

UUSIMMIGRANTIDE KULTUURIERINEVUSED JA KULTUURIDEVAHELINE SUHTLUS KOOLIS

Ülle Rannut

Rannut, Ü. (2004). *Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis*. Käsiraamat eesti õppekeelele kooli õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusametnikele. Tallinn: Ilo, lk 48-97.

1 Kultuuridevaheline suhtlus

Kogu koolis ja klassis toimuv tegevus hõlmab suhtlemist ja informatsiooni vahetamist. Mõnikord tähendab suhtlus suulise või kirjaliku keele sümbolite kasutamist, mõnikord lisanduvad sellele mitteverbaalsed sümbolid, mõnikord avaldub see lihtsalt õpilase ruumikäitumises või ajakasutuses.

Mõistet "kultuuridevaheline suhtlus" (ingl. *intercultural communication, cross-cultural communication*) kasutatakse reeglina selleks, et tähistada suhtlust, mis toimub erinevast rahvusest, erineva sotsiaalse või etnilise taustaga, kuid samuti ka erinevast soost ja vanusest inimeste vahel. Seega on kultuuridevahelise kommunikatsiooniga tegemist igas olukorras, kus kõneleja on pärit ühest ja sõnumi vastuvõtja aga teisest kultuurist. Selleks, et mõista kultuuridevahelist suhtlust, peab teadma, kuidas defineerida kultuuri ja missugused kultuurierinevused võivad meid ees oodata teistest kultuuridest pärit inimestega suheldes (Samovar & Porter 1982).

Kultuur ei ole midagi niisugust, mida inimene geenide kaudu päriks, vaid õpitud oskus teatud viisi suhelda. Kultuur koosneb teatud rühma liikmete väärtushinnangutest ja normidest, mida nad järgivad, ning materiaalsetest hüvedest, mida nad väärtustavad ja loovad (Dunler 2000:48). Seega peegeldub kultuur nii meie keeles kui ka igapäevases elus. Antropoloog James Spradley järgi on kultuur omandatud teadmine, mida inimesed kasutavad selleks, et väljendada oma kogemusi (Samovar & Porter 1982). Inimesed omandavad sotsialisatsiooni käigus ühise jagatud kultuurikonteksti e. sotsiaalse interaktsiooni normid, mis aitavad neil üksteisega suhelda ja üksteisest aru saada. Iga kultuur loob oma liikmete jaoks diskursuse universumi - viisi, kuidas inimesed saavad üksteisele oma mõtteid ja kogemusi edasi anda. Ilma ühtse kultuurikoodita oleks võimatu üksteisest aru saada. Kõige tähtsama osa kultuurilisest koodist antakse edasi aga juba lapseas kasvatus kaudu. Young Yun Kim ütleb, et me suhtleme just nii nagu me seda teeme, kuna meid on kasvatatud teatud kindlas kultuuris vastavalt selle reeglitele ja normidele (Gudykunst & Kim 1995: 429-442).

Niisiis kui suhtlus toimub erineva kultuuritaustaga inimeste vahel, on inimestel ka erinevad

taustateadmised e. kultuurikontekst, mis võib põhjustada väärarvamisi ja konflikte. Seega on meil kindlad kultuurilised ootused kaasinimeste verbaalse ja mitteverbaalse käitumise osas, mida nimetatakse kultuurilisteks erinevusteks ning mida kirjeldatakse mitmete kultuuridimensioonide kaudu, mida üldjoontes jaotatakse vastavalt nende uurijatele ja teooriatele (vt Rannut, Rannut, Verschik 2003: 88-89).

Üldiselt jaotatakse maailma kultuurid kolmeks suuremaks kultuuriareaaliks, mis aitab meil edaspidi käsitlemist leidvaid kultuurierinevuste teooriaid paremini (Van Auken 2001):

- 1) pluralistlikud e. anglo-saksi kultuurid (USA, Euroopa kultuurid)
- 2) suurpere kultuurid (Ladina-Ameerika, Lähis-Ida, Aafrika, India kultuurid);
- 3) kogukonna kultuurid (Aasia kultuurid)

Tabel 1. Pluralistlike, suurpere- ja kogukonnakultuuride üldised kultuurilised erinevused

(Van Auken 2001, Hofstede 1991, Trompenaars ja Hampden-Turner 1997; Hall 1990; Lewis 2003)

	Pluralistlikud kultuurid (Euroopa, Austraalia, USA, Kanada)	Suurperekultuurid (Ladina-Ameerika, Aafrika, Lähis-Ida, India)	Kogukonna-kultuurid (Aasia)
<u>Individualism /kollektivism</u>	individualistlikud orienteeritud saavutustele	kollektivistlikud orienteeritud kuuluvusele	kollektivistlikud orienteeritud kuuluvusele
<u>Nõrk vs tugev kontekst</u>	nõrga kontekstiga kommunikatsioon erandiks Lõuna-Euroopa maad, mida isel. tugeva kontekstiga kommunikatsioon.	tugeva kontekstiga kommunikatsioon	tugeva kontekstiga kommunikatsioon
<u>Ebakindluse tõrjumine</u>	madal või keskmine ebakindluse tõrjumine	kõrge või keskmine ebakindluse tõrjumine	kõrge või keskmine ebakindluse tõrjumine
<u>Võimudistants</u>	madal võimudistants	kõrge võimudistants Iisraeli iseloomustab madal võimudistants	kõrge või keskmine võimudistants
<u>Lineaarsed/mult</u>	lineaarsed e.	Multiaktiivsed e.	reaktiivsed

<u>i-aktiivsed/ reaktiivsed</u>	monokroonse ajakäsitusega	polükroonse ajakäsitusega	
<u>Emotsionaalne ekspressiivsus/ neutraalsus</u>	emotsionaalselt neutraalsed mittekontaktkultu urid Lõuna-Euroopa maid isel. suurem emotsionaalne ekspressiivsus ja puudutuslembus	emotsionaalselt ekspressiivsed puudutuslembesed kontaktkultuurid	emotsionaalselt neutraalsed mittekontakt- kultuurid
<u>Maskuliinsus/ feminiinsus</u>	maskuliinsed (anglosaksi kultuurid) feminiinsed (Skandinaavia)	feminiinsed (nt Aafrika) maskuliinsed (nt Ladina- Amerika)	maskuliinsed (Jaapan) feminiinsed (teised Aasia kultuurid)

Taolise liigituse aluseks on eelkõige nimetatud kultuurides valitsevate individualistlike vs. kollektivistlike väärtushinnangute osatähtsus. Selle kultuuridimensiooniga on tegelnud mitmed teadlased nii USA-s kui ka Euroopas (nt Fons Trompenaars ja Geert Hofstede), kes on uurinud üsna sarnaseid kultuuridimensioone, neid siiski erinevalt nimetades ja käsitades.

¹Hollandi teadlane Geert Hofstede, kes töötas välja 4 kultuuridimensiooni ning neile vastavad indeksid, mille abil on võimalik kultuure liigitada ja võrrelda, sündis 2. oktoobril 1928 Haarlemis, Hollandis (Hofstede 1991; vt indekseid ka Pajupuu 2000). Magistritöö kaitses ta Delfti Tehnoloogiainstituudis aastal 1953, doktoritöö Groningeni Ülikoolis 1967. Hofstede on enim tuntud oma kultuurilise varieeruvuse nelja dimensiooni poolest, mida tavaliselt kutsutaksegi Hofstede dimensioonideks. Kultuuridimensioonide väljatöötamise aluseks oli 49 maa 116 000 IBM'i töötaja küsitlus, mille alusel mõõtis Hofstede erinevate kultuuride ebakindluse tõrjumist, võimudistantsi, maskuliinsust/ feminiinsust, individualismi/kollektivismi ja konfutsiaanlikku dünaamikat. Neid käsitles ta aastal 1980 ilmunud väljaandes *Culture's consequences: International differences in work-related values* (vt ka Hofstede 1991).

- 1) **individualism/kollektivism** -rühma vs. indiviidi reeglite eelistus;
- 2) **võimudistants** - millises ulatuses ühiskonnas aktsepteeritakse hierarhiad ja sotsiaalselt ebavõrdsust;

- 3) **ebakindluse tõrjumine** -ebamäärasuse pelgamine ja vajadus formaalsete reeglite järele;
- 4) **maskuliinsus/feminiinsus:** "maskuliinsus" rõhutas pealekäivust ja karjäär, "feminiinsus" rõhutas elukvaliteeti, suhteid ja toetust.

Hilisemas koostöös Bondiga (vt Hofstede & Bond 1987) kujundas Hofstede uue dimensiooni, seletamaks mitmete Aasia maade kiiret majandusarengut, mida ta nimetas **konfutsiaanlikuks dünaamikaks**. See põhineb valikul Konfuutsiuse eetilistest printsiipidest. Need majandust arendavad printsiibid hõlmavad järjekindlust, häbitunnet ja hierarhia järgimist. Teisi Konfuutsiuse õpetusi, nagu näiteks traditsiooni järgimist ja väärkuse kaitset, rõhutatakse vähem.

Eestis on kultuuridimensioone uurinud Hille Pajupuu, kes on paigutanud ka Eesti Hofstede kultuuridimensioonide alusel teiste maailma kultuuride "kultuuripuule" ning leidnud, et Eesti paikneb samas kultuuriperes koos Saksamaa ja Šveitsiga, mitte Põhjamaade või Venemaaga nagu mõnikord arvatakse (vt Pajupuu kultuuripuud, <http://www.eki.ee/teemad/kultuur>). Teistsugustest kultuuridimensioonidest lähtudes on Eestit kirjeldanud ka Richard D. Lewis oma raamatus "Kuidas edukalt ületada kultuuribarjääre" (Lewis 2003) ning A.Valgu koostatud kogumikus "Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis. Kultuuridevahelisi uurimusi 20. sajandi lõpust".

Tabel 2. Kultuuridimensioonid ja nende indeksid (Hofstede 1991; Pajupuu 2000)

	individualism	võimu- distant	maskuliinsus	ebakindluse tõrjumine
USA	91	40	62	46
Suurbritannia	89	35	66	35
Holland	80	38	14	53
Rootsi	71	31	5	29
Prantsusmaa	71	68	43	86
Šveits	68	34	58	70
Saksamaa	67	35	66	65
Soome	63	33	26	58
Jaapan	46	54	92	95
Iisrael	54	13	47	81
Hispaania	51	57	86	42
Venemaa	50	95	40	90
India	48	77	56	40
Araabia maad	38	80	68	53
Türgi (Azerbaidžaan)	37	66	45	85
Mehhiko	30	81	82	69
Hiina	20	80	50	60
Lääne-Aafrika	20	77	46	54
Ida-Aafrika	27	64	41	52
Korea	18	60	39	85
Ecuador (Lad-Am.)	8L	78H	63H	67H

Tabeleid vaadates torkab ennekõike silma Jaapani erinevus teistest Aasia kultuuridest, millele on tähelepanu juhtinud ka Trompenaars oma uuringutes.

Trompenaars ja Hampden-Turner (1997) liigitavad kultuure käitumuslikest ja väärtushinnangutest lähtudes. Oma raamatus *Riding The Waves of Culture* (1997), pakuvad Trompenaars ja Hampden-Turner välja seitse kultuurimõõdet, millest osa sisuliselt kattub Hofstede kultuuridimensioonidega, osa jälle Edward T. Halli (1976, 1990) kultuuridimensioonidega. Trompenaarsi ja Hampden-Turneri kultuuridimensioonid aitavad esiteks mitmes mõttes Hofstede ja Halli kultuuridimensioone paremini mõista ning teiseks toovad need selgemini esile erinevused kogukonna e. Aasia kultuuride vahel:

1) kohustuste hinnangud -- kas ühiskonnas domineerivad universalistlikud (ühiskonna reeglid) või partikularistlikud (personaalsed juhtumid) reeglid;

2) eesmärgi orientatsioonid - kas eesmärgid on personaalsed (individualistlikud) või rühmapõhised (kollektivistlikud);

3) emotsionaalsed orientatsioonid suhetes - kas suhted on neutraalsed (mõistusel põhinevad) või afektiivsed (emotsioonidel põhinevad);

4) suhete sügavus- kas suhetesse investeeritakse vähe või palju, kas suhted on tähtsamad kui ülesande täitmine;

5) staatuse legitimeerimine- kas ollakse orienteeritud saavutusele või kuuluvusele e. teisisõnu, kas kärjääri tegemise aluseks on isiklikud saavutused või rühmakuuluvus;

6) ajaline orientatsioon- kas ollaks orienteeritud minevikku, olevikku või tulevikku;

7) ajakasutus - kas ajakasutus on polükroonne e. tsükliline või monokroonne e. lineaarne;

Trompenaarsi ja Hampden-Turneri kultuuridimensioonid toetuvad kaudselt tuntud antropoloogi Edward Twitchell Halli uurimustele, kes ise oli samuti üks nimekamaid ja produktiivsemaid kultuuriuurijaid ja mitmete kultuurierinevusi seletavate kultuuridimensioonide loojaid.

Edward T. Hall sündis USAs Missouri osariigis aastal 1914. Aluse tema elukestvalem kultuuridimensioonide uurimusele pani osavõtt II maailmasõjast Euroopas ja Filipiinidel. Sel ajal ning ka hiljem, töötades Välisteenistuse Instituudi (*Foreign Service Institute*) välismaale suunatud tehnikute koolitusprogrammi juhatajana, märkas Hall mitmeid kultuuridevahelise suhtluse ebaõnnestumisest tingitud raskusi. Hall uskus, et ebaadekvaatset suhtlust põhjustasid olulised erinevused eri kultuuride esindajate tegelikkusetajus. Koos oma abikaasa Mildred Reed Halliga on ta avaldanud kultuuridevahelisest suhtlusest märkimisväärset arvu nii praktilisi kui ka akadeemilisi raamatuid, millest tuntumad on *Silent Language* (1959), *Hidden Dimension* (1966), *Beyond Culture* (1976) ja *Understanding cultural differences* (1990).

E.T. Halli kultuuridimensioonide jagunemine:

- nõrga ja tugeva kontekstiga kultuurid,
- proksemika - nõue personaalsele ruumile,
- monokroonsed ja polükroonsed kultuurid (lineaarne vs. tsükliline aeg).

Peale eelpool nimetatud uurijate on veel teisigi nimekaid teadlasi, kes oma kultuuridimensioonide uurimustega on andnud märkimisväärse panuse enda ja teiste kultuuride paremaks mõistmiseks.

Näiteks Florence Kluckhohn ja Fred Strodbeck (1961) määratlesid erinevale ajakäsitusele tuginedes kolm kultuuritüüpi:

- (1) olevikule orienteeritud kultuur, mis ei pea oluliseks mineviku ega tuleviku sündmusi, kus minevikku peetakse vähetähtsaks, tulevikku jälle ebamääraseks ja ennustamatuks;
- (2) minevikule orienteeritud kultuurid väärtustavad traditsioone, nt esivanemaid, perekonda, aristokraatiat, traditsionalismi, kus olevikku püütakse säilitada samasugusena;
- (3) tulevikule orienteeritud kultuurid väärtustavad kõrgelt murtusi, mis viivad soodsa majandusliku ja sotsiaalse arenguni.

Pajupuu (2000) on oma raamatus ära toonud ka Hofstede poolt välja arvatud tulevikuorientatsiooni indeksid, millest siinkohal olgu toodud vaid meie jaoks olulisemad (nt Hiina 118, Jaapan 80, Lõuna-Korea 75, India 61, Holland 55, Rootsi 33, Saksamaa 31 ja Ameerika Ühendriigid 29; vt ka Hofstede 1991: 166).

Vaadeldes nimetatud kultuurierinevusi, lähtume eelkõige õpetajate ja uurijate kogemustest uute immigrandide kultuurierinevuste integreerimisel, keskendudes eelkõige multikultuurses klassis töötava õpetajat jaoks olulistele juhtumitele ja küsimustele.

2 Individualistlikud vs. kollektivistlikud kultuurid

Kollektivism ja individualism avaldub käitumisreeglites ja normides, sotsialiseerumis-protssis õpitavates väärtushinnangutes ja enesemääratluses, selles, kas inimene väärtustab end eelkõige indiviidina või rühma liikmena (vt Hofstede 1991: 49-78).

Individualistlikes kultuurides nagu näiteks Ameerika Ühendriigid ja Euroopa, peetakse indiviidi huvisid tähtsamaks ning rõhutatakse rohkem mina-identiteeti (*private self*) ja enda saavutusi, märksõnadeks on siin sõltumatus, enesemääratlus ja isiklikud saavutused.

Kollektivistlikes kultuurides nagu Aasia, Lähis-Ida ja Ladina-Ameerika kultuurid on jälle vastupidi rühma huvid ja kollektiivne mina ehk meie-identiteet (*collective self*) indiviidi isiklikest huvidest olulisem, märksõnadeks on siin harmoonia, solidaarsus ja rühm (vt Hofstede 1991; Triandis 1988; Trompenaars & Hampden-Turner 1997).

Trompenaarsi kultuuridimensioonidest aitavad individualismi ja kollektivismi suhet mõista sellised kultuuridimensioonid nagu eesmärgile orienteeritus - kas eesmärgid on personaalsed (individualistlikud) või rühmapõhised (kollektivistlikud), ning see, kas ollakse orienteeritud saavutusele või kuuluvusele e. teisisõnu, kas kärjääri tegemise aluseks on isiklikud saavutused või rühmakuuluvus.

Individualistlikes kultuurides on perekonna vormiks tuumpere. Perekonnad koosnevad vaid vanematest ning õdedest ja vendadest. Sugulastega kohtutakse harva. Vanemate eesmärgiks on kasvatada lapsed iseseisvateks inimesteks - isiksusteks, kellel on tugev mina-identiteet.

Individualistlikud kultuurid rõhutavad üksikisiku ja tema omaste huve, rõhutades individuaalseid õigusi, personaalset vabadust, privaatsust, eneseteostust, isiklikku initsiatiivi ja sõltumatust.

Ka elulugudes ja tutvumiskuulutustes rõhutatakse just isiklike saavutusi ja huvisid, mitte rühmakuuluvust. Individualistlikus kultuuris paneb inimene ise üles tutvumiskuulutuse, mitte ei tee

seda tema vanemad. Võrreldagu näiteks neid kahte tutvumiskuulutust (<http://acjournal.org>):

- 1) Gujarati (piirkond) brahmaani (kast) perekonna 29-aastane haritud ja ilus tütar soovib tutvuda kena ja heal järjel oleva noormehega.
- 2) 28-aastane vallaline, kena, sportlik ja ambitsioonikas meesterahvas soovib tutvuda veetleva naisterahvaga vanuses 24-29, sõpruse, romantika ja püsisuhte loomise eesmärgil.

Individualistlikke kultuure iseloomustab perekonnaliikmete kohta käivate sõnade vähesus keeles, seevastu kollektivistlik perekonna väärtustamine avaldub väga selgelt ka keeles. Näiteks on korea keeles vanaisa ja vanaema ja ka teiste perekonnaliikmete jaoks väga palju erinevaid sõnu, vanaema jaoks on 6 erinevat sõna, 15 erinevat sõna on isa jaoks ja 7 erinevat sõna ema jaoks.

Näiteks võib vanaisa nimetada väga erinevalt, sõltuvalt sellest kelle vanaisast ja missuguses situatsioonis räägitakse (vt lähemalt töövihikust "Astu sisse!")

Haraboji ja *Chobu* tähendavad "minu vanaisa", mida kasutatakse siis, kui räägitakse oma vanaisaga. *Wangbu* öeldakse oma vanaisa kohta siis, kui räägitakse teistele oma vanaisast. *Songjogo* öeldakse oma vanaisa kohta siis, kui räägitakse oma vanaisast, kes on juba surnud (vt Van Auken 2001):

Kollektivistlikes kultuurides on perekonna vormiks suurpered, mis aitavad kujundada meie-identiteeti. Eesmärgiks on sõltuvussuhte kasvatamine, lapsed on rühma liikmed, kelle arvamus ei tohi minna rühma omaga vastuollu. Perekond pakub turvalisust ja kannab vastutust oma liikmete eest. Kollektivistlikud ühiskonnad rõhutavad lojaalsust rühma ees (rühm kannab samas vastutust üksikisiku heaolu eest), emotsionaalset sõltuvust rühmast ja organisatsioonist, vähest privaatsust, arusaama, et rühma otsused on tähtsamad üksikisiku otsustest, rühma liikmete omavahelist sõltuvust ja isiku identiteedi määratlemist kindlas positsioonis teiste liikmete suhtes ja muretsemist teiste vajaduste ja huvide eest (Baron & Byrne 1997).

Seetõttu ei ole näiteks korealastel välja kujunenud selget personaalse vastutuse tunnet. Selle asemel vaadeldakse vastutust kui pere või rühma ülesannet. Kui pereliige tegi kurja kellegi teise või valitsuse vastu, oli süüdi ning sai karistada kogu pere. Sellise kollektiivsuse rõhutamine on viinud selleni, et sõna "mina" kasutatakse üliharva, selle asemel on kasutusel "meie".

Tabel 3. Individualistlikud ja kollektivistlikud kultuurierinevused (Baron & Byrne 1997).

Individualistlike kultuuride	Kollektivistlike kultuuride
------------------------------	-----------------------------

iseloomulikud jooned	iseloomulikud jooned
Iseseisvuse ja isiklike saavutuste soodustamine.	Vastastikuse sõltuvuse ja rühma edu soodustamine.
Eneseväljenduse rõhutamine, iseseisev mõtlemine, isiklik valik.	Normidele kuuletumise rõhutamine, võimu/autoriteedi/vanemate austamine, rühma konsensus.
Seotud egalitaarsete (võrdõiguslike) suhetega ja rollide paindlikkusega.	Seotud püsivate hierarhiliste rollidega (sõltuvalt soost, pere taustast, vanusest).
Arusaam füüsilisest maailmast kui tunnetatust, eraldi elu tähenduse kontekstist.	Arusaam füüsilisest maailmast elu tähenduse kontekstis.
Seotud eraomanduse ja isikliku omandiga.	Seotud rühma omandiga.
Individuaalne vastutus, igaüks vastutab ise enda ja oma tegude tagajärgede eest.	Kollektiivne vastutus, perekond või rühm vastutab iga oma liikme eest.

Kultuurierinevuste avaldumine koolis

Kultuurierinevused ilmnevad koolis nii õppimises kui ka sotsiaalses tunnetuses (Bond & Forgas 1984). Kollektivistlikes kultuurides ei peeta koolis õpilase aktiivset osalemist ega oma arvamuse toonitamist oluliseks, enda esiletõstmist rühmast peetakse ebaviisakaks. Individualistlikus kultuuris rõhutatakse koolis just vastupidi õpilase algatusvõimet ja aktiivsust, lapsi julgustatakse oma arvamust avaldama ning tähtsad on isiklikud tulemused.

Sotsiaalsete olukordade tajut on seetõttu erinev: nt hiinlased rõhutavad ühtsustunnet, sotsiaalset kasulikkust ja võimule kuuletumist, samas kui austraallased rõhutavad võistluslikkust, enesekindlust ja vabadust (Kagitcibasias & Berry 1989). Triandis leidis oma uurimuses (vt Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca 1988), et Ameerika individualism peegeldub õppeainetes ja õpilaste käitumises eelkõige (a) eneseusalduses võistluslikes olukordades, (b) hoolimatuses teiste rühmaliikmete suhtes, (c) psühholoogilises distantsis rühmaliikmete vahel. Jaapanis ja Puerto-Ricos avaldus kollektivism vastuste sõltuvuses isiku rühma-kuuluvusest, kontekstist ja sotsiaalse käitumise tüübist, s.o. teistega sarnasuse tundmises ja teiste vaadete ärakuulamisest.

Ameerika Ühendriikide õpetajad on rääkinud mitmetest kollektivistlike ja individualistlike kultuuride konfliktidest, mis võivad tekkida kollektivistliku kultuuritaustaga uute immigrantide integreerimisel kooli individualistlikku kultuurikeskkonda.

Foto 2. Uued immigrandid on sageli pärit kollektivistlikest kultuuridest (M.Rannuti foto Hollandis)

Kollektivistlikest kultuuridest pärit lapsevanemad pööravad rohkem tähelepanu sellele, kui abivalmis nende laps on ja kui hästi ta rühma sulab. Seetõttu võib õpetaja kiitus kaasa tuua hoopis ootamatult negatiivse reaktsiooni. Näiteks jutustab üks Ameerika kooliõpetaja juhtumist, kus ta kiitis last selle eest, et ta oli aktiivne klassidiskussioonis ja tema tulemused olid silmapaistvad (*outstanding*). Lapse ema haaras vähese keeleoskuse tõttu kinni vaid sõnad "stand" ja "out" ning vabandas kohmetunult, et ta on öelnud küll oma lapsele, et ta ei püüaks esile tükkida (vt Greenfeld 2004).

Abistamine võib mõnikord avalduda kooli kasvatuslike põhimõtetega vastuolulisel moel näiteks siis, kui lapsevanemad seovad oma kooliskäivatele lastel kingapaelu kinni ja käivad neid koolis söötmas.

Kultuurikonflikte võib tekkida ka isikliku omandi ning ja jagamise mõistmisel. Näiteks käisid ühes USA koolis immigrantidest lapsevanemad koolisööklas koos oma lapsega söömas. Kuna lapsevanematele ei õnnestunud selgeks teha, et koolitoit on mõeldud ainult koolis käivatele lastele söömiseks, riputati söökla ustele lapsevanemate sisenemist keelavad sildid. Sellele reageerisid lapsevanemad protestiga perekonna lahutamise pärast (Greenfeld 2004).

Kollektivistlikus kultuuris erineb isikliku omandi ja ühisomandi mõiste individualistliku kultuuri arusaamadest. Loomulikuks peetakse seda, et laps võtab oma venna särki, kui ta ei leia oma kapist puhast särki (Greenfeld 2004). Koolis tekitab selline teiste asjade võtmine konflikte, mida võidakse käsitada vargusena. Individualistlikes kultuurides suhtutakse ka asjadesse, millega üks laps töötab või mängib kui isiklikku omandisse, mida ei tohi tema käest ära võtta ja mille eest ta vastutab.

Eneseväärikuse säilitamine (*face-saving*) ja vastutus on samuti jooned, mis erinevad individualistlikes ja kollektivistlikes kultuurides. Kollektivistlikus kultuuris peab rühm end vastutavaks iga rühmaliikme eest, seega inimene, kes on rikkunud reegleid, toob häbi kogu perekonnale. Individualistlikus kultuuris kannab iga inimene ise vastutust oma tegude eest, mistõttu inimene, kes on teinud midagi häbiväärset, tunneb end isiklikult süüdi, kusjuures süü suurus ei sõltu sellest, kas teised seda teavad või mitte.

Eneseväärikus on inimese väline mina, millisena ta end teistele näitab. Eneseväärikus tuleb esile inimestevahelises sotsiaalses suhtluses, seda võib säilitada, haavata või kaotada, nt võib inimese väärikust haavata teda avalikult kritiseerides (vt lähemalt Hofstede 1990; Pajupuu 2000; Triandis 1988; Trompenaars & Hampden-Turner 1997).

Näiteks peetakse kollektivistlikes kultuurides õpilaste kritiseerimist heaks tavaks, sest see paneb

õpilase teistega samale pulgale. Seevastu õpilase kiitmist peetakse halvaks, sest see tõstab õpilase rühmast esile ja kahjustab õpetaja autoriteeti (nt lapsevanemad tunnevad end ebamugavalt, kui õpetaja nende lapsi kiidab; vt Greenfeld 2004). Greenfeld (2004) toob näitena ühe loo USA koolide õpetajate kogemustest, kus isa, kelle tüdruku õpetaja kiitis, ei vastanud algul midagi, seejärel aga püüdis vahetada vestlusteemat. Õpetaja tegi sellest eksliku järelduse, et lapsevanemat ei huvita tema lapse edusammud. Avalik kiitmine ja esiletõstmine tekitab Aasia kultuurides ebamugavust, sest seal ei peeta mitte ainult iseennast, vaid ka oma lähedast inimeste kiitmist arrogantsuseks. Seetõttu näiteks leiame me jaapani keeles selliseid väljendeid nagu "ma ei tahaks küll kiita, aga..." või "ma tean, et on ennatlik kiita, aga..."

Ka õpilaste poolt esitatud miks?-küsimuste esitamist õpetajale võidakse pidada kasvatamatusena ja õpetaja autoriteeti solvavaks (Greenfeld 2004). Seetõttu tunduvad kollektivistlikest kultuuridest pärit õpilased mõnikord väga vaiksete, distsiplineeritute ja vaoshoitutena, kusjuures kollektivistlikud kultuurid kipuvad pidama individualistlikest kultuuridest pärit õpilasi kasvatamatuteks ja distsiplineerimatuteks. Kui näiteks eesti kooli õpetaja julgustab last end väljendama, öeldes: "Räägi, mida sa vajad või millest sa aru ei saanud," siis võib see tekitada lapsevanemates täielikku hämmingut, kes tõlgendavad seda õpetaja enesevääriskuse haavamisena. Seega on väga tähtis, et õpetajad pööraksid tähelepanu õpilase kriitilise mõtlemise ja väljendusoskuse arendamisele. Õpilane, kes on passiivne ega osale aktiivselt vestluses, ei omanda individualistlikus õpikeskkonnas ei keelt ega õppesisu. Tavaliselt lahendatakse sellised probleemid klassiruumis suurema arvu kirjalike tööde ja väikestes rühmades toimuvate arutelude abil. Mitmed uurijad on märganud, et õpilased, kes ei tule toime klassiaruteludes, võivad vägagi aktiivselt osaleda rühmaaruteludes, kus suhtlus toimub kaasõpilaste vahel (Taylor 2001).

Kollektivistlikes kultuurides on sidemed rühma liikmete vahel intensiivsed ja pikaajalised ning üksteisest sõltumine on suur. Individualistlikes kultuurides on rohkem eraldatust, distantsihoidmist ja eneseusaldust. Sotsiaalsed suhted on kollektivistlikus kultuuris harilikult kestvad, paratamatud ja tekivad suuremates rühmades. Individualistliku kultuuri puhul on need ajutised, vabatahtlikud ja tekivad väikestes rühmades (Triandis jt 1988). Individualistlikes kultuurides on inimestel tihti suuremad oskused uutesse sotsiaalsetesse rühmadesse sisenemisel ja sealt väljumisel. Nad leiavad "sõpru" kergesti, kuid "sõprade" all ei mõisteta lähedasi tuttavaid. Inimesed kollektivistlikes kultuurides on uute sõprade leidmisel vähem tulemuslikud, kuid sõprus tähendab sel juhul elukestvaid lähedasi sidemeid, mis toovad kaasa palju kohustusi. Individualistlikku kultuuri kuuluvatel inimestel on individualistlikud väärtushinnangud ja käitumismallid, kollektivistlikus kultuuris on jälle see vastupidi. Sama kajastub ka teistes psühholoogilistes protsessides ja käitumismallides.

3 Võimudistants kui kultuurierinevus

Võimudistants näitab inimestevahelisi sõltuvussuhteid ühiskonnas. Kollektivistlikud kultuurid on enamasti suurema võimudistantsiga kui individualistlikud kultuurid (vt Hofstede 1991: 54).

Võimudistantsi kujunemise eeldusteks peab Hofstede kolme faktorit, milleks on kliima, rahvaarv ja rikkuste jaotumine (vt Hofstede 1991, Pajupuu 2000).

–**Kliima:** külmema või mõõduka kliimaga maades valitseb madalam võimudistants, troopilistes maades suurem võimudistants.

–**Rahvaarv:** mida rohkem inimesi, seda suurem võimudistants.

–**Rikkuste jaotumine ühiskonnas:** mida ebavõrdsemalt jaotub rikkus, seda suurem on võimudistants.

Suure võimudistantsiga maades nähakse võimu ühiskonna põhiolemusliku tõsiasjana, mis seisab kõrgemal heast ja kurjast: võimu seaduslikkus pole väga oluline.

Väikese võimudistantsiga maades peab võim olema seaduslik ja moraalse kontrolli all: seadused peavad andma kõigile võrdsed võimalused.

Võimudistantsi defineeritakse selle kaudu, mil määral taluvad ühiskonna võimuta liikmed ühiskondlike rikkuste ebavõrdset jaotumist (Hofstede 1991: 28). Võimudistants peegeldub näiteks austuses, mida õpilased näitavad üles õpetaja suhtes, kompaniide hierarhilises struktuuris, tsentralisatsiooni/ detsentralisatsiooni astmes poliitikas, ühiskonnas levinud arvamuses, et inimestevaheline ebavõrdsus peab olema minimaalne, või et inimesed on oodatud või soovivad. Näiteks oli samuraidel feodaalses Jaapanis kõrge staatus, jõukus ning palju õigusi ja privileege oma füüsilise vaprus ja perekondlike sidemete tõttu. Samas on kaasaegsetel supermodellidel küll ihaldatav seisund ja palju raha, kuid mitte mingisuguseid eriõigusi ega poliitilist võimu.

Väike võimudistants on iseloomulik pluralistlikele kultuuridele nagu näiteks USA, Saksamaa, kus kasutatakse eesnime, juhtimises osaleb rohkem kui üks inimene, eri tasandite inimesed suhtlevad omavahel mitteformaalselt ja demokraatlikult ning tugev rõhk on individuaalsel eetilisel vastutusel.

Suur võimudistants on iseloomulik suurpere ja kogukonna kultuuridele, kus klassi ja kasti sotsiaalne struktuur määrab osasaamise võimu ja rikkuste jaotumisest. Sellistes ühiskondades moodustavad eliidi näiteks firmajuhid, kes on saanud oma koha, mitte saavutuste ja pädevuse tõttu, vaid perekonna positsiooni, eliitkooli hariduse ja eliidisisesest tutvuse kaudu. Individuaalne vastutus

on siin asendunud perekonna ja rühma vastutusega, juhtimisstiil on autokraatlik ning perekonnasuhted paternalistlikud ehk isa autoriteedile tuginevad.

Tabel 4. Võimudistantsi indeksid pluralistlikes, suurpere- ja kogukonna- kultuurides (vt Hofstede 1991:26, Pajupuu 2000)

Väike võimudistants (pluralistlikud kultuurid)	indeks	Suur võimudistants (suurpere- ja kogukonnakultuurid)	indeks
Austria	11	Venemaa	95
Rootsi	31	Mehhiko	81
Soome	33	Hiina	80
Holland	38	Araabia maad	80
Saksamaa (Eesti)	35	Korea	60
Suurbritannia	35	Türgi (Aserbaidžaan)	66
USA	40	Hispaania	57
Iisrael (suurpere kultuur)	13	Jaapan	54

Iisrael moodustab siinjuures erandi oma erakordselt madala võimudistantsiga, erinevades teistest suurpere kultuuridest. Põhjuseks on ajaloolis-ideoloogiline taust ja egalitarism, kus aupaklikkuse näitamist taunitakse, solidaarsusele orienteeritus. Israeli ühiskonnas on seetõttu ka otsekoheuse aste väga kõrge. Näiteks võib Iisraelis reisija öelda bussijuhile: *Ptax et hadelet, nehag!* (Juht, tee üks lahti!) ning seda ei panda talle sugugi pahaks (Wierzbicka 2003).

Võimust johtuv ebavõrdsus on üks elukorralduse aluseid, mida täielikult vältida ei ole võimalik. Võimatu on vältida võimudistantsi, sest see eeldaks kõikide võrdsust oma oskustes, tegudes, geneetilises struktuuris jmt. Ebavõrdsus ilmneb eri valdkondades, nt füüsilistes ja vaimsetes tunnustes (geneetilised tunnused, treenitus, haridus, intelligentsus jmt.), sotsiaalses staatuses, rikkuses, poliitilises võimuses, õigustes ja privileegides ning paljus muus. Kõik need on mingil määral omavahelises sõltuvuses, mis on määratletud vastava kultuuri kaudu.

Võimudistants kui kultuurierinevus avaldub nii kasvatuses kui ka hariduses. Kui ühiskonnas valitseb **suur võimudistants**, siis oodatakse ka lastelt vanematele vastuvaidlematut allumist ja kuulekust. Vahel on võimuhierarhiat tunda ka laste endi keskel: noorematel lastel tuleb alluda endast vanemate tahtele. Konfuutsiuse õpetuse järgi, mis on mitmete Aasia kultuuride aluseks, tagab inimestevaheline ebavõrdsus ühiskonna stabiilsuse, avaldades viie suhte kaudu: valitseja-alam, isa-poeg, vanem vend - noorem vend, mees – naine ning vanem sõber - noorem sõber.

Sellises ühiskonnas ei innustata lapsi iseseisvuma. Suuremad ja arenenumad lapsed kohtlevad nooremaid küll väga hellalt, ent peavad samas silmas, et väikelaps ei teeks midagi omapäi. Ema, isa

ja ka kaugemate sugulaste austamine säilib lastel täiskasvanueaski. Vanemate mõjuvõimu all elatakse kogu elu. Oma vanemate ja üldse vanemate inimeste austamist peetakse põhivõimeks. Inimestevahelistes suhetes tuntakse vajadust sõltuvuse järele (Hofstede 1991). Väiksema võimudistantsiga kultuuridest pärit õpetajate hinnangul ilmnevad suure võimudistantsiga kultuuridest pärit õpilasi kultuurierinevused selles, et nad on lugupidavamad vanemate inimeste vastu (Rannut 2003; Millrood 2003).

Kui ühiskonnas valitseb väike võimudistants, siis kohtlevad vanemad last enamvähem võrdsena. Eesmärk on kasvatada lapsed iseseisvaks. Last julgustatakse hoolt kandma oma asjade eest, tal lubatakse vanematele vastu vaielda. Sellises ühiskonnas õpivad lapsed üsna varakult ütlema *ei*. Omavahelistes suhetes ei ole tähtsust inimese positsioonil ning formaalset austust avaldatakse harva. Teistsugustest oludest tulnuile näivad sellised peresuhted jahedad ja vaoshoitud. Kui lapsed kasvavad, hakkab laste ja vanemate suhe meenutama võrdõiguslike inimeste vahelist sõbrussuhet. Täiskasvanuks saanud laps ei küsi vanematelt nõu või luba tähtsate otsuste tegemiseks. Peres valitseb hingeline sõltumatus, ja seda peetakse äärmiselt oluliseks (Hofstede 1991; vt ka Pajupuu 2000).

Suure võimudistantsiga maades jätkub vanema ja lapse ebavõrdsus õpetaja-õpilase suhetes. Õpetajat austatakse (eakaid õpetajaid veel enam kui noori), õpilased tõusevad õpetaja klassi tulles püsti, pöörduvad õpetaja poole austavalt (nt tiitleid, perekonna-nime või isanime kasutades) ega vaidle kunagi õpetajale vastu. Klassis valitseb range kord ja vestlust alustab alati õpetaja. Õpilased kõnelevad klassis vaid õpetaja õhutusel ja õpetajale ei väideta avalikult vastu. Õpetajaid koheldakse austavalt ka kooliväliselt. Kui õpilane käitub halvasti, siis võtab õpetaja ühendust õpilase vanematega, kellelt oodatakse rangust.

Ameerikas õppiv jaapanlanna Yasue Ienaga (vt www.geocities.com.) võrdleb Ameerika ja Jaapani kooli kultuure, tuues esile järgmised erinevused:

“Jaapanis ei kõneta üliõpilased loengu ajal kunagi õppejõudu. Nad lihtsalt kuulavad ega küsi isegi siis, kui nad aru ei saa ja neil on küsimusi. Üliõpilased räägivad ainult siis, kui õppejõud nende poole pöördub. Väga sageli vastatakse õppejõu küsimusele ”ma ei tea”, sest üliõpilased pole endas kindlad ja kardavad eksida. Ameerikas jälle vastupidi, üliõpilased kõnetavad õppejõudu loengu ajal, esitavad küsimusi ja ütlevad, mida nemad arvavad. Kui õppejõud kelleltki midagi küsib, siis mõni teine kohe vastab ka, kui tema vastus on erinev küsitud omast. Üliõpilased eriti ei muretse selle pärast, kas nad vastavad õigesti või valesti.

Teiseks märkasin ma seda, et näiteks Jaapanis ei räägi õppejõud kunagi üliõpilastega millestki muust peale õppetöö, aga Ameerikas räägivad õppejõud ja üliõpilased omavahel igasugustest erasjadest. Jaapanis kutsutakse õppejõude alati tiitlit kasutades ja üliõpilasi samuti, ma kuulsin, kuidas Ameerika üliõpilased kutsusid oma õppejõudu eesnimediga ja õppejõud kutsuvad üliõpilasi samuti eesnimediga, isegi auditooriumis.

Viimaks märkasin ma erinevust iseseisva töö vahel: Jaapanis ei anta peaaegu kunagi kodust tööd ja isegi kui antakse, ei kontrollita seda kunagi järgmisel loengul. Aga Ameerikas peavad üliõpilased loengute vahel väga kõvasti tööd tegema ja järgmiseks loenguks valmistuma. Kui üliõpilased seda tööd ära ei tee, siis tuleb see järgmisel korral kohe välja. Nende kohta öeldakse, et nad ei ole piisavalt motiveeritud ja nad saavad halbu hindeid”.

Väikese võimudistantsiga maades eeldatakse, et õpetaja kohtleb õpilast kui võrdset ja õpilased õpetajat samuti. Eriti peetakse lugu noortest õpetajatest, sest nemad peavad õpilasi sagedamini omasuguseks. Õpetus on õpilasekeskne ja õpilasi kiidetakse algatusvõime eest. Sellises klassiruumis ei ole õpetaja laud asetatud frontaalselt õpilaste laudade ette, vaid asetseb kusagil kõrval. Õpilased võivad klassis oma mõtteid avaldada, neid ei pea selleks sundima. Loodetakse, et õpilased küsivad arusaamatuks jäänud asju. Õpilased väitlevad õpetajaga ja esitavad kartuseta oma seisukohti. Kooliväliselt ei osutata õpetajale suuremat austust. Halvasti käitunud lapse vanemad asetuvad sageli lapse poolele õpetaja vastu. Väikese võimudistantsiga kultuurides tahavad õpilased alati teada, miks nad peavad midagi tegema, sellal kui suure võimudistantsiga autoritaarses õpikeskkonnas kuulub õpetaja käsk vastuvaidlematult täitmisele.

Näitena võib tuua Radislav Millroodi uurimuse ameeriklastest inglise keele õpetajate probleemidest Vene koolides (Millrood 2003), kus lapsevanemad kurtsid, et Ameerikast tulnud inglise keele õpetajad ei suuda tagada distsipliini tunnis. Hoolimata õpetaja pädevusest võivad lapsevanemate ja õpilaste kultuurilised ootused erineda õpetaja omast, tekitades arusaamatusi ja pärssides õpitulemusi.

Ameerika inglise keele õpetajad uurisid vene koolide õpetajate õpetamispõhimõtteid ning leidsid, et suure võimudistantsiga koolide õpetajate arvates ...

- peab tund olema õpetajakeskne, sest muidu kaob kontroll ja tulemused jäävad nõrgaks;
- suhtumine vigadesse peab olema sallimatu, sest muidu ei õpi lapsed kunagi ilma vigadeta rääkima;
- õpilase aktiivne osalemine (eneseväljendusvõimalus) tunnis peab olema minimaalne, sest muidu kaob klassis distsipliin;
- õpilasi peab iga päev hindama ja andma neile koduseid ülesandeid, sest muidu neil kaob motivatsioon;
- klassis peab valitsema hea distsipliin, sest muidu häirivad tundi ega õpi midagi;
- tunnis tuleb kontrollida konduseid ülesandeid, korrata õpetaja järel ja harjutada koos, muidu õpilased ei omanda materjali.

Õpilased, kes on harjunud sellise õpikeskkonnaga ei tule alati toime demokraatlikus õpikeskkonnas, kus õpetaja on harjunud õpilasi suunama ja juhendama, mitte oma autoriteedile rõhudes käskima, drillima ja kontrollima. Sellele on juhtinud tähelepanu ka vene õpilasi Soome koolides ja soome õpilasi Vene koolides uurinud Sirkka Laihialo-Kankainen (2000), kelle uurimustes tuli ilmsiks, et vene koolide õpetajad pidasid demokraatliku ja õpilase aktiivsust rõhutava õpikeskkonnaga harjunud soomlasi ebaviisakateks ning vanemaid inimesi mitte austavateks, sest õpilased esitasid õpetajate jutu vahele küsimusi, kutsusid õpetajat eesnime järgi, segasid oma küsimustega õpetaja jutu vahele ja seadsid õpetaja autoriteedi kahtluse alla. Vene õpilased Soomes sattusid sageli kaklustesse ja konfliktidesse, sest nad kippusid füüsilise jõu abil oma kohta leidma ja probleeme lahendama. Õpetajate demokraatlikku suhtumist õpilastesse tõlgendati kui distsipliini puudumist, mistõttu vene õpilased kippusid sageli tunnis korduma. Samuti torkas silma, et olles harjunud väga autoritaarse ja traditsioonilise õpetamisstiiliga, olid vene õpilased tunnis kaasa-töötamisel passiivsed, ega tulnud seetõttu toime õpilase aktiivsusele suunatud õpistrateegiate kasutamisel (Laihialo-Kankainen 2000:289-291; vt ka Rannut 2003). Seetõttu toome alljärgnevas tabelis mõned soovitusel multikultuurses klassis töötavale õpetajale.

Tabel 5. Suhtlus klassis (vt ka www.rad.com)

Madal võimudistants	Kõrge võimudistants
- Eeldab õpilasepoolset suhtluse algatamist	- Eeldab õpetajapoolset suhtluse algatamist
Individualistlik	Kollektivistlik
Kui õpilane tahab midagi öelda, siis ta selle ka ilma keerutamata otse välja ütleb	Õpilane räägib ainult väikeses rühmas olles, tähtis on klassis oma eneseväärikus säilitada
Näpunäiteid multikultuurses klassis töötavale õpetajale	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ära oota õpilastelt aktiivset suhtlust ja oma arvamuse avaldamist. ■ Ära küsi konkreetselt õpilaselt tema enese arvamust ■ Kontrolli õpilasi anonüümselt või kaudselt 	

4 Maskuliinsus ja feminiinsus: orienteeritus saavutustele või hoolitsusele

Siin on seotud kaks erinevat kultuurikäsitust. Ühelt poolt on siin tegemist kultuuride jaotamisega feminiinseteks ja maskuliinseteks väärtushinnangute ja soorollide esiletõstmise alusel, mille pärast on Hofstedet palju kritiseeritud. Teisalt on siin tegemist Trompenaarsi kultuuridimensioonidega, kes vastandab saavutustele ja kuuluvusele orienteeritust ning elu kvantiteedile versus elu kvaliteedile orienteeritust.

Hofstede järgi domineerivad mõnedes kultuurides mehelikud ning teistes naiselikud väärtushinnangud. Maskuliinsemad kultuurid on pigem soojema kliimaga aladel (ekvaatori lähistel) ja feminiinsemad külmema kliimaga aladel (Hofstede 1991: 79-107; vt ka Pajupuu 2000).

Kõrge maskuliinsusindeksiga kultuurid omavad Hofstede järgi "mehelikke" väärtushinnanguid, milleks on saavutused ja ambitsioonid ning teevad selget vahet meeste ja naiste rollide vahel.

Madala maskuliinsusindeksiga kultuurid, mis Hofstede järgi kuuluvad feminiinsete hulka, on rohkem orienteeritud "feminiinsetele" väärtustele nagu elukvaliteet, teenimine, hoolitsus. Sellistes kultuurides huvituvad ka mehed elu kvaliteedist ning üldiselt ollakse vähem karjäärile orienteeritud kui maskuliinsetes kultuurides (Hofstede 1991:81-82).

Maskuliinsed ühiskonnad:

- Palju raha kulutatakse riigikaitsele ja relvadele.
- Rahvusvahelised konfliktid lahendatakse jõudu kasutades, kompromissid tekitavad vastumeelsust.
- Esmatähtsaks peetakse majanduse arengut, mille nimel ollakse valmis ohverdama elukeskkond.

Feminiinsed ühiskonnad:

- Kulutavad suhteliselt palju raha maailma vaeste abistamiseks.
- Riigikaitsele erilist rõhku ei panda.
- Riikidevahelised konfliktid lahendatakse läbirääkimiste ning kompromissidega.
- Oluliseks peetakse keskkonnakaitset, mille järgi kohandatakse ka tööstuse areng.

Holland esindab kõige liberaalsemat ja seega ka kõige feminiinsemat lääne kultuuri, kus prostitutsioon, nõrgad uimastid, eutanaasia ja abordid on legaliseeritud. Lapsehoolduspuhkust võivad saada ka mehed.

Tabel 6. Kultuuridimensioonid ja nende indeksid (Hofstede 1991: 84; Pajupuu 2000)

maskuliinsed kultuurid	indeks	Feminiinsed kultuurid	indeks
Jaapan	92	Rootsi	5
Hispaania	86	Holland	14
Araabia maad	68	Soome	26
Saksamaa (Eesti)	66	Korea	39
USA	62	Venemaa	40

Kui nüüd silmas pidada maskuliinsuse tunnuseks seda, et palju raha kulutatakse relvadele ja konflikte lahendatakse jõudu kasutades, on üsna hämmastav Venemaa ja Korea suhteliselt madal maskuliinsusindeks.

Aasia kultuurides on esindatud oma töökultuuri poolest nii feminiinsed kui maskuliinsed kultuurid. Hofstede peab Jaapani kultuuri üldse kõige maskuliinsemaks (maskuliinsusindeks 92). Kuigi mõni võib pidada Aasia päritolu inimesi feminiinsemaks laialt levinud hoolitsemise, soojade suhete ja konsensuse eelistamise tõttu, on küllalt ka neid Aasia kultuure, mis rõhutavad maskuliinseid eesmärke, nagu palk, edukus, materiaalse staatuse sümbolid. Lisaks eristavad mitmed Aasia kultuurid meeste- ja naistetööd (s.o. soorolle), teistes võib see eristus puududa. Seega ei ole võimalik kõiki Aasia kultuure maskuliinsuse-feminiinsuse skaalal samamoodi käsitleda.

Saavutustele vs. kuuluvusele orienteeritus kuulub **Fons Trompenaarsi** kultuuri-dimensioonide hulka (1997), millele Van Auken (2001) lisab veel pluralistlike, suurpere- ja kogukonnakultuuride jaotamise elu kvaliteedile (hoolitsusele) vs. elu kvantiteedile (tehnoloogiale) rajatud jaotuse.

Saavutustele e. elu kvantiteedile orienteeritus iseloomustab Van-Aukeni (2001) järgi anglosaksi ja mõnesid aasia kultuure, mida iseloomustavad maskuliinsed väärtused nagu ...

- saavutuste ja edu tähtsustamine;
- teaduslik/ratsionaalne mõtlemine;
- kalduvus impersonaalsete tehnoloogiliste lahenduste kasutamisele: internet, meil, kiirtoit, abordid, bürookraatlikud organisatsioonid jmt;
- võistluslikkus ja konkurents, materialistlik ja omandamisele pürgiv (mõnikord agressiivne);
- võimu kontsentreeritus suurtesse organisatsioonidesse;
- inimeste sotsiaalne staatus põhineb nende saavutustel, töötasul ning võimul ;
- orienteeritus tööle ja karjäärile (töönarkomaania);
- tugeva teadusliku eetika ja tarbijalikkuse tõttu sekulaarne.

Nimetatud väärtushinnangud on üsna sarnased elu kvantiteedile e. tehnoloogiale suunatud väärtustele.

Elu kvaliteedile ja hoolitsusele orienteeritud kultuure (Skandinaavia, Aafrika, Holland, Korea) iseloomustavad Van Aukeni (2001) klassifikatsiooni järgi feminiinsed väärtused nagu...

- orienteeritus elu kvaliteedile ("elu algab töölt lahkudes") ;
- naised eelistavad peret karjäärile;
- hoolitsemine, soojad isikutevahelised suhted, eriti perekonnas;
- koostööle suunatud ja rahumeelne (vrd. võistluslik, omandamisele pürgiv ja imperialistlik);
- juured" tugevalt kogukonnas;
- tähtsal kohal on usk, kunst, ilu ja kultuur, ühiskondlikud, pere- ja usutavad;

- egalitaarsus (rõhk võrdsel tulemusel, mitte võrdsetel võimalustel).

Saavutustele orienteeritud maskuliinses ühiskonnas õpivad nii poisid kui tüdrukud olema auahned ning võitlushimulised, püütakse olla klassi parim õpilane. Konkurents juba varases eas on loomulik, rõhutatakse rohkem individuaalseid saavutusi, kooperatiivseid töövõtteid kasutatakse vähe. Koolis ebaõnnestumisse suhtutakse kui katastroofi, mille kartuses võidakse endalt võtta elu nagu näitavad mitmed juhtumid Eesti koolideski. Kooli valitakse oletatava karjäärivõimaluse järgi. Lapsi valmistatakse varakult ette headesse koolidesse sissesaamiseks. Nii Eesti kui ka Jaapan on selles suhtes heaks näiteks (vt Ember & Ember 2000: 1154).

"Jaapanis põhineb laste kasvatamine arusaamal, et laps on passiivne olend, kaasasündinud andekus või võimekus on ema mõjust ja kasvatusel vähem oluline. Selline suhtumine jätkub ka algklassides. Õpilaste eristamist akadeemilise võimekuse põhjal algklassides ei toimu ning rõhku pannakse sotsiaalsele lõimumisele, enesekontrolli ning lugemise-kirjutamise-arvutamise põhioskuste arendamisele. Koolieelses kasvatussüsteemis on kaks taset: lastesõim alates 3 ja lasteaed alates 5 eluaastast. Kohustuslik haridustee algab 6-aastaselt algkoolis, mis kestab 6 aastat, sellele järgneb 3 aastat põhikooli (*middle-school*). Kuigi kohustuslik haridus sellega lõpeb, jätkab enamik õpilasi keskkoolis. Sisseastumiseksamid on kasutusel erakoolide kõikidel astmetel, avalikus hariduses on need kasutusel põhikoolijärgses haridus-süsteemis. Paremates koolides on konkurents vägagi tihe. Et saada sisse ülikooli ning mõningatel juhtudel ka madalama haridustaseme kooli, võib õpilane lahkuda koolist, et õppida aasta eksamiakadeemias (*examination academy*). Eksamisüsteem tekitab stressi nii lastes kui nende peredes, eriti pealepressivaid emasid kutsutakse "haridusmammadeks" (*education mamas*). Koolikiusamine on levinud. Sellega seonduvad välismaal õppinud õpilaste reintegreerimisprobleemid. Keskkoolilõpetajatest pooled jätkavad õpinguid. Kõrgharidus on nõutav enamike keskklassi elukutsete puhul ning paljud firmad võtavad tööle ainult kindlate ülikoolide lõpetanuid. See tekitab tippkoolidesse vastuvõtul meeletu konkurentsi. Keskkooli hinnatakse selle põhjal, kui paljud nende lõpetajad pääsevad prestiihsetesse ülikoolidesse edasi õppima."

Femiiniinses ehk elu kvaliteedile suunatud ühiskonnas õpivad poisid ja tüdrukud olema vaoshoitud ning vähenõudlikud, auahnust ja konkurentsi ei peeta vooruseks, õppetöös on rõhuasetus rohkem kooperatiivsetel töömetoditel. Õpitakse olema kaastundlikud endast nõrgemate ja saamatute vastu ja üksteist toetama. Koolis ebaõnnestumist ei vaadelda kui maailma lõppu. Tööd tehakse ja õpitakse, et elada, mitte vastupidi. Need on kollektivistlikule kultuurile omased väärtused, mida

järjest enam rõhutatakse individualistlikele saavutustele orienteeritud ühiskondades nii USA-s kui ka Euroopas. Õpetajal aitab toime tulla alljärgnev tabel, kus mõlema kultuuri õpikeskkondi on võrreldud.

Tabel 7. Kui tähtis on õpiedukus? (vt Dan Shalem, Training Design and Development RAD Data Communications Ltd, www.rad.com)

Feminiinsed kultuurid	Maskuliinsed kultuurid
<ul style="list-style-type: none"> - Klassis rõhutatakse sotsiaalset kohanemist. - Ebaõnnestumistest ei tehta numbrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Koolis rõhutatakse õpiedukust ja saavutusi. - Ebaõnnestumine on tõsine löök õpilase enesehinnangule.
Näpunäiteid multikultuurses klassis töötavale õpetajale	
<ul style="list-style-type: none"> - Säilita võistluslikku atmosfääri klassis, kasutades teste, viktoriine ja võistlusi. - Ära too nimepidi esile õpilasi, kes vastasid valesti. - Rõhuta koostöö ja teiste abistamise tähtsust. - Selgita õpilastele, et ebaõnnestumine ei ole veel maailma lõpp. 	

5 Tugeva vs nõrga kontekstiga kommunikatsioon

Kommunikatsioon on vahend tähenduste edastamiseks, identiteedi kujundamiseks ja tugevdamiseks ning tunnete väljendamiseks. Suhtlemine erinevate kultuuriharjumuste ja tähendussüsteemide varal võib kaasa tuua nii konflikti kui ka üksmeele. Efektiivseks kultuuridevaheliseks kommunikatsiooniks on vaja teada individualistlike ja kollektivistlike kultuuride kommunikatsiooniprotsessis toimivaid kultuurierinevusi

Tugeva- ja nõrga kontekstiga kommunikatsioon (*high-context and low-context communication*) näitab, mis ulatuses vestlejad kasutavad konkreetse kõne kõrval teisi faktoreid oma sõnumi edastamiseks. See Edward T. Halli raamatus *The dance of life* (vt Hall 1983) väljaarendatud instrument näitab, et kommunikatsioon sõltub väljasõltuvuse ulatusest, ning on klassifitseeritav kaheks kategooriaks: tugevaks ja nõrgaks kontekstiks. Väljasõltuvus näitab ulatust, kuid võrd suhtlusevälised asjad mõjutavad tähendust. Näiteks palve lapsele sulgeda uks sõltub kontekstist vähe, samas kui pindstruktuuri konkreetsest mõttest erinevat tähendust sisaldav kommentaar sõltub paljuski kontekstist, et tähendusest aru saadaks. Tugeva kontekstiga sõnumit mittenõustumise kohta saab edastada abikaasale või kolleegile valitud sõnu või viisi kasutades nii, et mittenõustumist sõnades nagu ei väljendatakski.

Üldiselt kalduvad lääne kultuurid nõrga konteksti ja ida ja lõuna kultuurid tugeva konteksti poole. Nendes ulatuslikes kategooriates on palju olulisi erinevusi ja suuri varieeruvusi. Tugeva kontekstiga

suhtluse puhul on kasulik pöörata tähelepanu mitteverbaalsetele vihjetele ja teiste käitumisele, kes võivad suhtluse kirjutamata reegleid paremini tunda. Seal kus normaalseks peetakse nõrga kontekstiga suhtlust, eeldatakse vestlejatelt konkreetsust ja otsekohesust.

Näide tugeva ja nõrga kommunikatsiooniga kultuuride kohtumisest hamburgerikioskis *drive-in* järjekorras, kus teenindaja oli Ghanast pärit aafriklane, oma lugu jutustav ostja aga afroameeriklane (Taylor 2001).

Afroameeriklasest ostja sõitis McDonaldis *drive-in* kiirtoidujärjekorda ja kui saabus tema järjekord, tellis hamburgeri ja joogi. Teenindaja rääkis inglise keelt aktsendiga, ta parem käsi oli kassaaparaadil ja vasak osutas menüüle aknal. Kui ta ulatas vasaku käega läbi akna toidu, ütles ta vabandades: "Ma väga vabandan. Minu kodumaal, Ghanas, oleks see väga ebaviisakas. Kuna ostja jäi arusaamatult talle otsa vaatama, lisas ta: "Ma mõtlen selle käega toidu ulatamist."

Ostja sai aru, et teenindaja end halvasti tundis ja ütles lohutavalt naeratades: "Ah, pole midagi!" ja sõitis ära. Alles hiljem mõistis ta, et müüja pidas oma vasakut kätt ebapuhtaks. Ameeriklasest ostja jaoks oli üksnes tähtis saada kiiresti kätte oma toit ja edasi minna, mis oli väga tüüpiline sellisele nõrga kontekstiga situatsioonile ja kultuurile. Tugeva kontekstiga kultuuris on aga inimestevahelised suhted tähtsamad kui informatsioon või teenuse osutamine. Seetõttu tundis ta end halvasti suhtlusreeglid rikkudes isegi Ameerikas, kuigi ta teadis, et see kellelegi korda ei lähe, ning pidas vajalikuks selgitada ja vabandada.

Kiirtoidukohad iseloomustavad nõrga kontekstiga kommunikatsiooni, kus informatsioon on väga selge, täpne ja üheselt mõistetav, pluralistlikes kultuurides annavad inimesed täpselt ja lühidalt teada oma soovidest, ootavad selle täpset ja kiiret täitmist ja soovivad kiiresti edasi minna. Keegi ei oota, et teenindaja nendega pikemalt suhtlema, vabandama, selgitama või oma kogemusi jagama hakkab. Kuna teenindaja oli aga pärit tugeva kontekstiga kultuurist, oli tema jaoks suhtlemine inimestega tähtsam kui teeninduse kiirus ja efektiivsus.

Kultuurid aitavad siin kaasa sõnumite väljasõelumisel, kujundades arusaamu ja tõlgendusi vastavalt valitud filtritele. Tugeva kontekstiga olukordades kujundatakse filter, mis laseb läbi sõnaliselt väljendamatat tähendusi, mis tulenevad füüsilisest taustast, suhtumist väljendavatest vihjetest või jagatud arusaamadest. Nõrga kontekstiga kommunikatsiooni puhul juhivad filtrid tähelepanu sõnade otsesele tähendusele ning mitte niivõrd ümbrisevale kontekstile (Hall 1976: 79; vt ka 1990).

Et aru saada tugeva ja nõrga kontekstiga kommunikatsiooni erinevusest, tuleks endalt küsida:

- Kas ma lasen sõnadel "enese eest rääkida," või eelistan olla vähem otsekohene, lootes oma

sõnumi sõnades väljendamata osale? (nõrga kontekstiga kommunikatsioon)

- Kas ma eelistan mitteotseseid ütlemisi teistelt ning oskan sõnumi mõistmiseks välja lugeda erinevaid verbaalseid ja mitteverbaalseid vihjeid? (tugeva kontekstiga kommunikatsioon)

Tugeva ja nõrga kontekstiga kommunikatsioon erineb otsesuse astmelt ning mitteverbaalsete märkide osatähtsuse poolest. Nõrga kontekstiga kommunikatsioonile on iseloomulik otsene stiil (http://www.via-web.de/ibc/high_low_context.html).

Kõnelemisel tähendab otsene stiil seda, et kõneleja

- ütleb täpselt ja lühidalt seda, mida ta mõtleb;
- tunneb end vabalt oma erinevat arvamust välja öeldes;
- vastandub otseselt kellegi teise seisukohale; räägib siis, kui on lisada midagi olulist või erinevat teiste arvamusest;
- teeb mitmeid lühikesi kommentaare;
- tunneb ebamugavust, kui keegi ei räägi (*surunud vaikuses -dead air*);
- rõhutab oma arvamust, alustab lauset "Mina arvan, et.." või "Ma ei ole sellega nõus...", "Minu elus..."

Kuulamisel tähendab otsene stiil seda, et kuulaja

- keskendub kõneleja poolt öeldud sõnadele,
- pöörab vähe tehelepanu mitteverbaalsetele märkidele ja situatsioonile ning
- püüab sõnumist täpselt aru saada.

Kaudne verbaalne stiil iseloomustab tugeva kontekstiga kommunikatsiooni.

Kõnelemisel tähendab kaudne stiil seda, et kõneleja

- osaleb vähem vestluses, kuid iga kord on tema sõnum läbimõeldud ning assotsiatsioonidel põhinev;
- vajab pause ja vaikust ("dead air") ning tunneb end ebamugavalt selle puudumisel, sest tal ei jää siis aega öeldu üle järele mõelda;
- esitab oma mõtted nii nagu need oleksid kellegi teise mõtted.
- esitab oma seisukohti küsimuse vormis;
- kasutab tiitleid ja väljendeid, mis annavad edasi tema suhet kuulajaga.

Näiteks ei ütle jaapanlane kunagi otse, mida ta tahab, vaid saadab kaudse sõnumi. Seejuures peab ta loomulikuks, et kuulaja tema vihjest aru saab (vt Wierzbicka 2003).

Nt ülemus astub tuppa, märkab, et toas on palav ning ütleb: *Kyoo-wa iya-ni atsui-nee* (Täna on vähe kuum, eks ole?). Alluv tormab akent avama: *Hai! (jaa!)...Domo ki-ga tsukimassen-de...* (Ma vabandan, et ei märganud!)

Ka sisseoste tehes ei ütle ostja otse, mida ta tahab: *Mitsu-hodo gurai bakari kudasai* (Palun mulle umbes kolm nendest), mitte "palun kolm" või "kolm nendest".

Kuulamisel tähendab kaudne stiil seda, et kuulaja

- märkab ja väärtustab pause;
- teab, et öeldu võib tähendada rohkem kui sõnadega väljendatakse;
- teeb ise järeldused selle kohta, mida välja ei öeldud;
- märkab sõnumi edastamise vormi ja mitteverbaalseid märke ehk teisisõnu seda, kuidas midagi öeldi.

Mitmed uurimused näitavad, et suuri erinevusi esineb ka selles, mida mõistetakse tõe all.

Ameeriklane tunneb, et kui tema avalik nägu ei lähe kokku isiklike tunnete ja vaadetega, siis on ta ebasiiras ja silmakirjalik. Jaapanlane näeb isiklike tunnete ja avaliku rolli lahushoidmist kui küpsust; nõustumist vastuvõetamatute seisukohtadega peetakse austusväärseks, mitte silmakirjalikuks. Isegi siis, kui inimene on vihane, võib ta kasutada alandlikke väljendeid, et mitte põhjustada konflikti.

Mõningates kultuurides lubatakse valetamist ja mõningates olukordades isegi seda julgustatakse (Triandis 1995). Nendes kontekstides on valel positiivne väärtus. Kanada ja Hiina lapsi uurinud Kang Lee palus lastel hinnata jutustuste tegelaste käitumist, kes tunnistasid või ei tunnistanud oma tegu (Lee, Cameron, Xu, Fu & Board 1997).

Toome siinkohal näitena kaks jutsutust sellest uurimusest, kus samasuguses situatsioonis räägib üks õpilastest tõtt ja teine valetab:

(1) Jenny on õpilane. Vahetunnis märkas Jenny, et kooliõu oli prahti täis. Ta otsustas prahi kokku koguda ning viskas selle prügikasti. Vahetunni lõpus ütles õpetaja: "Ma näen, et kooliõu on kena ja puhas," ning küsis Jennylt: "Kas sa tead, kes kooliõue ära koristas? Jenny vastas: "Mina koristasin."

(2) Alex on õpilane. Kuna halva ilma tõttu pidi klass vahetunni ajal koolimajas olema, otsustas Alex klassi koristada. Järgmise tunni alguses ütles õpetaja: "Ma näen, et keegi on klassi koristanud." Siis küsis ta Alexilt: "Kas sa tead, kes klassi ära koristas?" Alex vastas: "Mina seda ei teinud!"

Nende jutustuste hindamisel pidasid Hiina lapsed Kanada lastega võrreldes tõe rääkimist vähem positiivsemaks, samas valetamist jälle positiivsemaks, kusjuures erinevus suurenes koos vanusega. Lee ja teiste uurijate (1997) arvates näitab see kultuuridevaheline erinevus hiina kultuuris levinud tagasihoidlikkuse ja enda esiletõstmise taunitavust laste moraalsetele hinnangutele. Mida rohkem nad vastavat kultuuri omandavad, seda enam viib tagasihoidlikkuse rõhutamine Hiina lapsi arvamisele, et valetamine tagasihoidlikkuse nimel on moraalselt positiivsem, kui tõe rääkimise kaudu enda esiletõstmine (Lee jt 1997).

Enamik inimesi kasutavad nii tugeva kui ka nõrga kontekstiga kommunikatsiooni. On aegu ja olukordi, kus otsene ja selge sõnum on omal kohal, ning aegu, kus eelistatakse suhelda "täenduskihtides", et säilitada väärikus, mitte tallata teise tunnetel või võimaldada erinevaid tõlgendusi. Enamik inimesi võtab abiks nii verbaalsed kui mitteverbaalsed vihjed, et öeldu tähendust mõista. Isegi otseses nõrga kontekstiga olukorras edastatakse tähendusi, mida sõnades välja ei öelda.

Romaanikirjanik Amy Tan kirjeldab ameeriklaste ja hiinlaste vestlusalguse erinevust järgnevalt: "Ma üritan oma ingliskeelsetele sõpradele selgitada, et hiina keel on maneeridelt strateegilisem, samas on inglise keel otsesem. Ameerika ärimees võib öelda: "Sõlmime tehingu!" ning hiina ärimees vastata: "Kas Teie poeg on huvitatud Teie firma äri äraõppimisest?" Kummalgi on vestluses oma eesmärk, mis väljendatakse eri keelelisel viisil (vt Taylor 2001).

Praktikas on siiski vestluse klassifitseerimisest nõrga või tugeva kontekstiga vormiks olulisem verbaalsete ja mitteverbaalsete vihjete ning nende olulisuse märkamine. Lihtsalt klassifikatsioonist lähtudes võib tugevat konteksti eeldades leida olematuid vihjeid, või vastupidi, nõrka konteksti eeldades mitte märgata olulisi tähendusnüansse.

Tugeva ja nõrga konteksti kategooria kasutamine sobiva sildina võib viia arusaamatustesse, nt omadussõnade kasutamisel.

Nõrga kontekstiga harjunud suhtleja peaks tugeva konteksti puhul meeles pidama, et

- mitteverbaalsed sõnumid ja žestid on sama tähtsad kui sõnadega väljendatu;
- staatust ja identiteeti edastatakse tihti mitteverbaalselt ning eeldatakse teiselt poolt selle korrektset tunnustamist;
- eneseväarikus ja taktitunne võivad olla olulised, millega tuleks arvestada ka soovi korral selgelt ja otseselt suhelda;

- hea suhte loomine toob ajapikku kaasa ka efektiivsuse;
- kaudne jutt ja loominguline mõtlemine võivad probleemi lahendamisel tekkinud tõrke korral olla olulisteks alternatiivideks.

Tugeva kontekstiga harjunud suhtlejad peaks nõrga konteksti puhul meeles pidama, et

- asju võidakse ka otse öelda ning selle tagant peidetud mõtet otsida on asjatu;
- rollid ja funktsioonid võivad olla eraldi staatusest ja identiteedist;
- pöörates peatahelepanu ülesandele enesele tõuseb efektiivsus;
- otseseid küsimusi ei esitata ega märkusi tehta eesmärgiga kedagi solvata, vaid need võivad olla olulised ühtsete eesmärkide täpsustamisel ja nendeni jõudmisel;
- kaudsed vihjed võivad osutada ebapiisavateks, et teise tähelepanu vajalikule tõigale suunata.

Nende kontekstitundlike soovitusetega arvestamine peaks eri kontekstiga harjunud suhtlejate vestlust loodetavasti tõhustama ning vältima või vähemalt vähendama võimalikku konflikti.

6 Ebakindluse talumine kui kultuurierinevus

Ebakindluse tõrjumine näitab ulatust, milles kultuur tunneb end ebaselgetes ja ebakindlates olukordades ohustatuna ja püüab neid vältida. Kõrged positiivsed näidud ebakindluse tõrjumise indeksis (*uncertainty avoidance index*, lüh. UAI) näitavad halba ebakindluse taluvust. UAI kasutab kolme näitu: 1) töö stress (töö pingelisus ja närvilisus), 2) orientatsioon tugevale reeglistamisele ning 3) töökoha pidamise planeeritud kestus, iseloomustades selle kaudu ühiskonda (vt Hofstede 1980, 1991: 111-112; Pajupuu 2000).

Hea ebakindluse talumine iseloomustab madala ebakindluse tõrjumise indeksiga kultuure, nagu näiteks Singapur (8), Jamaica (13), Rootsi (29), Hongkong (29) ja Suurbritannia (35) (vt [Hofstede](#) 1991: 113).

Madala ebakindluse tõrjumise indeksiga kultuurid taluvad hästi ebakindlaid olukordi, aktsepteerivad erinevaid vaateid, võtavad riske ja proovivad kõike uut. Sageli tuleb otsuseid vastu võtta riskantsetes olukordades risk võib kaasa tuua kaotuse, kahju, vigastuse, löögi alla võib sattuda ka eneseväärikus või positsioon. Sellised kultuurid tunnevad end hästi ka teadmatusena silmitsi olles ega vaja sotsiaalse käitumise kontrolliks suurt hulka reegleid. Riskijad ja ebakindluse talujad võivad valida strateegia, mis pakub suuri võimalusi, kuid rajaneb ebakindlatel suhetel. Nendes maades on madalam stressitase, tugevamad heaolutunded, sanktsioonid emotsioonide ja

agressiivsuse vastu, oskus ebaselges olukorras end mugavalt tunda. Sotsioliitilises vallas on näiteks seadusi ja reegleid vähe ja needki on üldist laadi, kui seaduste järgmine muutub tüliliks, siis neid muudetakse. Protesteerimine on aktsepteeritav, institutsioonidesse suhtutakse positiivselt, teistele rühmadele oma tahte pealesurumist välditakse.

Halb ebakindluse talumine näitab seda, kuivõrd inimesed tunnevad end ohustatuna uutes ja ebakindlates olukordades. Halvasti taluvad ebakindlust Kreeka (112), Portugal (104), Guatemala (95); Jaapan (92), Venemaa (90), Hispaania (86); Araabia maad (68).

Hofstede järgi annavad halvast ebakindluse talumisest tunnistust suitsiidid, alkoholism ja juhusurmad (vt Hofstede 1991: 114; Pajupuu 2000)¹. Ebakindlus tekib olukorra ebamäärasusest ega ole alati otseselt seotud riskiga. Ebakindlust halvasti taluvad kultuurid vajavad selgeid ja kindlaid reegleid, struktuure ja hierarhiaid. Selle kultuuri esindajatel on tunne, et elu on pidev võitlus ohu, pingete ja stressiga, ebamääraste olukordade vältimisega. Kõik erinev on ohtlik, peab otsima "õigeid" vastuseid ning neid teavad võimulolijad, kõik peab olema reeglstatud, igauks peab töötama hoolsalt päevad läbi, aeg on raha, täpsus on oluline, tuleb vältida igasugust uuendust ja kõrvalekallet, motiveerijaks on teiste austus ning ühtekuulumine. Sotsioliitilisel tähendab see määratud hulka seadusi ja reegleid, võimulolijate suure tarkuse kummardamist, igasuguse protesti allasurumist, konservatiivsust, korda, natsionalismi ja ksenofoobiat, vähemuste repressioonid, ühtainust tõde (see, mis meil on), fundamentalismi ja sallimatust, "ametlikke" teadusteooriaid ning olukorda, kus teadusoponendid ei saa sõbrad olla (Hofstede 1991:).

Hofstede ühiskonnamuudlid - võimudistantsi ja ebakindluse vältimise korreleerumine (Hofstede 1991):

- "Külaturg" (*village markets*) - madal võimudistants, madal ebakindluse tõrjumine; juhtimine toimub mitteformaalse suhtluse ja vastastikuse kohanemise kaudu, sellise ühiskonna liikmed tunnevad end ebamugavalt selgete reeglite ja tugeva hierarhia korral.
- "Hästi õlitatud masinavärk" (*well-oiled machine*) - madal võimudistants, kõrge ebakindluse tõrjumine; puudub tugev hierarhia, ebakindlust tõrjutakse täpselt piiritletud rollide ja reeglite abil.
- "Inimpüramiid" (*pyramid of people*) - kõrge võimudistants ja kõrge ebakindluse tõrjumine, juhtimine toimub vertikaalselt formaalsete reeglite ja kontrolli kaudu, millega välditakse ebakindlust.
- "Perekond" (*family*) - kõrge võimudistants ja madal ebakindluse tõrjumine, paternalistlik juhtimisstiil, kus tööprotsessi koordineerimine ja kontroll toimub rühmalojaalsuse kaudu, liikmed on lojaalsed nn. perekonnapeale e. juhile, kes neid kaitseb.

Ameerika Ühendriikide ebakindluse talumine on keskmine (USA UAI indeks 46, Hofstede 1991, vt ka Pajupuu 2000). Kuigi Ameerika Ühendriike liigitatakse pigem madala kui kõrge ebakindluse

¹ Hofstede 1991:114: Hofstede sidus Richard Lynni 1970. aasta uurimuse UAI indeksiga, näidates korrelatsiooni: vaimuhaigete suur määr, suur kohvijoomine, ülesõõmine ja suremus südamehaigustesse kaasneb madala UAI näiduga, suitsiidid, alkoholism ja juhusurmad aga kõrge UAI näiduga.

tõrjumise indeksiga riikide hulka, iseloomustab ameeriklasi nii nagu venelasigi ebakindluse tõrjumine situatsioonides, kus teised rahvused suhtlevad oma emakeeles või käituvad kultuuriliselt erinevalt (vt Taylor 2001).

Näide: Chip ja Yoshio on ülikooli ühiselamus toakaaslased. Chip on kohalik ameeriklane ning Yoshio Jaapanist pärit vahetusüliõpilane. Rick - Chipi sõber, on samuti ameeriklane ning elab nende kõrvaltoas. Chip on suur suhtleja ja talle käib Yoshio närvidele. Yoshio suhtleb enamasti teiste Aasia üliõpilastega ning veedab palju aega toas õppides. Sel päeval olid Chip ja Rick jõudnud vaevalt pool tundi toas vestelda kui saabus tagasi Yoshio, tervitas viisakalt ja hakkas õppima. Telefon helises. Chip ei vastanud, vaid ütles Yoshiole: "See on ilmselt sulle." Yoshio võttis toru ja hakkas jaapani keeles kellegagi vestlema. Ta hääli oli palju emotsionaalsem kui tavaliselt inglise keeles suheldes. Viie minuti möödudes, hakkas Chip kätega vehkima ja ütles: "Hei, kas sa võiksid minna telefoniga koridori? Meie siin Rickiga üritame vestelda!" Yoshio lõpetas viivitamatult telefonikõne, pani toru hargile ja vabandas: "Mul on väga kahju. Ma püüan edaspidi olla parem toakaaslane." Ta läks tagasi oma raamatute juurde ja hakkas õppima (Taylor 2001). Rickile tundus situatsioon äärmiselt pingeline ja ebamugav, kuid Chip ütles lihtsalt: "Lõpeta see vabandamine iga kord! Vii lihtsalt telefon järgmine kord koridori." Hiljem Ricki ära saates lisas ta "Yoshio muudkui vabandab ja vabandab, aga siis läheb ja teeb ikka seda, mis talle meeldib. See käib kohutavalt närvidele." Situatsiooni analüüsidis leidis Rick, et Yoshio käitus ebaviisakalt, kuna ta rääkis nende juuresolekul jaapani keelt, millest nemad aru ei saanud. Lisaks leidis ta, et Chipi vihastas Yoshio pidev vabandamine, ta oleks pigem oodanud, et Yoshio oleks sellises situatsioonis end õigustanud ja kaitsnud.

Jaapanlased taluvad ebakindlust halvasti, nende UAI indeks on Hofstede (1991: 113) järgi väga kõrge (92). Jaapanlased väldivad riske ega omista suurt tähtsust oma isiku sõltumatussele. Jaapanlaste jaoks on tähtis harmoonia, tähtis ei ole see, mida sa mõtled, vaid teiste sekka sulandumine ja head suhted ümbritsevate inimestega. Tõenäoliselt tajus Yoshio Chipi üsna toorelt esitatud ettepanekus tõsist konflikti. Yoshio meelest oleks Chip viisaka inimesena märganud, et tal oleks olnud Ricki tupp kergem vestlema minna, kui Yoshiol telefonijuhtmeid koridori vedada. Samuti ei ole võimalik alati kõikide inimestega inglise keeles suhelda, näiteks siis, kui inglise keelt mitteosakvad sugulased või sõbrad sulle Jaapanist helistavad. Jaapanlasena oli teda kasvatatud rühma arvamust enda omast paremaks pidama, mistõttu ta ei püüdnud end kaitsta, vaid taganes vabandades.

Chip, kes oli üles kasvanud Ameerikas üldiselt levinud "English-Only" mentaliteedi vaimus, ei

osanud loomulikult lugu pidada teiste inimeste emakeelest. Kuuldes arusaamatut keelt, tekitab see temas ebakindlust ja hirmu, et äkki räägib Yoshio jaapani keeles temast midagi inetut. Samuti tekitab ebakindlust halvemini taluvates kultuurides ebakindlust ka situatsioon, kus inimeste kultuuriline käitumine erineb harjumuspärasest, tekitades ohutunde. Teisest kultuurikeskkonnast pärit õpilased kannavad endas lähtema kultuuri, mida tajutakse tihtipeale kui midagi võõrast ja ohustavat. Kultuurierinevustesse eitavat suhtumist peetakse aga ksenofoobiaks (Liebkind 1995:264), mida multikultuurises klassis taunitakse niisamuti nagu rassismigi. Rassismi ja ksenofoobia erinevus seisneb Liebkindi sõnul (1995:264) selles, et rassism eitab sotsiaalset võrdsust ning ksenofoobia kultuurilist mitmekesisust.

Ebakindluse talumise avaldumine koolis

Ebakindlust halvasti taluvates kultuurides eelistatakse sarnaselt kõrge võimudistantsiga kultuuridele autoritaarset õpetamisstiili. Õpetaja on asjatundja, kel on vastus igale küsimusele ning kellele vastu ei vaielda. Õpilased püüavad anda õigeid vastuseid isegi siis, kui küsitakse nende arvamust või tundeid millegi kohta. Õpetaja keelekasutus peab olema akadeemiline ja keerukas. Erinevustes nähakse ohtu, kõik peavad üksteisega sarnanema. Austatakse reegleid ja distsipliini. Eelistatakse suletud küsimusi ja ülesandeid. Ülesanded peavad olema selgelt formuleeritud ja üheselt lahendatavad.

Ebakindlust hästi taluvates kultuurides peavad õpilased lugu demokraatlikust õpikeskkonnast, kus ei ole palju reegleid. Õpetaja ei pea olema kõiketeadja, vaid pigem juhendaja. Õpilased ei karda oma seisukohti välja öelda ka siis, kui need on väärad. Iga üksiku õpilase seisukoht on tähtis, rühma arvamust ei tohi peale suruda. Erinevustesse suhtutakse kui rikkusse. Eelistatakse lihtsat ja selget keelekasutust. Kasutatakse avatud küsimusi ja ülesandeid, sest need arendavad kriitilist mõtlemist ja väljendusoskust.

Tabel 8. Mida oodatakse õpetajalt? (vt www.rad.com)

Ebakindlust hästi taluvates maades	Ebakindlust halvasti taluvates maades
<ul style="list-style-type: none"> - Õpetajad on harjunud ebamääraste eesmärkide ja plaanidega. - Õpetaja ei pea olema kõiketeadja, ta ei kaota eneseväarikust ka siis, kui ta ei oska mõnele küsimusele vastata. 	<ul style="list-style-type: none"> - Õpilased on harjunud täpsete eesmärkide ja plaanidega. - Õpetaja peab olema kõiketeadja, kellel on vastus igaks olukorraks.
Nõuanded õpetajale	Nõuanded õpetajale
hästi ebakindlust taluvate õpilaste korral	halvasti ebakindlust taluvate õpilaste korral
<ul style="list-style-type: none"> - Ära hoiä jäigalt kinni plaanist, vaid liigu spontaanselt koos õpilastega. - Tunnista, kui sa ei tea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Määratle selged eesmärgid ja plaanid enne tundi või tunni alguses ja pea nendest kinni.

- Väljenda oma tundeid.

- Ära ütle: "Ma ei tea".

- Kasuta akadeemilist ja neutraalset keelt.

7 Polükroonsed vs. monokroonsed kultuurid

Aega võib kujutada lineaarselt (päevade ja aastate järgnevusena) või tsüklilise spiraalina (aastaaegade vaheldumisena). Sellel, kuidas me aega tajume, on märkimisväärne mõju meie igapäevasele elule ja tegemistele (Hall 1990:14; Jossey-Bass 1994).

Monokroonne aeg kujutab endastüherajalist e. lineaarset ajakäsitust, kus "aeg on raha". Inimesed teevad üht asja korraga, sündmused on täpselt jaotatud üksteise järel. Aega planeeritakse ette, täpselt teades, millal üks sündmus lõpeb ja teine algab. Monokroonne aeg iseloomustab nõrga kontekstiga kultuure, olles iseloomulik rohkem Põhjamaadele.

Polükroonne aeg kujutab endast tsükliline ajakäsitus, mis võimaldab tegelda paljude asjadega korraga, kusjuures sellel ei ole kindlat lõppu. Selliseid kultuure iseloomustab lause " Kui Jumal löi aja, siis löi ta seda rohkesti" (Lewis 2003: 50-51).

Ülesande või suhtlustoimingu täitmine on tähtsam kui plaanist kinnipidamine. Polükroonne aeg iseloomustab tugeva kontekstiga kultuure ning on iseloomulik pigem soojema kliimaga maadele.

Monokroonsed e. lineaar-aktiivsed inimesed üritavad järjestada nii suhtlust kui ka ülesandeid.

Tüüpilised väljendid on " ära raiska aega ", "kui palju aega sul kulub", "hoia aega kokku" jmt (vt ka Pajupuu 2000, 2002). Sellises kultuuris algab ja lõpeb iga üritus (nt koolitunnid) ettenähtud ajal, kuhu ilmutakse õigeaks ajaks. Ka koolist koju või mänguväljakult tuppa oodatakse lapsi kindlal ajal, mitte umbkaudses ajavahe-mikus. Klassis räägitakse kordamööda, oodates oma järjekorda, mitte korraga ja läbisegi, samuti ei katkestata telefonikõnet või vestlust selleks, et kedagi vahepeal tervitada või kellegi teisega paar sõna juttu ajada. Seevastu polükroonsetes kultuurides ei oodata kedagi kunagi täpselt mingil kellaajal, koju, kooli või külla tullakse ikka hilinemisega. Näiteks kui lapsed tulevad koju tund aega hiljem lubatust, ei pane seda neile keegi pahaks (vt Biehler & Snowman 1993: 242; vt ka Jossey-Bass 1994). Ka Eesti Business School sai taolise kultuurierinevuse kogemuse Indiast pärit üliõpilasi vastu võttes, kes käisid loengus, kui tuju tuli (vt Ilisson 2004). Indiast pärit üliõpilane ise põhjendas loengutest puudumist öeldes, et Eestis on õpetajad väga ranged ja täpsed. Kui Indias on vaja koolist puududa, siis sa ka puudud või tuled tunni keskel (vt Ilisson 2004). Suhtumine aega ei pea tähendama laiskust, näiteks ütleb Richard D. Lewis, et Indias võib täheldada tugevat töö eetikat, kuid nad ei tööta kella järgi (Lewis 2003: 410).

Polükroonsed ehk multiaktiivsed inimesed võivad vestelda samaaegselt mitme inimesega korraga ja

ajada mitmeid asju samaaegselt, mis tundub lausa solvav monokroonse käitumisega harjunud inimesele. Näite võib tuua taas Lewise raamatust "Kultuuridevahelised erinevused", kes kirjeldab rootslase ja portugallase kohtumist tenniseväljakul (Lewis 2003: 50-51):

"Sven Svensson on Rootsi äriees, kes elab Lissabonis. Paar nädalat tagasi kutsus tema portugallasest tuttav Antonio teda hommikul kella kümneks tennist mängima. Sven ilmus tenniseväljakule õigel ajal, tenniseülikond seljas ja valmis mängu alustama. Antonio saabus pooletunnise hilinemisega ja tõi kaasa oma sõbra Carlose, kellelt ta parajasti mingit maatükki ostis. Nad olid hommikul müügitehingut arutanud ja kuna arutlus venis pikale, võttis Antonio Carlose kaasa, et sõidu ajal tehingu üksikasjadega lõpusirgele jõuda. Nad jätkasid äriajamist ka siis, kui Antonio tennisemänguks riideid vahetas, kusjuures Sven iga nende sõna pealt kuulas. Kell 10.45 läksid nad väljakule, ent Antonio jätkas arutelu Carlosega, ise samal ajal Sveniga proovipalle lüües. Sel hetkel saabus veel üks Antonio sõber, Pedro, et Antonioga nädalavahetuseks kavandatud purjetamist täpselt kokku leppida. Antonio palus Svenil end hetkeks vabandada ja kõndis väljakult minema, et Pedroga juttu puhuda. Pärast seda, kui ta oli Pedroga viis minutit lobisenud, jätkas Antonio vestlust Carlosega, kes oli ootama jäänud, ja pöördus lõpuks samuti ootava Sveni poole, nii et tennisemäng sai alata kell 11. Kui Sven tähendas, et väljak on üüritud ainult kella kümnest üheteistkümmeni, rahustas Antonio teda öeldes, et oli ette helistanud ja väljaku kella kaheteistkümmeni kinni pannud."

Võib arvata, et monokroonse ajakäsitusega harjunud inimene nagu Sven oli asjaloost äärmiselt häiritud, kuna Antonio oli tema päevakava tunniajase hilinemisega täiesti segi löönud. Seetõttu võib hästi ette kujutada Indiast pärit üliõpilaste kultuurikonflikti EBS-is kui nad loengu keskel kohale jõudsid (vt Ilisson 2004).

Lewis lisab Halli monokroonse-polükroonse ajakäsituse vastandusele veel kolmanda dimensiooni, milleks on reaktiivsed ehk kuulavad kultuurid (Lewis 2003: 50-51), kelle hulka kuuluvad Jaapan, Hiina ja teised kogukonna kultuurid.

Tabel 9. Lineaar-aktiivsed, mulotiaktiivsed ja reaktiivsed kultuurid (Hall 1990; (Lewis 2003: 50-51):

Monokroonsed e. lineaar-aktiivsed kultuurid	Polükroonsed e. multiaktiivsed kultuurid	Reaktiivsed kultuurid
Introvertne, kannatlik, vaikne.	Ekstravertne, kannatamatu, jutukas.	Introvertne, kannatlik, vaikne.
Teeb ühte asja korraga, planeerib ette, on täpne.	Teeb mitut asja korraga, ajakava ettearvamatu.	Täpne, käitub vastavalt partneri ajakavale.
Töötab kindlatel kellaegadel.	Töötab ükskõik, mis ajal.	Paindlik tööaeg.

Kontsentreeritus tööle	Kergelt töölt kõrvalejuhitav ning aldis segamistele	
Võtavad kohustusi tõsiselt (tähtajad, graafikud). Toetub faktidele.	Peavad lubadusi kohustuseks, mida täidetakse võimaluse korral. Mängivad faktidega.	Ütlus on lubadus. Peavad lubadustest kinni.
Ründab loogikaga, piiratud kehakeel, segab harva vahele.	Ründab emotsioonidega, piiramatu kehakeel, segab vahele.	Väldib vastuolude tekkimist, peenetundlik kehakeel.

Nähtuse ilmnemine klassis. Nii nagu kontekst, on ka ajakäsitlus kultuuri eri tasemetel – sotsiaalsel, ametialasel ja funktsionaalsel – erinev. See ilmneb ka klassiruumis vägagi mitmel moel. Polükroonsed inimesed on rohkem rühmale orienteeritud, üritades säilitada tugevat konteksti. Nad võtavad suhteid sügavate ja kestvaena, mis hõlmavad nii minevikku, olevikku ja tulevikku. Sellised inimesed loovad ka klassis selliseid suhteid, mis võivad väljenduda ka rivaalitsemissel. Monokroonsed kultuurid hindavad suhteid rohkem praktilisest, tulevikku orienteeritud küljest, hüljates suhted, mis tulevikus kasu ei too. Polükroonsed töötajad (nt Mehhikos) hindavad kestvaid töökohti, ka edutamised on küllaltki subjektiivsed, põhinedes suhetel. Ameeriklased ja kanadalased seevastu seovad edutamised lähiminekuga saavutuste ja tõenäolise eduga tulevikus. Õpetaja võib aidata erineva ajakäsitusega õpilastel monokroonses kultuurikeskkonnas toime tulla, suurendades nende teadlikkust selles valdkonnas (vt näiteid töövihikust "Astu sisse!").

Mineviku, oleviku ja tuleviku orientatsiooniga kultuurid. Eri kultuurid toimivad vastavuses oma orietatsiooniga kas tulevikku, olevikku või minevikku. Kultuurid jagunevad üldjoontes mineviku- ja tulevikuorientatsiooniga kultuurideks. See tähendab, et oleviku tegevusi kavandatakse kas tuleviku sündmuste mõjutamiseks või on need tegevused ise mõjutatud mineviku sündmustest. USA on olevik tihedalt seotud lähitulevikuga. Aasia kultuurid on harilikult orienteeritud kaugema tuleviku suunas. Mehhiklased ja mitmed teised Ladina-Ameerika kultuurid on jälle vastupidi, minevikust mõjutatud. Osa erinevustest võib olla mõjutatud keskkonda sobitumise kultuuri kontseptsioonidest, mis omakorda võib olla seotud usuliste traditsioonidega. Mehhiko kultuuri peetakse harilikult fatalistlikuks, kus minevik kontrollib olevikku ja ka tulevikku. Ameeriklased, vastupidi, teadvustavad rohkem oleviku ja tuleviku sündmusi (Jossey-Bass 1994).

Lewis ütleb, et nii lineaarse kui ka tsüklilise ajakäsitusega kultuurides nähakse aega kui teed, mida mööda me liigume. Elu vaadeldakse kui teed, kus mineviku moodustab see osa teest, mis jääb selja taha ja tuleviku veel käimata osa, mis avaneb meie ees (Lewis 2003: 79). Lineaar-aktiivsete inimeste jaoks ei ole aeg midagi tundmatut, sest see on tänu hoolikale etteplaneerimisele selgelt nähtav. Näiteks ütleb Šveitsi jaamaülem kõhklemata, et rong Zürichist Luzerni väljub homme hommikul kell 9:03. Ka tsüklilise ajakäsitusega inimesed jätavad mineviku selja taha, kui nende tee

lookleb, olles kooskõlas aastaegade vaheldumise seaduspärasuste ja regulaarsusega. Minevikuorientatsiooniga kultuuride ajataju on aga otse vastupidine. Nende jaoks ei asu tulevik ees, vaid Lewise sõnu laenates "voolab neile kuklasse või läbib neid, tulles tagantpoolt ning muutub seejärel minevikuks, mis nende ees lahti laotub, olles nähtav". Nii näiteks avaldub katoliiklastest mehhiklaste fatalism järgmises lauses: "saatusel on meie jaoks varuks igasuguseid asju, mida me ei oska ette näha. Sündmusteahelad Jumala kalendris ei pruugi vastata inimeste plaanidele ja tähtaegadele" (vt Lewis: 2003:503).

8 Kultuurierinevused ruumikasutuses

Prokseemika on teadusharu, mis uurib inimese ruumitaju ja –kasutust eri kultuurides. Inimesed kasutavad ruumi erinevalt ning see on suures osas määratud omandatud kultuuriga. Seetõttu muutub ruumikasutus tähenduse kandjaks. Põhja- ja ladina-ameeriklastel on täiesti erinevad prokseemilised süsteemid. Põhja-ameeriklased hoiavad üksteise suhtes distantsti, samas kui ladina-ameeriklased üksteisele ligi pressivad. See lihtne tõik reedab paljugi nende rahvaste erinevatest arusaamadest privaatsuse kohta: põhja-ameeriklased väärtustavad seda, samas kui ladina-ameeriklased seda oluliseks pidada ei oska. Jaapanis võimaldavad inimesed üksteisele privaatselt ruumi (füüsilist distantsti vaatest ja puudutusest, koduruumi), mis teeb lihtsamaks oma väärkuse säilitamise avalikkuses (vt Hall 1990: 11; Sommer 1979; Altrov 1998, 2002; Arias 2004).

Näite võib tuua taas Lewiselt, kes ütleb, et India on rahvarohke maa ning inimesed on harjunud elama ja töötama lähestikku. Bussijärjekorrad kujutavad endast tõelist rüselemist. Samuti on hindud Lewise järgi küllaltki puutelembed (Lewis 2003: 411).

Hall (1959) määratleb kolme tüüpi ruumi, mis erineb kultuuriti (vt ka Pajupuu 2000):

- fikseeritud e. püsiv ruum (*fixed feature space*)
- osaliselt püsiv ruum (*semixed feature space*)
- vaba e. muutuv ruum (*informal space*)

Vaba e. muutuva ruum hõlmab inimestevahelist suhtlemisdistantsti e. isiklikku ruumi, mille eiramine toob Halli järgi kaasa hävingu. (1959:112). Isiklik ruum on see ruum, mida inimene enda ümber vajab, et teistega suheldes end mugavalt tunda. See on inimest ümbritsev nähtamatute piiridega ala, mida võõras ei või ületada (*an area with invisible boundaries surrounding a person's body into which intruders may not come*, Sommer 1979:26). Eri kultuuridest pärit inimesed hoiavad üksteisega erinevat distantsti. Näiteks on prantslaste isiklik ruumivöönd üsna väike, võrreldes sakslaste, ameeriklaste ja soomlastega. Kui kaks prantslast tervitades suudlevad, ei peeta seda isiklikku ruumi tungimiseks. Saksamaal, Soomes ja USAs on ruumimull küllaltki suur ning

igasugune "loata" musitamine ja puudutamine kvalifitseerub ründena inimese isikliku ruumi vastu. Hoitakse distantsi, lubatud on ainult kätlemine. Distantsist mittekiinipidamist peetakse ebaviisakaks. Hiinas on nõutav veelgi suurem isiklik ruum, kuigi tänapäeval on lääne mõju tõttu kätlemine levinud. Kuid vanemad ja traditsioonilisemad inimesed eelistavad siiani suuremat distantsi, tervitades üksteist kummardusega. Selleks et korrektselt käituda, tuleb hoolikalt ruumi arvestada.

Ka eestlased on väga ruumitundlikud ning isiklikku ruumi sissetungimist võidakse tõlgendada ahistamisena. Martinsoni ja Tallo (vt Altrov 1998) poolt läbi viidud õpilaste küsitlustest selgus näiteks, et õpilastele on ebameeldiv, kui õpetaja tuleb liiga lähedale või puudutab. Seda iseloomustavad ka järgmised mõtteavaldused: "Elab seljas ja tuleb pooleldi laua peale", "Milleks peab õpetaja üle õpilase vajuma", "Üks õpetaja tuleb ja räägib alati hästi lähedalt, paitab ja kummardub õpilaste kohale. Ja siis puudutab ka".

Õpilastes kutsus negatiivse tunde esile ka silmavaatamine ja kaasvestleja hingeõhu tundmine: "Pole eriti meeldiv, kui mõni õpetaja otse silmamuna sisse vaatab", "Hingeõhk haiseb kohvi, suitsu või muu sellise järele. Pastilli või nätsu võiks suhu pista". Seevastu näiteks araablased hingavad inimese peale, kui nad temaga räägivad. Jäädes araablasega suheldes väljapoole haistmistsooni, võib araablasele jätta mulje, et teda ignoreeritakse või temast ei hoolita. Araablastele meeldivad head lõhnad. Nuusutada sõpra ei ole mitte ainult kena, vaid kogunisti soovitatav, samuti võib teha komplimente teise inimese kehalõhnade kohta. Haistmist ja lõhnu kasutatakse inimestevaheliste sidemete loomiseks, mis võivad inimesi nii ühendada kui ka eraldada. Seetõttu võib sihtmaa prokseemilist käitumist teadvustamata arabia õpilastel tekkida tõsisemaid probleeme: neid võidakse seltskonnast välja tõrjuda või isegi füüsiliselt ahistada, võidakse pidada homoseksuaaliks või lodevate elukommetega neiuks (Arias 2004).

Õpetajad saavad arusaamatusi vältida, õpetades lapsi ruumikasutuse kultuurierinevusi mõistma. Tundes üksteise ruumikasutuse kultuurinorme, on õpilased edukamad üksteisega suheldes ja õpetaja edukam klassis õpikeskkonda planeerides (vt näiteid ka töövihikust "Astu sisse!").

Hall eristab inimeste kasutuses nelja tüüpi distantse: intiimne (*intimate*), personaalne (*personal*), sotsiaalne (*social*) ja avalik (*public*). Need distantsid võivad varieeruda vastavuses "isiklike ja keskkondlike faktoritega," nt võib ebanormaalne olukord inimestevahelist harjumuspärast distantsi vähendada (Hall 1959:116; vt ka Altrov 1998/<http://www.ehi.ee/ehi/oppetool/lopetajad/altrov>).

Intiimne distants ulatub keha kokkupuutest umbes 18 tolli (ligi poole meetri) kaugusele. Hall eristab siin lähifaasi (15 cm), mis on vajalik ulatuslikku kehakontakti eeldavate intiimsete tegevuste puhul, ning kaugfaasi (15-45 cm), mis suurt kehakontakti ei võimalda. Eri kultuuridest pärit inimesed

kasutavad intiimset distantsi erinevalt. Nt tunnevad põhja-ameeriklased end füüsiliselt ebamugavalt, kui keegi ei hoiu piisavat distantsi, ning asi on hoopis hull, kui teine on veel vastassoost. Hall toob ära ka vastavat olukorda väljendavad inglise väljendid, nagu "get your face out of mine" (korista oma nägu minu näo pealt ära) ja "he shook his fist in my face" (raputas nina all rusikat) mis näitavad vastava kehapiiri olulisust kultuuris. Kostariika väljend, mis on ka eestlastele tuttav "I don't bite" (ega ma ei hammusta), näitab vastupidi, ebamugavust, mida inimene tunneb siis, kui vestluspartner hoiab liiga suurt distantsi. Hall väidab, et USAs ei ole intiimne distants sobiv avalikes kohtades suhtlemiseks, samas on see üsna tavaline ladinaameeriklaste ja araablaste seas (vt Arias 2004).

Personaalne distants ulatub Halli järgi 1,5 kuni 4 jalani (45-120 cm). Ka siin eristab Hall lähi- ja kaugfaasi. Lähifaas (45-75 cm) võimaldab suhtlejal vajadusel teineteist puudutada, kaugfaas (75-120 cm) aga mitte ning sellisel distantsil kehakontakti ka ei eeldata (Hall 1959:120). Kui sa tahad enda või mõne teise inimese isiklikku ruumitaju uurida, esita järgmised küsimused: "Milline on distants, kus sa tunned, et hea sõber on liiga lähedal?" "Kas sul on laua ääres meeliskoht?" "Mida sa teed, kui sa soovid, et sind ei segataks?"

Sotsiaalne distants on tuttavate ja võõraste puhul mitteametlik suhtlusdistants. See käibib ärikohtumistel, klassis, üldises suhtluses. Selle lähifaas (120-200 cm) iseloomustab mitteformaalset suhtlust, kaugfaas eeldab aga juba formaalsemat suhtlust (200-350cm). Et inimesed sellist distantsi hoiaksid, kasutatakse laudu, lette ja muid barjääre. Hall väidab, et seda tüüpi prokseemiline käitumine on kultuuriliselt tingitud ja tingimuslik. Nydel (1987) märgib siinjuures, et araablaste jaoks on võõraste lähedal seismine ja nende puudutamine loomulik, nende sotsiaalse suhtluse distants on lääne inimese jaoks intiimne distants. Inglise ja põhja-ameeriklased harilikult vabandavad, kui nad kogemata kaasvestlejat puudutavad.

Avaliku distantsi lähifaas (350-700 cm) hõlmab ruumi, mida hoitakse harilikult suhtlemisel võõrastega, selle kaugfaas (alates 700 cm) on vajalik suure kuulajaskonna puhul. Viimasel juhul peab kõnelema õiges suunas ning harilikult valjemini. Uurijad (nt Hall 1959; Vargas 1986) eristavad suure kontaktivajadusega kultuure nagu näiteks araablased, ladina-ameeriklased, kreeklased, türklased, prantslased ja itaallased, kes hoiavad suheldes lühikest distantsi, ja väikese kontaktivajadusega kultuure nagu näiteks hiinlased, jaapanlased, tailased, sakslased, hollandlased ja põhja-ameeriklased, kes „seisavad üksteisest kaugemal“ (Vargas 1986:106). Need erinevused võivad õpetaja jaoks olla väheolulised, kuid mõne õpilase sihtkultuuris suhtlemise jaoks võivad osutada võtmeteguriteks. Seega on vajalik, et nii õpetaja kui õpilased seda teadvustaksid.

Samas võivad inimesed end eraldada ja liita ka näiteks uksi sulgedes, häält tasandades või mõnel

muul viisil. Näiteks hoiavad ameeriklased kontorites ukсед lahti, sakslased aga hoiavad ukси suletuna. Suletud uksega kaitsevad sakslased oma privaatsset sfääri - vajalikku töökeskkonda. Sakslastele enamasti helikindlad topeltuksed, ameeriklastel on ukсед õhukesed ning kerged ja kostavad läbi. Privaatsust säilitatakse ka aknakardinate ning maja ümbritsevate hekkide abil. Võrreldes ameeriklastega on sakslased oma ruumikäitumises tunduvalt paindumatamad, mis avaldub näiteks toolide paigutuses vestluse ajal. Ameeriklane ei pane pahaks, kui külaline nende kodus toole tõstab, sättides need enda jaoks sobivalt ning situatsioonile vastavale distantsile. Sakslane seda ei talu, kuna nii rikutakse temale omaseid distantsinorme. Seetõttu on ka mööbel saksa kultuuris raskepärane ning massiivne. Kui ameerika büroohoones avab keegi kontoriukse, et ruumisviibijatele mingit küsimust esitada, siis selle kontori töötajad ei tunneta, et oleks tungitud nende isiklikule territooriumile, sakslaste jaoks on see aga nende isiklikku sfääri tungimine, seega ebaviisakas (vt Altrov 1998).

Majad, hooned, linnad, toad jm. on ruumiliselt organiseeritud. Fikseeritud ruum tähendab, et iga tegevuse jaoks on olemas kindel ruum või koht. Esemad ja tegevused on seotud ruumilise korraldusega (nt süüakse sööklas, mitte klassiruumis), inimesed reageerivad esemete ja tegevuste nihutamisele (nt õpikeskkonnad klassis). Samuti on majad, teed ja tänavad kindlalt ning kultuuriliselt erinevalt organiseeritud, näiteks avaldub Prantsusmaal võimustruktuur nii teede ja majade paigutuses kui ka töökohtade hierarhilises organiseerimises täheksujuliselt, kus kõige esimene ja tähtsam on alati keskel. Jaapanis on näiteks kõige esimesena ehitatud maja nr 1 alati keskel, mitte ääres, Prantsusmaal on tänavad koondunud keskväljaku ümber täheksujuliselt, samuti asub ka prantsuse töökeskkonnas juht ise keset bürood, mitte eraldi nurgas või kõige ees.

Samuti ilmneb sotsiaalne ja ametipõhine hierarhia Koreas ka ruumiliselt (Van Auken 2001; vt ka Rannut 2004). Igal ruumil - kontoritest ja nõpidamisruumidest kuni autode ja liftideni välja - on "pea" ja "jalg." "Pearuum" kuulub hierarhia tipus olevale isikule ning ülejäänud on järjestatud hierarhiale vastavalt "jalaruumi" suunas. "Pearuum" on tavaliselt sissekäigust kõige kaugemal. Seetõttu arvab korealane, et sissekäigule kõige lähemal töötavad isikud on hierarhia kõige madalamal pulgal. Suurtes kompaniides on juhtidel suured ja vägevad lauad ja toolid. Reeglina on tähtsama isiku laual ka rohkem sahtleid. Käetugedeta toolidel istuvad madalama astme töötajad, käetugedega toolidel üksuste juhid, kui lisandub kõrge seljatugi, on tegu osakonnajuhatajaga. Lihttöötajate lauad asetsevad nagu klassiruumis, juhi koht on nagu õpetajal klassi ees, näoga töötajate poole (vt Rannut 2004).

Osaliselt püsiv ruum on oluline isikutevahelises suhtluses, sest see võib soodustada või pärssida suhtlust. Hall (1959; 1990) vaatleb kahte tüüpi osaliselt fikseeritud ruumi: sotsiopetaalsed ruumid (*socio-petal spaces*) toovad inimesi kokku ja soodustavad suhtlemist (nt tänavakohvikutes või

rühmatööd kasutatavas klassiruumis laudade paigutus, kus neli inimest istub näoga vastamisi), sotsiofugaalsed ruumid (*socio-fugal spaces*) eraldavad inimesi ja võimaldavad seltskonnast tagasitõmbumist (nt, isekohtade paigutus ootepaviljonis pikkade ridadena üksteise seljataha või üksteise seljataga istuvad õpilased klassiruumis).

Sellist ruumilist suhtlemist soodustavat ja pärssivat ehk õpilasi liitvat või eraldavat nähtust ruumipaigutuses, tuleb õpetajal ka uusi immigrante integreerides klassis arvesse võtta. See on õpetaja jaoks võimalus õpilaste vahelise suhtluse tõhustamiseks ja koostööd soodustava keskkonna loomiseks (vt Arias 2004).

Prokseemika on mitteverbaalse kommunikatsiooni üks olulisemaid aspekte. Nendel õpilastel, kelle prokseemilised mallid erinevad sihtkultuuri omadest, on oluline neid erinevusi tunda. Prokseemika olulisus on vägagi suur ka võõrkeele õpetamisel. Lihtsalt keele omandamine ei taga veel tõhusat suhtlust, sest oluline on ka vastava keele mitteverbaalsete süsteemi tundmine. Klassiruumi korraldus võib mitmes mõttes õpilastes ebamugavust tekitada, suurendada või vähendada õpimotivatsiooni, muuta diskussiooni sundimatumaks või vastupidi.

9 Rassism, etnotsentrism ja kultuurilised stereotüübid

Etnotsentrism

Igal kultuuril on vaid talle omaseid käitumisjooni, mis tunduvad võõrad ja vastuvõetamatud teises kultuurikeskkonnas üles kasvanud inimestele. Kultuurikontekstist väljavõetuna tunduvad need ilmelikud ja tekitavad võõristust, näiteks nagu Horace Miner'i *Nacirema* kultuuri puhastusrituaalides, kus kirjeldatakse ameeriklaste hammaste hooldamist (*Nacirema = American*, Giddens & Duneler 2000) esitatuna pärismaalaste kultuuri kirjeldavas kontekst, milles on raske ära tunda iseennast ja oma igapäevast hambapesu.

Akireema kultuuri ilmelikud ja eksootilised kehariitused.

Kogu süsteemi põhialuseks on uskumus, et inimkeha on inetu ning kaldub nõtrusse ja haigustesse. Inimese ainuke lootus selles kehas on muuta neid tunnuseid mitmete rituaalide ja tseremooniate kaudu. Seetõttu on igas majas on üks või rohkem selleotstarbelist pühamut, mille keskmeks on seinasisse ehitatud kast või sahtel, kus hoitakse mitmeid maagilisi rohtusid, ilma milleta akireemalased enda arvates ei saa elada.

Maagiliste salvide, vedelike, pulbrite ja riistadega, millest kõige tähtsam on seakarvade põimik, varustavad neid pühitsetud ravitsejad, kes ainsana on rituaalide saladustesse pühendatud. Ravitsejad määravad, mida ja kuidas tuleb tarvitada mingi riituse juures, akireemad lunastavad neid esemeid kallihinnalisi kingitusi viies.

Igapäevane keharituaal hõlmab ka suurrituaali, sest akireemad usuvad, et ilma suurriitusega kukuvad hambad

välja, igemed hakkavad veritsema ning sõbrad ja naised hülgavad nad. A lastele on ette nähtud suupuhastusrituaal, sest arvatakse, et moraalse ja oraalse vahel on tugev seos. Pühendamata võõrastele hakkab selline suupuhastus tavand vastu, sest rituaali käigus aetakse seakarvadest põimik suhu, tehes seejuures kindlaid rituaalseid liigutusi (Giddens & Duneler_2000:53).

Kuigi selline keharituaalide kirjeldus tundub meile vastuvõetamatu ja moonutatuna, on see üsna sarnane sellega, kuidas me ise teisi kultuure kirjeldame ja siis võõristusest ja vastikusest õlgu väristame.

Mida vähem teame teistest kultuuridest, seda enam kasutame võrdlusalusena oma kultuuri ja hindame teisi kultuure sellest lähtuvalt. Sellist oma kultuurikeskset käitumist nimetatakse etnotsentrismiks.

Giddensi ja Duneleri (2000:217-218) järgi võib etnotsentrism avalduda ...

- kultuurilises relativismis** - võõra kultuuri hindamine oma vaatekohast lähtuvalt, teine kultuur on meie meelest vilets või arenenud sedavõrd, kuivõrd see sarnaneb meie kultuurile;
- separatsioonis** (*group closure*) -enda eristamine ja vastandamine teistele kultuurirühmadele (separatsioon; meie - nemad);
- ressursside jagunemises** (*allocation of resources*) - üks etniline rühm omandab võimupositsiooni ning kontrollib ühiskondliku rikkuse jagamist (võimu, rikkuse jaotumine).

Suhtumistest kujunevad eelarvamused ja stereotüübid, missugused ühe või teise kultuuri esindajad meie meelest peaksid olema.

Stereotüüp

Stereotüüp on kogu sotsiaalse rühma poolt omaks võetud ja ühtlustatud arusaam. Vahest aitab seda kõige paremini edasi anda anekdoot erinevate maade teadlastest, kes pidid kirjutama uurimuse elevantidest, uurimuste tulemusena ilmunud artiklite pealkirjades aga kajastus iga maa teadlase kultuuriline eripära e. meie jaoks kajastuvad pealkirjades üldkehtivad kultuurilised stereotüübid (Samovar & Porter 1982):

Erinevate maade uurimused elevantidest:

- inglane: *Elevandijaht Briti Ida-Aafrikas.*
- prantslane: *Elevantide armuelu Prantsuse Ekvatoriaal-Aafrikas.*
- sakslane: *India elevandi päritolu ja areng aastail 1200-1950 (600 lk).*
- ameeriklane: *Kuidas kasvatada suuremaid ja paremaid elevanti.*
- venelane: *Kuidas me elevandi Kuule saatsime.*
- rootslane: *Elevandid ja heaoluriik*

- hispaanlane: *Elevandivõitluse tehnika.*
- hindu: *Elevant kui transpordivahend enne raudteeajastut.*
- soomlane: *Mida arvavad elevandid Soomest.*
- Missugune võiks sinu arvates olla eestlase pealkiri?

Õpilasi stereotüüpidega seostava keelekasutuse vältimiseks võivad alljärgnevad strateegiad õpetajat aidata (Taylor 2001):

- Ole valvas sõnade, kujundite ja olukordade suhtes, mis võiks vihjata, et kõik või enamik sama rassi liikmeid on mingis suhtes sarnased. Nt: "Miks Rutt pidevalt kooli hilineb?" "Ta on neeger, eks ole?"
- Väldi iseloomustavate väljendite kasutamist, mis võiksid süvendada rassilisi ja etnilisi stereotüüpe, nt "karjub nagu venelane!"
- Väldi rassilist määratlemist, kui see ei ole möödapääsmatu, näiteks rääkides Rutist, kes on väga hea õpilane, ei pea lisama seda, et ta on aafriklane.
- Ole valvas värvisümbolismi võimalike negatiivsete implikatsioonide suhtes, mis võiksid seostuda nahavärvi ja rassiliste eelarvamustega (nt "must maagia").
- Väldi keelekasutust, mis võiks seostuda rassi või etnilise rühmaga. Nt väljendid "juudi jõulupuu", "mangub kui mustlane" võivad vastava rahvusrühma kuuluvaid õpilasi solvata, ka väljend "kultuuriliselt mahajäänud" võib mõjuda rassistlikuna. Teiste kultuurireegleid eirava kommunikatiivse käitumise muutmiseks võivad alljärgnevad strateegiad kasulikuks osutada:
- Ole teadlik vestluse nõrga- ja tugeva kontekstiga kultuuride kommunikatsiooni-erinevustest nii kuulajana kui ka kõnelejana. Eri kultuurides on hääle valjuse, kõnetempo, vaikimise, tähelepanu ja vastamisaja standardid erinevad.
- Pea kinni vestluskaaslaste vahel distantsi hoidmise reeglitest. Näiteks seisavad mõningate kultuuride puhul kõnelejad piisavalt lähedal, et teineteist aeg-ajalt puudutada, teistes kultuurides näitab distantsi hoidmine respekti.
- Arvesta, et eri kultuurides on eri asjad tabu või naljakad. Näiteks tajutakse rahvuslikku huumorit teiste rühmade poolt tihti tõendina rassilisest või rahvuslikust eelarvamusest. Rühmasiseste kultuurireeglite arutamist teistega peetakse paljudes kultuurides tabuks.
- Ole teadlik eri kultuuride puhul kehtivatest vestlusega liitumise reeglitest. Näiteks peavad ameerika õpilased omavahel tuttavate vahelisi vestlusi eravestlusteks ning seetõttu peetakse iga vestlusega liitujat (ka õpetajat) pealtkuulajaks, keda on tarvis eemale tõrjuda.

Eelarvamused ja diskrimineerimine

Eelarvamuslikud vaated nii nagu stereotüübidki põhinevad mitte niivõrd faktidel, kuivõrd püsivatel kuulujuttudel, suhtumistel ja hoiakutel (nt *mustlased varastavad* jmt), viies teatud rühma diskrimineerimise ja rassismi (Giddens & Duneler 2000:214).

Diskrimineerimine viitab käitumisele teise rühma suhtes, mis piiravad ühe rühma võimalusi erinevalt teistest (Dunler 2000: 214). Seda iseloomustab näiteks veel 60-ndatel aastatel haridussüsteemis tavaks olnud suhtumine vähemuste emakeelde ja selle tagajärjel kasutuselevõetud meetmed.

Elin Clason ja Mahmut Baksi jutustavad kurdide olukorrast Türgis (Skutnabb-Kangas 1988: 254):
“Ma olin seitsmene kui alustasin esimest klassi, see oli 1962. aastal. Minust aasta vanem õde tuli minuga samasse klassi. Me ei osanud sõnagi türgi keelt, seepärast tundsimend kurt-tummadena alguses. Me ei tohtinud vahetundides omavahel suhelda kurdi keeles, ainult türgi keelt võis rääkida. Kuna me aga türgi keelt ei osanud, siis mängisime niisama kivide ja liivaga ega kõnelnud omavahel üldse. Õpetajad passisid kogu aeg kooli õues, et me omavahel kurdi keelt ei räägiks, kui siis keegi sellelt tabati, sai ta karistada. Õpetaja lõi siis kepiga vastu sõrmi ja pead, väga valus oli. Sellepärast me ka kogu aeg kartisime ega tahtnud kooli minna.”

1964. aastal hakati ehitama kurdide jaoks internaatkoole, sest türgi õpetajad ei tahtnud kurdi küladesse minna, kurde aga ei usaldatud oma lapsi õpetama. Mõne aasta möödudes lapsed ei tahtnud enam oma kurdidest vanematega tegemist teha. Neile õpetatakse koolis, et kurdid on räpased ja arenematud. Kui lapsed tulevad kodukülla tagasi, ütlevad nad vanematele, et nad on nüüd türklased. Na hakkavad vanematelt nõudma, et kodus räägitaks türgi keelt nagu tsiviliseeritud ühiskonnas kombeks (Skutnabb-Kangas 1988: 254-255).

Diskrimineerida võib erineval viisil, eelnevas näites oli tegemist etnilise ja keelelise diskrimineerimisega, kuid inimesi võib diskrimineerida ka nende rassiliste tunnuste alusel.

Rassism ja ksenofoobia

Rassismi ja ksenofoobia erinevus seisneb Liebkindi sõnul (1995:264) selles, et rassism eitab sotsiaalset võrdsust ning ksenofoobia kultuurilist mitmekesisust.

Rassism on sotsiaalselt olulistel füüsilistel erinevustel põhinev eelarvamus - ideoloogia, mis tõrjub rassilist võrdsust. Rassist on inimene, kes usub, et mõned inimesed on teistest rassierinevuste tõttu kõrgemal või madalamal (Giddens & Duneler 2000:214).

Rassismi jaotatakse selle avaldumisvormide järgi individuaalseks ja institutsionaalseks rassismiks.

•**individuaalne rassism** - üksikisik mõtleb või käitub vastavuses mõttega, et mõned inimesed on

oma rassilise kuuluvuse tõttu alaväärsed.

•**institutsionaalne rassism** -suuremad sotsiaalstruktuurid sisaldavad rassistlike põhimõtteid. Isegi kui inimesed ise ei ole rassistid, aga elavad nende normidega vastavuses, siis sellega nad aktsepteerivad rassismi institutsionaalselt.

Institutsionaalset rassismi iseloomustab näiteks juhtustus handide olukorrast 20. sajandil (Kolga, Tõnurist, Vaba, Viikberg 1993: 114-115).

Enne Vene ekspansiooni handi aladele oli hantidel välja kujunenud omavalitsus, võimuhierarhia ja ülikkond. Tsaari-Venemaa hävitas handi ülikud ning maksustas rahva. Nõukogude võim tõi kaasa laiaulatuslikud repressioonid. Uus ideoloogia kiusas taga shamaane ning hävitas pühapaiku ning handi surnuaedu. Handi lapsed võeti vanematelt ja pandi internaati. Pärast hantide Khazymi ülestõusu mahasurumist põletati handi külad ning hävitati materiaalne kultuur. Hantide püha looma - karu tapmise riituses osalemise eest karistati 10-aastase vabadusekaotusega. Handid on tänapäeval väljasuremise äärel. Nende kulul teevad sissesõitnud nalja: neid hüütakse koerteks ning mõnitatakse neid nende tumeda nahavärvi tõttu. Kaevandustes töötada neil ei lubata, sest nad kas "lõhuvad midagi ära" või "teenivad liiga palju". Hantide elutingimuste jätkuv halvenemine on toonud kaasa alkoholismi ja suitsiidide järsu kasvu.

James Baldwin ütleb, et kui sa pead end haritud inimeseks, siis on sinu kohus muuta ühiskonda (*It is your responsibility to change society if you think of yourself as an educated person*, Baldwin 2001: 190). Seega asetab Baldwin iga multikultuurises klassis töötava õpetaja õlgadele moraalse kohustuse kõrvaldada rassism oma klassist. Lisaks tutvustab Baldwin meetodeid, mille abil klassis rassismi kõrvaldada.

Üks võimalus rassismi vastu võitlemiseks klassis on hinnata kriitilise pilguga üle kasutatav õppevara. Hoolimata üldisest suundumusest mitmekultuurilise kirjanduse suunas on valdav osa koolis kasutatavatest tekstidest üskultuursed, mis võib soodustada väärarusaamu oma kultuuri üliluslikkusest teiste suhtes ning tekitada nende suhtes vaenulikkust (Powell, Cantrell, Adams 2001: 3-4). Näiteks võib õppevara ise olla etniliste ja rassiliste stereotüüpide allikaks, kui see kasutab näidetes ja illustatsioonides ainult oma rassi ja rahvuse esindajaid (Henson 2001: 418). Õpetajad peaksid leidma võimalusi, rõhutamaks põhivoolu mittekuuluvate isikute (vähemuste ja immigrantide) panust kultuuri arengus. George Dei juhhib tähelepanu, et Aafrika käsitlemine ainult nälgjahädade ja genotsiididega seoses (samamoodi kui Euroopa Liit vaevleb põllumajandusliku ületootmise käes) võib tugevadada rassilisi eelarvamusi. Samuti peaksid tekstid soodustama võrdõiguslikkust muude erinevuste suhtes, olgu selleks füüsilised või vaimsed puuded, vanadus või soorollidel põhinev jaotus. Viimase puhul on soovitatav kasutada mehi ja naisi näidetes soorollides,

mida tavaliselt täidab vastassugupool, nt naisadvokaatide, meessekretäride, stjuurdite ja naisinseneridena (Henson 2001: 420-424).

Koostööle suunatud õpperühmad ei võimalda osalemise kaudu tõhusalt teadmisi omandada, vaid võivad ka tulemuslikult ksenofoobiat ja rassisminähtusi välja juurida. Selline õpperühm kujutab endast mikroühiskonda, kus paljastuvad suhtumised, mõtted ja kogemused, mida üritatakse suunata ülesande paremale lahendamisele. Rühmatöö tõhustamiseks on vajalik aktiivne suhtlus, kus rass, sugu, vanus ega usk mingit rolli ei mängi (Powell, Cantrell & Adams 2001: 3-4)

Ka teisi õpistrateegiaid saab rakendada samal otstarbel. Maria Sweeney juhendatav 4.klass valmistab rassismi ja seksismi hukka mõistvaid plakateid, vaats apartheidi kujutavaid tõsielufilme ning lõi räpp-laule rassismivastase koolinäidendi jaoks (Sweeney 1997: 8). Diskrimineerimist saab ka näitlikult rakendada, näiteks silma värvi alusel üht osa õpilastest eelistades. Multikultuursed päevad võimaldavad õpilastel avastada eri kultuure, religioone ja rahvusi. Mõningates koolides praktiseeritakse rassistlike nähtuste suhtes ka nulltolerantsi, kuni koolist eemaldamiseni välja.

Õpilased peavad aru saama, et rassismi- ja ksenofoobianähtused võivad väljaspool kooliseinu ette tulla. Seetõttu on vajalik, et õpilased neid ja nende tagajärgi oskaksid mõista, et aktiivselt osaleda nende väljajuurimises.

Aruteluteemad ja ülesanded iseseisvaks tööks

Ülesanne 1: Vaatle, kirjelda ja analüüsi ühte kultuuridevahelist suhtlussituatsiooni (nt koolis, kaupluses, tänaval jm)!

Taustainformatsioon: koht, aeg, osalejad (sugu, vanus, oletatav rahvus või kultuuriipiirkond)

Situatsiooni kirjeldus: vt näiteid tugeva- ja nõrga kontekstiga kommunikatsioonist (näide MacDonaldsi Drive-In teenindajast), ebakindluse talumisest (näide Chipi ja Yoshio konflikt ühiselamus) ja teistest peatükkidest. Situatsioon võib hõlmata ka kahte samast rahvusest inimest (nt õpilast) omavahel suhtlemas, kui see erineb sinu kultuurist ja on analüüsi seisukohalt huvipakkuv.

Minu kui vaatleja interpretatsioon: Näiteks Mac Donaldsi Drive-In situatsiooni puhul: Mina reageerisin tüüpiliselt ameerikalikult: tahtsin saada oma tellimust kiiresti kätte ja edasi sõita ega oodanud, et teenindaja minuga ei tea millest vestlema hakkab. Kuna teenindaja oli Aafrikast pärit muhameedlane, oli talle vastuvõetamatu kiirtoiduteeninduse poolt peale surutud vasaku käega toidu ulatamine, mistõttu ta pidas vajalikuks hakata selgitama ja vabandama. Vaata interpretatsioone ka eelmiste peatükkide näidete juures!

Analüüs ja hinnang: siin tuleks hinnata kultuurinähtust eelnevates peatükkides käsitletud kultuuridimensioonidest lähtuvalt (näiteks: Ma arvan, et MacDonaldsi Drive-In teeninduse puhul on tegemist tugeva ja nõrga konteksti kokkupuutega. Kiirtoit on juba oma olemuselt nõrga kontekstiga kultuurile omane, seega eeldab see ka nõrga kontekstiga kommunikatsiooni, kus vahetatakse täpselt ja lühidalt informatsiooni, teenindatakse kiiresti, saadakse kiiresti oma tellimus kätte ja minnakse edasi. Teenindajat hinnatakse kiiruse ja täpsuse järgi. Kui teenindaja on tugeva kontekstiga kultuurist pärit, siis asetab ta suhted esikohale ning kiiruse ja täpsuse kui eesmärgi tahaplaanile, mistõttu ta väljub nõrga kontekstiga kommunikatsioonile üleschitatud situatsioonist, põhjustades hämmeldust ja segadust.

Ülesanne 2: Analüüsi ühte alltoodud kultuuridevahelistest situatsioonidest ja vasta küsimustele.

(1) Situatsiooni kirjeldus: 17-aastane Eesti nooruk siirdus üheks aastaks vahetusüliõpilasena Jaapanisse. Kodus Tallinnas oli ta kohaliku noorte jalgpallimeeskonna parimaid mängijaid: kõva lööja ja mängujuht. Jaapanis pani ta end oma uue keskkooli jalgpallimeeskonda kohe kirja.

Ülesanded: Mis võiks juhtuda esimeses mängus ja miks? Kirjelda eestlase ootusi ja käitumist! Kuidas võiksid käituda ja suhtuda tema käitumisse jaapanlased tema võistkonnas? Mis võiks olla tulemus?

(2) Situatsiooni kirjeldus: Aki Suzuki astus kohaliku keskkooli 10.klassi. Klassikaaslased valisid Aki oma esindajaks kooli õpilasnõukogusse. Õpilasnõukogus pandi Aki komisjoni, kes pidi koolile maskoti valima. Õpilasnõukogu uue liikmena ja üldse uue õpilasena koolis ei pidanud Aki vajalikuks oma ideedega välja tulla. Ta arvas, et uued ja nooremad liikmed peaksid kuulama vanemate ja kogenumate nõu, nagu Jaapanis kombeks. Seetõttu otsustas Aki lihtsalt toetada teiste ideid. Pärast poole tunnist arutelu küsisid teised temalt, kas tal oma ideid ei olegi. Aki pakkus seejärel välja ühe idee, mis aga teiste poolt tagasi lükati. Pärast seda koosolekut lahkus Aki solvunult õpilasnõukogust.

Ülesanded: Missugused kultuuridimensioonid aitaksid sul tekkinud situatsiooni kõige paremini kirjeldada ja mõista? Kirjelda või esita rollimänguna, missugune võiks antud situatsioon välja näha siis, kui jaapanlase asemel oleks ülesanne antud ameeriklasele, eestlasele või mõnest teisest rahvusest õpilasele!

Ülesanne 3

Loe artiklit ja avalda arvamust! Missuguseid kultuurierinevusi märkad? Mis oli India üliõpilaste väljalangemise põhjuseks?

Eesti Päevalehe artikkel: 30 *EBS-is õppinud hindut said eksmati*,
[Airi Ilisson](#)

Eestisse kooli tulnud india noormehed lahkusid poolaasta möödudes pettunult kodumaale, avastades, et vastupidiselt India ülikoolidele tuleb Eestis teha kodutöid ning kindlal kellaajal loengusse ilmuda.

Sügisel esmakordselt EBS-i rahvusvahelise ärijuhtimise bakalaureuse ja magistriõppesse asunud 38 hindust jäi Eestisse pidama viis, sest ei kool ega hindud polnud valmis nii suurteks kultuurierinevusteks.

Raskused algasid kohe Punjabi ja Hirmani maakonnast pärit tudengite saabudes. Lovyks hüütava Charnjit Kumar Moudgili (28) sõnul oli keeruline võõras ühiskonnas leida elukohta, mida kool ei pakkunud. Enne oli tudengitele lubatud töökohta, mille eest nad lootsid õppemaksu maksta. Eestis on selleks vaja vastavat töölouba, mille jaoks vajaliku kinnituse annab ülikool vaid heade õpitulemuste puhul.

Heade tulemuste asemel käitusid tudengid nii, nagu kodumaa kultuur ette näeb. “Selgus, et hiinlaste ja indialaste ainus sarnasus on, et nad on välismaalased,” tõdes avalike suhete juht Tiiu Allikmäe. Kui õpihimulisi hiinlasi tuleb õhtul ülikooli sulgemisel välja visata, käisid hindud loengus, kui tuju tuli.

“Meil öeldakse, et koolitööd teed koolis, mistõttu pole mingit põhjust kodus õppida,” põhjendab Lovy. “Siin on õpetajad väga ranged ja täpsed, India õpetajad seevastu on väga pehmed. Kui Indias on vaja koolist puududa, siis sa ka puudud või tuled tunni keskel. Pealegi koosneb India kõrgkoolis kolmveerand õppest praktilisest treeningust, teooriat on vaid veerand.”

Arvamused:

- a) **Loe lugejate arvamusi! Missugused rassistlikud ja eelarvamuslikud seisukohad avalduvad nendes lugejakirjades? Kuidas hindad loetu põhjal ühiskonna suhtumist uutesse immigrandidesse?**

▸ **renton**, 00:42 04.03.2004

ma arvan ka et hmm on asjast õigesti aru saanud ja magistrikraadi asemel mõlkus kõigil tegelastel meeles elamis-/tööluba ja kokaamet kusagil vanalinna restoranis, aga kohti jätkus vaid ühele

▸ **bob**, 01:36 04.03.2004

Põhimõtteliselt hea uudis. Aga ka viis on liiga palju.

- **Teete nalja või?**, 01:43 04.03.2004
 Mis mõttega on Eestisse kokaks tulla ja sotsiaalturismi harrastada.
- **JUKU**, 01:47 04.03.2004
 Jummalala savi, EBS ja hindud ... mõlemile tuleks eksmat teha. Elagu tõelised ülikoolid!
- **Selge on**, 01:48 04.03.2004
 et EBS teenib raha aidates igasugu tshukmekke Eestisse immigreruda.
- **Ksenofoobia ja rassism**, 01:58 04.03.2004
 lööb juba praegu esile. Huvitav milline on Eesti 15-20 aasta pärast, kui meil on ka oma pagulaste ja sisserännanute kogukonnad ja eestlase definitsioon on ümber defineerunud. Kes või mis on eestlane aastal 2020? On ta must, valge, asiaat, etniline "eestlane"?
- **renton**, 02:10 04.03.2004
 to ksenofiibia ja rassism:
 kas meil praegu ei ole sisserännanute kogukondi või oled Sa lihtsalt pime? meil on paarsada tuhat venelast, paarkümmend tuhat ukrainlast, mitu tuhat armeenlast ja aserit, mitu tuhat soomlast jne... üldse paneb mind imestama eesti rassistide ja ksenofoobide taktika - paarisadat hiinlast, kes hakkaksid hõlma alt kelli müüma ja tänavanurgal maitsvat nuudlirooga pakkuma, kardetakse nagu tuld, aga paarisajast tuhandest umbvenelasest, kelle hulgas on juba praegu tuhandeid herooinisõitlasi, pole sooja ega külma... veider mõttemaailm...
- **Kama Kaks**, 03:27 04.03.2004
 Tegu pole mitte selles, et indialased ei oska/viitsi oppida, vaid selles, et valed inimesed valiti siia.
 Ma olen viimased 3 aastat koos oppinud ja tootanud ypris paljude hindudega ja kohe kindlasti ei saa noustuda, et artiklis kirjutatu kaiks indialaste kohta yldiselt.
- **caabel**, 04:23 04.03.2004
 ehheee:o))))
 Ma olen selle osaga Eestist väga rahul. Neid hindu-murjaneid sai ikka talvel nähtud linna vahel. Parajad rotid olid jah.
 Kõigile oleks võinud kinga anda:o)
- **meretagune**, 05:45 04.03.2004
 Hiinlaste ja hindude/pakide vahel on ikka suur vahe küll. Jaapamlased on ka meeldivad ja tööinimesed, kuid neid on väga vähe oma maalt ära tulnud. Aga kui eestlased kogevad igasugu värvilisi ja musulmane, siis ärkavad ja leiavad et venelased on päris eestlaste moodi. Lisan veel - veerandil Peterburi venelastel on mõni esivanem eestlane.
- **hindudest**, 08:15 04.03.2004
 mul on endal siimaaani hindudega töötamises väga hea kogemus. erinevalt aafriklastest on nad alati täpsed, väga organiseeritud ning kohusetundlikud. minu kogemuse järgi pääsevad arengumaadest välismaale vaid eriliselt targad inimesed või suurem jaolt need kelle vanematel on raha. huvitav kuhu gruppi need hindud jäid?
- **trustno1**, 08:40 04.03.2004
 Minu meelest tuleb koolile au anda, et ei hakatud neid pilpa peal veeretama, vaid tehti vastavalt olukorrale.
- **Ann Tenn**, 08:50 04.03.2004
 Ma ei poolda rassismi ega muid taolisi ebaterveid nähtusi, ent tahaksin lihtsalt mainida, et ksenofoobia on mõnes mõttes kaitsereaktsioon. Kõike võõrast peljatakse alati ning selleks peabki lihtinimeste teadlikkust tõstma, et nad taipaksid, et võõras ei

ole alati vaenlane ning et kõikidel kultuuridel on üksteiselt midagi õppida.

▸ **Päeva avastus!**, 09:39 04.03.2004

“Selgus, et hiinlaste ja indialaste ainus sarnasus on, et nad on välismaalased,” tõdes avalike suhete juht Tiiu Allikmäe

▸ **seniil**, 09:43 04.03.2004

Niipalju siis kultuurirelativismist.

Niipea, kui tunnistad, et eri rahvaste kultuuris võib olla suhtlemist raskendavaid erinevusi, saad kohe ksenofoobi ja rassisti sildi külge

▸ **#1**, 09:49 04.03.2004

Naljakas ja samas kurb kah, et igasugu lojused siia ronivad.

▸ **vs**, 10:00 04.03.2004

Eesti hakkab vist pingsalt USAst eeskujut võtma - kui on tumedama nahaga või kahtlasest riigist pärit isikud, siis viisat lihtsalt ei anta.

Midagi väga haiget on toimumas.

Kirjandus:

- Arias, I.J. (2004). *Proxemics in the ESL Classroom*. <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/state/proxemics.htm>.
- Altrov, R. (1998). *Ruum ja kommunikatsioon. Ruumikasutus eestlaste suhtluses*. Diplomitöö. Eesti kultuuriloo õppetool. Eesti Humanitaarinstituut. <http://www.ehi.ee/ehi/oppetool/lopetajad/altrov>.
- Altrov, R. (2002). Eestlaste ruumikasutus võrdlevas perspektiivis. Koostaja A.Valk. *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis. Kultuuridevahelisi uurimusi 20. sajandi lõpust*. Tartu Ülikooli kirjastus, lk 165-174.
- Baldwin, J. "A Talk to Teachers" in Schultz, F. 2001. "Sources: Notable Selections in Education" Guilford: McGraw-Hill/Dushkin
- Baron, A.R. & Byrne, B. (1997) *Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Biehler, R.F. & Snowman, J. (1993). *Psychology Applied to Teaching*. Seventh Edition. Boston, Toronto: Houghton Mifflin Company.
- Bond, M.H. & Forgas (1984). J.P. (1984) Linking person perception to behavior intention across cultures: the role of cultural collectivism. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15(3), pp. 337–352.
- Buller, D. 1987. Communication apprehension and reactions to proxemic violations. *Journal of Non-verbal Communication*, 11, 1, pp. 13-25.
- Toim. Ember, M. & Ember, C.R. (2000). *Countries and their Cultures*. Vol.2, Denmark to Kyrgyztan. Macmillan reference USA.
- Giddens, A. & Duneler, M. (2000). *Introduction to Sociology*. 3rd ed. New York, London: W.W.Norton & Company. Inc.
- Greenfeld, M.P. (2004). Contrasts Between Individualism and Collectivism, Bridging Cultures in our Schools. WestEd (2004). http://www.wested.org/online_pubs/bridging/
- Gudykunst, W. & Kim, Y.Y. (1995). *Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural*

Communication," in Bridges Not Walls, 6th ed.

- Henson, K. (2001). "Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Educational Reform: 2nd Edition" Boston: McGraw-Hill
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. Garden City, NY: Anchor/Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1990), *Understanding cultural differences*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine. USA.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations. Software of the mind*. Maidenhead, England: McGraw Hill.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). Confucius & economic growth: New trends in culture's consequences. *Organizational Dynamics*, 16 (4), 4-21.
- Hui, C.H. & Triandis, C.H. (1986) Individualism–collectivism. A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), pp. 225–48.
- Ilisson, A. (2004). 30 EBS-is õppinud hindut said eksmat. Eesti Päevaleht. 4. märts 2004. www.epl.ee.
- Jossey-Bass (1994). Tomorrow's Professor listserv. Chapter 2. *A Multicultural Perspective: Transcending the Barriers of Behavior and Language. Bridging Distance, Culture, and Time*. http://www.wested.org/online_pubs/bridging/.
- Kagitcibasias, C. & Berry, J.W. (1989) Cross-cultural psychology: current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493–537.
- Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F. (1961) *Variation in Value Orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Kolga, M., Tõnurist, I., Vaba, L. & Viikberg, J. (1993). *Vene impeeriumi rahvaste punane raamat*. Tallinn: Nyman&Nyman.
- Laihialo-Kankainen, S. (2000). The Problems of Russian-speaking Immigrant Children in Finnish School. *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus*. Tartu Ülikooli pedagoogikaosakonna väljaanne nr. 10. Tartu, 287-293.
- Leather, D. 1978. *Nonverbal communication systems*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G., & Board, J. (1997). Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth-telling. *Child Development*, 64, 924–934.
- Lewis, R.D. (2003). *Kultuuridevahelised erinevused. Kuidas edukalt ületada kultuuribarjääre*. Tallinn: TEA.
- Liebkind, K. (1995). Dispersal, Xenophobia and Acculturative Stress - Refugees in Finland. Toim. Jan Hjernø, *Multiculturalism in the Nordic Societies: ThemaNord 1995:516*, 261-273.
- Liebkind, K. (1989). Conceptual approaches to ethnic identity. Toim K.Liebkind. *New Identities in Europe. Immigrant ancestry and the ethnic identity of youth*. Glower, London.

- Millrood, R. (2003). How native English Speakers Can Be Better English Teachers in Russia. *The Internet TESL Journal*.
- Mitchell, C. (1984). Analysis of Student Suspensions in Montgomery County Public Schools. *Summary of Montgomery County Public Schools Data on Differences in Minority and Majority Performance and Participation*, edited by J. A. Frechtling, K. M. Hebbeler and S. M. Frankel. Rockville, MD: Department of Educational Accountability, Montgomery County Public Schools.
- Morain, G. 1986. Kinesics and cross-cultural understanding. In *Culture Bound*, ed. J. Valdes. New York: Cambridge University Press.
- Nath, R. & Sadhu, K. K. (1988). Comparative Analysis. Conclusions, and Future Directions. Toim. Raghu Nath. *Comparative Management -A Regional View*. Cambridge MA: Ballinger Publishing Company, 273.
- Nydell, M. 1987. *Understanding Arabs*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press Inc.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 170-179.
- Pajupuu, H.(2000). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* Tallinn: TEA. (internetis <http://www.eki.ee/teemad/kultuur/>).
- Pajupuu, H.(2002). Ajakäsituse ning kommunikatsiooni seostest eestlastel. Koostaja A.Valk. *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis. Kultuuridevahelisi uurimusi 20. sajandi lõpust*. Tartu Ülikooli kirjastus, lk 156-164.
- Patton, J (1986). *Situated Communications Mismatches in the Junior High School: An Analysis of Institutional Rules for Behavior.*" Ph.D. diss., Howard University.
- Pennycook, S. (1985). Actions speak louder than words: Paralanguage, communication, and education. *TESOL Quarterly*, 19, 2, pp. 259-82.
- Powell, R, Cantrell, S & Adams, S. (2001). *Saving Black Mountain: The Promise of Critical Literacy in a Multicultural Democracy. Reading Teacher*. May 2001. Volume 54. Issue 8.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Rannut, Ü. (2004). *Kultuuridevaheline Kommunikatsioon. Loengukonspekt*. IVA.
- Rannut, M., Rannut, Ü. ja Verschik, A. (2003). *Keel, võim, ühiskond. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik*. Tallinn. TPÜ Kirjastus, (Ü.Rannut: ptk.10. Keeleõppekorraldus, lk 281-324).
- Samovar, L.A. & Porter, R.E. (1982). *Intercultural Communication: A Reader*. 5th ed. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Sommer, R. (1979). *Personal space*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Sweeney, M. "No Easy Road to Freedom: Cultural Literacy in a Fourth Grade Classroom" in *Reading and Writing Quarterly*. July-September 1997. Volume 13. Issue 3.
- Taylor, O.L. (2001). *Cross-Cultural Communication: An Essential Dimension of Effective Education*. [The Mid-Atlantic Equity Center. Publications and Resources](#). Cross-Cultural Communication [Northwest](#)

Regional Educational Laboratory.

- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, C.H., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M. & Lucca, N.(1988) Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), pp. 323–338.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding The Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Van Auken, Ph. (2001). Culture Classifications. A course resource. Hankamer School of Business at Baylor University. http://business.baylor.edu/Phil_VanAuken/cc.htm
- Vargas, M. 1986. *Louder than words*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics*. Mouton de Gruyter. Pennycook, S.

