

Õpetaja tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis

Karolin Mäe^{a1}, Meril Ümarik^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Uuringu keskmes on õpetaja tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis. Analüüs põhineb poolstruktureeritud intervjuudel Eesti põhikooli õpetajatega (N = 20), kellel on eelnev kogemus teisest kultuuriruumist pärit õpilaste õpetamisega. Teemaatilise analüüsi tulemusena selgub, et kõrgema enesetõhususega õpetajad kasutavad kultuuritundliku õpetamise strateegiaid, näiteks avatusele suunatud klassikeskkonna kujundamine, eri vaatenurkade avamine klassiruumis, õpilase individuaalsusega arvestamine ning heade suhete loomine õppijatega. Uuringu tulemusena selgub, et enesetõhusust toetavad tegurid on eelnev kogemus mitmekesisel õppijaskonnaga, koostöine koolikultuur, koolituste abil pädevuste suurendamine, võõrkeele oskus, avatud suhtumine ja välismaal elamise kogemus. Õpetajatele on suurimad katsumused ühise keele leidmine teisest kultuuriruumist pärit õppijatega, aja- või materjalide nappus, psühholoogia valdkonna pädevuste vajakajäämine ning läbipõlemine.

Võtmesõnad: mitmekultuuriline klassiruum, enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis, õpetamisstrateegiad mitmekultuurilises klassiruumis

Sissejuhatus

Rände intensiivistumise tulemusena on Eesti koolid muutumas kultuuriliselt üha mitmekesisemaks (Mets & Viia, 2018; Tammaru *et al.*, 2021). Ühiskondlikku diskussiooni on tekitanud visioon ühtsest Eesti koolist (2019), kus õpivad erineva emakeele ja kultuuritaustaga õpilased ning õpetajad kasutavad kultuuritundliku õpetamise praktikaid (Kitsnik *et al.*, 2019). Kultuurilise mitmekesisuse suurenemine seab uued ootused õpetajale, kes peab olema valmis õppetöösse kaasama erineva rassilise, etnilise ja keeletaustaga õpilasi,

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool; Narva mnt 25, 10120 Tallinn; karolin.mae@tlu.ee.

kujundama õpilastes avatud hoiakuid ning arvestama õppe planeerimisel õppijate mitmekesisusega (Banks, 2017; Sleeter, 2012; Nieto, 2017). TALIS 2018 uuring näitab, et vaid väike osa Eesti õpetajatest tunneb valmisolekut õpetada mitmekultuurilises klassiruumis (OECD Stat, 2018). Ühtlasi toovad PISA andmed esile ilmsed erinevused esimese põlvkonna sisserändajate ja Eesti taustaga õpilaste loodusainete tulemustes (OECD, 2016). Rahvusvahelistes uuringutes on selgitatud sisserändajatest õpilaste madalamaid õpitulemusi õpetajate suutmatusega kaasata õppesse erineva kultuurilise ja keelelise taustaga õpilasi (Irvine, 2003; Cummins, 1996; Crawford, 2000).

Enesetõhusus on üks olulisemaid õpetaja uskumusi, mida on seostatud õpilaste õpiedukuse, hea klassikliima (Skaalvik & Skaalvik 2019; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) ja õpetaja valmisolekuga rakendada õpetamisel uudseid strateegiaid (Ross & Bruce, 2007). Uuring keskendub Eesti põhikooli õpetajate tajutud enesetõhususele, õpetamisel mitmekultuurilises klassiruumis. Mitmekultuurilist klassiruumi võib väga erinevalt määratleda (nt keelelisest, kultuurilisest, soolisest ja sotsiaal-majanduslikust mitmekesisusest ning erivajadustest lähtuvalt) (Banks, 2017). Siin uuringus on seda vaadeldud eelkõige kultuurilise mitmekesisuse kontekstis. Õpetaja enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis (*multicultural self-efficacy*) seisneb õpetaja tajutud võimekuses kasutada strateegiaid ja toiminguid, et mõjutada õppijaid ja saavutada soovitud tulemus mitmekultuurilises klassiruumis (Choi & Lee, 2020). See hõlmab õpetaja usku oma võimesse siduda erineva kultuurilise taustaga õpilaste kogemused, teadmised ning vaatenurgad õpetamise ja õppimisega; usku oma oskusesse luua turvaline klassikeskkond ning tõsta õpilaste teadlikkust mitmekesisusest (Romijn *et al.*, 2020, Siwatu, 2007). Õpetaja enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis peetakse alles arenevaks kontseptsiooniks (Choi & Mao, 2021), mida Eesti kontekstis empiirilistes uuringutes rakendatud ei ole. Siinse uurimuse eesmärk on mõista, millised tegurid kujundavad õpetaja enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis ning missugused on õpetajate väljakutsed ja strateegiaid mitmekultuurilises klassiruumis. Uuring on väärtuslik allikas koolijuhtidele, poliitikakujundajatele, ja õpetajakoolituse pakkujatele õpetajate toetamisel mitmekultuurilises klassiruumis.

Kesksed uurimisküsimused on: 1) milline on õpetajate tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis; 2) missugused tegurid toetavad õpetaja enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis; 3) missugused on õpetajate väljakutsed mitmekultuurilises klassiruumis; 4) missuguseid strateegiaid õpetajad mitmekultuurilises klassiruumis teisest kultuuriruumist pärit õpilaste kaasamisel kasutavad. Artiklis toetume Eesti põhikooli õpetajatega tehtud poolstruktureeritud intervjuude anauüsile.

Mitmekultuuriline klassiruum ja kultuuritundlik õpetamine

Mitmekultuurilist klassiruumi võib vaadelda kui sotsiaalsete muutuste kasvulava, kus õpetaja roll on kujundada teadmisi, oskusi ja väärtushinnanguid nõnda, et kõik etnilised ja kultuurilised rühmad tunneksid end ühiskonnas väärtustatuna (Nieto, 2004; Banks, 2017; Ladson-Billings, 2021). Banks (2017) on rõhutanud, et õpetaja strateegiad mitmekultuurilises klassiruumis peaksid olema suunatud järgnevatele aspektidele: sotsiaalse ebavõrdsuse märkamine ja sellega tegelemine; mitmekesiste teadmiste väärtustamine ning õppekava ja õppimise sidumine õpilaste eluga.

Empiirilised uuringud kinnitavad, et õpilase kodukultuuri ja -keelega õppetöösse kaasamine ennustab õpilaste akadeemilist edukust (Lucas & Katz, 1994), psühholoogilist heaolu ning kooliga kohanemist (Berry & Sabatier, 2010). Uurijad (Sleeter, 2012; Hachfeld *et al.*, 2011) on väljendanud muret õpetajate kultuuripimedast (*culture-blind*) lähenemisest pärast, mille puhul õpetajad ei mõista, et kultuurilised erinevused on olemas või olulised. Kultuuripimedad õpetajad usuvad, et kõige parem viis eelarvamuste ja stereotüüpide vastu võitlemiseks ning iga õpilase kaasamiseks on keskendumine kas iga inimese uniikaalsusele või inimrühmade sarnasuste rõhutamisele (Rissanen, 2019). Selline lähenemine ei võimesta õppijat, võib tekitada erinevast kultuuriruumist pärit õpilastele tunde, et nad on nähtamatud, ning õõnestada õpilaste kuuluvustunnet (Gay, 2002).

Üks edukamaid lähenemisi mitmekultuurilistes klassiruumides on kultuuritundlik õpetamine, mille puhul empiirilised uuringud näitavad, et kultuuritundlikud praktikad mõjutavad positiivselt õpilaste õpitulemusi ja sotsiaalset heaolu (Villegas & Lucas, 2002; Lee *et al.*, 2007; Choi, 2013). Ühtse Eesti kooli visioonis (2019) on kultuuritundlikku õpetamist defineeritud kui protsessi, kus toimub õpilaste intellektuaalne, sotsiaalne, emotsionaalne ja poliitiline võimestamine nende kultuuritausta kaasamise kaudu. Kultuuritundliku õpetamise raamistikku on arendanud Ladson-Billings (1995, 2021) ja Gay (2002, 2013), kummagi käsitlus on oma rõhuasetustega. Ladson-Billingsi käsitlus, kultuuriliselt tähenduslik pedagoogika (*culturally relevant pedagogy*) – rõhutab eelkõige õpetaja hoiakuid, mis mõjutavad tunni planeerimist, juhendamist ja hindamist. Gay arendatud kultuuriliselt tundlik õpetamine (*culturally responsive teaching*) keskendub õpetaja pädevustele ja meetoditele, kirjeldades, mida õpetaja peaks klassiruumis tegema, et olla kultuuritundlik. Dover (2013) on nende lähenemised sünteesinud nimetuse alla kultuuritundlik õpetamine, millel on järgmised tunnused:

- 1) õpetajad kasutavad konstruktivistlikke meetodeid, mis toetavad kultuuriliste ja akadeemiliste kompetentside arengut ja omavahelist seostamist;

- 2) õpilaste kaasamisel tuginevad õpetajad õpilaste teadmistele ja kultuuritaustale;
- 3) õpetajad suunavad õpilasi elu ja ühiskonda kriitiliselt analüüsima;
- 4) kultuuritundlikud õpetajad toetavad õpilaste kultuurilisi pädevusi, luues tegevusi, mis aitavad õpilastel tutvuda nii enda kui ka kaaslaste kultuuripärandiga.

Sinkkonen ja Kyttälä (2014) analüüsisid Soome õpetajate strateegiaid mitmekultuurilises klassiruumis ning tõstsid toetavate teguritena esile ladusa meeskonnas õpetamise ja planeerimise ning tugipersonali rakendamise. Koostöö rolli olulisust rõhutavad ka Trasberg ja Kond (2017), kes analüüsisid Eesti koolide juhtkonna ja tugispetsialistide kogemusi uussisserännanute õpetamisel. Lisaks koostööle rõhutavad teadlased empaatia olulisust, mis aitab õpetajatel mõista teisest kultuuriruumist pärit õpilasi (Gay, 2002; Irvine, 2003; Nieto, 2004); oma uskumuste peegeldamist teistest kultuuridest pärit inimeste kohta (Wubbels *et al.*, 2006; Banks, 2004; Sleeter, 2012), ning teadlikkust erinevatest kultuuridest (Rychly & Graves, 2012). Sleeter (2012) toob ühe olulisema õpetaja pädevusena esile oskuse õpet individualiseerida.

Eelneva põhjal võib öelda, et õpetaja hoiakud, kogemus ja suhtumine kultuurilisesse mitmekesisusse mõjutavad klassiruumis kasutatavaid strateegiaid. Edukad strateegiad mitmekultuurilises klassiruumis aitavad õpilast võimestada ning kaasavad õppesse tema pärimuskultuuri ja vaatenurki.

Õpetaja enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis

Enesetõhususe kontseptsioon põhineb sotsiaal-kognitiivsel teoorial, mis rõhutab inimese tegutsemisvõime arenemist ja agentsust (Bandura, 1986). Enesetõhusust nimetatakse sageli meisterlikkuse ootusteks ja see on üks enesetunnetatud pädevuse mõõde (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Õpetaja enesetõhusus on usk või veendumus, et ta suudab mõjutada õpilaste õppimist isegi vähem motiveeritud õpilaste puhul (Romijn *et al.*, 2020). Empiiriliste uuringutega on kinnitatud, et enesetõhusus mõjutab õpetajate professionaalset käitumist (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Durksen *et al.*, 2017) ja seeläbi õpilaste õpitulemusi (Von Suchodoletz *et al.*, 2018; Zee & Koomen, 2016). Ühtlasi on leitud, et õpetaja ei pruugi kõigis valdkondades ja kõikide sihtrühmadega (sh mitmekultuurilises klassiruumis) tunda end võrdselt võimekana ning seetõttu peetakse õpetaja enesetõhusust pigem kontekstist sõltuvaks (Hoy & Woolfork Hoy, 2004; Romijn *et al.*, 2020).

Õpetaja enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis seisneb õpetaja tajutud võimekuses kasutada mitmesuguseid strateegiaid ja toiminguid, et mõjutada õppijaid ja saavutada soovitud tulemus (Choi & Lee, 2020). Õpetaja enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis hõlmab järgnevaid dimensioone:

- 1) usk oma võimesse siduda erineva kultuurilise taustaga õpilaste kogemused, teadmised ja vaatenurgad õpetamise ja õppimisega;
- 2) usk oma võimesse luua turvaline klassikeskkond, kus õpilased teevad koostööd erineva kultuurilise ja rassilise taustaga eakaaslastega;
- 3) usk oma võimesse tõsta õpilaste teadlikkust mitmekesisusest (Romijn *et al.*, 2020; Siwatu, 2007).

Empiirilised uuringud kinnitavad, et õpetajad, kes tajuvad mitmekultuurilises klassiruumis kõrgemat enesetõhusust, mõjutavad positiivsemalt õpilaste akadeemilist edukust (Garcia & Chun, 2016; Dee & Penner, 2017), muudavad õppimise tähenduslikumaks ja võimestavad õpilasi nii sotsiaalselt kui ka kultuuriliselt (Mette *et al.*, 2016).

Barni jt (2019) rõhutavad, et õpetaja enesetõhusus on tugevalt seotud personaalsete väärtushinnangutega. Empiirilised uuringu näitavad, et õpetajate enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis on seotud nende positiivse suhtumisega sotsiaalkultuurilisesse mitmekesisusse ja kaasavatesse praktikatesse (Gao & Marger, 2011; Gutentag *et al.*, 2018; Siwatu & Starker, 2010). Ühtlasi on see seotud eelneva õpetamiskogemusega sotsiaal-kultuuriliselt mitmekesistes klassiruumides. Empiirilised uuringud kinnitavad, et õpetajad, kes töötavad vaid homogeense õpilasarühmaga, on vähem valmis õpetama mitmekultuurilises klassiruumis (Bonner *et al.*, 2018; Sliwka, 2010). Lisaks on uuringud näidanud, et õpetajad, kes on osalenud mitmekultuurilise hariduse koolitustel (Choi & Lee, 2020; Lee *et al.*, 2007; Schniedewind, 2001) või kellel on kultuuridevahelise suhtluse kogemus (Mahali & Sevigny, 2021), hindavad oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis kõrgemalt. Siinkohal on oluline rõhutada, et õpetaja usku oma võimetusse võib vähendada tugev väline kontroll, mis piirab õpetaja autonoomiat õppetööd puudutavate otsuste puhul (Howard & Rodriguez-Minkoff, 2017; Choi & Mao, 2021).

Eelneva põhjal võib öelda, et õpetaja enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis on suuresti mõjutatud õpetaja personaalsetest väärtushinnangutest ning hoiakutest kultuurilisesse mitmekesisusse ja kaasavatesse praktikatesse, õpetaja kogemusest heterogeensete klassiruumide ja kultuuridevahelise suhtlusega.

Metoodika

Uuringu eesmärk on mõista, kuidas õpetajad tajuvad oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis, millised tegurid seda kujundavad ning millised on õpetajate katsumused ja strateegiaid mitmekultuurilises klassiruumis. Kuna keskendutakse õpetajate kogemusele, lähtutakse uuringus kvalitatiivsest uurimisperspektiivist, mis võimaldab mõista nähtust süvitsi ja lähtuvalt uuritava perspektiivist (Mason, 2002).

Valimi moodustamine

Valimi moodustamisel kombineeriti eesmärgipärase valimi ja lumepallivalimi meetodit. Eesmärk oli haarata valimisse põhikooli II ja III astme õpetajad, kellel on olnud eelnev kogemus mitmekultuurilises klassiruumis õpetamisega, seejuures taotleti variatiivsust õpetamiskogemuses, üldise õpetamisstaaži pikkuses ja ainetes. Haridus- ja Noorteametilt (HARNO) küsiti teavet koolide kohta, kus õppis aastatel 2017–2020 uussisserändaja taustaga õppijaid. Järgnevalt pöörduiti 21 kooli direktori poole palvega soovitada õpetajaid, kellel oleks kas suurem (õpetanud eri kultuuriruumidest pärit õpilasi) või väiksem (mõned üksikud õpilased või alles alustanud nendega töötamist) kogemus mitmekultuurilises klassiruumis õpetamisega. 11 koolijuhti vastasid, edastades 13 õpetaja kontaktid. Kolme kooli puhul vastasid õpetajad sotsiaalmeedia kaudu saadetud üleskutsesele. Järgnevalt pöörduiti õpetajate poole nõusoleku küsimiseks. Kuna sooviti saada võimalikult variatiivne valim, paluti ka intervjueeritud õpetajatel soovitada kolleege, kes sobiksid vastava õpetaja profiiliga (väiksem/suurem kogemus mitmekultuurilise õppijaskonnaga; mees-/naissoost, pikema/lühema staažiga jne). Märtsist 2020 novembrini 2021 viidi läbi intervjuud 20 õpetajaga 14 koolist. Tabelis 1 on näha intervjueerituid iseloomustavad karakteristikud.

Valimi moodustasid II ja III kooliastme õpetajad, kelle tööstaaž õpetajana on 3–40 aastat. Enamik uuringus osalenud õpetajatest oli naissoost (17) ning 14 intervjueeritavat oli riikliku või munitsipaalikooli õpetajad. Tabelis 1 on esitatud õpetajate ainevaldkonnad, tööstaaž, kogemus erinevast kultuuriruumist pärit õpilaste õpetamisel ning uussisserännanud õpilaste arv HARNO-lt saadud andmete järgi. Õpetajad, kelle klassis on nende hinnangul olnud vaid paar uussisserännanud õpilast, on klassifitseeritud valimi tabelis väikese kogemusega õpetajateks. Õpetajad, kes on juba üle kahe aasta õpetanud mitmekultuurilises klassiruumis ja kel oli kogemust rohkem kui nelja uussisserännanud õpilase õpetamisega, on liigitatud suure kogemusega õpetajate hulka.

Tabel 1. Õpetajate karakteristikud

Kood	Ainevaldkond või roll koolis	Staaž	Kogemus mitmekultuurilise klassiruumiga	Uussisse-rännanud õpilaste arv koolis 2020*
1	Võõrkeeled	15	Väike	7
2	Loodusained	20	Suur	
3	Loodusained	7	Suur	
4	Matemaatika	20	Väike	7
5	Sotsiaalsained	5	Väike	17
6	Loodusained	15	Väike	18
7	Kunstiained ja keelekümbaluskoordinaator	11	Suur	12
8	Sotsiaalsained ja võõrkeeled	3	Suur	
9	Võõrkeeled	30	Väike	5
10	Sotsiaalsained ja õppejuht	14	Suur	18
11	Kunstiained	18	Väike	7
12	Sotsiaalsained	4	Väike	12
13	Loodusained	32	Väike	13
14	Tugiõpe kõikides ainetes	4	Suur	6
15	Klassiõpetaja	4	Väike	7
16	Klassiõpetaja	40	Suur	10
17	Sotsiaalsained	4	Suur	17
18	Tugiõpe kõikides ainetes	6	Suur	10
19	Projektõpe	16	Suur	17
20	Võõrkeeled	20	Suur	17

* Uussisserännanud õpilastele ettenähtud keeleteotuse taotlusel näidatud õpilaste arvu järgi. Osa koole seda taotlenud ei ole.

Intervjuude tegemine

Poolstruktureeritud intervjuud tehti 20 õpetajaga. Ette oli valmistatud detailne intervjuu juhend, mis koosnes neljast laiemast plokist ja mille järjekorda muudeti vastavalt olukorrale. Intervjuu algas narratiiv-generatiivse küsimusega: „Alustuseks sooviksin ma rohkem teada teist kui õpetajast, avage palun ennast õpetajana. Millal te õpetajana alustasite ja keda õpetate?“ Sellele järgnesid biograafilist laadi jätküküsimused. Teine teemaplokk puudutas õpetamist mitmekultuurilises klassiruumis, hõlmates küsimusi õpetaja hoiakute kohta, kuid samuti õpetaja hinnangut oma enesetõhususele. Näiteks küsiti: „Missugused on olnud teie kogemused õpetamisega mitmekultuurilises klassiruumis? Kuidas te hindate oma valmisolekut õpetada mitmekultuurilises klassiruumis? Kui kõrgelt

te oma edukust mitmekultuurilises klassiruumis hindate ning missugustes kontekstides te olete tundnud, et olete väga hästi hakkama saanud? Missugused väljakutsed on teil olnud ja kuidas te neid olete ületanud?“ Kolmas teemaplokk käsitles mitmekultuurilises klassiruumis rakendatavaid strateegiaid ning õpetaja hinnangut oma enesetõhususele neid rakendada. Näiteks küsiti: „Kuidas arvestate tundide planeerimisel õpilaste kultuurilise taustaga? Missuguseid meetodeid olete teisest kultuuriruumist pärit õpilaste kaasamisel kasutanud ja kuidas need on klassiruumis toimunud? Kuidas hindate oma võimekust kaasata õpilasi erinevatest kultuuriruumidest?“ Neljas ja viimane teemaplokk puudutas koolikeskkonda, koolikultuuri ning kooli rakendatavaid tugimehhanisme õpetajate toetamiseks. Näiteks küsiti: „Kuidas on teie arvates teie kool tervikuna valmis töötama erineva kultuuritaustaga õpilastega? Kuidas on õpetajat toetatud mitmekultuuriliste õpilaste kaasamisel? Missugused oskused või kogemused on teid mitmekultuurilises klassiruumis toetanud?“ Intervjuudel taotleti dialoogilisust, olukorra järgi muudeti küsimuste järjekorda ning esitati lisaküsimusi.

Intervjuud toimusid Tallinna Ülikoolis või Zoomi keskkonnas. Enne intervjuud tutvustati intervjuueeritavatele selle eesmärgi, kuidas andmeid hoiustatakse ja kasutatakse. Intervjuueeritavatele kindlustati konfidentsiaalsus ning samuti lubati, et nad võivad ka hiljem loobuda uuringus osalemisest – sel juhul andmed kustutatakse. Intervjuueeritavad allkirjastasid informeeritud nõusoleku vormi. Intervjuud tegi artikli esimene autor ja intervjuude pikkuseks kujunes 45–120 minutit.

Intervjuude analüüs

Intervjuude analüüsimisel on kasutatud temaatilise analüüsi meetodit ning lähtutud on Braun & Clarke (2006) kuueetapilisest analüüsimudelilt. Esmalt loeti transkribeeritud intervjuu tekste põhjalikult ning tehti esmaseid märkmeid. Sellele järgnes uurimisküsimustest lähtuv tekstilähedane kodeerimine, st igale tähenduslikule mõtteühikule anti võimalikult tekstilähedane nimetus. Järgmises etapis loeti intervjuu tekstid ja loodud koodid uuesti üle ning sõnastati teemakategooriad. Seejärel loodi teemakategooriate struktuur, mis koosnes laiematest ja kitsamatest alakategooriatest. Niimoodi analüüsisid ja arutasid kaks autorit läbi kaks esimest intervjuud. Moodustunud nn koodipuu oli aluseks järgnevate intervjuude kodeerimisel, mida tegi artikli esimene autor. Intervjuudes uute teemade ilmumisel loodi uusi teemakategooriaid juurde. Tabelites 2–5 on esitatud peateemad ja alateemad ning intervjuude arv, kus teema esines. Analüüsimisel kasutati Nvivo tarkvara. Analüüsi võib kirjeldada kui hübriidset lähenemist temaatilisele analüüsile. Kui analüüs algas induktiivsest kodeerimisest, siis analüüsi hilisemas etapis lähtuti kontseptuaalsest raamistikust „Õpetaja enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis“, mis suunas süvitsi

keskenduma tekstist ilmnenud mustritele ning genereeris uusi analüütilisi küsimusi. Eesmärk oli ühelt poolt mõista, milliseid tähendusi õpetajad enesetõhususele omistavad, ning teiselt poolt selgitada mehhanisme, mis seejuures toimivad (Jackson & Mozzei, 2018, 732).

Tulemused

Järgnevalt on toodud välja, kuidas õpetajad tajuvad oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis, missugused tegurid mõjutavad õpetaja enesetõhusust, millised on õpetajate väljakutsed ja strateegiad, et kaasata mitmekultuurilist õppijaskonda.

Õpetajate tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis

Enamik õpetajatest (13) tajus oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis pigem kõrgelt. Kolm õpetajat oli oma enesetõhususe suhtes kõhklevad ja neli tajus, et neil on mitmekultuurilises klassiruumis madal enesetõhusus (vt tabelit 2). Õpetajad kogesid eelkõige enesetõhususe esimest dimensiooni, rõhutades õpilase üldise hakkamasaamise toetamist ja kaasamist, mitte niivõrd erinevate kultuuriperspektiivide kaasamist õppetöösse. Enesetõhususe mõtestamisel lähtus heade suhete loomisest ja turvalisest klassikeskkonnast kolm õpetajat. Enesetõhususe kolmas dimensioon – usk oma võimekusse tõsta kõigi õpilaste teadlikkust mitmekesisusest – tuli välja eelkõige õpetamisstrateegiatest, kuid õpetajad ise seda olulise aspektina ei rõhutanud.

Kõrge enesetõhususega õpetajatel on suurem kogemus mitmekesise õppijaskonnaga, nad teevad koostööd kolleegidega, kasutavad mitmekesiseid praktikaid ja vaatlevad õpilaste hakkamasaamist klassiruumis tervikuna, pidades kaasatust, õpilase eduelamust ja häid suhteid klassikaaslaste ja õpetajaga olulisemaks kui akadeemilisi tulemusi. Õpetajad, kes hindasid oma enesetõhusust kõrgelt, tunnetasid, et saaks veel paremini, kui oleks rohkem koolipoolset tuge ning aega tunde planeerida.

Madala enesetõhususega õpetajaid oli uuringus oluliselt vähem (4), mis võib tuleneda ka sellest, et nad ei soovinud intervjuus osaleda. See rühm eristus selgelt väiksema kogemuse poolest teise kultuuri- ja keeletausta ning erivajadustega õpilaste õpetamisel. Enda ja õpilaste hakkamasaamisest rääkides ei ole väljendatud eduelamust, vaid pigem nähakse väljakutseid õpilase õppetöösse kaasamisel. Madala enesetõhususega õpetajate rõhuasetus on pigem aine õpetamisel kui õpilase klassiga kohanemise toetamisel. Koostööd teiste õpetajatega õpilaste kaasamiseks enamasti ei mainitud ning tihti peegeldus õpetajate intervjuudest üksijäämise tunne.

Tabel 2. Õpetaja hinnang oma enesetõhususele mitmekultuurilises klassiruumis

Kood valimi tabelis	Kogemus mitme-kultuurilise klassiruumiga	Kogemus erivajadustega õppijatega	Aktiivne koostöö teiste aine-õpetajatega	Õpetaja tajutud enesetõhususe mõõdupuu
Kõrge tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis				
2	Suur			Õpilase hakkamasaamine
3	Suur	*		Õpilase hakkamasaamine
7	Suur	*	*	Head suhted
10	Suur	*	*	Õpilase kaasatus
12	Väike		*	Õpilase hakkamasaamine
13	Väike	*	*	Õpiedukus
14	Suur		*	Õpilase kaasatus
15	Väike	*	*	Õpiedukus
16	Suur	*		Õpilase hakkamasaamine
17	Suur	*		Õpilase hakkamasaamine
18	Suur	*	*	Head suhted
19	Suur		*	Õpilase hakkamasaamine
20	Suur		*	Head suhted
Kõhklev enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis				
4	Väike	*		Õpilase hakkamasaamine
8	Suur			Õpilase kaasatus
11	Väike	*	*	Õpilase kaasatus
Madal enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis				
1	Väike			Õpilase hakkamasaamine
5	Väike		*	Õpiedukus
6	Väike		*	Õpilase hakkamasaamine
9	Väike		*	Õpilase hakkamasaamine

Üks võõrkeele õpetaja meenutab, kui keeruline on olnud töö uussisserändajast õpilasega:

„Ma ei ole sellega üldse hästi hakkama saanud. Tihti ta niisama passib. Isegi kui ma koostan talle mingid töölehed, sest mul ei ole temale piisavalt aega keskenduda, isegi siis ta jääb lihtsalt ootama. Nüüd ma tegelikult näen, kuidas ta on juba suhteliselt demotiveeritud.“ (Õ1)

Õpetajad, kes kõhklesid oma võimes kaasata erinevast kultuuriruumist pärit õpilasi (3), töid enamasti esile, et õpilased ei omanda samas mahus ainet või neil on kehvemad hinded kui eesti keelt emakeelena kõnelevatel õpilastel.

„Et kui ma mõtlen oma ainele ja kogu sellele, et mida teised õpilased... eesti õpilane saab sealt, siis selles mõttes ma ikkagi ei tunne väga kindlalt ennast, et nemad jõuavad sinna samasse kohta. Pigem ma nagu õpetajana tunnen, et ma peaks ikka rohkem tegema.“ (Õ11)

Kuigi õpetajad hindasid oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis enamasti kõrgeks ei tajutud kõiki enesetõhususe dimensioone. Ühtlasi ei koge õpetajad oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis monoliitsena, vaid rõhutatakse selgelt eristuvaid õppijate sihtrühmi, kes mõjutavad erineval moel nii klassikliimat kui ka õpetaja toimetulekut. Õpetajad tunnetasid ennast vähem võimekana, kaasates teisest kultuuriruumist õpilasi, kellega puudus ühine keel. Viimase all mõistsid õpetajad peale otsese tähenduse ka jagatud arusaamu ja väärtusi, sealhulgas religioosseid tõekspidamisi. Üldiselt tajuti kõrgemat enesetõhusust, kui kaasati Euroopa või slaavi kultuuriruumist pärit õpilasi.

Õpetaja enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis toetavad tegurid

Enesetõhusust toetab varasem kogemus mitmekesise õpilaskonnaga ja rahvusvahelise töö või projektidega, koolis valitsev koostöine koolikultuur, koolitustel osalemine, aga ka teatud isikuomadused nagu empaatia ja avatus ning inglise keele oskus.

Tabel 3. Toetavate tegurite esinemissagedused intervjuudes

Õpetaja enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis toetavad tegurid

Õpetaja isikuomadused (10)

Kogemus mitmekesise õppijaskonnaga (6)

Koostöine koolikultuur (6)

Kogemus teises kultuuriruumis elamise või rahvusvahelise projektiga (6)

Pädevuste arendamine ja koolitused (7)

Keeleoskus (3)

Õpetajad rõhutasid eelneva **kogemuse olulisust** mitmekultuurilise õpilaskonna kaasamisel. Õpetajate lood kirjeldasid algset ärevust, kui selgus, et klassiga liitusid rändetaustaga õpilased. Aja ja kogemusega see ärevus lahtus. Samuti on eriklassi õpetamine toetanud õpetajate valmisolekut töötada mitmekultuurilise õppijaskonnaga. Õpetajad kasutasid oma kogemusest rääkides sageli väljendit hakkamasaamine.

Kõrge tajutud enesetõhususega õpetaja rõhutab eelneva kogemuse rolli:

„Et siis tegelikkuses praegusel juhul sa oled õppeaasta alguses, ahah, mul on selline klass, see aasta. Tegelikult me oleme sellega harjunud ja kohanenud ja kui sa juba näed, et su kolleeg saab hakkama, siis küll **sa saad ise ka hakkama**. Kõikidel on see kogemus juba olemas nende laste õpetamisest, et kuna meil on tõesti neid nii palju, eks ole, et selles mõttes need hirmud on jah, õpetajatel nagu võib-olla ära kadunud pigem tekkinud nagu mure sellega, et sa juba tead, mida kõike sa peaksid tegema.“ (Õ10)

Õpetaja, kellel oli eelnev kogemus maakooli liitklassis, hindas, et see kogemus võis teda ka praeguses koolis toetada. Nii liitklassid kui ka erivajadustega õppijad on sundinud õpet diferentseerima, mis on paratamatus ka mitmekultuurilises klassiruumis.

Õpetajad hindasid **koostöist koolikultuuri** väga oluliseks toetavaks teguriks. Intervjuudes mainiti sageli koostööd eesti keele õpetaja ja tugispetsialistidega, kes aitasid aineõpetajatel õpet diferentseerida ning leida meetodeid, kuidas lõimida aine- ja keeleõpet. Koolides, kus õppis rohkem rändetaustaga õpilasi, olid kujunenud välja rutiinsed tegevused ning selged ootused õpetaja rollile. Näiteks tehti koostööd individuaalsete õppeplaanide juures, arutati ühiselt läbi, missuguse klassikollektiivi ja õpetajaga võiks uus õpilane kõige paremini sobituda ning kuidas toimub hindamine. Õpetajad tunnetasid vajadust regulaarse koostööaja järele ning leiti, et ajanappus teeb koostöö organiseerimise keeruliseks.

Kõrgema enesetõhususega õpetajad olid väga koostöised ning tihti olid nad ise koostöö algatajateks.

„Meil on üks õpetajate kohvik see kõigi kokkusaamise koht [...] Et noh, koolis ei ole ju kellelgi aega ja vahetund on nii lühikene, eks seal on sada muud tegemist. Tahtsin just, et teeme ühe sellise, kõik, kes tegelevad nagu muukeelsetega, et saame kokku. [...] Et kõik õpetajad teaksid, mis ootused perel on ja kuidas võiks kooli enda tegevuskava olla.“ (Õ18)

Madalama tajutud enesetõhususega õpetajad pigem koostöised ei olnud. Nad kogesid, et neid on nende muredega üksi jäetud, või ei tunnetanud nad, et teisest kultuuriruumist pärit õppijate kaasamine nende ülesanne oleks.

„Nii palju, kui ma olen seda rääkinud juhtkonnale ja teistele, et noh ma saan aru teistel õpetajatel ei ole sellist probleemi. Ta haakub muusikas, matemaatikas on numbrid, see on kõik üks süsteem. See on nagu raske. Minule kui eesti keele õpetajale mingisuguseid materjale kuskilt ei ole ette antud. Ja ausalt öeldes ei ole ka minu eriala. Sest et praegu on ülikoolis juba uus eriala eesti keel teise keelena. Seal on hoopis teine metoodika. Ma ei ole piisavalt pädev nagu õpetama teda niimoodi nullist.“ (Õ1)

Eesti keele õpetaja kogemust peegeldavad ka teised madala tajutud enesetõhususega õpetajad, kes kurdavad ajanappuse üle, mille tõttu ei ole neil aega õpilase kaasamiseks vajaminevaid strateegiaid välja töötada.

Õpetajad nimetavad oluliste isikuomadustena **avatud suhtumist, empaatia-võimet ja loovust**, mis on aidanud neil luua õpilastega parema sideme, mõista asju õpilaste perspektiivist ning katsetada uusi lähenemisi ja õpetamisstrateegiaid. Mitmes intervjuus jäi kõlama sõnum, et mitmekultuurilises klassiruumis töötamine on huvitav, põnev ja rikastav ka õpetajale endale.

Üks eriklassi õpetaja vaatleb empaatiat kui õpetaja baasomadust, mis annab aluse heade suhete loomisele õpilastega.

„Ma arvan, et esimene asi üldse tegelikult, kui lapsed kooli tulevad, eriti natukene rohkem toetust vajavate laste puhul on, et nad hakkaksid üldse õpetajat usaldama, eks ju. Nad peavad tundma, et õpetaja hoiab neid, et sealt nagu saab alguse üldse see õppimine. [...] Ja on see mis annab selle põhja. Et kui seda ei ole, siis ei ole nagu midagi teha.“ (Õ15)

Kolmel õpetajal oli **kogemus elamisega teises kultuuriruumis** ning nad hindasid, et just see kogemus on arendanud nende puhul avatust ning teiste kultuuride mõistmist. Ka rahvusvahelistes projektides osalemise kogemus on toetanud teiste kultuuride tundmaõppimist.

Seitse õpetajat tõid esile strateegiaid, mida nad on uussisserändajatest õpilastega seotud koolituse mõjul rakendanud. Näiteks rändelapsele tugiõpilase leidmine, kolleegidega õppematerjalide loomine, sõpruskooli või mentori rakendamine, kes aitas neil uue rolliga kohaneda. Õpetajate hinnangul on mõjusad praktilistele tegevustele suunatud koolimeeskondade koolitused, samuti väärtustati välismaal toimunud koolitusi. Madala tajutud enesetõhususega õpetajad rõhutasid enamasti ettevalmistuse puudumist, mis takistab neil pakkuda keelelist tuge või diferentseerida õpet. Koolitustel osalemist takistas ajanappus ja suur töökoormus.

Õppijate kaasamisel on oluline roll **õpetajate keeleoskusel**, eriti inglise ja vene keele oskusel. Õpetajate hinnangul toetab see kontakti loomist õpilastega, kuid saadab ka signaali, et mitmekeelsus on väärtustatud. Samas, ühes intervjuus ilmnis ka vastupidine näide. Koolil oli strateegia paigutada rändetaustaga õppijaid just inglise keelt mitte valdava õpetaja klassi ning olenemata puudulikust keeleoskusest hindas see konkreetne õpetaja oma enesetõhusust kõrgelt. Tegemist on erivajadustega õpilaste klassiga, kuhu kool paigutab rändelapsed nii kauaks, kuni keel on sellel tasemel, et õpilane saab tavaklassis jätkata.

Õpetajate väljakutsed mitmekultuurilises klassiruumis

Nii kõrge kui madala tajutud enesetõhususega õpetajad kogesid mitmekultuurilise klassiruumi puhul sarnaseid väljakutseid: ühise suhtluskeele puudumine õppija ja tema perega, aja- või materjalide nappus, õpetaja psühholoogia valdkonna pädevuste vajakajäämine, õppijate erinev arusaam õppimisest, infonappus, aine liigne lihtsustamine, kultuurilised erinevused, sealhulgas väga selged religioossed tõekspidamised, ja läbipõlemine (vt tabelit 4). Seejuures olid kõrgema enesetõhususega õpetajad lahendustele enam orienteeritud.

Tabel 4. Väljakutsete esinemissagedused intervjuudes

Õpetajate väljakutsed mitmekultuurilises klassiruumis

Ühise suhtluskeele puudumine (18)

Ajanappus (11)

Õpetaja psühholoogia valdkonna pädevuste vajakajäämine (7)

Õppijate erinev arusaam õppimisest (6)

Läbipõlemine (2)

Aine liigne lihtsustamine (4)

Info liikumine (4)

Ainetevahelised erinevused (4)

Usulised erinevused (4)

Enamik õpetajatest (18) tõi suurima väljakutsena esile ühise suhtluskeele puudumise ning kolmandik õpetajatest (7) rääkis intervjuus õppijate keerulistest kohanemise lugudest (sh kultuurišokist, kohanemisprobleemidest), mis seadis nõudmised õpetaja psühholoogia valdkonna pädevustele, sealhulgas kuidas toetada õppijat uue kultuuriga kohanemisel.

Kõrge enesetõhususega sotsiaalainete õpetaja peegeldab, kui keeruline on erinevast kultuurituumist pärit õpilasel koolikeskkonnas kohaneda.

„Ta on siin koolikeskkonnas igapäevaselt täiesti võõras keskkonnas, kus keel ka ei aita. Ja see kogemus, ma tema näost näen, et see ei ole mingi nauding iga päev käia siin. Ta tuleb sealt trauma kogemusest ja ta saab siin mingisuguse uue, tavalise koolikohustuse täitmise, minu meelest on see ka trauma. Aga siin peab olema haritum. Ma tõesti ei tea, kuidas neid asju lahendada.“ (Õ12)

Õpetajad kogesid suurt töökoormust, seejuures madalama tajutud enesetõhususega või alles vähese mitmekultuurilise klassiruumi kogemusega õpetajad tõid esile ajanappuse ning vajaduse mitmekultuurilises klassis ainet liigselt lihtsustada, mille puhul nad tunnetasid, et kannatavad eesti õpilased.

„Entusiasmi on muidugi tore asi, kui ta sul hakkab unetundide kallale minema juba, et sul ei ole neid materjale, sa pead tegema... ja siis lihtsalt see on see koht, kus sa järele annad. Et kadu on üks õpilane või ülejäänud klass, et kui sa ikka ei jõua, siis eelistad seda ülejäänud klassi ühele. Kahjuks see ei peaks kuidagi nii olema, aga säästa tuleb ikka sealt, kus on üldkajuh väiksem, kui nüüd matemaatikuna asja võtta.“ (Õ4)

Diferentseerimine ja õppematerjalide kohandamine nõuab õpetajatelt ajalisest mõttes lisaressurssi ning see on problemaatiline eriti klassides, kus on hariduslike erivajadustega õppijaid või palju õpilasi.

„Ma tunnen iga päev, et mul ei ole tema jaoks aega, see ei ole lihtsalt meeldiv tunne. Sest et ülejäänud klassis on ju ka lapsi kes on individuaalse õppekavaga. Kõik teavad seda, et see on suur lisatöö. See on individuaalne õppekava taas. See tähendab suhtlemist vanematega, kes teinekord ei oska isegi inglise keelt, meil on näiteks vanemad, kes räägivadki ainult araabia keelt. Siis on vaja kogu aeg tõlki, nad ei saa sellest eriti aru üldse meie koolisüsteemist kui sellisest.“ (Õ1)

Seoses ajapuudusega mainiti paaril korral ka läbipõlemist, mis esines eelkõige siis, kui alustati tööd mitmekultuurilise klassiga. Õpetajat toetab see, kui on toimiv koostöö ja head suhted kolleegidega, kellel saab tööga seotud probleeme arutada.

„Mõnikord ma olen väga väsinud. Ma arvan, et meie koolikoormus on kuidagi üle. Et ei ole nii, et kaheksa tundi päevas ja nädalavahetused on pere ja enda jaoks ja õhtud ka. Alguses nii küll ei olnud. See läbipõlemine ja kõik need asjad me elasime juba üle. Aga no siamaani mul üldse ei ole kahju, et ma siia tulen, isegi ei mõtle selle peale. Et see on see koht, kus ma tahan olla. Ja muidugi see suhe kolleegidega, et me ikkagi väga-väga toetame teineteist.“ (Õ20)

Osa õpetajatest (4) leidis, et I ja II kooliastmes või klassiõpetajatel on kergem teisest keele- ja kultuuriruumist pärit õppijaid kaasata kui III kooliastmes, kus ainete sisu on juba keerulisem ning keeleline barjäär mõjutab aine omandamist. Algklassides õpitakse ühiselt lugema ja kirjutama, kasutatakse enam aktiivõppemeetodeid ning enamasti on üks õpetaja, kes jälgib õpilaste arengut.

Õpetaja, kellel on pikaajaline kogemus rändelaste õpetamisega ning on töötanud nii aine- kui klassiõpetaja rollis, usub, et aineõpetajatel on oluliselt enam katsumusi.

„No kui nad su tunnis on, siis ütleme klassiõpetajana, ta ikkagi üldiselt õpib eesti keele ära paari aastaga ja edusammud tulevad äkitselt. Sa näed, suhtleb juba teiste lastega ja teeb tunnis kaasa pingutab, et siis on nagu lihtsam. Aga kui ta mul nüüd, näiteks ongi seal kaheksandas klassis laps, kes ei räägi midagi, et siis on väga keeruline, kui ma ühe tunni nädalas näen ka, eks ole.“ (Õ10)

Õpetajad kurtsid samuti kehva info liikumise üle koolis, sest nad oleksid soovinud enne õppeaasta algust saada enam infot uute rändetaustaga õpilaste kohta. Samas üks õpetaja pigem vastupidi keeldus teadlikult eelnevast infost uute õppijate kohta, kuna leidis, et tihtipeale on see info negatiivne ja tekitab stereotüüpset mõtlemist.

Õpetamisstrateegiad mitmekultuurilises klassiruumis

Õpetajate strateegiad mitmekultuurilises klassiruumis peegeldavad paindlikkust ning õpilase individuaalsusega arvestamist. Näiteks kirjeldasid õpetajad õppe diferentseerimist, individuaalse õppekava loomist, esimesel õppeaastal hindamisest loobumist, individuaalseid tunde ning järeleaitamist. Kuigi enamik (16) õpetajaid kasutas spetsiaalseid strateegiaid erinevast kultuuriruumist pärit õpilase kaasamiseks, tunnistas neli õpetajat, et nemad eraldi strateegiaid ei rakenda ning nende tunnid mitmekultuurilises klassiruumis ei erine tavatundidest. Need pigem madala tajutud enesetõhususega õpetajad uskusid, et õpilase enda kohustuseks on kohaneda ning tunnis rohkem panustada. Samuti kogeti, et ajanappus ei võimalda mitmekultuurilises klassiruumis teistmoodi lähenemist rakendada.

Näiteks kirjeldab üks loodusainete õpetaja, kuidas ta tegeleb pigem õpilastega, kes otsivad ise kontakti.

„Ma olen siis neile õpilastele, kes nagu tahavad õppida, öelnud, et inglise keeles on materjali päris palju. Et lugege, töötage läbi, senikaua kui nad seal aklimatiseeruvad, eks ole. Aga noh, ütleme nii, et nende välismaalaste poolt, et nad pigem istuvad niisama tunnis lihtsalt. Aelevad, logelevad ei tee suurt midagi. [...] Need, kes otsivad seda kontakti, kes proovivad aru saada, olen ma vastu tulnud.“ (Õ6)

Tabel 5. Mitmekultuurilises klassiruumis kasutatavate strateegiatega esinemissagedus

Kultuuri dimensiooni kaasamine	Teadlikkuse tõstmine mitmekesisusest	Turvalise klassikeskkonna loomine
Ei kasuta strateegiaid erinevast kultuuri-ruumist pärit õpilase kaasamiseks (4)	Maailma- ja võõrkeelte nädalad, kultuuri õpitoad (5)	Heade suhete loomine (5)
Pärimuskultuuri sidumine õppekavaga (3)	Rahvusvahelised vabatahtlikud (2)	Klassi komplekteerimise strateegiad (7)
Mitmeaperspektiivsus (6)	Sarnasustele rõhumine (5)	Koostöö lapsevanemaga (10)
		Tugiõpilane (4)
Keele arenguga seotud strateegiad	Kooli strateegiad	Üldised õpetamisstrateegiad
Lõimitud aine- ja keeleõpe (8)	Hindamisest loobumine (10)	Diferentseerimine (14)
Eesti keele lisatunnid (7)	Individuaalne õppekava (5)	Koostöö tugipersonaliga (9)
Kodukeele kasutamine ja tõlkimine (6)	Abiõpetajate kasutamine (4)	Aktiivõppemeetodid (8)
	Õpetajate ümarlaud (4)	Mõjub hästi ka tavaõpilastele (4)
	Väikeklasside kasutamine (3)	Koostöö kooliväliste organisatsioonidega (2)
	Strateegiline plaan rändelastele(3)	

Kõrgema tajutud enesetõhususega õpetajad pidasid oluliseks oma rolli **õpilase eesti keele pädevuse kujundamisel** ning olid aktiivsed leidma viise, kuidas õpilase keelepädevust arendada. Näiteks aitasid õpetajad rändetaustaga õpilasi leida eestikeelseid huviringe, osaleda noortekeskuse töös, laagrites ning suunasid tarbima eestikeelset meediat. Madalama tajutud enesetõhususega õpetajad seevastu leidsid, et see on eelkõige eesti keele õpetajate ülesanne ning neil puuduvad vajalikud oskused aine ja keeleõppe lõimimiseks.

Õpilaste **teadlikkuse tõstmiseks mitmekesisusest** on viies koolis korraldatud maailma- ja võõrkeele nädalaid või näitusi kooli õpilaste kultuurilisest mitmekesisusest, samuti on kaasatud lapsevanemaid kultuuri õpitubade korraldamisse. Neljas koolis teadvustasid õpetajad, et neil on mitmekultuuriline kollektiiv ja see toetab eri kultuuride mõistmist. Koolides, kus olid töötanud välismaa vabatahtlikud, väärtustati, et õpilased õppisid nende keelt ja kultuuri tundma.

Üldjuhul võib öelda, et mitmekultuurilise perspektiivi toomist koolikultuuri palju ei mõtestatud ning kultuuriline taust koolikeskkonnas välja ei tule. Näiteks väljendab üks kõrge tajutud enesetõhususega sotsiaalinete õpetaja muret, kuidas põhirõhk koolis on suuresti tehnilisel keeleõppel ning kultuuri rolli ei ole mõtestatud.

„Kultuuri olulisust kuidagi ei mõtestata, ei nähta veel, et hästi tehniline keeleõpe. Jaa, see oli see, mida alguses ma nagu hästi palju endale kirja panin, et kus see kultuur nagu jääb. Et kuhu nagu jääb see õppija kui isiku arvestamine ja tema tausta arvestamine *versus* see, et me peame talle keele selgeks tegema.“ (Õ17)

Sarnaselt peegeldab teine õpetaja, et peamiselt tulevad kultuurilised erinevused välja sööklas.

„Tegelikult see kultuuriline taust meil ei tule välja. Et ainus asi, mis on põnev nüüd ütleme, moslemite lapsed küsivad seal sööklas, õpivad selgeks sõna *sig*a, sellepärast et sealih

Turvalise klassikeskkonna loomisele suunatud strateegiatest toodi esile heade suhete loomist, tugiõpilaste kasutamist ning teadlikku klassi komplekteerimist. Kaheksa õpetajat kaasas õpilasi kasutades aktiivõppemeetodeid, mis soodustab õpilastevahelist koostööd ja võimalust üks ühele iga õpilasega suhelda ning selle panust parema õpikeskkonna loomisesse. Kasutatakse ka klassi komplekteerimise strateegiaid, kus kooli õppejuht arvestab uue õpilase klassi valikul nii klassi kui ka õpetaja hoiakute ja valmisolekuga võtta vastu teisest kultuuriruumist pärit õpilane.

Väljendati ka klassi negatiivseid hoiakuid teisest kultuuriruumist pärit õpilaste suhtes.

„Mõnes klassis võtavad hästi vastu. See oleneb nii klassist ja nende omavahelisest suhtlusest. Mõni klass on selline, kus me pidime ikka esimesed mitu-mitu tundi seletama, et miks see vajalik on ja, et see ei ole karistus kellelegi ja sellega oli natuke probleeme mõnes klassis.“ (Õ11)

Neli õpetajat tõid esile tugiõpilase olulise rolli erinevast kultuuriruumist pärit õpilase kohanemisprotsessis, kes aitab tunnis toimuvast aru saada. Samas kõikides situatsioonides see ei toiminud. Näiteks kirjeldas üks võõrkeele õpetaja, kuidas uus õpilane, kes oli vastumeelne muutustele, ei soovinud tugiõpilase abi vastu võtta.

Mitmest intervjuust jäi kõlama **kultuuriliste sarnasuste rõhutamine**, mille puhul õpetajad leidsid, et see aitab klassiruumis vältida diskrimineerimist, kiusamist või rassistlike hoiakuid. Näiteks kirjeldab üks loodusainete õpetaja, kuidas tema koolis rõhutatakse ühe pere kuvandit.

„Meie koolis on selline printsip, et me oleme nagu kõik üks pere ja harjunud, et lapsed välismaalt tulevad. Seda me ei substiteeri, et me ei jaga kas sa oled Soomest või Moskvast, lihtsalt tore, tere tulemast, sa oled meie koolis.

No muidugi vaatame kuidas atmosfäär klassis ja kui vaja siis ma tuletan klassile meelde, et me oleme kõik koos ja ei ole vahet, kas sa tuled kuskilt mujalt – me rohkem keskendume õppimisele.“ (Õ3)

Erineva kultuuritaustaga õpilaste kogemuste ja vaatenurkade sidumine õppimise ja õpetamisega ning **kultuuritundliku lähenemise** kasutamine oli õpetajatele pigem võõras. Vaid kaks õpetajat olid varem kokku puutunud kultuuritundliku õpetamisega, samas õpetajate praktikates võib leida mitut kultuuritundliku lähenemise tunnusojoont – eespool juba mainitud kultuuriliste pädevuste toetamine läbi maailmanädalate või erinevate kultuuride õpitubade, õpilase kaasamisel tema kultuurilisele taustale ja huvidele toetumine, õpilaste suunamine elu ja ühiskonda kriitiliselt analüüsima ning maailmavaadete hinnanguvaba käsitus (mitmeperspektiivsus).

Kõrge enesetõhususega õpetajatele oli oluline heade suhete loomine ning õpilaste tundmaõppimine. Näiteks reflekteerib üks sotsiaalinete õpetaja, kuidas ta võtab aega, et õpilasi tundma õppida, ning siis kasutab seda infot sisendina õppetöös.

„Ma võtsingi väga selgelt sihiks selle, et esimesed paar nädalat õpin neid tundma. Ma teen erinevaid harjutusi, ülesanded, et näha ühelt poolt mingit akadeemilist taset ja keeleoskust, aga samas saada aru, et kes nad siis on. Ja täna ma tean juba päris hästi. Ma arvan, et mul ei ole nagu selge see, et kes, mis hetkel tuli kust koolist või kust riigist. Aga ma tean nende hobisid ja huvisid ja kuidas nendega suhelda või kuidas neid kaasa tõmmata.“ (Õ17)

Kuigi paljudest intervjuudest jäi kõlama, et mitmekultuurilisus rikastab, jagas vaid kolm õpetajat kogemust, kuidas nad on **sidunud õpilase pärimuskultuuri õppekavaga** või arvestanud õpilase kultuuriliste eripäradega. Näiteks ühel juhul õpetaja ei surunud araabia päritolu õpilastele peale siduskirja, sest nende emakeeles seda ei kasutata. Ühtlasi tundis paar õpetajat muret, et õpilastel puudub võimalus oma pärimuskeele või kultuuri õppeks, eriti araabia õpilastel, kes väga hästi oma emakeelt ei räägi.

Eelkõige ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajad kasutasid õpetamisel mitmeperspektiivset lähenemist, mille puhul analüüsitakse klassiruumis erinevatest vaatenurkadest pärinevaid käsitlusi ja arusaamu, tehes seda empaatilisel ja hinnanguvabalt.

„Geograafia-aasta on edukalt lõppenud, siis kui me õppeaasta lõpus julgeme rääkida, mis iganes valdkonnast [...] Et kui me suudame nagu sellest vabalt rääkida ilma tundmata häbi ja me suudame aktsepteerida teiste vaatenurkasid, et siis on see õppeaasta edukalt lõppenud. Iga kord, kui me neid

teemasid puudutame, ma rõhutan just hästi palju seda, et see on tundlik teema ja me räägime nendest just nagu on. [...] Eks see mõte ongi, et kui me kõik suudame ühiskonnas vabalt rääkida, kaob see hirm ja see viha, mis on tingitud hirmust.“ (Õ6)

Diskussioon

Uuringu tulemusena võib öelda, et õpetajad tajusid oma enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis enamasti kõrgelt. Õpetajad pidasid tähtsaks teha jõupingutusi teisest kultuuriruumist pärit õppija kaasamisel ja turvalise klassikeskkonna loomisel, kuid märksa vähem pöörduti tähelepanu, kuidas tuua õppetöösse erinevast kultuuriruumist pärit õpilaste perspektiivi või tõsta kõigi õpilaste teadlikkust mitmekesisusest. Seega, lähtudes Romijni jt (2020) ja Siwatu (2007) mitmekultuurilise enesetõhususe kontseptsioonist, ei peegeldunud õpetajate intervjuudes kõiki enesetõhususe dimensioone. Õpetajate rõhuasetus esimese dimensiooni puhul oli üldisel kaasamisel ning vaid üksikud õpetajad lõimisid õppesse õpilase pärimuskultuuri ja vaatenurki. Suhete ja turvalise klassikeskkonna loomise kaudu mõtestasid oma enesetõhusust eelkõige kogenenumad õpetajad. Enesetõhususe kolmas dimensioon – kõigi õppijate teadlikkuse tõstmine mitmekesisusest – ilmnes pigem kõrge enesetõhususega õpetajate praktikates.

Kuigi TALISE uuringu tulemusel (Meesak, 2019) hindas 95 protsenti kooli juhtidest, et nende kooli õpetajad nõustuksid, et õpetamisel on oluline arvestada õpilaste kultuuritaustast tulenevate erinevustega, siis käesoleva uuringu põhjal võib öelda, et õpetajate strateegiatel peegeldub vähene mitmekultuurilise perspektiivi kasutamine. Ainetundides lõimivad vaid üksikud õpetajad õpilase pärimuskultuuri õppetöösse ning eelkõige olid õpetamistrateegiad suunatud keelepädevuse toetamisele, turvalise klassikeskkonna loomisele ja õpilase kaasamisele läbi aktiivõppe meetodite. Kuigi kõrgema enesetõhususega õpetajad tajusid enda rolli õpilaste teadlikkuse tõstmisel mitmekesisusest, siis mitmed õpetajad rõhutasid kultuuriliste erinevuste asemel õppijaskonna sarnasusi, tunnetades, et see aitab vältida kiusamist ning diskrimineerivaid hoiakuid klassiruumis. Samas, kultuurilisi erinevusi mittearvestav suhtumine ei mõju erinevast kultuuriruumist pärit õpilasi võimestavalt (Nieto, 2004; Banks *et al.*, 2001) ja võib olla üks põhjuseid, miks teisest kultuuriruumist pärit õpilastel on madalamad õpitulemused kui päritoluriigi õpilastel (Crawford, 2000; Howard-Hamilton, 2000).

Sarnaselt on RITA raportis (Kitsnik *et al.*, 2019) nenditud, et õpetajad ei võta õppijaskonna mitmekesisust piisavalt arvesse. Siinkohal on oluline õpetajatele tutvustada kultuuritundlikku õpetamist, mis meie uuringu järgi veel õpetajate

sõnavaras ei peegeldu, kuid strateegiate kirjeldusest võib selle tunnusjooni leida. Väga oluline on mõtestada kultuuri mõju õppeprotsessile ning teadvustada õpetaja ja kooli kesksel rolli avatusele suunatud väärtuste kujundamisel. Kultuure tutvustavad õpitoad, mitmekeelsuse ja pärimuskultuuri väärtustamine, maailmahariduse nädalad, kultuurilise mitmekesisuse väljapanekud ja õpitoad ning erinevate vaatenurkade hinnanguvaba käsitlemine (mitmeperspektiivsus) on mõned head praktikad, mida koolides rakendatakse.

Mitmekultuurilises klassiruumis õpetamine seab õpetajatele uued nõudmised õpet diferentseerida, keele arengut toetada ja avatud hoiakut kultiveerida ning õpetajad vajavad selleks kooli tuge. Madala enesetõhususega õpetajad väljendasid tihti üksijäämise tunnet ning ei tundnud, et nad oleksid mitmekultuurilises klassiruumis toetatud. Ühtlasi tundsid kõrgema enesetõhususega õpetajad, et nad ei suuda kõiki õpilasi võrdselt kaasata, eriti neid, kelle traditsioonid ja tõekspidamised on nende omadest väga erinevad. Seega on äärmiselt vajalik kõigi õpetajate süsteemne võimestamine, et suurendada nende enesetõhusust (Slabina & Aava, 2019). Siinkohal on oluline võimaldada õpetajatele kindlad koostöö- ja refleksiooniaaegu, töötada välja strateegilised lähenemised erinevast kultuuriruumist pärit õpilaste kaasamiseks ja kaasata arendustegevusse terve koolikollektiiv. Mitmekultuuriline klassiruum on paljude eesti õpetajate jaoks muutunud tööreaalsus, millega tuleb kohaneda. Muutuste omaks võtmine eeldab muutuste mõtestamist, oma eelnevate tõekspidamiste ja kogemustega seostamist (Spillane *et al.*, 2002), mida peab toetama organisatsioonis valitsev kultuur ja tugitegevused (nt õpetajate võrgustikud, koolitused).

Lisaks koostõisele koolikultuurile toetab õpetaja enesetõhusust mitmekultuurilises klassiruumis varasem kogemus mitmekultuurilise õppijaskonnaga või erivajadustega õppijatega, koolitustel osalemine, teatud isikuomadused nagu loovus ja empaatia ning rahvusvaheliste projektide või teises kultuuriruumis elamise kogemus. Varasemad uuringud on rõhutanud teises kultuuriruumis elamise või praktiseerimise olulisust (McAllister & Irvine, 2002) ning ka õpetajad ise hindasid selle kogemuse mõju nende enesetõhususele mitmekultuurilises klassiruumis. Hea oleks pakkuda õpetajatele rahvusvahelist praktikad ning töövarjutamist, mis aitab neil arendada kultuuridevahelist pädevust, kogeda end mittedominantse kultuuri liikmena ning reflekteerida oma pärimuskultuuri teisest perspektiivist lähtuvalt.

Väljakutsetena kogeti õpetajate poolt ühise keele ja arusaamise puudumist õppijaga, aja- või materjalide nappust, õpetaja psühholoogia valdkonna pädevuste vajakajäämist, õppijate erinevat arusaama õppimisest, infonappust, kultuurilisi erinevusi, sealhulgas väga selged religioossed tõekspidamised, ja läbipõlemist, mis tulenes suurest töökoormusest. Kuigi väljakutseid kogesid

nii kõrgema kui ka madalama enesetõhususega õpetajad, olid kõrgema enesetõhususega õpetajad enam avatud nendega tegelemiseks ja ressurside ning loominguiliste lahenduste leidmiseks. Lisaks koostöise koolikultuuri arendamisele on väljakutsete leevendamisel tähtsal kohal õpetajatele suunatud koolitused, mis peaksid olema muu hulgas suunatud õpetaja psühholoogia valdkonna pädevuste arendamisele, et toetada trauma ja kultuurišokiga õpilasi, kujundada avatud ja empaatilisi hoiakuid ning luua positiivset kontakti teisest kultuuriruumist pärit õpilastega.

Kuigi uuringus osalesid enamasti kõrge tajutud enesetõhususega õpetajad, võib arvata, et nad sattusid valimisse enam seetõttu, et olid valmis meelsamini oma kogemust jagama. Uuringu tulemused ei ole üldistatavad üldkogumile, kuid aitavad mõista õpetaja kogemust ja toovad esile mitmekultuurilise hariduse kitsaskohti. Ühtlasi on uuring väärtuslik allikas, toetamaks õpetaja enesetõhususe arendamist mitmekultuurilises klassiruumis. Kombineeritud uurimisviisi, sealhulgas vaatlusmeetodi rakendamine edasistes uuringutes, võimaldaks analüüsida seoseid õpetaja tajutud enesetõhususe ja igapäevapraktikas reaalselt rakendatavate strateegiate vahel.

Tänusõnad

Autorid on tänulikud õpetajatele, kes olid valmis oma kogemust jagama.

Kasutatud kirjandus

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books.
- Banks, J. (2017). *An Introduction to Multicultural Education*, 6th edition. Pearson. USA.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191–207. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>
- Bonner, P., Warren, S., & Jiang, Y. (2017). Voices from urban classrooms: Teachers' Perceptions on instructing diverse students and using culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 50(8), 697–726. <https://doi.org/10.1177/0013124517713820>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural Education. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101711>
- Crawford, J. (2000). *At war with diversity: US language policy in an age of anxiety*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Dee, T., & Penner, E. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127–166. <https://doi.org/10.3102/0002831216677002>
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural perspectives*, 15(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285>
- Durksen, T., Klassen, R., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Eisikovits, R. A. (2008). Coping with high-achieving trans nationalist immigrant students: The experience of Israeli teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.006>
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 89–104.
- Garcia, C., & Chun, H. (2016). Culturally responsive teaching and teacher expectations for Latino middle school students. *Journal of Latina/o Psychology*, 4(3), 173–187. <https://doi.org/10.1037/lat0000061>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd Ed.) Teachers College Press, New York.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2018). Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 717–737). Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Kitsnik, M., Kirss, L., & Pedaste, M. (2019). *Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku Eesti koolist*. RITA-Ränne projekti raames valminud teemakokkuvõte. Külastatud aadressil https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teemakokkuvote_uhtne-kool_28_03_2019.pdf.

- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. *Equity & Excellence in Education*, 54(1), 68–78. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883>
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269–1291. <https://doi.org/10.1002/tea.20198>
- Lucas, T., & Katz, A. (1997). Reframing the debate: The role of native languages in English only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537–561. <https://doi.org/10.2307/3587307>
- Mahali, S. C., & Sevigny, P. R. (2021). Multicultural classrooms: Culturally responsive teaching self-efficacy among a sample of Canadian preservice teachers. *Education and Urban Society*. <https://doi.org/10.1177/00131245211062526>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, 2nd ed. London: Sage Publications.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53, 433–443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- Meesak, A.-M. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E (2014) Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade töäjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Mette, I. M., Nieuwenhuizen, L., & Hvidston, D. J. (2016). Teachers' perceptions of culturally responsive pedagogy and the impact on leadership preparation: Lessons for future reform efforts. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 1–20.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural Education*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17(5), 457–473. <https://doi.org/10.1080/14675980601060443>

- Obondo, M., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176–194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>
- OECD Stat, *TALIS 2018 indicators*. Külastatud aadressil <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=97198>.
- OECD. (2017). Immigrant background, student performance and students' attitudes towards science, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, TALIS 2018 indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-11-en>
- Rissanen, I. (2019). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), 431–450. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Self-assessment and professional growth: The case of a grade 8 mathematics teacher. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.646853>
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostõise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 97–100. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.04>
- Sleeter, C. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Suchodoletz, A. von, Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>

- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Tammaru, T., Eamets, R., Pedaste, J., Tamm, M., Klaas-Lang, B., & Uibu, M. (2021). *Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed Eesti riigile, tööandjatele, kogukondadele ja haridusele*. Külastatud aadressil <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2021/03/L%C3%B5pparuanne.pdf>.
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrant students in Estonia: Challenges for support network. *Paedagogica Vilnensia*, 38, 90–100. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10793>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Wubbels, T., Broka, P., Veldman, L., & Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 407–433. <https://doi.org/10.1080/13450600600644269>

Teachers perceived self-efficacy in multicultural classrooms

Karolin Mäe^{a1}, Meril Ümarik^a

^aInstitute of Educational Sciences, Tallinn University

Summary

With the increasing diversity in Estonian classrooms (Mets, Viia, 2018; Tammaru et al., 2021), teachers are expected to engage students from different cultural and linguistic backgrounds and cultivate open attitudes among learners (e.g. Gay, 2002; Ladson-Billings, 2020; Irvine, 2003; Sleeter, 2012; Nieto, 2017). TALIS's (2018) data reveals that only a small number of Estonian teachers feel prepared to cater for diversity. Furthermore, PISA data shows that in Estonia, first-generation immigrant students score lower on the natural science test than their native-born peers (OECD, 2016). Different researchers have posited that such differences come from incapability to engage students from diverse cultural and linguistic backgrounds (Irvine, 2003; Cummins, 1996; Crawford, 2000).

A key belief associated with academic success, good classroom climate (Skaalvik & Skaalvik, 2019; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) and the teacher's willingness to implement innovative strategies (Ross & Bruce, 2007) is teachers' self-efficacy. This article focuses on the perceived self-efficacy of Estonian basic school teachers in a multicultural classroom. A multicultural classroom can be defined in very different ways (e.g. based on linguistic, cultural, gender, socio-economic diversity and special needs) (Banks, 2017). The focus of this article is on cultural diversity. Multicultural self-efficacy is the teacher's perceived ability to use various strategies and activities to influence learners and achieve the desired outcome in a multicultural classroom (Choi & Lee, 2020). This includes the following dimensions: (1) teacher's beliefs about their ability to relate the experiences, knowledge and perspectives of students from different cultural backgrounds to teaching and learning; (2) teachers' beliefs on creating a safe classroom environment and (3) teacher's beliefs on raising students' awareness about diversity (Romijn et al., 2020, Siwatu, 2007). Teachers' multicultural self-efficacy has been associated with students' academic success (Garcia & Chun, 2016; Dee & Penner, 2017) and social and

¹ Tallinn University, Institute of Educational Sciences; Narva mnt. 25, Tallinn, 10120 Estonia; karolin.mae@tlu.ee.

cultural empowerment (Gutstein, 2003; Milner, 2011; Rodriguez et al., 2004). Multicultural self-efficacy is considered an evolving concept (Choi & Mao, 2021) that has not been studied in the Estonian context. This study aims to understand what factors shape teacher self-efficacy in a multicultural classroom and what are the challenges and strategies for teachers in a multicultural classroom. The study is a valuable resource for school leaders, policymakers, and teacher education institutions in supporting teachers in a multicultural classroom.

The central research questions of the article are: (1) How do teachers perceive their multicultural self-efficacy; (2) What factors support their multicultural self-efficacy; (3) What are the challenges for teachers in a multicultural classroom; (4) What strategies do teachers use to engage students from diverse cultural backgrounds? The article is based on the data of interviews with Estonian teachers (N = 20), which have been analysed using the method of thematic analysis (Braun & Clarke, 2002).

Most teachers perceived their self-efficacy in a multicultural classroom to be high. Teachers considered it essential to make an effort to involve learners from different cultural backgrounds and to create a safe classroom environment. However, much less attention was paid to embedding diverse cultural perspectives into teaching strategies and raising the awareness of diversity among all students. Thus, according to the concept of multicultural self-efficacy (Romijn et al., 2020; Siwatu, 2007), teachers did not reflect all the dimensions of self-efficacy in their interviews. The emphasis of teachers was on general involvement, and only a few teachers integrated the student's heritage culture and perspectives into teaching and learning. According to the relationships and creating a safe classroom environment, the more experienced teachers in particular reflected this dimension of their self-efficacy. The third dimension of self-efficacy – raising awareness of diversity among all learners – was more evident in the practices of teachers with high self-efficacy.

Although in the TALIS survey (Meesak, 2019), 95% of Estonian school leaders estimated that their school teachers would agree that it is essential to consider differences in students' cultural backgrounds, our findings suggest that teachers do not incorporate culture into learning. Only a few teachers reflected on integrating students' heritage culture into teaching. Mostly the teaching strategies were aimed at supporting language competence, creating a safe classroom environment and involving the student through active learning methods. Although teachers with higher self-efficacy perceived their role in raising students' awareness about diversity, many teachers instead focused on the similarities of the student body than on cultural differences. They felt this would help prevent bullying and discriminatory attitudes in the classroom.

However, a culture-blind attitude does not have an empowering effect on students from different cultural backgrounds (Nieto, 2004; Banks et al., 2001) and is one of the reasons why immigrant students have lower learning outcomes (Crawford, 2000; Howard – Hamilton, 2000).

Similarly, the RITA report (Kitsnik, Kirss, & Pedaste, 2019) states that teachers do not consider the diversity of the student body sufficiently. Therefore, it is crucial to introduce teachers to culturally responsive teaching (Gay, 2002) or culturally relevant pedagogy (Ladson-Billings, 1995) which, according to our study, is not yet reflected in the teachers' vocabulary. However, its features can be found in the description of teaching strategies. It is imperative to understand the role of culture in the learning process and acknowledge the central role of schools and teachers in shaping the values of diversity and openness within the society. Intercultural workshops, valuing multilingualism and heritage culture, various cultural festivals and seminars and introducing multiple perspectives without criticism are some of the good practices applied in schools.

Both teachers with high and low self-efficacy felt similar challenges, but teachers with higher self-efficacy were more willing to deal with them. The biggest challenge for teachers was the language barrier and lack of time or materials. The latter has also been emphasised by Trasberg and Kond (2017). Differences in worldview, lack of teachers' psychological skills and burnout also posed challenges.

Experience, collaborative school culture, and open and empathetic attitudes emerged as factors influencing self-efficacy. Here, the authors would like to emphasise the importance of school culture, which can potentially impact other elements. Supporting cooperation, open communication and valuing diversity are key factors that should be addressed within a school community. Teaching in a multicultural classroom places new requirements, and they need the support of both management and support professionals. It is essential to enable teachers who teach in multicultural classrooms to share experiences. As Slabina and Aava (2019) emphasise, the systematic empowerment of teachers increases their self-efficacy, and sharing experiences is vital to adopt changes. It would be helpful to map the activities and expectations of teachers within a specific school community and emphasise the importance of involving all students, which in our study were not felt by teachers with low self-efficacy.

Teacher training should focus on developing a teacher's psychological competencies to support students with trauma and culture shock, create an open and empathetic attitude, and establish positive contact with students from other cultural backgrounds. In addition to training, it is valuable to provide teachers with international placements. The study found that teachers who have lived abroad value the impact of this experience on their multicultural

self-efficacy. Similarly, McAllister and Irvine (2002) have pointed to the importance of experiencing how to be a member of a non-dominant culture.

Although the majority of teachers who participated in the study appeared to have higher self-efficacy, it is likely that they joined because they were more open to sharing their experiences. Thus, the results cannot be extrapolated to all the teachers. Nevertheless, the study helps to understand the teachers' experiences and highlights the challenges faced in multicultural classrooms. The study is a valuable resource for supporting the development of teacher self-efficacy in a multicultural classroom. The mixed research design, including the application of the observation method in further research, would make it possible to analyse the connections between the teacher's perceived self-efficacy and the strategies applied in everyday practice.

Keywords: multicultural classroom, teachers' multicultural self-efficacy, teaching strategies in multicultural classrooms.