

E-kursuse „Mitmekultuuriline haridus“ (P2NC.00.686) materjalid

Tatjana Sile

2013

Kultuuri roll hariduses, mitmekultuuriline õppekeskkond

Raamatu koostaja Tatjana Sile, MA

Kasutatud allikad: A. Džalalova "Õpetajate multikultuurilise kompetentsuse arendamise alused" (õppematerjal), Narva, 2009

1 Kultuuri roll hariduses

Maailma haridusruumis arutletakse aktiivselt hariduse väärtuste ja eesmärkide uue süsteemi üle, mis vastaks kultuurisobivuse, tolerantsuse ja inimõigustest kinnipidamise põhimõtetele. Kultuuride omapära, võrdsuse ja mitmekesisuse väärtused, millel põhineb multikultuurilise hariduse idee, on kirjas Mehhiko kultuuripoliitika deklaratsioonis, mille avaldas UNESCO 1982.a

1995.a esitas UNESCO Rahvusvahelise Komisjoni aruande hariduse globaalsetest strateegiatest 21. sajandil, kus täpsustati kultuuri rolli hariduses:

- on vaja õppida koos elama, arendades teadmisi teistest, nende ajaloost, traditsioonidest ja mõtlemisviisist;
- võttes arvesse kiireid muutusi, mis on seotud teaduse progressi ning majandusliku ja sotsiaalse tegevuse uute vormidega, on vaja ühendada laiad üldteadmised kultuurist võimalusega neid sügavalt mõista piiratud arvu ainete raames;
- ühest küljest on vaja olla teadlik oma juurtest, määrates seega kindlaks oma koha maailmas, teisest küljest on vaja näidata apaklikku suhtumist teistesse kultuuridesse.

Haridusruumi subjektid asuvad praeguses sotsiaalkultuurilises olukorras kultuuride piiril. Kultuuride koostöö nõuab dialoogilisust, arusaamist ja austust kõikide inimeste kultuurilise identiteedi vastu. See aga tähendab, et haridusele seatakse uued ülesanded vormistada ja arendada neid omadusi tänapäeva noortel.



Sellised protsessid on eriti aktuaalsed Eesti jaoks, kus multikultuurilisus on juba ammu saanud normiks, mitte erandiks. 2008.a oli Eestis 566 kooli, nendest 473 eesti õppekeelega, 65 kooli muu õppekeelega ja 28 kooli eesti ja muu õppekeelega. Eestis õpib 118 889 last eesti keeles ja 28 630 last muus keeles. Enne Teist

maailmasõda oli Eesti etniliselt suhtelist homogeenne riik - eestlased moodustasid 88% elanikkonnast. Tänapäeval (2009.a) on eestlaste osakaal riigi elanikkonnast 68,7%, etnilised vähemused või teiste rahvuste esindajad moodustavad aga 31,3%. Kõige suurem arv on venelasi (25,6%), ukrainlasi (2,1%), valgevenelasi (1,2%) ja soomlasi (0,8%). Seega moodustavad teised rahvused umbes ühe kolmandiku Eesti elanikkonnast.

Eesti vene õppekeele koolide jaoks on multikultuurilisus pigem traditsiooniline. Antud juhul on tegemist vene keelt kõnelevate lastega, kes tegelikult erineva kultuurilise, rahvusliku ja usulise taustaga. Eesti õppekeele kooli jaoks on muu kultuuri esindajateks vene keelt kõnelevad lapsed ja „uusimmigrandid“. Viimati nimetatute hulka kuuluvad lapsed Euroopa riikidest, kelle vanemad tulid Eestisse tööle, ja pagulasperedest pärit lapsed.

Vastavalt Eesti riiklikule integratsiooniprogrammile on programmi üheks peamiseks elluviijaks haridussüsteem. Eesti kooli ülesanne on teha ühiskonna arengueesmärgid ja kultuuriline keskkond mõistetavaks kõigist rahvustest õppureile, avardada indiviidide arusaamu teistest kultuuridest, leida ja laiendada eri rahvusrühmade kultuurilise läbikäimise vorme ja viise. Nende ülesannete realiseerimiseks kultuuridevahelise dialoogi ja multikultuurilise hariduse arendamise alal on vaja pöörata erilist tähelepanu õpetajate ettevalmistusele tööks mitmekeelelistes ja multikultuurilistes klassides ning nende multikultuurilise kompetentsuse kujundamisele ja arendamisele.

2 Mitmekultuurilise õpikeskkonna väärtused

Peatükki teksti autor on Anna Džalalova, PhD

Tänapäeva ühiskonnas, mida iseloomustab dialoogilisus, ei saa õpikeskkonda vaadelda eraldatuna sotsiaalkultuurilisest kontekstist. Nüüdisaegne õpikeskkond eeldab erinevate kultuuride esindajate koostööd ja võimalust enda sotsiaalkultuurilise identiteedi vabaks määratlemiseks.

Teaduskirjanduses on küsimus hariduse spetsiifikast leidnud peegelduse vastavasisulistest terminites:

- *polükultuuriline haridus* (A. Džurinski, V. Jeršov, M. Kuzmin, V. Makajev, Z. Malkova, L. Suprunova),
- *mitmekultuuriline haridus* (G. Dmitrijev, L. Drobiževa),
- *globaalne haridus* (B. Vulfson, Z. Gassanov),
- *interkultuuriline haridus* (G. Auernheimer, P. Batelaan, M. Bennett, W. B. Gudykunst, H. Fennes & K. Hapgood),
- *multikultuuriline haridus* (J. Banks, P. Gorski, J. Lynch, W. Nieke, S. Nieto, T.M. Singelis, C.E. Sleeter, M.T. Talib, P.L. Tiedt, I.M. Tiedt, K. Trasberg, jt).

Mõistet „multikultuur“ tõlgendatakse kui paljudest kultuuridest koosnevat kultuuri. J. Banks'i nägemuse järgi evolutsioneerus multikultuuriline haridus järgmiselt:

I faas: Monoetniline suund õpetamises

II faas: Multietniline suund õpetamises

III faas: Multietniline haridus

IV faas: Multikultuuriline haridus

Vastuseks muutuvatele sotsiaalpoliitilistele ja -kultuurilistele tingimustele on üleminek ühest faasist teise üheaegselt nii hariduse arendamise ja progressi reaktsioon kui ka ajalugu. Seega on haridus läbimas teed kultuuriliselt monismilt kultuurilisele pluralismile.

Multikultuurilise hariduse esialgne mudel, mis tekkis Ameerikas, kujutas endast „sulatusahju“, kus erinevate etniliste rühmade esindajate tiheda koostöö tulemusena tekib omapärane kultuuride sulam. Seega on tegemist mingisuguse ühise, üldise kultuuri tekkimisega paljude individuaalsete kultuuride asemele ning järelkult uue rühmaidentiteedi tekkimisega. Multikultuurilise hariduse kaasaegne mudel eeldab aupaklikumat suhtumist individuaalsetesse kultuuridesse. Nende kooseksisteerimine ja põimumine, samuti uue kogemuse saamine tuginevad ideel erinevate rahvuste esindajate traditsioonide ja väärtuste omapära säilitamisest. Seega, saades kultuuridevahelise koostöö kogemuse rikastavad ja täiendavad õppeprotsessis osalejad samal ajal oma kultuurilist pagasit.

Tänapäeval on multikultuuriline haridus suunatud kultuuriliste väärtuste mitmekesisuse säilitamisele ja arendamisele ning on oma olemuselt kultuuripärane. K. Trasbergi sõnul peab multikultuuriline haridus kultuuride vastastikuse mõju tingimustes soodustama oma identiteedi säilitamist ja arendamist, kultuuridevahelise suhtlemise oskuste kujunemist, rahvuslikest ja teistest erinevustest põhjustatud konfliktide ennetamist ja edukat lahendamist. Multikultuuriline haridus avardab tunduvalt iga inimese võimalusi suhtlemiseks ja koostööks.

Mida mõistetakse multikultuurilisuse tingimustes nüüdisaegse õpiprotsessi väärtuste all? Analüüsides multikultuurilise hariduse põhiväärtusi toob S. Nieto (*pildil*) esile selle järgmised omadused:

- multikultuuriline haridus on rassismivastane;



- multikultuuriline haridus on ühine;
- multikultuuriline haridus on tähtis kõikidele õpilastele;
- multikultuuriline haridus on kõikehõlmav ja sügav;
- multikultuuriline haridus on sotsiaalselt õiglane;
- multikultuuriline haridus on protsess;
- multikultuuriline haridus on kriitilisele mõtlemisele suunatud pedagoogika.

Seega, kui õpikeskkond hõlmab inimese kujunemist, arengut ja hariduse saamist mõjutavate tingimuste kogumit, siis multikultuuriline õpikeskkond kindlustab veel ka haridusprotsessi kõigi subjektide kultuurilise üksteiserikastamise.

Kokkuvõtteks võime teha järelduse, et õpikeskkond, mis vastab multikultuurilisuse põhimõtetele, peab hõlmama selliseid omadusi, väärtusi ja psühholoogilisi eripärasusi nagu:

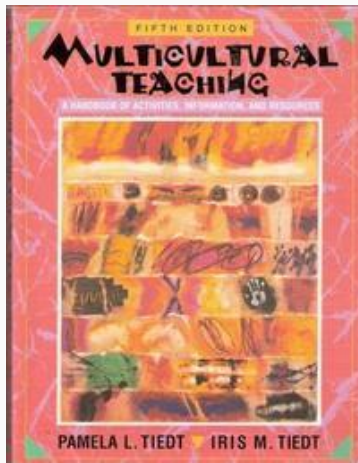
- tingimuste olemasolu õpiprotsessi kõikide subjektide kultuuriliseks enesemääratluseks;
- positiivne väärtustav suhtumine erinevatesse kultuuridesse;
- suunatus teadmiste kujundamisele maailma kultuurilisest mitmekesisusest avatus teistele kultuuridele;
- võrdsed tingimused eksisteerimiseks kõikide kultuuride esindajatele;
- valmidus multikultuuriliseks koostööks;
- tundlikkus õpiprotsessi subjektide kultuurilise eripära suhtes;
- suunatus kultuurilistest erinevustest tingitud käitumismudelite analüüsimisele;
- suunatus erinevate kultuuride esindajate vahelise koostööskuse kujundamisele;
- mitmekeelsus;
- ühiskonna multikultuurilise koosseisuga arvestamine ainekavade, materjalide ja ülesannete koostamisel.

Selleks, et õpikeskkond omaks kõiki nimetatud omadusi, on vaja seda, et õpetaja pedagoogilise koostöö subjektina aktsepteeriks multikultuurilise hariduse väärtusi ning oskaks neid rakendada pedagoogilise koostöö protsessis, mis omakorda eeldab multikultuurilist kompetentsust õpetajas endas.

3 Mitmekultuurilise hariduse eesmärgid

Pamela ja Iris Tiedt näevad multikultuurilise hariduse eesmärki süsteemi loomises. See süsteem võimaldab õppimisvõimalusi *kõigile* lastele sootsumis, soodustab nende potentsiaali maksimaalset arendamist nii, et nad suudaksid kasutada kõiki ressursse, mida maailm saab inimkonnale pakkuda. Sel juhul peab pedagoogiline tegevus tuginema kolmel põhimõttel: aususel, empaatial, õiglusel (EEE mudel: *Esteem, Empathy, Equity*). Nende põhimõtete rakendamine on suunatud järgmiste eesmärkide saavutamisele:

- õpilaste identiteedi arendamine nende individuaalse väärtusena;



- soodustada õpilastes erinevate väärtushinnangute olemasolu teadvustamist ja arendada arusaamist sellest, et just need erinevused võimaldavad tõsta variatiivsusetaset otsuste tegemises erinevates elulistes olukordades;
- individuaalsete eesmärkide ja perspektiivide erinevuse teadvustamine, nende põhjustest arusaamine;
- ühine ajaloo ja kultuuripärandi tundmaõppimine kõikide hariduskollektiivis esindatud kultuuride kohta, vältides kriitikat ja stereotüüpe;
- arendada õpilaste arusaamist kogu inimkonna omavahelisest seostusest ja sõltuvusest.

Seega võib multikultuurilise hariduse eesmärkideks pidada kõigi õpilaste potentsiaali maksimaalselt täielikku arendamist sõltumata nende rassilisest, rahvuslikust ja kultuurilisest kuuluvusest. Seejuures kasvatatakse ja õpetatakse iga last oma rassi, rahvuse ja kultuuri

tunnustuse ja lugupidamise vaimus, stereotüüpide ja ühese mõtlemise ületamise vaimus, teiste arvamuste, tavade ja väärtuste aktsepteerimise ja lugupidamise vaimus. Multikultuurilise hariduse põhimõtete rakendamise tingimuseks on mitmekülgne haridusreform.

4 Mitmekultuurilise hariduse põhimõtted

Määratledes multikultuurilise hariduse põhimõtteid teeb P. Gorski ülevaate kontseptsioonidest, mis on esitatud selle ala peaspetsialistide poolt, kelle hulgas on ka Sonia Nieto, Christine Sleeter, Carl Grant ja James Banks. Vaatamata sellele, et kõigil neil on oma multikultuurilise hariduse definitsioon, nõustuvad nad kõik järgmiste põhimõtetega:

- multikultuuriline haridus on poliitiline liikumine ja protsess, mille kaudu püütakse tagada sotsiaalne õiglus neile õpilastele, kes on pandud ebavõrdsetesse/halvematesse tingimustesse;
- samal ajal kui mõnedes õppeasutustes rakendatakse multikultuurilise hariduse põhimõtteid pidevalt on sotsiaalne õiglus institutsionaalseks probleemiks, mistõttu võib lahendus olla ainult läbi mitmekülgse koolireformi läbiviimise;
- mitmekülgse koolireformi läbiviimine on võimalik ainult võimu- ja privileegide süsteemide kriitilise analüüsi läbiviimise kaudu;
- multikultuurilise hariduse põhieesmärk ehk kriitilise analüüsi eesmärk on ebavõrdsuse kõrvaldamine hariduses;
- multikultuuriline haridus on hea haridus kõigile õpilastele.

Seega eeldab multikultuurilise hariduse põhimõtete elluviimine hariduse eesmärkide ja sisu uuendamist vastavalt sotsiaalkultuuriliste ja ühiskondliku arengu eesmärkide dünaamikale.

Mitmekultuurilise hariduse strateegiad

Raamatu koostaja Tatjana Sile, MA

Kasutatud allikad:

Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused, projekti raport, Euroopa eridagoogika arendamise agentuur

<http://www.teretere.eu/kui-kooli-tulev-laps-on-parit-teistsugusest-kultuuriruumist/>

1 Mõiste sisserändaja

Kirjutatu põhineb Tartu Rahvusvahelise Kooli õpetaja isiklikel tähelepanekutel, koolitustelt saadud teadmistel ning Rootsisis kasutusel oleval immigrantlaste koolitamise mudelil.

Teksti koostas Ave Kikas, Tartu Rahvusvaheline Kool (materjalid põhinevad oma kogemustel ning vestluses õpilaste, vanemate ning õpetajatega, kohati ka internetiallikatel – UNESCO materjalid)

Mõistet "sisserändaja" defineeritakse eri riikides erinevalt. Erinevused sõltuvad riikide rändeolukorrast. Määratlused sõltuvad ka riikide ajaloost ning poliitilisest ja majandusolukorrast. Riigid käsutavad mõistet *sisserändaja* või *välismaalane* lähtudes õpilaste või nende vanemate sünnikohast või esimesest kasutatavast keelest, mis mõnikord erineb vastuvõtva riigi keelest.

OECD (2006) ja Eurydice (2004) käsutavad mõistet *sisserändajatest õpilased välismaalastest õpilaste* tähenduses, viidates õpilastele, kes on sündinud väljaspool vastuvõtvat riiki. *Teise põlvkonna sisserändajateks* peetakse neid, kes on sündinud vastuvõtvas riigis, aga kelle vanemad on sündinud mõnes teises riigis. Kolmanda või neljanda põlvkonna õpilasi peetakse juba *põliselanikeks*: neil võib olla elukohariigi kodakondsus, nad on sündinud vastuvõtvas riigis ning vähemalt üks nende vanematest on sündinud vastuvõtvas riigis. Pika sisserändetraditsiooniga riikides ei peeta kolmanda või enama põlvkonna esindajaid sisserändajatest õpilasteks, vaid pigem erineva etnilise taustaga õpilasteks, kes kuuluvad rahvusvähemustesse.

Uute tulijate üheks grupiks on nn uusimmigrandid, kel plaan Eestisse pikemaks ajaks või isegi alaliseks paigale jääda. Ent teine grupp on n-ö läbirändajad – kel vanemad siia vaid mõneks aastaks töökohustusi täitma või õppima on tulnud. Selle eristuse üheks suurimaks teelahkmeks on esimese grupi vajadus ja (loodetavasti) ka huvi õppida selgeks eesti keel ning hakata elama eesti ühiskonnas (integreeruda, assimileeruda). Samavõrra ent tuleks eristada teise grupi teistsuguse suunitlusega huvisid, kus eesti keele õppimine ning siinsesse ühiskonda sulandumine pole esmaseks prioriteediks. Neis perekondades on põhimureks laste konkurentsivõimeline haridus, emakeelse õppevõimekuse areng või vähemalt säilimine ning kultuurilise mitmekesisuse kogemuse positiivsus ja avatus. Üheks võimaluseks „läbirändajatele“ on Eestis pakutav ingliskeelne haridus (Eesti Rahvusvaheline Kool Tallinnas, mis tegutseb mh ka rahvusvahelise inglise keelse õppeprogrammi põhjal, ning Tartu Rahvusvaheline Kool, mis õpetab põhikooliealisi õpilasi eesti õppekava põhiselt inglise keeles).

Innovatsiooniaasta raames peab majandusolukorrast sõltumata avatud silmil ringi vaatama ning kaaluma tulevikus konkurentsivõimelisust hoidvaid lahendusi. Avatus, ideederohkus ja koostöö eeldab ka vastavate võimaluste loomist, sh kooliharidus Eestisse tulevate spetsialistide,

õppejõudude, üliõpilaste jm lastele. Rootsis on näiteks loodud n-ö rahvusvahelisi klasse riigikoolide juurde, mille põhjenduseks toodi lisaks rahvusvahelisele „nõudlusele“ (reisivate ja välismaal töötavate laste vanemad) ka rootsi enda vanemate soov saada oma lastele parem stardipakk tulevikuks. Siinkohal tuleb rõhutada, et seda ei tehta rootsi keelest või kultuurist loobumise hinnaga. Kakskeelsust nähakse seal kui vahendit ja võimalust, mitte hirmutavat ja tõkestavat kohustust.

UNESCO kultuurilise mitmekesisuse mõistega tegelev deklaratsioon märgib, et „Maailma kultuuriline rikkus seisneb selle erinevuste dialoogis.“ Kultuurilist mitmekesisust nähakse inimkonna ühise pärandina ning inimkonnale sama vajalikuna kui loodusele looduslikku mitmekesisust. Deklaratsioonis märgitakse, et indiviidi ülesandeks pole mitte ainuüksi „teisesuse“ selle igasugustes vormides tunnistamine ja tunnustamine, vaid ka omaenda identiteedi pluralismi nägemine ühiskonnas, mis iseenesest on juba äärmiselt mitmekesine. Mitmekesisuse ning identiteedi ning nende mõistete sisude põimumise ja pörkumise küsimused muutuvad kaasaegses maailmas üha aktuaalsemaks.

Kõige ilmsemad erinevused ilmnevad juba vaatlusel – välimus, riietus, keel, temperament. Lähemal tutvumisel selguvad ka erinevused traditsioonides, kombestik. Veel sügavamale minnes tõstatuvad tugevamad allhoovused – näiteks erinevas lähenemises ajale, moraalile, suhtumises oma keskkonda sh kaasinimestesse ning kaaskultuuridesse. Samas ei saa kunagi kõrvale jätta ka individide erinevusi, mis võivad sõltumatult kultuuritaustast viia täiesti erinevate suhtumiste ja tulemiteni suhtlemises.

Kuigi teema on vaieldav, kaldun pooldama seisukohta, et kultuuriliste erinevuste säilitamisele aitab kaasa eraldatuse ning fundamentalistliku suhtumise vältimine. Dialoog teadupärast on teineteise ärakuulamine. Suhtlemisest ent võib tõusta uus kvaliteet, mis säilitab ja ühtlasi arendab edasi „vana“ luues selle põhjal midagi „uut“. Kuidas ent jõuda sellise kultuurilise mitmekesisuse ning vastastikku täiendava ja loova (mitte hävitava) tulemini koolis, lapse ja õpilase ning vanemate vahelises suhtlemises? Lisaks võimalustele peidab see endas ka mitmeid karisid.



Uued tulijad klassis

Järgnevalt mõningad isiklikud tähelepanekud teisest kultuuriruumist tulijate kohta üldiselt (need tõenäoliselt ühtivad suuresti mistahes elukohta või kooli vahetava pere kogemustega):

Tulijate puhul esineb mitmeid võimalusi:

- Perekond ja lapsed on rändamisega harjunud, tugevad peresidemed ja avatus teevad (taas) uude keskkonda tulnuile siia lülitumise lihtsamaks (mis ei tähenda probleemitust! Lihtsalt avatus ja perepoolne mõistmine ja vastutusvõime võimaldavad probleemidest rääkida, neile lahendusi otsida)
- Perekond ja lapsed pole rändlejad – puudub varasem teises kultuuris elamise kogemus ja seega on kultuurišokk ootamatum ning sellega ei pruugita osata toime tulla
- Võib esineda peresidemete jm probleeme (lahutus, kasuvanemad, kasulapsed jmt). Kolimine oli lapse soovide vastu, eriti raskelt võib see kulgeda teismeealistel
- Laps võib uues kohas leida mõistmist ja sõpru, saavutada uue iseseisvuse ning tugevuse;
- või läheb täiesti vastupidi ning uudsus saab n-ö kirstunaelaks;
- või pole uued oskused ja sidemed ühiskonnale soovitavas suunas;
- Uude keskkonda tulemine on šokk pigem vanematele – ülemuretsevad lapsevanemad, kes iga pisimagi probleemi korral muutuvad ülirikateks emalõvideks ja isatiigriteks tihti tehes oma võsukestele sellega tõenäoliselt hoopis karuteeneid – näiteks võttes oma lapse raskuste ilmnedes kohe koolist ära, võimaldamata seeläbi raskuste võitmise edukogemuse saamist ning tõenäoliselt takistades sellega laste sotsiaalset arengut

Kõigil eelnimetatud juhtudel mängivad rolli veel ka tulijate isiksus, eelarvamused, hoiakud, eelnevad kogemused jmt (nagu sai juba mainitud).

Miks üldse tegeleda uue tulija kultuuri, kommete, usuga?

- See tekitab tulijas tõenäoliselt sooja tunde. Kui uus erinev õpilane klassis avastab, et tema „vana kool / kultuur“ on mõõduka huvi objektiks ning tema eelnevat tausta arvestatakse siis ei tunne ta nii suurt äralõigatust
- Õpilase kommete tundmine aitab paremini kaasa kasvatustöös, distsipliini loomisel, õpilasega toimuva mõistmisel. Näiteks teatud eetika- või usureeglite teadmine aitab lapsele selgitada/ ennetada ettetulevaid sotsiaalseid olukordi või konflikte (uskliku või traditsioonidest kinnipidava pere laste puhul saab seda ka n-ö „ära kasutada“ – rõhuda teatud eetikaprintsiipidele või maailmanägemusele; ent samas on see teistpidi ka potentsiaalne oht ja konfliktikoht, kui usutraditsioon läheb vastuollu kohalike tavadega)

- nt juutidl püha – Sukkot e. Lehtmajadepüha, kus on neli taime, mis tähistavad erinevaid inimtüüpe ning ühtlasi seda, et peab õppima nendega koos elama sellistena nagu nad on. See aitab seletada erinevaid inimtüüpe ja suhtumisi
- äärmiselt oluline on teadvustada nt erinevusi suhtlemises – n-ö Skandinaavia vs postsovjeti suhtluskultuur (ühes kultuuris ollakse kohati harjunud autoritaarsusega koolis, teisel ent hoopis rääkimise ning arutamisega, kokkulepete ja kooli või õpetajate professionaalsuse austamisega vm) või saksa täpsus vs lõunaeurooplaste *manjana*-kultuur
- usutraditsioonide ja nõuete vastuolu koolis valitseva kultuuri kommete ja tavadega (nt Jehhoova tunnistajad ja sünnipäevade ja jõulude tähistamine)
- Õpilaste kultuuritausta k.a. tema kultuurigrupi või rahva ajaloo tundmine ja mõistmine aitab teadvustada ja ehk ka ennetada tulevasi potentsiaalseid konflikte, nt poolakate suhtumine sakslastesse või venelastesse kui vallutajarahvastesse; juutide suhtumine holokausti teemasse ning sakslastesse, ent ka moslemitesse ja araablastesse ning muudesse „vaenlasriikidesse“ (seoses Iisraeli päevapoliitikaga)
- Õpetajal tuleb teadlik olla potentsiaalsetest kultuurierinevustest ning võimalusel klassi neist erinevusteks ette valmistada, et nii teisest kultuurist tulija kui „vanad olijad“ saaksid võimaluse pehmemaks kohtumiseks (erinev nahavärv ja välimus, riietus, keel, kombed jne). Võõras ja teistsugune tekitab natuke kõhedust või siis üleliiast uudishimu ja elevust – et see oleks mõlemale osapoolle vähem traumeeriv tuleb seda esitaks teadvustada ja teiseks pehmemdada. Teistsuguse kultuuritaustaga inimese tulek klassi/rühma võimaldab samamoodi õpetada-kasvatada ka klassis valdava kultuuri kandjaid enama tolerantsuse ning arvestamise suunas. N-ö sotsiaalainetes on see hindamatu võimalus eriarvamuste, diskussioonide, kõnelemise-kuulamise praktiseerimiseks.
- Õpetajas ülesandeks oleks seega juba eelnevalt teha eeltööd tulija välimuse, kultuuri, kommete ja uskumuste kohta, oma teadasaadut ka klassile neutraalselt ning hoomatavalt (nt pildimaterjal, empaatiat ja arusaamist-mõistmist taotlev lähenemine) tutvustada.
- Vältida tuleks tabuteemade teket, ent samas nii tulija kui kohalike kultuuri jaoks olulise eelistamist või omakorda mahasurumist. Mõningate teemade puhul tuleks jätta võimalus kokku leppida eriarvamusele jäämiseks (*Let's agree to disagree*)

2 Olukord Euroopa tasandil

- Enamikku Euroopa riikidesse on jõudnud märkimisväärseid rändelaineid ning mõnedes riikides on sisserändel pikad traditsioonid. Teiste riikide jaoks on sisseränne uus nähtus; mõnesse Euroopa riiki, kus seni oli valdav väljaränne, on nüüdseks

elama asunud sisserändajate rühmi. Hiljutine OECD sisserände uuring (2006) osutab, et sisserände tase jääb Euroopa riikides tõenäoliselt kõrgeks ning isegi kasvab. Need mitmeplaanilised demograafilised muutused on kujundanud Euroopa rahvastiku identiteeti: Euroopa ühiskond muutub üha mitmekultuurilisemaks.

- Mitmekesisus kajastub ka Euroopa koolilaste ja -noorte hulgas. Koolides on erineva etnilise päritoluga õpilasi, kes pärinevad erinevatest riikidest või kelle vanemad on sündinud välismaal. Nende kultuur ja mõnikord ka keel erinevad selle riigi omadest, kus nad haridust saavad.
- Haridussüsteemid ja -õigusaktid täidavad olulist rolli toetamaks sisserändaja taustaga inimeste integratsiooni vastuvõtvasse ühiskonda. Sisserännet käsitlevas Euroopa Komisjoni rohelises raamatus (2008:3) rõhutatakse: "...Sisserändajatest õpilaste suurel osakaalul on haridussüsteemile oluline ja mitmesuunaline mõju. Koolid peavad kohanema nende olemasoluga ja nende erivajadusi arvestades täitma oma tavapärasest ülesannet, s.o pakkuma kõrgetasemelist ja võrdväärset haridust. ... Koolidel on keskne osa osalusühiskonna kujundamises, kuna peamiselt seal on sisserändaja taustaga noortel ja vastuvõtva riigi noortel võimalik üksteisega tutvuda ja panna alus vastastikusele lugupidamisele. ... Keelelised ja kultuurilised eripärad võivad osutada koolidele väärtuslikuks ressursiks. Selle uue rahvastikuosani jõudmine ning sisserändaja taustaga õpilaste vajadustega arvestamine koolis on hariduspoliitika kujundajate jaoks tõsine probleem ning suur väljakutse, millega kogu Euroopa haridussüsteemid püüavad toime tulla."
- Sisserändaja taustaga õpilaste ebaproportsionaalset esindatust tugiõppes võib täheldada eriti juhul, kui sellega on seotud intellektipuu ja õpiraskused. Ebaproportsionaalsuse põhjused, millele kirjanduses viidatakse, on järgmised: sisserändajate ja rahvusvähemuste seas sagedasemad probleemid sotsiaalselt aktsepteeritava käitumisega; varajase sekkumise või tervishoiu puudujäägid nende rahvusrühmade hulgas; sisserändaja taustaga inimeste suhtes valitsevad eelarvamused vastuvõtvas ühiskonnas; probleemid sisserändaja taustaga õpilaste vajaduste ja võimete hindamisel.
- Püsivaks väljakutseks on õpiraskuste ja keeleprobleemide eristamine. Näiteks kõigi aasia päritolu ja hiina õpilaste alaesindatus spetsiifiliste õpiraskuste ja autistliku spektrihäirega õpilaste hulgas võib tuleneda sellest, et mõnikord tekitab probleeme õpiraskuste eristamine inglise kui teise keelega seotud küsimustest (Lindsay, Patherja Strand, 2006:117). Lisaks osutab Salameh (2003; 2006), et kakskeelsus ei põhjusta kunagi keelepuet. Kakskeelsel keelepuedelega lapsel on probleeme mõlemas, nii emakeeles kui vastuvõtva riigi keeles.
- Uurimused osutavad ka asjaolule, et vaesus mõjutab tugevalt õpilaste suunamist eriõppesse. Halbade sotsiaalmajanduslike tingimuste tõttu, milles mõned sisserändajate rühmad ja

vähemusrahvused elavad, võib tekkida terviseprobleeme, mis mõjutavad laste arengut. Vaesus on riskitegur mõnede hariduslike erivajaduste hilisemaks tekkimiseks. See seisukoht on aluseks sotsiaalmajandusliku mahajäämuse teooriale, mille kohaselt sisserändaja taustaga õpilased seisavad silmitsi samade probleemidega kui samas sotsiaalmajanduslikus olukorras põhirahvusest õpilased

3 Sisserändaja taustaga õpilased

Eri Euroopa riikides tehtud analüüsid osutavad veel ühele valdavale suundumusele: sotsiaaltöötajad, pedagoogid, kaasõpilased jt peavad hariduslike erivajadustega inimesi ning sisserändaja taustaga inimesi oma rühma esindajateks. Teisisõnu tundub, et sisserändaja tausta või hariduslike erivajadustega õpilasi kategoriseeritakse ja koheldakse vastavalt eelarvamustele, mis valitsevad „rühmade“ kohta, millesse nad kuuluvad. Eelarvamuste mõjul saab õpilasest kollektiivse rühma sümbol ning rühma seostatakse hoolekande ja toetuse vajadusega (hariduslike erivajadustega inimeste puhul) või kultuuri ja religiooniga (sisserändajate ja rahvusvähemuste puhul). See tendents on kahetsusväärne, kuna loomulikult ei esinda üksikud inimesed kultuuri või rühma tervikuna. Rühmaga seostuvad kategoriseeringud või eelarvamused ähmastavad tegeliku isiksuse ning muudavad ta tähtsusetuks; toimub marginaliseerimisprotsess

Analüüsitud uurimused ja publikatsioonid osutavad samuti, et sisserändaja taustaga õpilaste ebaproportsionaalne esindatus tugiõppes võib tuleneda sellest, et tavaklassides rakendatav pedagoogika ja õppemeetodid ei arvesta selle konkreetserühma haridusvajadustega.



Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste olukorda käsitlev kirjandus osutab, et õpetajad ei mõista, kui palju nende õpetamisviisidest võrsub nende oma kultuurist. Õpimeetodid ja õpilaste

hoiakud varieeruvad kultuurist sõltuvalt tugevalt. Mõnes kogukonnas on normaalne, et õpilased õpivad õpetajatega suheldes, teistes seevastu eeldatakse, et lapsed ei pöördu otse täiskasvanute poole, vaid õpivad kuulates, kuidas täiskasvanud teineteisega räägivad. Seepärast peaksid õpetajad võimalikult palju selgitama oma õpetamise kultuuritausta ning selgeks tegema, mida õpilastelt oodatakse. Valitseb tendents, et õpetajad annavad sisserändaja taustaga õpilastele (eriti kui need ei räägi emakeelena vastuvõtva riigi keelt) kergemaid ülesandeid. Selle asemel peaksid õpetajad püüdma parandada sisserändaja taustaga õpilaste arusaamist sellest, mida klassis tehakse (hariduslike erivajadustega migrantlapse käsitlev Euroopa konverents, Kopenhaagen, juuni 1999).

4 Tugimeetmed

Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele pühendatud kirjanduses rõhutatakse ka perede tähtsat rolli. Analüüsid osutavad, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste pered üldiselt ei kasuta tugiteenuseid nii palju, kui see oleks võimalik. Kõige sagedamini nimetatakse põhjustena muuhulgas seda, et õpilase vanemad ei räägi vastuvõtva riigi keelt; õpilase pere ei tunne süsteemi ja neile pakutavaid teenuseid piisavalt või ei ole harjunud oma päritoluriigis sedalaadi tuge kasutama; õpilase pere kardab, et nad saadetakse asukohariigist välja, kui nad esitavad liigseid nõudmisi.

Seetõttu on ülimalt tähtis anda hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste peredele ammendavat teavet. Teavitamise eesmärk peaks olema tagada, et vanemad mõistavad, milline on asukohariigi hariduslike erivajaduste käsitlemine ning

haridussüsteem. Peredele tuleb algusest peale anda selget, lihtsalt mõistetavat otseinfot. Vajaduse korral tuleks seda teha tõlgi või pere emakeelt rääkiva tugitöötaja vahendusel. Ka eri tüüpi materjalide kasutamine (fotod õpilase tegevuste kohta jne) võib toetada sujuvat infovahetust kooli- ja õpilase pere vahel. Peresid ühendavad arutelurühmad toimivad samuti hästi ning annavad võimaluse luua sidemeid vanemate vahel ning vältida hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vanemate eraldatust.

Uurimused osutavad, et info ei tohi liikuda ainult ühesuunaliselt, st koolilt peredele. Ka pere peaks andma koolile infot oma lapse kohta ning vanematega tuleks konsulteerida ning kaasata neid last puudutavate otsuste tegemisse. Hariduslike erivajadustega migrantlapse käsitleval Euroopa konverentsil Kopenhaagenis 1999. aasta juunis rõhutati, et vähemusrahvusest õpilase hariduse edukus sõltub suure osas vanemate ja õpetajate vahelisest koostööst, suhtlusest ja vastastikusest mõistmisest. Õpetajaamet tuleb demütologiseerida ning vanematel peab

olema võimalus osaleda alt üles suunatud otsustusprotsessis (konverentsiraport, lk 15).

Peresid tuleks üldse kaasata partneritena. Sel teemal tehtud uuringutes avaldatakse veendumust, et koolil tuleks arvesse võtta terve pere, mitte üksnes vanemate, vaid ka õdede-vendade ja vanavanemate kui laiendatud pere rolli. Mõned analüüsid näitavad ka, et eriti sisserändaja taustaga peredes mõjutab haridusliku erivajadusega lapse olemasolu tugevalt perestruktuuri; mõnikord toob see kaasa muutusi pereliikmete rollides (SIOS, 2004).

Spetsialistide roll on kokkuvõtlikult tagada toimiv suhtlus peredega ja vältida kultuuride kokkupõrkeid. Moro (2005:21) sõnutas: "...sisserändajate laste jaoks aitab iga tehnika, mis ei võta arvesse nende kultuurilist omapära, üksnes kaasa nende káhe maailma vahelise lõhe suurenemisele. Seelábi aitame tegelikult kaasa nende eraldamisele vastuvõtvast kogukonnast, nende marginaliseerimisele. Nende kultuuritausta arvessevõtmine seevastu soodustab individuaalse kohtlemise strateegiate kasutuselevõttu, õpiprotsessi ja osalust vastuvõtvas kogukonnas".

Kirjanduses osutatakse, et kaaluda tuleks positiivseid edule suunatud lähenemisviise õpilaste ja nende vanemate kaasamises. Perede ja õpilaste sotsiaalkultuurilise, kognitiivse ja keelelise mitmekesisuse tunnustamine on põhimõttelise tähtsusega mitte üksnes võitluses

võimalike diskrimineerivate hoiakutega, vaid ka hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste enesehinnangu ja motivatsiooni tugevdamisel.

Kirjanduse analüüsis tõuseb esile ka see, et viimati nimetatud ülesande täitmiseks ning edukaks toimetulekuks uue koolikeskkonna esitatavate väljakutsetega peavad spetsialistid olema hea väljaõppega. Kõik hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse olukorda käsitlevad analüüsid osutavad, et spetsialistide koolitus on ülimalt tähtis hindamisprotsessi, pakutava hariduse kvaliteedi ja koostöö parandamisel. Et võtta arvesse uue õpilasrühma vajadusi, on üha enam vaja pedagoogide täiendusõpet ning ka õpetamiseetodite arendamist. Hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajaduste arvessevõtmiseks on vaja ka mitme eriala spetsialistide, mitte üksnes õpetajate, vaid ka psühholoogide, tugitöötajate, tervishoiutöötajate jt koostööd.

Tundub, et Euroopa riikide hariduspoliitikas ja -praktikas rakendatakse ühele suunale keskenduvat lähenemisviisi. Analüüsid näitavad, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste toetamisel lähtutakse ainult ühest káhe sihtrühma omadusest. Tähelepanu pööratakse kas õpilase erivajadustele või sisserändaja taustale. Näiteks

programmid, mida sisserändaja taustaga õpilastele pakutakse vastuvõtva riigi keele õppimiseks, ei käsitle enamasti hariduslike erivajadusi. Hindamisvahendid ja -meetodid, mida kasutatakse õpilase võimete väljaselgitamiseks, ei arvesta omakorda õpilase kultuurilise identiteediga.

Kõik hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste hariduse olukorda käsitlevad uurimused jõuavad järeldusele, et selles valdkonnas on vaja tööd jätkata: vaja on mõelda uute strateegiate ja uue praktika peale, et hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajadusi arvesse võtta. Selleks tuleb teha täiendavaid uuringuid ja analüüse.

5 Hindamine

Lähtudes sellest, et sisserändaja taustaga õpilaste osakaal tugiõppes on märkimisväärselt tasakaalust väljas, on uuringutes seatud kahtluse alla sisserändaja taustaga õpilaste puhul kasutatavate (peamiselt esmaste) hindamisprotseduuride kvaliteet (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Hindamisvahendid ja -meetodid on sageli välja kasvanud õpilase elukohariigi kultuurist ja haridusest. Hindamisprotsess on seetõttu sageli kultuuriliselt kallutatud; lastel, kelle kultuur erineb nende elukohariigi kultuurist, on elukohariigi kultuuritaustaga lastest vähem võimalusi tabada ja tõlgendada kultuurilisi viiteid, mis varjatult sisalduvad testimisel kasutatavas hindamismaterjalis. Seepärast soovitatakse kirjanduses, et hindamis-materjal ja -protsessid tuleks läbi vaadata, et teha võimalikult selgeks, mis kultuurilisi viiteid need võivad sisaldada.

Üks peamisi ja kõige ilmsemaid kultuuritõkkeid, millega sisserändaja taustaga õpilased hindamisel võivad kokku puutuda ning millele kirjanduses korduvalt osutatakse, on seatud õpilaste võimete ja vajaduste hindamiseks kasutatava keelega. Landon (1999) selgitas seda, kasutades düsleksia näidet hariduslike erivajadustega migrantlapse käsitleval Euroopa konverentsil, mis toimus Kopenhaagenis: „meil on vaja kõrvaldada raskused, mida need õpilased kogevad enne, kui suudame leida need, kellel on taju- või kognitiivseid probleeme. Düsleksia kahtlusega kakskeelsete laste arv on palju madalam kui ükskeelsete laste puhul: tegelikult on õpilastel lugemisraskused, aga keegi ei anna selget diagnoosi ... Õpetajad ei märka probleemi, kuna nad ei tea,

kuidas seda hinnata" (Konverentsi raport, lk 18).



Mõned uurijad on kindlal seisukohal, et sisserändaja taustaga kakskeelsete õpilaste esmane hindamine peaks olema täiesti kakskeelne ja/või seda peaks läbi viima spetsialistid, kellel on põhjalikud teadmised õpilase keelest ja kultuuritaustast (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Kindlasti saab esmast hindamist mõnel puhul läbi viia keelt kasutamata. Siiski on kultuurierinevusi (näiteks värvide määratlemise või õppe konteksti tasemel, nagu on märkinud Salameh, 2006), mis võivad kahjustada mitteverbaalset hindamist, kui neid arvesse ei võeta. 2. peatükis käsitletakse mitteverbaalse hindamise kasutamist üksikasjalikumalt.

Uuringute analüüs osutab, et hindamine peaks olema ammendav selles mõttes, et see peaks võtma arvesse õpilase olukorda tervikuna; pere rände asjaolusid, keelt, kultuuri, elukohamaa kogu-konna olukorda, kōdust keskkonda jne.

6 Haridusvõimalused

Riikide raportite põhjal rakendab enamik riike vastusena Euroopas suurenevale sisserändele üldise suundumusena inimõiguste ja võrdsete võimaluste põhimõtetel tuginevat integratsioonipoliitikat.

Praktiliselt teostatakse seda poliitikat erinevate meetmete kaudu, mida pakutakse sisserändaja taustaga inimestele ja nende peredele ning mis keskenduvad keeleõppele, tööhõivele ja kohalikku kogukonda integreerumisele. Meetmete hulgas on keelekursused, sobivad haridus- ja koolitusvõimalused, tüdrukute ja naiste sotsiaalse ja haridusliku olukorra parandamine, integratsioon kohalikku kogukonda, elu mitmekultuurilises ühiskonnas ning kultuuridevaheliste pädevuste arendamine, integratsioon spordi jms kaudu jne.

Üldise hariduspoliitika raames on sisserändaja taustaga õpilastel enamikus Euroopa riikides samad õigused alusharidusele, kohustuslikule haridusele ja põhihariduse järgsele haridusele kui vastuvõtva riigi õpilastel. Haridusalaseid seadusi ja määrusi rakendatakse kõigi, sealhulgas sisserändaja taustaga õpilastele.

Sisserändaja taustaga õpilastele suunatud õpe ja teenused

- Eraldi vastuvõtuosakond kohalikul või isegi kooli tasandil peamiselt uustulnukate vastuvõtmiseks ja nendega tegelemiseks;
- Ettevalmistavad või vastuvõtuklassid sisserändaja taustaga õpilastele: tavaliselt suunatud uustulnukatele ja õpilastele, kelle vastuvõtva riigi keele oskus ei ole piisav. Õpilased saavad tavaliselt ühe aasta jooksul lisakeeleõpet, et õppida keelt ning tutvuda vastuvõtva riigi kultuuriga. Pärast jätkavad nad kooliteed seda tüüpi haridusasutuses, mis neile kõige paremini sobib;
- Pagulaskeskused varjupaigataotlejatele ja põgenikele, keskustes on ka koolid laste jaoks;
- Keeleoskuse kaardistamine, mis on suunatud kõigile kooliteed alustavatele kakskeelsetele õpilastele, et selgitada välja nende vastuvõtva riigi keele oskuse tase ning kohandada õpet vastavaltkaardistuse tulemustele;
- Keeleõppe intensiivkursused vastuvõtva riigi keele õppimiseks;
- Mitmekultuurilisuse tugikeskus: tavaliselt on kohalikul tasandil määratud üks kool vastu võtma sisserändaja taustaga õpilasi;
- Kultuurivahendajad: tavaliselt õpilaste emakeelt valdavad õpetajad, kes loovad silla sisserändaja taustaga perede ja koolikogukonna vahel;
- Koduste tööde tugi: õpilastel on võimalik saada pärast koolitunde tuge koduste tööde tegemisel;
- Toetatud õpe: õpilastel on võimalik saada rohkem individuaalset juhendamist ja tuge väiksemas rühmas;
- Tugiisikud koolis: mõnedel tugiisikutel on sisserändaja taust ning nad saavad toetada õpilasi nende emakeeles;
- Tõlketeenused: võimalik käsutada koolitöötajate ja sisserändaja taustaga vanemate vahelises suhtluses;
- Kultuuridevahelised programmid kõigile lastele: rakendatakse eri haridustasemetel eesmärgiga arendada sotsiaalseid, kognitiivseid, emotsionaalseid ja praktilisi oskusi, keeleteadlikkust, keele- ja suhtlusoskusi;
- Haridust ja sellega seotud institutsioonide tutvustava info levitamine vanemate hulgas: sedalaadi teavikud tõlgitakse tavaliselt eri keeltesse (peamiselt kõige sagedamini käsutatavatesse võõrkeeltesse);
- Täiendav õpiabi, materjalide käsutamine kultuuridevahelise hariduse edendamiseks, õpi- ja kutsenõustamise pakkumine, kohandatud õpikute ja materjalide väljatöötamine ja käsutamine, int

- Esmane ja jätkuõpe kultuuridevahelise suhtluse alal kõigile õpetajatele.
- Interaktiivsed materjalid internetis jne;

Mitmekultuurilise õpikeskkonna loomine

Raamatu koostaja Tatjana Sile, MA

Kasutatud allikad:

A. Džalalova, "Õpetajate multikultuurilise kompetentsuse arendamise alused" (õppematerjal), Narva, 2009

Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused, projekti raport, Euroopa eridagoogika arendamise agentuur

Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas, koostanud Aiti Kukk, autorid Maia Muldma, Jelena Nõmm

http://www.google.ee/#hl=et&gs_nf=3&gs_rn=0&gs_ri=hp&cp=7&gs_id=q&xhr=t&q=aktiiv%C3%B5ppe+meetodid&pf=p&tbo=d&output=search&sclient=psy-ab&oq=aktiiv%C3%B5&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=863e49c8c3d51fba&bpc1=39650382

1 Kaasav õpikeskkond

Käsitledes hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga seotud topeltprobleemidele suunatud tugimeetmete kavandatud või juba tehtud hindamist, osutab enamik riike, et kuigi selle teema kohta ei ole tehtud palju uuringuid, võib leida riigi või kohalikul tasandil tehtud väiksema ulatusega analüüse. Nende analüüside põhjal on järgnevalt tutvustatud peamised edutegureid ja takistusi, mis on seotud kas kaasava või eraldatud õpikeskkonnaga mitmekultuurilises klassis.

Paljudes koolides, kus hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilased õpivad koos eakaaslastega, on edukalt jõutud kaasava õppeni. Tasub rõhutada, et edu saavutamise eelduseks on piisavad lisaressursid ja tugimeetmed hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilastele. Väga tähtsaks peetakse ka õppekava mitmekesistamist, hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste kogemustega arvestava

õppesisu ja õppe-materjalide käsutamist. Mõnes aines on olnud käsu väiksematest õpperühmadest.



Toimivaks praktikaks on osutunud emakeelsete õpetajate või abiõpetajate, kakskeelsete õpetajate või eripedagoogide kaasamine klassitöösse kõrvuti klassiõpetajaga.

Kaasava õpikeskkonna kujundamisel mõjub positiivselt ka õppealajuhataja toetus ja koolitöötajate soodne hoiak. Oluliseks peetakse õpetajate põhi- ja täiendusõpet. Pedagoogid on tunnustanud koolide avatust, õpetajate koostööd üksteise ning haridussüsteemi välise organisatsioonide ja spetsialistidega. Mõnedes omavalitsustes peetakse oluliseks mitmekultuuriliste rühmade loomist ettevalmistusklassides, et vältida üksnes ühe või káhe rahvuse esindajatest koosnevaid rühmi. Oluliseks eeliseks peetakse sisserändaja taustaga koolitöötajate olemasolu.

Vága oluline kaasava hariduse arendamist soodustav tegur tundub olevat pidev formatiivne klassis toimuv hindamine - náiteks vaatlus ja portfoolio hindamine - alternatiivina standardtestidele.

2 Õpetaja kompetentsus

Multikultuurilise kompetentsuse struktuuris võib eristada hulka kompetentse. Náiteks on G. Palatkina arvamusel, et kvalifitseeritud õpetaja peab multikultuurilise õpikeskkonna tingimustes olema kompetentne järgmistes valdkondades:

- kultuur ja pluralism: kultuuride sisu, mitmekesisus, vahekord ja dünaamika;
- kommunikatsioon ja kultuurilised barjäärid: kultuur ja taju vormide mitmekesisus,
- keel ja mitteverbaalne kommunikatsioon, keeled ja kultuuriga seotud mõtteviiside rohkus;
- kultuur ja polüetnilisus: polükultuurilise haridusruumi eripárad, kindla polüetnilise ruumi kultuurilis-geograafilised omadused;
- psühhosotsiaalne identifitseerimine ja kultuuridevahelised seosed: kultuurilised erinevused ja psühhosotsiaalse identifitseerimise

kujundamine, stereotüübid, kultuuride vastastikune arusaamine, vähemuste olukord, sotsiaalpoliitilised aspektid

Õpetaja pedagoogilised kompetentsused on multikultuurilise hariduse sfääris esindatud teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskustega järgmistes valdkondades:

1. Kultuuridevahelise kommunikatsiooni teooria ja praktika aluste teadmine, mis võimaldab sügavamalt arusaamist sellest, mida tähendab inimesele uude kultuurilisse keskkonda üleminek ja mis soodustab edukamat kohanemist.
2. Teoreetiliste teadmiste omamine õppekava ülesehitusest ja sügav arusaam üksikute ainekursuste sisu valiku põhimõtetest, mis loob eeldused paindlikumalt reageerida kuulajaskonna



kultuurilistele eripäradele.

3. Multikultuurilise klassile sobilike õpistrateegiatega ja -meetodite teoreetiline teadmine ja praktiline valdamine, mis võimaldab õpiprotsessi efektiivsemat planeerimist ja üksteise rikastamist, samuti koostööd soodustavate tingimuste loomist.

Tuleb samuti märkida, et multikultuurilisuse tingimustes soodustavad edukat õppimist õpetaja isiklikud omadused, sellised nagu tolerantsus, paindlikkus, kannatlikkus, püsivus, isikliku ja kultuurilise iseteadvuse arenemistase, refleksiivsus, empaatia, oskus pakkuda emotsionaalset tuge, entusiasm ja huumorimeel. Näiteks kirjeldab D. Matsumoto, viitades Gudykunstile õpetaja multikultuurilise kompetentsuse mudelit, mis koosneb kolmest põhitegurist: motivatsioonist, teadmistest ja oskustest.

Banks näeb õpetaja multikultuurilist kompetentsust kui tasakaalu kultuurilise, rahvusliku ja globaalse enesemääratluse vahel; mitmekülgeid teadmisi kultuuridest ja nende koostööst; mõtlikkust, hoolivust ja refleksiivsust; sotsiaalset aktiivsust ja soovi luua humansemat rahvast ja maailma.

M. Ramirez arvab, et multikultuuriline kompetentsus avaldub õpetaja püüdes isiksuse maksimaalsele arendamisele; oskuses kohaneda erinevates situatsioonides; liidri võimete omamises; oskuses lahendada konflikte erinevates rühmades uudsete lahenduste abil; suunatuses sotsiaalsele õiglusele kõigi kodanike suhtes.

D. Pop-Davis, H. Coleman, V. Ming Lu, R. Toporek defineerivad multikultuurilist kompetentsust kui õpetaja iseloomujoonte kogumit, mis väljendub püüdluses omandada kultuurilisi teadmisi ja teha koostööd erinevate kultuuride esindajatega; teadlikkuses ja arusaamises hoiakutest ja stereotüüpidest; püüdluses laiendada maailmavaadet; sotsiaalses aktiivsuses, mis on suunatud kõikide sotsiaalse ebaõigluse vormide ületamisele.

3 Õpetaja mitmekultuuriline kompetentsus

Kultuurilis-kognitiivne komponent

Õpetajate multikultuurilise kompetentsuse kultuurilis-kognitiivset komponenti seloomustab see, kas nendel on süsteemsed teadmised oma kultuurist, antud sotsiaal-hariduslikus keskkonnas esindatud rahvuste kultuurist; teadmised teistest kultuuridest ja maailma multikultuurilisusest; mitmekultuurilise kommunikatsiooni aluste teadmine; meetoodiline valmisolek tööks multikultuurilises klassis; teadmised õppimise kultuurilise sisu kujundamise põhimõtetest. See komponent kujuneb tulevastel õpetajatel kõrgharidusasutuses õppimise protsessis ja areneb pidevalt erialase tegevuse käigus.

Väärtus-isiksuslik komponent

Väärtus-isiksuslik komponent sisaldab multikultuurilisuse põhimõtetele vastavate humanistlike väärtuste ja väärtushoiakute väljaarenenud süsteemi; üldinimlike ja erialaste väärtuste väljaarenenud süsteemi; positiivset etnilist enesemääratlust; teadvuse tolerantsust ja psühholoogilist valmisolekut tööks multikultuurilises kollektiivis.

Multikultuurilise hariduse eesmärkide realiseerimine eeldab seda, et õppeprotsessi subjektidel on olemas vastav väärtushoiakute süsteem. N. Kljujeva märgib õiglaselt, et juhul kui õpetaja väärtused on vastuolus haridussüsteemi sisu ja suunaga, tekib oht õpetaja tegevuste ebaadekvaatsuseks. Selleks, et tegutseda tõhusalt, on vaja viia kooskõlla isiklikud väärtused ja elu eesmärgid tendentsidega, mis on olemas ühiskonnas, kultuuris ja hariduses. See ei tähenda seda, et tuleb loobuda isiklikest väärtustest ja eesmärkidest.

On tähtis see, et need ei astuks vastuollu sotsiaalses keskkonnas toimivate sügavate protsesside ja tendentsidega.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata selliste väärtuste arendamisele, mis ühendavad erinevatest kultuuridest inimesi nagu tervis, armastus, õnn, vabadus, areng, saavutused elus, sallivus jm. Õpetaja isiksuslikes

suundumustes avaldudes soodustavad need multikultuurilisuse põhimõtete rakendamist hariduses.

Motivatsioonilis-tegevuslikkomponent

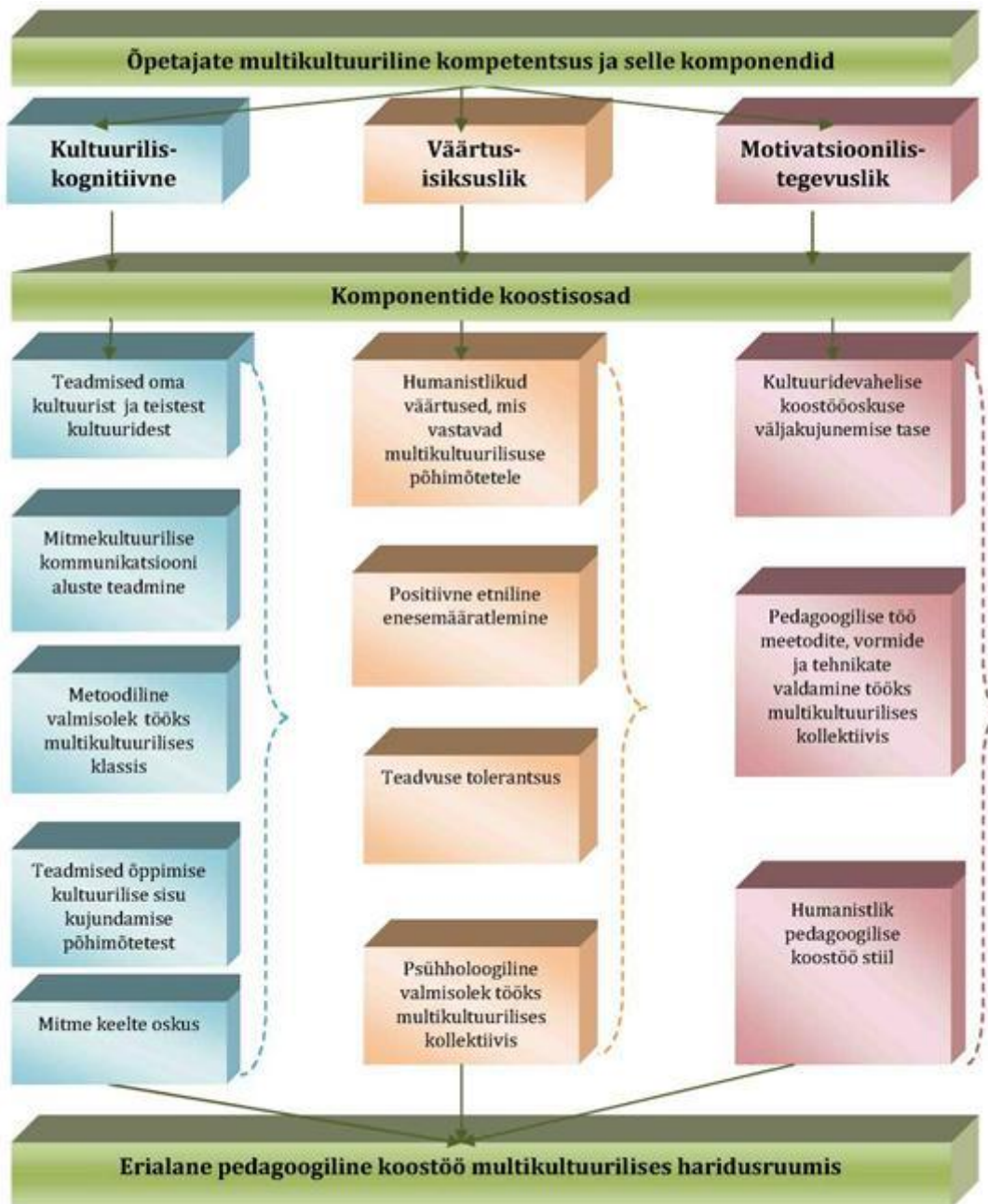
Motivatsioonilis-tegevuslik komponent eeldab väljakujundatud kultuuridevahelise koostöö oskusi; multikultuurilises kollektiivis elluviidava pedagoogilise töö meetodite, vormide ja tehnikate valdamist; õppimise kultuurilise sisu tagamise oskusi; humanistlikku pedagoogilise koostöö stiili.

Nagu oli märgitud esimeses peatükis on multikultuurilisel õpikeskonnal hulk eripärasusi, mistõttu muutub ka õpetaja erialane pedagoogiline tegevus nendes tingimustes, lähtudes selle spetsiifilisest omapärasust. Näiteks baseerub pedagoogiline koostöö kultuuridevahelise kommunikatsiooni põhimõtetel.

Pamela ja Iris Tiedt'i seisukohalt avaldub õpetaja multikultuuriline kompetentsus pedagoogilises koostöös järgmistes asjades:

- selge arusaamine omaenda etnilisest ja kultuurilisest identiteedist;
- õpetaja siiras suunatus saavutustele, usk kõikide õpilaste edukusse;
- püüdlus õiglase lähenemise poole kõikide õpilaste suhtes;
- oskus seostada õppimise erinevaid vorme, meetodeid ja lähenemisi õpilaste võimete ja võimalustega;
- oskus saavutada vastastikune mõistmine; siiras hoolitsus õpilaste heaolu eest;
- süsteemne multikultuuriline baas, mis hõlmab laiu ja sügavaid teadmisi etnilisest, soolisest, samuti erivajadustega laste õpetamisest

Skeemi koostaja A.Džalalova



4 Õpikeskkond

Koolihariduses on igal ainel tänu oma pedagoogilistele võimalustele täita oma koht õpilase isiksuse kasvatamisel. „Kultuuridevaheline kommunikatsioon koolis ja ühis-konnas“ 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 eesmärged, 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 klassi- ruumi 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 inkulturatsiooni 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.

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 käitumisnormidega last me tahame kasvatada? Eestis kehtiva õppekava järgi on lasteaias 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 näha, 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. Esinedes ühel ajastul lõhestavad need suundumused inimväärtusi (Sutrop, 2009).

Eesti ajaloolane, kulturoloog David Vsevirov peab moraali põhikategooriaks headust, mida on läbi kogu inimkonna ajaloo ikka ühtemoodi mõistetud: ausus, sõbralikkus, truudus, abivalmidus, väarikus jms on need ideaalid, mille poole inimlast püütakse suunata.

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 tajust 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 välja-kutse - muutuda teadmiste keskest koolist väärtuste keskseks kooliks. Kuna tead-mised 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 teadmi-seni jõuda ning kõige olulisem, saada kogemustseda 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/kont-serdi külastamine on sageli väärtuskasvatuse vaatevinklist tunduvalt mõjusam kui ainetunnis õpitav.

5 Õpilaskaasavad õppemeetodid

Aktiivõpe (active learning) – õppijad osalevad aktiivselt õppeprotsessis, mis aitab õppijatel õpitavat mõtestada ja seostada omandatud teadmisi tegelikkusega.

Aktiivõppe rakendamisel on õpilased situatsioonis, kus nad on sunnitud rääkima, kuulama, kaasa mõtlema ja kirjutama; omandavad tunnis uusi teadmisi ja kogemusi aktiivse tegevuse kaudu.

Muutub õpetaja roll - ta pole enam infomonopoli valdaja ja teadmiste edasiandja, vaid õpilaste juhendaja, nõustaja ja toetaja.

Muutuvad õppimiskäsitused: individuaalse töö kõrval väärtustub õpilaste koostöö, õpieesmärkide seadmisel ja hindamisel arvestatakse üha enam õpilaste vajadustega, abstraktse teabe asemel eelistatakse avatud ülesandeid ja probleeme elust enesest, oluliseks muutub autentne kontekst, diskussioonid, õpilaste enesehinnang ja analüüsivõime.

Üksikteadmiste ja algoritmiliste oskuste kõrval muutuvad järjest olulisemaks integratiivsed ja kompleksed pädevused, mis lubavad õpilasel mõista paremini nähtuste ja protsesside olemust ning kujundavad valmidust toime tulla ka teistsuguste probleemide lahendamise uues keskkonnas.

Õpikeskkond avardub, õppetöö kandub osaliselt klassiruumist ja õpikute-töövihikute juurest väljapoole kooli, sh virtuaalsesse keskkonda. Olulist rolli õpilase arengus ja elukestvas õppes hakkavad mängima virtuaalsed õpiühisused - sarnaste huvidega kogukonnad Internetis.



Aktiivõppe märksõnad:

- uudishimu,
- vabadus ja aktiivsus,
- originaalsus ja loomingulisus,
- avastamine,
- iseseisev mõtlemine,
- kriitiline mõtlemine,
- suhtlemine ja koostöö,
- tegutsemine vastavalt situatsioonile,
- elulised ülesanded,
- enda ja teiste töö hindamine.

Aktiivõpe ja arvutipõhine õpe

- Õpetaja peaks edastama valmis materjali (teadmisi) vähem, et õpilased mõtleks enam. Soodustada diskussiooni e. vestlust ja ajurünnakut klassis.
- Aktiivsust aitab suurendada näitlikustamine. Näiteks köitvas loengus kasutatakse erinevatest allikatest pärinevaid mitmesuguseid näiteid, vastuolusid, illustratsioone, näitlikustamist.
- Õpitarkvarast kasutada problemlahendusprogramme ja simulatsioone.
- Kasutada ahelkirjutamist (näiteks Miksikese Jutuvabrik).
- Pakkuda enne uue materjali esitamist nn. soojendus- e. häälestusülesandeid, mis aktiveeriks varasemad teadmised, tõmbaks õpilaste tähelepanu ja loeks soodsa keskkonna õpitava edastamiseks. Soojendus- e. häälestusülesanded võiks olla seotud esitatava teemaga,

kuid õpilaste jaoks ei pruugi see seos ilmingimata kohe nähtav olla. Näiteks enne Ludwig van Beethoveni tutvustamist lasta õpilastel rääkida, mis muutuks nende elus, kui nad jääks kurdiks. Samuti võiks esitada enne teema esitamist teemaga seonduvaid küsimusi, tõstatada probleeme ja näidata vastuolusid.

- Ka esitlusi, veebilehti, tööjuhendeid, elektroonilisi töölehti saab koostada nii, et need soodustaks aktiivõpet.
- Kasutada arvuti suhtluskeskkonda (suhtlemine ja koostöö). Enam kasutada arvutipõhises õppes just arvuti vahendusel toimuva kommunikatsiooni võimalusi: e-mail, jututuba, foorum, videokonverents jms. Sellisel juhul klassi (õpilasarühma) õpilaste sotsiaalne staatus ei mõjuta niivõrd arvamuste aktsepteerimist või mitteaktsepteerimist.
- Pakkuda õpilastele elulisi ülesandeid, võttes reaalsed andmed Internetist. Õppetöös võiks enam kasutada erinevaid interneti võimalusi: raamatupoed, mööblipoed, linnade, maakondade, valdade ja erinevate koolide kodulehed, valitsusasutused, teatrid, kinod, turismitalud, ilmavaatlused jms.
- Interneti kodulehed võimaldavad virtuaalse ekskursiooni läbiviimist. Selleks kasutada looduskaitsealade, muuseumide, ettevõtete jms kodulehti, kus on pildid, informatsioon "külastatava" objekti kohta või isegi virtuaalne tuur. Saab kasutada ka integreeritult keeleõppega "rännates vaatama" maailma eri paikade kultuuriväärtusi.
- Kasutada arvutipõhist rollimängu. Näiteks projekti Kevadpäev Euroopas otsuse-tegemise rollimäng.
- Lasta õpilastel teha märkmeid - mõistekaardid, ideeskeemid, mandala (Kidspiration ja Inspiration).
- Teadmiste kontrollimiseks lasta õpilastel koostada küsimusi, ristsõnu või kasutada väitlust. Informatsiooni otsimisoskuse kontrollimiseks kasutada aaretejahti.
- Pakkuda paaristöö ja rühmatöö eriliike (lumepalli rühmad, delfi meetod, mosaiikrühmad).
- Õpetamaks toimetulekut liigsete või puudulike andmetega ning olukordades, kus ei saa määrata ainuõiget lahendust, kasutada probleemõpet.

- Õpetamaks, kuidas leida lahendusi uurimuse abil, kasutada uurimusõpet, kus uurimuse läbiviimiseks ja/või tulemuste esitamiseks kasutatakse arvuti abi.
- Õppeainete integreerimiseks kasutada projektõpet.
- Kasutada õpilaste poolt esitatavate tulemuste (uurimuse kokkuvõtte, referaadi, PowerPoint esitluse jms) esitamiseks seminari, kus kantakse ette oma töö ning kuulajad esitavad selle kohta küsimusi, arvamusi. Samuti saab kasutada videoseminari mitme kooli vahel.

Keel ja kultuur

Raamatu koostaja Tatjana Sile, MA

Kasutatud allikad:

http://translate.google.ee/translate?hl=et&langpair=en%7Cet&u=http://library.thinkquest.org/C004367/la5.shtml&ei=fJrFUP2DH4_JswbznYEG

<http://www.hm.ee/index.php?047530>

1 Keel määrab kultuuri

Inimeste võime omavahel keele abil suhelda on kõige selgem tunnus, mis eristab inimest teistest loomaliikidest. Inimene on rääkiv loom, homo loquens, ja sümboleid kasutav loom, homo symbolicus. Teiste elusolendite (mesilaste, vaalade) suhtlussüsteemid ei ole võrreldavad inimkeelega süsteemi keerukuse, põhimärkide (sõnavara) hulga, vahelduvuse, ega varieeruvuse osas. Erinevus on eelkõige kvaliteedis.

Iga päev läheb meil vaja tuhandeid sõnu. Eestlase rääkimiskiirus on argivestluses 150-180 sõna, inglase keskmine lugemiskiirus on 250 sõna minutis ehk 15 000 sõna tunnis. Kogu inimühiskond ja kultuur sõltuvad suurel määral keelest, side varasemate sugupõlvedega säilib eelkõige tänu keelele: raamatutele ja dokumentidele.

Olulisim inimeste suhtlusvahend on loomulik keel. Kõik normaalse arenguga inimesed räägivad mingisugust loomulikku keelt. Loomulik tähendab kolme asja.

- Keeled on tekkinud ja loomulikult teel arenenud sadade tuhandete aastate vältel ja nende vahendid, eriti sõnavara, on kujunenud

väljendamaks just seda, mis konkreetsetes kultuurilises ja füüsilises keskkonnas on olnud vajalik.

- Inimlaps omandab esimese ehk emakeele loomupäraselt, ilma õpetamata. Piisab lihtsalt suhtlemisest teiste inimestega.
- Kui esimene keel on omandatud, kasutavad inimesed seda sidevahendina igapäevastes olukordades ja maailma verbaalseks kujutamiseks.

Tavaliselt mõeldakse suhtluse ehk kommunikatsiooni all seda, et saatja saadab sõnumi teate vastuvõtjale. Sõnum on materiaalne nähtus või protsess, näiteks linnulaul, foori punane tuli või kõne. Sõnumi ülesanne on tavaliselt info edastamine. Ülesanne on täidetud, kui saatja on sõnumile mingil moel reageerinud. Suhtluse eelduseks on kanal – näiteks foori puhul on selleks valguslained, suulise kõne puhul helilained, mille abil on võimalik lähetatud sõnumit kuulda. Loomadel on suhtluskanaleiks sageli teised tajud: haistmine, kompimine, maitsmine. Tehniliste süsteemide kanaleiks on nt elektrijuhe või raadiolained.

Keeleline suhtlus on kahesuunaline ja mitmeti interaktiivne. Oma sõnumit keeleliselt kodeerides peab kõneleja arvestama suhtlussituatsiooni ning kuulaja eeldusi ja teadmisi. Tõlgendusprotsessi ehk dekodeermisprotsess muudavad vastuvõtjale kergemaks taustateadmised kõneleja ja



kõnelemisprotsessi kohta.

Kõige tavalisem keelelise suhtluse eesmärkidest on siiski info vahendamine. Vahendatud info võib olla vastuvõtjale uus või mitte. Kui keegi ütleb Tuli põleb juhul, kui teine seda juba teab, siis ei saa teine teada midagi uut, kuigi info iseenesest vahendub. See on keelesüsteemi poolt võimaldatav semantiline info, mis tuleb lahus hoida inimese teadmusest suhtluse hetkel. See on individuaalne ja vahelduv ning põhineb kogemusel, teadmistel maailmast, äsja peetud vestlusel jne.

Info all võidakse mõelda ka statistilist infot, mis põhineb koodi märkide (nt loomuliku keele sõnade või häälikute) arvul ja nende esinemistõenäosusel. Mida rohkem märke kood sisaldab, seda rohkem infot iga märk esinedes vahendab. Üksikmärgi informatiivsus on seda suurem, mida rohkemärgilisemast koodist ta on valitud. Info statistiline ühik on bitt. Sõnum vahendab seda enam bitte, mida ootamatum see on.

Psühholoogid ja lingvistid on ammu tõestanud keele ja mõtlemise seose, mis tähendab, et mõtlemine ja keel tekkisid koos ning mõtlemine toimub keelelisel alusel. Tänapäeval on küll igasuguseid muid ekstravagantseid seletusi, millel on aga vähe ühist tegelikkusega. Hõimul, rahval ja rahvusel on oma keel ja mõtlemine, millel on pikad traditsioonid ja ajalugu. Mõtlemine on täiuslik üksnes esimeses, nn emakeeles, mis on lapseas omandatud. Just selles keeles kujuneb täiuslik sõnavara, grammatika, mõtte- ja väljendusmallid. Harvad on juhtumid, kui inimene on täielikult kakskeelne (on suuteline perfektselt mõtlema

kahes keeles). Kui inimene on kasvanud mitmekeelses keskkonnas, võib juhtuda, et mõtlemine on pärsitud ning inimene on poolkeelne ning mõtlemispuudega.

2 Keelepoliitika EL-s

Peatüki teksti koostaja Maie Soll Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakonna nõunik

Euroopa Liidu haridus- ja keelepoliitika

Euroopa Liidu haridus- ja keelepoliitika ei ole direktiivne. Liikmesriigid on autonoomsed ja iseseisvad oma haridus- ja keelekorralduses. Kuid arvestades inimeste üha kasvavat mobiilsust, on jõutud mitmetes valdkondades arusaamisele ühiste eesmärkide vajaduses. Eesmärgid ja üldisel tasandil lahendusteed räägitakse läbi kõigi osapoolte vahel. Kõikide liikmesriikide esindajad osalevad hariduskomisjonis ja keelepoliitika töörühmades. Koostöö tulemused sõnastatakse soovitusteks. Nende väljatöötamisel lähtutakse eeldustest, et mitmekeelsus on oluline Euroopat iseloomustav joon, kus kõik keeled on võrdselt väärtuslikud ja keeled on kultuurilise pärandi tähtis koostisosa.

2000. aastal leppisid liikmesriigid Lissabonis kokku Euroopa Liidu strateegilises eesmärgis: muuta Euroopa Liit 2010. aastaks teadmispõhise majandusega ühenduseks, mis on võimeline tagama jätkusuutliku majanduskasvu koos enamate töökohtadega ja suurema sotsiaalse sidususega.

Euroopa Liidu riikide juhid rõhutavad hariduse ja koolituse, sealhulgas keeleõppe kesksel rollil püstitatud eesmärgi saavutamisel. Euroopa integratsiooni eeldus on omavahelise kommunikatsiooni edendamine, mille alusel kujuneb üksteisemõistmine. Selle saavutamiseks on oluline kodanike erinevate keelte oskus, mis võimaldab olla mobiilne, aktiivne, mõista teisi, tulla toime mitmekeelses ja –kultuurilises ühenduses ja maailmas. Keelte oskus on üks baasoskustest, mis on vajalik nii ühiskonna kui indiviidi arengu seisukohast. Indiviidi tasandil on olulisteks

märksõnadeks mobiilsus ja mõistmine, ühiskonna tasandil aga mitmekesisuse säilimine.

Haridus- ja keelepoliitika strateegilistes dokumentides – „Mitmekeelsuse strateegia“, „Elukestva õppe võtmekompetentsused“ – on üheks strateegiliseks eesmärgiks püstitatud emakeeleoskus pluss vähemalt kahe võõrkeele oskus. Nende eesmärkide saavutamiseks on algatatud mitmeid tegevusi ja välja töötatud soovitusel riikidele igati soodustada keelte omandamist toetavaid tegevusi.

Olulisimate eesmärgi saavutamist toetavate vahenditena, mis riikide tasandil või konkreetsetes tegevuskavades täpsustatakse, tuuakse välja:

- rahvuslike strateegiate välja töötamine;
- keeleõpetuse kvaliteedi paranemine;
- varajane keeleõpe;
- integreeritud keele- ja aineõpe;
- keeleõpe kõrghariduse tasemel;
- mitmekeelsuse ja kultuuridevahelisuse alased uuringud;
- Euroopa keeleindikaatori väljatöötamine.

Rahvuslikud strateegiad peaksid sisaldama konkreetseid keelte õppimise ja omandamisega seotud eesmärgid ja meetmeid haridustasemeti, sealhulgas ka täiskasvanutele suunatud meetmeid. On oluline, et tähelepanu pöörataks võrdselt emakeele, võõrkeelte ja vähemuskeelte õppe võimalustele. Konkreetsete tegevuste tulemusena nähakse mitte ainult erinevate keelte oskajate arvu kasvu ja keeleoskuse paranemist, vaid ka teadlikkuse tõusu mitmekeelsuse ja –kultuurilisuse olemasolust ja kasust.

Keeleõppe ja õpetamisega seotud eesmärgid ja tegevused Eestis on käsitletud olemasolevates „Eesti keele strateegias 2004-2010“, riiklikus programmis „Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000-2007“, „Elukestva õppe strateegias 2004-2008“ ning väljatöötatavas „Võõrkeelte strateegias“.

Keeleõpetuse kvaliteedi paranemine tugineb ootusele, et uuendatakse õpetajakoolituse õppekavasid ja õpetuse kvaliteedi üle teostatakse pidevalt järelevalvet. Nii õpetajakutse väärtustamise kui ka õpetuse tõhususe parandamisel peetakse oluliseks õpetajate koostööd nii vahetult kui ka võrgustike kaudu, mis võimaldab jagada parimaid kogemusi ja kasutada elektroonselt levitatavaid õppematerjale. Eestis käsitletakse võõrkeeleõpetajate ettevalmistust ja teostatakse uuendusi õppekavades tervikliku õpetajakoolituse raames. Hiljuti valmis õpetaja kutsestandard, muutmisel on õpetajakoolituse raamõppekava ja pedagoogide kvalifikatsiooninõuded. Uuendustegevuses võetakse arvesse muuhulgas ka mitmekeelse ja –kultuurilise ühiskonna nõudmisi. Aasta aastalt on suurenenud võõrkeeleõpetajate, eriti inglise keele õpetajate koostöö teiste riikide kolleegidega, mille raames saadakse osa parimatest kogemustest ja tulemustest ning jagatakse õppematerjale.

Euroopa Liidu keelelise mitmekesisuse strateegias väärtustatakse kõrgelt varajast keeleõpet. Selleks aga, et võimalikult tõhusalt ära kasutada väikeste laste mänguliselt keele omandamise võimet ja luua positiivne hoiak võõrkeelte õppimise suhtes ning et lapsed omandaksid järgnevate keelte õppimiseks vajalikud õpioskused, on äärmiselt tähtis, et õpetajad omaksid vastavat ettevalmistust, et õpigrupid oleksid väikesed, et oleks võimalik kasutada eakohaseid ja lastele huvipakkuvaid õppematerjale ja et keeleõpe oleks muude tegevuste kõrval väärtustatud.

Eestis algab kohustuslik võõrkeeleõpe 3. klassis. Reaalselt alustatakse aga üha sagedamini võõrkeelte, valdavalt inglise keele, õpetamist juba lasteaedades vanemate soovil ja ringitööna alates 1. klassist. Probleemiks on, et meil ei ole spetsiaalselt ette valmistatud õpetajaid ning praegu puudub ülevaade õppe kvaliteedist, missuguseid õppemeetodeid ja – vahendeid kasutatakse. Ka ei ole koolieelses eas algav keeleõpe kättesaadav kõigile, kuna puuduvad vajalikud pedagoogid ja/või majanduslikud võimalused.

Ühe võimalusena õpitavate võõrkeelte arvu suurendamiseks ja vajalikul tasemel keeleoskuse omandamiseks nähakse integreeritud keele- ja aineõpetust. See tähendab, et mingeid aineid õpetatakse võõrkeeltes. Arvestades kohustuslike tundide arvu, ei ole üldjuhul võimalik suurendada võõrkeele tundide arvu.

Integreeritud keele- ja aineõpe võimaldab õppida ja omandada praktilisi vilumusi keeletundide arvu suurendamata ning kohustab keelt praktiliselt kasutama. Integreeritud keele- ja aineõpetust soovitatakse rakendada erinevatel haridustasemetel, ka kutse- ja kõrghariduses. Sellise meetodi kasutamisel on samuti äärmiselt oluline õpetajate vastav ettevalmistus, läbimõeldud ainete valik ning järelevalve nii ainealaste kui ka keeleliste eesmärkide saavutamise üle. Õppevara seisukohast on soovitatav teha koostööd teiste riikidega. Eestis on võõrkeeltes aineid õpetatud juba suhteliselt pikka aega; võõrkeelte süvaõppega koolides on ainete valikul lähtutud põhimõttest, et võõrkeelt kasutatakse eelkõige õpitavate keelte maade kultuuri-, ajaloo- ja geograafiaalaste täiendavate teadmiste omandamiseks. See traditsioon jätkub ka tänapäeval. Vene õppekeelega koolides on edukalt rakendatud eestikeelset aineõpetust. Kuid ka selles valdkonnas puudub Eestis tänaseks ülevaade õppe kvaliteedist, selle tõhususest ja mõjust keeleoskusele. Ka ei ole õpetajaid selleks spetsiaalselt ette valmistatud, välja arvatud eestikeelseks aineõpetuseks vene õppekeelega koolides.

Kõrghariduse tasandil on nii üliõpilaste kui õppejõudude mobiilsus väga oluline märksõna. See eeldab erinevates keeltes kursuste loomist. Üldtunnustatud teaduskeeleks on inglise keel, mis võib tähendada, et suureneb ingliskeelsete kursuste arv, millel on ettenägematud tagajärjed rahvus- ja regionaalkeeltele.

Rahvuskeelse kõrghariduse olemasolu on aga üks keele elujõulisuse näitajaid. Seega on kõrghariduse rahvusvahelistumise protsessi raames

vaja uurida ingliskeelse õppe suurenemise mõju rahvuskeelte elujõulisusele ning samal ajal teha jõupingutusi, et motiveerida üliõpilasi osalema ka rahvuskeelsetel kursustel ja tagada keeleõppevõimalused. Eesti keele strateegias on ette nähtud tegevused, mis toetavad kaasaegsel tasemel eestikeelse kõrghariduse säilimist, sealhulgas õppevahendite koostamist.

Lisaks siseriiklikele tegevustele on kavandatud ja rakendatud tegevusi, mida koordineeritakse Euroopa Liidu või Euroopa Nõukogu tasandil. Koostöös liikmesriikide ekspertidega töötatakse aastatel 2006-2008 välja keeleindikaator – mõõtmisvahend põhikooli lõpuklasside õpilaste keeleoskuse mõõtmiseks. Ehkki esimesel etapil on kavas mõõta keeleoskuse taset enamlevinud võõrkeelte osas, on hiljem võimalik seda kohandada kõigi liikmesriikide riigikeelte oskuse mõõtmiseks. Ühiselt soovitakse algetada ja edendada diskussiooni õpetajakoolituse kaudu õppe kvaliteedi tõstmiseks, näiteks koostöös välja töötatud kvaliteediindikaatorite kaudu. Erinevate projektide kaudu, mis on suunatud ühest küljest spetsialistide koostöö edendamisele, teisest küljest valdkondlike eesmärkide saavutamisele, tutvutakse üksteise kogemustega. Euroopa Liidu projektide kaudu toetatakse uurimistegevust, näiteks teadus- ja arendustegevuse 7. raamprogrammi raames keeletehnoloogia, tõlkega seotud jt tegevusi.

Eestis on keeleõpe vähemalt deklaratiivsel tasandil olnud kogu aeg väärtustatud. Ometi ei anna see meile võimalust loorberitele puhkama jääda, sest viimase aja tendentsidest ilmneb selgelt orienteeritus inglise keele omandamisele, mis on vastuolus mitmekesisuse põhimõttega. Ka õpetajakoolituse valdkonnas on probleeme, mille lahendamiseks tuleb tegeleda.

Erinevate programmide ja strateegiate raames kavandatud tegevuste kaudu peaks ühiskonnas kujunema hoiakud, mis on kooskõlas tänapäeva maailma nõudmistega. Mitmekeelsust nii indiviidi kui ka ühiskonna tasandil tuleks vaadelda ja käsitleda rikkusena, mitte probleemina. Iga uue keele õppimine on kui avastamata saare leidmine, kuid keele omandamiseks vajalikud õpioskused peaks omandama juba esimese keele õppimisel ja hiljem neid täiustama. Eesti, nagu paljude teiste riikide jaoks, on oluline valjuhäälselt teadvustada, et peale inglise keele on ka teiste keelte oskamine väga suur väärtus, sest tahame ju, et eesti keeltki õpitaks. Eesti on oma elanikkonna poolest mitmekeelne ja –kultuuriline. Üheks paljudest väljakutsetest meie jaoks on õppida ka meie kõrval elavate inimeste emakeelt ja näha selles riigi tasandil vajalikku ressursi.

Pere kaasamine õppeprotsessi

Raamatu koostaja Tatjana Sile, MA

Kasutatud allikas:

http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/ME_Haridusest/koolivline_koost.html

1 Kooli ja pere koostöö

Kooliväline koostöö hõlmab kindlasti lapsevanemaid. Vanemate kaasatus on oluline, see motiveerib neid rohkem kursis olema kooli küsimustega ning soodustab koolivälist koostööd. Mida teha, et kujundada kooli mainet, kuidas lõimida loovus ja haridus, kuidas kaasata erinevaid huvigruppe ja tihendada koostööd, kuidas tuua noori loodusele lähedamale ja siduda erinevaid rahvusi looduse abil – need olid põhiteemad koolivälise koostöö teema all.

Vanemate kaasamiseks pakutakse välja erinevaid võimalusi. Nende huvide välja selgitamine, ühistunnid lastevanematega, vanemate hoiakute kujundamine ja et kool tuleb lapsevanema juurde koju (tagurpidisüsteem). On oluline, et kool astuks esimesed sammud lastevanematega koostöö tõhustamiseks, et julgustada vanemaid rohkem osalema kooli elus. Kooli selge ja toetav sõnum sellele peletab vanemate hirmu ja kõhklused.

Koolis söödetakse lastele ette valmis teooriaid ning fakte. Rohkem tuleks arendada isiksust, keskenduda arutlusele, üldistele tõekspidamistele. Koolis keskendutakse hindamisele ja hinnete jagamisele, mis on vale lähenemisviis. Selle asemel tuleks keskenduda õpetamisele, teadmiste jagamisele. Praegu hinnatakse käitumist, selle asemel tuleks käitumist hoopis õpetada. Hukkamõist mingi väikese osa tõttu on põhjendamatu. Näiteks ei ole võimalik, et kõik sama hästi palli viskaks või viisi peaks, see ei tähenda aga, et keegi kellestki halvem oleks. Inimeste areng on väga erinev ning seda tuleks arvesse võtta. Kehalises kasvatuses, kunstiopetuses ning muusikaõpetuses pole võimalik kõiki õpilasi samade kriteeriumite ja normide abil hinnata. Tähtis on väärtustada inimese püüdlikkust ja osavõttu. Pedagooge tuleks sellel alal koolitada ning jõuda toetava õÜks huvitav koostöö idee, mille koostamisel osalesid ka lapsed ise on, et osa loodusõpetuse tunde võiks toimuda näiteks loomade varjupaigas, kus lapsed saavad loomi aidata. Loomi ei panda magama, isegi kui neid on liiga palju. Varjupaigaloomi üldse ei olekski (inimesed võtavad koju rohkem lemmikloomi). Kui lastel või kõigil inimestel ei ole võimalik koju loomi võtta, siis võiks olla sellised kohad, kus sul võib olla oma loom, aga ta ei ole sul kodus. Loomade varjupaigad võiks olla

koolidega koos, et õpilased saaksid peale tunde loomi aitamas käia. Idee juures on tänuväärne see, et on kaasatud lapsi oma arvamust avaldama. Kas seda ideed just sellisel kujul saab kasutada, aga mõte on väga hea ja hea tahtmise juures oleks kindlasti osaliselt teostatav.

Oluliseks peetakse täiskasvanute loovust. Selle idee juures rõhutatakse just inimese enda muutumise tähtsust – inimene peab julgema teha vigu, peab olema avatud, salliv ja paindlik, peab julgema ületada piire, nautima oma tegemisi, ei naeruväärista teisitimõtlemist ja vigu. Tähtis on luua loovust soosiv keskkond, korraldada vastavaid koolitusi, kaasata passiivseid kaasa mõtlema ja julgustama küsima inimesi MIKS ja KUIDAS küsimusi. Kooli aspektist lähtuvalt peaksid õpetajad olema loovad, julgeksid õppida õpilastelt ja julgema tunnistada, et nad ei tea lahendusi. Õppimine peaks olema elulähedane ja isiklikult tähenduslik.

Positiivne oli leida idee õpetajate ja lastevanemate koostööst, mille on postitanud lapsevanemad ise. Nad pakuvad välja, et lapsevanem võiks ise kooliga kontakti võtta, kui lapsega on mure ning pakkuda õpetajale oma abi. Lapsevanem peaks olema kooli oodatud ja kontakt õpetajaga võiks olla tihedam. Kahjuks ei ole vanemad oma ideed täpsemalt lahti kirjutanud, kuidas tihe koostöö toimima peaks.



Tähtis on ka koostöö lapsevanematega. Arenguestlused pole aga meie arvates piisav lahendus, sest need on sageli äärmiselt pinnapealsed ning ei ütle lapse kohta eriti palju. Hea lahendus oleks korraldada õpetajate, laste ning lapsevanemate kohtumisi laste kodudes. Sellised koduviisid tekitaksid märksa personaalsema kontakti ning võimaldaks mõlemal poolel üksteist paremini tundma õppida, usaldada ning mõista.

Küsimusele, kuidas leida võrdsed arengutingimused kõikidele lastele, pakutakse lahenduseks, et võiks olla infosüsteem, mis ühendab endas

huviringide, kooli, lasteasutuste ja vabatahtlike juhendajate info. Peetakse oluliseks, et kõik huvikoolid, spordiklubid, muusikakoolid, kunstikoolid, loomeringid, beebikoolid jne. oleksid tasuta kõigile lastele ning et probleemsetel lastel oleks võimalik käia huviringides. Kuidas ja mis ressurssidega seda ideed rakendada, kirjeldatud ei ole.

2 Ideed koostöök

Pakume omalt poolt välja mõtteid, mida katsetada lastevanemate nädala raames.

- korraldage avatud tundide päev, kus kõikide klasside ukсед on avatud ja lastevanemad võivad oma lapse klassiga koolipäeva veeta. Teine võimalus on jälgida klassi tavapärast tunniplaani, aga lühendada kõiki tunde nt 15 minutini, mille jooksul õpetaja tutvustab ennast ja oma tööd, klassi tööplaani, õppemeetodeid, hindamissüsteemi ja muud toreid, mis aines tehtud
- õpetage lapsevanemat, nt koolipsühholoog räägib lapse arengust, kehalise kasvatuses õpetaja lapse tervisest, raamatukoguhoidja tutvustab uut laste- ja noortekirjandust
- kutsuge lastevanemad tundi andma, nt politseinikust lapsevanem räägib uuest liikluseadusest (liikluskasvatus), kohaliku volikogu või linnavalitsuse liige räägib oma tööst (ühiskonnaõpetus), põnev oleks tuua ka mõnu muusika, spordi või kunstiga tegelev lapsevanem tundi
- pakkuge lastevanematele ja vanavanematele võimalust viia läbi oma töö või hobidega seotud tunde/kursuseid, nt bioloogiahuviline korraldab loodusretke metsa (erinevate seente, marjade ja puudega tutvumine), IT-spetsialist peab loengu küberohtudest, reisipisikuga nakatunud lastevanem võib näidata pilte ja tutvustada oma reisisihtkohtasid
- lapsed õpetajaks, nt lapsed õpetavad vanavanemaid kooli arvutiklassis internetipanka kasutama
- korraldage talgud või tore sügispäev kooliaias kuhu kaastatud lastevanemad, õpetajad, vanavanemad
- kutsuge lastevanemaid üles kiitma õpetajat ning põhjendama, miks on õpetaja väärt kiidusõnu ning hea sõnaga tunnustada kuidas on õpetaja aidanud lapse arengule kaasa.
- kutsuge kooli hoolekogu ajurünnakule, nt arutlema, millised on koostöövõimalused kooli ning kodu vahel

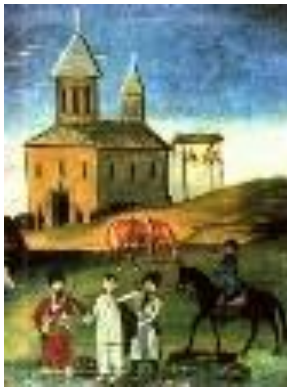
Muusika ja kunst kultuuri kandjana

Raamatu koostaja Tatjana Sile, MA

Kasutatud allikas:

Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas, koostatud Aiti Kukk, autorid Maia Muldma, Jelena Nõmm

1 Muusika ja kunst



Võime maalida ning maalidelt tähendusi ammutada, muusikat luua ja nautida, tant-sida, etendusi lavastada ning luuletusi kirjutada on meile mõistatuslik anne. 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 hermeneutikaks*. 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, 2000).

Muusika mõjust inimesele arwab antropoloog C. Levi-Strauss (2000) järgmist: „Muusika esineb keelena, mis on mõistetav suuremale hulga 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 arwab 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, soovitab kultuurisemiootik J. Lotman kasutada meta-keelt*, st keelt, mille kaudu õpitakse, seletatakse teisi keeli, et saada üksteisest aru

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, 2000).

2 Muusika inimeste ühendajana

Eesti haridussüsteemi prioriteetid suunavad koolis toimuvaid õppe- ja kasvatusprotsesse, mõjutades üheaegselt ka tihedas koosluses olevat nn kolmnurka: õpetaja-õpilane-lapsevanem. Muusika oma fenomenalse 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 korrektsioonid ning leida uudseid teid ja võimalusi Eesti integratsiooniprotsessi läbiviimisel. Nimelt, kujundada eesti- ja vene õppekeelega kooli õpilaste rahvusliku ja kodanikudentiteeti 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.

Muusikaalase õppekirjanduse osatähtsuse mõistmiseks kultuuride



dialoogi kujundamisel on koostanud mudel, mille keskmeks 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 teoreetilistvõimalust. Kontentanalüüsi tulemused lubavad järeldada, 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 identiteedid 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 õppekeele õpilaste sotsiaalkultuurilist aktiivsust on võimalik mõjutada heliloomingu abil. Riiklikus õppekavas on välja toodud kohustuslik laulurepertuaar vanuseastmete kaupa, mille omandamine loob lisavõimalusi kultuuridialoogi pidamiseks.

Seadistused

Mõistekaardi haldamine

- Seaded
- Lokaalselt määratud rollid
- Õigused
- Kontrolli õigusi
- Filtrid
- Logid
- Loo varukoopia
- Taasta varukoopiast

Kursuse administreerimine

Lülitu rollile...

Profilili seaded

Koostage rühmades (4-5 inimest) mõistekaart - fikseerige tegureid või õppeprotsessi korraldamise osasid, mis soodustavad õpperotsessi efektiivset toimumist mingis konkreetses õppeasutuses.

Uue lüli lisamiseks vali hiirega välja mullike ja vajuta klaviatuuril Insert-klahvit

lastevanemate kaasamine

Õpilastoetav õpikeskkond

9:49
5.02.2013