

Õpetajate arusaamad väärtustele keskenduvast dialoogilisest kommunikatsioonist mitmekultuurilises õpikeskkonnas

Mari-Liis Nummert^{a1}, Halliki Harro-Loit^b, Mari-Liisa Parder^a

^a Tartu Ülikooli eetikakeskus

^b Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut

Annotatsioon

See uurimus analüüsib Eesti õpetaja arusaamu väärtustele keskenduvast dialoogilisest kommunikatsioonist (VKDK) mitmekultuurilises õpikeskkonnas, keskendudes küsimusele, milliseid VKDK olukordi ja vajadusi märkavad mitmekultuurilise õpikeskkonna kogemusega õpetajad. Kultuuridevahelisi väärtusi puudutavad arutelud eeldavad vastastikust kuulamist ja mõistmist, mistõttu lähtub sinne uurimus teoreetiliselt dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsioonist. Samast kontseptsioonist lähtub ka Tartu Ülikooli eetikakeskuse õpilaste mäng „Väärtuste avastajad“, mille lisapakett on suunatud kultuuriliste väärtuste alaste arutelude algatamiseks ja juhtimiseks. Õpetajate arusaamu ja praktilisi kogemusi koguti poolstruktureeritud intervjuude kaudu. Valimi moodustavad üheksa TÜ eetikakeskuse ja Eesti Pagulasabi pagulus ja -rändeteemalises projektis osalenud õpetajat, kelle kogemuste refleksioon vaatleb nii VKDK praktikaid kui ka õpilaste mängu kasutamisel ilmnenu võimalusi ja piiranguid.

Võtmesõnad: mitmekultuurilisus, väärtuskasvatus, väärtusselitus, dialoogiline kommunikatsioon, interkultuuriline haridus

Sissejuhatus

Siinses artiklis uurime väärtustele keskenduva dialoogilise kommunikatsiooni (edaspidi VKDK) võimalusi mitmekultuurilises õpikeskkonnas, lähtudes nende õpetajate kogemusest, kellel on nii VKDK juhtimise kui ka mitmekultuurilises klassiruumis õpetamise kogemus. Artiklis vaatleme ka ühe õpilastevahelist

¹ Eetikakeskus, Tartu Ülikool, Ülikooli 18, 50090 Tartu; mari-liis.nummert@ut.ee.

väärtusselgitust võimaldava õppevahendi, TÜ eetikakeskuse õpilaste mängu „Väärtuste avastajad“ (2012)² kasutamiskogemust mitmekultuurilises õpikeskkonnas.

Eesti riiklike õppekavade (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011) järgi on õppe- ja kasvatustöö eesmärk toetada õpilase kujunemist mitmekülgseks isiksuseks, kes suudab end täisväärtuslikult teostada nii eraelus kui ka ühiskonnas. See tähendab õpilase sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi ning nende väärtuste ja oskuste toetamist, mis aitavad elada mitmekesisel ühiskonnas, temast kultuuriliselt, keeleliselt või väärtuseliselt eristuvate indiviididega.

Mitmekultuurilises õpikeskkonnas eesmärk on õpilaste kultuurilist tausta arvestades arendada neis teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi, mis aitavad neid korraga olla nii oma koduse mikrokultuuri kui ka kooli ja ühiskonna makrokultuuri liikmed (Banks, 1995). Sellises õpikeskkonnas saavad kokku õppijad ja õpetajaid, kelle väärtused võivad olla erinevad. Mõõdarääkimiste vähendamiseks on vajalik nii õpetajate kui ka õpilaste väärtusselgitus (Kirschenbaum, 1977, 2013) ehk tuleb märgata ja teadvustada igapäevaseid käitumisnorme ja hoiakuid ning osata väärtuste ja väärtusvalikute üle arutleda. Kõige selle aluseks on mitmekultuurilises õpikeskkonnas dialoogiline kommunikatsioon ehk omavahelise suhtluse ja suhete orientatsioon, mis väärtustab arutlust kuulama ja mõistma (Phillipson & Wegerif, 2016). Väärtustest laetud mitmekultuurilises õpikeskkonnas on õpetaja võtmeisik, kes väärtusselgitust ja VKDK-d juhib. Väärtusselgituse toetuseks on TÜ eetikakeskusel välja töötatud õpilaste mäng – metoodiline vahend, mis võimaldab mitmekultuurilises õpikeskkonnas keskenduda ka rändega seotud väärtusvalikutele, sest kool on hea võimalus õppida nii väärtusselgitust kui ka VKDK-d, mis põhineb üksteise tähelepanelikul kuulamisel, oma seisukohtade argumenteerimisel ja kompromisside otsimisel. Need oskused aitavad kasvatada ühiskonna arutlusvõimekust, mis toetab demokraatia kvaliteeti.

VKDK mitmekultuurilises õpikeskkonnas

VKDK vajaduse mitmekultuurilises õpikeskkonnas tingib õpilaste elu- ja kultuurikogemuse mitmekesisus. Osa õpilase kogemustest on klassiruumis kommunikatsiooniks eksplitsiitselt (suhtlemisviis, keel), osa mõjutab õpilast implitsiitselt (väärtused, uskumused, mõttemustrid) (Hall, 1976). Väärtused, normid ja tavad erinevad kultuuriti ning kultuuris omandatud väärtused mõjutavad meie taju aktsepteeritavast ja mitteaktsepteeritavast, põhjustades arusaamatustel

² Edaspidi: õpilaste mäng.

põhinevaid konflikte (Hofstede, 2011). Erinevate kultuurikogemuste paremaks mõistmiseks mitmekultuurilises õpikeskkonnas rõhutatakse hariduse interaktsioonilist poolt, st interkultuurilise hariduse põhimõtete rakendamist (Georgescu *et al.*, 2018). Interkultuuriline perspektiiv aitab mõista, et inimeste elu- ja kultuurikogemused on kompleksed, aga ka, et interaktsiooni käigus saavad vastaspooled teineteist oma eriliste kogemustega täiendada ja rikastada (Olafsdottir, 2011). UNESCO (2007) toob kolm põhimõtet, millele interkultuuriline haridus peaks rajanema. Esiteks, õpilase kultuurilise identiteedi areng peaks toimuma kultuuritundliku õpetamise põhimõtteid toetavas keskkonnas. Teiseks, õpilased saavad interkultuurilise hariduse kaudu kultuuri-teadmised, oskused ja hoiakud, mille abil ühiskonnaelus aktiivselt osaleda. Kolmandaks, interkultuurilise hariduse kaudu saadud teadmised, oskused ja hoiakud aitavad empaatilisel suhelda ja solidaarne olla teiste indiviidide, etniliste või sotsiaalsete gruppide, kultuuri- ja usurühmade ja rahvuste esindajatega.

Interkultuurilise hariduse rakendamisel rõhutatakse interkultuurilise kompetentsi kujundamist, mis on oma olemuselt dialoogiline: olukorrale kohane ja eesmärgipärane interaktsioon inimeste vahel, kelle afektiivne, kognitiivne või käitumuslik suunatus maailmale võib erineda (Spitzberg & Changnon, 2009). Spitzberg ja Changnon (2009, lk 7) nendivad, et „... omavahelises interaktsioonis on indiviidid, mitte grupid“. Interkultuurilist haridust mitmekultuurilises klassiruumis võiks vaadelda kui dialoogi ennast (toimijatevaheline suhe ja interaktsioonid) ja selleks vajalikke tingimusi (nt teadmisi, oskusi, hoiakuid, praktilisi abivahendeid, meetodeid).

Siinse artikli fookusest lähtuvalt tuleb täpsustada ka õpetajate tegevuste perspektiivi ja klassiruumis toimuva VKDK ulatust. Õpetaja tajutud kogemuste analüüsimiseks annab aluse Peeter Toropi (2012, lk 7) loodud skeem, mis eristab ühel tasandil neli polaarsust: kultuurimälu ja kultuuriidentiteet (kujuteldaval Y-teljel) ning kultuuri õppimine ja õpetamine (X-teljel). Ta lähtub õpetaja vaates, kes on keskne tegutseja, vahendades õpilase kultuurikogemust õpetamise strateegiate abil. Üks õppimise ja õpetamise objektidest kultuuris on väärtused, mille õppimisel on oluliseks tegevuseks dialoogiline kommunikatsioon, kus on õpetajal juhtroll (Harro-Loit & Tasa, 2012, lk 12). Toropi (2012) järgi kujuneb õpilase kultuurikogemus läbi vahetu kultuuri (argikultuur ja meedia) ning vahendatud kultuuri (kool ja meedia).

VKDK kontekstis on mitmekultuurilise õpikeskkonna definitsioon lai, kitsendame selle *olukordadeks*. Olukorrad erinevad üksteisest, näiteks vene-eesti segaklassides ja koolides õpivad lapsed, kelle päritolumaa on sama, omavaheline kontakt klassikaaslaste ja õpetajaga on pikaajaline ja pidev. Kultuurilised identiteedid on pigem lähedased: erinevused on hajusad, peamiselt seotud keele, kultuurimälu, kultuurilise identiteedi ja mõnel juhul religiooniga. Kujutletava

skaala teises otsas on noortevahetused, kus õpilased lähevad teise riiki või tulevad teisest riigist eesti kultuuri õppima. Sel juhul on olukorra üks tingimus valmisolek dialoogiks ja teatud ettevalmistus teise kultuuri praktikaid ja identiteedi olulisi komponente mõista. Erinev on pagulaste olukord, kes tulevad teise riiki ja kultuurikonteksti olude, mitte vaba tahte ajendil, enamasti piiratud ettevalmistusega ja vähemalt esialgu teadmata ajaks. Olukordade erinevus määrab seega kultuurikontakti aja ja süvenemisvõimalused, kultuurilise identiteedi läheduse-kauguse kui ka poolte valmisoleku ja võimekuse dialoogiks.

Dialoogiline kommunikatsioon kui arutluskultuuri alus

Dialoogilise kommunikatsiooni akadeemiline taust on väga interdistsiplinaarne (Buber, 1970; Rogers, 1992; Laing, 1969; Freire, 1970). Siinses artiklis lähtume pragmatismi ja interpersonaalse kommunikatsiooni teoreetilistest alustest (Johannesen, 1971; Stewart, 1978; Pearson, 1989; Kent & Taylor 1998, 2002). Dialoogiline kommunikatsioon põhineb vastastikusel kuulamisel ja hoiakul, et suhtluspartneril on midagi öelda, millesse suhtuda tähelepanu ja empaatiaga. Dialoog võimaldab märgata teiste väärtusi, nende kujunemise põhjusi ja eeldusi, mis mõjutavad teatud teemade raamistusi (Escobar, 2009, lk 55). Taylor ja Kent (2014, lk 389) rõhutavad, et dialoog loob võimalusi ideede vahetamiseks, aga ka mõjutab isiksusi, sest dialoogi sisenevad inimesed peavad olema ka valmis oma seisukohti muutma.

Dialoogi kui hariduse klassikalist meetodit rakendatakse eri ainetes ning dialoogi loomiseks klassiruumis on erinevaid meetodeid. Eestis on tuntud näiteks lastega filosoferimise meetod (Säre *et al.*, 2016), mis toetab sarnaselt VKDK-ga olulisi oskusi, näiteks laste soovi ja võimekust formuleerida küsimusi, sõnastada argumente ja osaleda omavahelises dialoogis (Phillipson & Wegerif, 2016, lk 5). Dialoogiline kommunikatsioon on kahesuunaline ning põhineb kuulamisel, mis on ühiskonna tasandil arutleva avalikkuse kujundamisel suurim väljakutse. Arutleva avalikkuse pooldajad püüavad luua keskkondi, kus kõnelejaid lisaks kuulmisele ka kuulatakse ning milles olijate vahel on head usaldussuhted (Carcasson *et al.*, 2010, lk 11–12).

Klassiruum kui mikroavalikkus vajab samamoodi kuulamise ja argumentatsiooni ruumi ja formaati. Dialoogilisele kommunikatsioonile lähedane mõiste on arutlev kommunikatsioon, mille viis tunnust on Tomas Englund (2006) Habermas'le (1987, 1996), Benhabibile (1992), Nussbaumile (1997), Hoelile (2001), Gutmannile ja Thompsonile (1996) toetudes välja toonud. Esiteks, erinevate vaatepunktide kõrvutamise, aja ja ruumi võimaldamine eri põhjenduste väljajutlemiseks, sõnastamiseks. Teiseks suhtutakse dialoogipartnerisse austusega ja õpitakse kuulama vastaspoole argumente. Kolmandaks ilmutatakse tahet jõuda ühisosani, püüeldakse konsensuse või kokkulepete poole, aga

juhitakse tähelepanu ka eriarvamustele. Neljandaks julgustatakse diskussiooni ühiskonnas kehtivate normide üle; võimaldatakse refleksiooni oma elu- ja kultuurikogemuse teadvustamiseks. Viiendaks, arutlev kommunikatsioon toimub ruumis, milles õpilased saavad jagada ja arutleda erinevate vaatepunktide üle õpetaja kontrollita, seal võimaldatakse õpilastevahelist arutelu, mille eesmärk on lahendada probleeme või valgustada neid eri vaatepunktidest. Samad tunnused iseloomustavad ka Phillipsoni ja Wegerifi (2016) järgi head VKDK-d. Nad eristavad nelja tüüpi mõtlemist koos neid iseloomustavate kommunikatsioonialaste tegevustega, mida saab koolis dialoogilise kommunikatsiooni kaudu arendada (*op. cit.* 21–22): hooliv mõtlemine (ingl *caring thinking*); koostöine mõtlemine (ingl *collaborative thinking*); kriitiline mõtlemine (ingl *critical thinking*) ja loov mõtlemine (ingl *creative thinking*). VKDK-ks on vaja kõige enam ühekaupa rääkimise, tähelepaneliku kuulamise, ettevaatliku sõnastamise oskust teemadel, mis võivad teisi haavata, eriti mittenõustumise väljendamiseks. Oluline on osata esitada täpsustavaid küsimusi ning illustreerivaid näited.

VKDK edendamiseks on seega vaja mitmesuguseid kommunikatiivseid oskusi ja harjumusi ning formaati (nt lastega filosoferimine, koosmõtlemine, õpilaste mäng), mis arutlust juhiks. Õpetajal on VKDK-s juhi, kuulaja ja moderaatori roll. Tavapärasest-ajaloolisest, pigem ühesuunalisest kommunikatsioonist (õpetaja kui peamine info andja) nõuab see õpetajalt erisuguse suhtlusmudeli rakendamist.

Väärtusarutelude toetamise meetodilised võimalused

Väärtusdilemmat sisaldav narratiiv (tuntud ka kui dilemmameetod) on klassikaline eetikaõpetuse meetod (vt nt Gowans, 1987; Mason, 1996), mille abil suunatakse dilemma lahendaja mõtlema juhtumi asjaoludele, võimalikele alternatiivsetele lahendustele ja nende tagajärgedele. Mõnel puhul on dilemmale variandid lisatud, siis on arutleja ülesanne valida ja oma otsust põhjendada, teistel juhtudel tuleb väärtusvalikute kohad ja võimalused ise leida. Dilemma-meetodit kasutatakse ka professionaalide koolitamisel ülikoolis või ametikohal eesmärgiga reflekteerida professionaalse rolli üle (vt nt Lind, 2015; Bebeau *et al.*, 1995; Goodpaster, 2002; Upright, 2002; Pimple, 2007; Abma *et al.*, 2009, Juurik, 2012). Maailmas leidub narratiividel põhinevate väärtusvalikute ning eetiliste valikute mängu (vt nt Baldor *et al.*, 2001; Cohen, 1993; Dilemma Game, 2013; Dilemma Game. Professionalism ..., 2015). Eestis on väärtusvalikutel põhinevaid mängu arendanud TÜ eetikakeskus (nt „Väärtuste mäng“ õpetajatele, 2010; Õpilaste mäng „Väärtuste avastajad“, 2012; arutelumäng „Eesti rahva sada valikut“, 2018). Haridusvalla mängude keskmes on põhimõte, et haridus ei ole väärtusvaba (Sutrop, 2015).

Õpilaste mängu aluseks on väärtus selitus (ingl *values clarification*), mis on ratsionalistliku kõlbluskasvatuse lähenemine (ülevaate Eesti koolides levinud väärtuskasvatustüüpide lähenemistest saab Pardi ja Hirsniku (2020) artiklist), mille keskmes on inimese väärtused ja väärtustamisprotsess (Kirschenbaum, 1977). Lähenemine keskendub reflekteerivale arutlusvõimele, mis peab toetama õpilase kui autonoomse moraalse tegutseja arengut (Kohlberg, 1981; Power *et al.*, 1989). Väärtus selituses eeldatakse, et nii väärtused kui ka väärtustamine on sügavalt isiklikud. Väärtustamisprotsessis tuuakse välja viis dimensiooni: mõtlemine, tundmine, valimine, suhtlemine ja tegutsemine (Kirschenbaum, 1977). Kuigi väärtus selituses toetatakse humanistlikele väärtustele, välditakse selles väärtuste juurutamist või indiviidi grupiväärtustele allutamist (Chazan, 1985). Arvesse võetakse, et igasugune väärtus selitus toetub indiviidi isiklikule väärtusbaasile, mis on kujunenud sotsiaalses kontekstis (Kirschenbaum, 2013). Selitamine tähendab siin selgida laskmist: oluliseks peetavaid väärtusi õpitakse tunda aegamööda ja survevabalt (Kirschenbaum, 1977). Hariduses kasutatakse väärtuste selitamiseks mitmesuguseid meetodeid, mis suunavad õpilasi alternatiivsete võimaluste seast valikuid tegema, väärtushinnanguid sõnastama ja oma hoiakute üle reflekteerima.

Õpilaste mäng on mõeldud kasutamiseks just klassiruumis toimuvate väärtusarutelude toetamiseks. Mäng toetab õpilaste väärtus selitusvõimekust, aga ka dialoogilist kommunikatsiooni koos vajalike interpersonaalse kommunikatsiooni oskuste arendamisega. Mängu protseduur – individuaalse valiku põhjendamine mängukaaslastele, üksteise kuulamine ja konsensussele jõudmise eesmärk – eristavad väärtuste mängu narratiivil põhineva väärtusvaliku meetodist, mis spetsiifiliselt dialoogi ei toeta.

Õpilaste mängu keskmes on väärtusdilemmat sisaldavad elulised olukorrad. Oluline on, et narratiivis sisalduvad valikud ei oleks kronoloogiliselt järgnevad; arvesse on võetud sihtgrupp, kelle jaoks narratiiv konstrueeritakse; samuti on narratiividel erinevaid perspektiive – millise poole vaatest on narratiiv konstrueeritud ja kellega arutlejad samastuvad. Narratiivile on lisatud 4–6 käitumisvarianti, millest ükski pole selgelt õige. Etteantud valikud laiendavad käitlusele tulevate valikute ulatust või hulka ning suunavad õpilast mõtlema olukordadele, kus nad on valmis moraalse otsuse edasi delegeerima (küsides abi näiteks lapsevanema või õpetaja käest). Igas lahendusvariandis suunatakse õpilast mõtlema ja valima eelistatud ja vähem eelistatud käitumisviiside vahel, jättes talle õiguse otsustada valikute sobivuse üle. Väärtusarutelude dialoogilise iseloomu seisukohalt on oluline, et kõik õpilased saavad valikuid teha, neid põhjendada, teisi kuulata, erinevaid vaatenurki uurida ning teha ühise lahendusvaliku leidmiseks. Mängule on loodud teemapõhised lisanarratiivid – rände- ja pagulustemaaline lisa (2016) ja tervisetemaaline lisa (2017).

Teoreetilise kirjanduse najal püstitasime seega kolm uurimisküsimust. Esiteks, tahame teada, millistes olukordades tajuvad õpetajad VKDK vajadust. Teiseks, millised on tingimused, mida vajatakse VKDK-ks. Kolmandaks, milliseid VKDK võimalusi nähakse väärtusmängu kui VKDK-d võimaldava vahendi kasutamisel.

Metoodika

Valim

Uurimisküsimustele vastamiseks tehti novembris ja detsembris 2021 poolstruktureeritud intervjuud. Uuringu valimisse kutsuti õpetajaid, kes osalesid 2016. aastal Tartu Ülikooli eetikakeskuse ja Eesti Pagulasabi pagulus- ja rändeteemalise projekti koolitusel.

Sihivalimi kasuks otsustati, sest mängukoolitusel osalenud rühm oli koolipiirkondlikult, vanuseliselt ja töökogemuselt heterogeenne ning koolitusel osalenud õpetajad olid uuritavast teemast – VKDK mitmekultuurilises klassiruumis – huvitatud. Koolituse käigus valmistati õpetaja ette olema koolisiseseks mängujuhiks, kes tunneks lisaks ühele teadlikku väärtusselgitust võimaldavale meetodile (õpilaste mängu) ka mängu taustaks oleva väärtusselgituse põhitõdesid, aga ka arutelu juhtimise põhimõtteid (nt lastega filosoferimise meetodit). Valimisse otsiti tegevõpetajaid, kellel on varasem isiklik kogemus muu keele- või kultuuritaustaga õpilaste õpetamisel.

Intervjuu kutse saatmisel kasutati koolitusel käinute vabatahtlikult jagatud kontaktaadresse. Intervjuule kutsuti 71 mängukoolitusel osalenud õpetajat. 20 kutset 71-st ei jõudnud adressaadini, sest meiliaadress polnud enam kasutuses (11) või isik ei töötanud enam selles koolis (9). Uuringus osalemisest loobus 10 õpetajat, põhjendades seda õpetajatöölt lahkumise või ajapuudusega. 32 õpetajat ei vastanud kutsele.

Uuringu valimi moodustas 9 õpetajat. Intervjuud markeeriti koodiga (vt tabelit 1). Tabelisse markeeriti õpetaja varasema töökogemuse pikkus, ainevaldkond ja õpetatav kooliaste ning kooli asukoht: linna- ja maakoolid. Esitatud on kokkuvõtte õpetaja töökogemustest klassiruumis ja väljaspool seda. Kuna valimisse sattus ka erakoolide (2) ja kutsekoolide õpetajaid (2), pole valimi kirjelduses esitatud koolitüüpi, mis suurendaks võimalust õpetajaid identifitseerida. Tulemuste esitamisel viidatakse õpetajale tabelis 1 esitatud koodiga.

Tabel 1. Uuringu valim ja intervjueeritavate koodid

Interv- jueeritav	Staaž	Ainevaldkond, amet/ametid	Kooliaste	Kooli asukoht	Kogemus muu keele- ja kultuuri- taustaga õpilastega, koolikogukond
Õ.1	15+...	Sotsiaallained/ valikained; klassijuhataja; õppejuht	III–IV kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene, ukraina) ning õpi- ja töörändega saabunud (Euroopa Liidu, kolmandate riikide) perede lapsed. Vahetusõpilased (Ukraina, Valgevene).
Õ.2	15+...	Sotsiaallained/ valikained; klassijuhataja; õppejuht	II–III kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (peamiselt vene, ukraina) ning õpi- ja töörändega saabunud (kolmandate riikide) perede lapsed. Tagasipöördujate lapsed.
Õ.3	0–5	Üldained; klassiõpetaja; HEV	I–III kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene) perede lapsed. Rahvusvahelised noorteprojektid.
Õ.4	15+...	Sotsiaallained; Klassiõpetaja; HEV	I–III kooliaste	maa- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene, ukraina) perede lapsed.
Õ.5	15+...	Eesti keel ja kirjandus, eesti keel teise keelena; klassijuhataja	IV kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene, ukraina, valgevene) perede lapsed.
Õ.6	0–5	Üldained; valikained	IV kooliaste	maa- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene) perede lapsed. Tagasipöördujate lapsed. Rahvusvahelised noorteprojektid.
Õ.7	5+...	Sotsiaallained; klassijuhataja	II–IV kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene, ukraina, valgevene) perede lapsed.
Õ.8	15+...	Üldained; klassiõpetaja; HEV	I–III kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (peamiselt vene, ukraina) ning õpi- ja töörändega saabunud (kolmandad riigid) perede lapsed. Tagasipöördujate lapsed.
Õ.9	15+...	Üldained; valikained; klassijuhataja	IV kooliaste	linna- kool	Kohaliku muukeelse elanikkonna (vene, ukraina) ning õpi- ja töörändega saabunud (Euroopa Liidu riigid, kolmandad riigid) perede lapsed. Muu usulise taustaga õpilased (islam). Tagasipöördujate lapsed. Rahvusvahelised noorteprojektid.

Intervjuudes osalenud õpetajatel on erinevaid kogemusi muu keele- ja kultuuri-taustaga noortega, näiteks nimetatud laste ja noorte õpetamine. Mitmed valimis olevad õpetajad on eest vedanud rahvusvahelisi noorteprojekte. Üks õpetaja on töötanud sisserrändajatest noortega töötukassa juhtumikorraldajana. Ühel õpetajal on kogemus õpetajate ja noorsootöötajate koolitamisest mitmekultuurilise valdkonnas ülikoolis. Kaks valimisse kuulunud õpetajat töötasid kogukonnas, kus eesti- ja muukeelsete inimeste suhtarv on enam-vähem võrdne või muukeelse elanikkonna kasuks. Veidi üle poole valimis olnud õpetajatest pidas oma koolikogukonda mitmekultuuriliseks, lisades, et mitmendat põlvkonda Eestis elavatele vähemusrahvuste perede lastele on nende koolis ka rohkearvuliselt uussisserrändajate lapsi.

Valimi moodustanud õpetajad osalesid mängukoolitusel 2016. aastal, mil ilmus rände- ja pagulusteemasid sisaldav mängulisa. Koolitus sisaldas ka mitmekultuurilise haridusega seotud teemasid (rände- ja pagulusteemade faktid ja müüdid; erineva keele-, kultuuri- või usulise taustaga laps koolis). Kuna koolitusele sai õpetaja registreerida vaid iseseisvalt, eeldame, et valimisse kuuluvad õpetajad, kes tunnevad suuremat huvi mitmekultuurilisust austava ja dialoogilist kommunikatsiooni võimaldava klassiruumi loomise põhimõtete vastu.

Andmekogumine ja -analüüs

Andmekogumismeetodiks kasutasime poolstruktureeritud intervjuud, sest uuringu fookuses olid õpetajate isiklikud arusaamad VKDK-st. Meetod toetab ühelt poolt nii uuritava vaba mõtteväljendust, erinevate vaatenurkade ja isikliku kogemuse esiletoomist (Creswell, 2014) kui ka uurija vabadust küsimuste järjekorda muuta või täpsustada (Robson, 2002). Intervjuujuhendi koostamisel on arvesse võetud Masoni (2002) kuueosalist planeerimise protseduuri ja küsimuste sõnastamisel on lähtutud uuringu fookusteemast: milliseid VKDK olukordi märkavad õpetajad mitmekultuurilises klassiruumis. Arvestatud oli sellega, et intervjuuküsimused oleks sõnastatud avatult ja mittesuunavalt. Intervjuukava koosnes kaheksast küsimusest, mis jagunesid kolme alateema vahel: õpetaja varasem töökogemus mitmekultuurilises õpikeskkonnas, õpetaja arusaamad enda rollist VKDK juhina ja õpetaja tegevus VKDK juhina (sh VKDK toetatavate meetodite ja õppevahendite, nagu õpilaste mäng, kasutamine). Küsimuste koostamisel oli kombineeritud dialoogilise kommunikatsiooni (Phillipson & Wegerif, 2016, Tomas Englund, 2006) ja interkultuurilise hariduse teoreetilist raamistikku (Georgescu *et al.*, 2018), asetades fookusesse õpetaja subjektiivse kogemuse VKDK juhina.

Intervjueeritavad allkirjastasid teadliku nõusoleku. Iga intervjuu alguses korrati üle intervjuu eesmärk, andmete säilitamise viis ning konfidentsiaalsuse tagamise meetmed. Intervjuud juhtis Zoomi veebikeskkonnas üks uurija.

Intervjuude kestus oli 45–60 minutit. Intervjuud salvestati ja audiofailide üleskirjutamiseks kasutati Taltech'i veebipõhist kõnetuvastit (Alumäe *et al.*, 2018). Isikliku kogemuse reflekteerimiseks ja mõistmiseks kirjutas intervjuueerija pärast intervjuu toimumist lühimemod (Hirsjärvi & Huttunen, 2005), mis aitasid meelde tuletada olulisi tähelepanekuid ja intervjuueeritava rõhutusi.

Intervjuude analüüsiks kasutati temaatilist analüüsi, mis võimaldas uurida õpetajate interpretatsioone ja hinnanguid VKDK-le, aga ka seda pärssivate või toetavate tegurite tähendusi (Braun & Clarke, 2006, Ezzy, 2002). Teksti kodeeris üks uurija, küsimuste tekkimisel arutasid kaks uurijat koodid läbi. Kodeerimisel kasutati Maxqda kvalitatiivandmete analüüsiprogrammi. Tööde kodeerimisel kasutati induktiivset uurimisstrateegiat: andmeid kodeeriti avatult, sarnased koodid koondati esialgsete teemade alla. Kodeerimise tulemusena moodustus 569 kirjet, millest analüüsi tulemusel eristusid VKDK seisukohalt kolm olulist teemat: VKDK olukorrad; võimalused ja tingimused; võtted ja vahendid.

Uuringu metoodika seab järeltunde tegemisele piirangud. Uuringu valim pole representatiivne ega analüüsitulemused üldistatavad Eesti kogu õpetajaskonnale, ent kuna see on meile teadaolevalt esimene niisugune kaardistus, on põhjendatud teema avamine ka väikese rühma õpetajate arusaamade ja kogemuste najal. Teiseks võib arvata, et valimisse sattunud õpetajate seas on rohkem neid, kelle jaoks on klassiruumis toimuv VKDK prioriteetne – eeldame, et nad kasutavad tavapärasest rohkem selliseid vahendeid, mille kaudu saab VKDK-d ellu viia, sest nad otsustasid sellel koolitusel osaleda. Uuringus keskenduti õpilaste mängule, mille väljatöötajate seas on olnud kõik kolm uurijat. Seetõttu võisid intervjuueeritavad oma kogemuse kirjeldamisel esitada intervjuueerijale meeldivaid vastuseid. Samas toodi intervjuudes mängu kasutamise kohta välja ka kriitilisi aspekte ja kogemusi, mistõttu hindame seda riski väheseks.

Tulemused

Õpetajate tajutud kultuuridevahelise kommunikatsiooni olukorrad

Koolides ja klassides, kus õpilased on eri rahvusest ja erineva kodukeelega, on õpetajad harjunud suhtlemisel arvestama kultuurierinevusi. Näiteks toovad Õ.2, Õ.3 ja Õ.4 välja üksikasjaliku ülevaate kõigi rahvuste esindajatest, kes nende koolis õpivad. Pidevas mitmekultuurilises õpikeskkonnas toovad õpetajad näiteid aspektidest, mida nad suhtluses arvestavad, ning õpetajad, kelle kokkupuude teise kodukultuuriga lastega on ajaliselt pidev ja mitmekesisem, peavad erinevaid kodukultuure ja kultuurierinevusi loomulikuks osaks koolielust. Õ.5 toob esile normaliseeritud vajaduse esitada küsimusi õpilase kultuurilise identiteedi kohta ja jälgida oma suhtlusviisi.

„(...) see on meie igapäevane elu, kuna meil on erinev seltskond. (...) ei ole niimoodi, et ühe rahvuse esindajaid..., me puutume kokku erinevate rahvuste esindajatega. Ikka tuleb mõelda, mida sa ütled, kuidas sa ütled ja tuleb ka keele õpetamisel silmas pidada, kes nad on. Küsida nende käest ja kes nad on, kust nad on pärit on ... ja kes mis rahvuse esindaja ikka on.“ (Õ.5)

Ajaloo, ühiskonnaõpetuse, kirjanduse ja keelte puhul on õpilaste erinev kultuurimälu ja -kogemus ainesse sisse kirjutatud. Mitmekultuurilises klassiruumis loob see õpetaja jaoks spetsiifilise dilemma, kus ta peab otsustama, milliseid ajaloonarratiive esitada ja kuidas seda teha (Kello & Harro-Loit, 2012; Kello ja Wagner, 2014). Näiteks ajalooõpetuses on tundlik teema Teine maailmasõda / Suur isamaasõda, mille puhul erinevad eesti ja vene kogukonnas domineerivad narratiivid ja sellest tulenevad hoiakud. Õ.7 mainis, et kuigi selliste arutelude peale läheb tunde, on ka ebamugavustunnet tekitavad arutelud identiteedi kujundamise seisukohalt vajalikud.

„(...) et kui erinevalt samas linnas üles kasvanud noored näevad nii-öelda sellise suure isikukultuse subjekti rolli või üldse selle II maailmasõja rolli (...) üks räägib II maailmasõjast, teine Suurest Isamaasõjast. (...) arutasimegi tunde just Suure Isamaasõja ja II maailmasõja... et miks ühtedel on üks või teine ja õpilased töid ise oma kodustest keskkondadest paralleelse. (...) me töötasime meelega ja teadlikult pikalt sellega, et kombata inimeste identiteeti ja põhjused selle taga nii-öelda kultuuriruumi võtmes.“ (Õ.7)

Kultuurierinevused avalduvad ka tähtpäevades ja nende tähistamises (Harro-Loit *et al.*, 2020). Kalendritähtpäevad on seotud religiooniga (nt kristlikud ja vene õigeusu kiriku jõulud), neil on rahvuslik-poliitiline ja ajalooline tähendus (nt võidupüha) või rahvuskultuuriline tähendus (nt vastlad). Õ.4 toob esile vajaduse ka tähistamise traditsioonidest õpilastega rääkida.

„(...) kultuur ja nende pere kombes on ikkagi mõjutanud päris palju. Kasvõi need pühad. Et sellega on kokkupuuteid olnud ja nende lastega olen rääkinud. Noh, ongi tulnud jutuks, et miks siis ühes peres peetakse jõule ühel hetkel ja teises peres teisel hetkel ja, ja noh, need niisugused ja toitumise eripärad ja need on muidugi käinud kogu aeg läbi.“ (Õ.4)

Kõik intervjuueeritud õpetajad märkisid ühel või teisel viisil kodukultuuri mõju. Pere ja kodu kultuuriliste väärtustega tegelemine on ühelt poolt vajalik, aga teiselt poolt ei pruugi õpetajal olla VKDK juhtimiseks ja modereerimiseks piisavat teavet ja see tekitab õpetajas ebakindlust. Samas tunnustatakse, et koolis kardetakse pere väärtustega vastuollu minna.

„(...) on ka muidugi selliseid olukordi, mis, noh... kõigil on ju kodud ja kodude taustad ja, ja ega me ka ju koolis ju kõike ei tea, mis seal kodudes võib toimuda ja mis suunad kuskil on, et selles mõttes selline asi ka võib aeg-ajalt vahepeal koolis välja tulla, et siis tuleb seal vahel laveerida ja opereerida.“ (Õ.8)

Ka Õ.3 näitena toodud olukord illustreerib seda, kui ootamatu võib õpetaja jaoks olla põlvkondadeüleste väärtuskonfliktide ülekandumine, mille esialgseteks poolteks on hoopis laste vanavanemad:

„(...) ükskord ma võtsin mõlemad nagu kinni, panin istuma laua taha, et „Mis värk on? Räägi, miks te kaklete? Et te olete ideaalne tiim, te teete super hästi meeskonnatööd, kõik sujub, mis, mis toimub?“ (...) ja siis ta ütleb, et meie vanaisad ei saa läbi, see tähendab seda, et meie ei või ka läbi saada, sest meie isad ei saa läbi... siis ei või meie ka läbi saada... et nagu selliste jaburate olukordadega minu jaoks nagu see, et mis sinu vanaisa tegi, on sinu vanaisa asi!“ (Õ.3)

Osa õpetajatest kirjeldas olukordi, kus oli märgatav just põlvkondade erinevus kultuurierinevustesse suhtumises. Õ.1, Õ.2, Õ.5. ja Õ.8 mainisid põlvkondade erinevusi õpilaste suhtumises teiste rahvuste või rasside esindajatesse. Praegusaaja noortel pole nende sõnul vanemate põlvkondadega võrreldes enam sarnaseid eelarvamusi või stereotüüpe. Õpetajad kirjeldavad ka, et nii õpilasvahetuste kui ka infotehnoloogia abil kogevad noored kultuuridevahelises suhtluses enam lühiajalise kontakti olukordi, olles enam avatud teise kultuuri mõistmisele.

„Ma isegi imestasin, et kõik need Boldi-Woldi, need söögivedajad, kes on tumedanahalised, neisse suhtumine on täiesti positiivne (...). Ja nemad tõid küll välja, et oma vanemate või vanavanemate puhul,... see, kust ajast me tuleme, sealt nõukogude ajast... noh, ütleme noh seal seda rahvusküsimust on.“ (Õ.2)

Õpetajad seostasid kultuurierinevustega seotud konfliktseid olukordi pigem vanema põlvkonna eelarvamustega. Näiteks eelarvamus, et venelased on lärmakad, tekitab õpetajate vahele kommunikatsioonibarjääri olukorras, kui oli vaja kolleegile öelda, et mõned õpilased käituvad lärmakalt. Tegelik konflikt on kultuurierinevuste asemel seotud tavapärase viisakuse ja aktsepteeritava käitumise puudumisega, millele õpilased omistavad hiljem kultuuridevahelise erinevuse erimeelsuse sildi.

„(...) kui ma tagasi vaatan, siis ma ei saa üldse nagu öelda, et konflikt on alanud sellest, et on mitmekultuuriline keskkond. Vaid et see probleem on alanud tavapärasest mingisugusest... märkusest üksteisele, mis ei puuduta üldse kultuuri, vaid kellelgi... kellelgi tõmmatakse kapuutsi või kellelgi tõmmatakse patsi ja lõpptulemusena jõuab see sinnani, et miks sa tegid... „Ah, mis ma ikka ta sellel venelasel ütlen või mis ma ikka“, sest talle ei sobi nagu, ja siis see kultuuri silt pannakse sellele konfliktile nagu külge.“ (Õ.9)

Õpetajate tajutud kultuuridevahelise kommunikatsiooni olukorrad eristusid seega teineteisest kultuurierinevuste teadvustamise ulatuse, nendele omistatud tähenduse ja kultuurikontakti olukordadele antud hinnangute poolest. VKDK vajadust mõjutas olukorra kestus ning keerukus. Neist sõltub, milliseid tingimusi peeti kõige olulisemaks VKDK parimaks rakendamiseks konkreetses olukorras.

Õpetajate tajutud VKDK tingimused mitmekultuurilises õpiruumis

Õpetajad tõid esile tingimused, mis on vajalikud VKDK loomiseks ja laiema maailmapildi kujunemiseks. Kõik õpetajad rõhutasid, et VKDK peab toimuma turvalises keskkonnas, kus on loodud usaldussuhe.

„Et sul on usaldav ruum... kuni selleni välja, et sa oledki klassiruumis. Et sinna ei saa keegi suvaliselt sisse astuda, ruumi lõhkuda. Siis seal on ikkagi soov või motivatsioon sellega tegeleda. Ja siis seal on keegi, kellel on mingil põhjusel delegeeritud see võim seda vestlust või seda ruumi juhtida. (...) kui keegi ikkagi sinu minapilti nagu häirib, siis see nõuab väga suurt küpsust ja tahtmist, et arutada nendel teemadel, et enamasti inimene tõmbab lukku ja on kaitse (...)“ (Õ.7)

Õpetajad rõhutasid VKDK puhul aspektina ka lähedust. VKDK õnnestub paremini, kui teema kõnetab õpilaste isiklikku elukogemust või see on ühiskonnas aktuaalne. Eri kultuurides erinevalt tähtsustatud väärtuste või teemade üle diskuteerida julgevad õpetajate sõnul õpilased, kellel on teisest kultuurikeskkonnast pärit sõbrad ja tuttavad või perekondlik kogemus muus riigis elamisest:

„(...) tegelikult on ka meie õpilastel vanemaid, kes on ju kaugemal tööl. Ja eks nad on kuulnud kodudes seda, et kui raske on seal suhelda või sulanduda (...) siis nad seda küll jagavad, et noh, mõistavad paremini, siis see kogemus on nagu küll teistpidi, aga ikkagi nagu natuke kogemus... jagatud kogemust nende jaoks.“ (Õ.6)

Kõik intervjuueeritavad väljendasid erineval viisil vajadust kuulata ja suunata õpilane avatud kuulamisele.

„(...) mina ei saa öelda sulle, et sa pead aktsepteerima, aga ma saan sult paluda, et ole avatud meelega ja kuula teine lõpuni.“ (Õ.3)

Õ.7 ja Õ.8 toonitasid ka vajadust arvestada klassi grupiprotsessiga – kui õpilased on ärritunud või teineteisega vaenujalal, on parem anda õpilastele esmalt aega oma emotsioonidega tegelemiseks.

„Ma arvan, et see on, see grupiprotsessi juhtimise või teadmise oskus on, on hästi oluline, et sa ei läheks vales faasis torkima, et noh, kui sul ongi grupp väga selges konfliktifaasis ja sa lähed rääkima mingisugustest tundlikest teemadest, siis nad kannatavad.“ (Õ.7)

Dialoog peab olema kahepoolne ning kui kultuuridevahelises kommunikatsioonis tekib meie-nemad-olukord, peavad dialoogi õnnestumiseks mõlemad pooled olema valmis kuulama ja mõistma teise argumente. Õ.9 ja Õ.8 on märganud klassiruumis olukordi, kus teise kultuuritaustaga õpilane rõhutab pidevalt oma kultuurilist erilisust.

„(...) Eesti poisid ei olekski võib-olla nii väga seda teemat üles tõstnud, kui neile ei oleks pidevalt rõhutatud, et ma olen ukrainlane, arvestage sellega. See on võib-olla nüüd eestlase enda kultuurierinevus, et võib-olla ei öelda, et kui seda kogu aeg meelde ei tuletata.“ (Õ.8)

Kokkuvõttes toovad õpetajad esile peamised dialoogilise kommunikatsiooni tingimused: turvaline keskkond, kus õpilased julgevad välja öelda oma arvamuse, head suhted ja vastastikune kuulamisvalmidus. Tähtis on, et õpetajad märkaks suhtlust, kus üks osalistest hakkab oma kultuurilist erinevust ise rõhutama – see võib tekitada dialoogi asemele vastupanu. Oluline on ka kultuuride ja väärtuste üle arutlemiseks eraldi aega võtta.

Õpilaste mängu kasutamise kogemused

Õpetajad töid esile, et mängu sai kasutada dialoogi toetava mõtteviisi ja vajalike kommunikatiivsete oskuste arendamiseks. Üks õpetaja eristab dialoogilise kommunikatsiooni oskused (kuulamine ja teise arvamuse tõsiselt võtmine ning sellega arvestamine) ning õpilaste (ja õpetaja) omavaheliste suhete arenemise. Ta toob esile ka oma arvamuse avaldamiseks vajaliku julguse puudumise ja selle arendamise vajaduse.

„(...) juba teiste kuulamine, juba see, et teine arvamus on okei – et see ei ole alguses nendel tavaline, ma märkasin (...), et mida rohkem seda mängu mängida, seda rohkem ollakse üksteise vastu sõbralikud, arvestatakse üksteisega, aga ka julgus erineda arenes läbi selle mängu, (...) Nad ei ole julged. (...) Ja ma tegelikult nägin seda, kuidas õpilased vajasid seda ja ma sain sealt ka selle julguse õpilastega rääkida (...) see mäng nagu rajas sellise nii hea põhja ja nii hea suhte.“ (Õ.1)

Isikliku arvamuse avaldamise julguse puudumine on seotud õige-vale-maailmapildiga, mida nimetati ühe kultuurilise barjäärina, mille ületamine võtab aega. Siin olid õpetajate kogemused erinevad: osa õpetajate intervjuudes ei tulnud must-valge-maailmapildi teema esile, mõned märkisid seda, kuid üks intervjuueeritavatest kirjeldas põhjalikult, kuidas arvamuste pluralismiga kohanemine väikeses kogukonnas võttis aega pool aastat.

„No alguses oli ta üsna keeruline, sellepärast et seal oli ikkagi selliseid väiteid, mis väikeses kogukonnas tekitab poleemikat, et kuidas ükski asi pole õige – mul ema ütleb, et üks vastus peab olema õige, siis vastus peab olema õige. Ei ole niiviisi, et kõik vastused on õiged (...) mingi pool aastat – aasta läks põhimõtteliselt mitte selle mängu mängimise peale, vaid pigem nagu seletamiseks, et inimestel võivadki olla erinevad vastused! Et minu arvamus ei pruugi sinu arvamusega 100% sama olla, aga me peame leidma ühisosa, mis meile mõlemale sobiks.“ (Õ.3)

Ühes koolis takistas mängu laiemat kasutuselevõttu ka hirm, et mängu kaudu õpitavad väärtused pole kooskõlalised kooli väärtustega:

„(...) me peame alati kooli juhtkonnaga ka läbi rääkima, kui hakkame siin mingeid uusi väärtusi sättima. Kuigi noh, on need väärtused on ikkagi minu arust needsamad õiged väärtused, mis on ju kogu aeg ka iseenesest ju meil. Väärtustame ju tegelikult (...)“ (Õ.8)

Hallides toonides väärtusspektriga oli raske kohaneda ka kolleegidel, kellel oli keeruline mõista mängu põhimõtet: õiged ja valed vastused puuduvad ja ühes olukorras võib olla mitu erinevat õiget viisi selle lahendamiseks:

„ma püüdsin seda mängu natuke edasi oma kolleegidele seletada ja näidata (...) siis ma ütlesin, et algklasside õpetajatele oli üsna keeruline selgeks teha, et ikka päris nii ei ole ja sa ei vasta sellesama lausega, mis on seal ees sulle öeldud, vaid sa pead ikkagi oma põhjenduse leidma. Ja tekkis samamoodi õpetajatel küsimus, miks ei ole õiged vastused (...)“ (Õ.8)

Väärtusselituse barjäärina kirjeldasid õpetajad Õ.3, Õ.4, Õ.7, Õ.8, Õ.9 tundlikke ja keerulisi teemasid, kus satuvad vastuollu erinevad väärtused, mida on abivahendita keeruline arutada. Kardetakse nii omapoolset väärtuste ja arvamustega survestamist kui ka suutmatust tagada kõigi õpilaste jaoks piisavalt turvalist arutelukeskkonda. Julgust andis asjaolu, et juhtumid ei puudutanud otseselt arutlejaid. Leiti seaduspära, et kui kaovad arutelu pärssivad ebalus ja hirm, siis õpilased ka süvenevad. Vahetut isiklikku kogemust puudutades väärtustealast argumentatsioonioskust treenida ei ole seega efektiivne.

„(...) kui räägitakse konkreetselt minust või sinust, siis tegelikult see kuskile eriti ei jõua see asi. Aga kui võetakse see kolmas situatsioon, mis ei puuduta kumbagi ega mitte kedagi klassist, siis nagu hakatakse järsku süvenema, selles mõttes, et on veel midagi olemas, on keegi teine tundmatu, keda ma ei tunne ja kes ei tunne meid, ja siis hakkab see omavaheline arutelu.“ (Õ.8)

Õ.7 tõi esile, et õpilaste mäng oli tema jaoks abivahendi nii perspektiivide pluralismi laiendamisel kui ka õpetaja n-ö diagnoosivahendina, eeskätt hoiakute ja argumentatsioonioskuste kohta.

„Ribadeks kasutasin (...) ja just sellepärast, et ta nii universaalne tööriist. Et õpilased said aru, et on need erinevad lood, erinevad vaatenurgad. Pluss meie saime õpetajatena selle sisendi, et kui tasemekaardistuse, et kus noored on, millega tegeleda, või kasvõi see, et ma tean, kuidas see seltskond grupina liigub.“ (Õ.7)

Õpetajad märkasid mängu kaudu klassiruumi kandumas ka arutelusid, mida muidu õpilased ei pidanud – näiteks ühiskondlikud teemad nagu rändetaustaga inimeste vastuvõtmine ja perede sotsiaalmajanduslik ebavõrdsus. Õpetajate sõnul köitsid õpilasi dilemmad, mille keskmes oli mõni moraalne väärtus – õiglus, ausus, hoolivus, sõprus, armastus. Õpetajad arvavad, et kuigi noorematel õpilastel on erinevate vaatenurkade ja väärtuste märkamine komplitseeritum (näiteks ei osata ennast olukorrast distantseeruda; ei suudeta ette kujutada valikuid või olukordi, mida pole isiklikult kogetud), suudavad ka nemad diskuteerida eriilmeliste valikute üle.

„(...) samas oli teine seltskond, kes siis ütles, et „ei, varastamine on halb“ ja siis ütles teine, et „aga äkki tal ei ole kodus süüa“(...) ka selline 1–2. klassi laps õppis just sellist arutlemist, oma arvamust (...)“ (Õ.3)

Õpetajad nimetasid mängu juures piirangutena ajapuudust, keerulisi valiku-kohti nii-öelda kohustuslike (näiteks õppekava teemad ja õpiväljundid, KiVa tunnikavad klassijuhatajale) ja vabade teemade vahel, aga ka seda, et mõne

klassiga mäng lihtsalt ei läinud käima. Siin võis olla tegu kommunikatiivsete eeluskuste puudulikkusega.

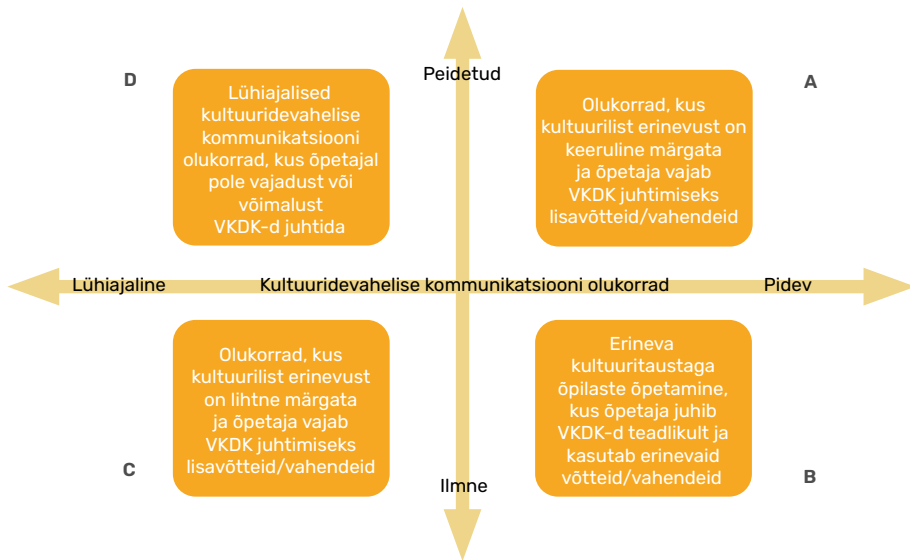
Kokkuvõttes saab öelda, et õpilaste mäng võib õpetajale olla polüfunktsionaalne abivahend: tuttavad, aga asjaosalistega seostamata narratiiv annab julguse süvenenult argumenteerida ja isiklikku arvamust välja ütelda. Mäng võimaldab õpetajal ka õpilaste väärtusselituse, argumentatsiooni ja dialoogilise kommunikatsiooni oskusi diagnoosida. Tähelepanuväärne on see, et õpetajad märkasid mängu mängimisel VKDK barjääre, mis on tõenäoliselt seotud kultuuriliste tõketega.

Diskussioon

Mitmekultuurilises õpikeskkonnas on õpetaja eesmärk aidata õpilastel kujundada oma identiteeti suhetes teistega, õpetada kultuurierinevusi aktseptima ja mitmekesisust väärtustama. VKDK vajatakse mitmekultuurilises õpikeskkonnas eelkõige selleks, et õpilased ja õpetaja saaksid omavaheliste dialoogide kaudu kultuurist tulenevaid tavasid, käitumispraktikaid ja väärtusi paremini tundma õppida, aga ka selleks, et vähendada tõrjumist kultuurierinevuste tõttu. Empiiriline analüüs kinnitas, et mitmekultuurilises õpikeskkonnas on kultuuridevahelise kommunikatsiooni sobivaim viis VKDK ja dialoogiks vajalikud kommunikatiivsed oskused (nt kuulamine) ja hoiakud (nt avatus) (Phillipson & Wegerif, 2016; Englund, 2006).

Kultuuridevahelise kommunikatsiooni olukorrad, kus VKDK vajadust nähakse, erinevad tulemustes kestuse (pidev vs. lühiajaline) ja juurdepääsetavuse poolest (ilmsed vs. peidetud). Õpetajad märkavad esmalt õpilaste kultuurierinevuste pindmisi tunnuseid – näiteks erinevat kodukeelt, kombeid, pühasid, mis VKDK seisukohalt liigituvad vähem keerulisteks olukordadeks, sest peamiselt tegeletakse kultuurierinevuste tundmaõppimise ja info jagamisega. Keerulisemana tajutakse olukordi, mis on seotud õpilase privaat sfääris saadud kultuurikogemustega. Need olukorrad on seotud peamiselt erineva ajaloomälu, varasemate negatiivsete elukogemuste või kodu ja kooli väärtuste põrkumisega. VKDK vajadust tingivad olukorrad mõjutasid omakorda õpetaja tegevust VKDK juhina. Mõnel juhul õpetaja kontrollib olukorda ja võtab teadlikult aega, et õpilastega kultuuriliste erinevuste üle arutleda, teisalt on olukordi, kus kultuurilised erinevused on seotud keelel põhinevate suhtlusbarjääridega, kodu ja pere mälestuste, uskumuste ja hoiakutega, mis ei pruugi olla õpetaja jaoks märgatavad ning tekitavad VKDK-ks sobilike tegevuste valimisel ebakindlust. Kuna kultuuri peidetud tunnused avalduvad õpilastevahelistes dialoogides aegamööda, vajatakse selleks sarnaselt Englund (2006)

osutatuga turvalist keskkonda, lisateavet, abistavaid meetodilisi vahendeid ja õpetaja oskust arutelu delikaatselt modereerida. VKDK-d vajavad tüüp-olukorrad erinevad seega üksteisest selle poolest, millised olukorrad on õpetaja suhtes nõudlikumad, st ajamahukamad ja pikemaajalised ning nõuavad õpetaja kui VKDK juhilt suuremaid teadmisi ja oskusi. Kokkuvõtte õpetajate tajutud kultuuridevahelise kommunikatsiooni olukordadest on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Õpetajate tajutud kultuuridevahelise kommunikatsiooni olukorrad. Kujuteldav X-telg märgib olukorra kestust, Y-telg kommunikatsiooniolukorra juurdepääsetavust: kastid A, B ja C märgivad olukordi, kus õpetaja juhib VKDK-d; kastid A ja C olukordi, kus õpetaja vajaks VKDK-ks lisateavet ja tuge. Kast D märgib olukordi, kus VKDK-d ei toimu olukorra lühiajalisuse või vähese juurdepääsu tõttu.

VKDK-d vajava olukorra kestus ja keerukus mõjutab, milliseid tingimusi vajab õpetaja olukorra juhtimiseks mitmekultuurilises klassiruumis. Sarnaselt Englundiga (2006) leiavad ka õpetajad, et VKDK-ks on vaja eelkõige turvalist keskkonda, usaldussuhteid õpilaste ja õpetajate vahel, spetsiifilisi suhtlusoskusi ning võrdset avatust osaliste vahel. Tingimused on eriti olulised olukordades, kus õpilaste kultuurierinevustest ja -mälust tingitud taustsüsteem ei avaldu täiemahuliselt ja õpetaja tajub oma tegevuses VKDK juhina võimalust sattuda vastuollu pere väärtustega. Õpilaste kommunikatiivsetest oskustest sõltub, kuidas õpetaja peaks dialooge looma. Keerulisemad olukorrad nõuavad õpetajalt tundlikumat ja teadlikumat dialoogijuhtimist, eriti olukordades, kus võib esineda erinevaid vaatenurki, mittemõistmist või konflikte. Konfliktiohu korral aitavad õpetajat ühiste väärtuste kokkulepe ja suhtluskokkulepped. VKDK olukorrad on nõudlikud nii õpetajale kui ka õpilastele, mistõttu tuleb eriliselt arvestada klassi grupiprotsessidega, pidades silmas õpetaja enda valmisolekut

võimalikus vastupanus või konfliktis olevate õpilaste vaatepunkte aktiivselt ja empaatilisel kuulata, julgustavat tagasi- ja edasisidet pakkuda ning õpilaste vahelist arutelu modereerida – kui VKDK-ks on valmis õpetaja, on seda tõenäoliselt ka tema õpilased.

Õpetajad vajavad VKDK juhtimiseks erinevaid meetodeid ning õpilaste mäng „Väärtuste avastajad“ on õpetajate jaoks universaalne abivahend, mis võimaldab arutleda igasuguste, ka tundlike teemade üle. Õpetajate sõnul eeldab ja toetab mäng suhtlusoskusi, mis on vajalikud nii arutlevaks (Englund, 2006) kui ka dialoogiliseks kommunikatsiooniks (Phillipson & Wegerif, 2016): näiteks ühekaupa rääkimist, teise kuulamist, julgust argumente esitada. Mäng võimaldab märgata ka nende oskuste ja hoiakute puudumist. Mängu kasutamise jooksul märkasid õpetajad õpilaste vajakajäämisi, mis õpetaja teadliku töö ja tähelepanu tõttu õpilastel arenesid. Lisaks spetsiifiliste suhtlusoskuste arengule pidasid õpetajad mängu positiivseks mõjuks ka hea klassiõhkkonna loomist ja omavaheliste suhete paranemist. Mängu kui mitmekultuurilises klassiruumis VKDK-d võimaldava vahendi piiranguteks peeti samu tingimusi, mida mäng arendas: suhtlusoskuste ja ühiste suhtluskokkulepete või väärtuste puudumist. Õpetajad töid näiteid, kus ilmnes vajadus toetada õpilaste autonoomse arvamuse kujunemist ja selle sõnastamist, mis on iseloomulikud väärtusselgituses toimuvale väärtustamisprotsessile (Kirschenbaum, 1977). Teisisõnu, enne dialoogi vajavad õpilased väärtuste süvarefleksiooni ja autonoomia toetamist oma arvamuse väljaütlemiseks. Mängu suurim piirang on õpetajale aeg – seda tuleb leida nii VKDK aluseks olevate kompetentside õpetamiseks ja õppimiseks kui ka väärtuste üle arutlemiseks. VKDK-ks ja laiemalt ka dialoogilise suhte loomiseks võetav aeg on vastuoluline teema: osa õpetajaid leiab, et seda tuleks ilmtingimata teha vajaduse korral isegi tunniks planeeritud aja arvelt, kuid osa tõdeb, et muud tegevused ei jäta süvenemist nõudvateks väärtusaruteludeks aega.

Analüüsi käigus oli võimalik esile tõsta õpetajate teadvustatud praktikaid ja olulisi aspekte, mis VKDK-d mõjutavad, näiteks õpetajate ebakindlust VKDK juhina õpilase identiteeti puudutavates olukordades. Mõnel juhul on ebakindluse aluseks vähene teave, teisel juhul klassiruumi formaat ja võimusuhted, kolmandal juhul pelgus sekkuda pereasjadesse või -väärtustesse. VKDK mitmekultuurilises õpikeskkonnas on õpetaja jaoks üks paljudest väljakutsetest, kuid just õpikeskkonna kommunikatiivsetele aspektidele tähelepanu osutades on võimalik luua dialoogilisi suhteid ja suhtlust õpilaste vahel. Seetõttu on oluline, et õpetajad saaksid võimaluse süvitsi reflekteerida nii olukordi ja tingimusi kui ka neis kasutatavaid abivahendeid.

Uuringu fookuse tõttu jäi avamata mitu mitmekultuurilises õpikeskkonnas toimuva VKDK-ga seotud alateemat. Meie hinnangul hõlmab VKDK

kõiki koolielu valdkondi (nt õppe- ja kasvatustööd, juhtimist, koolikultuuri, omavahelisi suhted), mistõttu oleks siinsest uuringust tõukuvalt tarvilik uurida ka VKDK rakendumist kooliterviku kui mitmekultuurilise õpikeskkonna tasandil, võtta fookusesse võtmegruppide koostöö (nt õpetajad, juhtkond, tugitöötajad) VKDK juhtimisel, aga ka keskenduda VKDK rakendumisele mõnes konkreetses koolielu valdkonnas.

Tänusõnad

Artikli valmimist on toetanud Euroopa Liidu Regionaalarengu Fond (Eesti-uuringute tippkeskus) ning Haridus- ja Teadusministeeriumi riikliku programmi „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“ jätkuprogramm 2021–2026.

Kasutatud kirjandus

- Abma, T. A., Molewijk, B., & Widdershoven, G. A. M. (2009). Good care in ongoing dialogue. Improving the quality of care through moral deliberation and responsive evaluation. *Health Care Anal.*, 17, 217–235. <https://doi.org/10.1007/s10728-008-0102-z>
- Alumäe, T., Tilk, O., & Ullah, A. (2018). Advanced rich transcription system for Estonian speech. *Frontiers in artificial intelligence and applications*, 307, 1–8. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>
- Arutelumäng „Eesti rahva sada valikut“. (2018). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus. Külalastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/eesti-rahva-sada-valikut-arutelumang-vaartustest>.
- Baldor, R. A., Field, T. S., & Gurwitz, J. H. (2001). Using the ‘Question of scruples’ game to teach managed care ethics to students. *Academic medicine*, 76(5), 510–511. <https://doi.org/10.1097/00001888-200105000-00040>
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoses J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Bebeau, M. J., Pimple, K. D., Muskavitch, K. M. T., Borden, S. L., & Smith, D. H. (1995). Moral reasoning in scientific research. Cases for Teaching and Assessment. Külalastatud aadressil https://depts.washington.edu/uwbri/PDF%20Files/Moral_Reasong_in_Scific_Res.pdf.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buber, M. (1970). *I and thou*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Carcasson M., Black L., & Sink E. (2010). Communication studies and deliberative democracy: Current contributions and future possibilities. *Journal of public deliberation*, 6(1). <https://doi.org/10.16997/jdd.96>
- Chazan, B. (1985). Moral education as values clarification. T. C. Press (Toim.), *Contemporary approaches to moral education* (lk 45–67). New York.
- Cohen, H. (1993). The citicorp interactive work ethic game: Sociological practice use in the classroom. *Clinical sociology review*, 11(1).
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) Essex: Pearson Education Limited.
- Dilemma Game. (2013). Külastatud aadressil https://idainstitute.com/tools/dilemma_game/.
- Dilemma Game. Professionalism and Integrity in Research. (2015). Erasmus University Rotterdam. Külastatud aadressil <https://www.eur.nl/sites/corporate/files/dilemmagame-mrg.pdf>.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of curriculum studies*, 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Escobar, O. (2009). The dialogic turn: Dialogue for deliberation. *In-Spire Journal of Law Politics and Societies*, 4, 42–70.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: practice and innovation*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Company.
- Georgescu, M., Nestian Sandu, O., Lyamouri-Bajja, N., Surian, A., Titley, G., & Gomes, R. (2018). *T-KIT 4 Intercultural learning*. Council of Europe. Külastatud aadressil <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262514/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf/37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32>.
- Goodpaster, K. E. (2002). Teaching and learning ethics by the case method. Norman E. Bowie (Toim), *The Blackwell Guide to Business Ethics* (lk 117–141). Malden, Oxford: Blackwell.
- Gowans, C. (1987). *Moral dilemmas*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011?leiaKehtiv>.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press/Double day.
- Harro-Loit, H., & Tasa, M. (Toim). (2012). *Õpetaja kui kultuurimälu vahendaja. Kultuurilise identiteedi mõtestamise ja tõlgendamise võimalusi*. Tartu: Kultuuri-teooria tippkeskus.

- Harro-Loit, H., Vihalemm, T., Jõesalu, K., & Seljamaa, E.-H. (2020). Mapping celebration practices in Estonia: Which days of importance actually influence societal rhythms? Teoses A. Kannike, K. Pärn, & M. Tasa (toim), *Interdisciplinary approaches to culture theory* (lk 248–328). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: Medicina.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 3–26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper [Writing and conversing: learning through response groups]*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Johannesen, R. L. (1971). The emerging concept of communication as dialogue. *Quarterly Journal of Speech*, 57(4), 373–382. <https://doi.org/10.1080/00335637109383082>
- Juurik, M. (2012). *Metoodiline vahend väärtusselituse arendamiseks*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kello, K., & Harro-Loit, H. (2012). Recognising dilemmas in history teaching – A tool for increasing teacher’s autonomy. Teoses J. Mikk, M. Veisson & P. Luik (toim), *Lifelong learning and teacher development* (lk 113–129). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kello, K., & Wagner, W. (2014). Intrinsic and extrinsic patriotism in school: Teaching history after Estonia’s critical juncture. *International journal of intercultural relations*, 43(A), 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.016>
- Kent, M. L., & Taylor, M. (1998). Building dialogic relationships through the World Wide Web. *Public relations review*, 24(3), 321–334. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(99\)80143-X](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(99)80143-X)
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2002). Toward a dialogic theory of public relations. *Public relations review*, 28(1), 21–37. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(02\)00108-X](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(02)00108-X)
- Kirschenbaum, H. (1977). *Clarifying values clarification: Some theoretical issues. Advanced values clarification*. La Jolla, California: University Associated Press.
- Kirschenbaum, H. (2013). *Values clarification in counseling and psychotherapy. Practical strategies for individuals and group settings*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. Essays on moral development* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Laing, R. D. (1969). *Self and others* (2nd ed.). New York: Pantheon Books.
- Lind, G. (2015). Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(4). Külastatud aadressil https://moralcompetence.net/pdf/Lind-2015_Favorable_learning.pdf.
- Mason, H. E. (1996). *Moral dilemmas and moral theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.), Sage Publications, London.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Olafsdottir, O. T. (2011). *Understanding and valuing diversity: Council of Europe activities in the field of intercultural education*. International Symposium on Interculturalism, Montreal, Canada.
- Parder, M.-L., & Hirsnik, H. (2020). Väärtuskasvatust toetavad tegevused ja nende enesehinnanguline tulemuslikkus Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridus- teaduste Ajakiri*, 8(2), 245–271. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.10>
- Pearson, R. (1989). *A theory of public relations ethics*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ann Arbor, MI: Ohio University.
- Pimple, K. D. (2007). Using case studies in teaching research ethics. *Ethics in science and engineering national clearinghouse*. 338. Külastatud aadressil <https://scholarworks.umass.edu/esence/338>.
- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2016). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621869>
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Critical assessments of contemporary psychology. Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 827–832. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.6.827>
- Rände- ja pagulusteemaline lisa. (2016). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, Eesti Pagulasabi. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/opilaste-mang-vaartuste-avastajad>.
- Spitzberg B. H., & Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Teoses D. K. Deardorff (toim), *The Sage handbook of intercultural competence* (lk 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1>
- Stewart, J. (1978). Foundations of dialogic communication. *Quarterly journal of speech*, 64(2), 183–201. <https://doi.org/10.1080/00335637809383424>
- Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames*, 19(2), 189–202. <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.06>
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames*, 20(3), 273–295. <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>
- Taylor, M., & Kent, M. L. (2014). Dialogic engagement: Clarifying foundational concepts. *Journal of Public Relations Research*, 26(5), 384–398. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2014.956106>
- Tervise teemaline lisa. (2017). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, Tervise Arengu Instituut. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/opilaste-mang-vaartuste-avastajad>.

- Torop, P. (2012). Ajaloo keeled. Teoses H. Harro-Loit & M. Tasa (toim), *Õpetaja kui kultuurimälu vahendaja. Kultuurilise identiteedi mõtestamise ja tõlgendamise võimalusi* (lk 21–43). Tartu: Kultuuriteooria tippkeskus.
- UNESCO. (2007). *Guidelines for Intercultural Education*. Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
- Upright, R. L. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, 30(1). <https://doi.org/10.1023/A:1016585713774>
- „Väärtuste mäng“ õpetajatele. (2010). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, Implement Inscape OÜ. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/arendus/koolitus/mang>.
- Õpilaste mäng „Väärtuste avastajad“. (2012). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/opilaste-mang-vaartuste-avastajad>.

Teachers' perceptions of values-oriented dialogic communication in a multicultural learning environment

Mari-Liis Nummert^{a1}, Halliki Harro-Loit^b, Mari-Liisa Parder^a

^a *Centre for Ethics, University of Tartu*

^b *Institute of Social Sciences, University of Tartu*

Summary

The multicultural learning environment is value-laden (Banks, 1995) and requires focus on both values clarification (Kirschenbaum, 1977, 2013), i.e. the ability to notice and be aware of everyday norms and attitudes and the skills to discuss values and value choices and dialogic communication, i.e. the orientation of mutual communication and relationships, which value listening and understanding (Phillipson & Wegerif, 2016). In the multicultural learning environment, the teacher is a principal agent who leads the process of values clarification and values-oriented dialogic communication (hereinafter VODC).

VODC is based on dialogic communication, i.e. communication where it is important to listen to each other carefully, offer argumentation on one's views and seek compromises. Dialogue makes it possible to notice the values of others, the reasons for their formation and the preconditions that influence the framework of certain topics. It not only creates opportunities for exchanging ideas but also influences students' personalities and identities (Escobar, 2009; Taylor & Kent, 2014). The classroom as a micro-public place needs space and format to implement the principles of dialogic communication for VODC (Englund, 2006; Hoel, 2001; Escobar, 2009; Taylor & Kent, 2014), in which listening and reasoning situations develop together with a whole range of interpersonal communication skills and habits (Phillipson & Wegerif, 2016) that the school can develop. All these skills help to increase society's capacity for reasoning, which in turn is essential for the quality of democracy itself.

To support and initiate VODC in the multicultural learning environment, The Centre for Ethics at the University of Tartu has developed a methodological tool for in-classroom values clarification. The game "Discovering Values" (2012) helps students discover, discuss and share their values on various topics, including cultural differences and migration-related value choices.

¹ University of Tartu, Centre for Ethics, Ülikooli 18, Tartu, 50090 Estonia; mari-liis.nummert@ut.ee.

This research aimed to analyse the possibilities of values-oriented dialogic communication (VODC) in a multicultural learning environment, based on the experience of Estonian teachers who have experience in both VODC management and teaching in a multicultural classroom. In the article, we also looked at the experience of using one of the methodological tools that enables values clarification of students in a multicultural learning environment, the student game “Discovering of Values”.

Study design and method

The study focused on the teachers who participated in the University of Tartu’s Centre for Ethics learning programme for values-based classrooms in a multicultural setting. Nine interviews were conducted to outline teachers’ perceptions of VODC in the multicultural learning environment. The teachers’ names were made pseudonymous by coding. Additional information was added to describe teachers’ work experiences (e.g. length of career, subject field, experience as a classroom teacher, school location, experience in multicultural learning environments).

Interviews were analysed using thematic analysis. Overall 569 segments were derived. The coded segments included examples of perspectives of VODC and practices. As a result of the analysis, three important topics differed from the point of view of VODC: situations, conditions, techniques and tools.

The study has several limitations. Firstly, the results cannot be generalised to the Estonian teaching staff, and since, to our knowledge, this is the first time this subject has been researched, we felt justified to open the topic based on the understandings and experiences of a small group of teachers. Secondly, it can be assumed that there are more teachers in the sample for whom value communication in the classroom is a priority as the teachers have previously gone through relevant training of in-classroom values communication. The study partly focused on the student game “Discovering Values”, in which all three researchers have taken part in its development. Therefore, one might also question the answers given by the interviewees, albeit many of them were naturally critical. One of the interviewees did not have personal experience of using the game, although he had participated in the relevant training.

Nevertheless, the analysis does answer questions about how teachers themselves perceive VODC in the multicultural classroom and what methods they use to facilitate dialogue between students of different languages and cultural and ethnic backgrounds.

Results

Students with different cultural identities and cultural experiences, who meet in a common learning environment, need VODC that helps them to understand cultural practices, behaviours and values of themselves and others. Our empirical analysis confirms that dialogue and dialogic communication skills (e.g., listening) and attitudes (e.g., openness) are the most appropriate means for VODC in the multicultural learning environment (Phillipson & Wegerif, 2016; Englund, 2006).

The need for VODC in the multicultural learning environment depends on the situation. As a result of the analysis inspired by Torop (2012), four types of situations of intercultural communication emerged, all differing in duration (regular vs. short-term) and complexity (explicit vs. implicit). For example, the situations where information about cultural differences was shared or learned were perceived as less complex, but situations laden with values and attitudes related to students' cultural experiences in the private sphere were perceived by teachers as more complex. Thus, the typologies also differ in terms of which situations are more demanding of the teacher, i.e. more time-consuming and longer-lasting, and require more knowledge and skills from the teacher as the head of the VODC.

According to teachers, the VODC needs, above all, a safe environment, trust between students and teachers, specific communication skills and equal openness between all parties. These conditions become especially important in situations where students' cultural differences or memory are not explicit, and the teacher perceives his/her activities as in possible conflict with family values. Teachers admit it takes both willingness to actively and empathetically listen to students, skills to moderate students' views and in-classroom group processes, prior and personal knowledge and contact with people from different cultural and language backgrounds to feel proficient as the principal agents of VODC.

Teachers need different tools and methods for VODC. The analysis shows that the student game "Discovering Values" (2012) is a universal tool that allows students to discuss very different and sometimes sensitive topics both independently and with the teacher. The game both presupposes and supports the communication skills necessary for both deliberative communication (Englund, 2006) and dialogical communication (Phillipson & Wegerif, 2016): for example, speaking one to one, listening to others, and the courage to present one's arguments. At the same time, it allows the teacher to notice the lack of the same skills and attitudes. Teachers also pointed out the need to support the development of students' autonomous opinions and their formulation, which are characteristic of the process of valuing (Kirschenbaum, 1977). In other words, before

dialogue, students need to support a deep reflection of values and autonomy to have their say.

By using close reading, it was possible to highlight the practices and aspects that teachers were aware of, which often manifested themselves as additional comments, such as various aspects that create uncertainty for teachers in situations concerning the VODC and identity. In some cases, uncertainty is based on a lack of information, in another classroom format and power relations, and in a third case, fear of interfering in family matters or values. The analysis showed that VODC is one of the many challenges for teachers in a multicultural learning environment. At the same time, it is precisely the communicative aspects that often leave attitudes based on false assumptions untouched. It is therefore important that teachers have the opportunity to reflect in depth on VODC in different situations and conditions, as well as on the tools used in these situations and conditions.

Keywords: multiculturalism, values education, values clarification, dialogic communication, intercultural education