



ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE MITMEKULTUURILISES ÕPIKESKKONNAS

Koostanud
AIRI KUKK

Autorid
**MAIA MULDMA
JELENA NÕMM**

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE MITMEKULTUURILISES ÕPIKESKKONNAS

Koostanud
AIRI KUKK

Autorid
**MAIA MULDMA
JELENA NÕMM**

Koosatud Airi Kukk

Retsenseerinud Ene-Silvia Sarv

Keeleliselt toimetanud Anne Saagpakk

Raamat on ilmunud Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava
haridusteaduse ja õpetajakoolituse edendamise programmi Eduko toel

ISBN

SISUKORD

SAATEKS	5
I KULTUUR KUI KUTSE DIALOOGILE	8
1.1. Kultuur ja identiteet	8
1.2. Kultuur hoiakute kujundajana	13
1.2.1. R.D. Lewis kultuuride klassifikatsioonist	15
1.2.2. Kultuuridevahelised erinevused	18
1.3. Kuidas toimub kohtumine võõra kultuuriga?	23
1.3.1. Teise kultuuriga kohanemise etapid	25
1.4. Dialoog mitmekultuurilisuse kontekstis	29
1.4.1. Kultuuride dialoogi konstrueerimine	31
1.4.2. Kultuuride dialoogi funktsioonid	33
1.4.3. Integratsiooni protsess Eestis kui kutse dialoogile	36
1.4.4. Sotsialiseerimise protsess kultuuride dialoogi kujundamisel	38
1.4.5. Kunst ja muusika kultuuride kohtumispaigana	41
II ETNILISED STEREOTÜÜPID JA EELARVAMUSED KULTUURIDE- VAHELISES SUHTLEMISES	47
2.1. Etniliste stereotüüpide ja eelarvamuste teoreetiline käsitlus	48
2.1.1. Stereotüüpide tekkemehhanism	48
2.1.2. Sotsiaalsete stereotüüpide peamised omadused	51
2.1.3. Stereotüüpide peamised funktsioonid	53
2.1.4. Eelarvamuse olemus	54
2.1.5. Eelarvamuste vormid ja tekkemehhanism	56
2.1.6. Eelarvamuste korrigeerimine ja muutmine	57
Allikad	58

2.2.	Praktikumid _____	59
2.2.1.	Etniliste stereotüüpide tähtsus kultuuridevahelises kommunikatsioonis _____	59
2.2.2.	Venelaste ja eestlaste stereotüüpsed kujutlused teineteisest _____	65
2.3.	Iseseisvad tööd _____	68
III	HARIDUS KUI DIALOOG _____	69
3.1.	Haridus mitmekultuurilises ühiskonnas _____	69
3.2.	Dialoog hariduse vormina _____	71
3.3.	Haridus, traditsioon, demokraatia _____	74
3.4.	Kasvatuse prioriteedid mitmekultuurilises Eestis _____	76
3.5.	Väärtuskasvatusest mitmekultuurilises ühiskonnas _____	77
3.6.	Õpetamisstrateegiad mitmekultuurilises õpikeskkonnas _____	81
3.6.1.	Mitmekultuurilisus õpilase ja õpetaja hoiakutes _____	82
3.6.2.	Mitmekultuurilise hariduse teostamiseks vajalikud ressursid: õpetaja ettevalmistus ja ühiskondlike hoiakute kujundamine _____	83
3.6.3.	Õpetaja mitmekultuurilises õpikeskkonnas _____	86
3.6.4.	Eesti kooli valmisolek mitmekultuuriliseks hariduseks _____	88
LISAD	_____	92
Lisa 1.	Soovitused kirjatööde koostamiseks _____	92
Lisa 2.	Essee näide _____	92
Lisa 3.	Rahvuste tutvustamise näide _____	97
Lisa 4.	Õppekirjanduse kontentanalüüsi näide _____	98

**MAIA
MULDMA**

Tallinna Ülikool

PhD, Kasvatusteaduste Instituudi muusika didaktika dotsent.

Elan aktiivselt kaasa Eestis toimuvale integratsiooniprotsessile ja uurin seda. Minu väitekirja teemaks oli „Muusika fenomen kultuuride dialoogi kujundamisel“, juhendan üliõpilaste, magistrantide ja doktorandi uurimistöid integratsiooniga seotud teemadel.

Olen vene ja eesti õppekeelega koolide muusikaalase õppekirjanduse autor ja kaasautor. Vene õppekeelega koolidele koostatud õppematerjal on suunatud õpilaste isamaalisuse ja kodanikumentaliteedi kujundamisele ning eesti keele ja kultuuri õpetamisele.

Alates 2004. aastast loen Tallinna Ülikoolis ainet „Mitmekultuuriline õpikeskkond“. Raamatusse kirjutatud osad on inspireeritud soovist ja vajadusest luua õppe- ja abimaterjal üliõpilastele, töötavatele ja tulevastele õpetajatele.

SAATEKS

Ajad, mil iga keele, kommete ja usu osas teistest erinev rahvakild sai üsna omaette elada ja areneda on ammune minevik. Viimane aastasada inimkonna ajaloos oma enneolematu tehnilise progressiga on toonud kaasa inimeste hõlpsa liikumise, segunemise. Nii-öelda puhtaid, üherahvuselisi ja ühekeelelisi kogukondi leiab arenenud maades ikka harvemini. Juba enam kui poolsada aastat tagasi, 1960–70-ndatel tõusis USA-s ja Kanadas teravalt esile probleemide kogum, mida peagi hakati tähistama mitmekultuurilisuse* või multikultuurilisuse mõistega. Seda tingis suuresti asjaolu, et uuringute põhjal osutusid teise kultuuri (nt Mehhiko sisserändajate, erinevate põliselanike jt) kuuluvad lapsed koolis vähem edukaks. USA-s, Kanadas jm algas vastava uurimissuuna ja -meetmete kompleksi väljaarendamine. Osutus, et laste identiteedi ja eneseväärikuse seisukohalt, nende edukuse suurendamiseks on vajalik nende kultuuri (ja keele) eripära tundmine ja arvestamine koolis. Soomes võeti mitmekultuurilisuse mõiste laiemalt kasutusele alles 1990-ndate keskel, kui migrantide arv hakkas kasvama. (Miettinen, 2001, 24).

Tänaseks on mitmekultuurilisus kitsalt määratletud mõistest muutunud laialt ja mitmes tähenduses kasutatavaks metafooriks. Kõige üldisemalt peetakse mitmekultuuriliseks neid ühiskondi ja kogukondi, kus kõneldakse erinevaid keeli. *Mitmekultuurilisus** on poliitika ja sotsiaalfilosoofia, mis propageerib kultuurilist mitmekesisust. Tegelikult on mitmekultuurilisus palju keerulisem nähtus. Teatavasti tähendab mitmekultuurilisus eri *etnoste**, kultuuride, seega ka religioonide sõbralikku kooseksisteerimist.

Inimgruppidel, sõltumata riigipiiridest, võivad olla oma kultuurilised tunnused. Ühiskond võib olla mitmekultuuriline nt religioosse, rassilise, etnilise, keelelise vm tunnuste järgi. Mitmekultuurilise ühiskonna kontekstis on äärmiselt olulise tähtsusega õpetajate/kasvatajate teadlikkus ühiskonna iseärasustest ja ühene arusaam sellega seonduvatest mõistetest. Näiteks Soomes on mitmekultuurilisuse mõistet tavaliselt kasutatud liberaalses tähenduses, kus usutakse, et koolituse abil on võimalik saavutada kõigi inimeste võrdõiguslikkus. (Miettinen, 2001; Koponen, 2004).

Mitmekultuurilise ühiskonna eduka toimimise eelduseks on sisserändajate või/ja vähemusrühmade integreerimine ehk *lõimimine* sihtmaa kultuuriga. Kuna lõimimine tähendab uue terviku kujundamist, on see mõlemapoolset pingutust ja kõikide elanike osalemist vajav protsess. Ajalugu on näidanud, et edukas *integratsioon** saab olla vaid pikaajaline, mitut põlvkonda hõlmav protsess, milles haridussüsteem mängib võtmerolli. olulisimateks mitmekultuurilisusega seotud mõisteteks võib pidada *assimilatsiooni** ja integratsiooni, eriti kasvatuslikust aspektist. Esimene tähendab teise kultuuri sisse sulandumist identiteedi kaotusega, integratsioon ehk lõimumine/lõimimine aga – võrdsete subjektidena tervikliku ühiskonna moodustamist.

Selle raamatu loomisel on mitmekultuurilisust kui nähtust käsitletud erinevate kultuuride dialoogina* (vt 1.4. ja ptk III). Ka õpikeskkonda ning õpilase-õpetaja tegevust selles on läbi kogu raamatu nähtud erinevate kultuuride dialoogina. Just sellisest (ideaal)vaatest on tuletatud meetodid ja tegevused, mis rikastavad iga osalejat ja koolikultuuri, loovad tingimused isiksuse selliseks arenguks, et olla võimeline toimima loova, vaba ja vastutustundliku ühiskonna liikmena.

Eesti üldhariduse õppekavad (Põhikooli riiklik ..., 2010; Gümnaasiumi riiklik ..., 2010) sisaldavad mitmekultuurilisuse aspektist olulist mitmes vaates. Juba õppekavade koostamise lähteülesanne seadis üheks sihiks eesti keelest erineva emakeele ja kultuuritaustaga õpilaste tõhusama toetamise. Õppekavade **eesmärgiseades** on rõhutatud ühelt poolt keeleoskust kui identiteedi olulist osa ning teiselt poolt lugu-pidavat suhtumist teiste rahvaste keeltesse ja kultuuridesse ja eesti keele kui teise keele kasutamisse, õpilase isiksuse kujundamist oma kultuuri kandja ja edendajana. Lisaks muule taotletakse nt gümnaasiumis, et selle lõpetaja on kujundanud oma aktiivse kodanikupositsiooni, tunnetab end dialoogivõimelise ühiskonnaliikmena. Põhikooli ja gümnaasiumi õppekavade ühiskondlike põhiväärtuste hulka kuulub nii austus oma emakeele ja kultuuri vastu kui ka mitmekultuurilisus. Samas rajaneb sotsialiseerimise protsess Eesti kultuuri traditsioonidele, Euroopa ühiväärtustele ning maailma kultuuri ja teaduse saavutustele. (Seletuskiri ..., 2010). Korduvalt on esile toodud, et õppeprotsess peab arvestama muu hulgas ka õpilase kultuurilist tausta. Õppekava sätestab, et läbivad teemad on üld- ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade lõimingu vahendiks, neid tuleb arvestada koolikeskkonna kujundamisel, need on aineülesed, ühiskonnas tähtsustatud, võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetavad õpilase suutlikkust oma tead-

misi erinevates olukordades rakendada. Üheks kogu õppeprotsessi integreerivaks läbivaks teemaks on „*kultuuriline identiteet**“.

Mõlema õppekava üldosa lähenemisviis on valdkonnaspetsiifiliselt edasi arendatud õppevaldkondade üldosades ja ainekavade eesmärgistuses ning õpiväljundites. Nii on näiteks keeltevaldkonnas ja keelte ainekavade eesmärgistuses ning õpitulemustes rõhutatud kultuuridevahelist pädevust (sh väärtushinnangud, käitumine). Kõik see on käsitletav kui nende nõuete väli, mida peaksime silmas pidama, kujundades mitmekultuurilist vaimset, sotsiaalset ja füüsilist õpikeskkonda.

Mõiste	Seletus
assimilatsioon	sarnastumine, vähemusrahva ühtesulandumine enamusahvasse tema keele, kommete jne omandamise teel koos identiteedi kaotamisega (nt suhkrutüki lahustumine teeklaasis)
etnos	rass, hõim, ajalooliselt kujunenud püsiv kogukond
integratsioon	lõimimine – protsess, mille käigus inimene ei kaota oma identiteeti
kultuuriline identiteet (riiklikes õppekavades)	läbiv teema, millega taotletakse õpilase kujunemist kultuuriteadlikuks inimeseks, kes mõistab kultuuri osa inimeste mõtte- ja käitumislaidi kujundajana ning kultuuride muutumist ajaloo vältel, kellel on ettekujutus kultuuride mitmekesisusest ja kultuuriga määratud elupraktikate eripärast ning kes väärtustab omakultuuri ja kultuurilist mitmekesisust ning on kultuuriliselt salliv ja koostööaldis
mitmekultuurilisuus	kahe või rohkema kultuuri esindajatest (rühmadest) moodustuv kooslus

Lugemiseks

Miettinen, M. (2001). *Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymisen: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Joensuun yliopistopaino.

Koponen H. (2004). Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu – Mitä kaikkea se sisältää?. – *THEORIA ET PRAXIS – Viikki TTS Publications, Vol. 1*. Loima, J. (Ed.) Helsinki. http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_alkusanat.html#sisallys.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2010). <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>. (15.01.2011).

Põhikooli riiklik õppekava. (2010). <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>. (15.01.2011).

Seletuskiri põhikooli riikliku õppekava määruse eelnõu juurde. (2010). http://www.opekava.ee/images/1/1b/Seletuskiri_pk_eeln%C3%B5u.pdf. (15.01.2011).

I KULTUUR KUI KUTSE DIALOOGILE

Käesolevas peatükis käsitletakse kultuuri ja identiteediga seonduvaid mõisteid ja tutvustatakse nende käsitlusi. Vaadeldakse kultuuri kui selle tarbijate hoiakute kujundajat, tutvustatakse üht klassifikatsiooni kultuuri mõistmiseks ning arutletakse kultuuridevaheliste erinevuste üle. Pakutakse teadmisi teiste kultuuridega kohtumiseks ning teadvustatakse kohanemisetappe teiste kultuuridega kohtumisel. Sellest peatükist leiame ka ülevaate Eesti integratsiooniprotsessist.

1.1. Kultuur ja identiteet



Tutvumine teemaga

- Miks on tõusetunud mitmekultuurilisusega seonduvad küsimused?
- Mille puhul võib rääkida mitmekultuurilisest ühiskonnast?
- Milline on teie kogemus mitmekultuurilisusest?

Mõiste *kultuur** haarab maailma mitmekesiseid nähtusi ja seetõttu on tal palju erinevaid määratlusi. Esmakordselt käsitleti mõistet kultuur teaduslikust aspektist 18. sajandi teisel poolel. Saksa filosoof Wilhelm Wundt (1921) tõlkis ladinakeelset sõna kui hoolitsust, mis on suunatud elu paremaks muutmiseks, saksa klassikalise filosoofia alusepanija Immanuel Kant nimetas *kultuuriks* mõistuse täiuslikkust ning samastas progressi kultuuri arenguga (Kant [Кант], 1994 [1928]). Nii siis mõisteti kultuuri kõigepealt ühiskondliku elu vaimsusena. Karl Marx, juudi päritolu Saksa filosoof ja majandusteadlane oli üks esimestest, kes 19. sajandi keskel avas kultuuri mõiste ja põhjendas kultuuri seoseid sotsiaalse elu kõikide sfääridega ning kultuuri võimet siduda inimkonna arengut ühtseks protsessiks (Marx, 2004). Järgmistena käsitlesid inglise teadlane-evolutsionist Herbert Spencer (1993; [Spencer, 1903]) ja saksa filosoof ja kultuuriajaloolane Oswald Spengler (1993) kultuuri kui rahva sisemaailma ja hinge väljendajat. Teaduslikku lähenemist mõistele kultuur arendas inglise etnograaf Edward Burnett Taylor, keda peetakse ka inimese ja tema kultuuri põhjaliku kontseptsiooni loojaks (Taylor, 1989; [1920]).

Tänapäeval on kultuuri mõistmine seotud küsimustega selle sisust (nt: mis on kultuur?), protsessist (nt: kuidas kultuur tekkis? loodi? kujunes ja kujuneb?) ja selle loojast. Niisiis mõistetakse kultuuri all inimtegevust ja selle tulemusi kõige üldisemal kujul, mis eristub loodusest – st sellest, mis pole inimeste loodud. Mitmed 20. sajandi teadus- ja filosoofiasuunad, eriti antropoloogiline lähenemine, mõistavad kultuuri kui teatavat mentaalset ja käitumuslikku mudelit. Erinevatele inimrühmadele (perikond, kogukond, rahvus jm) on omane teatav enesestmõistetavuse, tavade süsteem, mis eristab inimrühmi üksteisest. Neid erisusi märgatakse alles kokkupuutel teise

süsteemiga. Kultuur on iseloomulik teatud rahvale, piirkonnale või ajastule. Siin on ilmekaks näiteks söömis-, pulma- ja matusekommete erinevus Idas ja Läänes, 19. ja 21. sajandil. Kultuur hõlmab selliseid valdkondi nagu keel, teadmised, oskused, traditsioonid, uskumused, väärtushoiakud, moraal, kombed, õigus jne. Kultuur kujuneb sotsiaalse õppimise käigus. Kultuuri mõistet kasutatakse iseloomustamiseks inimkogukonda, nt organisatsiooni, kus esiplaanil on ühised hoiakud, taotlused, väärtused. Nii kõneldakse 20. sajandi lõpust alates organisatsioonikultuurist, kooli-kultuurist jne.

Erinevate kultuuride kokkupuuted, kultuurimõjud võivad viia kultuurilise assimileerumiseni (teise kultuuri sisse sulandumiseni) või akultuuratsiooni (oma kultuuri kaotamiseni). Suuremas kultuuris (dominantkultuuris) eksisteerivad erilaadse käitumise ja tõekspidamisega inimeste gruppi nimetatakse subkultuuriks. Nii kõneldakse noortekultuurist, punk-kultuurist, linnakultuurist jm.

Mitmekultuurilises ühiskonnas eksisteerivad selgelt eristuvad, keele ja päritolu või rahvusega seotud kultuurid. Selles mõttes on enamik tänapäeva riike mitmekultuurilised.

Termin *tsivilisatsioon** on kultuurile lähedane termin, mida sageli kasutatakse kultuuri paralleelmõistena. See tuleneb ladinakeelsest sõnast *civic*, mis tõlkes tähendab linn. Inglise ja ameerika antropoloogias seletatakse neid kahte terminit üksteise kaudu. Kultuur ja ka tsivilisatsioon koosnevad oma tervikus teadmistest, usunditest, kunstist, kõlbelisusest, seadustest, tavadest, mitmetest teistest võimetest ja harjumustest, mis iseloomustavad inimest kui ühiskonna liiget.

Saksa filosoofia traditsioonile on kultuuri uurimisel omane selle vastandamine tsivilisatsioonile. Seda lähenemist ilmestab saksa sotsioloogi Ferdinand Tönniesi käsitlus. *Gemeinschaft* tõlgitakse inglise keelde kui *community* (ühendus, kogukond) ja *Gesellschaft* kui *society* (ühiskond). Läbivaks ideeks on maa ja linna vaheline erinevus, mis on ka arusaadav kui arvesse võtta, et Tönniesi raamat ilmus esmakordselt 1870-ndatel, mil saksa ühiskond seisis industrialiseerimise vägeva laine ees. Tönnies eristas kindlalt rahvaste kultuuri (*Gemeinschaft*) ja riikliku organisatsiooni tsivilisatsiooni (*Gesellschaft*). Nii käsitleti eraldi tsivilisatsiooni, mille alla käis teaduse ja õiguse valdkond ning kultuuri, mille juurde kuulusid religioon, kõlbelisus ja kunst (Tönnies, 2002). Samu vaateid jagas ka vene filosoof Nikolai Berdjajev, kes väitis, et kultuur – see on midagi individuaalset ja kordumatut. Tsivilisatsioon, vastupidi, on igati ja igal pool korduv nähtus. Kultuuril on oma hing, tsivilisatsioonil on ainult meetodid ja vahendid. Kultuur väärtustab ja hindab oma järjepidevust. Tsivilisatsioonil pole esivanemaid, pärijaid. Ta näeb alati välja nii, nagu oleks tekkinud täna või eile (Berdjajev [Бердяев], 1990).

Kultuuri mõiste mitmekesisus viitab selle mõiste keerulisusele ja mitmekihilisusele, mis liidab endasse maailma kõiki materiaalseid ja vaimseid väärtusi, mida on loonud

inimkond. Sel puhul võib üsna sobilikuks pidada Juri Lotmani väidet, et arusaam kultuurist kui lihtsalt ülalnimetatud väärtuste kogumist oleks ekslik ja väär, sest kultuur kujutab endast „loomingulise teadvuse pideva arengu protsessi“. Seega uuendab Lotman järjekordselt kultuuri mõistet, defineerides teda paindliku, keerulise õppimise organismina, mis kannab endas mittepäriliku informatsiooni kogumit, mis osutub üheks inimkonna eksisteerimise tingimuseks (Lotman, 2002, 143–153).

Lotman arendab kultuuri mõistet märgi- ja keelesüsteemina, mis on organiseeritud *semiootiliste** süsteemide struktuuride põhimõtetel. Ta läheb veelgi kaugemale, ta seob kultuuri mõistega mitte ainult semiootiliste süsteemide kindlaid kooslusi, vaid ka ajaloo olevate sündmuste kohta informatsiooni ja koodide realiseerimist, mille abil seda informatsiooni deifreerida. Lotman rõhutab, et kultuur on kommunikatiivne süsteem ning ideaalne kultuurisüsteem organiseerib ennast alati analoogselt teatud kollektiivi kommunikatsiooni tüüpidega. Näiteks, Peeter I ajastul tungleb kultuuride kood muusikalise-arhitektuursete põhimõtete poole. Huvitav, et vajadus konstrueerida muusikalise põhimõtte järgi, organiseerides neid omanäolisteks sümfooniateks, esineb barokkmuusikas enne, kui tekib sümfoonia muusika žanrina. Lotman oli seisukohal, et üldistades kõiki lähenemisi kultuuri mõistele, võime märkida, et kultuuril on võime koondada inimressursse ajas ja ruumis (Lotman, 1999).

Kultuur kui ühendaja ja eristaja seondub mõistega *identiteet**. Esimest korda ilmus mõiste identiteet teadusmaailmas 1950. aastal juudi/taani päritoluga saksa antropoloogi Erik Eriksoni raamatus „Lapsepõlv ja ühiskond“ (Erikson, 1967). Sellele järgnes ameerika psühholoogi Abraham Maslow (2007; [1954]) käsitlus, kes paigutas identiteedi prioriteetsena inimvajaduste hierarhiasse. Identiteedivajaduse rahuldust võib inimene, autori sõnul, leida ainult sotsiaalsetes suhetes. Paarkümmend aastat hiljem tõdes prantsuse antropoloog Claude Levi-Strauss üha teravnevat ja massilisemat identiteedikriisi ning väitis, et identiteedi kriisist kasvab välja uue ajastu katastroof. (Levi-Strauss [Левин-Строс], 2000).

Eespool öeldu võimaldab tuua paralleele olukorraga Eestis, kus võime konstateerida, et tänapäeval on peamiseks referentseks koosluseks väljakujunenud *etniline grupp*. Seetõttu osutub oluliseks ühiskonnas toimivaks jõuks *etniline solidaarsus*. Eriti selgelt väljendub see kahe suurema keelelise rühma – eesti- ja venekeelse puhul.

Sotsialiseerumine on protsess, mille käigus inimene õpib tundma oma kultuuri ja kujundab oma arusaama enda kohta. Sotsialiseerumine toimub erinevate rollide õppimise kaudu. Sotsialiseerumine on kogemuste ja väärtusorientatsioonide omandamine selleks, et inimene saaks täita oma sotsiaalseid rolle, mille käigus omandatakse ühiskonna elulaad ja tavad, teisalt arendatakse oma identiteeti. See on eluaine protsess, kuna elu ja ümbruskond muutuvad pidevalt. (Hess, Markson & Stein, 2000). Sünteesisid mõisteid identiteet ja sotsialiseerumine saame termini *sotsiaalne identiteet**, see tähendab enese samastamist rühmaga, mis aitab orienteeruda ühiskonna sotsiaalkultuurilises ruumis. Sotsioloogide arvates areneb sotsialiseerumisprotsessi

(inimese sisenemine ühiskonna funktsioneerimise süsteemi) kõrval, sellega paralleelselt veel üks protsess – *inkulturatsioon**, mis on suunatud väärtusorientatsioonide süsteemi ja prioriteetide omandamisele. Siia kuuluvad ka ühiskonna poolt aktsepteeritud eetilised käitumisnormid, kindlad teadmised rahvustraditsioonide valdkonnas, tavad ja kombed, igapäevased harjumused, sümbolid, rahvuslik uhkus jpm, mis on seotud kultuurilise pärandiga.

Tavainimese faktiline inkulturatsioon toimub perekonnas, koolieelsetes asutustes ja koolis. Lõpptulemuseks on kultuuris, keeles, rituaalides, väärtustes kompetentne inimene. Sotsialiseerumise ja inkulturatsiooni protsessid toimuvad korraga ning kultuuri sisenemata ei saaks inimene eksisteerida ühiskonna liikmena (Herskovits, 1967). Eriti oluliseks peetakse inkulturatsiooni esimest etappi – lapsepõlve, kus algab tutvumine keele, normide ja väärtustega. Inkulturatsiooni protsessi haakub suurepäraselt *kreatiivsuse** ehk loome komponent, mis lisab pärimuse omandamisele iga indiviidi kordumatuse.

inkulturatsioon	inimese sisenemine oma rahvakultuuri
identiteet	samastumus, ühistunne mingi rühma või rahvusega
kultuur	viljelus, harimine, inimühiskonna loova mõtte ja sellest tuleneva tegevuse tulemuste kogum
semiootika	teadus märkidest ja märgisüsteemidest, hõlmab kõiki kultuuri ja kommunikatsiooniprotsesse, uurides kõike, mida võib käsitleda kui märki
sotsiaalne identiteet	samastumine ühiskondlikul tasandil
sotsialiseerumine	ühiskonnastumine, ühiskonna liikmeks kujunemine
tsivilisatsioon	civilis – kodanlik, ühiskondlik, riiklik, inimühiskond koos oma materiaalse ja vaimse kultuuriga
kreatiivsus	loovus, loomingulisus

Lugemiseks

Бердяев, Н. (1990). *Философия неравенства*. Письмо тринадцатое. О культуре. Москва.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York. W. W. Norton.

Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris.

Hess, B. B., Markson, E. W., Stein, P. I. (2000). *Sotsioloogia*. Tallinn: Külim.

Кант, И. 1994) [1928]. *Критика чистого разума*. Москва: Мысль.

Lewis, R. D. (2000). *Chairman of Richard Lewis Communications, an international institute of cross-cultural and language training*. http://www.crossculture.com/UserFiles/File/Richard_D_Lewis_CV.pdf

Lotman, J. (1999). Kunsti osa kultuuri dünaamikas. *Semiosfäärist*. Tallinn: Vagabund.

Лотман, Ю. (2002). Культура и информация. *Статьи по семиотике искусства*. Санкт-Петербург: Академический проект, 143–153.

Marx, K. (2004). *Karl Marxi tarkuseraamat*. Tallinn: Ersen.

Спенсер, Г. (1993). *Социальная статика*. Москва.

Шпенглер, О. (1993). *Закат Европы. Образ и действительность*. Москва: Наука.

Тайлор, Э. (1989). *Первобытная культура*. Москва: Политиздат.

Tönnies, F. (2002). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Kiel.

Wundt, W. (1921). *Elements of Folk Psychology*. London: Allen and Unwin.

1.2 Kultuur hoiakute kujundajana



Tutvumine teemaga

- Mõtestage lahti mõiste kultuur.
- Mitu erinevat identiteeti on teil korraga olemas?
- Kas ja kuidas on omavahel seotud kultuur ja identiteet?

Geert Hofstede defineerib kultuuri kui „*mõistuse kollektiivset programmeerimist**, mis eristab ühte kategooriasse kuuluvaid inimesi teistest“. See termin kirjeldab protsessi, millele meid allutatakse vahetult sünni järel. Näiteks Jaapanis pannakse laps sünnitushaiglast tulles ilmtingimata vanematega samasse ruumi, ema lähedusse, kuhu ta jääb esimeseks paariks aastaks. Briti ja ameerika lapsed pannakse sageli omaette tuppa – kas kohe, mõne nädala või kuu pärast (Hofstede, 1980). Ühe teooria (Danesi & Perron, 2005) järgi muutuvad jaapani lapsed, kes esimestel aastatel harjuvad tegema kõike koos vanematega, seejärel lasteaias koos teistega, millele järgneb koostöö ja ühistegevus koolis, ülikoolis ja lõpuks töökohas, sõltuvalt grupilisest tegevusest ja mõtlemisest.

Lapsevanemad ja õpetajad jagavad lastele parimaid nõuandeid, mis neil anda on. See varustab lapsi kõigega, mis on vajalik edukaks tegutsemiseks nende kultuuri-keskkonnas ja ühiskonnas, kus hea ja halb, õige ja vale, normaalne ja ebanormaalne on selgelt paika pandud. Täiskasvanuks saades muutuvad need selgeks õpetatud/õpitud „rahvuslikud“ põhimõtted siseveendumusteks, millest on peaaegu võimatu lahti öelda. Me peame teiste kultuuride veendumusi ja kombeid imelikuks, sest need erinevad meie omadest. Usutavasti on iga teise kultuurikeskkonda sattunu seda ühel või teisel viisil kogunud. Samas kuulates, et oma sisimas on kõik inimesed ühesugused, on meil ebamäärane tunne. Seegi on õige, et inimestel eksisteerivad universaalsed iseloomujooned. Neid pole palju, sest rahvuslik kollektiivne programmeerimine „moonutab“ mõningaid meie ürgharjumusi ja -instinkte (Danesi & Perron, 2005).

Tavaliselt mõjutab meie rahvuslik ja regionaalne kultuur pigem ikkagi meie endi käitumist ja mitte vastupidi, nii et meist saavad Saksamaal soliidsed sakslased, Rootsis tublid rootslased, Ameerikas tõelised ameeriklased jne – kuidas keegi. Oma kaasmaalastega suheldes leiame tavaliselt, mida täpsemalt järgime omaenda ühiskonnas valitsevatest reeglitest ja n-õ kirjutamata normidest.

Kultuuride mitmekesisus ühiskonnas pole seda sorti nähtus, mis mõne päevaga mööda läheb. Erineva kultuuritaustaga inimesed kasutavad küll ühiseid põhimõisteid, kuid näevad neid erineva rakursi all ja teistsuguses perspektiivis. Seega võib ka igapäevaelus esineda erinevate kultuurikandjate sellist käitumist või kõnet, mis meile tundub irratsionaalsena või koguni vastandina sellele, mida meie pühaks peame (meeste ja naiste vahelised suhted, laste iseseisvus, põlvkondade koos elamine jpm).

Lewis (2007) on öelnud, et rahvuslike omaduste määratlemine on võrreldav miinivälja ületamisega, kus igal hetkel võib komistada väärhinnangute ja üllatuslike erandite otsa. Muidugi leidub, üldisele ettekujutusele vastandina, kergestierutuvaid soomlasi, puiseid itaallasi, ettevaatlikke ameeriklasi ja karismaatilisi (jõulisi, mõjukaid) jaapanlasi. Sellegi poolest eksisteerib niisugune asi nagu rahvuslik norm: itaallased on üldiselt jutukamad kui eestlased jne.

Kultuur selles tähenduses, et ta väljendab inimese seisukohti ja *mentaliteeti**, pole siiski vaid rahvuslik nähtus. Mõnel maal võivad regionaalsed iseloomujooned domineerida sel määral, et jätavad nn rahvusliku tüübi teisele kohale. Mõnel juhul on linnad omandanud säärase kultuurilise identiteedi, et see varjutab kogu regiooni tunnused. Liverpooli kodanikud räägivad oma aktsendiga ja nende elustiil erineb täiesti teiste põhjapiirkonna elanike omast. Sama kohtame Eestiski – saarlased, hiidlased, setud on tugeva keelelis-kultuurilise eripära ja identiteediga. Kultuurigrupid võivad ületada või laiendada rahvus- või regioonipiire; nad võivad ka liituda sõltumata geograafilisest asukohast. Moslemid ja kristlased on kultuurirühmad, millel on teatavad omavahelised ühisjooned, sarnasus ka eri maailmajagudes. Maades nagu Itaalia, Hispaania ja Hiina peetakse tähtsamaks perekultuuri, seega perekonda võib võrdsustada kultuurirühmaga (Berry jt., 1992). Alates varasest lapsepõlvest kujundab kultuur selle ühisosa, mis on äratuntav nt rahvuskaaslaste puhul ja eristab neid teistest rahvustest.

kollektiivne programmeerimine	kultuurirühma kujundamine, mille tulemusena ühe inimgrupi liige eristub teise rühma liikmetest
mentaliteet	vaimulaad, mõtte- ja ellusuhtumisviis

Lugemiseks

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.

Danesi, M. & Perron, P. (2005). *Kultuuride analüüs*. Tallinn: Valgus.

Hofstede, G. (1980). *Cultures Consequences. International. Differences in Work-related Values*. London: Sages Publications.

Lewis, R. D. (2007). *Kultuuridevahelised erinevused*. Tallinn: TEA.

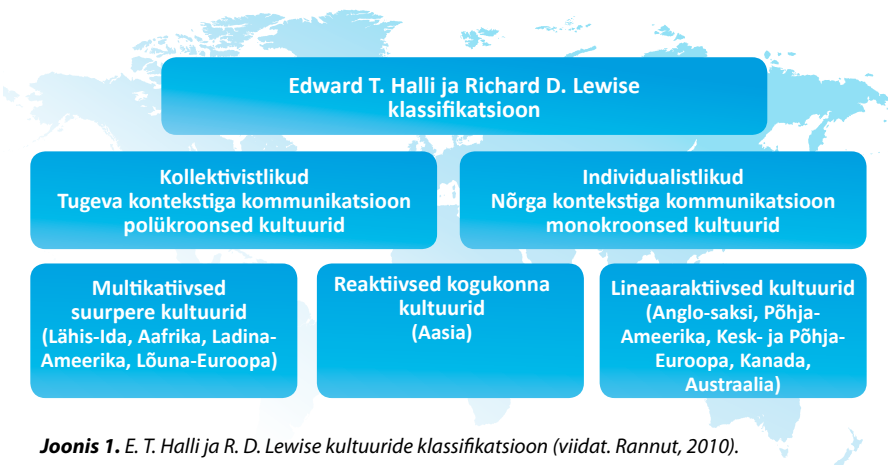
1.2.1. R. D. Lewis kultuuride klassifikatsioonist



Tutvumine teemaga

- Milles väljendub ja mis mõjutab teie rahvuslikku identiteeti?
- Mida arvate oma mentaliteedist?

Richard D. Lewis (2007) käsitleb kultuurilist mitmekesisust järgmise, suhtlemise erinevustele toetuva kultuuride klassifikatsiooni järgi: multi-aktiivsed, lineaar-aktiivsed ja reaktiivsed kultuurid. Danesi ja Perron (2005) aga rõhutavad aja mõistmise ja käsitlemise või kasutamise erinevusi kultuuri.



Joonis 1. E. T. Halli ja R. D. Lewise kultuuride klassifikatsioon (viidat. Rannut, 2010).

*Multi-aktiivsed** (suurpere, kollektivistlikud) kultuurid on levinud Lähis-Idas, Lõuna-Euroopas, Ladina-Ameerikas. Need on iseloomustatavad kui *puudutuslembesed*, emotsionaalselt ekspressiivsed, kaudse vestlusstiiliga, paljusõnalised, vahelesegavad. *Lineaar-aktiivsed** (individualistlikud) kultuurid on nt USA-s, Põhja- ja Kesk-Euroopas (keskmise kontaktivajadusega või mittekontaktikultuurid, emotsionaalselt neutraalsed, otsene vestlusstiil, napisõnaline, ootab oma järjekorda).

*Reaktiivsed** (kollektivistlikud, kogukonna) kultuurid on iseloomulikud Aasiale (mittekontaktikultuur, emotsionaalselt neutraalne, kaudne stiil, joondub teiste järgi, ei sega kunagi vahele, napisõnaline). (Lewis, 2007).

Reaktiivsed kultuurid (kuulajad, *kaudne stiil*). Kõnelemisel tähendab *kaudne stiil* seda, et jutt käib asja ümber. Kõneleja esitab oma mõtteid nii nagu need oleksid kellegi teise mõtted. Seisukohti eelistab esitada küsimuse vormis (kaudselt). Pöörab tähelepanu sellele, kuidas midagi öelda. Kasutab tiitleid ja teisi väljendeid, mis annavad edasi suhet kõneleja ja kuulaja vahel (seetõttu mõjuvad nende sõnavõtud

meelitusena); „Tapvalt vaikivad“ – vajab pause ja vaikust ning tunneb end ebamugavalt selle puudumisel, sest tal ei jää siis aega öeldu üle järele mõelda. Jaapan kuulub nt kuulavate kultuuride gruppi, kes ise on harva arutelu algatajad. Nad on maailma parimad kuulajad, kuulavad vaikides isegi pikki kõnesid, ei sega vahele. Kõigepealt kuulavad ära teise poole ja alles siis formuleerivad enda vaated. Taluvad hästi vaikust, näevad vaikimises viisakust kaaskõneleja vastu, vaikimist ei ole vaja asendada vestlusega. Nad ei usalda paljusõnalisust, nad teavad, et öeldu võib tähendada rohkem, kui sõnadega väljendati ja võib teha järeldusi selle kohta, mida ei öeldud. Nad märkavad sõnumi edastamise vormi, kuidas seda öeldi. See on kaudne stiil – multiaktiivses *kultuuris*. Ka multiaktiivsed kultuurid kasutavad kaudset stiili vestlusstiili ilukõnelisemaks muutmisel. Araablased väldivad kellegi haigusest rääkimist, selle asemel võidakse kirjeldada haiget inimest kui veidi väsinut jne. (Lewis, 2007).

Aja mõistest. Multi-aktiivsetes kultuurides on suhted tähtsamad kui aeg, inimesed teevad mitut asja korraga, töötavad ükskõik, mis ajal; ajakava on ettearvamatu. Lineaar-aktiivsed kultuurid – eesmärgi saavutamine on tähtsam kui suhted, teevad ühte asja korraga, täpsed, töötavad kindlatel kellaaegadel, planeerivad ette, käituvad vastavalt ettekirjutatud ajakavale. Lineaar-aktiivsete inimeste jaoks ei ole tulevik midagi tundmatut, sest see on tänu hoolikale etteplaneerimisele selgelt nähtav. Hilinemine ei ole aksepteeritav. Näiteks ütleb veitsi jaamaülem kõhklemata, et rong Zürichist Luzerni väljub homme hommikul kell 9.03. Mis tegelikult juhtub Eestis elavate välismaalastega? Nad teavad, et on Eestis olnud piisavalt kaua, kuid ... lähevad ikka närvi, kui buss mõni minut hilineb (Danesi & Perron, 2005).

*Reaktiivsed kultuurid** – paindlik tööaeg, täpne, käituvad vastavalt partneri ajakavale. Väljendid: *raiskas aega, löi aega surnuks*. Järjekorras seismine on kultuuriline nähtus, mida võtavad eriti tõsiselt just lineaar-aktiivsed kultuurid (Põhja-Ameerika ja Euroopa), kus suhtutakse järjekorda kui demokraatia alustalasse. Põhimõte „first come, first served“. Ka bussipeatuses ja koridoris liikudes moodustuvad järjekorrad, millest peetakse kinni.

*Lineaar-aktiivsed** kultuurid – räägitakse kordamööda, oodates oma kõnevooru, ei trügita ega räägita vahele, järjestatakse sündmusi, iga sündmus algab ja lõpeb kindlal ajal, aega planeeritakse lineaarselt minevikust tulevikku, keskendutakse ühele asjale korraga. Koostatakse ajagraafikuid ja elatakse omatehtud ajagraafiku järgi, tähtaegadest peetakse kinni, järgitakse kokkulepitud reegleid, eeldatakse, et inimene tuleb täpselt õigel ajal ja täidab ülesanded õigeaegselt; eraldatakse tööaega ja eraelu, austatakse inimese privaatsust töötamisel, töö ajal ei segata; ei katkestata vestlust, et kellegi teisega rääkida. Eesmärk, tulemus ja ajakava on tähtsam kui suhted, pikaajalisi suhteid ei sõlmita (Berry & Garbaugh, 2008).

Suurpere ehk multi-aktiivsed kultuurid. Ajagraafikust ei peeta kinni, üheaegselt toimub palju asju, aega ei seata esiplaanile. Suhted on tähtsamad kui ajagraafik või eesmärk, inimestega suheldakse nii kaua kui olukord nõuab, kokkusaamised järjestatakse vasta-

valt suhetele ja huvidele. Tööandjat, kes nõuab tööde lõpetamist tähtjaks, peetakse seetõttu närvipuntraks ja liiga nõudlikuks. Selle asemel, et pahandada tööde hilinemise pärast, lepivad araablased fatalistikult paratamatu ebaõnnega, milles keegi ju nende meelest süüdi pole. Selliseid kultuure iseloomustab fatalistlik ajakäsitus, mis väljendub lauses „Bukra in a Allah“ („homme, kui Jumal lubab“). Hilinemine on aktsepteeritav norm Ladina-Ameerika, Lähis-Ida, India ja Aafrika kultuurides. Kui Indias on vaja koolist puududa, siis sa ka puudud või tuled tunni keskel. Pealegi koosneb India kõrgkoolis kolmveerand õpest praktilisest treeningust, teooriat on vaid veerand. Et kodutööd olid tegemata, polnud ühelgi hindul põhjust talvisest sessist osa võtta ning suurem osa sõitis pettunult Indiasse tagasi (Lewis, 2007).

Kokkuvõtvalt, kui suhtlus toimub erineva kultuuritaustaga inimeste vahel, on inimestel ka erinevad kultuurikogemused ja ootused, mis võivad põhjustada väärarusaamisi ja konflikte. Näiteks teistest kultuuridest pärit asüülitaotlejad või immigrandid jälgivad seda, kuidas sa räägid, mõnigi kord rohkem kui seda, mida sa räägid. Nad võivad sõnumi sisu valesti tõlgendada isegi siis, kui see on neile ära tõlgitud, kuna nad teevad järeldusi valitud distantsi, kehahoiaku, žestide ja miimika põhjal. Nad hindavad meie käitumist etnotsentristlikult oma kultuurist lähtuvalt. Eriti terav on see probleem laste juures, kes küll kohanevad kultuurierinevustega kiiremini kui täiskasvanud. Seda teadvustades on võimalik otsida teisele kultuurile kohast suhtlemis- ja käitumisviisi. Näiteks Inglismaal korraldatakse õpetajatele spetsiaalseid kursusi erineva kultuuritaustaga laste ja peredega suhtlemisest.

Mida suuremad on meie teadmised teistest kultuuridest, seda vähem etnotsentristlik ning stereotüüpide ja hirmudest sõltuv ning konflikte põhjustav on meie enda käitumine. Konflikte põhjustada võivate kultuurierinevuste tundmine ja arvestamine aitab meil erinevatest kultuuridest pärit inimestega suheldes paremini toime tulla ning võimalikke konflikte ennetada.

lineaar-aktiivne kultuur	kultuur, mille esindajad orienteeruvad ülesannete täitmisele,
eelistavad teha ühte asja ja korralikult	samastumus, ühistunne mingi rühma või rahvusega
multi-aktiivne kultuur	kultuur, mille esindajad teevad mitut asja korraga, tihti suvalises järjekorras
reaktiivne kultuur	kultuur, mille esindajad algatavad harva ise mingit tegevust, eelistades teine osapool kõigepealt ära kuulata, seejärel formuleerida enda seisukohad, otsuste tegemine toimub konsensuse teel
kuulav kultuur	kultuur, mille esindajad on head tähelepanelikud kuulajad; nad ei sega kunagi vahele ja ilmutavad lugupidamist teiste arvamuste suhtes
rääkiv kultuur	kultuur, mille esindajad on aktiivsed rääkijad; nad ei sega kunagi vahele ja ilmutavad lugupidamist teiste arvamuste suhtes

Lugemiseks

Berry, M., Garbaugh, D. (2008). „*That’s not me*“. Ed. M. Berry. Brussel

Danesi, M. & Perron, P. (2005). *Kultuuride analüüs*. Tallinn: Valgus.

Lewis, R. D. (2007). *Kultuuridevahelised erinevused*. Tallinn: TEA.

Rannut, Ü. (2010). Uusimmigrantide kohanemine Eestis. I osa – Kultuuriteadlikkus. http://www.integrationresearch.net/uploads/1/3/0/7/1307353/raamat_-_kult_kom.pdf. (18.11.2010).

1.2.2. Kultuuridevahelised erinevused



Tutvumine teemaga

- Millist kultuuri klassifikatsiooni tunnistate?
- Millise rahva esindajate käitumist tolereerite ja milliseid mitte?

Kultuuride võrdlus algab sageli erinevuste rõhutamisega inimeste sotsiaalses käitumises. Näiteks, prantslased kastavad küpsist kohvi sisse, noolivad taldriku leivatüki abil puhtaks ja annavad kätt vähivõõrale. Jaapanlastel ei ole kombeks tervitades kätt anda ja avalikus kohas ei nuuska nad kunagi nina. Britid söövad herneid, kahvel tagurpidi käes ja mängivad vihmasajus golfi. Brasiillased moodustavad korratuid järjekordi ja saabuvad peole kahetunnise hilinemisega. Mitmesugused kombes ja tavad teevad meile rohkesti nalja. Me muigame võõramaalaste käitumise peale ja õnnitleme iseennast oma normaalsuse puhul. Olles ometi mõnda aega Prantsusmaal, hakkame varem või hiljem rõõmsalt oma saiakest leotama kohvis, Brasiilias avastame, milline lõbu on ilmuda peole kiirustamata ja ennekuulmatult hilinedes. Seega võtame võõrad tavad omaks osaliselt selleks, et teistega ühte sulada, osaliselt lihtsalt lõbu pärast. Üheks õhtuks, lõunasöögiks või peo ajaks võime muutuda jaapanlaseks, istudes tatamil või süüa araablaste keskel lambakintsu, hoides seda ühes käes. Meie väline olek ei peegelda meie tõelist olemust. (Lewis, 2007; Rannut, 2010).

Osaliselt lähtub eespool kirjeldatud pealispindne avalik käitumine kultuurist. Ometi võime sääraseid kombeid omaks võtta, kartmata kahjustada oma põhiveendumusi. Meie ühiskond on õpetanud meid omaks võtma teatud põhimõtteid ja väärtushinnanguid. Teame, et paljud üldmõistetest oma tuttavad mitmele kultuurile. Hispaanlasele pole meil autundest midagi õpetada, jaapanlased on meistrid viisakuses, rootslased, sakslased ja inglased on veendunud oma aususes. (Lewis, 2007).

Ühised põhiväärtused on leidnud kindla koha erisugustes ühiskondades. Au, kohusetunne, õiglus, tänutunne, kättemaks, armastus on põhilised tõekspidamised nii sakslaste, hiinlaste, araablaste, venelaste kui ka eestlaste hulgas. Millest me aga tihti-peale mööda vaatame, on see, et igal kultuuril on nendest mõistetest oma arusaam.

Arusaam kättemaksust inglastel ja siitsiillastel pole sugugi sarnane, romantilisest armastusest Prantsusmaal ja Soomes saadakse aru erinevalt. Erinevad arusaamad ajast, ruumist, elust pärast surma, loodusest ja tegelikkusest võivad olla kasulikuks täienduseks moraalile, filosoofiale, mis omakorda väljenduvad inimeste käitumise ja mõtlemise erinevustes. (Berry & Garbaugh, 2008).

Näiteks, kuidas käitatakse ühe ja sama olukorra puhul. Ühel inglise keele koolitusel olid koos itaallased, soomlased ja jaapanlased. Järgmiseks päevaks oli planeeritud väljasõit mägedesse, kuid õhtul hakkas tugevalt vihma sadama. Õhtuse tantsupeo ajal tuli soomlaste rühm ja soovis homset väljasõitu vihma tõttu ära jätta. Giid oli mõistliku ettepanekuga nõus ja kuulutas välja, et ekskursioon jääb ära. Otsekohe hakkasid protestima itaallased, nad olid selle matka kinni maksnud ja väike vihm ei teeks väljasõidul kellelegi midagi. Pisut segadusse jäid jaapanlased. Nad olid kõigiga nõus, kui itaallased tahavad minna, lähevad nemad ka. Kui retk ära jäetakse, pole neil midagi selle vastu. Itaallased naersid soomlaste üle, soomlased porisesid omaette, kuid lõpuks nõustusid ka nemad kaasa minna. Öö läbi kallas vihma nagu pangest, kallas ka järgmisel hommikul. Buss pidi välja sõitma kell 8.00, kui giid kohale jõudis, istusid bussis mornid soomlased ja naeratavad jaapanlased ja ... mitte ühtegi itaallast. Jõudes läbimärjana ja mudastena lõunaks tagasi hotelli, kohati itaallasi kuuma teed joomas. Nad olid voodisse jäänud nagu mõistlikele inimestele kohane. Kui soomlased neilt küsisid, miks nad kaasa ei tulnud, vastasid itaallased, et vihma sadas... (Lewis, 2007).

Maailmas on inimesed erinevad, ühed on rohkem meie meodi, teised vähem meie sarnased. Me kohtume nendega regulaarselt ja nende riietus sarnaneb meie omaga. Ja ometi ei saa prantslased ja sakslased mingil põhjusel omavahel just hästi läbi. Hiinlased ja jaapanlased on teineteise suhtes – pehmelt öeldes – ettevaatlikud, naabrid rootslased ja norralased, eestlased ja lätlased teevad teineteist selja taga maha. Põhitõed on lihtsad ja selged, vaid meie arusaamad neist on erinevad. Hiinlased arvavad, et absoluutset tõde pole olemas. Kaks vastandlikku arvamust võivad mõlemad õiged olla. Enamik idamaalasi ja paljud itaallased oleksid ühte meelt hiinlastega. Prantslased, itaallased ja teised romaani rahvad ei hiilga just avameelsusega. Jaapanis ei tohi keegi kogeda ebameeldivaid paljastusi, muutuda naeruväärseks või kaotada eneseväarikust ning seal on tõde ohtlik mõiste. Inglise ja ameeriklased, kelle kasutada on nüansirikas väljendusvahend – inglise keel –, käivad tõega ettevaatlikult ringi. Aasias, Aafrikas ja Lõuna-Ameerikas hävitab range tõejärgimine harmoonia indiviidide ja ühiskonnagruppide vahel. Saksamaal, Rootsis, Soomes ja Eestis, kus inimesed on tavaliselt mures selle pärast, mida naabrid nendest arvavad, surub tavakäitumise järgimine neile peale kontrolli ja piirangud, mis ei võimalda neil

oma suhtumist tõesse ümber hinnata. Ainult Austraalias nimetatakse asju nende õigete nimedega, kuid isegi seal kutsuvad tõde esile probleemseid situatsioone. (Lewis, 2007; Rannut, 2010).

Keel ja meel. Paljud keeleteadlased toetavad teooriat, mis väidab, et keel, mida räägime, määrab suures osas selle, kuidas me mõtleme, ja pole seega lihtsalt meie mõtete väljendaja. Inglise, sakslane ja eskimo võivad jagada ühist kogemust, kuid see paistab igaühele neist kaleidoskoobina, mis tuleb tervikus korrastada. Mõtted teevad seda suures osas keele vahendil. Lõpptulemusena näevad kõik kolm indiviidi kolme erinevat asja. See, mis on „aus mäng“ inglasele, ei pruugi üldse midagi tähendada ühiskonnas, kus spordimänge ei tunta. Õeldakse, et **huumor** ületab rahvuspiire suurte raskustega, ja mida rohkem ida poole liikuda, seda raskemini. Esiteks on enesemõistetav, et huumorirünnaku objekt pole kuigivõrd võimeline nägema asja naljakat külge. Tõsimeelsed, fakte hindavad sakslased ei naera end sugugi ribadeks, kui kuulevad ameeriklaste Texase tavaliselt liialdusel põhinevaid nalju. Konfutsianistliku ja budistliku tõe, aususe, lahkuse ja viisakuse tähtsustamine elimineerib automaatselt huumori sellised avaldumisvormid nagu sarkasm, satiir, liialdus, paroodia ega leia erilisi väärtusi absurdihuumoris või naljades usu ja rõhutud vähemuste üle. Haiglane või must huumor on Idamaades täiesti vastuvõetamatu. Idamaade huumor on peenetundeline ja peidetud umbmäärasesse noomitusse, mis teeb kuulajast pilkealuse salakavalate, kuid mitte agressiivsete võtetega. Hiinlased on kuulsad oma aforismide ja vanasõnadega, nemad ja indialased näevad huumori ammendamatu teallikatena mõistusjutte, mida läänes peetakse üksnes hädapärast naljakaks. Kas on olemas niisugune mõiste nagu „rahvuslik huumor“? Vastust otsides tuleb tunnistada fakti, et on olemas niisugune nähtus nagu rahvusvaheline huumor – mõned naljad, mille üle naerdakse kogu maailmas. Leidub ka „rahvusvahelisi“ nalju, mida korratakse paljude piiride taga, nagu naljad sellest, kes peab esimesena lennukist välja hüppama, elevandinaljad, restoraninaljad ja lustakad lood golfimängijatest. Erinevad keeled on aluseks erinevatele kogemustele ja meie ei saa sinna suurt midagi parata. Üks kindel väljapääs on õppida rohkem võõrkeeli. (Lewis, 2007; Rannut, 2010).

Vaikimist võib samuti tõlgendada mitut moodi. Ameerika, saksa, prantsuse esindajate puhul võib pidada vaikivat reaktsiooni negatiivseks märgiks. Nende maades on vestlejatevaheline protsess kahepoolne, partner võtab jutujärje üle sealt, kus teine selle katkestas. Inglismaal või Saksamaal kestab vahepealne vaikus 2–3 sekundit, Kreekas veelgi vähem ja Prantsusmaal, Itaalias ja Ameerikas on see vaevuaimatav. Teisest küljest ei leia Ida-Aasia „kuulavad kultuurid“, et vaikusel vastusena midagi viga oleks. „Need, kes teavad, ei räägi, need, kes räägivad, ei tea,“ ütleb iidne hiina vanasõna. Näiteks on Jaapanis ja Soomes vaikus üks sotsiaalse lävimise olulisemaid osi. Seda, mida ei öelda, peetakse tähtsaks, ja vaikusehetked vestluses arvatakse olevat rahustavad, sõbralikud ja igati kohased. Vaikimine tähendab, et sa kuulad ja õpid; rohke jutuvada väljendab lihtsalt su teadmisi, vahest egoismi ja upsakust.

Vaikimine kaitseb inimese individuaalsust ja privaatsust; selles avaldub ka austus teise inimese vastu. Soomes ja Jaapanis peetakse ebaviisakaks või sobimatuks enda arvamust teisele peale suruda, palju kohasem on nõusolevalt noogutada, naeratada ja vältida vaidlusi. (Lewis, 2007).

Mitteverbaalne suhtlemine. Erinevatest kultuuridest pärit ja erinevat keelt kõnelevate inimeste vahelises suhtluses omandab mitteverbaalne kommunikatsioon tavalisest suurema tähenduse. Mida vähem saab inimene aru sõnadest, seda rohkem pöörab ta tähelepanu kaasvestleja välimusele, kehahoiakule, žestidele, näoilmele ja muudele mitteverbaalsetele märkidele. Rohkem kui 60% kommunikatsioonist toimub mitteverbaalselt. Isiklik distants ehk nähtamatute piiridega ala on see, mida võõras ei tohi ületada. Edward Halli (1989) järgi ulatub isiklik ruumivöönd kultuurist sõltuvalt 1,5 kuni 4 jalani (45–120 cm). Ruum, mida inimene enda ümber vajab, on selgete piiridega ja peegeldab tema kultuurilist identiteeti. Isiklik ruumivöönd avaldub väga selgelt liftis. Enamik põhja-ameeriklasi ja põhja-eurooplasi seisab erinevasse liftinurka, inimesi täis liftis tõmmatakse õlad koomale, et mitte teiste vastu puutuda, ning suunatakse pilk ette üles, et vaadata korruseumbrite liikumist. Vesteldakse üksnes väga heade tuttavatega ja sel juhul tasandatakse häält. (Danesi & Perron, 2005; Rannut, 2010).

Lõunamaarahvad (hispaanlased, itaallased, araablased jne) vajavad tunduvalt väiksemat isiklikku distantsi kui jaapanlased või eestlased. Inimene, kes jääb araablasega suheldes väljapoole haistmisala, tekitab umbusaldust ja tundub salalik. Eurooplased ja ameeriklased peavad distantsi, kus kaasvestleja hingeõhk on tuntav, häirivaks, seda näidatakse välja, tõmbudes kaasvestlejast eemale. Isiklikku kultuuriruumi tungimist peetakse isegi agressiivsuse märgiks. Lõunamaarahvad on suure kontaktivajadusega, nad ei hoiu suheldes üldse distantsi, pikema jutuajamise jooksul haaravad nad teil ilmingimata kinni kas käest, käsivarrest või õlast. Nende jaoks peab distants võimaldama haistmist ja puudutamist ning üks distantsiseadmise mehhanismidest on haistmine. Nad hingavad inimese peale, kui temaga räägivad. Jäädes väljapoole haistmistsoon, võib jääda neile mulje, et neist ei hoolita või isegi ignoreeritakse. (Danesi & Perron, 2005; Rannut, 2010).

USA-s ja Lääne-Euroopas õpetatakse lapsi otsa vaatama, silmavaatamine väljendab huvi ja tähelepanu. Samas ei peeta sobivaks inimesele kauem kui 4–5 sekundit otsa vaatamist, sest seda peetakse jämeduseks ja agressiivsuse märgiks. Vahemeremaades, Lähis-Idas ja Ladina-Ameerikas (emotsionaalselt ekspressiivsetes kultuurides) vaadatakse silma pikemalt ja intensiivsemalt (soov teada saada, kas vestluspartner on ikka usaldusväärne), mis aga ameeriklastele ja eurooplastele tundub agressiivse jõllitamisena. Islamimaades on keelatud silmside erinevate sugupoolte vahel. Aasia kultuurides vaadatakse näiteks tõrelemise ajal maha, sest sellega väljendatakse respekti. Ka koosolekutel ei vaadata partnerile vestluse ajal otsa (silma). Teised kultuurid peavad inimest, kes väldib otsavaatamist, ebausaldatavaks või tõlgendatakse seda huvipuudusena (Lewis, 2007).

Üks märk – mitu tähendust! Ameeriklased moodustavad OK märgi pöidla ja nime-tissõrmega ringi moodustades, Brasiilias on sama märk aga vulgaarse tähendusega, venelastele tähendab see nulli, jaapanlaste jaoks raha, araablaste jaoks kurja silma. *Jaatav/eitav vastus.* Ameeriklane raputab pead, kui ei ole nõus. Hiinlane liigutab lahtist kätt, mille peopesa on vasakule keeratud, oma näo ees. Arablane kallutab pea tahapoole ja ajab lõua püsti, kergitab kulme, teeb keelega laksutatvat häält. Peamised konfliktiallikad kultuuridevahelises suhtlemises: vestluskäitumise erinevused (erinevad vestlus- ja kuulamisharjumused), ruumikäitumise erinevused (distanti hoidmine, silmavaatamine, privaatsus), ajakäitumise erinevused (hiline-mine, järjekord, planeerimine), väärtushinnangute erinevused: erinev suhtumine tööülesannete täitmisel, meeskonnatöösse, konfliktide lahendamisse, altkäemaksu, edutamisse jmt (Lewis, 2007).

Emotsionaalsuse tase. Emotsionaalselt neutraalsetes kultuurides (nt Aasias, Põhja-Euroopas) ei peeta žestikuleerimist viisakaks, inimesed ei näita välja oma tundeid, vaid suruvad need alla ja hoiavad kontrolli all. Emotsionaalselt ekspressiivsetest kultuuridest pärit inimestele tunduvad vaoshoitud inimesed tuimad ja osavõtmatud, tundub nagu ei vihastukski nad kunagi. Aasiast pärit inimesi lausa häirib žestikuleerimine ja näomoonutuste tegemine. Hiinlane võib teatada naeratades, et puudus töölt lähedase sugulase surma tõttu, toetudes kultuurilisele arusaamale, et teistele valu või kurbust edasi anda ei ole sobiv. Emotsionaalselt ekspressiivseid kultuure iseloomustab avatus, emotsionaalne pealetükkivus, paljusõnalisus, suur füüsilise kontakti vajadus, vaidlemise armastus. Emotsionaalsed kultuurid väljendavad tundeid žestikuleerides, naerdes, rääkides harilikust väljema häälega ja kirglikumalt, puudutades seejuures sageli kaasvestlejat. Seetõttu tundub põhjaeurooplasele mõnikord, et nad on kasvatamatud ja agressiivsed. (Lewis, 2007; Rannut, 2010).

mitteverbaalne kommunikatsioon	suhtlemine sõnade abita, kehakeel, miimika
kultuuriruum	isikliku ruumi vajadus, inimest ümbritsev mõtteline ala, millesse
ta teistel kuigi meel-sasti siseneda ei luba	kultuur, mille esindajad teevad mitut asja korraga, tihti suvalises järjekorras
Verbaalne kommuni-katsioon	suhtlemine sõnade abil

Lugemiseks

Berry, M., Garbaugh, D. (2008). „*That’s not me*“. Ed. M. Berry. Brussel

Danesi, M. & Perron, P. (2005). *Kultuuride analüüs*. Tallinn: Valgus.

Hall, E. T. & Hall, M.R. (1989), *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, London: Nicholas Brealey Publishing.

Lewis, R. D. (2007). *Kultuuridevahelised erinevused*. Tallinn: TEA.

Rannut, Ü. (2010). Uusimmigrantide kohanemine Eestis. I osa – Kultuuriteadlikkus. http://www.integrationresearch.net/uploads/1/3/0/7/1307353/raamat_-_kult_kom.pdf. (18.11.2010).

1.3. Kuidas toimub kohtumine võõra kultuuriga?



Tutvumine teemaga

- Tooge välja mõned kultuurilised erinevused.
- Milliste kultuuriliste erinevustega olete ise kokku puutunud?



Rühmatöö

Valige Teid köitva rahva või rahvuse esindaja, leidke selle kohta piisavalt informatsiooni, koostage tutvustus ja esitage see rühma-kaaslastele. Tutvustuses kasutage väärtuste valdkonda ja hariduse põhimõtteid.

(Vaata lisa 3)

Kõigil, kes pikemaks ajaks välismaale satuvad, tuleb ette probleeme ja läbielamisi, mis ei sõltu ainuüksi keeleoskusest. Võõras kultuur erineb vähemal või suuremal määral tuttavast ning sellega tuleb tahes või tahtmata kohaneda. Vastsündinul ei ole keelt ega kultuuri, kuid tal on kaasasündinud võime neid õppida. Kuulates, jälgendades ja lõpuks ise sõnu luues areneb lapse kõneoskus. Keegi meist ei mäleta, kuidas me õppisime esimesi sõnu ja moodustasime esimesi lauseid. Õppimiseks piisas sellest, et elasime emakeelses keskkonnas. Sama loomulikul moel omandasime kasvuumbruse kultuuri nii, et sellest tuli meile tuttav ja turvaline ning iseendastmõistetav elamisviis. Sama kultuuritaustaga inimestel on ühine „andmepank“, mis koosneb informatsioonist, uskumustest, oletustest ja väärtustest. Nendele tuginetakse, kuigi ei osata seda alati sõnades väljendada. Teatud olukordades lihtsalt teatakse, et just nii on õige käituda. Keel on seotud kultuuriga ja keeles väljendub selles kultuuris elavate inimeste mõtlemisviis ja maailmapilt. Oma kultuuri hinnatakse üldjuhul kõrgelt: seda peetakse teiste omast paremaks, loogilisemaks ja mõistlikumaks. Teise kultuuriga kohtudes peaksime meeles pidama, et samasugused, etnotsentristlikud tunded on ka teistel rahvastel (Talib, 2006).

Etnotsentrism tähendab seda, et arvustame võõrast kultuuri ja selle inimesi oma vaatekohast: teine kultuur on meie meelest vilets või arenenud sedavõrd, kui võrd see meenutab meie kultuuri. Mida vähem teame teistest kultuuridest, seda enam kasutame ainsa võrdlusalusena oma kultuuri. Kultuur moodustub materiaalsest ehk nähtavast kihist ning selle aluseks olevast mõtlemisviisist: ajaloolise pärandina saadud usulistest, poliitilistest ja esteetilisest väärtushinnangutest ja iseendastmõistetavatest põhioletustest suhtumises teistesse inimestesse, aega, kohta, ümbrusesse jne. Juba lühikese tutvumisreisi ajal võime teha pinnapealseid tähelepanekuid kultuurist: arhitektuurist, inimeste riietumistavade, käitumisest, kunstist, kasutatavast tehnoloogiast, igapäevastest tarbeesemetest, söökidest, lõhnadest jne. See on kultuuri nähtav osa. Ent sellest palju olulisem on õppida mõistma kultuuri tausta – seda, miks inimesed toimivad just nimelt teatud moel. (Talib, 2006).

Kultuur on just see, mis teeb meist välismaal välismaalased. Oma kultuuri mõistmine teeb meil võõra kultuuriga kohtumise kergemaks. Inimene, kes järgib oma kultuuri kirjutamata seadusi, näeb neid ka teise kultuuri inimeste elus. Ta oskab märgata kultuuridevahelisi erinevusi, kuid ei anna neile väärtushinnanguid. Eri kultuurid ei olegi erineva väärtusega, vaid on lihtsalt erinevad. Noa ja kahvliga söömine on iseenesestmõistetav söömisviis seni, kuni näeme, et teine sööb sõrmedega. Imestame, kas need inimesed ei tea, et kätega söömine on ebahügieeniline? Teine jälle teab sama põhjendatult, et puhaste kätega söömine on palju hügieenilisem kui noa ja kahvliga, mida on kasutanud teisedki inimesed. (Lewis, 2007).

Uut kultuuri õppides on tark seda võrrelda oma kultuuriga: nii hakkad enam mõistma oma kultuuri ja süveneb arusaamine teisest kultuurist. Inimest ümbritsevad kultuurimüürid, mis eraldavad teda teisest kultuurikeskkonnas kasvanutest. Need müürid on keel, käitumiskultuur, väärtushinnangud, maailmapilt jmt. Igaühel on kogemusi sellest, kuidas kultuurimüürid toimivad. Kui oma kodumaal kohtame väga erineva sotsiaalse taustaga inimest, tajume erinevust kohe. Õpilane, kes läheb kohtuma professoriga, võib tunda end ebamugavalt - ta ei tea, kuidas tuleks käituda. Töenäoliselt kasutab ta professoriga kõneldes teistsugust keelt kui sõpradega vesteldes. Rikka kodu kasvandikul pole eriti midagi ühist kodutuga jne. Oleme õppinud kohandama oma käitumist selle järgi, kellega meil on tegemist. Me käitume meeste seltskonnas teisiti kui naiste seltskonnas, müüjat oodates teisiti kui direktorit oodates. Me isegi ei teadvusta seda, see käib meil täiesti loomulikult. Omas kultuuris kohanemine on kerge ja iseenesestmõistetav. Inimene, kes siirdub võõrale maale, märkab, et just seda tüüpi vähetähtsad asjad ja argipäevaolukorrad tekitavad stressi ja peavalu. (Lewis, 2007; Rannut, 2010).

etnotsentrism	teiste kultuuride üle otsustamine oma kultuuri vaatepunktist
väärtused, väärtushoiakud	vaimulaad, mõtte- ja ellusuhtumisviisi mehhanismid, mis aitavad langetada õigeid otsuseid ja väljendavad sobivust ühiskonnas väljakujunenud normide ja hoiakutega

Lugemiseks

Lewis, R. D. (2007). *Kultuuridevahelised erinevused*. Tallinn: TEA.

Rannut, Ü. (2010). Uusimmigrantide kohanemine Eestis. I osa – Kultuuriteadlikkus. http://www.integrationresearch.net/uploads/1/3/0/7/1307353/raamat_-_kult_kom.pdf. (18.11.2010).

Talib, M.-T. (2006). Opetajana monikultuurisessa koulussa, teoksessa *Erilaisuuden valot ja varjot. Diversity a challenge for educators* Edited by. Turku: Finnish Educational Research Assotciation.

1.3.1. Teise kultuuriga kohanemise etapid



Sissejuhatav arutelu

Arutage mõnda välismaal olemise kogemust.

Kui kiiresti kohanete võõras kultuuris?

Uued kogemused kulgevad läbi meie maailmapildi ja väärtushinnangute filtri ning kui kohtume erinevustega pidevalt, siis on täiesti loomulik sattuda ülestressi. Kultuuri okk on rahvusvahelises keskkonnas olijale täiesti ootuspärane seisund, millesse tuleb suhtuda samuti nagu kohanemisse teistsuguses kliimas. Kultuuri okki kogevad tugevamini need inimesed, kes on enam motiveeritud sügavuti tutvuma inimeste mõtlemis- ja tegutsemismallidega. Selline inimene märkab, mil määral peab ta oma malle muutma, ning sellest tekivad pained. Soov areneda heaks suhtlejaks võõras kultuuris viib selleni, et inimene paneb tahes-tahtmata proovile oma maailmapildi. Kultuuri okk tuleb ja läheb, järele jääb aeg-ajalt tekkiv kultuuristress, mis paneb meid ohkama: selline on siin, kodus oli teisiti.

Kõik elumuutused nõuavad kohanemist. Võõrale maale õppima/elama asumine on suur elumuutus. Pinge all olles kasutame kaitsemehhanisme, et unustada ebameeldivad olukorrad ja kogemused kasvõi hetkeks. Mõni võib teha näo, nagu poleks midagi juhtunud, teine põgeneb reaktsioonimuutustesse (alaväärsuse all kannataja hakkab kamandama) jne. Isikupärased erinevused on selgesti nähtavad pere sees. Lapse maailmapilt areneb: siin on ruumi muutustele ja uutele asjadele. Just selle tõttu oskab laps uude kultuuri loovamalt ja sujuvamalt sisse elada. Täiskasvanute

maailm on juba valmis: see toimib teatud reeglite järgi. Ühelt maalt teisele elama asumine nõuab täiskasvanult suuremat kohanemisvõimet. Kohanemisel on neli etappi, mille kestus ja intensiivsus sõltub inimestest ja sellest, kui palju teine kultuur enda omast erineb. (Berger & Luckmann, 1966).

1. Algusinnostus. Alguses veetleb uudsus, nagu oldaks turismireisil. Kenad vaatamisväärsused, kena loodus, eksootilised inimesed ja põnevad toidud tekitavad imetlust ja uudishimu. Kodumaa ununeb: uudses ümbruses märgatakse vaid häid külgi. Keelt õpitakse suhteliselt kiiresti: tervitusi, kauplemissõnavara, numbreid jmt. Argipäevartiini veel pole. Sel perioodil nähakse kodumaa ja teise kultuuri vahelisi erinevusi eriti selgelt. Kui panna need kohe kirja, siis võib endale saada väärtusliku teatmiku, mille abil hiljem süvenenumalt kultuuri õppida. Mõnedel inimestel möödub algusinnostus 1–2 nädalaga, teistel võib see kesta mitmeid kuid (Berger & Luckmann, 1966).

2. Pettumus ja kaitsemehhanismid. Algusinnostus lõpeb, kui tuleb argipäev. Keeleoskus, mis alguses edenes kiiresti, ei arene enam. Õppimine vajab pingutust. Poes, koolis, tööl tekib suhtlemisraskusi. See, millesse alguses suhtuti huumoriga, ei aja enam muigama. Olukorras, kus isa on tööl ja ema tegeleb majapidamisega, kogeb pettumust varem naine. Pereasju ajades puutub ju naine sagedamini kokku igapäevaelu ja kohalike inimestega. Oma kultuuris saame mitteverbaalsetest sõnumitest aru vaevata: me oskame tõlgendada keha asendeid, ilmeid, käte liigutusi, riietuse ja hääletooniga seotut. Keha keel õpitakse selgeks koos kõnega, ja samas kultuuripiirkonnas kasutatakse seda samal moel. *Kommunikatsiooniteooriate** kohaselt toimub 75% inimestevahelisest suhtlusest mittesõnaliselt. Vestluspartnerilt saame pidevalt kõrvalsõnumeid, mille põhjal teame, kas ta on meist aru saanud, kas ta peab meie sõnumit oluliseks, mis meeleolus ta on jne. (Berger & Luckmann, 1966).

Suurem osa meie liigutustest ja ilmetest on seotud kultuuriga. Sama käeliigutus võib eri kultuuris tähendada erinevaid asju. Nii näiteks tõlgendatakse Ida-Aafrikas eurooplase käeviibet bussipeatuses lehvitamiseks, buss sõidab mööda, aga bussijuht lehvitab vastu. Ameeriklastele tähendab peanoogutus jaatust, inglased ja eestlased noogutavad selle märgiks, et nad vestlust jälgivad, kuid see ei tähenda veel öelduga nõustumist. Oma kultuuris oskame mittesõnaliste märkide järgi teise käitumist ette aimata. Etteaimamine tähendab aga turvalisust inimsuhetes ja kogu elus. Me teame, milline on meie koht teiste hulgas, mida meilt oodatakse ja mida ise võime oodata teistelt. Me võime peaaegu et lugeda teise mõtteid. Võõras kultuuris võib etteaimamisoskus täiesti kaduda. Näiteks häirib soomlase ja sakslase omavahehelist vestluses sakslast soomlase vähene pilgukontakt. Pilgukontakti puudumist tõlgendab ta ebakindluseks: väikesed lapsed, kes on teinud midagi paha, ei usalda vaadata silma. Soome kultuuris väljendab aga pidev teise silmadesse vaatamine agressiivsust. (Berry & Garbaugh, 2008).

Kõrvalseisjateks jääme seniks, kuni saame aru, mida inimesed meie ümber mõtlevad. Kuna pettumus johtub sellest, et ei mõisteta teise kultuuri kirjutamata reegleid, siis

parim abi on teadmiste hankimine. Kaitsemehhanismidesse pagemine võib pingeid leevendada vaid hetkeks. Kui töö ei suju ja keele õppimine ei edene, võidakse aega kulutada kõrvalharrastustele, milles kogetakse edu. Harrastustega kaasneb sageli aga kõrvaletõmbumine: loetakse, magatakse, kuulatakse tavalisest rohkem muusikat. Poes käiakse siis, kui see on hädavajalik ja välditakse kokkupuutumist kohalikega. (Berger & Luckmann, 1966).

Kaitsemehhanismide elushoidmiseks kulub nii palju energiat, et seda ei jätku enam igapäevaeluks. Tuntakse pidevat väsimust. Harva on see seotud pingelise töö või õppimisega. Väsinud inimene haigestub kergelt. Kui füüsilise haiguse põhjus on olnud stress, siis haigusnähud kaovad, kui vahetatakse keskkonda. Tagasi tulles tuleb tagasi ka haigus. See on kohanemise kriitilisim periood. Kui sellest välja tullakse, on halvim aeg möödas. Mõned aga jõuavad sel perioodil järeldusele, et välismaal õppimine või töötamine pole nende jaoks, ning pöörduvad koju tagasi. (Berry & Garbaugh, 2008).

3. Olukorraga leppimine. Toibumine algab, kui võetakse omaks tõsiasi, et ümbrust ei saa muuta, vaid muuta tuleb iseennast. Nii suunatakse energia loovale rajale. Kuna enamus häireid tekib suhtlemisel, siis on mõistlik oletada, et keelt ja kultuuri tuleb rohkem õppida. Tasapisi paranebki sõnavara ja mitteverbaalne keeleoskus, paraneb võime mõista ja ennast mõistetavaks teha. Raskused pole veel möödas, kuid mõeldakse juba positiivselt. Tuleb tagasi huumorimeel: oskus naerda enda üle on selge toibumise märk. (Berger & Luckmann, 1966).

Sel perioodil püüavad mõned uue ümbrusega täiesti samastuda: kodus, riietuses ja söömisel jäljendatakse kohalikke tavasid, samuti seltsitakse meeleldi kohalikega. Kuid nii kena, kui selline käitumine ka ei tundu, ei saa seda siiski soovitada. Tõsiasi on, et välismaalane jääb välismaalaseks, olgu ta võõral maal kuitahes kaua. Rahvuslikku, rassilist ja kultuurilist identiteeti ei saa vahetada. Teine äärmuslik tava on seltsimine ainult kaasmaalastega või teiste välismaalastega. Eristutakse peaaegu täielikult kohalikest ja nende kultuurist. Rahvusseltsid on paljudele toeks võõral maal, aga kui neist tuleb püsiv pagemisaik, siis on tarvis endale täpsustada välismaal viibimise motive. Kohalikud vaevalt et hindavad inimest, kellest teatakse, et ta on olemas, kuid keda ei kohta kunagi. (Berger & Luckmann, 1966).

4. Kohanemine. Nüüd tunneb inimene, et ta on teises kultuuris kodus. Ta on õppinud nautima paljusid teise kultuuri jooni: toitu, joomist, seltsimist, vaba-aja veetmist, kunsti. Paineid sünnib aeg-ajalt, kuid ahvistunne on mööduv. Valitseb meeleolu: siin ja praegu. Kohanemisetapid edukalt läbinu teadvustab endale senisest selgemini oma kultuuritausta: ta on õppinud aru saama oma kultuurist. Samas on ta õppinud küllaldaselt ka teise kultuuri mängureegleid ja oskab toimida nende järgi. Ta valdab nii oma kui ka teise kultuuri koode ja on võimeline loomulikult ja sihipäraselt siirduma ühest koodist teise vastavalt vajadusele. Kultuurikood on tema valduses samamoodi nagu keeled: nad on kogu aeg kasutamisel. Kumba kasutatakse, selle määrab

eesmärk. Oskus ette aimata olukordi, on märk sellest, et kultuuri tuntakse juba üsna hästi. Teatakse hästi sotsiaalse suhtluse reegleid ning seda, mida mingi käitumine põhjustab. Teise kultuuri õppimisega ei hüljata oma kultuuri. Oma kultuurile lisaks õpitakse midagi uut. Lõpptulemuseks on kahtede mängureeglite valdamine. (Berger & Luckmann, 1966).

Kohanemise eri etappidel kogetakse võimsaid tundeid: mitte kunagi varem pole tuttavad kombed olnud nii küsitavad. Käitumisele ja kõnekeelele lisaks on tulnud võrrelda võorast ja oma kultuuri pinnapealsest sügavamalt. Tihti tähendab see silmitsi sattumist oma minapildiga. Nähtust kutsutakse ka iseendaga kohtumise okiks. Sageli on esimesed kogemused negatiivsed, sest nende eest pole osatud hoiduda. Inimene, kes on olnud edukas kodumaal, võib kogeda täielikku ebaõnnesumist teisel maal oma kõige tugevama alal – töös. Küsimus pole ebatäiuslikkuses, vaid selles, et oma teadmisi ei suudeta kohandada uutes olukordades enne, kui on õpitud tundma selle maa kultuuri. (Berger & Luckmann, 1966).

Kojutulekušokk. Välismaale elama asuja oletab, et tal tuleb ette suhtlemisraskusi keele ja kultuuri tõttu. Koju pöördudes märkab ta aga üllatusega, et endised sõbrad ja lähedased ei saa temast enam aru. Probleem on selles, et pöördumine arvatakse olevat probleemitu. Mitmeid aastaid mujal elanu ei tea, mis on kodumaal muutunud. Nii näiteks kujutlevad Põhja-Ameerikasse siirdunud eestlased, et kodueestlased on ikka samasugused, nagu nad olid enne sõda. Seda kutsutakse kirjajakirjutaja sündroomiks: elu jätkub nii minejal kui ka kohalejääjal, ent eri suunas. Kummalgi pool inimesed muutuvad. Kirju kirjutatakse üksteisele aga oletades, et teine on ikka samasugune nagu enne lahkuminekut. Uuesti kohtudes märgatakse, et teineteist enam sugugi ei mõisteta. Tagasitulija hindab uuesti ka oma tööd. Vana töökohta nähakse uue pilguga. Paljud kogevad, et nende koht on jäänud liialt ahtaks, välismaal saadud kogemusi aga ei ole lihtne kasutada, ka ollakse ilma jäänud välismaalase eriasendist, ollakse vaid üks paljudest ilma eriõigusteta ja erikohtlemiseta. Nii on mõnedki võimaluse tulles nõus uuesti välismaale minema. Kojutuleku okis olija saab parimat tuge sõpradelt, kes on samasuguses olukorras juba olnud. (Berger & Luckmann, 1966).

kommunikatsioon	ühendustee, informatsiooni edastamine ja vastuvõtmine, suhtlus
kultuurišokk	pingeseisund, mille põhjustab tuttavate märkide ja tähenduste kadumine sotsiaalses suhtluses

Lugemiseks

Berger, P., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality A Treatise on sociology of Knowledge*. United States. http://en.wikipedia.org/wiki/The_Social_Construction_of_Reality.

Berry, M., Garbaugh, D. (2008). *That's not me*. Ed. M. Berry. Brussel

1.4. Dialog mitmekultuurilise kontekstis



Tutvumine teemaga

- Mõelge enese või mõne tuttava võõra kultuuriga kohanemise kogemusele.
- Millised faktorid aitavad paremini kohaneda?

Alates 60.–70. aastatest on maailma haridusruumis haaranud ikka enam võimu uus haridusstrateegia, mille aluseks on mitmekultuurilise hariduse kontseptsioon. Selle aktuaalsuse põhjuseks peetakse nii etniliste vähemuste kui ka enamusrühmade puhul rahvuslik-kultuurilise eneseteadvustamise kiiret kasvu.

Mitmekultuurilise kontseptsiooni levik on paljudes riikides viinud selleni, et muudeti lapse sotsialiseerimise institutsioonide – lasteaia ja kooli eesmärgid ning prioriteete. Sama dilemma ees on seisnud ja seisab praegugi Eesti ühiskonna haridussüsteem. Tänu Nõukogude Liidu pärandile elab väikses Eestis enam kui 120 erineva rahva esindajaid. NL aegne ideoloogia püüdis kõik rahvused ja rahvusrühmad sulandada nn ühtseks nõukogude rahvaks, tehes seda internatsionalistliku kasvatusena ja loosungite nagu nt „Sisult sotsialistlik, vormilt rahvuslik!“ all ning kultiveerides suure, vanema venna ideed. Juba perestroika (1980-ndate teine pool), eriti aga NL lagunemisele järgnenud aeg tõi kaasa rahvusliku eneseteadvuse kasvu kogu endises sotsialistlikus süsteemis. Nagu näitasid viimaste monitooringute tulemused (Pettai, 2002) toimub Eestis veel praegugi aktiivne rahvusliku eneseteadvuse areng. Rahvusrühmad ühinevad, asutavad oma kultuuriseltse, elustavad rahvuslikke traditsioone ja oma keelt. Nn vanema venna roll (ja keeleline prioriteet) on aga kiiresti kadunud. Niisiis võib kõnelda mitmekultuurilise kasvust viimase veerandsajandi jooksul. Koos Eesti rahvusriigi arenguga pakub see protsess uusi väljakutseid nii sotsiaalses plaanis, kuid eriti hariduses, ning seoses sellega ka uute strateegiatega valjatootamise vajadust. Mitmekultuurilises hariduses leiab tuge nt kommunikatiivse hariduse kontseptsioonist.

Toetudes Martin Buberi (1973), Jürgen Habermasi (1982), Walter Leirmani (1996, 2003) ja paljude teiste teadlaste ja sotsioloogide järeldustele tuleb tõdeda, et kommunikatiivse hariduse kultuuris peegelduvad kultuuri tugevad ja nõrgad küljed. Autorite arvates võivad ühe kultuuri tugevad küljed esineda/olla tajutud

nõrkuse väljendamisenä teises kultuuris. Euroopa kontekstis esitas Antonio Perotti mitmekultuurilise keskkonna kasvatusel idee 1990-ndatel. Mitmekultuurilise hariduse ja kasvatusel valdkonna esmaavastajateks olid siiski kõrge immigrantide arvuga maad – USA ja Kanada, kus õpetajate ees seisid probleemid, mis olid seotud suure hulga immigrant-laste õpetamise ja kasvatamisega.

Üheks võimaluseks ülaltoodud probleemide lahendamiseks pakuti „sulatusahju“* kontseptsiooni, mis käsitles mitmekultuurilisust kui sotsiaalset nähtust. Rõhk pandi ühtel identse saavutamisele kõikide ühiskonna liikmete poolt. Kaasaegset maailma nähti mingi „sulatusahjuna“, kus nivelleerusid rahvastevahelised erinevused. Nende tingimustes võis olla juttu mitte dialoogist vaid ainult monoloogist, milles vähe-musele jääb noogutamise roll (Perotti [Перотти], 1995). Seesugune tõlgendamine sarnaneb väga proletaarse internatsionalismi printsiipidega endises Nõukogude Liidus. Põhimõtteliselt on see domineeriva kultuuri poliitiliste standardite peale-surumine haridussüsteemi kaudu. Tänapäeva arusaamade järgi nimetatakse seda protsessi tegelikult *assimilatsiooniks*. Alternatiivse ideena käidi välja rahvuskoolide loomise ideed. Ühte rahvuskooli kuuluvad ühest kultuuriruumist pärinevad õppijad ja õpetajad ning õppeprotsess toimub emakeeles. Paraku – õppimise positiivsuse kõrval esinevad selles mudelis raskused lapse sotsialiseerumisel. Rahvuskoolide idee (mõningate variatiivsete muudatustega) rakendus ka Eesti haridussüsteemis.

Saksa sotsioloog Walter Leirman ühendab mitmekultuurilise hariduse seisukohalt olulised mõisted: eksisteerida – see tähendab suhelda; õppida – see tähendab olla dialoogis. Leirman näeb multikultuurse hariduse olemust kommunikatiivses prak-tikas, mis võib saada kindlate mõistete või nende valiku vahendajaks. Haridus on dialoog, mille tulemusena luuakse interpersonaalsete suhete maailm. (Leirman, 1996, 2003).

Tänaasel ei ole maailmas välja töötatud ühtset hariduse strateegiat mitmekultuurilise keskkonna jaoks, kuid on olemas mõned mudelid, kus pööratakse rohkem tähelepanu kasvatusel kui õpetamisele. Selle mudeli järgi töötavad nt *Rahu koolid* Iisraelis, kus araablastel ja juudid õpivad erakooli algklassides vabatahtlikult koosolemist. (Bargal & Bar, 1992; Feuerverger, 2001).

Üheks mitmekultuurilise kasvatusel aspektist edukaks maaks on Holland, kus alates 1990 aastast realiseerub eriprogramm, mis koosneb üldõppekavasse lülitatud 30 õpetunnist. Iga tunni teemaks on üks kindel situatsioon klassikaaslase elust, milles põhimõtteliselt ei rõhutata etnilisust. Ühe situatsiooni etnokultuuriline käsitlemine näitab õpilastele, kui palju erinevaid võimalusi võib leida probleemi lahendamiseks. Seesugune lähenemine loob klassis positiivse õhkkonna ning soodustab dialoogi konstrueerimist. Ülaltoodud programmi väärtus seisneb selles, et õpilased jagavad muljeid teistest kultuuridest ja maadest vahetu kontakti kaudu; õpivad hindama enda ja teiste eripära, mis tekivad etniliste erisuste põhjal; arendavad endas tole-rantsust ja *empaatiat**. Oleks päris kasulik ja ajakohane adapteerida ja rakendada Hollandi kogemust ka Eestis.

Lugemiseks

Bargal, D., Bar, H. (1992). *Lewinian approach to intergroup workshops for Arab-Palestinian and Jewish youth*// *J. of Social Issues*. 48: 139–154.

Buber, M. (1973). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg.

Feuerverger, G. (2001). *Oasis of Dreams*. New York, London: RoutledgeFalmer.

Leirman, W. (2003). *Neli hariduskultuuri*. Võru: Eesti Vabariidusliit.

Leirman, W. (1996). *Four Cultures of Education*. Michigan Ethnic Heritage Center, Detroit, USA and Andhra Pradesh Social Service Society, Secunderabad, India.

Перотти, А. (1995). *Аргументы в пользу мультикультурного образования: подход Совета Европы*. Москва.

1.4.1. Kultuuride dialoogi* konstrueerimine



Tutvumine teemaga

- Mida arvate dialoogist?
- Millal ja kellega pidasite viimati dialoogi?

20. sajandil väljendus huvi kultuuri kui nähtuse vastu üldkultuuriliste konstantide uurimises. Seetõttu muutus ka uurimuse aine, nii hakati inimkonna kultuuri asemel uurima konkreetseid kultuure. Teadlased, kes pooldasid pluralismi (mitmekesisuse) positsiooni, väljendasid ka tänapäeva teaduse enamuse kulturooloogide ja antropoloogide seisukohti. Sealhulgas ka Claude Levi-Straussi, kes väitis, et maailma tsivilisatsioon pole maailma mastaabis mitte midagi muud, kui kultuuride koalitsioon, millest igaüks säilitab enda omanäolisust (Levi-Strauss, 1977). Ei saa märkimata jätta nende teadlaste ettenägelikkust ning kõrget empaatiavõimet, kes juba kümneid aastaid tagasi suutsid tähtsustada kultuuride dialoogi probleemi.

Tõlkes kreeka keelest on *dialogos* kahe või mitme inimese vaheline kõne, suuline suhtlemisvorm, mis võib olla kinnistatud ka kirja teel. Dialoog on keeruline, mitmekesise sisuga, spetsiifiline inimlik koostoime mehhanism, mis on tihedalt seotud üksteise mõistmisega. Mihhail Bahtini sõnul: dialoogis realiseerub kaks inimese püüdlust – püüdus kõnele da ja olla kuuldav, püüdus aru saada ja teha ennast mõistetavaks. Mõistmise protsess kannab alati dialoogilist iseloomu, sest mõistmine on tihedalt seotud suhtlemisega (Bahtin, 1987).

Dialoogilise situatsiooni jaoks, Lotmani arvates, on vajalik teine kultuur või teine seisukoht, mille taustal tõuseb esile enda arvamus spetsiifika. Juhul, kui dialoogiline vestleja puudub, kultuur kas loob selle iseseisvalt või konstrueerib tema mudelit. Lähtudes Lotmani ideedest kultuuride dialoogi konstrueerimisel, võib tuua esile

mõningad komponendid, mis on vajalikud selle teostamiseks:

1. erinevate kultuuride individid/grupid;
2. objekti, *artefakti**, kunstiteose olemasolu, mille alusel hakkab toimuma dialoog;
3. individid/rühmad peavad olema valmis dialoogi pidamiseks.

Integratsiooni protsessi areng Eestis aktiveeris mitmekeelsete kogukondade valmisolekut osalemiseks kultuuride dialoogis. 90. aastate alguses seisis eesti kultuuri ees mitmed ülesanded: desovetiseerimine; kultuurielu vabanemine sise- ja välistsensori-test; tagasitulek nn euroopa ruumi; kultuurilise vastastikuse mõistmise kindlustamine eesti ja vene keelt kõnelevate kogukondade vahel eesti keele riikliku prioriteedi tingimustes (Lotman [Лотман], 1996).

Sotsioloog Aili Aarelaid oma uurimustes jõudis järelduseni, et vabanedes kadusid eesti rahva jaoks vanade kultuurinormide ja -väärtuste tähendused – vastuseis nõukogude võimu korrale. Uute suhtlemispartnerite otsing tingis „võõra“ kultuuri-kandja projitseerimist selleks, et paremini mõista enda muutuvat identiteeti ning enese selgitamist teistele maailmadele.

Peab võtma arvesse ka seda fakti, et eesti kultuur on piiriäärne kultuur ning seega talle on iseloomulikud kaks vastandlikku omadust: nii avatus kui ka suletus (Aarelaid, 2001). Samas Ingrid Rütli arvates on eesti rahvuskultuuri piire, nagu semiosfääre, raske formaalselt määratleda – kus asub see „minu“ ja kuskohast algab see kultuuriline „teine“? Rahvuskultuur kasvab välja traditsioonilisest kultuurist ning kandub edasi esivanemate tegevuste kaudu, kasvades üle rahvuslikuks identiteediks. Põlvest põlve edasi kanduv rahvuskultuur ongi üks „mina“ osakene, milles saadakse endale tugi elus. Rahvuslik kultuur kultuurilise pärimuse ja rahvusliku vaimuse hoidjana muutub oluliseks ka tuleviku jaoks, sest ühiskond muutub rohkem avatuks ning samas ka kaitsetuks (Rütel, 2000.).

artefakt	<i>arte</i> kunstlikult <i>factus</i> tehtud, inimese poolt teadlikult kindlaks otstarbeks valmistatud ese, asi, teos, mis kannab endas ajaloolist väärtust
dialoog	Kahekõne, kahe või enama isiku kõne, milles kõik osapooled on huvitatud üksteise mõistmisest

Lugemiseks

Aareleid, A. (2001). Dialoog: kas piiraja või vabastaja? *Kultuuride dialoog*. A. Aareleid (toim). ACTA Humaniora A 20. Tallinn: TPÜ kirjastus, 5–7.

Bahtin, M. (1987). *Valitud töid*. Peeter Torop. Koost. Tallinn: Eesti Raamat.

Levi-Strauss, C. (1977). *L'Identite*. Paris.

Лотман, Ю. (1996) *Механизмы диалога*. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера. Москва, 193–205.

Rüütel, I. (2000). *Rahvakultuur ja selle perspektiivid*. – E. Rääts (koost). Eesti uue aastatuhande lävel. Väikerahva võimalused ja valikud. Tallinn: TEA.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

1.4.2. Kultuuride dialoogi funktsioonid



Tutvumine teemaga

- Keda ja/või mida oleks vaja dialoogi tekkeks?
- Milles seisneb dialoogi vajalikkus?

Järgnevalt peatume kultuuri funktsioonidel dialoogi kontekstis. Oma paljudes teaduslikes teostes väidab Lotman, et iga kultuuri liik moodustab oma kultuurilise arengu kontseptsiooni st. kultuuri tüpoloogiat. Lähenemine kultuurile kui nähtusele toetub erinevate iseseisvate sisemiste kultuuritüüpide olemasolu tunnustamisele inimkonna ajaloos. (Lotman [Лотман], 1992, 1996, 2002, 2010).

Kultuurile on omased järgmised funktsioonid:

- kohanemise ja tundmaõppimise funktsioon;
- informatiivne ja kommunikatiivne funktsioon;
- regulatiivne ja hindamise funktsioon;
- piiritlemise, integratsiooni ja sotsialiseerimise funktsioon (Lotman [Лотман], 1996, 2002).

Võtame need funktsioonid põhjalikuma vaatluse alla.

- Kõige vanemaks võib pidada **kohanemise** funktsiooni: kõik, mis on kultuuri poolt loodud ja mis aitab inimesel jääda ellu ning mõjutab inimese edukust ümbritsevas keskkonnas, täidab kohanemise funktsiooni. Eelmise funktsiooniga on tihedalt seotud **tundma õppimise (tunnetamise)** funktsioon. Kohanemine maailmaga toimub sedavõrd valutumalt ja kiiremini, kui võrd süsteemsemad ja sügavamad on inimese teadmised teda ümbritsevast

keskkonnast (loodus ja ühiskond). Teine, mitte vähem tähtsam tundma õppimise funktsiooni suund on inimese enesetundmine. Mõlema eelpool mainitud funktsiooni efektiivsus osutub väga oluliseks faktoriks indiviidi vajalike iseloomujoonte kujundamiseks kultuuride dialoogi läbiviimisel. (Lotman [Лотман], 1996, 2002).

- Järgmine funktsioonide paar – **informatiivne ja kommunikatiivne** – kindlustavad ajaloolist järjepidevust ning sotsiaalse kogemuse edasikandmist. Inimene tuleb siia maailma nagu *tabula rasa*, millele vanemad põlvkonnad – eelneva kultuuri kandjad, jätavad oma jälgi. Edasikandmise kanaliteks ajas ja ruumis on mitte ainult vaimne, vaid ka materiaalne kultuur. Igasugune artefakt kannab endas kindlat informatsiooni inimese-loomaja kohta ning tema suhetest ajastuga. Kommunikatiivses seoses artefakti rollis esineb kõnekeel ja „spetsiifilised“ kunsti keeled (muusika, teater, kujutatav kunst) koos selle sümbolitega. Kaasaja ühiskonnas suurenes infotehnoloogia vahendite kasutamine (meedia kanalid, kino, audio ja video salvestused), mis aitavad jäädvustada, edasi anda ja tираžeerida kultuuri väärtusi. Kommunikatiivsete võimaluste tugevdamine soodustab ühiste üldnimlike väärtuste loomist, mis omakorda kergendab ühiste kokkupuute punktide leidmist kultuuride dialoogis. Oluliseks tähenduseks muutub kommunikatsiooni sõltuvus kultuuri kontekstist. Informatsiooni saab adekvaatselt vahendada ainult siis, kui inimene-edastaja ja inimene-vastvõtja kasutavad ühist või sarnast kodeerimise süsteemi. Lihtkeeles: „Kõik peavad rääkima ühes keeles!“ Erinevate kultuuride esindajate kommunikatsiooni protsessis üksteise mittemõistmine võib tekkida isegi siis, kui suhtlejad kõnelevad ühes keeles, sest teksti mõistmine sisaldab mitte ainult keele valdamist vaid ka teadmisi vestleja kultuurist. Verbaalse suhtlemise kõrval on olemas ka mitteverbaalne kommunikatsioon (Lotman [Лотман], 1996, 2002).

Kultuuride dialoogi konstrueerimisel omavad olulist tähtsust nii **regulatiivne** kui ka **hindamise** funktsioon. Regulatiivse funktsiooni peamiseks ülesandeks on toetada sotsiaalset tasakaalu nii ühiskonnas kui ka eraldi inimeste rühmade vahel. See funktsioon väljendub kõigepealt ühiskonna normide ja nõudmiste süsteemina kõikides eluvaldkondades.

Regulatiivse funktsiooni rakendumist toetab hindamise funktsioon, kuna toimub inimkonna intellekti poolt toodetud väärtuste loomulik valik ja ümberhindamine, mis on otseselt seotud inimese vanuseliste muudatustega ja ühiskonna arenguga. Inimese vaimses elus toimub pidev võitlus traditsioonide säilitamise ja uuenduste sisse toomise vahel. Erikultuuriliste väärtuste süsteemide mitmekesisuse kõrval toimib mingi konstantne inimkonna väärtuste tuum, mis tasapisi ja pidevalt täieneb. Toetudes väljakujunenud väärtustele, nagu headus ja kurjus, ausus ja valelikkus, truudus ja reeturlikkus, halastus ja julmus jne, võib konstrueerida kultuuride dialoogi erinevate rahvaste ja nende esindajate vahel (Lotman [Лотман], 1996, 2002).

Viimasena vaatleme kultuuri funktsioonide kolmikut: **piiritlemise, integratsiooni ja sotsialiseerumise funktsioone**, mille olemus seisneb maailma tsivilisatsiooni mitmekesise rikkalikkuse konstateerimises ja mõtestamises. Nagu väidab N. Berdjajev, on mõttetu ja võimatu vastandada inimkonda ja rahvuseid. Tunnetada ennast maailma kodanikuna ei tähenda rahvustundest loobumist. Kosmilise elu juurde saab tulla ainult rahvuselu kaudu. Tegelikus elus rahvused on eraldatud mitte nii poliitiliste piiridega kui enda kultuurilis-psühholoogiliste erisustega, millel on sajandite pikkune ajalugu ja suur vastuhakk assimilatsioonile. Väiksed rahvad, seal hulgas ka eesti rahvas, on säilinud ja taassündinud just tänu truudusele oma kultuurile, keelele, eluviisile, kommetele, traditsioonidele jpm. (Berdjajev, 1990). Seega kultuur ühelt poolt esineb inimeste rühmade vahel kui võimas diferentseerimise faktor, kuid ei välista üksteise rikastamise protsessi. Viimane kolmikust, sotsialiseerumise funktsioon koondab ja allutab endale kõik ülejäänud funktsioonid. Sotsialiseerumise protsess seisneb indiviidi poolt kindlate teadmiste, normide ja väärtuste süsteemi omandamises, mis kindlustab ühiskonnaliikme täisväärtusliku olemise. Päris võimatu oleks ka reaalses elus eraldada kultuuri funktsioone, sest nad on tihedalt omavahel läbi põimunud. Kultuuri roll ühiskonnas muutub pidevalt, koos sellega muutub ka kultuuri mõiste ning tema funktsioonide toime (Lotman [Лотман], 1996, 2002).

sotsialiseerumine	ühiskonnastumine, ühiskonna liikmeks kujunemine
kontekstikeskne	taustateadmisi sisaldav, sõltuv olukorrast või teksti sisust

Lugemiseks

Бердяев, Н. (1990). *Философия неравенства*. Письмо тринадцатое. О культуре. Москва.

Лотман, Ю. (1992). Асимметрия и диалог. *Избранные статьи в 3-х томах*. Таллинн: Александра, I, 46–57.

Лотман, Ю. (1996) *Механизмы диалога*. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера. Москва, 193–205.

Лотман, Ю. (2002). Культура и информация. *Статьи по семиотике искусства*. Санкт-Петербург: Академический проект, 143–153.

Лотман, Ю. (2010). *Непредсказуемые механизмы культуры*. Таллинн: Таллиннский университет.

1.4.3. Integratsiooniprotsess Eestis kui kutse dialoogile

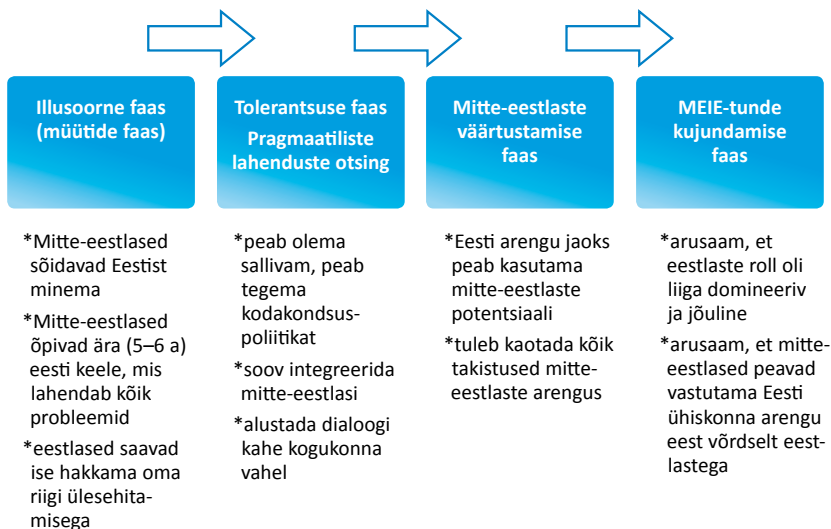


Tutvumine teemaga

- Mida ootate integratsiooni protsessist Eestis?
- Mida peaksite selleks ise tegema?

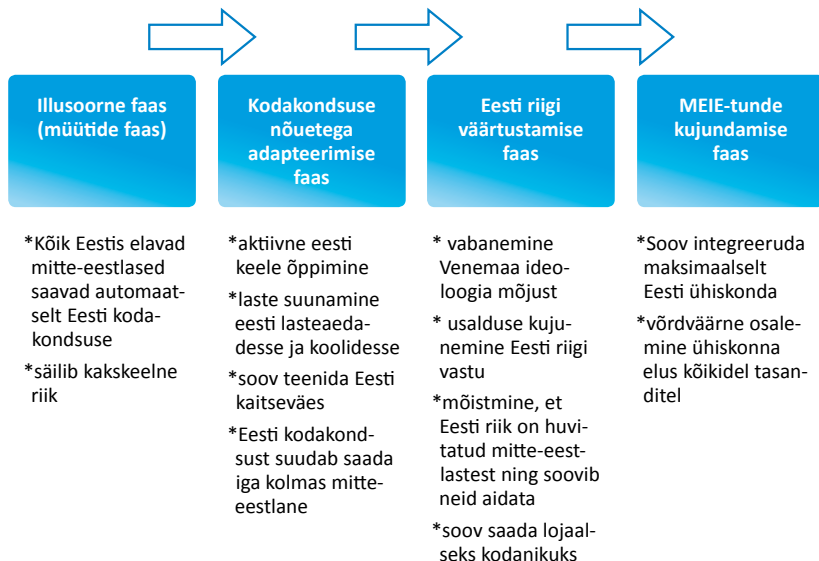
Taasiseseisvunud Eesti püüab juba 20 aastat lahendada integratsiooniprotsessiga seonduvaid probleeme. Etnoste puhul soodustab sotsiaal-kultuuriline integratsioon hariduse kvaliteeti, toetab kirjanduse ja kunsti saavutuste kasvu ja arengut. Paljude monitooringute ja uurimuste (Mitmekultuuriline Eesti: Väljakutse haridusele 1998; Kutse dialoogile 1999; Integratsioonimaastik – ükskõiksusest koosmeeleni 2000; Integratsioon Eesti ühiskonnas // Monitooring 2002; Eesti inimarengu aruanne // Inimarengu trendid ja poliitika kujundamine 2002, 2008 jt) läbiviimine lubab teha järelduse, et toimuvad positiivsed muutused nii eesti- kui ka venekeelses kogukonnas.

Sotsioloogide Iris Pettai ja Viivi Proosi uurimus „Kutse dialoogile“ loob adekvaatse pildi integratsiooniprotsessi arengust Eestis. Integratsioon on pikaajaline protsess ja võib kesta mitmeid põlvkondi. Kuidas ette näha lähemad paarkümmend aastat? Kuidas seda protsessi suunata? Korraldatud uuringud viitavad vajadusele vaadelda integratsiooni kaheti – eestlaste ja muulaste seisukohalt. Integratsioonis on muulastel ja eestlastel erinev paradigma. Mõlema kogukonna paradigma arenguid võib vaadelda neljafaasilise protsessina (Pettai & Proos, 1999).



Joonis 2. Eestlaste integratsiooniparadigma areng (I. Pettai, V. Proos, 1999)

Monitooringu tulemused näitasid, et eestlased jõuavad kõrvalvaataja positsioonist aktiivse osaleja positsioonile ning on sisemiselt valmis aitama mitte-eestlastel pragmaatiliselt lahendada nende probleeme ning integreeruda eesti ühiskonda. Seega – valdav osa eestlastest on jõudnud tolerantsuse faasi ning toimub ka osaline üleminek integratsiooni paradigma teisest faasist kolmandasse, mis nõuab ka tänapäeval veel paljude nii välis- kui ka sise- barjääride kõrvaldamist.



Joonis 3. Mitte-eestlaste integratsiooniparadigma areng (I. Pettai, V. Proos, 1999)

Mitte-eestlaste puhul võib märgata järgmisi tendentse: soov ennast identifitseerida ning soov saada Eesti kodakondsus; Eesti riigi vastu lojaalsuse ja austuse avaldamine; eesti keele oskuse nõudmise tunnistamine; huvi tundmine kõige selle vastu, mis toimub Eestis.

Kokkuvõtvalt näitasid monitooringu tulemused, et Eestis on vaja efektiivsemat rahvuspoliitikat kui seni. Küsitluse andmetel on mitte-eestlastest noored tuleviku suhtes küllaltki pessimistlikud. Nad ei näe eestlastega võrdväärse partneri perspektiivi kõikides elu valdkondades. Eesti keele tundmine on oluline, kuid sellest jääb väheseks. Esmatähtis on ületada Eesti riigi ja muulaste vaheline usaldamatus. Selleks tuleb esmajärjekorras luua ühine inforuum ning lõpetada infovaakum, mis omakorda rõhutab riigikeele valdamise olulisust (Pettai, 2002).

Lugemiseks

Pettai, I. (2002). Eestlaste ja mitte-eestlaste sallivustüpoloogia. *Integratsioon Eesti Ühiskonnas*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 25–42.

Pettai, I.; Proos, I. (1999). *Kutse dialoogile. IV*. Tallinn: HTM, EAÜI.

1.4.4. Sotsialiseerumise protsess kultuuride dialoogi kujundamisel



Tutvumine teemaga

- Kirjeldage integratsiooniparadigma faaside arengut tänapäeva Eestis.
- Keda või mida peaks muutma, et integratsiooniprotsess õnnestuks?

Viimasel ajal arendatakse aktiivselt mitmekultuurilist keskkonda. Üldtuntud on Lev Vögotski juba 1930-ndatest pärinev väide, et laps on sotsiaalne olend alates sünnist. Last ümbritseb algusest peale mitmekesine ja keeruliselt konstrueeritud täiskasvanute sotsiaalne maailm. Järk-järgult see maailm avaneb olemasolevate rollidevaheliste suhete süsteemina, sotsiaalse käitumise reeglitenä, kultuuriliste normidena, mis vastab ühiskonna arengu tasemele ja nõudmistele. Kultuurilise pluralismi situatsioon (tänapäeval – mitmekultuurilisuse situatsioon) püstitab lapse ees küsimuse, kus asuvad piirid selle kultuuri vahel, mida ma pean omaks ja teiste kultuuride vahel, st jutt on lapse kultuurilise eneseidentifitseerimisest. Seos oma kultuuriga pole kunagi automaatselt geneetiliselt garanteeritud. Nii saab olla eestlane või venelane päritava rahvuse järgi, kuid mitte olla seda kultuuri järgi ja vastupidi (Vögotski [Вьготский], 2003).

Mitmekultuurilise eksistentsi puhul ei piisa ainult teadmistest selle teise kultuuri kohta, sest teada kultuuri ja olla selle kultuuri sees on kaks eri asja. Kahtlemata, teadmine teeb inimese targaks, küll aga ei määra tema kuuluvust antud kultuuri juurde. Antud puhul peab eristama teadmisi kultuurist kui selle kultuuri tundmaõppimise protsessi tulemust ning osalemist samas kultuuris. Vögotski eitab kategooriliselt inimesega kaasasündinud bioloogilisi ja sotsiaalkultuurilisi psüühilisi eeldusi ja väidab, et oma arenguks vajab laps sihikindlat tegevust teda ümbritsevate inimeste poolt. Nende suhtlemise ja tegevuste kaudu realiseerub laste elus mitme arengufaktori mõju (Vögotski [Вьготский], 2003). Eesti kasvatusteadlase Heino Liimetsa sõnul kuulub laps korraga nii kultuuri-, perekonna-, kooli- kui ka eksisteeriva ühiskondliku-sotsiaalse struktuuri juurde ning kohaneb nendega samm-sammult (Liimets, 2001).

Kuivõrd on lapse maailm lähedane kultuurimaailmale, seda tasub vaadelda täpsemini. Laps ei õpi kultuuri kaudu maailma omandama, vaid maailm saab lapse oma valdusse. Lapse jaoks eksisteerib kultuuri maailm mitmes mõttes – ajalises

(vanaaegne, eelnev, tänapäevane jne) ja rahvuslikus (rahvalik, autentne, omanäoline jne). Igasugune kultuur on täisväärtuslik ja tähendusrikas inimliku enesetundmise ja enesehariduse õppetund. Uurides kultuuri ja lapse lapsepõlve vahelisi suhteid toob ameerika kulturoloog Margaret Mead ((Mead, 1934) Мид, 1988) esile kolm olulist kultuuri tüüpi:

- 1) postfiguratiivne (*figuratiivne* – piltlik, kujundlik) (laps õpib oma eelkäijatelt – kultuuriline transmissioon);
- 2) konfiguratiivne (nii lapsed kui ka täiskasvanud õpivad oma kaaslastelt – etniline identifikatsioon);
- 3) prefiguratiivne (täiskasvanute ja laste vastastikune õpetamine – ühine perekondlik sotsialiseerimine).

Mead käsitleb kultuuri olemust lapse elus kui Mina ja Sina kohtumist. Kultuuri mõistmist kohtumisena võib sisuliselt käsitleda kultuuride dialoogi analoogina. Ning see dialoog võib esindada kahe võrdväärse alge vahekorda – Mina ja Sina. Tänu Sina olemasolule rikastub lapse maailm uue mõistega Meie. ((Mead, 1934) Мид, 1988).

Toetudes ülatoodud arutelule võib väita, et inimeseks olemise printsiip on alati dialoogiline mitte monoloogiline ning väljendub kahepoolse liikumise kaudu: esimene – distantseerimine, teine – dialoogi alustamine. Distantseerimine väljendub nii enda kui ka teise suhtes. Esimene liikumine ei esine teise liikumise allikana, vaid ainult loob eeldusi teiseks liikumiseks. Toimima hakkav dialoog ei tohiks mingil juhul püüda muuta dialoogilist vastast, sest hierarhiline suhe on dialoogile võõras. Inimeseks olemise printsiibi dualism väljendub kõige jõulisemalt vastastikusel täiendamises ja individuaalses üksteise tunnustamises.

Kultuuride dialoog haridustasandil sisaldab tänapäeval mitmesuguseid dialoogilisi suhteid: õpetaja ja klassi, õpilase ja õpetaja, õpilase ja õpilase, lapsevanema ja õpetaja vahel jne. Juudi päritoluga filosoofi Martin Buberi sõnul (1993) kujunevad inimlikkus ja inimkond välja ainult ehtsate kohtumiste tulemusena, kus inimene tunneb ennast mitte ainult teistsuguse inimesena, vaid mille protsessis toimub inimese individuaalse olemuse mõlemapoolne tunnustamine (Buber, 1993).

Etnokultuuriline mentaliteet lapse ontogeneesis* Lapse ontogeneesile, mentaliteedi kujunemisele, elustiilile, väärtussüsteemile avaldab põhjapanevat mõju avaldab kultuur. Etnokultuurilise mentaliteedi kasvatamises aktiivset rolli mängib üks tegus kultuuri osa – tava, komme. F. Tönniese järgi (2002): tava/komme on rahvusliku värvinguga, omanäoline, püsiv käitumise süsteem erinevates eluvaldkondades ja situatsioonides (Tönnies, 2002). Kultuurilise integratsiooni probleemide vene/ameerika uurija sotsioloog ja kulturoloog Pitirim Sorokin rõhutab kultuuri mentaalsust, st vajadust iga artefakti täpseks sisuliseks lahtimõtestamiseks. Autori arvates muutuks Beethoveni sümfoonia ilma oma sisulise sõnumita lihtsaks helide kombinatsiooniks. Samas pakub Sorokin artefakti lahtimõtestamiseks „autentse tähenduse“ terminit – näiteks tähendust, mida pidas silmas Beethoven, kirjutades oma muusikat (Sorokin [Сорокин], 1998).

Etnokultuuriline mentaliteet vaimse elu osana on tihedalt seotud etnilise eneseteadvuse kujundamisega. Vastavalt lapse ontogeneesile (temperament, iseloom, individuaalsed iseärasused jm.) võivad vaimse kultuuri omaksvõtt ja etnokultuuriline mentaliteet kanda endas kahepoolset iseloomu: kultuuri elementide ja vaimsete väärtuste täielik omaksvõtt või ratsionaalne, kriitiline suhtumine neisse ja omandamine. Kultuuri mõju lapse ontogeneesile võib tinglikult jaotada kolme etappi: muinasjutu-mütoloogiline (eelkooli ja algklasside vanuses); kõlbelis-eetiline (keskmine kooliiga) ja etno-maailmavaateline (vanem kooliiga).

Näiteks esimese etapi jooksul toimub etnokultuurilise eneseteadvuse kujundamine muinasjutulis-salapäraste suhete kaudu maailmaga, mis on kujundatud muinasjutudes, legendides, rahvamängudes ja -lauludes. Laps elab kaasa rahvatarkustele koos kultuuri kangelastega, kusjuures ta identifitseerib ennast nendega päris teadlikult, mis annab lapsele võimalusi valida oma kohta ümbritsevas maailmas. Lapse liitumine oma rahva loominguga, rahvamuusikaga arendab temas sugulustunnet etnilise maailmaga, mis loob läheduse ja ühtekuuluvustunde. (Mead [Мид], 1988 [1934]).

Kaasaja pedagoogiline tegevus peaks kindlustama tingimused õpilaste etnilise maailmapildi loomiseks, rahva kultuuri paradigma kujundamiseks ja selle komponentide tundmiseks. Ühinemine etnilise kultuuriga soodustab õpilaste ajaloolis-kultuuriliste teadmiste omandamist, sotsiaalkultuurilise tüübi kujundamist, kes oleks valmis ja võimeline osalema kultuuride dialoogi protsessis.

ontogenees	organismi individuaalne arenemine sünnist kuni loomuliku surmani
sotsiaalne identiteet	samastumine ühiskondlikul tasandil

Lugemiseks

Бубер, М. (1993). *Проблема человека. Я и ты*. Москва.

Liimets, H. (2001). *Kuidas õppeprotsess kasvatab?* Tallinn: TPÜ kirjastus.

Мид, М. (1988). *Культура и мир детства*. Москва.

Сорокин, П. (1998). Национальный вопрос как проблема социального равенства.

Психология национальной нетерпимости. Ю. Чернявская (сост.) Минск: Харвест.

Tönnies, F. (2002). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Kiel.

Выготский, Л. (2003). *Психология развития человека//Мышление и речь*. Москва: ЭКСМО, 664–1020.

1.4.5. Kunst ja muusika kultuuride kohtumispaigana



Tutvumine teemaga

- Mida arvate erinevate kunstiliikide kaasamisest kultuuride dialoogi?



Arutelu

Milline kunstiliik (teater, muusika, visuaalne kunst, film jne) Teie arvates võiks kõige rohkem mõjutada kultuuride dialoogi? Põhjendage!

Võime maalida ning maalidelt tähendusi ammutada, muusikat luua ja nautida, tant-sida, etendusi lavastada ning luuletusi kirjutada on meile mõistatuslik ane. Kunstilisi väljendusviise antakse üle kogu maailma põlvest põlve edasi kui kultuuri *semiootilisi** ja *semantilisi** märke, sest universaalselt tajutakse, et need kestavad üle aja ning ütlevad inimolemuse kohta midagi tõest ja sügavat. Semiootika alalõiku, mis tegeleb kunstiga nimetatakse *esteetikaks**; sellega seotud kunstitõlgendamisele pühen-datud alalõiku *hermeneetikaks**. Need kaks valdkonda tegelevad nähtustega, mis on seotud inimeste reaktsiooniga helidele, vormidele ja sõnadele ning põhjustega, emotsioonidega, mis neid reaktsioone tingivad (Danesi & Perron, 2005).

Miks on siis kunst emotsionaalselt niivõrd mõjus, olenemata sellest, mis kultuuri esindaja seda teeb või millisel ajastul on see teos loodud? Võib-olla kõige tuntuma ning laiemalt tunnustatud teooria, mis kunsti väele seletuse annab, esitas 20. sajandi keskel Ameerika filosoof Susanne Langer. Ta rõhutas, et inimene ei koge kunsti mitte üksikute kübemete ja fragmentidena (nootide, vormide, värvide, sõnadena jne) vaid kui tervikut (Langer [Лангер], 2000).

Muusika mõjust inimesele arvab antropoloog C. Levi-Strauss (2000) järgmist: „*Muusika esineb keelena, mis on mõistetav suuremale hulgale inimestest*“. Sealjuures, rõhutab ta, et kõikide keelte seas on muusika ainsaks, mis suudab ühendada ka vastandlikke mõisteid. Ameerika kaasaja muusikapsühholoogi John Sloboda kinnitusel on keel ja muusika inimkonda iseloomustavad universaalsed tunnused. Keele ja muusika mõlema loomulik toimekeskkond on kuuldeline ja hääleline (Sloboda, 2000). Ülal-toodud mõttekäikude jätkuks arvab Soome muusikasemiootik Eero Tarasti, et üks semiootika arengu tähtsamaid põhjusi viimastel aastakümnetel on oma loomult hermeneutiline*. Ta peab nimelt silmas probleemi, kuidas ülimalt erinevaid kultuurilisi kontekste, väärtushinnanguid ja keeli esindavad inimesed võivad mõista üksteist kaasaegses maailmas, kus juba geograafiliselt on kultuur ja muusika vallutanud kaugemadki piirkonnad ja viinud nad üksteisega kommunikeeruma (Tarasti, 1999). Et suhtlemist lihtsustada, soovib kultuurisemiootik J. Lotman kasutada *meta-keelt**, st keelt, mille kaudu õpitakse, seletatakse teisi keeli, et saada üksteisest aru

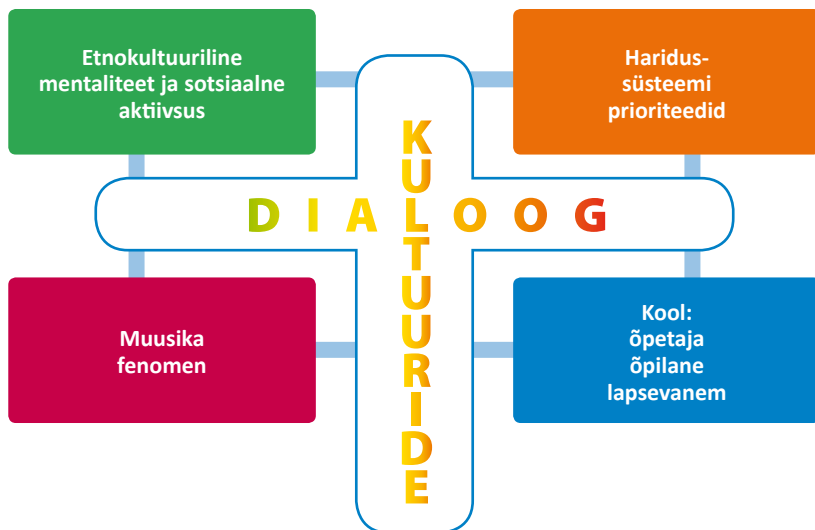
(Lotman, 2006). Universaalseks suhtlemiskeeleks sel puhul võib osutada muusika. Seega muusika fenomen rajab uusi teid inimese isiksuse kujundamisel ja arenemisel tänapäeva mitmekultuurilises ühiskonnas.

Sageli on tõmmatud paralleele muusika ja keele struktuuri vahele, oli aeg, kui mõndi, et nad enam vähem kattuvad. Viimastel aastakümnetel on see analoogia saanud uut jõudu näiteks kahe mõjuka teoreetiku – keeleteadlase Noam Chomsky (1977) ja muusikateadlase Heinrich Schenkeri (1988) näol, kes uurisid eelkõige küll keele ja muusika struktuuri, mitte keelelist ja muusikalist käitumist. Heliline ja tekstiline teos on üles ehitatud sidusalt moodustatud üksustest (fraasidest), mis omakorda on formeeritud järgmise taseme üksusteks (lauseteks) ja nii edasi, kuni teost tervikuna saab vaadelda üheainsa sidusa üksusena. Kaks loovat mõtlejat, kumbki süvenenud oma ainesse, jõudsid täiesti sõltumatult üsna ühtemoodi tulemusteni. Muusik ja lingvist on nõnda kahepeale loonud keeruka teooria muusika tajumisest, mis otsestelt põhineb keelemudelite rakendusel.

Keelel ja muusikal on peale struktuuri ka teisi ühisjooni:

- *Keel ja muusika* näivad olevat universaalsed inimkonda iseloomustavad tunnused. See tähendab väita, et üldiselt on inimene suuteline omandada nii keelelist kui ka muusikalist pädevust. *Keele ja muusika* loomulik toimekeskkond on kuuldeline ja hääleline.
- *Keel ja muusika* on võimelised genereerima piiramatul arvul uusi järgnevisi. Inimene võib moodustada lauseid, mida ta ei ole iialgi varem kuulnud, helilooja võib luua meloodia, mida keegi ei ole varem komponerinud. Lastel olevat loomulik võime omandada keele- ja muusikareegleid eeskujul varal. Spontaanne kõne ja laulmine ilmnevad esimest korda umbes samas vanuses.
- Tavaliselt käsitletakse inimkeelt koosnevana kolmest komponendist: fonoloogia, süntaks ja semantika. Muusika on üsna loomulikult lahutatav sama moodi eelpool toodud kolmeks komponendiks. Muusika *foneemiks* on noot, mida iseloomustavad sagedus ja kestvus. *Muusikalise süntaksi* puhul tuleb tõdeda, et unikaalset grammatikat ei ole olemas ning heliloojad rikuvad formaalseid konventsioone, mille raames nad töötavad. Muusikaline keel ajas pidevalt muutub, selle kaudu muutuvad ka harmoonia ja tonaalsus, rütm ja meetrum, meloodia ülesehitus, teose vorm ja struktuur. Muusikalise semantika puhul tõuseb esile küsimus, mis teeb muusika meile tähenduslikuks? Oluline koht on muusika semantikal kui heterogeensel märkide süsteemil; muusika intonatsioonil; muusikal, kui eneseäratundmise võimalusel dialoogilises „teises“ (Stokes, 1994; Heidegger, 2002).

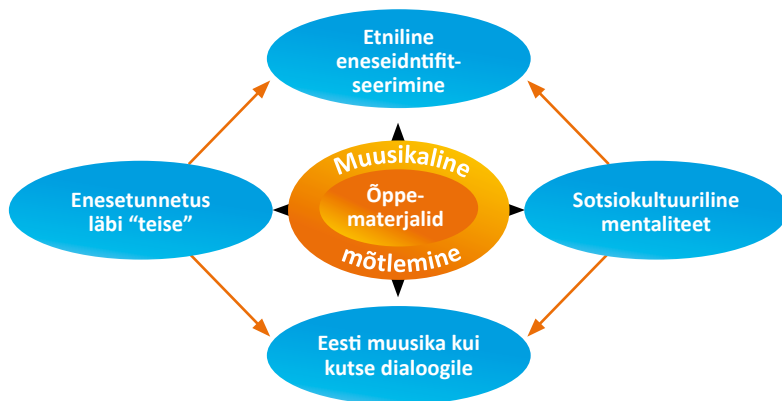
Muusika võimalused kultuuride dialoogi ettevalmistamisel ja kujundamisel on järgmised. Lähtuvalt kontseptsioonist oli koostatud kultuuride dialoogi kujundamisel mudel.



Joonis 4. Muusika kultuuride dialoogi kujundamisel (Muldma, 2004)

Eesti haridussüsteemi prioriteetidid (joonis 3) suunavad koolis toimuvaid õppe- ja kasvatusprotsesse, mõjutades üheaegselt ka tihedas koosluses olevat nn kolmnurka: õpetaja-õpilane-lapsevanem. Muusika oma fenomenaalset võimega mõjutada ja ühendada inimesi, aitab haridussüsteemis püstitatud prioriteete saavutada. Kultuuride dialoogi eelduseks on etnokultuurilise mentaliteedi saavutamine ning vajadus arendada õpilaste/õpetajate sotsiaalset aktiivsust. Pakutav mudel eeldab kõikide komponentide tihedat koosmõju (Muldma, 2004).

Postmodernistlik maailm avaldab mõju Eesti hariduse ja hariduspoliitika prioriteetidele ning kuna tänane õpilane on Eesti tulevikuühiskonna liige, on oluline viia traditsioonilisse hariduselu korraldusse teatud korrektsioone ning leida uudseid teid ja võimalusi Eesti integratsiooniprotsessi läbiviimisel. Nimelt, kujundada eesti- ja vene õppekeelegraafika kooli õpilaste rahvusliku ja kodanikuidentiteeti kultuuride dialoogi konstrueerimisel ja läbiviimisel. Kuna paljud uurijad: Sirkka Hirsjärvi 1998, Jaan Mikk 1999, Mirja-Tytti Talib 2002 jpt. tõestasid, et õppeprotsessis vahendab väärtusi eelkõige õppematerjal, siis oli oluline selgitada muusikaalases õppekirjanduses oleva informatsiooni sisaldumist kultuuride dialoogi ettevalmistamise eesmärgil.

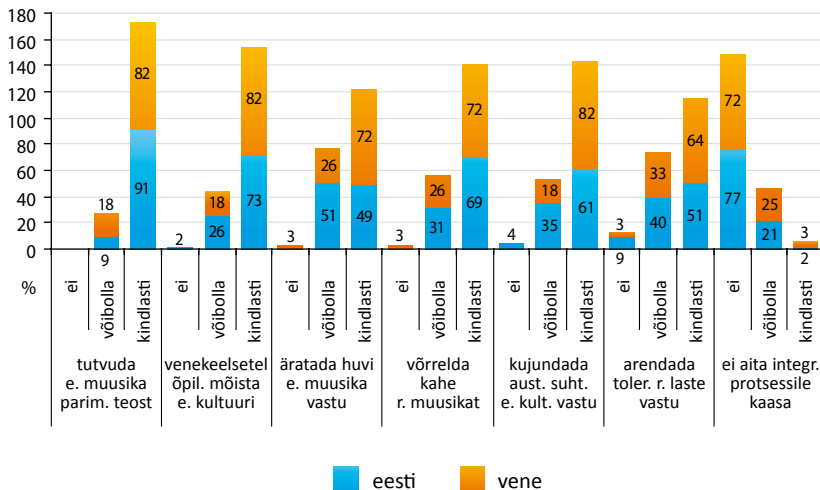


Joonis 5. Muusikaalane õppematerjal kultuuride dialoogi ettevalmistamisel (Muldma, 2004)

Muusikaalase õppekirjanduse osatähtsuse mõistmiseks kultuuride dialoogi kujundamisel on koostanud mudel (joonis 4), mille keskmes on muusikalist mõtlemist toetav ja arendav muusikaalane õppematerjal. Muusikaline mõtlemine, mille põhifunktsioon seisneb oskuses opereerida muusikalise materjaliga, kujundades kultuuride dialoogi konstrueerimisel olulisi oskusi: analüüsida ja sünteesida, otsides ja leides muusikas sarnasusi ja erinevusi (rütm, meloodia, laad jne.); luua emotsionaalse reaktsiooni ja muusika sisu väljendamise vahelisi seoseid, mis soodustab sotsiaalkultuuriliste gruppide emotsionaalset ühtekuuluvusetunnet, mis lihtsustab õpilaste suhtlemist ja isiklike kontaktide loomist. Samas aitab õppematerjalis olev informatsioon eneseäratundmist kultuurilises „teises“ ning toetab sotsiaalkultuurilise mentaliteedi kujundamist.

Muusikaalase õppematerjali kontentanalüüs tõestas joonisel 5 oleva skeemi reaalsel teoreetilisel võimalust. Kontentanalüüsi tulemused lubavad järelada, et muusikaalane materjal aitab kujundada õpilastel eksplitsiitset ja implitsiitset mina-pilti (Kon, 1981). Esimene on ratsionaalne ja konstrueeritakse kultuurilise kompetentsuse alusel (haridus, ajalugu, rituaalid), mis saab sisaldada riigiidentiteeti. Samas aga teine, implitsiidne mina-kontseptsioon on irratsionaalne (emotsioon, alateadvus) ja konstrueeritakse lähikeskkonna emotsionaalsete assotsiatsioonide alusel (suhted, mälestused, sümbolid), mis on suuresti rahvusliku identiteedi kandjaks (Maslow, 2007). Mõlemad identiteetid on võrdsel määral vajalikud kultuuride dialoogi edukal läbiviimisel.

Koolisüsteemis esineb kultuuride vaheliste sildade loojaks ja õpilaste väärtushinnangute kujundajaks kahtlemata õpetaja. Uurimus näitas, et eesti ja vene õppekeelega õpilaste sotsiaalkultuurilist aktiivsust on võimalik mõjutada heliloomingu abil. Riiklikus õppekavas on välja toodud kohustuslik laulurepertuaar vanuseastmete kaupa, mille omandamine loob lisavõimalusi kultuuridialoogi pidamiseks.



Joonis 6. Helilooming aitab venekeelsel õpilasel ... (n=159).

Mõlema kogukonna respondendid (joonis 6) avaldasid positiivset arvamust eesti heliloomingu mõju suhtes. Väidet, et eesti muusika kuulamine pakub venekeelsetele õpilastele võimaluse tutvuda parimate eesti teostega toetas suurem osa õpetajatest. Ühtisid ka õpetajate arvamused, et eesti heliloomingu õpetamise kaudu saab sügavamalt mõista tervikuna eesti rahva kultuuri, mis omakorda aitab kujundada austavat ja positiivset suhtumist eesti kultuuri vastu tervikuna. Vene muusikaõpetajatel ilmneb kõrge motivatsioon eesti muusika heliteoste õpetamisel, mille abil nende arvates, on võimalik luua laulurepertuaari kõrval veel ühine kultuuriruum, soodustamaks õpilaste lähendamist ja tolerantsuse* arendamist vene diasporaa* õpilastel. Mõlema kogukonna õpetajate arvamused selles küsimuses on kõrgelt (0,548 ja 0,765) esindatud esimeses faktoris. Märkimisväärseks võib pidada eesti õpetajate mõistvat suhtumist vene muusikasse kui maailma kultuuriväärtusesse ning soovi tutvustada õpilastele vene muusikat. Uurimuse tulemuste põhjal võib järeldada: muusikaõpetuse rakendamise kaudu sotsiaal-kultuuriliste kasvatuse tulemusena kujundatakse uue kvaliteediga õpilase isiksus – kõrge etnilise ja sotsiaalse identiteetiga, tolerantne ja tugeva kodanikutunnetusega. Samas eri kultuuriruumist pärit õpilaste lähenemine on positiivselt toimiv pikaajaline ja kompleksne protsess, mis sõltub paljudest osateguritest, nagu väärtushoiakud, kultuurierisuste radikaalne tunnustamine ja aktsepteerimine, tolerantsuse ja empaatia arengutase, kasvatuse prioriteetid jm.

kultuurisemiootika	teadus märgisüsteemidest, mis hõlmab kõiki kultuuri- ja kommunikatsiooniprotsesse
metakeel	keel, mille abil kirjeldatakse mingit teist keelt
semantika	tähenduse õpetus, keeleteaduse haru, mis uurib keeleüksuste tähendusi, keele ja selle kasutusvaldkonna ning mõtlemise suhteid
tolerantsus	kannatlikkus, taluvus, sallivus nii kaasinimese kui ka inimrühma eriarvamuste ning suhtumis- ja käitumisviiside suhtes
hermeneutika	kunstiteose seletamise ja tõlgendamise õpetus
eksplitsiitne	avalikult nähtav aspekt
implitsiitne	varjatud aspekt
diasporaa	rahvus- või etniline kogukond võõrsil, kes ei oma geograafilist kuuluvust (algselt käis vanaaja juutide kohta)

Lugemiseks

Danesi, M. & Perron, P. (2005). *Kultuuride analüüs*. Tallinn: Valgus.

Heidegger, M. (2002) *Kunstiteose algupära*. Tartu: Ilmamaa.

Hirsjärvi, S. (1998). Kasvatuse väärtused ja eesmärgid tänapäeval. – In via educationis. Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 4. Tartu

Kon, I. (1981). *MINA avastamine*. Tallinn: Eesti Raamat.

Лангер, С. (2000). *Философия в новом ключе*. Москва: Республика.

Леви-Строс, К. (2000). [1964]. *Мифологики. том 1. Сырое и приготовленное*. Москва-Санкт-Петербург: Университетская книга.

Lotman, J. (2006). *Kultuurisemiootika*. Tekst-kirjandus-kultuur Tallinn: OLION.

Maslow, A. H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Mantra.

Mikk, J. (1999). Õppekirjandus väärtuskasvatuse kujundajana. Kogumik: *Väärtuskasvatus õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne, 8, 74–96.

Мулдма, М. (2004). *Феномен музыки в формировании диалога культур*. Диссертация.Таллинн: ТПУ.

Schenker, H. 1988. *There essays from the Neue Revue, Music Analysis, 7*.

Sloboda, J A. (2000) *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia.

Stokes, M. (1994). *Introduction: Ethnicity, Identity and Music*. The Musical Constuction of Place. Berg. Ozford, 1–27.

Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

II ETNILISED STEREOTÜÜPID JA EELARVAMUSED KULTUURIDEVAHELISES SUHTLEMISES

JELENA NÕMM **Tartu Ülikooli Narva Kolledž**

PhD; kultuuridevahelise kommunikatsiooni dotsent

Jelena Nõmm on lõpetanud Tartu Ülikooli vene filoloogia erialal. Kaitses doktorikraadi Tartu Ülikoolis 2003. a vene kirjanduse alal. Alates 1999. a töötab Tartu Ülikooli Narva kolledžis. On uurinud vene kultuuri ja kirjandust, vene-eesti kultuuridevahelisi kontakte.

Sellest peatükist te saate teada:

- etniliste stereotüüpide ja eelarvamuste olemusest;
- stereotüüpide rollist kultuuris;
- eelarvamuste korrigeerimise ja muutmise võimalustest.

Peatükis antud materjal aitab teid:

- analüüsida oma kogemust kultuuridevahelisest suhtlemisest;
- rakendada teoreetilisi teadmisi praktiliste juhtumite analüüsimisel;
- korraldada väike iseseisev uurimus etnilistest stereotüüpidest.

Peatükk koosneb kolmest osast:

- esimeses osas on esitatud teoreetiline materjal koos arutlemisküsimustega;
- teises osas on antud kahe praktikumi materjal;
- kolmandas osas on pakutud iseseisvate tööde variandid.

2.1. Etniliste stereotüüpide ja eelarvamuste teoreetiline käsitus



Tutvumine teemaga

- Mis on stereotüüp?
- Kas me oma elus kasutame tihti stereotüüpe?
- Millist rolli mängivad stereotüübid meie elus, ühiskonnas, kultuuris?

Suhtluspartneri kohta ebapiisava informatsiooni omamine viib kultuuridevahelises kommunikatsioonis tihti selleni, et inimene kasutab oma suhtluspartneri käitumise seletamiseks stereotüüpilisi ettekujutusi, nn etnilisi stereotüüpe.

Stereotüübi kandajaks osutub mitte üks inimene, vaid terve sotsiaalne grupp. Etnilised stereotüübid on üldistava iseloomuga püsivad arvamused mingi kindla etnilise grupi esindajate kohta. Eristatakse autostereotüüpe (ettekujutused oma rahvast) ja heterostereotüüpe (ettekujutused teistest rahvastest).

2.1.1. Stereotüüpide tekkemehhanism

Stereotüüpide kujunemine on seotud antud grupi kultuurilise ja etnilise eneseteadvustamise mehhanismiga. Etnilise ja kultuurilise omapära teadvustamine on võimalik ainult teiste kultuuride esindajate taustal.

Teaduses on hästi tuntud juba klassikaliseks saanud lähenemisviisi vaadelda kahte põhilist stereotüüpi meie/oma ja nemad/võõras, mis on teineteiste suhtes opositsioonis. Kultuuridevahelise kommunikatsiooni vene uurija Olga Leontovitš kirjutab, et „oma“ tajumisega käivad reeglina kaasas positiivsed emotsioonid, seda eelistatakse „võõrale“. Seejuures võib psühholoogide sõnul täheldada järgmiste kognitiivsete järelduste esinemist:

- 1) leitakse, et kõik „võõrad“ sarnanevad üksteisele ja erinevad „omadest“;
- 2) „omade“ seas võib täheldada suuremat mitmekesisust kui „võõraste“ seas;
- 3) hinnangud „võõrastele“ kipuvad olema äärmuslikud: tavaliselt kas väga positiivsed või väga negatiivsed. Kultuuridevahelises suhtluses võib sellega kaasneda välismaalaste mitteomaksvõtmine, või vastupidi, nende idealiseerimine (mis veel hiljaegu oli iseloomulik venelastele) (Леонтович, 2005, 236–237).

Teadlased räägivad sellest, et etnilised stereotüübid on väga iidsed nähtused. Vene etnosotsioloog Zinaida Siekiewitš kirjutab, et selline alateadlik „meie“ ja „nende“ võrdlemine sai alguse juba väga ammu. Ebatavalise ja seetõttu ka silmatorkava tunnuse (tunnuste) fikseerimisel (näiteks teistsugune tätoveering või erinev initsiaatsiooni-

rituaal) anti sellele tunnusele negatiivne hinnang. „Nad“ on „halvad“ juba seetõttu, et nad erinevad „meist“, kes me ilma kahtlusteta „head“ oleme. Seega on kõik „nende“ kombat, „valed“, usu poolest on nad „ebaõiged“, keele poolest „tummad“ (Сикевич, 1999, 100). Vanasti nimetati Venemaal sakslasteks (vene keeles „немцы“ ehk „tummad“) kõiki võõramaalasi. Vanakreeklased rääkisid välismaalastest, et nad on „barbarid“, sellega kreeklased märkasid, et nad ei oska kreeka keelt, räägivad arusaamatult, ainult „bar-bar“. Huvitav oli see, et muinasajal kasutati sõna „inimene“ tihti nagu oma rahva nime. See tähendas, et ainult oma hõimu esindajad olid tunnustatud inimestena, võõrad ei ole inimesed.

Niiviisi kujuneb etniline stereotüüp välja võrdluse alusel. Kui tekib stereotüüp teise rahva erinevate omaduste kohta, siis tuuakse erinevused paratamatult välja oma ja võõra rahva kõrvutamise abil.



Arutelu

- Millisele poolakate ja venelaste vahelisele erinevusele viitab vene vanasõna: «У нас – не в Польше: жена мужа не больше»? („Meil pole nii nagu Poolas naine pole mehest üle“)
- Milliste stereotüüpide olemasolule see vanasõna viitab?
- Miks Teie arvates peavad mehniklased venelasi tagasihoidlikeks ja kinnisteks inimesteks, samal ajal, kui rootslased peavad venelasi emotsionaalseteks ja elavateks?

Me võime öelda, et ettekujutus oma rahva tüüpilistest omadustest sõltub teatud määral ka nendest rahvastest, kellega kõige rohkem kokku puututakse. Nii näiteks on stereotüüpiline ettekujutus sellest, et tagasihoidlikkus on venelaste tüüpiline iseloomujoon (autostereotüüp), tingitud teiste rahvaste ettekujutusest, kuna nemad on võrreldes venelastega vähem tagasihoidlikud (heterostereotüüp). (Сикевич, 1999, 114).

MEELESPEA
 Etniline stereotüüp tekib ainult tänu oma ja teiste rahvaste võrdlusele

Autostereotüüpide ja heterostereotüüpide tekkimine on seotud omavahel. Üht ja sama joont me võime hinnata erinevalt, kui leiame seda oma rahvas ja teises rahvas. Näiteks lahingukäitumine oma rahva esindajatel võib tekitada ettekujutust julgusest ja sihikindlusest, aga see sama käitumine teise rahva inimestel annab ettekujutuse vaenulikkusest ja agressiivsusest (Налчаджян, 2004, 236).

Stereotüübid tekivad eelkõige vahetu rahvustevahelise suhtlemise käigus, sealhulgas ka mitteverbaalsel tasandil. Zinaida Siekiewitš toob sellise huvitava näite. Itaallastega suhtlemisel pöörab venelane tõenäoliselt tähelepanu itaallaste elavale

žestikuleerimisele. Selle põhjal teeb ta järelduse, et selle rahva esindajad on impulsiivsed ja temperamentsed. Samal ajal näitavad eksperimentide andmed, et kui itaallase poole pöördumisel ei lisandu verbaalsele teatele energilist žestikuleerimist, saab itaallane öeldust halvasti aru. Venelastega on lood teisiti. Kui nendega rääkides pidevalt kätega vehkida, liikudes samal ajal kohalt kohale, ei ole kerge juttu jätkata. Elava mitteverbaalse kommunikatsiooniga harjunud itaallasel võib tekkida mulje, et vene inimene on pika taibuga ja juhmivõitu. (Сикевич, 1999, 114).

MEELESPEA

Etnilised stereotüübid tekivad nii verbaalse kui ka mitteverbaalse kultuuridevahelise suhtlemise käigus

Peale selle on igal žestil, teol ja spontaansel reaktsioonil kindel sümboolne tähendus, mis on antud kultuurile omane. Et võõraga õigesti käituda, tuleb seda sümboolikat tunda. Eurooplasel, kes satub esimest korda Jaapanisse, võib tekkida stereotüüp, et jaapanlased on kalgid ja isegi küünilised – teda hämmastab ja okeerib, et jaapanlane naeratab mitte ainult siis, kui ta on lõbus,

vaid isegi siis, kui teda noomitakse või kui talle kurba uudist teatatakse. Tegelikult kutsub „jaapani“ naeratus üles rasket situatsiooni pehmemdama ja rõhutab, et ollakse valmis selle olukorraga hakkama saama jne. (Мацумото, 2008, 351). Samamoodi pole pidevad sügavad kummardused, mida jaapanlased omavahel teevad, mitte alandlikkuse sümbol nagu võiks arvata eurooplane, vaid omavahelise austuse ja sümpaatia väljendamine (Сикевич, 1999, 114).

Etnilised stereotüübid kujunevad välja info vaba leviku kaudu – kuulujuttude, kõnekäändude ja anekdootide kaudu. Näiteks vene anekdootides tekib ettekujutus tüüpilisest eestlasest kui kangekaelsest, taipamatust, aeglasest, põhjalikust, kokkuhoidlikust ja korralikust inimesest (Нымм, 2006; Нымм, 2008). Zinaida Siekiewitš märkab, et venelaste „kaukaaslaste foobia“ stereotüüp on teatud määral välja kujunenud ebatäpse või liialdatud informatsiooni põhjal kaukaaslaste rollist erinevates kuritegelikes rühmitustes. Selliste kuulujuttude levitamisele aitab paljuski kaasa nn kollane ajakirjandus. (Сикевич, 1999, 114).

Etnilised stereotüübid võivad väljendada arvamust, millel on sügavad ajaloolised juured. Just need stereotüübid antakse edasi põlvkondadevahelise kultuurilise transmissiooni kaudu. Ajalooliselt kujunenud venelaste stereotüüpne arvamus tatarlaste kohta kajastub näiteks sellises vanasõnas nagu «незванный гость хуже татарина» („kutsumata külaline on hullem kui tatarlane“) (ebameeldiva külalise negatiivne assotseerumine tatarlaste röövretkedega sellest ajast, kui Venemaa oli Kuldhordi vasall). (Сикевич, 1999, 115).

Inimese teadvuses toimub stereotüüpide kujunemine ja omaks võtmine tema sotsialiseerumise ja inkulturatsiooni käigus. Paljud stereotüübid tekivad ja arenevad vastavalt

nendele kujunditele, mis sattusid meie teadvusesse vanemate kaudu. Stereotüübid kujunevad välja suhtlemisel nende inimestega, kellega kõige rohkem kokku puututakse (vanemad, sõbrad, eakaaslased, õpetajad jne). Stereotüübid omandavad oma lõpliku kuju vanuses 1230, siis nad kinnistuvad ja neid muuta on juba väga raske (Садохин, 2004, 221).

Enda jaoks me võime teha järelduse, et kooliga on inimese elus stereotüüpide kujunemise seisukohast kriitiline periood. Selles protsessis on tähtsal kohal õpetaja roll. Õpetaja võib aidata oma õpilasi vabaneda negatiivsetest stereotüüpidest ja luua vastuoludest vaba maailmapilti.

2.1.2. Sotsiaalsete stereotüüpide peamised omadused

Uurijad toovad välja mitu tähtsat stereotüüpide omadust. Kõigepealt kirjutavad nad sellest, et stereotüüpidel on emotsionaalne ja hinnanguline iseloom. Stereotüübid võivad seostuda positiivsete emotsioonidega ning ka negatiivsete emotsioonidega.

Tuntud vene psühholoog Tatjana Stefanenko kirjutab, et negatiivsed emotsioonid on omased põlastust väljendavatele stereotüüpidele, mis seostuvad „võõraste“, madalama staatusega ja ebakompetentsete gruppidega, keda peetakse samal ajal ka „külmadeks“. Oma gruppide kohta tekivad tavaliselt vaimustust väljendavad stereotüübid, mille järgi nendele gruppidele omistatakse kompetentsus, kõrge staatus ja „soojus“.

Peale selle eksisteerivad veel ambivalentset kadeduse ja paternalismi stereotüübid. „Kadedus“ on omane suhtumisele kõrgema staatusega, kompetentsete ja „külmade“ gruppide suhtes; „paternalism“ esineb aga madala staatusega, ebakompetentsete, aga „soojade“ gruppide suhtes.

Teisisõnu, erapooletult positiivsed võivad olla stereotüübid mitte ainult „omade“ kohta, vaid ka nende „võõraste“ gruppide kohta, kes ei tekita ohutunnet – sellised stereotüübid tekivad turvatundest, mis on tingitud iseenda jõu tunnetamisest. Neid, kes võivad ohtlikud olla, võidakse kadestada, aga samal ajal ka austada (Стефаненко, 2004, 285–286).

Tatjana Stefanenko märgib, et empiiriliste uurimuste käigus tuli korduvalt välja, et erinevate „võõraste“ kõrge staatusega gruppide kujutamine, kelle esindajaid peeti professionaalselt kompetentseteks, edukuse poole pürgivateks, ettevõtlikeks ja asjalikeks, oli hämmastavalt sarnane. Venelased näevad sellisena ameeriklasi, kasahhid aga venelasi (Стефаненко, 2004, 286).



Sissejuhatav arutelu

- Millised on autostereotüübid eesti kultuuris?
- Kas eesti kultuuris on ambivalentssed heterostereotüübid?

Stereotüüpidele on omased püsivus ja jäikus uue informatsiooni suhtes. Empiiriliste uurimustega on korduvalt tõestatud, et stereotüübid on tõepoolest küllaltki stabiilsed. Zinaida Siekiewitš toob selle väite tõestuseks Ameerika Ühendriikides läbi viidud sotsioloogiliste uuringute andmed, kus uuriti venelaste kohanemisvõimet uues keskkonnas. Venelastele ja ameeriklastele anti kaks vastust ühele ettekujutatavale olukorrale: „Kujutage endale ette, et Te sooritate eksamit ja teie kaaslane ei saa talle antud ülesandega hakkama. Kas Te aitate teda või mitte?“. „Muidugi aitan,“ vastasid kõik venelased, keda kasvatati kollektivismi ja vastastikkuse väljaaitamise vaimus. „Ei, sellega riivaksin ma tema eneseväarikust“ – selline oli „ameerikalik“ reaktsioon. Teine küsimus oli selline: „Mida peaks tegema inimesega, kes on sooritanud raske kuriteo?“ Vastates sellele küsimusele, pakkus enamus venelasi välja karistada teda nii karmilt kui võimalik, „hukata rahva ees“ teistele hoiatuseks jne. Samal ajal kolmel neljandikul küsitletud ameeriklastest oli ratsionaalne seaduskuulelik arvamus: „karistada tuleb vastavalt selle osariigi kriminaalseadustikule, kus kuritegu sooritati“. Uurija märgib, et mõlemal juhul töötavad stereotüüpide süsteemid, mis võeti omaks juba lapsepõlves ja mis viitavad probleemi „õigele“ hinnangule, kuigi antud stereotüübid on täiesti erinevad. Muuseas, just sellepärast satub välismaale reisinud inimene (eriti, kui ta on seal esimest korda) täbarasse olukorda, kui avastab, et välismaailma signaalidele järgnevad tema jaoks võõrad käitumuslikud reaktsioonid. (Сикевич, 1999, 113).

Uurijad märgivad, et vaatamata uue info levikule ja uutele kogemustele, mis on vastuolus inimese teadvuses oleva stereotüübiga mingist etnilisest grupist, on inimestel kombeks pidada oma suhtumist teiste kultuuride esindajatesse pigem erandiks, kui juba olemasolevat stereotüüpi muuta (Садохин, 2004, 227).

Tatjana Stefanenko kirjutab, et mõnikord on stereotüüpide püsivus suhteline: nende sisu ja suund võivad muutuda, kui gruppidevahelised suhted muutuvad ja kui saadakse uut tähtsat informatsiooni. Nii muutusid Pristoni üliõpilaste stereotüübid sakslastest ja jaapanlastest peale Teist maailmasõda negatiivseks. Stereotüüpe saab väga kiiresti murda, millest annab tunnistust ka ameeriklaste stereotüüpide negatiivsemaks muutumine Austraalias Pärsia lahe sõja ajal. (Стефаненко, 2004, 286).

Uurijad toovad välja stereotüüpide ühtsuse (ühe grupi liikmete ettekujutused langevad enamjaolt kokku). Tatjana Stefanenko kirjutab, et selle nähtuse seletamiseks püstitati kaks hüpoteesi. Vastavalt eelarvamuse hüpoteesile peegeldub arvamuste kokkulangevuses antud ühiskonna osa eelarvamus. Harimatuse hüpoteesi järgi on grupi esindajate arvamuste kokkulangemine seletatav isiklike kontaktide puudumisega. Uurija arvab, et kui stereotüübid poleks omavahel kooskõlastatud, siis poleks

nende uurimisel mõtet. Stereotüüpide peamine oht ja seega ka põhjus, miks neid uurida tasub, seisneb selles, et sarnased stereotüübid võivad tekitada inimestel sarnaseid reaktsioone. (Стефаненко, 2004, 288).

Järgmine stereotüüpide omadus on nende ebatäpsus. Uurijate arvates võivad stereotüübid olla ebatäpsed „ebaõige suuna” tõttu (inimesel on arvamus, et grupi A enamusele liikmetele on omane tunnus B, kuigi tegelikult see nii pole) või üldistamise „taseme” tõttu (inimese arvates on 95% grupi A liikmetest omane tunnus B, kuigi tegelikult on see omane ainult 65% selle grupi liikmetest). Tatjana Stefanenko rõhutab, et stereotüüpide käsitlemine mingile sotsiaalsele grupile mingite tunnuste omistamisena on vaid üks võimalus stereotüüpide ebatäpsuse mõistmiseks. Tegelikuses on nii, et kui mingile grupile on omane mingi joon, siis on ekslik seda joont omistada igale grupi liikmele. Just see ebatäpsuse tüüp, mida võiks nimetada ka eelarvamuseks, võib inimestevahelistes suhetes hukatuslikuks saada (Стефаненко, 2004, 289–290).

Alates 1950ndatest aastatest levis ameerika psühholoogi Otto Klinebergi hüpotees, mille järgi vale informatsiooni osa stereotüüpides ei ületa tõese informatsiooni osakaalu – nn. töötera hüpotees (Klineberg, 1956). Tänapäeval ei teki enam kahtlust, et etnilistes stereotüüpides kui kujundites etnilistest rühmadest väljendub siiski objektiivne reaalsus, olgugi et moondatud või transformeeritud kujul – neis väljendub kahe vastastikkuses seoses oleva grupi ja nende omavaheliste suhete iseloom” (Стефаненко, 2004, 290).

MEELESPEA

Sotsiaalsete stereotüüpide peamised omadused: emotsionaalne ja hinnanguline iseloom, püsivus, ühtsus ja ebatäpsus

2.1.3. Stereotüüpide peamised funktsioonid



Tutvumine teemaga

Miks etnilised stereotüübid on vajalikud kultuuris?

Uurijad toovad välja stereotüüpide kolm peamist funktsiooni: tunnetuslik, kommunikatiivne ning grupi positiivse identiteedi tugevdamise ja kaitsefunktsioon.

1. **Tunnetuslik funktsioon.** Stereotüübid lihtsustavad ja süstematiseerivad seda keerulist ja rohket informatsiooni, mida inimene ümbritsevast keskkonnast hangib.

Uurijad märgivad, et stereotüüpide kasutamine võimaldab kognitiivset ökonoomiat (Налчаджян, 2004, 212; Мацумото, 2008, 121; Лебедева, 2004, 57–58). See kindlustab inimesele minimaalsete kognitiivsete pingutuste

juures maksimaalse informatsiooni. Arvatakse, et inimesed valivad stereotüüpide kasutamise just seetõttu, et nii kulutatakse vähem kognitiivseid ressursse kui individualisatsiooni puhul.

Teisisõnu, stereotüübid

vabastavad indiviidi kohustusest sotsiaalse tajumise käigus mõistmatuks jäävale keerulisele sotsiaalsele maailmale reageerida (Стефаненко, 2004, 282).

2. **Kommunikatiivne funktsioon.** Inimene prognoosib kultuuridevahelises suhtluses stereotüüpide aktualiseerimise kaudu suhtluspartneri käitumist.

Vastavalt sellele prognoosile määratakse psühholoogiline kommunikatiivne distants, mis tegelikkuses kultuuridevahelist suhtlust reglementeerib. Stereotüübid on vahend, mille abil kultuuridevahelises suhtluses oma käitumist ratsionaliseeritakse. Rahvustevahelises suhtlemises stereotüübid mitte niivõrd ei õhuta käitumist, vaid on pigem „käitumise giidid“. (Солдатова, 1998, 84–85).

3. **Grupi positiivse identiteedi tugevdamise ja kaitsefunktsioon.** Vene psühholoog Galina Soldatova juhib tähelepanu sellele, et iga terve etnilise grupi sotsialiseerumisele on omane kasvatusmehhanism, mille järgi püütakse kasvatada selle esindajates mitte ainult austust teiste kultuuride vastu. Eelkõige püütakse noores põlvkonnas kasvatada sugulusel põhinevate etnokultuuriliste väärtuste eelistamist. On teada, et paljud rahvad kujundavad oma esindajatel juba lapsepõlvest peale oma kultuuriväärtuste suhtes positiivse hoiaku võtmist. (Солдатова, 1998, 85). Kirjanduses nimetatakse seda veel grupisiseseks favoritismiks. Hinnanguline kuuluvus mingisse kindlasse gruppi toetab selle grupi positiivsete stereotüüpsete kujundite tekkimist seestpoolt.

MEELESPEA

Stereotüüpide peamine funktsioon on aidata inimesi hakkama saada maailma keerulisusega

2.1.4. Eelarvamuse olemus



Tutvumine teemaga

Kas stereotüübi ja eelarvamuse vahel on erinevus?

Mõned uurijad peavad eelarvamusi üheks sotsiaalse stereotüübi liigiks. Selliseks kõrvutamiseks on tõepoolest alust, kuna nii eelarvamused kui ka sotsiaalsed stereotüübid iseloomustavad sotsiaalse psühholoogia (grupitaju psühholoogia) nähtusi.

Kultuuridevahelise kommunikatsiooni vene uurija Aleksandr Sadohhin kirjutab, et etniliste gruppide ja nende kultuuridega seoses kasutatav eelarvamus on hoiak, mis väljendab eelarvamusliikku ja vaenulikku suhtumist antud gruppide esindajate, nende kultuuri, kõigi nende tegevusega seotud faktide, käitumise ja sotsiaalse staatuse suhtes (Садохин, 2004, 228). Uurijad rõhutavad, et eelarvamus on enamasti grupile iseloomulikud nähtused. Mingi sotsiaalse grupi liikmetel on eelarvamus teise grupi inimestest, isegi kui nad seda gruppi üldse ei tunne. Halvad arvamused kantakse automaatselt üle kõigile grupi liikmetele juba lihtsalt seetõttu, et nad on selle grupi liikmed. (Налчаджян, 2004, 256).

Kaasaegse sotsiaalpsühholoogia üks klassikuid ameerika teadlane Gordon Willard Allport, tuntud raamatu „Eelarvamuse olemus“ (1954) autor, näeb eelarvamuse struktuuris järgmisi komponente:

- negatiivne hoiak teise grupi ja selle liikmete suhtes;
- ebaõige arvamus mingitest sotsiaalsetest objektidest.

Eelarvamus on teadlase arvates sotsiaalse hoiaku tüüp, mis sisaldab negatiivseid heterostereotüüpe (Allport, 1956).

Uurija Galina Soldatova pakkus välja eristada teineteisest etnilisi stereotüüpe ja etnilisi eelarvamusi. Tema sõnul on eelarvamuste konstrueerimine tingitud mitte niivõrd etnokultuurilistest teguritest, kui kaasaegsetest majanduslikest, sotsiaalsetest ja poliitilistest põhjustest. Sellepärast võib eelarvamust võrreldes etniliste stereotüüpidega, millele on omane palju „kultuursem“ hoiak, pidada pigem „sotsiaalseks“ hoiakuks (Солдатова, 1998, 67).

MEELESPEA

Eelarvamus on negatiivne hoiak teise sotsiaalse rühma ja selle liikmete suhtes

Galina Soldatova pakub vaadelda stereotüüpe ja eelarvamusi kui mehhanisme, mille abil reguleeritakse erinevate rahvuste vahel eri tasanditel tekkinud pingeid. Gordon Willard Allport'i raamatus „Eelarvamuse olemus“ kirjeldatakse gruppidevahelise antipaatia viietasemelist skaalat: verbaalne reaktsioon, kõrvalepöördumine, diskrimineerimine, füüsiline mõjutamine ja hävitamine (Allport, 1956). Galina Soldatova sõnul võib neid tasemeid vaadelda kui gruppidevahelise aktiivsuse indikaatoreid käitumise tasandil. Eelarvamus on rahvustevahelise antipaatia algtaseme indikaator. Eelarvamuse aluseks on vaenulikkuse tekkimine. Vaenulikkuse tekkepõhjused on üsna ähmased ja ebamäärased. Verbaalsel tasandil esineb eelarvamus enamasti agressiivse verbaalse käitumise vormis (kuulujutud, solvavad naljad, solvangud) (Солдатова, 1998, 67–68).

2.1.5. Eelarvamuste vormid ja tekkemehhanism

Eelarvamused esinevad erinevates ühiskondliku elu sfäärides erinevas vormis. Rahvus-tevahelistes suhetes võivad eelarvamused väljenduda rassismi või etnotsentrismi näol.

Rassismi ja etnotsentrismi all mõistetakse ettekujutusi erinevatest rassilistest ja etnilistest gruppidest ja nendest tingitud käitumisprogramme, mida võidakse antud grupi või selle esindajaga kohtudes käiku lasta.

*Seksism** – see mõiste koondab endasse meeste ja naistega kui erinevate sotsiaalsete gruppidega seotud eelarvamusi, nende erinevusi ja sotsiaalseid rolle.

*Eidžism** – nii nimetatakse eelarvamusi, mille objektiks on erinevad vanusegrupid. Näiteks vanadel inimestel võib olla noorte kohta hulk eelarvamusi, sealhulgas arvamus, et noored on moraalselt allakäinud (Налчаджян, 2004, 258–259).

Eksisteerib palju teooriaid, mis selgitavad eelarvamuste tekkemehhanismi. Üks nendest räägib psühholoogilise tunnete ülekandmise protsessist. See protsess seisneb tunnete väljendamise ülekandmises teise situatsiooni, kus saab seda ohutult teha või kus sellest mingi kasu tekib. Inimesed kasutavad psühholoogilist ülekannet kas ebateadlikult – psüühika kaitsemehhanismina, või ettekatsetult – patuoina leidmiseks, kelle peal mingit viga või ebaõnnestumist välja elada.

Tunnete ülekanne ei ole ainult individuaalse psühholoogilise käitumise vahend. Tunnete ülekanne on iseloomulik ka kollektiivsetele psühholoogilistele protsessidele ja võib endaga kaasa haarata arvestatavaid rahvahulki. Tunnete ülekande kasutamine võimaldab inimestel oma viha ja vaenulikkust mingile objektile suunata, mis tunnete põhjustega seotud ei ole (Садохин, 2004, 229).

Nii näevad uurijad ühe etniliste eelarvamuste tekkepõhjuseks enamusrahvuse katsed leida võimalust oma näilise üleolekutunde psühholoogiliseks rahuldamiseks, kui nad on materiaalsete raskuste tõttu madalale sotsiaalsele tasemele langenud. Madalas sotsiaalses seisundis puudub enamusrahvusel prestiiž ja seda püütakse kompenseerida näilise prestiižiga, teadvustades endale, et kuulutakse „ülemasse rassi“.

Teise teooria järgi on eelarvamused tingitud inimese vajadusest ennast õigustada. Näiteks aitavad ekslike stereotüüpide vormis eelarvamused õigustada ebaõiglasi ja julmi tegusid. Türgis kujundatakse siiaamaani eelarvamusi armeenlaste, kreeklaste ja kurdide suhtes, st nende rahvaste suhtes, kelle vastu türklased genotsiidi sooritasid. Nad püüavad ennast õigustada oma ohvreid diskrediteerides. (Налчаджян, 2004, 261).

2.1.6. Eelarvamuste korrigeerimine ja muutmine

Teadlased toovad välja viis tingimust, mis on teiste gruppide suhtes tekkinud eelarvamuste vähendamiseks vajalikud:

- 1) indiviidide staatus on võrdne;
- 2) negatiivsed grupivälised stereotüübid ei tohi kinnitust leida;
- 3) koostöö (kontakteeruvad isikud peavad ühise eesmärgi nimel töötama);
- 4) „kohustuslikkuse potentsiaaliga“ tugeva vastastikkuse mõju olukord;
- 5) sotsiaalse toe õhkkond (Лебедева, 1999, 182).

Inimeste isiklikud kontaktid on eelarvamuste ületamiseks väga tähtsad. Suhtlemine peab toimuma võrdse staatusega inimeste vahel. Kui eri rahvusest ja rassist suhtluspartnerite staatus on erinev, siis võivad nende eelarvamused peale suhtlemist isegi suureneda. Võrdsetel alustel suhtlemine võib aga aidata sarnaseid seisukohti luua ja moraalseid norme ja emotsioone muuta. Teadlased märgivad, et hierarhilistes ühiskondades on palju raskem muuta eelarvamusi, kuna hierarhilised suhted on üks põhjustest, miks eelarvamused tekivad ja elavad.

On teada, et hoiaku muutmine toob endaga kaasa ka käitumise muutumise. Samas on ka tõsi, et käitumise muutumine võib endaga kaasa tuua hoiaku muutumise. Kui kahe etnilise grupi esindajad suhtuvad teineteisesse eelarvamusega, siis on vaja luua tingimused, et nad saaksid omavahel vahetult suhelda, et nad võiksid toetuda isiklikule kogemusele, mitte eelarvamustele.

Hoiaku muutmisel inimese käitumise muutmise abil töötab möödapääsmatuse põhimõte: kui inimene teab, et peab teise rahvuse esindajaga tihti suhtlema, aga see inimene ei meeldi talle, siis ta tunneb endas sisemist lahkeli. Selle lahkeli vähendamiseks peab ta ennast veenma, et see teine inimene ei olegi nii halb, nagu ta varem arvas. Ta hakkab otsima teises inimeses positiivseid jooni ja negatiivseid jooni ignoreerima või neid miinimumini vähendama. Tema hoiakud (antud juhul eelarvamused) hakkavad muutuma, kui kõik teised asjaolud on muutumatud.

Armeenia psühholoog Albert Naltsatžjan kirjutab, et see väide tõestati laboratoorse eksperimendi käigus, kus lapsed, kes pidid sööma ebameeldivaid juurvilju, muutsid sammhaaval oma arvamust. On tõestatud, et kui inimene teab, et ta peab tahes-tahtmata kellegagi suhtlema, keda ta varem kunagi näinud pole, hakkab ta sellest hoolimata selle inimese suhtes positiivset arvamust looma. Sellist sümpaatiat ei teki, kui suhtlemine ei ole möödapääsmatu (Налчаджян, 2004, 265).

Teadlased hoiatavad, et ainult ideaalsetes tingimustes võib möödapääsmatu suhtlemine viia eelarvamuste teatud reduktsioonini, st enamuse inimeste vaenulike suhete vähenemiseni. Asi on selles, et rassiline ja etniline sallimatus on liiga tugevad hoiakud ja neid pole kerge muuta. Siiski tekitab möödapääsmatu suhtlemise teadvustamine sisemise motivatsiooni negatiivsete stereotüüpide ja hoiakute muut-

MEELESPEA

Eelarvamused muutuvad
praktilise elu mõjul, kui
inimesed tunnevad suhtlemise
möödapääsmatust ja
omavahelist sõltuvust

miseks. Seetõttu võivad teatud riiklikul tasandil vastu võetud otsused ja seadused stereotüüpide ja sotsiaalsete hoiakute muutmiseks tõepoolest positiivselt mõjuda. Näiteks paljud Ühendriikide sotsiaalpsühholoogid arvavad, et rassiliste hoiakute ja eelarvamuste pehendamisel mängis suurt rolli Ameerika Ühendriikide Ülemkohtu otsus (1954) koolielu desegregatsioonist, st otsustati luua sellised koolid, kus valged ja mustad koos õpivad (Налчаджян, 2004, 265–266).

Inimeste hoiakud ja veendumused muutuvad praktilise elu mõjul. Et praktilal oleks selline mõju, peavad inimesed tundma selle möödapääsmatust. Teiseks inimeste negatiivsete hoiakute parandamise ja inimestevaheliste heade suhete tekkimise tingimuseks on omavaheline sõltuvus. Inimesed peavad tundma, et nende ühinemine on teatud tähtsate eesmärkide saavutamiseks hädavajalik. (Налчаджян, 2004, 266).

Inimeste hoiakud ja veendumused muutuvad praktilise elu mõjul. Et praktilal oleks selline mõju, peavad inimesed tundma selle möödapääsmatust. Teiseks inimeste negatiivsete hoiakute parandamise ja inimestevaheliste heade suhete tekkimise tingimuseks on omavaheline sõltuvus. Inimesed peavad tundma, et nende ühinemine on teatud tähtsate eesmärkide saavutamiseks hädavajalik. (Налчаджян, 2004, 266).

Allikad

Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City (N.Y.): Doubleday.

Valk, A., Realo, A. (koost.) (2004). *Eesti ja eestlased teiste rahvuste peeglis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Klineberg, O. (1956). *Social psychology*. New York: Holt.

Nymm, Y. 2008. The Dialogue of Russians and Estonians through Jokes: Forming up of Ethnic Stereotypes. *The Intercultural Perspective in Multicultural World. 11th NIC-Conference*. Kristiansand: Universitetet i Agder, 147–154.

Rannut, Ü. (2004). *Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis. Astu sisse! Käsi raamat*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Noorsootöötaja kultuuridevahelises kommunikatsioonis: Parema üksteisemõistmise saavutamine eri kultuuride esindajate suhtluses. (2005). Tartu: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.

Лэбэдэва, Н. М. (1999). *Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пособие*. Москва.

Лэбэдэва, Н. М. (2004). Этнические стереотипы и предубеждения у детей и методы их преодоления. Лебедева, Н. Д., Стефаненко, Т. Г., Лунева, О. В. *Межкультурный диалог в школе: Книга 1*. Москва, 57–81.

Леонтович, О. А. (2005). *Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения*. Москва.

Налчаджян, А. А. (2004). *Этнопсихология*. Санкт-Петербург.

Нымм, Е. (2006). Этностереотипы русских и эстонцев в анекдотах. *Псковский регионологический журнал*. № 3, 180–185.

Садохин, А. П. (2004). *Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие*. Москва.

Сикэвич, З. В. (1999). *Социология и психология национальных отношений*. Санкт-Петербург.

Стэфаненко, Т. Г. (2004). *Этнопсихология: Учеб. для вузов*. Москва.

Солдатова, Г. У. (1998). *Психология межэтнической напряженности*. Москва.

2.2. Praktikumid

2.2.1. Etniliste stereotüüpide tähtsus kultuuridevahelises kommunikatsioonis



Rühmatöö

Ülesanne 1. Kas abi või takistus?

Moodustage kaks rühma. Teil on vaja leida vastus küsimusele: kas etnilised stereotüübid aitavad või segavad kultuuridevahelises suhtluses?

Üks rühm püüab leida tõendeid selle kohta, et etnilised stereotüübid aitavad suhelda erinevate kultuuride esindajatega. Teine rühm püüab tõestada, et nad segavad kultuuridevahelist kommunikatsiooni. Arutelu tulemused pange kirja allolevasse tabelisse.

ETNILISED STEREOtüÜBID...	
aitavad kultuuridevahelises suhtluses	segavad kultuuridevahelises suhtluses

Ülesanne 2.

Vene kultuuris levinud etniliste stereotüüpide uurimine on andnud võimaluse koostada mõnede rahvuste tüüpiliste esindajate portreed. Venelase seisukohalt mingi konkreetse rahvuse tüüpilise esindaja portree koosneb kindlate püsivate karakteristikute kogumist, mis korduvad respondentide vastustes. Püüdke analüüsida iga karakteristikute kogumi puhul, millise rahvuse esindajaga on tegu.

- Selgitage, miks te arvate, te just see karakteristikute kogum kirjeldab kindla rahvuse tüüpilist esindajat? Millised näited, mis peegeldavad selle rahvuse tajumist ja omadusi vene kultuuris, kinnitavad teie oletust? Näiteid võib otsida kirjandusest, rahvaluulest, kinost, massimeediast jne.
- Kasutades Geert Hofstede kultuuridimensioonide tabelit määratlege selle rahvuse kultuuri tüüp ja koostage selle rahvuse esindaja kultuurilis-psühholoogiline portree.
- Võrrelge saadud tulemust allpool antud etniliste stereotüüpide kogumiga. Milliseid järeldusi te saate sellest teha? Kas etnilised stereotüübid peegeldavad objektiivset reaalsust (rahvuskultuuri iseärasusi) või mitte? Kas Otto Klinebergi tõetera hüpotees sai tõestuse?

Esimene karakteristikute kogum: uljas, helde, laisk, kohusetundetu, lihtsameelne, arutu, organiseerimatu, häbematu, avar hing, alkoholilembene.

Teine karakteristikute kogum: viisakas, vaoshoitud, pedantne, vähene suhtleja, häirimatu, konservatiivne, korralik, kohusetundlik, peen.

Kolmas karakteristikute kogum: elegantne, galantne, lobamokk, valetaja, võluv, liiderlik, ihne, kergemeelne, käitumises vaba.

Neljas karakteristikute kogum: korralik, pedantne, püüdlük, kokkuhoidlik, igav, noriv, vaoshoitud, sihikindel, töövõimeline.

Geert Hofstede kultuuridimensioonide tabel ¹

Riik	Võimu- distsants	Individualism	Maskuliinsus	Ebakindluse tõrjumine
Argentiina	49	46	56	86
Austraalia	36	90	61	51
Austria	11	55	79	70
Belgia	65	75	54	94
Brasiilia	69	38	49	76
Eesti	40	60	30	60
Hiina	80	20	66	30
Hispaania	57	51	42	86
Holland	38	80	14	53
Hongkong	68	25	57	29
Iirimaa	28	70	68	35
Israael	13	54	47	81
India	77	48	56	40
Iraan	58	41	43	59
Itaalia	50	76	70	75
Jaapan	54	46	95	92
Kanada	39	80	52	48
Kreeka	60	35	57	112
Mehhiko	81	30	69	82
Norra	31	69	8	50
Portugal	63	27	31	104
Prantsusmaa	68	71	43	86
Rootsi	31	71	5	29
Saksamaa	35	67	66	65
Singapur	74	20	48	8
Soome	33	63	26	59
Suurbritannia	35	89	66	35
Taani	18	74	16	23
Tai	64	20	34	64
Taivan	58	17	45	69
Türgi	66	37	45	85
USA	40	91	62	46
Venemaa	93	39	36	95

¹ Tabelite koostamisel kasutati järgmisi allikaid: Geert Hofstede™ Cultural Dimensions. Geert Hofstede™ Cultural Dimensions Resources [Electronic resource]. URL: http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php Accessed 26.11.2010.; Симонова Л. М., Стровский Л. Е. Кросс-культурные взаимодействия в международном предпринимательстве: Учеб. пособие для вузов. М., 2003; Rannut, Ülle. 2004. Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis. Astu sisse! Käsiraamat. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.

Näitaja „võimudistants“ variatsioonid

Väike võimudistantsi näitaja	Suure võimudistantsi näitaja
Ebavõrdsus ühiskonnas peab olema viidud miinimumini	Ebavõrdsus on ühiskondlik norm, igaüks saab oma koha sotsiaalses hierarhias
Kõik inimesed on omavahel seotud	Sõltumatus on väheste privileeg, enamus inimesi on sõltuvad
Hierarhiat vaadeldakse kui rollide ebavõrdsust, mida kasutatakse, lähtudes mugavuse printsiibist	Hierarhia tähistab reaalselt ebavõrdsust
Juhid näevad alluvates võrdseid inimesi	Juhid suhtuvad alluvatesse kui ebavõrdsetesse
Alluvad ei näe samuti suuri erinevusi iseenda ja juhtide vahel	Alluvad suhtuvad juhtidesse kui erilistes inimestesse
Juhid on kättesaadavad	Juhid on kättesaamatud
Kõigil peavad olema võrdsed õigused	Võimul olijatel on olemas privileegid
Võimu kasutamine (heaks või kurjaks) põhineb seaduslikkusel	Domineerib isikliku võimu režiim, võimu legitiimsus on suhteline
Võimu kasutamist juhtide poolt ei rõhutata: nad näivad võimsamad, vägevamad, kui tegelikult on	Kõrgemalseisvad isikud rõhutavad igati oma kuulumist võimustruktuuridesse
Võimu jaotumise süsteem ühiskonnas ei ole veatu, sellest võib saada kriitika objekt	Ei halvustata süsteemi, vaid selle ohvreid (süsteemis ebaõnnestunud inimesi)
Muutused ühiskondlikus korras toimuvad võimu ümberjaotamise teel: muutuste evolutsiooniline iseloom	Muutusi ühiskondlikus korras on võimalik saavutada vaid kukutades võimul olijad: muutuste revolutsiooniline iseloom
Erinevatel võimu tasanditel olijad ei tunne suurt ärevust ning on valmis inimesi usaldama	Teised inimesed kujutavad endast alati potentsiaalset ohtu kellegi võimule, neid ei saa usaldada (kõrgendatud ärevus)
Võimul olijate ja võimust eemal olevate inimeste vahel valitseb varjatud harmoonia	Võimul olijate ja võimust eemal olevate inimeste vahel valitseb varjatud konflikt
Võimust eemal olevate inimeste vaheline kooperatsioon rajaneb solidaarsusel	Võimust eemal olevate inimeste vaheline kooperatsioon on praktiliselt võimatu vastastikuse umbusaldamise tõttu

Näitaja „individualism / kollektivism” variatsioonid

Kollektivism	Individualism
Inimesed sünnivad suurtesse perekondadesse või klannidesse, kes kaitsevad neid, nõudes vastutasuks lojaalsust	Eeldatakse, et igaüks peab ise enda ja oma perekonna eest hoolt kandma
Ülekaalus on „meie”-teadvus	Ülekaalus on „mina”-teadvus
Ühiskondlik süsteem on identiteedi kujunemise aluseks	Individualism on identiteedi kujunemise aluseks
Indiividid on emotsionaalselt sõltuvad institutsioonidest ja organisatsioonidest	Indiividid on emotsionaalselt sõltumatud institutsioonidest ja organisatsioonidest
Moraalne integreeritus organisatsiooni	Arvestav integreeritus organisatsiooni
Aktsent on organisatsioonilisel kuuluvusel – ideaaliks on olla organisatsiooni liige	Aktsent on individuaalsetel saavutustel ja initsiatiivil, ideaaliks on liidri positsioon
Organisatsiooni (klanni) mõju, millesse indiviid kuulub, laieneb tema isiklikule elule. Grupi arvamused määravad indiviidi arvamuse	Igähel on õigus isiklikule elule ja oma arvamusele
Korra, kohustused, hinnangud ja ohutuse tagab organisatsioon (klann)	Autonoomia, erinevuste, rahulolu ja materiaalse sõltumatuse allikad tulenevad süsteemist
Sõprus on ette määratus stabiilsete ühiskondlike suhete poolt, milles mängivad suurt osa prestiiži küsimused	Vajadus spetsiifiliste sõprussuhete järele
Usk rühma otsustesse	Usk isiklikesse otsustesse
Väärtusnormid on erinevad grupi liikmete ja autsaiderite jaoks (partikulaarsus)	Ühed ja samad väärtusnormid kehtivad kõikide jaoks (universaalsus)

Näitaja „maskuliinsus / feminiinsus” variatsioonid

Feminiinsus	Maskuliinsus
Mees ei pea tingimata olema karm, ta võib olla ka hoolitsev	Mees peab olema karm, naine – hoolitsev
Soorollide piirid ei ole rangelt määratletud	Naise- ja meherolli piirid on ühiskonnas järgalt määratletud
Ühiskonnas peab valitsema sugude võrdsus	Mehel peab olema ühiskonnas valitsev positsioon
Tähtsustatakse elukvaliteeti	Tähtsustatakse tulemuslikkust
Tuleb töötada, selleks et elada	Elu töö nimel
Olulised on inimesed ja ümbrus	Olulised on raha ja elu materiaalne pool
Sõltuvus on ideaal	Sõltumatus on ideaal

Teenindamine on iseenesest motivatsiooni vahendiks	Vaid ambitsioonid tagavad edasiliikumise stiimuli
Saatuses hüljatutele tuleb kaasa tunda	Imetlust väärivad vaid võitjad
Aeglane ja väike on kaunis	Kiire ja suur on kaunis
Sooliste erinevuste nivelleerimine on ideaal	Tervitatakse mehelikkuse rõhutatud ilminguid (<i>macholikkus</i>)

Näitaja „ebakindluse talumine / ebakindluse tõrjumine“ variatsioonid

Ebakindluse talumine	Ebakindluse tõrjumine
Ebakindlus on igapäevane asi, see kuulub elu juurde	Elule omane ebakindlus on kui pidev oht, mille vastu tuleb võidelda
Inimestele on omased kergus ja vähene stresside mõju	Inimesed kannatavad stressi all ja tunnevad rahutust
Aja vaba kulgemine	Aeg on raha
Raske töö ei ole iseenesest voores	Inimestes on olemas sisemine valmidus teha rasket tööd
Agressiivset käitumist ei kiideta heaks	Agressiivne käitumine ei ole keelatud
Eelistatakse emotsioonide vaashoidmist	Eelistatakse emotsioonide näitamist
Konflikt ja konkurents võivad realiseeruda õigluse printsiipide alusel ja olla konstruktiivsed	Kuna konflikti ja konkurentsiga võib kaasneda agressioon, tuleb neid vältida
Suur sallivus erinevate arvamuste suhtes	Suur vajadus konsensuse järele
Normist kõrvalekaldumist ei tõlgendata kui ohtu; sallivus normist hälbimiste suhtes	Deviantsed ideed ja käitumine on ohtlikud, seepärast ühiskondlikult taunitavad
Vähesed natsionalismi ilmingud	Üleüldine natsionalism
Positiivne suhtumine noortesse	Kahtlustav suhtumine noortesse
Suur riskivalmidus	Suur hoolitsemine ohutuse eest
Pannakse suurt rõhku relatiivsusele ja empiirikal (kogemustele)	Lõplike, absoluutsete tõdede ja väärtuste otsimine
Võimalusel tuleb piirduda väikese hulga reeglitega	Eksisteerib püsiv vajadus reguleerimise ja kirjalike reeglite järele
Kui reegleid ei saa täita, tuleb neid muuta	Kui reegleid ei saa täita, tuleb pattu kahetseda, et saada lunastust
Usk generalismi (probleemi üldisesse iseloomu) ja tervesse mõistusesse	Usk ekspertidesse ja erialateadmistesse
Võimud eksisteerivad selleks, et teenida rahvast	Tavakodanikud ei ole võrreldes võimuesindajatega kompetentsed

2.2.2. Venelaste ja eestlaste stereotüüpsed kujutlused teineteisest



Kodune ülesanne

Tutvuge põgusalt viimaste aastate eestikeelse ajakirjandusega ja leidke artikkel, milles väljendatakse eestlaste ettekujutust tüüpilistest vene iseloomujoontest.

Ülesanne 1. „Kes on kes?”²

Lugege läbi vene ajaloolistest ja etnograafilistest töödest pärit katkendid. Püüdke kindlaks teha, millistel juhtudel autor räägib venelastest ja millal eestlastest. Tooge välja mõõdalaskmised. Põhjendage oma arvamust.

- 1) Nad on väga pikka kasvu, aga tursked, tavaliselt punakate pikkade juustega, äärmiselt tugevad ja seepärast võimelised tegema kõige raskemaid töid, kuid hästi laisad. _____ on kinnised, umbusklikud, aeglased ja tuimad kõrgemate tunnete suhtes, kurjad, kangekaelsed ja peaaegu kõik andunud joomisele.
- 2) Vaimsus kui üldinimlik väärtus on _____ rahvusliku isiksuse alus, mis ei luba allutada end asjade ja raha võimule (auahnusele). Omakasupüüdmatu armastus, headus, kannatlikkus, südametunnistus ja õiglusjanu – need on _____ rahva vaimne kese. Rahvusliku hingejõu kõrgemaks väljenduseks _____ mentaliteedis peetakse ohvrimeelsust kodumaa nimel.
- 3) Kõlbelises mõttes on _____ üldse leebed ja rahulikud: kakluseid, vägivalda ja tapmisi tuleb nende seas harva ette. Kuid selline iseloomu leebus ei takista üldsegi mitte selle järeleandmatust: _____ on oma loomult kangekaelne, aga kui teda veel närvi ajada või hinge põhjani solvata, muutub ta kätemaksuhimuliseks, parastavaks ja pikka viha pidavaks. Seejuures ei ole nad eriti vastu-võtlikud väliste muljete suhtes. _____ on väga kartmatud, mis kergesti võib üle minna kõige hulljulgemaks vaprusteks, täielikuks surmapõlguseks; kuid enesetappu _____ põlastab kui kõige hirmsamat kuritegu. Selle rahva headele omadustele võib veel lisada, et nad on ausad ja küllaltki omakasupüüdmatud.

² Harjutuse koostamisel olid kasutatud materjale raamatutest: Эстляндская губерния // Справочный энциклопедический словарь: В 12 т. / под ред. А. Старчевского. СПб., 1847/1855. Т. 11. 1848. С. 432434; Этнографические сведения об эстах // Журнал Министерства внутренних дел. 1850. Ч. 31. С. 4791; Минквиц А. Ф. Военно-статистическое обозрение Эстляндской губернии. СПб., 1852; Тидебель А. А. Очерк эстонского населения в Прибалтийском крае // Журнал Министерства внутренних дел. 1854. Ч. 4. № 3. Отд. 3. С. 150; Сергеева А. В. Что главное в русском характере? // Сергеева А. В. Какие мы, русские? (100 вопросов — 100 ответов). Кн. для чтения о русском национальном характере. М., 2006. С. 3640; Перевозникова А. К. Характер русского народа // Перевозникова А. К. Россия: страна и люди. Лингвострановедение: Учеб. пособ. для изучающих русский язык как иностранный. М., 2006. С. 161167; Баско Н. В. О национальном характере русских // Баско Н. В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: Учеб. пособ. по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. М., 2007. С. 20.

- 4) _____ inimesi iseloomustavad headus, humaansus ja õrnahingelisus. Nad väljendavad end läbi halastuse, härdameelsuse, püüdluse hädasolijale alati appi tõtata, jagades nendega oma viimastki palukest. _____ rahvas suhtub isegi kurjategijatesse kui õnnetutesse. Ühtlasi on _____ headus vaba mis tahes kasuahnusest ja sentimentaalsusest, kuid sageli peidus välise tahumatuse, näitliku vaoshoituse taga. _____ inimese headus väljendub elavas ja vahetus osavõtlikkuses võõra mure vastu, püüdluses kogu hingest ja siiralt hättasattunud inimest aidata või lihtsalt teist inimest mõista ja kogu südamest ära kuulata.
- 5) _____ on üldiselt leplik ja vaikse iseloomuga, ausad ja oma sõna pidavad. Mõrvu, rööve ja märtsemist tuleb nende puhul harva ette: usulised tunded on üsna arenenud. Kõige selle juures ei ole esivanemate – kes sajanditepikkusest rõhumisest hoolimata nii pikka aega seisid piirkonna iseseisvuse eest – energilisus ja järjekindel visadus järeltulijates kadunud. See energia väljendub tihti järeleandmatu kanguses, mida on eriti raske murda seal, kus tuleb loobuda vanadest harjumustest ja iidsetest kommetest. Kiindumus vanade aegade vastu on _____ tugevalt arenenud ja seda tugevdab veelgi nende loomupärane umbusklikkus, mis tärkab kõige uue ees. Oma ettevõtmistes on _____ ettevaatlikud ja eelistanud kindlat, tööga saavutatud sissetulekut kiirele, kuid ebakindlale sissetulekule. _____ saavutab oma sihid aeglaselt, kuid alati järjekindlalt – eriti siis, kui ta on kasus kindel. Hädaohtlik olukord paljastab rahvuslik iseloomus kartmatuse, külmaverelise julguse ja sageli ka hulljulge vaprust.
- 6) _____ rahva kõige olulisemate iseloomuomaduste hulgas täheldatakse kahtlemata tohutut tahtejõudu, vaprust ja julgust. Need omadused ilmnevad _____ kõikehaaravas kirglikkuses. Sellised inimesed pakatavad alaliselt energiat ja emotsioonidest, mis juhivad nad eemale ratsionaalsest analüüsivõimest ja oma tegevusele kaine hinnangu andmisest. Kõhklemata ja järele mõtlemata tegutsedes seavad nad kõrgete ideede nimel ohtu isegi omaenda elu.
- 7) _____ on omane kerge sisendatavus, vastuvõtlikkus võõrale mõjule ja usalduslikkus. Kedagi usaldades ei pruugi nad märgata, et neid petetakse, kasutatakse omakasupüüdlikel eesmärkidel ära, röövitakse paljaks või kahjustatakse. Nende jaoks on kõik see teisejärgulise tähtsusega. Pole sugugi imeks pandav, et _____ seas on palju muretuid, lausa lapsikult naivseid inimesi, kuigi väliselt võivad nad tunduda võimukate ja enesekindlatena. Sellest ka vastuoluline mulje, mille _____ endast tihtipeale jätavad.
- 8) Põhjamaise looduse loomulik varjund on jätnud jälje ka _____ füsioonoomiale: ta on üldiselt harva selge ja rõõmus, enamiku ajast pigem tõsine ja isegi morn. Sellega käib kaasas sõnaahtrus ja kohmakus, kuigi naised – eriti omavahel olles – on jutukad ja kärsitud, kuid nende (iseigi noorte) juttu satub harva mõni nali.
- 9) _____ inimene on võimeline kergesti süttima, sooritama üleiniimlikku kannatust nõudva kangelasteo! Aga ta ei ole võimeline käima järjekindlalt rada pidi, mis kord sai valitud... Ta ei suuda järjekindlalt ja kannatlikult saavutada eesmärki või läbimõeldud plaani.

Ülesanne 2. Venelase ja eestlase stereotüüpsed portreed.

Loetud katkendite põhjal koostage nimekiri venelase ja eestlase stereotüüpsetest iseloomujoontest.

SELLISTENA NÄEVAD VENELASED...	
oma rahvast	eesti rahvast



Arutelu

- Milliseid erinevusi ja milliseid sarnasusi te näete venelaste ja eestlaste rahvuslikus iseloomus?
- Kuidas autorid selgitavad ühe või teise iseloomujoone tekkimist rahva iseloomus?
- Kuivõrd objektiivselt vaadeldakse eesti rahvuslikku iseloomu? Mille poolest erineb teie arvates eestlase selline kujutluspilt sellest, kuidas eestlased end ise näevad?
- Kas vene rahva stereotüüpne portree peegeldab kultuuriväärtuste süsteemi?
- Millistest vene kultuuri väärtustest saab rääkida selle põhjal, kui analüüsida ettekujutusi vene rahvuslikust iseloomust?



Rühmatöö

Ülesanne 3. Venelane eestlaste kujutluses.

Rääkige, milliste tulemusteni te jõudsite, otsides artiklit, mis tooks välja eestlaste kujutlused vene rahvuslikust iseloomust. Arutage rühmakaaslastega, milline on venelase stereotüüpne portree, ning koostage artiklite analüüsi ja isiklike ettekujutuste põhjal nimekiri stereotüüpsetest iseloomuomadustest. Arutelu tulemused pange kirja allolevasse tabelisse.

SELLISTENA NÄEVAD EESTLASED VENELASI:



Arutelu

- Millistele venelaste omadustele eestlased tähelepanu pööravad ja miks?
- Kas venelaste ettekujutused endast ja eestlaste ettekujutused venelastest langevad kokku? Kui jah, siis milles neid kokkulangevusi võib täheldada ja millest need on tingitud? Kui ei, siis milliseid erinevusi võib välja tuua ja millega on seotud nende ilmnemine?
- Mis mõjutab stereotüüpide tekkimist teise rahva kohta?
- Kuidas mõjutavad massiteabevahendid venelasest stereotüüpse kujutluse tekkimist ja levimist?
- Kus veel, lisaks trükiväljaannetele, jäädvustuvad eestlaste stereotüüpsed kujutlused venelastest?

2.3. Iseseisvad tööd

Ülesanne 1.

Kirjeldage oma välisreisi ja kultuuridevahelise suhtluse kogemust. Püüdke seletada neid iseärasusi, mis tekkisid teise riigi reaalsuse tajumisel (vormistage oma märkmed kirjalikult). Kui teil ei ole sobivat materjali reisikirja koostamiseks, võite kirjeldada oma suhtlust teise kultuuri esindajatega. Kirjutage, kas see suhtlus oli teie jaoks raske või kerge. Püüdke kirjeldada, miks see suhtlus kujunes just selliseks ning mis seda soodustas. Kirjeldage, kuidas etnilised stereotüübid mõjutasid teie suhtlust. Kas stereotüübid said tõestuse suhtlemise käigus või ei ole. Kuidas see kultuuridevaheline kogemus mõjutas teie isiksust ja teie ettekujutusi sellest rahvast.

Ülesanne 2.

Leidke anekdoote, kus kirjeldatakse ühe rahva või mitme rahvaste esindajaid. Analüüsige neid tekste ja koostage ettekanne. Oma ettekandes pöörake oma tähelepanu järgmistele asjaoludele: kui palju on anekdoote sellel teemal, millised selle rahva karakteristikumid korduvad tekstides (illustreerige seda näidetega), kas anekdotides kajastuvad etnilised stereotüübid, miks just need stereotüübid iseloomustavad seda rahvast, kas see on seotud nende rahvaste kultuuridevahelise dialoogiga.

III HARIDUS KUI DIALOOG

MAIA MULDMA Tallinna Ülikool

3.1. Haridus mitmekultuurilises ühiskonnas



Tutvumine teemaga

- Mida tähendab teie jaoks haridus?
- Miks tõstate oma haridustaset?

Enamus Euroopa riike areneb üha suurema mitmekultuurilise suunas. Sagenevad konfliktid eri etniliste rühmade vahel. Ehkki see areng on toimunud pikka aega, tõsis probleem kogu oma ulatuses üldsuse teadvuses 1990-ndatel aastatel. Ameerikas on pikka aega peetud debatti koolituse olemusest mitmekultuurilises ühiskonnas. Kaks laiemat huvi äratanud raamatut on Stefan Jonssoni „American Culture Wars and European Racism” (1993) ja tänapäeval inglise keeleruumis ühe lugupeetuma filosoofi Charles Taylori „Autentsuse eetika” (2000). Võrreldes riikidega nagu USA, Inglismaa ja Kanada, pole Põhjamaades eriti palju uuritud seda, mis tähendab, kui ühes klassis ja koolis on eri etnilise taustaga õpilased. Ameerikas on mitmekultuuriline haridusdebatt kestnud pikka aega. Eri seisukohad on suurelt jaolt eri riike iseloomustava immigratsioonipoliitika väljendus. Sulatusahju ideoloogia, mis on olnud ameerika immigratsioonipoliitika aluseks 19. sajandi lõpust, vihjab eri kultuuride ühtesulatamisele. Praktikas tähendab see uute immigrantide absorbeerimist anglosaksi kultuuri poolt. Immigrantide kultuur on saanud osaks domineerivast kultuurist. Kuid see erineb *konformiteedi** ideoloogiast, mis ütleb, et sisserändavad kultuurid tuleb assimileerida kodumaise ja domineeriva kultuuri poolt. „*Jumala sulatusahi*” tähendas algusest peale, et kõik euroopa kultuurid sulatatakse üheks uueks vormiks ja et seeläbi neid õilistatakse. Hiljem hakati seda tõlgendama nii, et kõigist immigrantidest peavad saama head „anglosaksi ameeriklased”. (Gustavsson, 2000).

Bernt Gustavssoni sõnul oli üks esimesi antud käsitluse oponente ameerika filosoof, psühholoog ja haridustegelane John Dewey, kes väitis, et „sulatusahju” tuleb mõista nii, et kõik kodanikud on nõus pideva muutuse ja arenguga. Dewey arvates pole ükski päritoluline kultuuriidentiteet ära teeninud eluaegset lojaalsust. *Mosaigiühiskond** on seevastu seotud pluralistliku ideoloogiaga, mis annab erinevatele vähemustele võimaluse arendada oma erijooni, tundes samas teatud ühtekuuluvust ka põliskultuuriga. Üks niisuguse immigratsioonipoliitikaga riik on Kanada. Seda on kergendanud asjaolu, et Kanada on kaua olnud kultuuriliselt heterogeenne ühiskond, mille moodustavad elanikud kõigist maailmajagudest. Gustavsson hindab kõrgelt raamatut, mis on kõige rohkem kordustrükke näinud – Harold Bloomi „The Western Canon”. Selles on räägitud universaalsetest väärtustest järgmist: „Koolitus tähendab õpetust. Õpetus tähendab teadmisi. Teadmised on tõde. Tõde on kõikjal ühesugune. Järelikult peaks koolitus olema kõikjal ühesugune.” (Gustavsson, 2000).

Erinevuste tunnustamine. Mitmekultuurilisuse probleem seab küsimärgi alla mitmed traditsioonilised Lääne ja liberaalsed väärtused. Laiemas perspektiivis käsitleb probleem ühiskondlikke väärtusi ja norme ning eristuste tunnustamise ja respektierimise suhet. Põhierinevus üha enam polariseerub debatis on nende vahel, kes usuvad ühistesse ja püsiväärtustesse ning nende vahel, kes kaitsevad erinevusi, erisusi ja erihuve. Esimesed usuvad ühtsesse inimloomusse, essentsi, mida jagavad kõik inimesed ja mis motiveerib püsiväärtusi ja norme. Viimased, keda nimetatakse dekonstruktivistideks* ja kes, rebides tükkideks Lääne arukuse ja tema igavese väärtuse, tahavad näidata, kuidas see avaldab survet erinevustele ja erisustele. Mõistus ja tsivilisatsioon on võimuteostamise ja „teistele“ survet avaldamise maskeerimisvormid. Seepärast käsitletakse mõistust, „võimu“, „retoorika“, „keele“ või „metafooridena“. Tegevust, mis sellega tegeleb, nimetatakse dekonstrueerimiseks, sealt ka nimetus dekonstruktivistid (Gustavsson, 2000).

Charles Taylor vastandub identiteedipoliitikuile ja imestab, et teadmisi ja koolitust saab redutseerida poliitiliseks võimuks. Miks siis tegeldakse koolitusega ja mitte poliitikaga, et muuta ühiskonda? Taylor kaitseb seisukohta, et inimese identiteet ja ühes sellega meie väärtused ja normid kujunevad „dialogiliselt“. Kujuneme maailmas, millega puutume kokku kodus ja koolis. Kultuur ja ühiskond, millest oleme üks osa, asetab meid rea alternatiivide ette, mille vahel võime valida. Kuid me pole vaid osa kultuurist, milles meid kujundatakse. Meil on ka võimalus vastanduda ja mässata (Taylor, 2000).

„Tunnustada“ erinevusi ja eri kultuuriidentiteete on Taylori arvates vajalik samm kõigi aktsepteerimiseks. Teadlane eristab „samaväärsuspoliitikat“ ja „erisusepoliitikat“. Esimene annab kõigile sarnased õigused ja põhineb ideel, et kõik väärivad sarnast respekti. Erisuspoliitika tunnustab igaühe unikaalsust. Need käsitlused satuvad üksteisega konflikti, kui kohtleme inimesi sarnase respekti printsiibiga, olles „erisuste suhtes pimedad“. Selles valesammus on süüdi õiguste liberalism, mis käitub erisuste nõudmiste suhtes tõrjuvalt, väidab Taylor (2000).

Samas, kui demokraatia rajaneb protseduuri reeglitel, et õiglase valiku tegemine peab lähtuma indiviididest, nurjub eri gruppide kollektiivne eesmärk. Nõuded, mida vähemusgrupid haridusdebatis esitavad, lähtuvad kujutlusest, et kõigil kultuuridel on ühesugune väärtus ja seetõttu tuleb neid kohelda ühesuguse respekti ja tunnustusega. Taylori järgi peaks igasugune teise kultuuri uurimine lähtuma oletusest, et sellel kultuuril on „kõigile midagi tähtsat öelda“. Probleemi tuum on kultuurierinevuste suhtumises üksteisesse (Taylor, 2000).

konformism	sotsiaalsete standarditega kohanemine, nende järgimine
konstruktivism	seisukoht, mille järgi inimeadmine on inimõistuse konstruktiivse tegevuse tulemus

Lugemiseks

Gustavsson, B. (2000). *Haridus kaasajal. Hariduse võimalustest ja tingimustest kaasajases ühiskonnas*. Eesti Vabariigisõnastuse Kirjastus.

Taylor, C. (2000). *Autentsuse eetika*. Hortus Litterarum.

3.2. Dialoog hariduse vormina



Arutelu

- Mida teate hariduse mõtestamise ajaloolisest arengust?
- Kas ja kuidas saaks haridus mõjutada kultuuride dialoogi?

Juba Platon väitis ühes oma dialoogidest, et on võimatu õppida midagi absoluutselt uut. Sündimise ja kasvamisega oleme üle võtnud teatud mudelid, kuidas maailmast aru saadakse. Need mudelid kuuluvad kultuuri, millesse sünnime. Kuid uue õppimine tähendab, et loobutakse osaliselt varasemast maailmapildist. Takistuseks uuega kohtumisele ja selle omaksvõtule on sisseharjunud kujutlus. Probleem uue õppimisega ei ole selles, et me ei tea, vaid selles, et arvame end juba teadvat. Seega õpetaja ülesandeks on panna kahtluse alla ideed, mis võivad saada takistuseks uue, tundmatu ja võõra omandamisel (Platon [Платон], 2003).

Uuega kohtumine on alati üsna pingutav. Mängus unustame me ennast, süvenedes sellesse, millele oleme pühendunud. Selleks, et õppida midagi uut ja arendada oma arusaama, on vajalik panna mängu iseennast ja oma varasem tõlgendus ning avaneda uutele tõlgendustele. Niisugusest vaatevinklist on haridus ja õppimine niisiis ringmäng tuntu ja tundmatu vahel. Üks eeldab teist. Kokkuvõtvalt, haridus-idee seisneb selles, et inimene ütleb endast lahti, ületab enda ja oma varasemad piirid, et leida end täielikumalt ja terviklikumalt.

Haridus on keskpunktiir kaasaegsele diskussioonile teadmistest ja arusaamistest, mille põhiidee seisneb selles, et teadmised, õppimine, arusaamine ja tõlgendamine on liikumine tuntu ja tundmatu vahel. Tuntule võib omistada eri tähendusi sõltuvalt lähtepunktist: identiteet, argipäev, tuleviku horisondid jne. Lähtepunktiks tuttav, kohtab inimeste võõrast ja teistsugust, seda tõlgendades. Ehk inimese areng tähendab seda, et hakatakse end koduselt tundma selles, mis varem oli võõras. Levi-numaks metafooriks selle liikumise kirjeldamiseks on kodu, teeleminek, teekond ja tagasi koju jõudmine.

Rääkides haridusest kui dialoogist, tuleme jälle dialoogi idee esmakordse formuleerimise juurde Platoni „Dialoogides“, mis enamasti algavad igapäevase jutuga ja lähevad üle vestlusteks. Dialoogi mõistet on tavaks kasutada, kui vähemalt kaks inimest vestlevad. Kuid dialoogi võib pidada ka iseendaga. Saksa filosoof Hans-Georg Gadamer lähtub dialoogi analüüsis Platoni filosoofiast, lisades küll, et haridus on lõputu protsess. Sama iseloomustab ka dialoogi. Dialoogi pidamine tähendab alati avatust uutele tõdedele ja teiste tõlgendustele. Gadameri järgi on igasugune tõlgendamine oma olemuselt dialoogiline (Gadamer jt, 1997).

Tõlgendades möödunud aegadest pärit teksti, peame tekstiga dialoogi. Platonil on üks tekst, kuulus „Seitsmes kiri“, mis viitab vestluskunstis nõutavale oskusele esitada küsimusi, nii et vestlus kogu aeg jätkuks. Dialoog pole ainult tee teadmiste juurde.

Dialoog iseloomustab ka teadmiste olemust. Tõde ja teadmisi otsitakse nii inimese sisemast kui ka inimestevahelisest dialoogist. Tõelises dialoogis kujundatakse ja muudetakse osalejaid ühises andmises ja saamises, kus kuulatakse põhjalikult, mida teisel on öelda ja koheldakse üksteist mõlemapoolse respektiga. Osalejad revideerivad arusaamu vestluse käigus, ületavad ennast lähtudes tuntust, et kohata tundmatut ja seeläbi anda oma varasemale pildile tegelikkusest teine tähendus. Dialoog kui hariduse vorm moodustub küsimuste ja vastuste struktuurist. Iga vastus sõltub küsimusest. Küsimus püstitatakse lähtudes teatud situatsioonist ja ajaloolisest kontekstist. Põhiprobleem peitub tõlgendushorisondis, mis toodab küsimuse enda. Seetõttu võib dialoogi pidada silmast silma või lugedes teemaga seotud teksti. Tõlgendamine lähtub alati kindlast küsimusest, st, „Küsimusest lähtuv tõlgendus eeldab ühist keelt või loob ühise keele“ (Gustavsson, 2000).

Juudi mõtleja dialoogifilosoof Martin Buber eristab kolme liiki dialoogi:

1. Ehedat, ... *milles iga osaleja peab tõesti silmas kedagi tema ligiolekus sellisena nagu ta on ja pöördub tema poole nii, et nende vahel oleks elav „mõlema-poolsus“*. Tõeline dialoog on ehe kohtumine, lähedane, vahetu ja usaldav.
2. Teist dialoogi nimetab Buber „tehniliseks“. See on lisandunud sunnist asjast aru saada. See oli dialoogiks maskeeritud monoloog, kus kaks või enam kohtunud inimest räägivad tegelikult kummalisi kõverteid iseendaga, arvates, et on vabad piinast olla suunatud iseendale.
3. Kolmas polegi dialoog selle tõelises tähenduses. See võib kanda nime debatt, kus teritatakse oma mõtteid ja eneseväljendust, et muuta need nii tabavaks kui võimalik. See võib olla sõbralik jutuajamine, „kus igaüks peab iseennast absoluutseks ja legitiimseks ning teist osapoolt kahtlust-äratavaks“ (Buber, 1973).

Buberi tüüpiline hinnang õigele dialoogile on järgmine: „Dialoogiline elu pole mitte see, kus on paljude inimestega tegemist, vaid see, kus on tõesti tegemist nende inimestega, kellega meil on tegemist“. Buberi arvates on inimestega käitumiseks põhiliselt kaks erinevat viisi. Üks on teisele oma hoiaku ja arvamus peale surumine. Teine on „tunda teises ära ja toetada kalduvust, mida ta on iseendas tundma õppinud kui tõest ja õiget“. Esimest moodust on rakendatud poliitikas, teist pedagoogikas. Buberi dialoogi käsitlemine erineb Gadameri omast seeläbi, et nõuab inimese täielikku kohalolekut. Mitte ainult puhtfüüsilises mõttes, vaid ka selles, et inimesest, kellega dialoogi peetakse, tehakse täiel määral vestluspartner (Buber [Бубер], 1993).

Buberi kõrval teise järjekindla dialoogifilosoofina esineb Mihhail Bahtin. Nende käsitus dialoogi olemusest on küll päris erinev, kuid mõlemad sobivad käesoleva raamatu konteksti. Näiteks kirjutab Bahtin oma raamatus „Dialoogiline sõna“ järgmist: „Kultuuri vallas on mõistmine väljastpoolt mõistmise tähtsaim hoob. Kõigepealt süveneb ja täiustub võõras kultuur tänapäeval teise kultuuri silmis. Olemus süveneb pärast kohtumist teise, võõra olemusega: nende vahel algab dialoog, mis ületab nende olemuste, nende kultuuride lõplikkuse ja ühekülgsuse. Me esitame võõrale

kultuurile uusi küsimusi, mida ta pole ise endale esitanud, me otsime selles vastust oma küsimustele, ja võõras kultuur vastab, avades endas meie jaoks uusi tahke ja mõttesügavusi. Sellises dialoogilises kohtumises kahe kultuuri vahel ei sula need üheks ega segune, kumbki säilitab oma ühtsuse, kuid need rikastuvad vastastikku.” (Bahtin, 1987).

Bahtin räägib kultuuride vahekorra ja nendevahelisest dialoogist, mis on aluseks nii enda kui ka teise kultuuritingimuste ja omapära mõistmisel. Selleks, et mõista, peavad mõlemad pooled säilitama avatuse (sama nõue ka M. Buberil), aga ka oma tingimustel põhineva iseseisvuse. Kohtumises võõraga on kesksel kohal nii teise kui omaenda kultuuri parem tundmaõppimine. See toimub dialoogis. Bahtini nägemus dialoogist on avatum kui Gadameri oma, sest tema arvates ei pruugi kahe kultuuri kohtumine tähendada „ühtesulamist“. Gadameri dialoogimõiste tähendab „horisontide sulandumist“, kus jõutakse lõpuks diskuteerivas küsimuses ka kokkuleppele. Bahtinil seevastu peab iga hää l rääkima ja seisma enda eest ise ning ta kuulub hääle koori, mis koos moodustavad tõe. Bahtini arvates kommunikatsioon eksisteerib selleks, et jõuda tõeni. Tõe pärast tuleb võidelda nii enda kui ka teistega. Inimesed on erinevad, kuid sellegipoolest mitte üksteisest eraldatud üks inimene ei saa iialgi esindada lõplikku tõe. Seetõttu ei tohi teisi ignoreerida või taandada neid iseenda või oma tõdede vahendiks. Dialoogi sokratlikkuse vormis oli avaliku vestluse paigaks turg. Kuid vestlusest võisid osa võtta vaid Ateena kodanikud. Naised ja orjad olid välistatud. (Bahtin, 1987).

Kaasajal on vestluse paigaks avalikud kohtumiskohad nagu raamatukogud, ajakirjandus, massimeedia, internet jne. Demokraatlik põhimõte on, et vaba arvamuste kujundamine suubub teistes instantsides poliitiliseks otsuseks. Ühiskondlik arvamus peab juhtima tähtsaid otsuseid ühiskonnas. Demokraatia pidevalt korduv probleem on, et kõik kodanikud peavad olema võimelised osalema ühiskondlikes asjades. See ambitsioon on seotud haridusega. Alates kreeklaste ettekujutusest haritud inimestest kuni kaasaegse arusaamani välja näeme ideed igakülgset arenenud ja haritud inimesest, kes on võimeline vabalt osalema ühiskondlikus elus. Agnes Heller esees „Kutse Kanti juurde lõunale“ tõmbab paralleele kaasajaga, märkides, et nüüdisaegse ühiskonna demokraatlik avalikkus sarnaneb I. Kanti ühiskonnale 18. sajandi teises pooles. Nii selles, mis puudutab haridusidee keskseid jooni, kaasaegse ühiskonna probleeme kui meie olukorra põhilisi diagnoose, on Kanti filosoofia jäänud keskseks lähtepunktiks. Kujutlus Kantist kui kuivikust analüütikust, kelle järgi Königsbergi kodanlus oma kelli õigeks sättis, et klapi tema biograafide jutuga. Kant veetis iga päev lõunalauas tunde, vesteldes elavalt probleemidest oma kodulinna kodanikega. See oli dialoog sugulasvaimude ja sõprade vahel. Vesteldi vabalt, naljatati ja räägiti lugusid (Heller, 1993).

Vaba vestlus algab vabade kodanike vahel. Nagu hariduselgi, on sellel vaba tegevuse iseloom. Kõik osalejad esindavad sarnast inimlikkust, samas on kõik erinevad. Seetõttu oodatakse nendelt ka isiklike seisukohtade avaldamist. Pluralism kindlustab

eri seisukohtadele võrdsed tingimused, mis samal ajal eeldab inimestevahelist vastastikutust usaldust. Hellerile ja Kantile on selline vestlus kultuuri tunnusmärk. Kultuur ja haridus eeldavad vaba ruumi, vaba avalikkust, vabu inimesi ja vaba suhtlemist inimeste vahel. Kui inimesed vahetavad vabalt üksteisega kogemusi vabas samaväärsete suhete võrgus, luuakse kultuuri (Gustavsson, 2000).

demokraatia

rahvavõim, poliitilise korra vorm, kus riigi juhtimine toimub rahva valitud saadikute kaudu

Lugemiseks

Buber, M. (1993). *Проблема человека. Я и ты*. Москва.

Buber, M. (1973). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg.

Gadamer, H.-G., Dilthey, W., Heidegger, M., Schleiermacher, F. D. E. (1997). *Filosoofilise hermeneutika klassikat*. Tõlk. Andrus Tool. Sari Avatud Eesti raamat. Tartu: Ilmamaa.

Gustavsson, B. (2000). *Haridus kaasajal. Hariduse võimalustest ja tingimustest kaas-aegses ühiskonnas*. Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

Heller, A. (1993). *Culture, or inovation to luncheon by Immanuel Kant*. i A philosophy of History: In Fragments. Cambridge.

Платон (2003). *Политика. Наука об управлении*. Москва: ЭКСМО.

3.3. Haridus, traditsioon, demokraatia



Sissejuhatav arutelu

- Mis on teie jaoks haridus – tulemus või produkt?
- Kelle vaateid jagate: M. Buberi, M. Bahtini või ...?

Suhe inimkonna kogutud kultuuripärandi ja üksikisiku vahel on paljuvaieldud küsimus. Probleem on selles, kes otsustab, mis on kultuuripärand. Tänapäeva mitmekultuurilises ühiskonnas on kesmes kaks küsimust: esimene puudutab seda, millises perspektiivis määratakse kultuuripärandi sisu. Teine on seotud kultuuripärandi tõlgendamisega ja meie suhtumisega sellesse. See, mida peetakse väärtuslikuks säilitada, muutub aja jooksul nimetamisväärselt ja on vaieldav küsimus. Küsimus seisneb selles, mida pidada kultuuripärandiks, komplitseerub sellega, et eksisteerib hästituntud, hästi kaitstud pärand ning samas eksisteerib varjatud ja väljatõrjutud osa, mille suhtes ilmutatakse vähem huvi. Kultuuridebattides jagatakse kultuur sageli „eliitkultuuriks“ ja „massikultuuriks“ – vahetegemine, mida tänapäeval on raske säilitada. Debatides kordub pidevalt kultuuri mõiste jaotamine antropoloogiliseks ja esteetiliseks. Esimene on seotud kogu inimese eluga, teine reserveerib endale kunsti, muusika ja kirjanduse (Gustavsson, 2000).

Inimene on algusest peale „**asetatud traditsiooni läbi kultuuri, millesse sünnib**”. Oleme nii heas kui halvast traditsioonide osad, mis kujundavad meie teadvust ja on otsustava tähendusega meie tõlgendusele ja tegelikkuse mõistmisele. Mõte kaitsta traditsiooni võimu inimeste mõistuse üle pärineb romantismi ajastust. Romantikud nägid valgustusliikumise eesmärkides ohtu, et inimest ootab juurteta kodanikuks muutumine, kelle kodu on kõikjal ja ei kusagil. Seetõttu tahtsid romantikud säilitada sidemeid, mis ühendasid inimese kohaliku ja rahvusliku identiteediga kodukoha kultuuri ja rahvusliku kultuuripärandi vormis (Gustavsson, 2000).

Haridus on seotud demokraatiaga mitmel moel. Haridusidee on pärit Kreeka *sofistidelt**, kes olid hariduse kui elamise viisi „leitutajad”. Nende ambitsiooniks oli arendada kodanike selliseid oskusi, mis kohandaksid neid paremini aktiivseks osaluks ühiskondlikes asjus. Kõigel sellel oli oma aja kohta demokraatlik eesmärk – arendada kreeka linnriikides demokraatiat. Sellel viisil võib hariduse ja demokraatia päritolu ühte arvata. Siin küll puudub kaasajale omane eritamine inimese kui isiksuse ja inimese kui kodanikuna. See eristamine ilmneb Rousseau kaksiktöös „Emile”, kus käsitletakse inimest kui isiksust ja „Ühiskondlikust lepingust”, kus vaadeldakse inimest kodanikuna (1762), (eesti keeles ilmunud 1999.a.). Viimane teos kuulub ka demokraatia klassikasse.

Haridust on hakatud demokraatlikus perspektiivis käsitlema nii küsimusena, mille juurde pidevalt tagasi pöörduda, kui ka võimalusena ületada kogukonnast lähtudes selle piiratus, et näha seda suhtes teiste kogukondadega. Õigus, mille lähtepunktiks on isiklik identiteet, on katse määratleda head elu ja taotleda teiste juurdepääs heale elule nii kogukonna kaudu kui ka kogukondade vahel. Haridus on kogukonna perspektiivist miski, mida loetakse välja eksisteerivast eluvormist, et teadvustada, millisesse kultuuri ja sotsiaalsesse kogukonda tegelikult kuulutakse. Haridus ja demokraatia arenevad tsiviilühiskonnas. Kuid mõlemad vajavad kestmajäämiseks ja arenguks riiklike garantiisid. 1992–93 tähistati kogu maailmas mälestust demokraatia sünnist Ateenas 2500 aastat tagasi. David Held pidas seoses sellega loengut teemal „Demokraatia: eile, täna, homme”, kus väitis, et demokraatiat ei saa enam vaadelda rahvusliku projektina, tulevikudemokraatia peab olema globaalne:

„Demokraatia on „suur lugu” või „metajutustus”, mis võib raamida ja piiritleda konkureerivaid lugusid heast. See on äärmiselt oluline, sest näitab teed, kuidas siduda väärtusi üksteisega ja jätta väärtuskonfliktide lahendused poliitilises dialoogis osalejatel. Tänapäeval peame aktsepteerima, et dialoogi võib pidada otse ja intensiivselt kohalikus ühiskonnas, kuid seda peavad vahendama uued vormid ning seda peab pidama tõeliselt *kosmopoliitilisel** tasandil (Held, 1995).

sofist	targutaja
kosmopolitism	maailmakodanikuideed esindav suund sotsioloogias

3.4. Kasvatuse prioriteetid mitmekultuurilises Eestis



Sissejuhatav arutelu

- Kuivõrd demokraatlik on Eesti ühiskond? Põhjendage
- Kas ja kuidas on haridus seotud demokraatiaga?

Kultuuri ja haridust on alati peetud ja peetakse ühiskondade arengu lähtefaktoriteks. Nii ka Eestis osalevad integratsiooniprotsessis kultuur ning koolisüsteem tervikuna, sest just kool on see *institutsioon**, kus pannakse väärtushinnangute ja -normide alused. Kool üheaegselt esineb ka ühiskonna kultuurikandjana. Kaasaegne lähenemine kasvatusesele ja õpetamisele on tihedalt seotud väärtuskasvatusega – valdkonnaga, milles intensiivselt tegeldakse nii väärtuste vahendamise ja uute väärtuste loomiskultuuriga (Muldma, 2010).

Koolihariduses on igal ainel tänu oma pedagoogilistele võimalustele täita oma koht õpilase isiksuse kasvatamisel. „Kultuuridevaheline kommunikatsioon koolis ja ühiskonnas“ programmi raames on Eestis väljatöötatud mitmekultuurilise kooli tulevaste õpetajate ettevalmistamise kontseptsioon. Käesolevas programmis võetakse vaatluse alla paljud küsimused ja probleemid: mitmekultuurilisus kui etniline ja sotsiaalne fenomen, kultuur, identifitseerimine ja kommunikatsioon, multikultuurse hariduse sisu ja selle realiseerimise ressursid, ühiskondlike orientatsioonide kujundamine jpm. (Käosaar, 2009).

Selle programmi eesmärke, mis on suunatud sallivuse ja tolerantsuse arendamisele, võib lühidalt iseloomustada järgmiselt:

- luua visioon mitmekultuurilise kommunikatsiooni teooriast ja praktikast,
- õpetada mitmekultuurilise strateegiate kasutamist tavaelus ja koolis klassiruumi tingimustes, aidata identifitseerimise kriisi ületamist hariduse rolli tunnustamise ja mõistmise kaudu;
- arendada sallivust, tolerantsust ja empaatiat kultuuriliste erinevuste vastu (Käosaar, 2009).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et mitmekultuuriline haridus on suunatud õpilase sotsialiseerimise ja inkultuuratsiooni probleemide lahendamisele ühiskonnas. Mitmekultuurilise ühiskonna tõlgendamine lähtub arusaamast, et kaasaja maailmas iga inimene ei kuulu ainult oma sotsiaalsesse rühma, näiteks oma etnilise grupi juurde, vaid et ta esineb paljude erinevate sotsiaalsete ühenduste liikmena ning et need ühendused pidevalt dünaamiliselt arenevad.

institutsioon	riiklik, poliitiline, sotsiaalne asutus, tava
kontseptsioon	käsitlus, vaadete süsteem

Lugemiseks

Käosaar, I. (2009). Kultuuride dialoog kui reaalsus. *Kasvatus mitmekultuurilises õpikeskonnas II. Kultuuride dialoog – võimalus või paratamatus?* M. Muldma (koost). Tallinn: TLÜ kirjastus.

Muldma, M. (2010). Muusikaõpetus väärtuskasvatuse osana. *Väärtused ja väärtuskasvatus koolieelses eas*. Koost. M. Veisson. Tartu: TÜ kirjastus, 75–85.

3.5. Väärtuskasvatusest mitmekultuurilises ühiskonnas



Tutvumine teemaga

- Mida peetakse ühiskonna arengufaktoriteks?
- Millised on eesti kasvatusprioriteedid?

Väärtuste definitsioone on teadusmaailmas koolkonniti erinevaid. Ühte nendest võiks käsitleda käesoleva teema kontekstis: *väärtused* on mehhanismid, mis aitavad inimesel langetada õigeid otsuseid ning väljendada sobivust ühiskonnas väljakujunenud normide ja hoiakutega. Sõna väärtus tuleb ladina sõnast *valere*, mis tähendab „väärt olema“. Kõige levinum kasutus on, et väärtus on see, mis on väärt omamist, saavutamist või tegemist. Väärtused on soovide objektid, mis juhivad meie toimimist. Kui mingit tunnust peetakse väärtuseks, siis tähendab see, et seda võetakse arvesse valikute langetamisel ning enda ja teiste tegevuste kavandamisel (Blackburn, 2002).

Väärtus on fenomen, millega tegelikkuses puutub kokku iga inimene ning väärtusotsused kujundavad inimese väärtushoiakuid. Püsivad väärtushoiakud* omandavad normide tähenduse. See tähendab, et inimene on ühteaegu nii kehtivate väärtuste kandja ja peegeldaja kui ka aktiivne väärtuste kujundaja. Väärtused suunavad inimese praktilist tegevust ning inimegevuse tulemused võivad omakorda muuta neid väärtusi. Väärtusi võib reastada vastavalt nende suhtelisele tähtsusele. *Kitsamalt* eristatakse moraalseid, materiaalseid, majanduslikke, poliitilisi, õiguslikke, esteetilisi, kultuurilisi ja ajaloolisi väärtusi. Neid väärtusi võib ühiskond suunata, tõstes esile teatud ideaale, põhimõtteid, andes hinnanguid. Üldistades võib öelda, et tegemist on väljaspoolsete väärtustega. *Laiemalt* mõistetuna on nn klassikalised põhiväärtused tõde, headus, ilu, usk, lootus ja armastus. Põhiväärtuste lahtimõtestamine on raskendatud, sest tegemist on abstraktsete mõistetega, mille tähendus on pigem personaalne kui kollektiivne. Need sisemise olemusega väärtused on loovutamatud väärtused. (Sutrop, 2009).

Milton Rokeachi jaoks on väärtused baas kontseptsioonid, milliseid peaks omama iga inimene eraldi ning ka ühiskond tervikuna. Väärtused on standardid või kriteeriumid,

mis määravad mitte ainult inimese käitumist, vaid ka tema otsuste tegemist, suhtumist, valikuid, hinnanguid, tõlgendusi, ühtekuuluvust jpm. Väärtused korrastavad ning loovad ühiskonnas ratsionaalsust. Probleemid väärtuste ümberhindamisel võivad tekkida juhul, kui inimesed ületavad kultuuride piire. See, mida ühes kultuuris peetakse suureks väärtuseks, teises kultuuris mõistetakse hukka (Rokeach, 1979).

Lähedane on ka Soome teadlase Sirkka Hirsjärvi arvamus – väärtused on abstraktsioonid, mis toimivad kriteeriumitena indiviididel või inimrühmades nende valikute tegemise protsessides. Kasvatuse eesmärgid väljendavad alati mingisuguste väärtuste olemasolu ning nendes peegeldub ühiskonna heaolu. Traditsiooniliste väärtuste edasikandumine toimub põlvkonnast põlvkonda kultuurilise transmissiooni kaudu. Väärtused reguleerivad inimese käitumist ja tema püüdlusi, avaldades mõju sotsiaalse kooselu põhimõtetele (Hirsjärvi, 1998).

Toetudes ülaltoodud teadlaste ja uurijate väärtuste defineerimisele, võib teha järelduse, et väärtuskasvatuse kaudu on võimalik positiivselt mõjutada kultuuride dialoogi ettevalmistamist ja konstrueerimist.

Esimese Eesti Vabariigi ajal määras Peeter Pöld koolihariduse põhilised suunad ja ülesanded: kujundada õpetuslikud, eetilised, *esteetilised**, õiguslikud ja usulised väärtushoiakud. Mitmekultuurilisuse seisukohast pidas P. Pöld juba tol ajal oluliseks humaanse ühiskonna perspektiivi tähtsust. Ta rõhutas, et rahvuslik kuuluvus algab inimlikkuse ja humanismi väljendumisest (Pöld, 1932).

Eesti ühiskonna areng avaldab sügavat mõju väärtuskasvatuse prioriteetide kujundamisele kooliharidussüsteemis. Haridus tähendab mitte ainult teadmiste kogumi edasiandmist, vaid kõige esmaselt inimese kasvatamist ja kujundamist. Seega on haridus sügavalt seotud eetiliste väärtuste omandamisega, kuna lähtub arusaamadest, kes on inimene ja mil moel peaks ta tegutsema, käituma, mõtlema. Riiklik õppekava püüab anda vastust küsimustele – mis on hariduse eesmärk, milliste väärtushoiakute ja käitumishormidega last me tahame kasvatada? Eestis kehtiva õppekava järgi on lasteajal ja koolihariduse eesmärgiks kujundada tulevast riigikodanikku, kes on teadlik oma kodanikukohustustest, -vastutusest ja -õigustest, austab ja järgib seadusi, tunneb ja austab oma rahva kultuuri, juhindub oma valikutes ja tegudes kõlbelistest alusväärtustest ning toetab aktiivselt ühiskonna demokraatlikku arengut. Eesti näitel võib nentida, et praegu püüab üks osa ühiskonnast kramplikult kinni hoida traditsioonidest, autoriteetselt põlvest põlve edasi antavatest väärtustest; teised tunnistavad modernset, sotsiaalselt toimivat ühiskonda; kolmandad elavad postmodernistlikku elu, kus inimene keskendub ainult iseendale. Eesinedes ühel ajastul lõhestavad need suundumused inimväärtusi (Sutrop, 2009).

Eesti ajaloolane, kulturooloog David Vseviiov peab moraali põhikategooriaks headust, mida on läbi kogu inimkonna ajaloo ikka ühtemoodi mõistetud: ausus, sõbralikkus, truudus, abivalmidus, väärikus jms on need ideaalid, mille poole inimlast püütakse suunata. Ka headuse vastandit – kurjust – on läbi aegade ühtemoodi mõistetud:

alatus, petmine, tapmine, varastamine, reetmine, tagakiusamine jms on need pahed, millest tuleks hoiduda. Inimese kasvatus ülesanne on läbi aegade olnud üks: juhtida inimest headusele, anda inimlapsele juurde midagi sellist, mida tal sünnipäraselt ei ole. (Vseviov, 2009).

Väärtuste edastamise võimalustest. Väärtuskasvatus on küllaltki kompleksne ettevõtmine. Kuigi laps õpib alguses käskude ja keeldude ning eeskujude jäljendamise kaudu, muutub isiksuse kasvades järjest olulisemaks refleksioon ja arutlemine enda ja teiste väärtuste üle. Lisaks on väärtuste kujunemisel väga oluline, missugune on keskkond, kas ta võimaldab tegutseda positiivsete väärtuste järgi. Väärtuskasvatus, nii formaalne kui ka mitteformaalne, saab innustada lapsi austama iseend ning ühiseid väärtusi, nagu austus ja õiglus, tegema sotsiaalselt vastutustundlikke otsustusi ning olema suuteline otsuseid ja tegusid põhjendama (Cooper & Burman & Ling jt, 1998).

Väärtuskasvatus on protsess, mille alguses saab laps teadlikuks oma väärtustest ja võrdleb enda väärtusi teiste omadega. Edaspidi hakkab laps oma väärtuste üle reflekteerima, mõeldes järele selle üle, miks ta just neid asju väärtustab. Lühidalt öeldes, väärtuskasvatus peaks olema suunatud sellele, et õpetada enda ja teiste väärtusi ära tundma, reflekteerida väärtuste üle, võimaldada voorusi praktiseerida, anda tagasisidet, toimides kui peegel (Cantell & Cantell, 2009).

Väärtuste omandamist mõjutavad tegurid. Kooli ees seisab päris keeruline väljakutse – muutuda teadmiste keskest koolist väärtuste keskeks kooliks. Kuna teadmised pole väärtusvabad on oluline teadvustada väärtusküsimusi, seega väärtustest tuleks rääkida kõigis ainetes. Väärtuskasvatus ainetunnis sisaldab tegevusi, mis võivad olla omavahel tihedalt seotud. Ainetunnis saab õpetada väärtusi märkama ning nende üle ka reflekteerima, seega väärtused on tunnetus- ehk käsitlusobjektid. Kuid väärtustest teadlik olemine ei tähenda veel, et nende järgi ka tegutsetakse. Tähtis on, et õpilasele antaks aega ja võimalust mõelda selle üle, miks üks või teine väärtus on oluline. Kui lihtsalt edastada teadmist, et mingi asi on oluline, ei pruugi see veel õpilasele omaseks saada. Seetõttu on oluline lasta õpilasel ise selle teadmiseni jõuda ning kõige olulisem, saada kogemust seda teadmist rakendada. Voorused kujunevad läbi harjutamise, õpetas veel Aristoteles. (Aristoteles, 2003).

Väärtuskasvatuse puhul on väga olulised koolis valitsevad suhted ja isetegemise ning otsustamise võimalused. Samuti tuleb mõelda sellele, missugune on kooli, klassi õpikeskkond. Oluliseks peab pidama ka ühiseid tegemisi: ühine ettevalmistus olümpiaadideks, tasemetöödeks, kooli või klassi koosoleku läbiviimine, teatri/kontserdi külastamine on sageli väärtuskasvatuse vaatevinklist tunduvalt mõjusam kui ainetunnis õpitav.

Nagu rõhutab Jan Valsiner, igasugune õpetus peaks toetuma lapse eduka eneseteostuse teguritele. Lapse vaimse ja füüsilise tervise seisukohalt on äärmiselt oluline

tema *positiivne enesehinnang*. Õppeprotsessis vajab õpilane aktiivseks osalemiseks õpetaja tunnustust ja tuge, mis aitab tal kogeda *eduelamust*:

- Kindlustunne tuleviku suhtes kui oluline eeldus õpilase *õnnelik olemises*. Õppetegevuste toimimine lapse emakeele ja kultuuripärandi väärtustamisega (identiteedi toetamine).
- Võimalused ehitada ja süvendada *positiivseid suhteid üksteisega* (Valsiner, 1998).
Õpetus on tervikuna üles ehitatud positiivsetele väärtushoiakutele, milledest tähtsal kohal on üksteisega arvestamine, erinevuste aktsepteerimine ning sõbralik koostöö. Kõik õppetegevused lähtuvad ühisest eesmärgist – toetada väärtuskasvatust aineõpetuse kaudu.

Lapse tervikliku ja jätkusuutliku arengu tagamisel on võtmeisikuks õpetaja, kelle tegevuse edukus sõltub neljast põhilisest tegurist:

- 1) sellest, kuidas õpetaja püüab aru saada ja väärtustada last;
- 2) lapse motiveerimisest, mis tähtsustab iga üksiku õpilase ja kogu klassi toimetulekut;
- 3) õppekavast, mis määrab tegutsemise eesmärgid ja suunad;
- 4) õpetajapoolne tagasiside õpilasele, mis võimaldab aru saada, kuidas ta on arenenud, st kui palju paremaks ja tublimaks on õpilane muutunud.

Seega on õpetaja ülesandeks suunata ja mõjutada õpilaste mõttekäiku, motiveerida väärtustama individuaalsust, originaalsust, eneseväljendusjulgust ja koostööoskust (Valsiner, 1998).

kultuuriline transmissioon	kultuuriliste traditsioonide, kommete edasikandmine mitteõpetamise teel
eetika	kõlblusnormide kogum, mis piiristab ühiskonna liikmete käitumist

Lugemiseks

Aristoteles. (1996). *Nikomachose eetika*. Tlk Anne Lill. Tartu: Ilmamaa.

Blackburn, S. (2002). *Oxfordi filosoofialeksikon*. Tlk M. Väljataga; B. Mölder. Tallinn: Vagabund.

Cantell, H., Cantell, M. (2009). Global education in a multicultural school. *Dialogs on Diversity and Global Education*. M-T. Talib/J. Loitma/H. Paavola/S. Patrikainen (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, P 51–65.

Cooper, M.; Burman, E.; Ling, L.; Razdevsek-Pucko, C.; Stephenson. (1998). *Practical*

Strategies in Values Education. Values in Education. (Held 1995: 367 *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*).

Hirsjärvi, S. (1998). Kasvatuse väärtused ja eesmärgid tänapäeval. – In via educationis. Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 4. Tartu.

Pöld, P. (1932). *Üldine kasvatuseõpetus*. Tartu: K. Mattieseni trükikoda o/u.

Rokeach, M. (1979). *Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values*. In H.

Sutrop, M. (2009). *Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi eesti ja Soome koolis*. Koost M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum. Tartu: TÜ kirjastus, 50–67.

Valsiner, J. (1998) How Can Developmental Psychology Become ‘Culture-Inclusive’? In: J. Valsiner. *Child Developmental in Cultural Context*. Lewston, Ny: Hogrefe and Huber Publishers, 145–158.

Vseiov, D. (2009). Ajalugu kui mängumaa. *Aja Vaimud. Kirjutisi 1996–2009*. Tallinn: Valgus.

3.6. Õpetamisstrateegiad mitmekultuurilises õpikeskonnas



Mõtleme koos

- Kas ja milleks on vaja õpetamisstrateegiaid?
- Mis on Teie jaoks kõige olulisem õpetamisel mitmekultuurilises klassis?

Mitmekultuurilise hariduse üks olulisemaid ülesandeid on anda kõigile lastele võimalus hoida oma kultuurilist identiteeti ning luua selle juurde kodanikuidenteet edukaks toimimiseks Eesti ühiskonnas. Oluliseks ülesandeks on kõikidel õpilastel, sõltumata nende kultuurilisest päritolust, huvi äratamine ja tolerantsuse kujundamine teiste kultuuride vastu. On tähtis, et õpilased teaksid, et nad ei pea valima oma päritolu ja asukohamaa identiteetide vahel, vaid nad saavad kuuluda kahte kultuuri ning et mõlemad kultuurid on väärtuslikud.

3.6.1. Mitmekultuurilises õpilase ja õpetaja hoiakutes



Arutelu

- Millised väljakutsed ootavad mitmekultuurilise klassi õpetajat?
- Mida vajab mitmekultuurilise klassi õpilane rohkem kui tavalises klassis?

Eesti koolid on siiani olnud üsna monokultuurilised, kuid mitmekesisus kasvab. Mitmekultuurilise hariduse üheks peamiseks eesmärgiks on tolerantsuse kujundamine ja arendamine. Rahvuslikku stereotüüpset mõtlemist, hoiakuid, eelarvamusi, n-ö kultuuripille on võimalik muuta päris mitmel moel.

- *Teadmiste lisamine.* Stereotüübid on üldistatud teadmised ning uue teadmise lisandumisel need reeglina muutuvad. Seega, mida enam me erinevate, sh ka oma kultuuri kohta teame, seda õigemad on meie stereotüübid. Stereotüüpe ei tohi võtta kui lõplikku tõde, mis kehtib kõigi konkreetse rahvuse esindajate kohta. Temasse tuleks suhtuda kui üldisesse teadmisesse, millel mitte alati ei peegeldu reaalse elu (Tartwijk *et al.*, 2009).
- *Sihtgrupi ühikute muutmine.* Stereotüüpe saab muuta läbi selle, et lahutada sihtgrupp mitmeks väiksemaks ning näidata, et igaüks neist on oma eripäraste joontega. Eesti venekeelsest elanikkonnast räägitakse sageli kui ühtsest grupist, kuid selle sees on erinevate etniliste taustadega, kogemustega, majanduslike erinevustega alagruppe. Sihtgrupi muutmine on seotud ka läbilõikeliste identiteetide esile toomisega – spordihuvilised või disko-muusika eelistajad –, sidudes inimesi sõltumata etnilisest päritolust ja kodusest keelest. Samuti saab eri gruppide vahel ühisosa luua, näidates laiemaid ühiskategooriaid, kuhu koos kuulutakse (Tartwijk *et al.*, 2009).
- *Gruppi kirjeldava ühiku kaotamine.* Koolikeskkonnas tähendaks see, et kultuurilisi erinevusi teadlikult ei rõhutata ning püütakse suhelda isiklikul tasandil. Sellist lähenemist on pidanud õigeaks paljud õpetajad.

Kaks viimast strateegiat võivad tekitada ohtu, et vähemusgrupid võivad tunda oma eripära ohustatuna ning nende avalik mahavaikimine võib teema viia pöranda alla, mis toob esile kiusamise ja ebakindluse oma identiteedis. Eelmainitud ohu vastu aitab vastastikune eristamine – gruppidevaheline koostöö ühise eesmärgi nimel, kus eri gruppide eripärad on kasulikud (Tartwijk *et al.*, 2009).

Viimane seostub klassikaks saanud nn kontakti hüpoteesiga, mis ütleb, et eelarvamusi saab vähendada kontaktidega kahe grupi liikmete vahel, kui see toimub teatud soodsatel tingimustel, milleks on ühine eesmärk tegutsemisel ja vajadus teha koostööd, võrdne staatus, kooli keskkonna soosiv mikrokliima. Lisaks gruppidevahelistele kontaktidele aitab eelarvamusi vähendada ka üks lähedane suhe teisest kultuurist pärit inimesega. Seejuures laieneb positiivne suhtumine ka teistesse gruppidesse.

Kõigil neil tegevustel on multikultuurilises klassis oma praktiline rakendamisvõimalus. Kui ükskultuurilises klassis kultuuriliste eelarvamustega näiliselt probleeme pole, siis tegelikult need lihtsalt ei avaldu. Mitmekultuurilises õpikeskkonnas on enam võimalusi õpilaste ettevalmistamiseks eluks *pluralistlikus** maailmas.

pluralism	teooriate paljususe ja mitmekesisuse, käsitluse, mille järgi reaalsus koosneb paljudest võrdväärsetest ja sõltumatutest olemise liikidest
------------------	---

Lugemiseks

Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., Wubbels, T. (2009). *Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms*. Teaching and Teacher Education 25, 453–460.

3.6.2. Mitmekultuurilise hariduse teostamiseks vajalikud ressursid: õpetaja ettevalmistus ja ühiskondlike hoiakute kujundamine



Sissejuhatav arutelu

- Kas ja millist lisakoolitust vajab mitmekultuurilise klassi õpetaja?
- Millised õpetaja rollid lisanduvad mitmekultuurilises klassis?

Mitmekultuuriline haridus on pigem protsess ja filosoofia kui produkt ja tulemus. Ning ta põhineb arusaamadel, et kultuurilist mitmekesisust tuleb vaadelda kui väärtust, millesse peab suhtuma lugupidavalt ja austavalt. Need põhimõtted on tähtsateks tugisammasteks mitmekultuurilisusega tegelevale õpetajale. Mitmekultuurilisus on pidevalt arenev mõtlemisviis. Alati on võimalik mõista ja näha rohkemat, intellektuaalne areng pole kunagi lõplikult valmis! (Campbell, 2003).

Mitmekultuuriliste klasside õpetajad toovad esile seda, et oluline on tunda õpilaste kultuurist tulenevaid suhtlemisstiile, aga ka võimalusel nende kultuurilisi tavasid ja kogukondade elu. Suur uurimissuund seostab akadeemilist edukust vähemusnoorte opositsioonilise identiteediga. See on siiski pigem omane klassiühiskondadele, kus madalamast sotsiaalsest klassist pärit noored saavad koos päritoluidentiteediga kaasa ka hoiaku „meie“ oleme töölisel, meile pole head hinded tähtsad, tuupimine on omane „neile“ ning käituvad vastavalt sellele. Kuid ka sel juhul seostuvad kultuurilised identiteedid sagedamini keelekasutuse, muusikaeelistuste ja väljanägemisega ning vähemuses on need, kes peavad head õppimist nt „valgete käitumiseks“ (Cangelosi, 2000; Tartwijk et al., 2009).

Table 1. Oskused ja strateegiad mitmekultuurilise klassiga toimetulekuks (Tartwijk et al., 2009)

Oskus	Strateegiate rühm	Strateegia
Õpilaste käitumise jälgimine ja korraldamine	Jälgi õpilaste käitumist	Pane tähele õpilaste käitumise muutusi
	Väljenda end selgelt	Esita selged reeglid ja protseduurid
		Tutvusta õpilastele reegleid
		Pea reeglitest kinni
	Sea piire	Väljenda teadlikkust
		Meenuta õpilastele reegleid
		Näita välja ärritust
		Hoiata
	Välidi konflikti laienemist	Rakenda karistust
		Kasuta pigem väikest kui suurt karistust
Ignoreeri aeg-ajalt väikseid eksimusi		
Tule toime õpilaste emotsioonidega		
Kasuta nalja muutmaks karistust vähem rängaks		
Ole paindlik	Kasuta pigem ratsionaalseid kui jõuargumente	
	V Vasta positiivselt õigustatud kriitikale	
	Kohanda käitumist vastavalt õpilase omadustele	
Saavuta õpilaste pühendumine	Ole paindlik reeglite rakendamisel	
	Tee reegleid koos õpilastega	
Heade suhete hoidmine ja loomine	Loo häid suhteid	L Loo positiivseid suhteid muutmaks klassiga toimetulekut kergemaks
		Kasuta ja loo võimalusi õpilaste tundma õppimiseks
	Panusta aega suhete ülesehitamiseks	
	Hoi a häid suhteid	Tee nalja
Anna tagasisidet ilma alandamata ja eneseuhkust riivamata		
Näita austust ja tee komplimente		
Õpilaste tähelepanu ja kaasatuse saavutamine läbi õpetamise	Kasuta präänikut	Kiida ja stimuleeri
		Hinda tihti ja erinevalt
	Kohanda õppimist	Kohanda kiirust õpilaste eri vajadustest lähtuvalt
		Kohanda õpetamisemeetodeid õppijate oodatavatest vastustest lähtuvalt
Tee sisu õpilastele oluliseks	Tea õpilaste tausta, uskumusi ja huvisid	
	Selgita tegevuste põhjusi	

Nagu väidavad autorid Den Brok, P., Wubbels, T., Veldman, I. & van Tartwijk, J. (2009), identiteedi mõju võib olla vastandlik akadeemilisele edukusele, st. madalama staatusega vähemusgruppide noored näevad akadeemilises edukuses sotsiaalse mobiilsuse võtit. Selleks, et võõras ühiskonnas edukas olla, tuleb olla tublim kui need, kelle vanematel on parem suhetevõrgustik ja kes valdavad vabamalt riigikeelt.

Üheks teemaks teisest kultuurist pärit õpilaste akadeemilises edukuses on ka neile pakutavad tugisüsteemid ja spetsiaalne metoodika. Näiteks, logopeedi poolt pakutava kõne-ravi kõrval õpiabi võimalused: parandusõpe, tugiope ja individuaalne õppekava.

Mitmekultuuriline õpetus rajaneb õppurite endi kogemustel ja identiteetidel. Tavaliselt eitatakse õppetunnis õpilaste kogemusi, mis on vastuolus ideega tunnistada *kultuuriidentiteeti** ka klassiruumis. Näide lähenemisest väärtuskäsitlusele, mida on silmas peetud *Hästitempereeritud Klaviiris*, mis tähendaks noodimärgist mööda panemine. Mõiste „mitmekultuuriline õpetus” on praktiline käsitlus nii haridusest kui ka uurimissuunast. Nimetatud suunda võib pidada didaktiliseks, sest see räägib heast õppest. See rajaneb ideedele vabadusest, õiglusest, võrdlusest ja inimese väärtusest. Mitmekultuuriline õpetus taotleb, et julgustataks võimet mõista, millist mõju avaldavad rass, klass ja sugu identiteedile, aga ka teadmiste ja võimu suhtele. Mitmekultuuriline koolitus tegeleb sellega, et lähtudes kultuuride erinevustest ja eri etnilistest kogukondadest*, rahuldada igaühe spetsiifilisi vajadusi. Lähtutakse seisukohast, et eri etnilistest kogukondadest õpilased peavad kogema koolitust ühesugusena (Gustavsson, 2000).

Me elame ja tõlgendame maailma piiratult, kui jääme vaid kohaliku või rahvusliku kultuuri esindajaks. Kõik kogukonnad vajavad nn murduvat perspektiivi, et vaadelda ja näha ennast distantsilt, sest lähedases ja suletud kogukonnas välistatakse võõras. Vähemuskultuurid, mis asuvad riigis põliskultuuri keskel, sõltuvad sellest kultuurist ning see mõjutab ka nende identiteeti. Identiteet tekib dialoogiliselt. Kultuuriidentiteedist kujuneb identiteet lõhes kahe koodisüsteemi vahel ehk kommunikatsioonis erinevuste ja eri kultuuride vahel. Inimene mõistab end paremini, kui kohtab võõrast ja teistsugust. Identiteedipoliitikud piiritlevad kultuuriidentiteeti oma grupi kriteeriumidega, mis on esimene vajalik samm vastastikusele tunnustamisele, kuid ainult sellest ei piisa. Iga grupp peab lõpuks mõistma, et on osa suuremast kogukonnast ja et mitmekultuuriline ühiskond sisaldab paljusid ühiskondi. Teine samm, mis on märkimisväärselt raskem, on rekonstrueerida midagi uut, mis on „teistega” seotud (Gustavsson, 2000).

Ükski kultuuriidentiteet pole midagi neutraalset, nagu distantsilt nendevahelisi erinevusi nentides tundub. Sügavaim haridusidee olemus on see, et läbi eneseavamise, enesehülgamise leiab inimene end seda terviklikumalt võõras. Leides uue ja teistsuguse tausta varem tundmatule kultuurile avaneb ka meie ees uus perspektiiv, mida varem pole märganud oma kultuuris.

kultuuri-identiteet	samastumine, eneseteadvustamine kultuurirühma tasandil
etniline kogukond	kogukond etniliste tunnuse alusel (ühine keel, traditsioonid jne)

Lugemiseks

Campbell, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Maidenhead; Philadelphia: Open University Press.

Cangelosi, J. S. (Ed). 2000. *Classroom Management Strategies. Gaining and Maintaining Students Cooperation*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Gustavsson, B. (2000). Haridus kaasajal. Hariduse võimalustest ja tingimustest kaas-aegses ühiskonnas. Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

3.6.3. Õpetaja mitmekultuurilises õpikeskkonnas



Sissejuhatav arutelu

- Millega peab õpetaja kindlasti arvestama mitmekultuurilises klassis?
- Mida peab tegema turvalise õpikeskkonna loomisel mitmekultuurilises klassis?

Kultuuri ja haridust on alati peetud ja peetakse ühiskondade arengu lähtefaktoriteks. Soome teadlane M.-T. Talib väidab oma uurimuse põhjal: selleks, et üks õpetaja saaks olla edukas mitmekultuurilises õpikeskkonnas, peab ta olema paindlik, avatud ning tolerantne eri maailmavaadete suhtes. Seega taandub kõik õpetaja enda eeskujule ning moraaltunnetusele, palju loeb ka tema enda varasem elukogemus. Õpilane, kes on tulnud teistsuguse kasvatusena ja kommetega ühiskonnast, ei tohiks tunda, et kõik, mille järgi ta seni on elanud, on olnud väär või ebaloomulik. Õpetaja mängib kesket rolli õpilase identiteedi säilimise kohalt. Tema suunata on kõikide õpilaste enesehinnang, empaatia ning üldine sallivus klassiõhkkonnas. Siinkohal on oluline õpetaja pädevus mitmekesise kultuurikeskkonnaga toimetulekuks. Kultuuridevahelise pädevuse kujunemise eelduseks on ühiskonna enda mitmekultuurilisus. (Talib, 2006).

Sageli on kombeks mõista hukka seda, mis endale arusaamatu. Oluline on teadustada, et erinev pole vale vaid teistsugune. Inimesed on erinevad, nende eluviisid ja uskumused varieeruvad märkimisväärselt. Mis ühele vastuvõetamatu, on teisele meeldiv. Õpetaja peab olema alles arenevate mitmekesiste maailmavaadete keskel tasakaalustav tolerantne jõud, kes on oma elukogemuselt laiahaardeline ning empaatiavõimeline erisuguste õpilaste suhtes. (Talib, 2006).

Üheks oluliseks teguriks, mis mõjutab teisest kultuurist pärit laste akadeemilist edukust, peetakse kodust keskkonda: pere sotsiaalmajanduslikku toimetulekut, vanemate haridustaset, sotsiaalset elukeskkonda. Eri kultuuridest pärit vanemate suhtumine nii lapsedesse kui ka koolis toimuvasse on erinev. Teistest kultuuridest pärit õpilaste akadeemiline edukus sõltub olulisel määral ka koolikeskkonnast. Kindlasti mängivad tähtsat rolli õpilase edasijõudmises kooli sisemised ressursid ja õpetamise kvaliteet (Valdmaa, 2002).

Mitmekultuuriline õpikeskkond on paratamatult konfliktsem, kuna arusaamade lahknevusi on märgatavalt rohkem ning oma olemuselt võivad olla need tõeliselt fundamentaalsed eluküsimused. Õpetajalt oodatakse sellises olukorras adekvaatset

ja moraalipõhist reaktsiooni kellegi inimõigusi rikkumata. Kuna õpetaja suhtumine on õpilaste jaoks olulise kaaluga, võib teisekultuurilise taustaga õppijast saada klassis tõrjutud laps. Sellisel juhul on õpetaja kujundanud juba terve klassitäie stereotüüpse ning eelarvamusliku mõtteviisiga tulevase ühiskonna liikmeid, kelle sallivusaste on üsna madal. (Cangelosi, 2000).

Iga õpetaja kujundab õpilaste väärtusi, olgu teadlikult või ebateadlikult. Seetõttu peavad õpetajad kriitiliselt reflekteerima oma väärtuste üle. Õpetaja enda väärtustest oleneb nii õpimeetodite kui ka hindamismeetodite valik, aga ka õpilaste ja kolleegidega suhtlemise viis. Õpetaja, kes ise oma ainet armastab ja sellest vaimustub, suudab ka õpilastes kujundada head suhtumist oma ainesse. Ent tähtis on ka see, kuidas ta õpilastesse suhtub. Muidugi vajab õpetaja toetavat suhtumist nii kooli juhtkonna poolt kui ka lastevanematelt. Selleks, et õpetaja saaks väärtuskasvatust edukalt läbi viia, on vaja anda õpetajale vajalikud sotsiaalsed oskused (kuidas lahendada konflikte, kuidas õpilast kuulata, kuidas väärtuste üle arutleda jne), väärtustada tunnivälisest tööd (arvestada seda koormuse osana) ja muidugi tõsta ühiskondlikku lugupidamist õpetaja töö vastu. (Sutrop, 2009).

Õpetaja igapäevatöös tuleb sageli teha kiireid otsuseid lahendamaks probleem-situatsioone. Ootamatutes olukordades tuleb toetuda intuitsioonile või varasemale kogemusele, sest on võimatu, et õpetajakoolitus suudab valmistada ette igaks riski-olukorraks. Sellisel ristteel seistes ilmnevad õpetaja enda moraalinormid, otsustusvõime ning avatud mõtlemine.

*Konservatiivne** ning *dogmades** kinni olev õpetaja pole tõenäoliselt multikultuurses õpikeskkonnas nii edukas kui uuendustele avatud ja eneseteadlik õpijuht. Ainult enda vaatepunktist tõlgendatud käitumismallid, kehakeel ning vestlusteemaatika võivad olla väga eksitavad. Mis ühes kultuuris tundub vastuvõetamatu, võib teises olla lausa viisakas. Sellised olukorrad nõuavad taktitunnet, sest õpilane pole süüdi, et on kasvanud teistsuguses kultuuriruumis, ning avatust, sest tundmatu pole tingimata halb. Hukka on lihtne mõista, kuid selleks, et mõista tuleb pingutada ja väljuda stereotüüpselt mõtteraamistikust. (Talib, 2006).

konservatiivne	vanameelne, uuendusvaenulik
dogma	õpetuslause, mida peetakse tõeks ilma tõestamata

Lugemiseks

Cangelosi, J. S. (Ed). 2000. *Classroom Management Strategies. Gaining and Maintaining Students Cooperation*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi eesti ja Soome koolis*. Koost M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum. Tartu: TÜ kirjastus, 50–67.

Talib, M.-T. (2006). Opetajana monikultuurisessa koulussa, teoksessa *Eriolaisuuden valot ja varjot. Diversity a challenge for educators*. Talib, M.-T. (Ed.). Turku: Finnish Educational Research Association.

Valdmaa, S. 2002. *Mitmekultuuriline maailm pedagoogilisest perspektiivist*. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut ja TÜ Euroopa Kolledž.

3.6.4. Eesti kooli valmisolek mitmekultuuriliseks hariduseks



Rühmatöö

- Kas ja milliseid lisaoskusi vajavad mitmekultuurilise klassi õpilased?
- Kuidas saab õpetaja jagada oma oskusi ja kogemusi teiste õpetajatega

Teostage õppematerjalide kontentanalüüs ning leidke identiteeti ja mitmekultuurilisust toetavat informatsiooni (vt Lisa 4).

Kultuuri ja haridust on alati peetud ja peetakse ühiskondade arengu lähtefaktoriteks. Nii toetavad eelpoolöeldud kooli õppekorralduse kohta ka Maris Tuuliku ja Maia Muldma läbiviidud uurimuse „Uusimmigrantide* laste integreerimine eesti kooli“ põhjal saadud tulemused. Eesti koolide mitmekultuurilisus avaldub ühes huvitavas aspektis – uusimmigrantide laste integreerimise vajalikkus. Uusimmigrantidena käsitletakse Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse väljaannetele toetudes nii Euroopa Liidust kui ka kolmandatest riikidest Eestisse saabuvate tööliste, asüüliatolejate, pagulaste, immigrantide lapsi, kes soovivad alustada õpinguid eesti koolis ning kes on Eestis elanud vähem kui kolm aastat.

Eesti kooli valmisolekut uusimmigrantide laste vastuvõtuks ja nende integreerimiseks eesti kultuuri valiti analüüsimiseks järgmised olulised kriteeriumid: õpetajate koolituste organiseerimine, projektide kirjutamine, spetsiaalse klassiruumi võimaldamine, õppematerjalid, kaasõpilaste ja klassi ettevalmistus muukeelse õpilase tulekuks, mõistev õhkkond, õppekava individualiseerimine muukeelsele lapsel jms.

Esmalt saab teha olulisi järeldusi õpetajate ettevalmistusest ja hoiakutest õpetamiseks mitmekultuurilises klassis. Selgus, et õpetajate ettevalmistus mitmekultuurilises klassis töötamiseks on üsna kesine. Pooled õpetajad ei ole saanud spetsiaalset koolitust tööks mitmekultuurilises klassis. Nii koolitusi mittedaanud kui ka läbinud õpetajad toetuvad oma töös peamiselt isiklikule ja teiste kolleegide kogemusele. Läbitud koolitused on olnud enamasti eesti keele kui teise keele õppimiskeskused. Sellelaadsete koolituste vajadust kinnitab õpetajate arvamus, et kõige suuremaid raskusi nii õpilasele kui õpetajale tekitab õppetöös just eesti keele mitteoskamine.

Õpetajate häälestatust uusimmigrantide lastega tegelemiseks näitab nende suhtumine nende olemasolusse klassis. Enamik õpetajaid suhtub uusimmigrantõpilastesse väga hästi, kuid teatud tingimustel: *õpilane peab oskama algtasemel eesti*

keelt, vastasel juhul muutub töö klassis liiga raskeks, õpilane on ise tore, sõbralik ja edasipüüdlik, uusimmigrantide perega toimib hea koostöö, uusimmigrantõpilastele võimaldatakse eesti keele lisatunde. Õpetaja oma sõnade ja käitumisega on õpilastele eeskujuks ning just temale kuulub võtmeroll uusimmigrantõpilase kohanemisel klassi ja kooliga, tegelikult siinse ühiskonnaga. Samuti on positiivse hoiakuga õpetajal võimalus teisi sarnaste koolide õpetajaid positiivselt häälestada ja julgustada, nendega kogemusi vahetada.

Õpetaja töö eripära mitmekultuurilises klassis on seotud suurema töökoormuse ja sisemise pingega. Õpetajad tajuvad endil olevat mitmeid rolle ja seetõttu ka lisakohustusi. Mitmekultuurilises klassis on õpetajate endi sõnul nende peamine roll olla õppetöö organiseerija, õpilaste julgustaja ja suhete koordineerija. Kõik õpetajad väidavad üksmeelselt, et uusimmigrantõpilane toob kaasa palju lisatööd. Lisatööks nimetavad õpetajad: lisamaterjalide, töölehtede, pildimaterjali leidmine; rohkem selgitamist ja lisakontrollimist, mõistete selgitamine; sõnavara selgitus, iga tunni detailne läbimõtlemine ja planeerimine, kehakeele abil õpetamine, vastandtähenduste abil õpetamine, jooniste ja joonistuste abil õpetamine. Uusimmigrantide lastega suheldes on enamikul õpetajatest kujunenud välja teatud põhimõtted.

Uusimmigrantõpilasega suheldes räägivad õpetajad aeglasemalt, kasutavad lihtsamaid sõnu ning kordavad küsimusi ja selgitusi. Seega leiab kinnitust eesti keele omandamise vajalikkus ja õpetajate esmane tähelepanu sellele kaasaaitamisele. Teise keele omandamine on eriti tähtis, sest kui õpilane ei saa kõigest aru, võib tal mingist teadmistest puudu jääda.

Mitmekultuurilises klassis õpetamisel on õpetajatel välja kujunenud teatud nn rutiin-tegevused. Nii nimetavad õpetajad peamisteks töövormideks: paaris- ja rühmatöö, paariline õpetab kaaslast, vestlusring (sõnavara laiendamiseks), individuaalne töö. Nimetatud töövormid peaksid tegelikult kuuluma iga õpetaja töövormide hulka. Samas soovitatakse ka mitmekultuurilises klassis rakendada rohkem koostööd arendavaid õppimistegevusi. Sellised õpistrateegiad võimaldavad parandada suhteid ning soodustada edukamat erineva kultuuritaustaga (ja keeleoskusega) õpilaste integreerimist. Need väljakujunenud töövormid on otstarbekad ja efektiivsed mitmes mõttes. Esiteks, kui õpetaja kasutab paaristöö meetodit, siis saab uusimmigrantõpilane paarilise käest küsida, paariline saab midagi ise õpetada, nad saavad koostööd teha. Kui selle juures õpetaja veel vahetab paarilisi nii, et uusimmigrantõpilane saab teha paaristööd erinevate õpilastega, tugevneb kindlasti tema suhetevõrgustik. Paaristöö võimaldab teha ka samme uusimmigrandi lapsi teistega suhtlema julgustamisel.

Niisama otstarbekas sotsialiseerumisele kaasa aitamiseks on rühmatöö. Kuna ka tavaõpilaste seas võib olla õpilasi, kellel vaja parandada sotsiaalseid oskusi, siis annab just rühmatöö, kus kõigil on oma rollitäitmised, selleks ideaalse võimaluse. Rühmatöö arendab koostöö oskust ning selle käigus võib meeskond genereerida väga huvitavaid arvamusi, mõtteid või lahendusi. Vestlusringi meetodit kasutavad

õpetajad uusimmigrandi sõnavara laiendamiseks, paremaks omandamiseks ja kasutamiseks. Vestlusringis tuleb vestelda mingil teemal, leida lahendusi, rääkida oma lugu. Sellist meetodit, kus paariline õpetab kaaslast, kasutavad õpetajad olenevalt eesmärgist nii, et kas õpetab tavaõpilane või uusimmigrantõpilane. Kuna õppematerjal on uusimmigrantõpilastele sageli mittemõistetav, siis tuleb see talle lihtsamaks teha. Enamik õpetajaid kasutab erinevaid võtteid õpetatava lihtsustamiseks: töölehtedel olevate harjutuste lihtsustamine, õpilane selgitab oma sõnadega, küsimusele otsitakse vastuseid ja selgitusi koos, õpilased jutustavad piltide järgi, matemaatikas tekstülesannete seletamine osade kaupa, eesti keeles õigekirja reeglite kasutamine näidete abil, teksti lugemine koos konkreetsetel teemal nt koomiksitate ja pildiseeriatega.

Uurimuses selgusid eestikeelse õpilaste ja uusimmigrantõpilaste erinevused nii õppetöös kui ka suhetes. Õppetöös – uusimmigrantõpilane ei saa aru loetust, väljendist või tööülesandest ja vajab lisaselgitust, kui keeleoskus minimaalne, tuleb koos õppida, eristada tekstist oluline ja teha see mõistetavaks, õpilane ei ole aktiivne ning õpib rahuldavalt. Selgunud uusimmigrantõpilaste erinevused, võrreldes eestikeelsete õpilastega, kinnitavad, et muukeelsetel on keskendumisraskusi. Mida noorem laps, seda kiiremini väsib ta ühelaadsest tegevusest. Õppimine vajab pingutust igalt lapselt. Muukeelsetel õpilastel on vaja veelgi rohkem pingutada, et mõista teist keelt seda õppides ja kuulates. Õpetaja peab aga kasutama mitmekesiseid tegevusi, tegema rohkem pause õppimistegevuste vahel ning organiseerima vaimse tegevuse vaheldumist füüsilisega. Need põhimõtted on olulised, kuna lapsed väsivad kiiresti ning lihtsalt lülitavad end välja, et end mitte koormata.

Emakeelest erinevas keeles õppiv laps tunneb end klassikaaslaste seas keeleliselt ebavõrdses olukorras olevat. Seetõttu võivad ta eneseväljenduse motivatsioon ja huvi langeda, sest ta kardab vigu teha. Vastates püüab ta keskenduda sõna korrektsele vormile, mitte aga sisulisele küljele, nt õpib sõna-sõnalt lauseid või tekste pähe.

Kui õppetöös võib uusimmigrantõpilane esialgu kaasõpilastest erineda, siis suhtlemises see nii pole. Õpetajad iseloomustavad laste omavahelisi suhteid *heade* ja *sõbralikena*. Seega laste omavahelist suhtlemist ei mõjuta nende päritolu, vaid pigem isiksuseomadused, mis loob hea pinnase ka edukaks kohanemiseks üksteisega ja kultuuriruumiga üldisemalt.

Siiski on uusimmigrantide õpilaste tulek eestikeelsesse kooli õpilaste suhteid mõjutanud. Õpilaste omavahelisi muutusi, alates uusimmigrantide laste tulekust kooli, on kommenteerinud kõik õpetajad: alguses oli põnev rääkida maadevahelistest erinevustest, kuid nüüdseks on kõik juba harjunud, ei eristata õpilasi; uusimmigrantide laste tulek on mitmekesistanud suhteid, mõlemad pooled tahavad üksteisega väga suhelda; muukeelsetega suheldakse enam eesti keeles, kuid suhetes pole miskit muutunud; paljud muukeelsed õpilased on eeskujuks oma hea õppeedukusega. Väga eduka toimetuleku takistuseks on eesti keele keskine oskus. Ebapiisav keeleoskus, eriti ühekülgne sõnavara, tekitab arusaamise raskusi. Seda olid peamiseks õppimisraskuseks märkinud ka õpetajad.

Uurimuse andmetest on ilmnunud mitmeid positiivseid tendentse uusimmigrantide laste integreerumise protsessis: kooli juhtkond ja õpetajaskond on leidnud viise ja vahendeid, kuidas tulla toime uusimmigrantõpilastega ja aidata neil integreeruda siinsesse haridusellu, arvestades, et kool on ühiskonna väike mudel; õpetajad leiavad mitmekultuurilises klassis õpetamisest positiivseid elamusi nii iseenda kui ka õpilaste jaoks ning õpilaste suhtlusringkond ei sõltu rahvusest, vaid suhtluskaaslase isiksuseomadustest; õpetajad koos eestikeelsete õpilastega suhtuvad hästi uusimmigrantide lastesse ja väärtustavad mitmekultuurilises klassis õppimist; tänu juhtkonna, õpetajaskonna ja eestikeelsete õpilaste positiivsele ja tolerantsele suhtumisele tulevad uusimmigrantõpilased õppetööga toime, neile meeldib Eestis elada ja nad on leidnud koolis uusi sõpru ja tunnevad õpetajapoolset toetust, mis on üks märk edukast kohanemisest.

Ühtlasi tõusid esile ka mitmed integreerimisega kaasnevad probleemsed aspektid: uusimmigrantõpilase olemasolu klassis toob õpetajale kaasa lisakoormuse: uusimmigrantide lastele tuleb enne eesti koolis õppima asumist tagada eesti keele algõpe, et nad koos teiste õpilastega õppetöös hakkama saaksid, sest peamised erinevused eestikeelse õpilase ja uusimmigrantõpilase vahel tulenevad just eesti keele oskamisest/mitteoskamisest; õpetajad kurdavad, et nende ettevalmistus mitmekultuurilises klassis õpetamiseks on ebapiisav; eduka õppimise kõrval tunnevad uusimmigrantide lapsed end mitmekultuurilises klassis ikkagi ebakindlalt ja igatsevad oma kodumaa järele. Üsna arvestatava osa I ja II kooliastme eestikeelseid õpilasi märgivad, et neile *ei meeldi* eriti õppida mitmerahvuselises klassis. Õpilaste põhjendused on järgmised: „Mõnikord ei saa uusimmigrantõpilased üldse aru, ...nad räägivad imelikult eesti keelt, ...ei meeldi kuulata teisi keeli, ...õpetaja peab muukeelsetele tööülesandeid paremini selgitama, ...uusimmigrantõpilased saavad kogu aeg vastata, ...uusimmigrantõpilased saavad endale õpetaja põhilise tähelepanu.“

Kokkuvõtteks tuleb tõdeda, et uusimmigrantõpilase tulek eesti kooli on jätkuvalt probleemne. Kuid mis on uus, ei ole alati halb ja negatiivne. Kõige tulemuslikum on mõistev koostöö, milles sisaldub erinevustega arvestamine ja ühisosa väärtustamine ning õpetaja käes on kõige olulisem „võti“, millega ta avab õpilase ees üha enam uusi rikkalike kogemuste teel.

immigrant	sisserändaja, mingile maale pikemaks ajaks elama asunu
uusimmigrant	immigrant, kes on elanud rännumaal vähem kui kolm aastat



Kodune ülesanne

Kirjutage **essee (referaat)** Teile rohkem hinge läinud, huvi pakkunud teemal või raamatu/uurimuse/artikli põhjal. Soovitused kirjatööde koostamiseks ning mõned näited leiate lisades **1., 2. ja 3.**

LISAd

LISA 1. Soovitused kirjatööde koostamiseks

Kirjatööd (esseed, referaadid jm) peaksid avama kasutatavate allikate sisu, teoreetilise tausta/aluse.

Juhul kui on tegemist uurimusega, peaks analüüsima uurimistulemusi koos kommentaaridega ja omapoolsete seisukohtade avaldamisega.

Esseed peaksid põhimõtteliselt erinema referaatidest, viimaste puhul ei ole kohustuslik (kuid pole ka keelatud) üliõpilase arvamuse avaldamine.

Kirjatöö struktuur peab olema loogiline, sisurikas ja teemakohane, sõnastus selge, teadusterminoloogiast lähtuv ja üheselt mõistetav.

Töö vormistamine, viitamine peab olema süsteemne ja vastama teadustööde kirjutamise nõudmistele.

LISA 2. Essee näide.

Essee David Vseviovi artikli „Kultuuride dialoog – võimalus ja paratamatus“ põhjal

Olles lugenud prof. D. Vseviovi artiklit „Kultuuride dialoog – võimalus ja paratamatus“ tekkis mul mitmeid mõtteid. Peamiselt küll opositsioonilisi mõtteid. Sellegi poolest ei eita ma, et artikkel on arukas oma mõtte poolest ja David Vseviovit olen ma alati imetlenud ja tunnistan vaieldamatult seda, et ta on ülimalt tark inimene. Seega ei argumenteeri ma tema artikli vastu mitte selle pärast, et neid mõtteid valeks peaksin, vaid selle pärast, et oman teistsugust maailmanägemust. Nõustun täielikult artikli sisuga selles osas, et olemas pole puhtaid kultuure. Kõik kultuurid ja rahvad on oma arengu jooksul alati võtnud üle teiste rahvaste mõtteid, uskumusi, tehnika ja teadussaavutusi jne. Puhast „oma“ kultuuri pole tõepoolest olnud mitte kusagil ja mitte kunagi. Isegi mingi rahvuse sünni hetkel, kui ta veel pole hakanud võtma vastu teiste kultuuride mõju, pole ta ikkagi oma kultuuri mõttes puhas, kuigi mõned inimesed seda ehk väidaksid. Sellele võiks vastu väita, et kuigi mõned müüdid ja legendid niisugust pilti esitavad, sünnib uus rahvus või kultuur tegelikkuses mitte ühe hetkega, vaid kujuneb pikema aja jooksul. Ning tavaliselt baseerub uus rahvus oma kultuuri mõttes kas mitme varasema rahvuse kultuuride sulamile või siis mingite oma eelkäijate kultuuri edasiarendusele ja teisenemisele. Sama kehtib ka religioonide kohta, mis minu arvates pea kõik baseeruvad mingisuguste varasemate religioonide või filosoofiate ideede edasiarendustele – kuigi nende järgijad võivad arvata, et need otse taevast nende prohvetitele anti. Seega pole puhtaid kultuure olemas ja selles osas pooldan täiesti Vseviovi esitatud mõtteid.

Tõrksust tekitab minus aga mõte et erinevad rahvused ja kultuurid peaksidki dialoogi arendama ja üksteises sarnasusi otsima. Ma ei tahagi väita, et neid sarnasusi otsides neid ei leiaks, kuid arvan et neile ei peaks nii palju tähtsust omistama. Isiklikust usust tulenevalt pean inimeste organiseerumise põhiühikuks rahvust – vähemalt euroopalikus kultuuriruumis. Inimesi on vaja kuidagi organiseerida mingisugusteks koostöö üksusteks ehk riikideks. See on vajalik, et suudetaks teha laiemat koostööd mingisuguses regioonis või piirkonnas. Kui selline vajadus organiseeruda olemas on, siis tulekski küsida, millel peaks see põhinema. Üheks võimaluseks oleks majandus. Riik oleks üles ehitatud puhtalt selle peale, et majanduslikud ühishuvivid suudavad panna inimesi koostööd tegema. See võiks kõige üldisemas plaanis töötada, kuid sellel on mitmeid nõrkusi.

Üheks suurimaks nõrkuseks pean ma seda, et üksikisikud või ühiskonna grupid võivad vahel võita majanduslikult ka oma riigi hävingust või ebaedust. Nad võivad kas lihtsalt mingit ühiskonnaklassilist või isiklikku omakasu taga ajades oma riigile kahju tuua või siis olla mõne teise riigi poolt ära ostetud ning seetõttu oma riiki kahjustada (tänu riikidevahelisele konkurentsile). Seejuures aga võib suurem osa selle riigi elanikkonnast oma riigi ebaedust või hävingust palju kahju kanda. Ainsaks võimaluseks sellise käitumise tõenäosuse vähendamiseks pean seda, kui riik põhineb tugevalt konsolideerunud rahvusel, kellel oleks võimalikult ühtne identiteet ja kultuur. See konsolideerunud rahvus peaks oma rahvust ja kultuuri tähtsustama nii suurel määral, et see ületaks ka majanduslikud klassivastuolud. Sellist väga konsolideerunud rahvust aga on üpris keerukas luua, kui samaaegselt otsitakse kogu aeg oma sarnasusi teiste kultuuride ja rahvustega. Usun, et rahvuselt kui idee ja ideaal põhineb just nimelt püüdlusel ja usul oma rahvusesse kui millessegi täiesti erilisesse ja kordumatusse. Võiks isegi öelda pühasse asjasse, mis pole ainult füüsiline vaid ka vaimne – n-ö Rahvuse Vaim. See uskumus võib küll olla naivistlik, kuid usun, et seda on vaja genereerida, et saavutada kõigi kodanike ühtne ja pühendunud töö oma riigi heaks – mis tegelikult ju ongi riigi edu pant.

Võiks vastu väita, et see võib kaasa tuua vastandumist teiste rahvustega ja kultuuri vaesemaks muutumist, sest kaob mitmekesisus. Isiklikult pole minu otseseks taotluseks vaen teiste rahvuste vastu. Samas tunnistan, et mõttelaadid, mida siin kirjeldan, võivad selle tõenäosust suurendada. Et seda aga siiski teatud piiride sees hoida, peaks rahvuse erilise ideede juurde kindlasti olema lisatud klausel, et ehkki oma rahvus on püha, eriline ja ka parim eksistentsivõimalus sellesse sündinute jaoks, pole ükski rahvus iseenesest loodud paremaks teistest rahvustest, või teiste rahvuste üle valitsema. Samuti, et väärivad ja väärilised rahvad austavad ka teisi rahvusi, kui need just kuidagi nende vastu ei tegutse. Usun, et rahvused peaksidki suhtuma sallivalt ja lugupidavalt ka teistesse rahvustesse – kuid ainult nii kaua, kui teised rahvused majanduslikult või poliitiliselt nende vastu ei tegutse või nende kultuurilist konsolideeritust ja sõltumatust ei ohusta. Mis aga puutub sellesse, et tugevalt konsolideerunud ja homogeenne kultuur võib muutuda vaesemaks mitmekesisuse

kaotamise läbi, siis selles arvamuses on kahtlemata tõetera. Ükski tsivilisatsioon ja kultuur (isegi siis, kui nad on väga suured) pole suutnud vältida mandumist, kui ta on jäänud isolatsiooni.

Samas ma ei arvagi, et rahvuslik konsolideerumine peaks viima täieliku isolatsioonini. Lihtsalt usun, et teiste rahvustega läbi käimine peaks olema rohkem majanduse ja poliitika alane kui kultuuriline ja rahvused peaksidki seda nii võtma. Riigid peaksid tegema ära pragmaatilised majanduslikud ja poliitilised asjad ilma omavahel väga kultuuri vahetamata, kuid vastastikuse üldnimliku lugupidamise vaimus, lähtudes seejuures siiski peamiselt oma rahvuslikest huvidest. Tean, et see on idealistlik, kuid unistada ju võib. Mingisugune kultuurivahetus toimub loomulikult alati ja see polegi halb, kuid see tohiks olla süsteemne. Loomulikult vahetavad inimesed ja rahvused ka inimeste tasemel läbi käies kontrollimatult kultuuri, kuid kui inimesed usuksid väga oma rahvusesse ja selle erilisusesse, siis võtaksid nad ilmselt vähem kultuurielemente kontrollimatult üle. Ilmselt oleks sügava usu oma rahvuse erilisusesse kõrvalnähteks ka see, et eri rahvustest inimeste vahel oleks vähem kontakte, mis iseenesest poleks ei halb ega hea, kuid aitaks samuti kaasa rahvuse konsolideerumisele.

Siiski ei lõpeks, vaid ainult väheneks eri rahvuste esindajate sõprussuhted ka sellisel juhul, kui just riik neid tõeliselt ei takista. Riik aga ei peakski oma kodanike ja muude riikide kodanike mõningast läbi käimist teadlikult takistama, sest ka sealtkaudu võib vahel tulla väärtuslikku, kuid, nagu öeldud, hoiaks usk oma rahvusesse inimesi võõraid kultuure kontrollimatult üle võtmast. Rahvuse suurem konsolideerumine ja kultuuriline ühtsus tooks muidugi kaasa juba eelpool mainitud rahvuskultuuri vaesemaks muutmise, kuid kui konsolideerumise nimel tuleb ohverdada vaid see, et pisut huvitavat kirjandust jääb kirjutamata, pisut huvitavat muusikat tegemata ja mõned muud kultuurielemendid avastamata, siis minu meelest on see väike ohver. Sellepärast suhtungi kultuuride dialoogi mõningase skeptilisusega, kuna minu meelest takistab see rahvuse ühtsust ja seega riigi efektiivset toimimist.

Mis aga puutub arvamusse, et tänapäeva globaliseeruv maailmas on kultuuride dialoogi üha rohkem vaja, sest läbikäimine on muutunud tihedamaks, on mul samuti mõned arvamused. Ma ei saa loomulikult öelda, et kultuuride dialoogi intensiivistumist praeguses maailmas vaja ei oleks. Aga vaadeldgem, miks see üldse nii on? Tundub, et peamiseks põhjuseks on rahvusvaheline äri, mida suuresti aetakse suuremate riikide ja ka rahvusvaheliste firmade huvides. Seega on ajendid mis sunnivad paljusid rahvaid rohkem teiste kultuuridega dialoogi pidama põhjustatud protsessidest, mis on neile suuresti peale surutud – siis ei saa seda kuidagi pidada õiglaseks, sest mis õiglust on selles, kui „kultuuride dialoog“ sulle vägisi peale surutakse, kuna sa lihtsalt kannatad halbu majanduslikke tagajärgi, kui sellega kaasa ei lähe. Isiklikult usun, et riigid peaksid üheskoos looma teatud kompromissvariandi suletusest ja kultuuride vahelisest dialoogist.

Poliitilisel ja rahvusvahelise suhtluse tasandil võiks loobuda igasuguse kultuurilise või riigikorralise ühtsuse otsimisest ja tegema koostööd puhtalt pragmaatilistest majandushuvidest lähtuvalt. Seejuures peaks iga riik ja rahvas võtma omaks seisukoha, et pole tema asi, mis toimub teise rahva territooriumil, kultuuris või riigikorras. Kontaktid ei peakski olema rahvaste, vaid ainult neid esindavate diplomaatide vahendusel, keda on spetsiaalselt koolitatud teiste rahvuste kultuurides et nad oleksid võimelised nende esindajatega hästi suhtlema. Seega peaks minu arvates „kultuuride dialoog“ toimuma peamiselt diplomaatiliste teenistujate tasemel ja muud inimesed peaks sealt välja jätma. Usun, et sedasi võiks rahvusvaheline suhtlus ja majandus toimida küll.

Teine põhjus, miks kultuuride dialoogi moodsas maailmas vaja oleks, tuleneb asjaolust, et inimesed liiguvad rohkem ringi ning asuvad elama teistesse piirkondadesse. Prof. Vseiov mainib oma artiklis hea näitena seda, et paljudes Euroopa piirkondades on järsult kasvanud moslemite arvukus, kes ka võõras keskkonnas oma kultuuri ja tavadid tugevalt säilitavad. See võiks viia mõttele, et meil on tõesti vaja rohkem dialoogi. Kahjuks on see vist tõsi nendes riikides, kus juba see viga on tehtud, et liiga palju teise kultuuritaustaga inimesi on oma riiki lastud. Seal ei jää vist tõesti üle muud, kui arendada dialoogi, et mingilgi viisil piir panna sellele rahvuslikult ühtse kultuuri kohutavasse hävitamisse. Samas, isiklikult tunnen ma sellest kurvastust, et paljud Euroopa rahvad tänapäeval sellesse sunnitud on, sest lisaks sellele, et see on raske, on selline dialoog võõrelemendiga, mis nende maale on olnud äärmiselt alandav. Usun, et Lääne-Euroopa moslemitest rahvastiku suureks kasvamise ja probleemseks muutumise taga on tegelikult Lääne-Euroopa enda ideaalid ja maailmatunnetus. See maailmatunnetus kujunes välja 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi esimesel poolel, põhinedes suuresti küllaltki vasakpoolsetel ideaalidel. Need majanduse tähtsust ja solidaarsust rõhutavad ideaalid on iseenesest ilusad, kuid arvan, et antud kontekstis on neil ka nõrgad kohad.

Nimelt alahindasid need ideed väga suurel määral kultuuri, religiooni ja rahvusliku identiteedi tähtsust, pannes kogu oma tähelepanu ja usu majandusele. Omades küllaltki ateistlikku materialistlikku maailmatunnetust, uskusid nende ideaalide järgijad Lääne-Euroopas ilmselt siiralt, et kui luua vaid tööliste vaheline solidaarsus ja üldine majanduslik heaolu ühiskonnas, siis kaovad pea kõik konfliktid ja vastuolud pea iseenesest. Olles täielikult sukeldunud klassivõitluse ideedesse, ei suutnud need inimesed ilmselt tõeliselt ette kujutada, et peale majandusliku kitsikuse või ebaõigluse võiks olla veel mingeid muid väga tõsisid põhjuseid, miks ühiskonnas konflikte võib olla.

Arvestades seda, milliseks oli muutunud üldine Euroopa kultuur, mille baasil need ideed arenesid, oli neil õigus – eurooplased (vähemalt suurem osa neist) ei hakkaski tõsisemalt mässama, kui neile tagatakse majanduslik heaolu korraliku palga ja normaalsete töötingimuste näol ning nende inim- ja kodanikuõigused. Samas ei

arvestanud need ideed mitmesuguste teiste kultuuridega, kellede jaoks nende identiteet usu või muu kultuurinähtuse vormis võib olla isegi tähtsam kui majanduslik heaolu. Euroopalik kultuur eeldas, ja mulle tundub, et siiaamaani suuresti eeldab, et kui need mujalt tulnud saavad vaid enam-vähem normaalsed majanduslikud tingimused ja euroopalikud põhiõigused, muutuvad nad automaatselt ühtse ühiskonna ustavateks liikmeteks. Samas on praktika näidanud, et see ei ole nii. Nad kipuvad sageli kangekaelselt klammerduma oma usulise või muu identiteedi külge ja olema opositsioonis oma „uue kodumaa“ väärtuste ning põhirahvastikuga, tundmata nende vastu mingit austust ja minnes vahel isegi vägivallani nende vastu.

Samal ajal ei saa põhirahvad end nende vastu väga efektiivselt ühiskonna või riigi tasandil kaitsta, minemata konflikti omaenda „euroopalike väärtustega“ ja ilma et mitmed vasakpoolse mentaliteediga inimesed või valitsused ei hakkaks kohe meelevaldselt süüdistama kolonialismis või võrdlema ühe teatud Kesk-Euroopa 20. sajandi kohutava režiimiga. Seega, mis neil muud üle jääb, kui alanduda selle „kultuuride dialoogini“ ja loota, et läbi raske töö ja immigrantide seas selgitustöö tegemise asjad aja jooksul paranevad – mis minu arust pole garanteeritud. Seega usun, et need rahvad, kes veel ei ole muudest kultuuritaustadest suurearvulist rahvastikku oma territooriumile lasknud, peaksid seda ka vältima igal võimalikul viisil. Kui muu ei aita, peaksid nad isegi võtma vastu vastavad seadused riiklikul tasandil ja kõigi jõududega nende kehtivuse tagama. Loomulikult tähendaks see teatud ideaalidest loobumist, kuid minu arust ei ole vaja ideaale, mis toovad ainult raskusi ja on ebasoodsad maa põlisrahvastikule.

Mida siis ikkagi arvata kultuuride dialoogist, selle võimalusest ja paratamatusest. Olen nõus et see pakub teatud võimalusi, kuid arvan, et neid peaks kasutama ainult pragmaatilisest huvist lähtuvalt, et tagada majandusedu. Riigid ja rahvusvaheline üldsus ei peaks seda riikidele ja rahvastele peale suruma. Samuti ei peaks seda püütama väga tugevalt julgustada, sest minu arvates pärsib see riiklust. Samas annan endale aru, et minu ideaalidel pole kandepinda, sest maailmas puhuvad tuuled teisest suunast ja seega on vahel vaja tegutseda kultuuride dialoogi vaimus, ehkki see toimub alandavates tingimustes – lihtsalt selle pärast, et pragmaatiliselt pole teisiti võimalik. Seega kultuuride dialoog pole enam mitte võimalus, vaid on tõesti muudetud paratamatuseks. See paratamatus pole küll õiglane ja ei teeni minu arust kõigi huve, kuid kuna see on paratamatus, siis pole midagi parata ja dialoogi tuleb arendada. Samas peaks seda minu arust forsseeritult tegema nii vähe kui võimalik ja sooviksin, et see rohkem arvestaks põlisrahvaste õiguste ning riikluse konsolideerimisega.

TLÜ magistrant. 2010. a.

Allikas: Vsevirov, D. (2009). Kultuuride dialoog – võimalus ja paratamatus. *Kultuuride dialoog – võimalus või paratamatus?* Muldma, M. (koost.). Teadusartiklite kogumik. Tallinn: TLÜ kirjastus.

LISA 3. Rahvuse tutvustamise näide.

Norra. Väärtused. Norralane elab enamasti eramajas, suuremates linnades küll korter-majades, kuid igal juhul on kodu norralasele oluline. Eriti tähtis on kodu hubasus – väärtustatakse käsitööd, hubast valgust, ühised söögiaegu. Pere loomine on Norras äärmiselt oluline. Päris tihti luuakse pere kohe peale keskkooli lõpetamist ning hiljem minnakse ülikooli. Peres peetakse tähtsaks ühiselt veedetud aega. Võrdõiguslikkuse poolest on Norra teisel kohal maailmas. Oluliseks peetakse matkasid loodusesse terve perega, väga levinud on koolis n-õ lühikesed kehalise kasvatuse tunnid, mille ajal jalutatakse looduses. Norras on ka kõrge elatustase. Norralased teevad üks teisele päris kalleid kingitusi, nt jõulukingitused. Jõukust näidatakse välja nii kodu, kingituste, kui ka riietuste kaudu. Norralased on pigem religioossed – kaheksa norralast kümnest on Norra riigikiriku liikmed. Siiski peetakse usku ja selle väljendamist isiklikuks asjaks.

Hariduse põhimõtted. Norra haridussüsteem rajaneb humanistlikel põhimõtetel, et kõigil ühiskonnaliikmetel on võrdsed õigused heale haridusele, olenemata nende sotsiaalsest ja kultuurilisest taustast või sellest, kus Norra paikkonnas nad elavad. Koolide roll on nii teadmiste ja kultuuri edastamine kui ka sotsiaalse mobiilsuse soodustamine ning kõigile jõukuse ja heaolu loomiseks vajaliku aluse pakkumine. Norra koolides toimuv õppetöö on kohandatud õpilaste võimete ja oskustega. Puuetega või erivajadustega inimestele, kes tavakoolis toimuvast õppetööst osa võtta ei saa, antakse eriõpet. Suureneva sisserände tõttu kasvab nende õpilaste hulk, kelle emakeel ei ole norra keel. Norra hariduspoliitikas pööratakse tähelepanu ka võõrkeelsete õpilaste erivajadustele ning luuakse neile seeläbi paremaid kesk- ja kõrghariduse omandamise ja edaspidi ka töö leidmise võimalusi. Riigikoolides antav kohustuslik haridus on tasuta, kõrgkoolis õppimise eest võetakse tavaliselt vaid sümboolset õppemaksu. Kokkuvõtvalt, kui norralane Eesti kooli tuleb, eeldab ta et meil on rahulik ja turvaline õpikeskkond. Ta ootab meilt viisakat suhtlemist ja mõistvat suhtumist. Kindlasti ootab ta, et kool painduks paljuski tema järgi, mis on meie koolide tingimustes veidi raskendatud. Üldiselt saame oma kooliperre korraliku, motiveeritud ja edumeelse õppija.

Andmed on kogutud Norra ametlikult veebilehelt ning samuti vestlustest Norras pikka aega elanud inimestelt.

TLÜ magistrant. 2010. a.

LISA 4. Õppekirjanduse kontentanalüüsi näide (rühmatöö posterpresentatsioon. 2010)



1. klass	Kategooriad	2. klass
Õpilase Mina keskne	kool/kodu	Maailma avardumine
Käitumise reeglid, sõprus, perekond kui väärtus, teistega arvestamise ülesanded	mina/ teised	Mitmekesised koostöö vormid: rühmatöö, vestlusring, analüüsimise ülesanded
Loodussäästliku käitumise algtoedega tutvumine	keskkond	Spetsiifilise ja konkreetsem lähenemine: katsete läbiviimine ja seoste leidmine nähtuste vahel
Maailma kirikupühade üldine tutvustus (jõulud, kevadpühad)	traditsioonid	Konkreetsed teadmised pühade pidamise kommete kohta
Eesti kodumaana – õpilase isamaalisuse kujundamine	Eesti	Eesti rahvariiete tutvumine, Eesti seosed Euroopaga
Haigestumise tunnused, numbrilise 112 kasutamise võimalustest	tervishoid	Ohud kodus ja looduses, liiklusohutus, esmaabi osutamine
Töö raha teenimise allikana	tööd/ametid	Raha – esmavajaduste rahuldamise vahend
Tekst on lihtne ja lakooniline; rikkalikud illustratsioonid/fotod toetavad saadud teadmisi. Sisu on eestikeskne	jõukohasus, sisu	Tekst on jõukohane, teemad küll lähtuvad õpilaste huvidest ja vajadustest, kuid jääb liiga eestikeskseks
Kujundatakse Eesti põhiväärtused	kokkuvõte	Kinnistatakse ja süvendatakse põhiväärtused

