

Lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi

Maiki Vanahans^{a1}, Inge Timoštšuk^a, Krista Uibu^b

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Kaasavas hariduses rõhutatakse sidusama ühiskonna loomise eesmärgil võrdset õigust haridusele. Õppijate kaasatus mitmekultuurilises õpikeskkonnas sõltub õpetajate kultuuridevahelisest pädevusest ja valmidusest toetuda õpetamisel iga õpilase kultuurile, keelele ja huvidele. Uurimuse eesmärk oli välja selgitada Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega 14 lasteaia- ja põhikooliõpetajalt, kellel on varasem uussisserändajate õpetamise kogemus. Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Uuringust selgus, et õpetajate ettevalmistus peaks sisaldama praktilisi koolitusi, kuidas korraldada õpet mitmekultuurilises keskkonnas. Kuigi uussisserändajate õpetamise kogemust peeti arendavaks ja rikastavaks nii õpetajale kui ka lastele, siis õppeprotsessis ja õpikeskkonnas lapse kultuurilise taustaga enamasti ei arvestatud. Õpetajate kogemustest tuli esile koostöö olulisus juhtkonna, tugispetsialistide ja kolleegidega. Probleemina tajuti keelebarjääri, mis takistas nii laste arengu hindamist kui ka suhtlust uussisserändajast lapsevanemaga. Õpetajakoolituses tuleks kujundada õpetajate arusaamu kultuurilisest mitmekesisusest kui väärtuslikust õpikeskkonna ressursist, mida arvesse võttes on kõigi laste õppimine efektiivsem.

Võtmesõnad: kultuuridevaheline pädevus, kultuuritundlik õpetamine, uussisserändaja, lasteaiaõpetaja, klassiõpetaja

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

Sissejuhatus

Kuna üha heterogeensem õpilaskond paneb riikide haridussüsteemid tõsiselt proovile (Parkhouse *et al.*, 2019; Smits & Janssenswillen, 2020), on hädavajalik otsida kaasava hariduse rakendamist toetavaid lahendusi. Enamik Euroopa riike püüab kaasavas hariduses juhinduda demokraatlikest väärtustest ja sotsiaalsest õiglusest (Haug, 2017). Kaasav haridus on lähenemisviis, mis hõlmab kõiki õpilasi, sealhulgas marginaliseeritud rühmi, keskendudes mitmekesisusele ja haridusasutuste valmidusele arvestada kõigi õpilaste vajadustega (Haug, 2017; Kivirand *et al.*, 2020; Nelis & Pedaste, 2020). Eesti koolides õpib ajaloolise pärandina suhteliselt suur hulk kooli õppekeelest erineva koduse keelega lapsi, kelle osakaalu suurendab veelgi uussisserändajate lisandumine. Kuigi Eestis käsitatakse muu kultuuri- ja keeletaustaga, sealhulgas uussisserändajast lapsi kui haridusliku erivajadusega lapsi (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008), räägitakse uussisserändajatest kaasava hariduse kontekstis vähe. Viimase 10 aasta jooksul on uussisserändajast laste arv vanuses 0–14 aastat suurenenud 434-lt 2012. aastal 1601-le 2021. aastal. Kuna Ukrainas 2022. aastal puhkenud sõja tõttu on Eesti lasteaedadesse ja põhikoolidesse jõudnud enam kui 7200 sõjapõgenikku (Haridussilm, *s.a.*), on uussisserändajast laste õpetamise teema veelgi olulisem.

Õpetajatelt oodatakse, et nad mitte üksnes ei aitaks õpilastel saavutada võimalikult häid õpitulemusi, vaid kasutaksid selleks teaduslikult põhjendatud meetodeid (Mitchell, 2016). Kultuurilise mitmekesisuse suurenemine eeldab õpetajatelt valmisolekut kaasata õppetöösse erineva etnilise ja keeletaustaga õpilasi, kujundada õpilastes avatud hoiakuid ning arvestada õppe planeerimisel õppijate kultuurilise tausta ja kogemustega. Seega peab õpetajal olema valmisolek mõista laste mitmekesisust ning omandada teadmised ja oskused õpikeskkonna ja tegevuste kohandamiseks vastavalt laste vajadustele (Nelis & Pedaste, 2020). Uuring TALIS 2018 näitab, et vaid väike osa Eesti õpetajatest tunneb valmisolekut õpetada mitmekultuurilises klassiruumis, pigem hindavad nad oma ettevalmistust sellises keskkonnas töötada väheseks (OECD, 2019). Kuigi 24,9 protsenti uuringus osalenud Eesti õpetajatest märkis, et nad said õpetajakoolituses ettevalmistuse mitmekultuurilises keskkonnas õpetamiseks, siis vaid 14,4 protsenti leidis, et nad on selleks hästi ette valmistatud (Taimalu *et al.*, 2019). Uuringud on näidanud, et kui õpetajakoolituses ei pöörata piisavalt tähelepanu kultuurilisele mitmekesisusele õpetajatöö igapäevapraktikas, ei tunne õpetajad end piisavalt ettevalmistatuna ning nende teadlikkus kultuurilise mitmekesisuse kohta on piiratud (Hannigan *et al.*, 2022). Peale selle on sisserändajatest õpilaste madalamaid õpitulemusi seostatud õpetajate vähese kultuuridevahelise pädevusega (Eurydice, 2019). Samas on õpilaste ebaühtlaste

õpitulemuste vähendamine õpetajatele stressirohke ülesanne (Timoštšuk *et al.*, 2018).

Erinevate kultuuride märkamine ja neile reageerimine on õpetamisel tähtsad (Deardorff, 2011; Abacioglu *et al.*, 2019) ja õpetajate kultuuridevahelise pädevuse arendamine vajalik, et rikastada üldist õpikogemust ning saavutada kultuuriliselt kaasav lasteaed või kool, kus nii lapsed kui ka õpetajad tunnevad ja kasutavad mitmekesisust ressursina. Kultuuridevaheline pädevus on „võime suhelda kultuuridevahelistes olukordades tõhusalt ja asjakohaselt oma kultuuridevahelistele hoiakutele, teadmistele ja oskustele tuginedes“ (Deardorff, 2006, lk 247–248). Kultuuridevahelist pädevust ei tohiks vaadelda kui õpetajate professionaalsuse täiendavat või eraldiseisvat osa, vaid pigem kui terviklikku perspektiivi, mis mõjutab kõiki valikuid, mida õpetajad klassiruumis, ühiskonnas ja maailmas teevad (Jokikokko, 2010). Kultuuridevaheline pädevus on seega õpetajate professionaalsus kultuuridevahelises kontekstis. Kui varem keskendusid mitmekultuurilise hariduse valdkonna uuringud eelkõige eesti-vene rahvusrühma teljele (vrd Pulver & Toomela, 2012), siis seoses sisse- rände suurenemisega viimase kümne aasta jooksul on tekkinud arusaam ja vajadus tegeleda lisaks rahvusvähemustele ka uussisserändajatega, seda muu hulgas kaasava hariduse kontekstis (Kaldur *et al.*, 2021). Uuringud näitavad, et õppijate kaasatus on otseselt seotud õppija akadeemilise edasijõudmise ja tulemustega (Poom-Valickis *et al.*, 2016). Uussisserändajast õpilastega edukaks toimimiseks vajavad õpetajad teadmisi ja oskusi, kuidas kaasata muu keele- ja kultuuritaustaga lapsi käitumuslikult, kognitiivselt ja emotsionaalselt. See tõstatab küsimuse, millised on õpetajate hoiakud, teadmised ja oskused kaasa- maks uussisserändajaid õppeprotsessi ning kui hästi on nad ette valmistatud uussisserändajate õpetamiseks, et tagada kõigi õpilaste akadeemiline edu ja isiklik areng. Uuring keskendub Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate õpetamis- kogemusele, ettevalmistusele ja pädevusele mitmekultuurilises õpikeskkonnas. Siinses uuringus on mitmekesisist õpikeskkonda vaadeldud eelkõige keelelise ja kultuurilise mitmekesisuse kontekstis fookusega uussisserändajate õpetamisel. Uurimuse eesmärk on välja selgitada Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi. Vastuseid otsiti järgmistele uurimisküsimustele.

- 1) Millised on õpetajate kogemused uussisserändajate õpetamisel?
- 2) Milline on õpetajate ettevalmistus, et uussisserändajaid õpetada?
- 3) Kuidas kirjeldavad õpetajad oma kultuuridevahelist pädevust, sealhulgas hoiakuid, teadmisi ja oskusi, et õpetada uussisserändajast õpilasi?

Õpetaja kultuuridevaheline pädevus

Õpetaja toimetulek klassiruumis sõltub tema oskuste, teadmiste, hoiakute ja motivatsiooni koosmõjust. Õpetamispädevus hõlmab õpetaja individuaalseid kutseoskusi, sotsiaalselt staatust, professionaliseerumisega seotud tõekspidamisi, arusaamu õpetamis- ja õppimisprotsessist, ettevalmistust kaasava hariduse vallas, õpetaja kasutuses olevaid töövahendeid ning koolisest koostööd, partnerlust ja toetust (Arcidiacono & Baucal, 2020). Peale õpetatava aine sisupädevuse oodatakse õpetajalt teadlikkust kultuurilisest mitmekesisusest ning oskust arvestada õpilaste haridusvajadustega (Gay, 2000). Mitmekultuurilises keskkonnas õpetades võivad õpetajad kokku puutuda keeruliste ja väljakutseid esitavate olukordadega, kus tegutsemine nõuab asjakohaste väärtuste, hoiakute, teadmiste, arusaamade, oskuste ja käitumise kompleksset rakendamist (Barrett, 2013). Vajadus kultuuridevahelise pädevuse järele on eriti ilmne õpikeskkondades, kus õpetajad töötavad üha enam muu keele- ja kultuuritaustaga õpilastega. Kultuuridevahelise pädevuse kujunemine on kestav protsess, mis areneb aja jooksul kogemuste ja koolituste ning nende mõtestatud reflekteerimise kaudu (Deardorff, 2006). Uuringud on näidanud, et kokku puuted teiste kultuuridega (*ibid.*), sealhulgas välisriigis õppimise kogemus, arendavad kultuuridevahelist pädevust (Andersen & Fees, 2018). Protsessi lähtepunktiks on õpetaja hoiakud (austus, avatus ja uudishimu) kultuuriliselt mitmekesise taustaga õpilaste õpetamisel ja nendega suhtlemisel (Deardorff, 2006). Empiirilised uuringud näitavad, et õpetajate kultuuridevaheline pädevus mitmekultuurilises õpikeskkonnas on seotud nende positiivse suhtumisega kultuurilisesse mitmekesisusse (Abacioglu *et al.*, 2019) ja kaasavasse praktikasse (Poom-Valickis & Ulla, 2020).

Õpetuse ja kogemuse kaudu saab arendada kultuuridevahelise pädevuse afektiivseid, kognitiivseid ja käitumuslikke tegureid, mis mõjutavad mitmekesisuse mõistmist laiemalt (Lasonen & Teräs, 2012). Afektiivne valdkond kultuuridevahelise pädevuse kontekstis hõlmab inimeste vaateid iseendale, oma identiteedile ning positiivseid lähenemisi õppimisele ja kultuurilistele hoiakutele (Lasonen & Teräs, 2012). Peale selle võivad õpetajate mitmesugused kaudselt jagatud uskumused, normid, hoiakud ja ideed toetada, aga ka takistada kaasava hariduse põhimõtete rakendamist (Arcidiacono & Baucal, 2020). Näiteks kui õpetaja on kaasava hariduse rakendamise vastu, ei ole ta huvitatud kutseoskustest, mis aitaksid õpetada erivajadustega lapsi (*ibid.*). Samuti mõjutab õpetajate hoiakuid kaasamisel laste vanus. Näiteks lasteaiaõpetajate suhtumine erivajadustega õppijate kaasamisse on positiivsem kui klassiõpetajate oma (Häidkind & Oras, 2016).

Kultuuridevahelise pädevuse kognitiivne valdkond on seotud teadmistega teistest kultuuridest, suhtluspartneritest ja iseendast (Parkhouse *et al.*, 2019). Õpetaja kultuuridevahelise pädevuse arengus on olulised maailma mõistmine teiste vaatenurgast lähtudes (Deardorff, 2006) ning teadmised kultuuri-tundlikust õpetamisest ja strateegiatest (Spanierman *et al.*, 2011). Selleks et õpetajad oleksid õpilaste õpetamisel tõhusad, on vaja, et nad kõigepealt tunnetaksid ja mõistaksid oma maailmavaadet, misjärel on nad võimelised mõistma oma õpilaste maailmavaadet. Uuringud on näidanud, et õpetajate teadmised oma õpilaste kultuurilisest taustast võivad olla piiratud (Parkhouse *et al.*, 2019). Kultuuriliselt mitmekesises keskkonnas õpetades on tähtis, et õpetajate kultuurispetsiifilised teadmised ulatuksid kaugemale tavapärastest pinna-pealsetest teadmistest toidu, tervituste ja kommete kohta (Deardorff, 2011) ning hõlmaksid terviklikumat arusaamist kultuurist, sealhulgas ajaloolisest, poliitilisest ja sotsiaalsest kontekstist (Barrett, 2013). Juba täna võib haridusasutustes näha rändetaustaga õpilaste „eksootiliseks muutmist“, mis tähendab, et tähistatakse eri kultuuride tähtpäevi, jagatakse eksootilisi kogemusi ja sööke, kuid laiemat kultuuritundlikkust, oskust ühises kultuuriruumis edukalt toimida ja areneda ei toetata (Kaldur *et al.*, 2021).

Oskused, mis kuuluvad kultuuridevahelise pädevuse käitumuslikku valdkonda (Lasonen & Teräs, 2012), näitavad õpetaja võimet (a) aktiivselt valida, arendada ja rakendada õpetamisstrateegiaid, mis toetavad kõigi õpilaste õppe-edukust ja isiklikku arengut, (b) valida ja kasutada kultuuritundlikke käitumise juhtimise strateegiaid ja sekkumisi ning (c) osaleda koolipoliitika, protseduuride ja tegevuste pidevas läbivaatamises kultuuritundlikkust arvestades (Spanierman *et al.*, 2011, lk 445). See tähendab, et õpetajad peaksid suutma aidata õpilastel seostada oma kultuuri teiste kultuuridega, võrrelda kultuure ja mõista teiste kultuuride seisukohti. Nad peaksid oskama valida sobivaid õppematerjale ja vajaduse korral kohandada neid õppijate kultuurilise tausta, kogemuste ja huvidega arvestades. Olulisel kohal on ka õpetaja oskus suhelda endast keeleliselt, kultuuriliselt, sotsiaalselt või muul moel erinevate õppijatega nende õppimist toetaval viisil (Dimitrov & Haque, 2016), juhtida ja toetada kultuuridevahelisi arutelusid ning kaasata õppijaid mitmekultuurilisi õpieesmärke silmas pidadesse õppetegevustesse (Smits & Janssenswillen, 2020).

Kultuuritundlik õpetamine

Mitmekultuurilises keskkonnas on oluline pöörata tähelepanu õppija rollile õppeprotsessis ja õppe tähenduslikkusele. Uussisserändajast õpilastel võib isikliku tähenduse loomine olla lihtsam, kui õppetöös arvestatakse nende tausta ja kogemustega. Ka viitavad uuringud sellele, et kui õppija tunneb, et tema taustategurid (sh kodukeel ja kultuur) on osaks õppeprotsessist, on õppimine

efektiivsem (Gay 2000; Taylor & Sobel 2011) ja sotsiaalne heaolu suurem (Abacioglu *et al.*, 2019). Kultuuritundliku õpetamise keskne idee on, et õppijad on teadmiste ja oskuste allikad (Ladson-Billings, 2009), mistõttu on kultuuriline mitmekesisus väärtuslik õpikeskkonna ressurs, mida oskuslikult arvesse võttes saab iga õpilane tunda end väärikalt, sõltumata oma identiteedist (Gay, 2000; Rääsk *et al.*, 2020). Õpetajad, kes õpivad tundma oma õpilasi ning tuginevad õppetöös nende teadmistele ja taustale, suudavad ka tõhusamalt kõigi õppijate mõtestatud õppimist toetada.

Mitmed uurijad seostavad õpilaste õpitulemusi pädevate õpetajatega, kes rakendavad kultuuritundlikke strateegiaid, võimestades õpilasi intellektuaalselt, sotsiaalselt ja emotsionaalselt, kasutavad oskuste, teadmiste ja uskumuste kinnistamiseks õppija kultuurilist tausta ning soodustavad nende huvi õppimise vastu (Fraser-Abder, 2013; Ladson-Billings, 2009). Pöörates tähelepanu uussisserändajate kogemuste ja vajaduste mitmekesisusele, tõhustavad õpetajad nende õppetulemusi ja õpikogemust. Üks peamisi põhjusi, miks muu keele- ja kultuuritaustaga lapsed üldiselt ja eelkõige uussisserändajad koolis halvasti õpivad, on see, et nende kodukultuuri küll „tähistatakse“, kuid seda ei kasutata piisava ressursina nende enda õppimisel (Nykiel-Herbert, 2010). Õpetajate väärtuslik oskus on astuda õpikust eemale ja kohandada või luua materjale klassi, sealhulgas uussisserändajast õpilaste vajadustest, kultuurist, keelest ja huvidest lähtuvalt (Rääsk *et al.*, 2020).

Siiski jäetakse vähemusse kuuluvate õpilaste taustateguritega arvestamine tihtipeale tähelepanuta ning neid õpetatakse n-ö kultuuripimedalt (Hachfeld *et al.*, 2011). Kultuuripime õpetamine lähtub printsübist „ma ei näe värvi, ma näen õpilast“ (Taylor & Sobel, 2011) ning kuigi õpetajad ei erista õpilasi rahvuse või kultuuri järgi, siis samas nad ka ei arvesta sellega. Uuringud näitavad, et õpetajad kasutavad sellist kultuuripimedust enda toimetulekumehhanismina, et tegeleda oma hirmude ja teadmatussega (Kumar *et al.*, 2015). Väljendades arusaama, et inimesed on inimesed või laps on laps, võib tunduda, et tegemist ei ole diskrimineeriva hoiakuga, ometi peitub selle taga sõnum erinevuste tähtsusetusest. Kultuuripimedad õpetajad usuvad, et nad kohtlevad kõiki õpilasi võrdselt, kuid tegelikult õpetavad neid enda kultuurilisest raamistikust lähtudes ning rassismi ja diskrimineerimise vähendamise asemel käsitlevad seda teemana, mis ei vaja tähelepanu (Taylor & Sobel, 2011). Nii soovivad võrdsust pooldava hoiakuga õpetajad kõigile samasisulise õppekava kasutamist ega võta tundide ja tegevuste ettevalmistamisel arvesse õpilaste kultuuritausta (Hachfeld *et al.*, 2011). Mitmekultuurilises keskkonnas aga ei toeta lähenemine „üks-suurus-sobib-kõigile“ kõiki õpilasi, kuna eelistab domineerivat sotsiaalset, kultuurilist ja keelelist rühma ning marginaliseerib suuremal määral muu kultuuri- ja keele- taustaga õpilasi (Russell & Russell, 2014).

Metoodika

Valim

Uuringu valim moodustati kahte kriteeriumit arvestades. Esiteks kaasati uuringsusse õpetajad, kes töötasid lasteaedades ja koolides, kus on viimase viie aasta jooksul õppinud uussisserändajast õpilased. Teiseks eeldati uuringus osalevatelt õpetajatelt uussisserändajast õpilaste õpetamise kogemust. Uuringusse sobivate õppeasutuste kohta saadi infot Haridus- ja Teadusministeeriumilt. Siinse uurimuse valimi moodustasid 14 lasteaia- ja klassiõpetajat, kes andsid esimeses uuringuetapis (Timoštšuk *et al.*, 2022) nõusoleku osaleda teises etapis. Esimeses uuringuetapis saadeti 784 õpetajale kultuuridevahelise pädevuse küsimustik, millele vastas 394 õpetajat. Nõusoleku järgmises uuringuetapis osaleda andis 70 õpetajat. Valimi kriteeriumitele vastavate ja oma kontaktandmed jätnud õpetajatega võeti ühendust e-posti teel ning nõusolek osalemiseks saadi kaheksalt lasteaiaõpetajalt seitsmest lasteaia- ja kuuelt klassiõpetajalt viiest koolist. Kolm õppeasutust olid maapiirkonnast, üheksa linnast.

Uuringus osalenud õpetajate tööstaaž varieerus 3–32 aastani ning uussisserändajate õpetamise staaž 1–14 aastani. Keskmine tööstaaž oli 16,5 aastat ning keskmine uussisserändajate õpetamise staaž 4,1 aastat. Õpetajate vanus jäi vahemikku 26–63 aastat, keskmine vanus oli 42,7 aastat. Üks osaleja oli mees.

Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, mis võimaldab esile tuua osalejate kogemusi, hoiakuid, arvamusi ja teadmisi (Merriam & Tisdell, 2016). Toetudes uurimisküsimustele ja varasematele uurimustele (nt Hachfeld *et al.*, 2011; Kumar *et al.*, 2015) koostati intervjuuküsimused. Intervjuu kava koosnes kolmest küsimuste plokist. Osalejate hinnangut enda ettevalmistusele õpetada mitmekultuurilises keskkonnas uuriti kuue küsimusega (nt Kui teil oleks võimalus uuendada õpetajakoolitust sel moel, et õpetajad oleksid uussisserändajast õpilastega tõhusamad, siis milliseid muudatusi teeksite? Kuidas on mõjutanud koolitused teie õpetamist mitmekultuurilises klassis või rühmas?). Õpetajate kogemusi õpetada mitmekultuurilises keskkonnas uuriti nelja küsimusega (nt Millised positiivsed kogemused on teil uussisserändajast õpilaste õpetamisel? Milliseid probleeme on teil esinenud uussisserändajast õpilaste õpetamisel?). Arusaama kultuuridevahelisest pädevusest selgitati 10 küsimusega (nt Kuidas on teie töös nähtavad kultuuridevaheline haridus ja selle eesmärgid? Kuidas arvestate õpetamisel uussisserändajast õpilaste kultuurilist tausta?). Peale esialgse kava koostamist tehti kaks prooviintervjuud: üks lasteaia- ja teine klassiõpetajaga. Prooviintervjuude analüüsimise järel ei tehtud intervjuu kavas

märkimisväärseid muudatusi. Iga intervjuu lõpus oli intervjuueeritaval võimalus küsimusi täiendada või kommenteerida.

Enne intervjuud selgitati osalejatele uuringut, selle protseduuri ning paluti täita lühike küsimustik Google Formsis, millega koguti vastajate taustaandmeid. Intervjuude alguses tutvustati intervjuueeritavale töö eesmärki ja teavitati neid konfidentsiaalsusnõuetest, samuti paluti luba intervjuu helisalvestamiseks. Intervjuud tehti õpetajatele sobival ajal vastavalt nende soovile kas silmast silma või virtuaalselt rakenduse Google Meet vahendusel. Intervjuud salvestati diktofoniga. Intervjuud tegi artikli esimene autor. Intervjuude salvestisi oli kokku 16 tundi ja 25 minutit, intervjuud kestsid 51–83 minutit, keskmine pikkus oli 1 tund ja 9 minutit.

Õpetajad osalesid uuringus vabatahtlikult ning konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutatakse tulemuste esitamisel nimede asemel koodi järgnevalt: L – lasteaed, K – kool, ÕP – õpetaja, 1–3 – järjekorranumber (LÕP1, LÕP2 jne ning KÕP1, KÕP2 jne). Artiklis tsiteeritud intervjuukatkeid on vähesel määral parema mõistetavuse huvides toimetatud, vähendades korduste ja täitesõnade hulka.

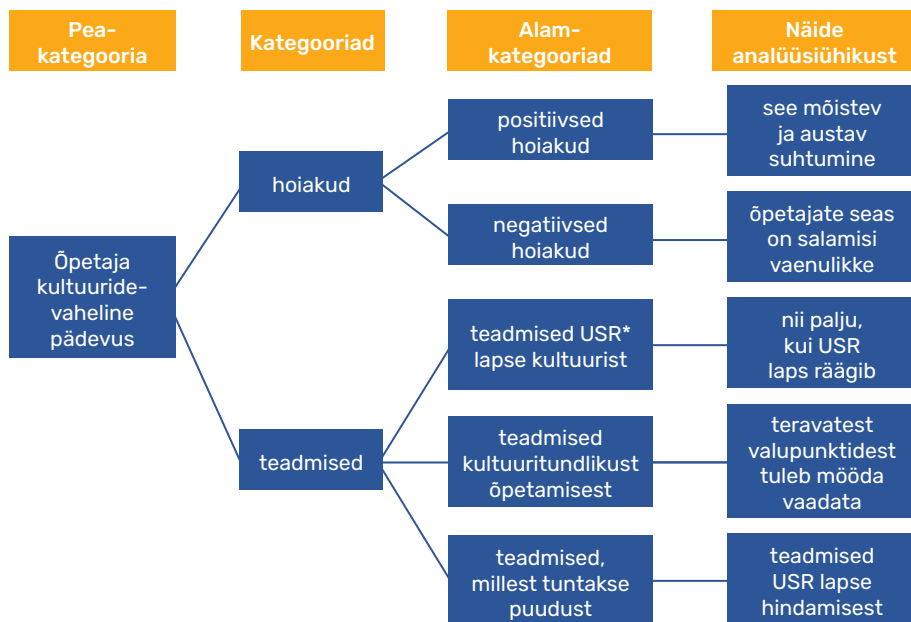
Andmeanalüüs

Intervjuusid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis võimaldab saada ülevaate tekstist kui tervikust, kirjeldada süstemaatiliselt kvalitatiivsete andmete tähendust ning analüüsida ridade vahele peidetut (Schreier, 2012). Transkribeerimisel kasutati automaatse kõnetuvastuse veebipõhist tarkvara (Alumäe *et al.*, 2018), seejärel korrigeeris esimene autor tekste kuulmise järgi. Transkribeeritud teksti ühe intervjuu kohta oli keskmiselt 20 lehekülge (kokku 275 lehekülge). Intervjuude transkriptsioonide analüüsiprotsessis kasutati tarkvara MAXQDA.

Andmeanalüüsi järgmise etapina luges artikli esimene autor esmalt transkriptsioonid läbi ning märkis tekstis uurimisküsimustest lähtudes olulisemad tekstilõigud, laused ja sõnad (analüüsiühikud), lisas neile märksõnad ehk koodid ning koondas sarnased koodid alam- ja peakategoriateks (Schreier, 2012). Järgnevalt arutati kategoriseerimise tulemused läbi kaasautoritega ning saavutati konsensus. Artikli esimene autor tegi esmasest kodeerimisest nelja kuu möödudes kogu andmestiku ulatuses korduskodeerimise, arutades ja kooskõlastades seejärel kodeerimistulemusi kaasautoritega.

Intervjuude sisuliste kokkulangevuste põhjal kujunes kolm peakategooriat. Esimene kategooria „Kogemused mitmekultuurilises õpikeskkonnas“ hõlmas isiklike kogemusi, uussisserändajast laste õpetamisega seotud kogemusi ja probleeme. Teise peakategooriasse „Ettevalmistus mitmekultuurilises

keskkonnas õpetamiseks“ liigitati õpetajakoolituse ja koolitusvajadusega seonduvad koodid. Kolmandasse kategooriasse „Õpetaja kultuuridevaheline pädevus“ rühmitati õpetajate hoiakud uussisserändajast laste õpetamisel ning nende teadmised ja oskused mitmekultuurilises keskkonnas õpetamiseks. Näide peakategooria „Õpetaja kultuuridevaheline pädevus“ viie alamkategooria loomisest koos analüüsiühikutega on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Näide peakategooria „Kultuuridevaheline pädevus“ ja selle viie alamkategooria loomisest.

Märkus: *USR – uussisserändaja.

Järgnevalt esitatakse tulemused kategooriate kaupa, kirjeldades alamkategooriaid ja esitades tulemuste illustreerimiseks tekstinäiteid.

Tulemused

Kogemused mitmekultuurilises õpikeskkonnas

Uussisserändajate õpetamise kogemust pidasid õpetajad arendavaks ja rikastavaks, mis on arendanud ka õpetajate kultuuridevahelist pädevust. Hoolimata mõningasest esmasest hirmust tundsid õpetajad ka uudishimu, kui selgus, et rühma või klassiga liituvad rändetaustaga lapsed. Vastajad tõstsid esile iga uussisserändajast lapse õpetamise kogemuse ainulaadsust ning see ei ole uutes

olukordades täielikult ülekantav. Siiski rõhutati nii uussisserändajast laste, vanemate kui ka õpetaja seisukohast rahuliku alguse vajalikkust. Lapse kultuurilise tausta ja eripäraga arvestamise juures peeti oluliseks, et õpetajad oskaksid anda lastele kohanemiseks aega. Tähelepanu pöörati ka ülejäänud klassi või rühma ettevalmistamisele uussisserändajast lapse tulekuks. Klassiõpetajad näiteks rakendasid tugiõpilase süsteemi, võimaldades eesti lastel olla uussisserändajast lapsel toeks ja sõbraks. Kuigi õpetajad leidsid, et uussisserändajast õpilase tulekul on positiivne mõju ülejäänud rühmale, avardades teiste laste silmaringi, tunti muret ka eesti laste haridustaseme pärast, kes peavad rohkem iseseisvalt töölehti täitma ja hakkama saama. Siiski rõhutati, et õpetaja peab jälgima, et tähelepanu jaguks võrdselt kõigile lastele rühmas või klassis.

„Kui õpetaja hakkab liiga palju tegelema uussisserändajatega, siis eesti oma, meil on ju ka väga andekaid lapsi, ja kesktase ja nõrku lapsi, kipuvad jääma tahaplaanile.“ (KÖP3)

Mitmekultuurilises keskkonnas õpetades peavad õpetajad väga tähtsaks koostööd kõigi osalistega. Nii lasteaia- kui ka klassiõpetajad hindasid oma koostööd juhtkonnaga heaks, saades vajaduse korral tuge. Õpetajad on rahul, et neil on koostöö tugispetsialistidega – logopeedi, eripedagoogi ja eesti keele kui teise keele õpetajaga, kes vajaduse korral tegelesid uussisserändajaga individuaalselt või nõustasid õpetajat. Väiksemate haridusasutuste õpetajad tundsid, et nad oleksid soovinud teha koostööd logopeedi või eripedagoogiga, kuid sellist inimest paraku nende õppeasutuses ei töötanud. Veel toodi välja vajadus abiõpetaja või tugiisiku järele, kes aitaks uussisserändajast lapsel kohaneda ja olla tema jaoks alati olemas. Koostöisel koolikultuuril oli kõigi õpetajate arvates haridusasutusest olenemata suur roll kultuuriliselt mitmekesisel keskkonnas töötades. Samas väljendati õppeasutuses koostööst rääkides muret, kui kolleegide seas esines uussisserändajate puhul negatiivseid ja tõrjuvaid hoiakuid. Õpetajad tajusid hoiakut „meie-nemad“, mis tekitas tunde, et uussisserändajast laste toetamisel puudus kollegiaalne ühine mõistmine. Juhtkonnalt oodati koostöise koolikultuuri loomisel initsiatiivi, sest negatiivsed hoiakud töökeskkonnas tekitasid lisapingeid.

„Ma seda enda majas just tunnen, et osadel õpetajatel ongi vaikne vastasseis, et miks nad tulevad meile, et see muudab mu elu, selle mugava elu ju palju raskemaks, mul on ju nii palju keerulisem.“ (LÖP5)

Kuigi koostöist koolikultuuri väärtustasid nii lasteaia- kui ka klassiõpetajad, hindasid lasteaiaõpetajad oma koostööd kolleegidega paremaks. Lasteaiaõpetajad rõhutasid meeskonnatöö olulisust uussisserändajast laste õpetamisel,

kus toimuvad ühised arutelud ja teineteist toetatakse. Klassiõpetajate koostöö kolleegidega jäi võrreldes lasteaiaõpetajatega tagasihoidlikuks.

„Meie koolis üldse see õpetajatevaheline koostöö on kuidagi nagu olematu. Ikka öeldakse, et kui on distantsõpe, tehke klassiti koostööd, võtke kokku, tehke midagi, aga ikka sa lähed nii, et sa jälle üksinda seal midagi pusserdad ja üksinda proovid ellu jääda ja hakkama saada.“ (KÕP4)

Oluliseks peeti koostööd uussisserändajast lapse vanemate ja ka väliste organisatsioonidega, näiteks Harno, Rajaleidja Keskuse või Pagulasabiga, kust saadi vajaduse korral tuge uussisserändajatega tegelemisel. Õpetajad tõid esile, et koostöö sujumine uussisserändajast lapse perekonnaga mõjutas mitmekultuurilises keskkonnas õpetamise kogemust positiivselt. Arutleti, et uussisserändajast lapsel olid paremad õppetulemused ja võime kohaneda, kui pere oli toetav ja huvitatud koolis toimuvast. Peamiselt kaasati uussisserändajaist lapsevanemaid ühisüritustel, aga ka uussisserändaja kultuuri tutvustamisel. Samas toodi välja, et lisapingeid koostöös uussisserändajast lapse vanemaga tekitas vanema passiivsus.

Mitmekultuurilises keskkonnas õpetamisel seisid õpetajad silmitsi keelebarjääriga, kus suhtlus nii lapse kui ka vanematega osutus keeruliseks. Näiteks toodi välja, et keelebarjääri tõttu oli uussisserändajast lapse vanemaga raske pidada arenguveestlust. Eriti pidurdab keelebarjäär õpetajat olukorras, kus on vaja kiiresti ja vahetult suhelda. Õpetamist hõlbustasid õpetajate sõnul tublid ja andekad uussisserändajad, kes õppisid eesti keele kiiresti ära, osutades sellega vajadusele pöörata tähelepanu uussisserändajast lapse keeleõppele. Vaatamata osalejate murele, kuidas õpetada last ilma ühise keeleta, mõisteti, et keelebarjäär või ühise keele puudumine ei tohiks olla õpetamisel takistuseks. Ometi nähti uussisserändajast lapse arengu hindamisel ja toetamisel keelebarjääri peamise takistusena.

„Kuidas siis kaardistada last, kellest sa ei tea mitte midagi, keelebarjäär on, kuna seal araabia keeles on nii palju erinevaid varjundeid /.../ psühholoogid ei valda ju ka meil araabia keelt, kuidas siis seda välja selgitada, mis selle lapsel on.“ (KÕP5)

Mitmekesises keskkonnas õpetades tajusid õpetajad töökoormuse kasvu. Toodi välja ka ruumipuudust, mis ei võimaldanud teha uussisserändajast lapsega individuaalset tööd. Õpetajad leidsid, et nende töökoormus tõusis märgatavalt, kuna tuli teha rohkem ettevalmistustööd, otsida lisainfot uussisserändajast lapse kultuuri kohta ning valmistada õppematerjale nii uussisserändajaist kui ka eesti lastele. Kuna kirjavahetus uussisserändajast lapse vanemaga on tõlkimise tõttu ajamahukas, oleks abiks laste arvu piiramine või näiteks abiõpetaja

lisatugi rühmas või klassis. Avaldati arvamust, et kaasava õpikeskkonna puhul peaks olema seadustega reguleeritud nii töökoormus kui ka rühma suurus. Intervjueeritavad toonitasid, et uussisserändajast laste arv ning üldine laste arv klassis või rühmas on oluline. Õpetajad, kellel oli rühmas muu keele- ja kultuuritaustaga lapsi vähem, tajusid õpetamiskogemust positiivsena.

Õpetajate jaoks osutus raskeks see, kui uussisserändajast õpilased saabusid ootamatult ning õppeaasta keskel. See mõjutas nii klassikliimat kui ka õppimise korraldust.

„Siis on väga raske, kui need uussisserändajad tulevad erinevatel aegadel. Keegi on olemas mul 1. september, siis saabub pere ja laps liitub novembrist ja võib-olla keegi tuleb veel kevadel.“ (KÕP3)

Peale uussisserändajast õpilaste ootamatu saabumise oli õpetajatel kokkupuude ka nende ootamatu lahkumisega. See oli õpetajatele demotiveeriv ning tekitas tunde, et nende töö oli asjatu.

Ettevalmistus mitmekultuurilises keskkonnas õpetamiseks

Mitmekultuurilises keskkonnas õpetamise ettevalmistuse kohta töid vastajad välja, et kuigi tasemeõppes nende õpingute ajal vastav aine puudus, tutvustati neile siiski põgusalt mitmekultuurilise teemasid.

„Seda puudutati ja näidati, kuidas nende ühisosasid leida ja kuidas suhtlust luua ja kuidas [uussisserändajaid] klassis kaasata ja vastu võtta.“ (KÕP6)

Samas tundsid õpetajad, kelle õpingute ajal ülikoolis käsitleti kaasava hariduse teemasid ning kes olid ülikoolis läbinud keelekümbluse kursuse või õppeaine „Muukeelne laps lasteaias“, et omandatud teadmistest on tuge mitmekesisises keskkonnas õpetamisel. Tasemeõppes peeti oluliseks terviklikku lähenemist mitmekultuurilises keskkonnas õpetamisele. Tuleks parandada õpetajate kultuurilist teadlikkust, maandada hirme ja vähendada võõristust, aga ka arendada oskusi, kuidas õpetada last ilma ühise keeleta. Veel toodi välja, et õpetajakoolituses ei saa õpetajad heterogeense rühma õpetamiseks piisavat ettevalmistust, mistõttu tuleks rohkem tähelepanu pöörata oskustele ja teadmistele, kuidas õpet diferentseerida.

„Võiks ülikooli poolt ka juba tulla nagu seda, me ei saa enam tänapäeval rääkida rühmast, kus meil kõik kaksikümme neli last on tavalised eesti lapsed, sest see ei ole nii.“ (LÕP1)

Rõhutati, et õpetajate ettevalmistus peaks sisaldama pikaajalist süsteemset õpet, mis hõlmaks nii teooriat kui ka praktikat, kusjuures viimase osakaal peaks olema õppekavas oluliselt suurem. Ka täienduskoolituste puhul pidasid uuritavad oluliseks selliste koolituste pragmaatilist väärtust, kus nõustati, jagati elulisi näiteid ja häid kogemusi. See kõik on olnud abiks hirmude maandamisel ning andnud õpetajale mitmekultuurilises keskkonnas õpetamiseks vajalikud tööriistad, kuidas mitmekesistada õpet kõiki lapsi silmas pidades või ületada keelebarjäär nii lapse kui ka tema vanemaga.

Intervjueeritavad pidasid oluliseks koolituste kättesaadavust. Paraku töid õpetajad välja, et sobiva sisuga täienduskoolitusi napib ning vähesedki koolitused täituvad kiiresti. Leiti, et mitmekultuurilises keskkonnas õpetamist käsitlevad koolitused peaksid olema eelkõige nendele õpetajatele, kelle rühmas või klassis uussisserändajad õpivad.

„Koolitusi oli vähe ning suvel pidi juba teadma, millisele koolitusele minna, sest need täitusid kiiresti. Talvel, õppeaasta keskel, enam koolitustele ei pääsenud. Kuid üldjuhul tulevad uussisserändajast õpilased just õppeaasta keskel. Mis-tõttu isegi, kui õpetajal on valmidus neid õpetada, siis koolitusi lihtsalt pole, mis toetaks toimetulekut mitmekultuurilises klassiruumis.“ (KÕP1)

Samas avaldas üks õpetaja kahtlust, kas nende koolist on keegi üldse saanud muu keele- ja kultuuritaustaga laste õpetamist käsitleval täienduskoolitusel osaleda. Intervjuudes rõhutati haridusasutuse tasandil korraldatavate vajaduspõhiste ja praktikaga tihedalt seotud koolitusvõimaluste kättesaadavuse vajalikkust. Osutati, et ettevalmistavat tuge võiks pakkuda kogemusnõustajate näol. Täienduskoolituse puhul toodi välja, et seal peaks tutvustama õpetajatele olemasolevaid õppekomplekte, samuti võiks väärt kogemused koondada kogumikku.

Lisaks koolitustele valmistuvad õpetajad uussisserändajate õpetamiseks ka iseseisvalt, otsides kirjandusest või internetist infot õpilase kultuuritausta kohta ning seda, kuidas uussisserändajast last õpetamisel ja kohanemisel toetada. Õpetajad, kes olid käinud projekti või koolituse raames välisriigis (nt Soome, USA, Inglismaa), tõstsid esile oma õpikogemuse lisaväärtust võimalusena õppida mitmekultuurilises keskkonnas ja tutvuda teiste riikide programmide ja süsteemidega. Ettevalmistust seostasid õpetajad ka hoiakutega, leides, et valmisolekut uussisserändajate õpetamiseks ei saa õpetada. Ka arutleti, et õpetajaid ette valmistada polegi võimalik, kuna oskused ja teadmised, kuidas uussisserändajast lapsi õpetada, tulevad kogemuse kaudu, kui õpetaja õpib lapsi ja nende vajadusi tundma.

Õpetaja kultuuridevaheline pädevus

Uuississerändajate õpetamisest rääkides olid õpetajate hoiakud pigem positiivsed. Uuritavad olid avatud ja sallivad, tuues välja, et igal rahvusel ja kultuuril on õigus oma tõekspidamistele, väärtustele ja hinnangutele. Arutleti, et uuississerändajast õpilased ei ole õpetajate hoiakuid märkimisväärselt muutnud, sest uuritavad on pidanud ennast alati tolerantseks. Rõhutati, et õpetaja peaks olema eelarvamusteta, mitte andma hinnangut ühelegi kultuurile, oskama mööda vaadata asjadest, millega ta ei nõustu, et mitte teha haiget teisest kultuurist pärit lapsele. Mitmekultuurilises keskkonnas õpetavad õpetajad tõstsid esile kaasamise ja sallivuse, mis aitasid luua kontakti ja mõista asju lapse vaatenurgast paremini. Õpetajate jaoks oli tähtis luua kõigile lastele emotsionaalselt turvaline ja stabiilne keskkond. Lastega arutleti, räägiti võrdsusest ja teisest kultuurist pärit laste kultuurilisest eripäras: nahavärvist, kommetest ja usust. Lastevaheliste suhete loomisel pöörati tähelepanu sellele, et keegi poleks tõrjutud ega diskrimineeritud. Vajaduse korral suunasid õpetajad lapsi mängudesse ja ühistesse tegevustesse. Nii lasteaia- kui ka klassiõpetajate seas oli neid, kes kasutasid kiusamisest-vabaks-metoodikat, kus käsitletakse ka mitmekultuurilisuse teemat.

Kultuuritundliku õpetamise mõiste oli õpetajate jaoks üsna võõras. Intervjuudes tekitas see pikki mõttepause, küsimust paluti korrata või täpsustada. Õpetajad leidsid, et kultuuritundlik õpetamine tähendab uuississerändajast õpilase kultuuri tundma õppimist, aga ka selle kultuuri kommete ja tavade austamist. Vastustes toodi välja, kuidas kultuuritundliku õpetamise kaudu lapse enesekindlust tõsta ja kuuluvustunnet suurendada.

„Võimaldada sellele lapsele sellist tähelepanu omalt poolt, et me mitte ainult Eesti tähtpäevi ei tähista /.../ Me vaatame ka Ukraina tähtpäevi /.../ See annab talle kindlasti sellist tuge, enesekindlust ja eneseusku, et ma pole halvem kui teised, minu kultuur on samuti väärtustatud siin. Et ta tunneb ennast selle klassi täieõigusliku liikmena või selle koolipere täieõigusliku liikmena /.../“ (KÖP6)

Õppemeetoditest rääkides leidsid õpetajad, et nad ei teinud midagi teistmoodi ning kasutasid „klassikalisi pedagoogilisi võtteid“. Samas leiti, et kultuuriliselt mitmekesisest õpikeskkonnast tuleks siiski õpet diferentseerida ning läheneda õpetamisele mänguliselt ja lapsest lähtuvalt. Kuigi õpetajad pidasid oluliseks õppida tundma laste kultuuri, esines neil ka hoiakut, et laps on laps, ning pigem lähtuti õpetamisel põhimõttest „üks-suurus-sobib-kõigile“, tuues välja, et vajaduse korral arvestatakse lapse individuaalsusega.

„Mina ei vaata neid uussisserändajast lapsi kuidagi teise kategooria alt. Et laps on laps /.../ minu jaoks on lapsed kõik nii-öelda üks grupp.“ (LÕP1)

„Minu jaoks on nagu täiesti tavalised inimesed, üks osa minu klassiruumist.“ (KÕP4)

Õppematerjalidest olid kasutusel nii keelekümblyse kui ka LAK-õppe materjalid. Samuti koostasid õppematerjale õpetajad ise. Õpetajad töid välja, et õppematerjalide sisus nad kultuurilisele taustale tähelepanu ei pööranud, pigem lähtuti uussisserändajast õpilase tasemest ja võimekusest. Kuigi intervjuudes kõlas läbivalt, et mitmekesisus rikastab, siis uussisserändajast õpilase kultuurilise taustaga arvestati peamiselt toitumise, usu ja riietumistavade puhul. Samas võimaldasid õpetajad uussisserändajast õpilasel tutvustada soovi korral ülejäänud rühmale oma keelt ja kultuuri. Õpikeskkonnas kasutati küll „rääkivaid seinu“, kuid üldjuhul õpikeskkonnas muu kultuuritaustaga laste kultuurilised sümbolid ja eripära eriti ei kajastunud. Lasteaias lähtuti üldjuhul kuu- või projektiteemadest ning õpitavat materjali kuvati seintel. Koolis olid klassiruumides seintel pigem numbrid ja tähestik.

„Ma isegi ei ole mõtelnud selle peale, aga ega meil klasse ei ole väga kuidagi kaunistatud. Et tähestik ja numbrid, aga ega väga ju muud midagi ei ole.“ (KÕP4)

Õpetajad nentisid, et mitmekultuurilises rühmas või klassis õpetades jäi neil vajaka teadmistest, kuidas uussisserändajast õpilaste taset hinnata ning õpet korraldada. Oma teadmisi laste kultuurilisest taustast hindasid osalejad üsna pinnapealseks. Seejuures tõdeti, et kõike ei saagi teada ja oma teadmiste pagasit tuleb vastavalt vajadusele suurendada. Õpetajad leidsid, et nad peaksid ise rohkem uurima ja süvenema, et uussisserändajast laste kultuuri ja taustaga paremini kursis olla.

Arutelu ja kokkuvõte

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi. Esmalt soovisime teada, millised on õpetajate uussisserändajate õpetamise kogemused. Ühest küljest töid õpetajad välja, et mitmekesisus on rikastav, arendav ning kõigi silmaringi avardav, teisest küljest leiti, et sellega kaasnesid ka probleemid. Olgugi et mitmekultuurilises keskkonnas õpetamise pädevuse arenguks on oluline nii vastav teadmine kui ka kogemus (Lasonen & Teräs, 2012), leidsid osalejad, et kogemus annab parema ettevalmistuse. Vastavalt kaasaava hariduse põhimõtetele eeldab uussisserändajast laste õpetamine koostööd

paljude inimeste, eelkõige oma ala asjatundjate (õpetajad, tugispetsialistid, juhtkond) ja vanemate vahel (Mitchell, 2016). Kuigi õpetajad tajusid juhtkonna toetust, tekitasid kolleegide negatiivsed hoiakud uussisserändajate puhul stressi, eriti juhul, kui juhtkond asutuses negatiivsete hoiakutega ei tegelenud. See tõttu tuleks nii lasteaedades kui koolides pöörata senisest suuremat tähelepanu mitmekesisust väärtustava koostöise organisatsioonikultuuri edendamisele. Siinkohal on juhtkonnal võtmeroll nii koostöise õhkkonna loomisel kui ühiste eesmärkide seadmisel, aga ka õpetajate omavahelise koostöö soodustamisel.

Intervjuudes tõid õpetajad välja mitmeid pedagoogilisi probleeme, millega nad uussisserändajast laste õpetamisel silmitsi seisavad. Uuringute (vrd Eurydice, 2019) kohaselt on keelebarjäär õpetajate jaoks üks suuremaid katsumusi mitmekultuurilises keskkonnas õpetades. Ka siinses uuringus nägid õpetajad tõhusa õpetamise takistusena ühise keele puudumist. Keelebarjääri puhul on haridusasutuses ühest küljest oluline pöörata tähelepanu uussisserändajast lapse eesti keele õppe korraldusele, teisalt aga ka õpetajate teadmistele ja oskustele, kuidas vähese keeleoskusega last õpitegevustes toetada. Sarnaselt varasemate uuringutega kaasava hariduse (Kivirand *et al.*, 2020) ja muukeelsete laste õpetamise (Pulver & Toomela, 2012) vallas tuli nii lasteaedades kui ka koolides probleemsetena esile suur laste arv rühmas, õppevara kättesaadavus ja ruumi puudus. Õpetajad osutasid ka töökoormuse suurenemisele ning sellega seotud ajalisele ressursile, mis kulus ettevalmistusele, õppematerjalide koostamisele ja individuaalsele tööle uussisserändajast lapsega. Kõigi õppijate õppimisse kaasamise edukuse eelduseks on väiksem laste arv õpetaja kohta ning erivajadustega laste ja tavapärase arenguga laste suhtarv, mis mõlemad võiksid olla väiksemad, kui seni on tavarühmas või -klassis olnud (Kivirand *et al.*, 2020; Nelis & Pedaste, 2020). Mitmekultuurilises keskkonnas tõhusamaks õpetamiseks peaks riik reguleerima laste suhtarvu rühmas ja klassis, mis võimaldaks õpetajal kõigi laste kaasamisega paremini toime tulla.

Teiseks soovisime teada saada, milline on õpetajate ettevalmistus, et uussisserändajast lapsi õpetada. Selles vallas on kindlasti vaja pöörata tähelepanu teadmistele kultuuritundlikust õpetamisest ja strateegiatest (Spanierman *et al.*, 2011), sh kaasavast haridusest (Arcidiacono & Baucal, 2020), ning seda vajadust tajusid ka intervjuueeritavad. Sarnaselt varasemate uuringutega (Kaldur *et al.*, 2021; OECD, 2019) tundsid osalejad, et nende ettevalmistus ei toetanud piisavalt mitmekesisest keskkonnast õpetamist. Õpetajad, kes olid esmaõppes läbinud muukeelsete laste õpetamise aine ning keelekümbluse või kaasava hariduse kursuse, tõid esile, et kasutavad omandatud teadmisi mitmekesisest klassis ja rühmas õpetamisel. Samas leiti, et õpetajakoolituses võiks olla mitmekultuurilisust käsitlev õppeaine sellise õpetajapraktikaga, mis võimaldaks tutvuda mitmekultuurilisuse eri tahkudega ning sellega, kuidas

avalduvad kultuuriline mitmekesisus ning kultuuride erinevus igapäevases kooli- ja lasteaiaelus. Varasemad uuringud on toonud välja teises kultuuri-ruumis õppimise olulisuse (Anderson & Fees, 2018) ning ka vastava kogemusega õpetajad leidsid, et see arendas nende kultuuridevahelist pädevust. Juba õpetajakoolituses peaks õpetajaid julgustama osalema rahvusvahelistes programmides (nt Erasmus+), et saada kogemus mittedominantse kultuuri liikmena ning arendada oma kultuuridevahelist pädevust.

Kuigi viimast tuleb arendada nii kogemuse kui ka teadliku õppimisega (Lasonen & Teräs, 2012), ei leidnud uuritavad, et õpetajakoolituses oleks võimalik valmisolekut ja hoiakuid õpetada. Pigem õpitakse nende arvates töökogemuse kaudu. Süstemaatilise koolituse puudumisel pidasid õpetajad teadmiste allikaks suuresti isiklikku kogemust. Just seetõttu tuleb õpetajakoolituses keskenduda õpetajate mitmesuguste kaudselt jagatud uskumuste, normide ja hoiakute avamisele. Uuringud (Poom-Valickis & Ulla, 2020) on näidanud koolituste positiivset mõju õpetajate hoiakutele ehk paremad oskused ja teadmised loovad ka suurema valmisoleku erinevate õppijate kaasamiseks (Timoštšuk & Kikas, 2016). Samuti on õpetajakoolituses oluline peale kultuuridevahelise pädevuse kognitiivsete mõõtmete pöörata tähelepanu selle afektiivsetele mõõtmetele. Positiivsed emotsioonid õpetajaks õpetamisel on seotud tulemuslike õpetamismeetodite kasutamisega (Timoštšuk *et al.*, 2016). Seega võimaldaks avatud ja positiivne hoiak juba õpetajaks õppides mitmekultuuriliste oskuste omandamisel ja mitmekesisuses keskkonnas õpetades edukam olla.

Kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, kuidas kirjeldavad õpetajad oma pädevust, sealhulgas vastavaid hoiakuid, teadmisi ja oskusi, õpetamaks uussisserändajast õpilasi. Uuringu esimeses etapis (Timoštšuk *et al.*, 2022) uussisserändajate õpetamise kogemuse põhjal õpetajate hoiakutes erinevusi ei ilmnenud. Kuigi selles uuringuetapis olid õpetajate hoiakud avatud ja sallivad ning mitmekesisust väärtustavad, tuli positiivsete hoiakute taga selgelt esile hoiak „laps-on-laps“ ehk kultuuripime hoiak (Hachfeld *et al.*, 2011; Taylor & Sobel, 2011), kus rõhutati kõigi võrdset kohtlemist ning rahvuse või kultuuri põhjal liigitamist tajuti diskrimineerivana. Sarnaselt varasemate uuringutega (Kumar *et al.*, 2015) näitab ka meie uuring, et õpetajad võivad kasutada kultuuripimedat lähenemist toimetulekumehhanismina, et oma hirmude ja teadmatusega tegeleda. Ka võib see viidata õpetajate ebakindlusele, kuidas tulla toime mitmekesisusega rühma- ja klassiruumis, ning uussisserändajate õpetamiseks vajalike teadmiste puudumisele. Uuringutulemused näitasid, et õpetajad kardavad teha vigu või solvata erinevaid rahvusi, mistõttu toonitati, et laps on laps ning rass, kultuur ja etniline kuuluvus ei ole haridusprotsessis olulised. Sellest tulenevalt võivad õpetajatel olla õpilaste saavutuste puhul madalad ootused, mis vähendavad õpilaste võimalusi ja õpipotentsiaali (Taylor & Sobel, 2011).

Kuigi mitmekultuurilises keskkonnas õpetades on oluline, et õpetajatel oleksid kultuurispetsiifilised teadmised (Deardorff, 2011), hindasid õpetajad oma teadmisi laste kultuurilisest taustast kesiseks. Samas ilmnes (Timoštšuk *et al.*, 2022), et uussisserändajate õpetamise kogemusega õpetajatel on kõrgem hinnang oma teadmiste ja oskuste kultuuridevahelise pädevuse vallas, võrreldes õpetajatega, kellel vastav kogemus puudus. See võib viidata õpetajate suuremale ebakindlusele, aga ka mitmesugustele probleemidele uussisserändajate õpetamisel. Uuringud näitavad, et õpetajad, kes ei ole tuttavad õpilaste tausta ja kultuuriga, võivad olla uussisserändajast laste puhul vähem arvestavad. Keskendudes liigselt kultuuri pindmistele osadele, suurendab see õpilaste ja õpetaja vahel kultuurilist lõhet veelgi ja soodustab stereotüüpide teket (Ladson-Billings, 2009; Russell & Russel, 2014). Oluline on mõtestada kultuuri mõju õppeprotsessile. Varasemad uuringud on toonud välja kultuuritundliku õpetamise positiivse mõju kultuuriliselt mitmekesises keskkonnas õpetades (Gay, 2000, 2015; Ladson-Billings, 2009). Samas selgus siinses uuringus, et osalejate jaoks oli kultuuritundlik õpetamine uus mõiste ning uussisserändajast laste õpetamisel lähtuti pigem harjumuspärastest pedagoogilistest meetoditest. Kuigi ühelt poolt leidsid õpetajad, et ei peagi midagi teistmoodi tegema, sest laps on laps, tajuti teisalt siiski vajadust kasutada mitmekultuurilises klassi- või rühmaruumis õpetamisstrateegiaid, mis toetaksid nii õpetajat kui ka lapsi. Õpetajad väljendasid enda oskuste puhul ebakindlust, mõistes, et „üks-suurus-sobib-kõigile“ ei ole tõhus lähenemisviis mitmekultuurilises keskkonnas õpetades. Erinevalt varasemast uuringust (Timoštšuk *et al.*, 2022), kus lasteaiasõpetajad hindasid enda kultuuridevahelise pädevuse oskusi klassiõpetajatega võrreldes kõrgemalt, intervjuudes sellist erinevust ei ilmnunud, pigem väljendasid kõik osalejad paremate oskuste omandamise vajadust. Kultuuritundliku pedagoogika efektiivseks kasutamiseks peab õpetajatel olema ligipääs koolitustele ja eri kultuuridega seotud tähendusrikastele kogemustele. Kultuuritundlik õpetamine tähendab ka kultuuriliselt asjakohaste õppematerjalide koostamist, et muuta õppimine uussisserändaja jaoks tõhusamaks. Oluline on õppida lapsi tundma ning võtta õpetamisel arvesse nende kultuuritausta ja varasemaid kogemusi.

Peale õpilase kohanemise jälgimise ja toetamise, keele õpetamise meetodidate ja kultuuritundliku õppe rakendamise on vaja arvestada uussisserändajast õpilase, aga ka kõikide teiste õpilaste psühhosotsiaalse heaoluga (Kaldur *et al.*, 2021). Uussisserändajate õpitulemused on paremad keskkonnas, kus nad tunnevad end turvaliselt (Abacioglu *et al.*, 2019). Õpetajad pidasid vajalikuks teha jõupingutusi teisest kultuuriruumist pärit õppija kaasamisel ja turvalise klassikeskkonna loomisel, kus õpetajad juhivad ja toetavad kultuuridevahelisi arutelusid kaasavalt, austavalt ja kultuuritundlikult. Siiski võib siinse uuringu puhul välja tuua, et õpetajate strateegiates kajastub vähene mitmekultuuriline

vaade ning pigem rõhutati laste sarnasust. Tõenäoliselt mängivad seejuures rolli õpetajate võrdsust pooldavad hoiakud, aga ka vähesed teadmised mitmekesise õpikeskkonna kujundamise tähtsusest. Kuigi uuritavad jätsid kultuurilise mitmekesisuse visualiseerimise tagaplaanile, pidasid õpetajad tähtsaks vaimset õhkkonda, kus lastega arutletakse ning luuakse turvaline keskkond. Kultuuriliselt mitmekesine õpikeskkond on paljude Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate jaoks muutunud tööreaalsuseks, millega aitaks kohaneda kultuuridevahelise pädevuse arendamine, aga ka sotsiaalsete muutuste mõistmine ja mõtestamine (Timoštšuk *et al.*, 2018). Õpetajad vajavad muutustega kohanemisel tuge nii riigi kui ka õppeasutuse tasandil.

Uuringu piiranguna võib esiteks välja tuua valimi esinduslikkuse. Kuigi uuringus pöörati tähelepanu sellele, millised on uussisserändajast õpilaste õpetamise kogemusega õpetajate hinnangud oma ettevalmistusele ja pädevusele, võiks väärtuslikku informatsiooni saada ka nende õpetajate arvamustest, kellel vastavad õpetamise kogemused puuduvad. Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et need on õpetajate endi hinnangud. Õpetajate kultuuridevahelisest pädevusest rikkalikuma ülevaate saamiseks tuleks rakendada erinevaid meetodeid (Deardorff, 2006). Näiteks vaatluse kombineerimine videoga toetatud meenusintervjuuga võimaldaks edaspidi välja selgitada, kuidas õpetajad mitmekesisuses keskkonnas õpetades kultuuritundlikku õpetamist rakendavad. Teiseks tuleb välja tuua, et osalejate arvamused ja hinnangud koguti ühel ajahetkel. Pikiuuring, mis vaatlaks õpetaja tööd mitmekesisuses keskkonnas eri ajahetkedel õpetades, võimaldaks näha muutusi õpetajate hoiakutes, teadmistes ja oskustes. Uuringu tugevuseks võib pidada valimi heterogeensust, kus olid esindatud erineva staaži ja vanusega õpetajad nii linna kui maakonna õppeasutustest. Kuigi uuring on väikesemahuline, on see ajakohane, arvestades mitmekesisuse suurenemist haridusasutustes.

Saadud tulemused on väärtuslikud ja näitavad vajadust tegeleda õpetajakoostöös süsteemsemalt kultuuriliselt mitmekesisuses keskkonnas edukaks õpetamiseks vajalike hoiakute, teadmiste ja oskuste kujundamisega, sealhulgas kultuuritundliku õpetamise strateegiatega, et toetada õpetajate enesekindlust tulemaks toime praktilistes õppesituatsioonides. Kui õpetajad ei tunne end piisavalt pädevana uussisserändajast õpilaste õpetamisel, võib neil jääda puudu enesekindlusest võimalike väljakutsetega tegeleda ning nad võivad hoopis vältida kultuuritundlike õpetamisstrateegiade kasutusele võtmist. Õpetaja kultuuridevahelise pädevuse küsimustiku (Timoštšuk *et al.*, 2022) kasutusele võtmine võimaldaks õpetajatel oma pädevust selles vallas hinnata ja kriitiliselt reflekteerida mitmekultuurilises keskkonnas õpetamiseks vajalike hoiakute, teadmiste ja oskuste üle. Kaasavaid põhimõtteid rakendava pädeva õpetaja kujunemine sõltub nii sotsiaalsetest, kultuurilistest ja institutsionaalsetest

komponentidest kui ka õpetajate individuaalsetest omadustest (Aricidiacono & Baucal, 2020). Peaküsimus on, millist toetust tuleks õpetajatele pakkuda, et ta omandaks asjakohased teadmised, hoiakud, arusaamad, põhimõtted, väärtused ja oskused, et tagada õppeprotsessis võrdsed võimalused kõigile õpilastele (*ibid.*). Meie uuringu tulemusel selgus, et paralleelselt õppemethodika diferentseerimisoskuste kujunemisega on õpetajate tähtsaim ülesanne märgata ja õppida tundma erinevate õppijate kultuuritausta erinevust. Õpetajate kultuuripimedate hoiakutega peaks tegelema nii õpetajakoolituses kui ka kaasava organisatsioonikultuuri arendamisel.

Kasutatud kirjandus

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Alumäe, T., Tilga, O., & Asadullah. (2018). Advanced rich transcription system for estonian speech. Baltic HLT.
- Anderson, H., & Fees, B. S. (2018). Reflecting on international educative experiences: Developing cultural competence in preservice early childhood educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 364–381. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1344161>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaalkultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 5–25. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barret (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (pp. 147–168). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multidisciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437–456. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fraser-Abder, P. (2013). The footsteps project for cultural identity: An instructional theory for teaching about student diversity in public schools. In B. Irby, G. H. Brown, & R. L. Aiecio (Eds.), *Handbook of educational theories* (pp. 251–258). Charlotte: Information Age Publishing.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity: problems and possibilities. In H. Fives and M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 448–464). New York: Routledge.
- 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, 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hannigan, A., Faas, D., & Darmody, M. (2022). Ethno-cultural diversity in initial teacher education courses: The case of Ireland. *Irish Educational Studies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061559>
- Haridussilm. (s.a.). Külastatud aadressil: <https://www.haridussilm.ee/ee/valdkonna-raportid/ukraina-oppijad-eesti-hariduses>.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence* [Doktoritöö]. Oulu: University of Oulu. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>.
- Kaldur, K., Pertsjonok, N., & Kivistik, K. (2021). *Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks*. Balti Uuringute Instituut. Külastatud aadressil: <https://www.ibs.ee/publikatsioonid/uussisserandajast-lapse-kohanemine-eesti-uldhariduskoolis-olukord-tugisusteem-ja-valmisolek-mitmekultuuriliseks-opikeskkonnaks/>.
- Kikas, E., & Timoštšuk, I. (2016). Student teachers' knowledge about children with ADHD and depression and its relations to emotions. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 190–204. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1069086>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja töhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533–545. <http://doi.org/10.1037/a0037471>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of african american children* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Lasonen, J., & Teräs, M. (2012). Intercultural competence in action. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen* (pp. 156–175). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mitchell, D. (2016). Kaasavad haridusstrateegiad kaasava hariduse juhtriigis Uus-Meremaal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 8–18. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.02>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Nykiel-Herbert B. (2010). Iraqi refugee students: From a collection of aliens to a community of learners. *Multicultural Education*, 17(30), 2–14.
- OECD. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Parkhouse, H., Yi Lu, C., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416–458. <https://doi.org/10.3102/0034654319840359>
- Poom-Valickis, K., Jõgi, A.-L., Timoštšuk, I., & Oja, A. (2016). Õpetajate juhendamispädevuse seosed õpilaste kaasatusega õppimise I ja III kooliastme tundides. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 258–278. <http://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.09>
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Pulver, A., & Toomela, A. (2012). *Muukeelne laps Eesti koolis*. Projekti lõpparuanne.
- Russell, M., & Russell, J. A. (2014). Preservice science teachers and cultural diversity awareness. *Electronic Journal of Science Education*, 18(3), 1–20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188275.pdf>.
- Rääsk, M., Rääsk, E., Järv, S., Kirss, L., Palginõmm, K., & Pedaste, M. (2020). *Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis*. RITA-ränne teemaprojekti kokkuvõte. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_koolimudelid.pdf.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Smits, T. F. H., & Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: A cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 421–445. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Vaile Wright, C., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440–464. <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>

- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Timoštšuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies, 42*(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674>
- Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 6*(1), 77–101. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.04>
- Timoštšuk, I., Uibu, K., & Vanahans, M. (2022). Estonian preschool and primary teachers' intercultural competence as shaped by experiences with newly arrived migrant students. *Intercultural Education, 33*(5), 540–557. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105>

Preschool and primary teachers' evaluations of their preparation, competence and experiences to teach newly arrived migrant students

Maiki Vanahans^{a1}, Inge Timoštšuk^a, Krista Uibu^b

^a *School of Educational Sciences, Tallinn University*

^b *Institute of Education, University of Tartu*

Summary

The inclusion of all students into the learning process in a multicultural classroom depends on the teachers' ability to understand and accept the cultural differences, language and interests of learners. As a historical heritage, a relatively large number of children with a home language other than the language of instruction study in Estonian schools, and with the addition of newly arrived migrant students (NAMSs), these numbers are increasing. In Estonia, although children from other cultural and linguistic backgrounds, including NAMSs, are considered children with special educational needs (KELA RÕK, 2008), less is said about NAMSs in the context of inclusive education. Due to the war in Ukraine, more than 7200 NAMSs have arrived at pre- and basic schools, making the issue of educating NAMSs even more crucial. Still, according to the TALIS survey, only 14.4% of teachers felt fully prepared to work in a multicultural classroom (Taimalu et al., 2019). Also, the lack of specific focus on cultural diversity in everyday practice in schools has resulted in a situation whereby many teachers do not feel adequately prepared to teach in a diverse classroom due to the limited awareness of issues associated with diversity (Hannigan et al., 2022).

Intercultural competence (IC) is "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (Deardorff, 2006, pp. 247-248). The development of IC is a process where teachers' attitudes affecting the acquisition of knowledge and skills are fundamental (ibid.). Teachers' IC shows the ability to support the learning of students who are linguistically, culturally, socially, or in other ways different from the teacher (Dimitrov & Haque, 2016), and the ability to lead and support intercultural discussions and engage students in learning activities that promote multicultural learning objectives (Smits & Janssenswillen, 2020). The

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia; maiki.vanahans@tlu.ee.

central idea of culturally responsive teaching (CRT) is that learners are sources of knowledge and skills (Ladson-Billings, 2009), making cultural diversity a valuable resource in the learning environment that, skilfully handled, can make every learner feel valued, regardless of their identity (Gay, 2000; Rääsk et al., 2020). However, minority students are often overlooked and taught in a culture-blind way (Hachfeld et al., 2011), based on the principle of “I don't see colour, I only see students”, which has a negative impact as it does not take the minority experience into account (Taylor & Sobel, 2011). The one-size-fits-all approach does not support all students in a multicultural learning environment, favouring the dominant social, cultural and linguistic group (Russell & Russell, 2014).

The study aimed to determine Estonian preschool and primary teachers' evaluations of their preparation, competence and experiences in teaching NAMSs. The central questions of the article are 1) What kind of NAMSs teaching experiences do teachers have; 2) What kind of preparation do teachers have for teaching NAMSs; 3) How do teachers describe their competence, namely intercultural attitudes, knowledge and skills to teach NAMSs? The qualitative study sample consisted of eight preschool and six primary teachers who had agreed to participate in the follow-up study in the first stage (Timoštšuk et al., 2022). Teachers had to meet the following criteria: 1) They had to be working in institutions that have accepted NAMSs within the last five years; 2) They had to have experience in teaching NAMSs. Data were collected with semi-structured interviews and analysed with qualitative inductive content analysis based on the research questions. Three main categories emerged from the data: 1) experiences in a multicultural setting, 2) preparation to work in a multicultural setting, and 3) teacher's intercultural competence.

Although teachers recognised the experience of teaching NAMSs as valuable to developing, enriching, and preparing them for successful teaching in multicultural settings, they also encountered challenges. As in other studies (cf. Eurydice, 2019), teachers pointed out the language barrier as one of the obstacles to effective teaching. Similarly to the earlier studies (Kivirand et al., 2020; Pulver & Toomela, 2012), both preschool and primary teachers stated the lack of facilities, large group sizes and the availability of teaching materials. A prerequisite for successfully including all learners is a lower number of children per teacher (Kivirand et al., 2020; Nelis & Pedaste, 2020). Also, respondents stressed the role of support from leadership and colleagues and cooperation between different parties. Though teachers felt support from the leadership, negative attitudes from colleagues caused stress, specifically when not addressed by the leaders. However, teachers' positive attitudes, collaboration, and an inclusive mindset in the institution are crucial to promoting the learning and development of all learners.

Regarding the preparation for teaching in a multicultural setting, respondents pointed out that there was no such course during their studies at university. Nevertheless, it is crucial to address the knowledge of CRT and its strategies (Spanierman et al., 2011) in teacher training, and the respondents expressed that need. Teachers pointed out that teacher training should include a specific course about teaching in multicultural settings. Participants believed that readiness and attitudes could not be taught, but learning occurs through working experience. Lacking systematic training, teachers relied heavily on personal experience as a source of knowledge. Therefore, teacher training needs to focus on teachers' various implicitly shared beliefs, norms and attitudes. There were no differences in teachers' attitudes in the first stage of the study (Timoštšuk et al., 2022). Though teachers' attitudes in this study were open and tolerant, a culture-blind attitude prevailed (Hachfeld et al., 2011; Taylor & Sobel, 2011), stressing the need for equal treatment of everyone. As a result, the participants tended to adopt a one-size-fits-all approach, disregarding students' previous experiences and cultural backgrounds (Gay, 2015; Ladson-Billings, 2009). Our results indicated that teachers are afraid of making mistakes or insulting different ethnicities, emphasising that a child is a child, and therefore, race, culture and ethnicity are not germane in their teaching process.

Despite the importance of culture specific-knowledge that goes beyond surface-level knowledge of foods, greetings and customs (Deardorff, 2011), teachers evaluated their knowledge of NAMs culture as rather superficial. CRT was a new concept to the respondents. Although teachers felt that they did not have to do anything differently, they did perceive the need to use teaching strategies that supported both the teacher and the students in a multicultural setting. For CRT to be effective, teachers must have access to training and meaningful experiences with different cultures. Moreover, when designing the learning environment, it is crucial to draw on and incorporate learners' prior experiences and cultural backgrounds (Taylor & Sobel, 2011). However, the teachers in our study did not consider it significant. While the respondents neglected to highlight cultural diversity, they paid attention to the social atmosphere, conducting discussions with students, and creating a safe environment.

The findings of this study propose that teacher training should promote the formation of attitudes, knowledge and skills needed for successful teaching in a multicultural setting, including CRT strategies, supporting teachers' confidence to cope with diverse learning situations. Applying the Teacher's Intercultural Competences Questionnaire (Timoštšuk et al., 2022) would allow teachers to assess their competences in this area and reflect critically on the attitudes, knowledge and skills needed for teaching in a multicultural environment. Furthermore, coupled with the development of differentiation skills in teaching

methodologies, the biggest challenge for teachers is noticing and learning about the substantive differences in the cultural backgrounds of diverse learners. Teachers' culture-blind attitudes should be addressed in teacher training and developing an inclusive organisational culture.

Keywords: intercultural competence, culturally sensitive teaching, newly arrived migrant, preschool teacher, primary teacher