täiendusõppena sooviksid õpetajad saada psühholoogiaalast koolitust, väljaõpet käitumisraskustega toimetulekuks, täiendõpet perede toetamise kohta ning soovitakse organiseeritult vahetada kogemusi kolleegidega.

Uurimusest järeldus, et mitmekultuuriliste pädevuste kujundamine vajab õpetajate esmases ja täiendusõppes praegusest rohkem tähelepanu. Tehti ettepanekud õpetajakoolituse vastavate programmide täiustamiseks ning koolipraktika korralduseks.

Märksõnad: mitmekultuurilisuse dimensioonid, mitmekultuurilised pädevused, õpetajakoolitus, täienduskoolitus.

Abstract

Elementary school teachers' opinions on their multicultural competences and suggestions for initial and in-service teacher training

Schools are becoming increasingly multicultural. That fact will put extra demands to teachers' competences. Teachers need extra skills to effectively consider students' various backgrounds in order to understand its influence on their learning. Teacher should use culturally sensitive methods that would support different students in the best possible way. In teacher training less attention has been given to the activities by which teachers can develop their multicultural competence. According to many opinions the concept of multiculturalism has become too narrow including only differences of nationality, religion and language.

The aim of the current research was to describe teachers' opinions on the meaning of multiculturalism, how they meet intercultural competences, how effective has been teacher training and which is the need for additional training. Research method was qualitative. Data was collected with semi-structured interviews and analysis was made with directed content analysis. From interviews appeared 7 dimensions which makes school class multicultural in teachers' opinion. These dimensions are race, nationality, language, religion, socio-economical background, temperament and learning styles and mental disorders. Teachers described their experiences in working with these differences. According to that teachers evaluated their intercultural competences in two ways. In one hand they think, they do not have relevant competences for handling all the differences the way they should. In the other hand, some said their competences are good at current circumstances.

Teachers agreed that in initial training they did not receive enough support to develop multicultural competences. They made suggestions to update teacher training programs with following themes: knowledge about cultural differences (based on ethnicity), religions, teaching students with different skills of language, interpersonal differences, mental disorders, managing behavioral difficulties, knowledge about psychology, motivating skills. For in-service teacher training they recommend courses that would share practices on how to manage behavioral difficulties, gain more knowledge about psychology, learn how to support families with diverse background and create atmosphere to exchange experiences with colleagues.

It can be concluded that developing teachers multicultural competences deserves more attention in initial- and in-service teacher training programs. Research made for both programs suggestions that could be implemented.

Keywords: multicultural dimensions, multicultural competences, teacher training.

Tänuõnad

Täna õpetajaid, kes olid nõus käesoleva magistr töö uurimuses osalema ja andsid intervjuude käigus sisukaid ja huvitavaid vastuseid. Täna ka kursusekaaslast Pille Eha tööle tehtud soovituste eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kuupäev: 20. mai 2012

Allkiri:

Kasutatud kirjandus

Allan, J. (2010). *“Education for Sustainable Democratic Societies: the Role of Teachers”*.

Külastatud aadressil

http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/julie_Allan_en.pdf.

Arnesen, A-L., Allan, J., Simonsen, E. (2010). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. A framework of teacher competences for engaging with diversity*. Council of Europe.

Collnick, D. M., Chinn, P. C. (2002). *Multicultural education in pluralistic society*.

Merrill Prentice Hall.

Common european Principles for teacher competences and qualifications. (2010).

Brüssel: Euroopa Komisjon.

DeJaeghere, J. G., Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence.

International Education, Vol. 19, No. 3, lk 255-268.

den Brok, P., van Erde, D., Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers & Teaching, Vol. 16, No. 6*, lk 717-733.

Eesti õigekeelsussõnaraamat (2006). Külastatud aadressil

<http://www.eki.ee/dict/qs/index.cgi?Q=kompentensus&F=M>.

Eesti õpetajahariduse strateegia 2008-2013. (2008). Haridus- ja Teadusministeerium.

Euroopa Komisjon (s.a). Külastatud aadressil

http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm.

Fossi, R. (2002). Mitmekultuuriline kool Soomes. K. Trasberg. (Toim), *Haridus mitmekultuurilises perspektiivis* (lk 37-55). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. (2009). Strasbourg: Euroopa Nõukogu

Kutsestandard: Õpetaja V (2010). Külastatud aadressil

<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>

Han, H. S., Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children.

Early childhood education journal, Vol. 37, Issue 6, lk 469-476.

- Jokikokko, K. (2005). Interculturally Rained finnis teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education, Vol. 16, No 1*, lk 69-83.
- Teacher education for inclusion across Europe, challenges and opportunities* (2011). Brussels: European agency for Development in Special Needs Education.
- The European Wergeland Centre* (s.a). Külastatud aadressil <http://www.theewc.org/content/about.ewc/>
- Kitsantas, A., Talleyrand, R. M. (2005). The use of online resources to promote multicultural competencies among K-12 preservice teachers: a model for self-segulatory learning. *Education, Vol. 125, Isuse 4*, lk 627-637.
- Knif, L., Kairavuori, S., Ruukonen, I., Ruismäki, H. (2012). *Multicultrualism and cultural identities in art education*. M. Muldma, L. Talts (Koost). *Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas* (lk 56-70). Tallinn: Parkett.
- Laherand, M-L., (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lombardi, M. R. (2010). *Assessing intercultural competence: a review*. Kõlastatud aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ930654.pdf>
- Melnick, S. L., Zeicher, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to adress diversity isuses: enhancing institutional capacity. *Thory Into Practice, Vol. 37 issue 2*.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. P. A. Schutz, R. Perkun (Toim). *Emotion in education*. Amsterdam: Esevier Academic Press.
- Mazacova, N. (2012). Multicultural education in Czech schools. *Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas*. Koostajad M. Muldma, L. Talts. Tallinn: Parkett.
- Muldma, M., Tuulik, M. (2012). Klassiõpetaja toimetulek mitmekultuurilises klassis. *Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas*. Koostajad M. Muldma, L. Talts. Tallinn: Parkett.
- Oberg, A. (2004). The ground of professional Practice. P. M. Denicolo, M. Kompf (Toim.) *Teacher thinking and Professional Action*.
- Pestalozzi Programme* (s.a). Külastatud aadressil http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/about_us_EN.asp?.
- Raik, K. (2012). Mitmekultuurilise kooli õpetaja ettevalmistus: hariduse võtmeväljakutse Eesti näitel. *Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas* Koostajad M. Muldma, L. Talts. Tallinn: Parkett.

Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., Navarro, R. (2011). *The multicultural teaching competency scale: development and initial validation*. Department of educational & counselling psychology. Kontakt Lisa Spanierman'iga aadressil lisa.spanierman@mcgill.ca.

Tuulik, M. (2011). *Klassiõpetaja toimetulek Eesti kooli mitmekultuurilises klassis Harjumaa koolide näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Venekeelse kooli õpetajate ettevalmistamisest (2010). Külastatud aadressil <http://www.narva.ut.ee/1008522>

White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity (2008). Strasbourg: Euroopa Komisjon

Lisa 1. Õpetaja mitmekultuurilised pädevused (Arensen et al., 2010)

Teadmised ja arusaamine	Suhtlemine ja suhted	Juhtimine ja õpetamine
<p>Pädevus 1 Teadmised ja arusaamine sotsiaal-kultuurilise mitmekesisuse poliitilisest, juriidilisest ja struktuursest kontekstist</p>	<p>Pädevus 7 Positiivse suhtlemise algatamine ja alal hoidmine erineva sotsiaal-kultuurilise taustaga õpilaste, vanemate ja kolleegidega</p>	<p>Pädevus 13 Sotsiaal-kultuurilise mitmekesisusega arvestamine õppekavas ja institutsiooni arengus</p>
<p>Pädevus 2 Teadmised rahvusvahelistest raamistiketest ja arusaamine peamistest põhimõtetest, mis on seotud sotsiaal-kultuurilise mitmekesisusega</p>	<p>Pädevus 8 Koolis kasutatava(te) keel(t)e kommunikatiivsete ja kultuuriliste aspektide tunnustamine ja neile reageerimine</p>	<p>Pädevus 14 Turvalise, osalemist ja kaasamist toetava õpikeskkonna loomine</p>
<p>Pädevus 3 Teadmised mitmekesisuse erinevatest dimensioonidest, nt rahvus, sugu, erivajadused ja arusaamine nende mõjust koolikeskkonnas</p>	<p>Pädevus 9 Avatuse ja vastastikuse austuse loomine koolikogukonnas</p>	<p>Pädevus 15 Õpetamismeetodite valimine ja paindlik muutmine vastavalt õpilaste õpivajadustele</p>
<p>Pädevus 4 Teadmised õpetamismeetoditest ja õppematerjalidest, mis toetavad mitmekesisuse käsitlemist</p>	<p>Pädevus 10 Kõikide õpilaste motiveerimine ja kaasamine kooli tegevustesse</p>	<p>Pädevus 16 Mitmekesisuse kriitiline hindamine õppematerjalides, nt õpikutes, videotest, medias</p>
<p>Pädevus 5 Erinevate sotsiaal-kultuuriliste küsimuste uurimise oskused</p>	<p>Pädevus 11 Kõikide vanemate kaasamine koolitegevusse ja kollektiivsesse otsustamisse</p>	<p>Pädevus 17 Erinevate lähenemisviiside kasutamine kultuuriliselt tundliku hindamise suhtes</p>
<p>Pädevus 6 Võime reflekteerida enda sotsiaal-kultuurilise identiteedi üle</p>	<p>Pädevus 12 Toimetulek konfliktide ja vägivallega, et vältida tõrjutust ja ebaedu koolis</p>	<p>Pädevus 18 Pidev eneserefleksioon oma tegevusest ja selle mõjust sotsiaal-kultuuriliselt mitmekesisuses õpirühmas</p>

Lisa 2. Intervjuu küsimustik

Õpetaja arusaamine klassis valitsevast mitmekultuurilisuse olemusest ning vastavatest pädevustest.

1. Kui tihti ja millistes kategooriates (rollides) Te oma päritolu ja identiteedi mõtlete?
2. Milliseid mitmekultuurilisuse aspekte või ilminguid Te oskate oma klassis eristada?
3. Järgnevalt palun Teil analüüsida oma praegust klassi ja/või meenutada ka varasemat kogemust.
Kas Teie klassis on/on olnud järgnevatest kultuurigruppidest pärit õpilasi?
Kuidas näeb välja töö sellise õpilasega ja millised on raskused?
Kuidas nad mõjutasid ülejäänud klassi, nende õppimist ja klassisiseseid suhteid?
 - a. mõnest teisest riigist pärit õpilane;
 - b. Eestis sündinud kuid eesti keelest erineva emakeelega õpilane;
 - c. erinevast rassist õpilane;
 - d. sügavalt usklikust perest õpilane;
 - e. õpilane kelle sotsiaal-majanduslik taust on teistest silmapaistvalt erinev;
 - f. erivajadusega õpilane (füüsiline, vaimne, käitumuslik);
 - g. muu.
4. Milliseid põhimõtteid järgite õpetamisel, arvestades seda, et Teie klass on mitmekultuuriline?
5. Kui palju puudutate kultuurilise paljususe temaatikat õpilastega?
6. Kuidas tagate austuse ja positiivse suhtlemise õpilaste ja õpetaja-õpilaste vahel?
7. Kuidas motiveerite ja julgustate õpilasi, kes on enamusest erineva taustaga?
8. Milliseid põhimõtteid järgite konfliktide lahendamisel vältimaks kellegi ebaedu ja tõrjutust?
9. Kui palju olete pidanud õppemeetodite ja vahendite valikul arvestama klassi mitmekultuurilisuse eri aspektidega või teatud õpilaste individuaalsete vajadustega? Kas analüüsitate tehtud valikute mõju õpilastele?
10. Millised pädevused on Teie arvates kõige tähtsamad või enim vajalikud töötamiseks mitmekultuurilises klassis?

Tagasisaade läbitud õpetajakoolitusele mitmekultuuriliste pädevuste kujundajana.

11. Kas Te omate piisavalt teadmisi ja väljaõpet töötamiseks kultuurilise paljususega klassiruumis?
12. Kas õpetajaks õppides leidsite õppekavas aineid, mis pöörasid tähelepanu erinevatele mitmekultuurilistele aspektidele, mis võiksid klassis esile kerkida?
13. Kas seda oli Teie meelest piisavalt või tundsite sellest temaatikast rohkem puudust?
14. Kui palju viibisite tasemeõppe ajal praktilisel ja kas/kuidas see toetas mitmekultuuriliste pädevuste kujunemist?
15. Millist täiendkoolitust ja millises vormis olete saanud töötamiseks mitmekultuurilise klassiga?

Õpetaja ideed ja soovid täiendavaks koolituseks, et tõsta oma mitmekultuurilist kompetentsust.

16. Millele peaks tasemeõppes rohkem tähelepanu pöörama, et noored õpetajad mitmekultuurilistes oludes edukalt toime tuleksid?
17. Kui suurt vajadust täiendkoolitusele Te praegu ise tunnete mitmekultuurilisuse valdkonnas?
18. Millised on need teemad, mille käsitlemisest täiendkoolituses Teile kõige enam abi oleks?