

ÕPPIDA RÄNNATES

**Välispraktika kui didaktiline vahend Euroopa
kutsehariduse kontekstis**

Søren Kristensen

Tallinn 2005

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove

Tõlgitud lühendatult ja kohandatud originaalväljaandest:

Søren Kristensen

Learning by leaving

Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe

©European Centre for Development of Vocational Training, 2004

Published by agreement with European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop).

Cedefop

Europe 123

GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

PO Box 22427 - Thessaloniki

GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 49

Tõlkinud: Imbi Kuusik

Toimetanud: Merike Sanglepp

Kommenteerinud: Ene-Silvia Sarv (TLÜ Haridusuuringute Instituut)

Trükis ilmub Karjäärinõustamise Teabekeskuse ja Eesti Leonardo keskuse koostöös.

ISBN: 9985-9605-2-1

Tehniline teostus: Serica Paberi ja Trüki AS

Välispraktika on didaktilise vahendina suhteliselt uus, suures osas viimase aastakümne jooksul välja töötatud nähtus. Seda ei käsitle ükski pedagoogiline teooria, mistõttu on käesoleva uurimuse eesmärgiks sellise teooria loomine või vähemalt loomise alustamine. Skeptikud võivad kahelda selle mõttekuses ja küsida, kas poleks arukam keskenduda praktilisematele asjadele. Kuid antud juhul võib korralikul teorial olla suur praktiline väärtus.

Teooria on enam kui lihtsalt mõtiskluse analüütiline abivahend. Teooria abil saame tõlgendada olemasolevaid (või uusi kogutavaid) andmeid, täita tühikuid puudulikes andmetes, teha prognoose ning anda selgitusi ka siis, kui andmeid on vähe või need puuduvad üldse. Välispraktika korraldamisel on seni jäädud heade tavade tasandile, kus projektide tulemusi kirjeldatakse neid selgituste raamistikku asetamata – sageli ei ole sellist raamistikku olemaski. Põhiliselt saame tulemuste põhjal teada, mis toimus teatud rühma puhul teatud ajahetkel ja teatud tingimustes (st sotsiaalsetes, rahalistes, geograafilistes jne tingimustes) ja sellisena on nad kasulikuks inspiratsiooniallikaks neile, kes esimest korda sellist projekti juhivad. Puudub aga üldine ülevaade, mis aitaks otsustada, kas teatud tegevus annab samasuguseid häid tulemusi ka teistsuguses olukorras. Samuti puuduvad usaldusväärsed juhised, kuidas kohendada tulemusi teistsugustele sihtrühmadele ja teistsugustes olukordades.

Kui on olemas usaldusväärne teoreetiline raamistik, saame hakata heade kogemuste üksikjuhtumitelt (i.k. *best practices*) edasi liikuma ühtsele välispraktika pedagoogikale. Eraldi paragrahvis püüame selgitada teoreetiliste teadmiste pedagoogilisi tähendusi ja seostada neid erinevate välispraktika korraldamise praktiliste aspektidega.

1. MILLIST TEORIAS ON VAJA?

Välispraktika käigus õppimine on keerukas nähtus, mis ühendab endas mitmeid erinevaid õpiprotsesse. Teema käsitlemisel tuleb valida neist olulisemad.

Kuna ükski olemasolev teooria ei käsitle välispraktika küsimusi, peame vaatama külgnevaid valdkondi. On teooriaid, mis käsitlevad töökohal õppimist ja teooriaid, mis käsitlevad kultuuridevahelises keskkonnas õppimist, kuid puuduvad mõlemaid valdkondi hõlmavad teooriad. Välispraktikat kui nähtust käsitlev teoreetiline traktaat peab seetõttu tuginema mõlemale ja püüdma neid ühendada. Kui võrdleme välispraktikat tavalise praktikaga (st praktikaga oma riigi piires), siis näeme kahte erinevust: **geograafiline kaugus** ja (rahvuslik) **kultuuriline keskkond**. Kaugus ei tähenda alati välislähetust. Kaugused võivad ka ühe riigi piires olla märkimisväärsed, kuid tavaliselt toimub praktika (vähemalt esmases kutseõppes) kohalikus või piirkonna ettevõttes. Need, kes läbivad praktika välismaal, on tavaliselt kodust kaugel ja see võib õpiprotsessi negatiivselt mõjutada.

Paljudele praktikantidele on praktika esimene kord, mil nad on eemal oma tavalisest keskkonnast. Puudub tavaline tugivõrgustik pereliikmete, sõprade ja õpetajate näol, kes annavad juhiseid ja toovad näiteid, kuidas lahendada mitmesuguseid nii praktikaga seotud kui ka igapäevaelus esinetavaid probleeme. Järelikult peavad praktikan did probleemide lahendamisel ise leidma võimaluse ja vahendid. Tuleb õppida vastutama olukordades, kus enne sai toetuda ümbritsevatele inimestele. Samas on paljud probleemid uued ja nende lahendamisel ei saa lähtuda varasematest mallidest. Teisalt tähendab üksi uues keskkonnas olemine, et noor inimene saab tegutseda vabana teiste ootustest ja järele proovida oma iseloomu neid jooni, mida ta tavaliselt ei kasuta.

Eespoolnimetatud on riikidevahelise praktika käigus toimuva õpiprotsessi olulised tahud, mis märkimisväärselt mõjutavad konkreetsete projektide kavandamist ja elluviimist. Nad hõlmavad ka välispraktika käigus õppimise teooria (või pigem õpivõimaluste) põhielemente. Need protsessid on olemuselt üsna sirgjoonelised ja nende mõistmiseks ei ole vaja keerukaid õppimise teooriaid. Samasugused tulemused saame, kui kasutame teisi meetodeid, mis ei hõlma inimeste välismaale saatmist. Meid huvitavad õpiprotsessid, mida mõjutab piiride ületamine ja mis iseloomustavad peamiselt välispraktikat (mitte lihtsalt välismaal olemist). Õpiprotsessi ülekandmine uude rahvuslikku keskkonda muudab „kultuuri“ või tegelikult kultuuridevahelised erinevused keskseks õppimise objektiks („kultuuri õppimine“) ja ka üldiseks raamistikuks, milles õppimine toimub („kultuuri kaudu õppimine“).

Meie ülesandeks on esitada mõned välispraktika käigus õppimise teooria alused ja uurida, kuidas nad omavahel kokku sobivad. Esiteks tuleb määratleda, mida me peame silmas mõiste „kultuur“ all, teiseks tuleb selgitada mõistet „õppimine“ kultuurilises kontekstis. Kolmandaks tuleb kirjeldada üldiselt, kuidas me õpime, kui meid ümbritseb kultuuriline mitmekesisus ja neljandaks selgitada üksikasjalikumalt, kuidas see praktika käigus toimub.

2.1. Kultuuri mõiste

Kultuuri saab määratleda mitmeti olenevalt sellest, kuidas küsimusele läheneda. Meie eesmärgiks ei ole loetleda erinevaid määratlusi ja teooriaid, vaid valida üks, meile kõige sobivam ja kasutada seda teema selgitamisel. Hollandi sotsiologi Geert Hofstede loodud teooria tundub eriti sobivana, sest selle eesmärgiks on selgitada kultuuridevahelisi erinevusi. See on nii kultuuriteooria kui ka kultuuridevaheliste seoste teooria. Hofstede käsitusviis keskendub sellele, kuidas inimesed tunnetavad maailma oma kultuuri kaudu või teisisõnu, kuidas kultuur toimib prisma, mille kaudu inimesed määratlevad oma tegelikkust (või vähemalt selle inimkäega loodud osi). Hofstede definitsioonis on kultuur „vaimne tarkvara“ või „kollektiivne vaimne programmeeritus, mis eristab üht inimeste rühma või kategooriat teistest“.

Nimetatud aksioomis¹ tugineb Hofstede asjaolule, et kõikide kultuuride ees seisavad samad probleemid. Erinevus seisneb selles, kuidas probleemidega tegeletakse. Algselt määratles Hofstede neli kultuuriprobleemi ehk -dimensiooni:

- (a) Võimudistants – kuidas ühiskond tuleb toime asjaoluga, et mõnedel on rohkem võimu ja rikkust kui teistel?
- (b) Kollektivism ja individualism – millised on üksikisiku ja rühma vahelised suhted?
- (c) Maskuliinsus ja feminiinsus – milline on tasakaal (meheliku) enesekehtestamise ja (naiseliku) hoolivuse vahel?
- (d) Ebakindluse vältimine – kuidas reageerib kultuur ebakindlas ja ebamäärases olukorras?

¹ Aksioom - teistele väidetele ilma tõestuseta aluseks võetav väide. (Toim)

Paljud omavahel keerukates vastastikustes suhetes olevad geograafilised ja ajaloolised tegurid määravad selle, kuidas kultuur nimetatud dimensioonides positsioneerub. Need positsioonid on väärtushinnangud, millel kultuur põhineb või Hofstede määratlust kasutades, antud rühma või kategooriasse kuuluvate inimeste „vaimne programmeeritus“. Need väärtushinnangud on harva silmnähtavad. Nad avalduvad inimeste tegevuses kõikides eluvaldkondades; mitte ainult kunstis ja religioonis ehk nn kõrgkultuuris, vaid ka kõige pisemates igapäevategevuste ja esemete detailides.

Hofstede nelja kultuuridimensiooni uurimise tulemused on konkreetsed ja toimivad. Neid tuleks lähemalt vaadelda, eriti nende mõju haridusele ja tööturule. Iga dimensiooni saab vaadelda eraldi teljena, millele erinevad rahvuskultuurid ennast paigutavad vastavalt sellele, kuidas nad erinevaid probleeme lahendavad. Telje kummaski otsas on äärmuslikud seisukohad, mis on analüütilised ega iseloomusta ühtegi konkreetset riiki või kultuuri.

Võimudistants on seotud inimeste ebavõrdsusega. Erinevates kultuurides otsustatakse erinevalt, kellel peaks olema rohkem kui teistel; mõnes kultuuris mõõdetakse staatust ja üleolekut jõukusega, teistes võib mõõdupuuks olla füüsiline tugevus, sünnipära, vanus, sugu, amet, haridus ja paljud muud omadused. Oluline on ka, kuidas ebavõrdsusse suhtutakse. Kas hierarhiaid peetakse loomulikuks nähtuseks või on ideaaliks „kõik inimesed on loodud võrdseteks“? Kas võimukandjate otsuseid aktsepteeritakse kõhklemata või kaheldakse nende autoriteedis?

Hariduse valdkonnas tähendab väike võimudistants seda, et õpilased/praktikandid kohtlevad õpetajaid/juhendajaid enam-vähem võrdsetena ja suhtuvad neisse esmajoones kui ekspertidesse, kes edastavad erapooletut tõde. Suur võimudistants aga tähendab, et õpilased/praktikandid kohtlevad õpetajaid/juhendajaid austusega ja viimased ootavadki, et neid nii koheldakse. Neil on isiklikku tarkust edasiandva guru staatust ja õpilaste/praktikantide initsiatiivi tunnetatakse allumatusena. Väikese võimudistantsiga riikide tööturul on ideaalne ülemus leidlik demokraat, kes raskete probleemide lahendamisel peab nõu alluvatega. Organisatsioone iseloomustab detsentraliseerimine. Suure võimudistantsiga riikides on tüüpiline ülemus autoritaarne isafiguur ja alluvad eeldavad, et neile öeldakse, mida teha. Organisatsioone iseloomustab tsentraliseeritus.

Individualism ja kollektivism on seotud üksikisiku positsiooniga rühma suhtes. Iga ühiskond on üksikisikute süsteem. Üksikisikud peavad koos elama ja tegutsema, et tagada kultuuri ellujäämine, kuid seda tehes tekib üksikisiku ja rühma vahelistes suhetes teatud tasakaal, mis on kultuuriti erinev. Mõnes kultuuris rõhutatakse isiklikku iseseisvust ja inimesi julgustatakse olema individualistlikud ja sõltumatud. Teistes kultuurides on kõige tähtsam rühm ja inimesed peavad olema rühmale lojaalsed ning alluma ühishuvidele, mitte järgima isiklikke kalduvusi.

Feminiinsus ja maskuliinsus on seotud sellega, millist tähtsust osutatakse omadustele, mida me nimetame hoolivuseks ja enesekehtestamiseks; milline on tasakaal „pehmete“ ja „kõvade“ väärtushinnangute vahel, st ühelt poolt teiste eest hoolitsemise ja elukvaliteedi ning teiselt poolt rikkuse ja võimu omandamise vahel. Kultuurides, kus hariduses domineerivad feminiinsed väärtushinnangud, peetakse keskpärasest õpilast/praktikanti tavaliseks ja läbikukkumist pisiprobleemiks. Hinnatakse sõbralikku õpetajat/juhendajat. Kultuurides, kus domineerivad maskuliinsed väärtushinnangud, on normatiiviks parim õpilane, läbikukkumine on katastroof ja õpetajate/juhendajate puhul hinnatakse pigem nende hiilgavaid teadmisi kui sõbralikkust. Feminiinsete kultuuride tööturul kasutavad juhid intuitsiooni ja püüavad saavutada konsensust ning lahendada probleeme kompromisside ja läbirääkimiste abil. Kultuurides, kus domineerivad maskuliinsed väärtushinnangud, püüavad juhid olla enese- ja otsustuskindlad ning käsitlevad konflikte agressiivselt.

Ebakindluse vältimine on seotud sellega, kuidas antud kultuuris suhtutakse ebamäärasusse ja muutustesse. Mõned kultuurid tunnetavad muutusi ohuna ja püüavad ebakindla olukorra vähendamiseks luua struktuure ja mehhanisme – reegleid. Teised kultuurid võtavad muutusi kergemalt. Skaala ühes otsas peetakse erinevusi ja mitmekesisust huvitavaks, teises otsas aga ohtlikuks ja ähvardavaks. Nõrgema ebakindluse vältimisega kultuurides tunnevad õpilased end mugavalt avatud õpiolukorras ja naudivad arutelusid. Pole midagi halba, kui õpetaja/juhendaja möönab, et ta ei tea antud teemast kõike. Tugeva ebakindluse vältimisega kultuurides aga tunnevad õpilased/praktikandid end paremini struktureeritud õpiolukorras ja tahavad saada õigeid vastuseid. Õpetajalt/juhendajalt oodatakse, et ta teab, milline on probleemi õige lahendus.

Hofstede töö põhineb laiaulatuslikul empiirilisel uurimisel, mis hõlmab ülemaailmse rahvusvahelise ettevõtte töötajaid rohkem kui 50 riigist. Seega uurib ta peamiselt rahvuskultuure või teisisõnu rahvust kui „vaimse programmeerimise üksust“, kus elanike programmeerimisprotsessi tingivad spetsiifilised ajaloolised, geograafilised ja keeletegurid (kõige laiemas mõistes). Selline programmeerimisprotsess on väga võimas. Saab selgeks, kui sügavalt on erinevused juurdunud ja kuidas nad mõjutavad peaaegu kõiki inimtegevuse valdkondi. Tööturu tavad on erinevates „vaimse programmeerimise üksustes“ erinevad, vaatamata sellele, et need põhinevad samadel tunnetatud vajadustel ja tehnoloogiatel. Hofstede dimensioonid on nende kultuurierinevuste selgitamise dünaamiline ja analüütiline vahend. Need dimensioonid on kultuuriliselt määratud käitumismustrite tõlgendamise raamistikuks, mida kasutatakse erinevatest väärtushinnangutest tulenevate konfliktide selgitamiseks või ennetamiseks. Hofstede teooriat on palju kasutatud rahvusvaheliste või rahvusvahelisel turul tegutsevate ettevõtete personali koolitamisel, välismaalastega suhtlemisel või välispraktika ettevalmistamisel.² Seda võib kasutada ka välispraktika puhul nii ettevalmistuseks kui teiste kultuuride tundmaõppimise struktureerimiseks ja võrdlemiseks oma kultuuriga.

² Nimetatud valdkonnas tegutsevad ka paljud teised ja võib rääkida koguni teatud äri- ja juhtimisuuringute koolkonnast, mille eesmärgiks on anda „rahvusvahelist pädevust“. (Autor)

Tuleks siiski praktiliselt tasandilt ja rahvuskultuuride erinevuse küsimuselt tagasi pöörduda Hofstede algse kultuuri „kui kollektiivse vaimse programmeerituse, mis eristab ühte inimeste rühma või kategooriat teistest“ määratluse juurde. Nimetatud määratlus ei piirdu rahvuskultuuridega. Hofstede on uurinud „organisatsioonikultuuri“ nähtust, mida ta analoogselt ülalnimetatuga määratleb kui „vaimset programmeeritust, mis eristab ühe organisatsiooni liikmeid teistest“. Vastavalt nimetatud määratlusele ei ole kultuur ainult rahvust või organisatsiooni iseloomustav nähtus, vaid igasugune struktuur, mis vastab „vaimse programmeerimise üksuse“ kirjeldusele.³ Nimetatud kuuluvused ei ole üksteist välistavad ja neid ei pea vaatlema kui kontsentrilisi ringe, mida välise äärena ümbritseb rahvuskultuur. Me kõik kuulume erinevatesse „vaimse programmeerimise üksustesse“ – olgu selleks siis organisatsioon⁴, teatud elustiil (subkultuur), sugu, huviala või amet, mida ümbritseb rahvuskultuur. Inimesed võivad isegi riigipiire ületada (näiteks töötada rahvusvahelises ettevõttes), kuid ka siis iseloomustavad neid mitmed kultuurilised iseärasused.

Meid huvitavad kultuuri kaks tasandit, mis on lahutamatu seotud välispraktika mõistega; need on **rahvuskultuur** (kuna nähtus hõlmab piiride ületamist ja võõra rahva seas elamist) ja **kutsealane kultuur** (kuna kõik toimub töökohal, ametialases kontekstis). Mõiste „rahvuskultuur“ on problemaatiline, sest see on pigem ajalooline kui antropoloogiline mõiste. Euroopa riigid praegusel kujul on poliitilised üksused, mis loodi kindlas ajaloolises kontekstis ja mis on teatud määral sellisena ka säilinud. Mõne riigi puhul on see nähtavam kui teiste puhul. Esimese näitena tuleb pähe Belgia, mis tekkis suhteliselt hiljuti Napoleoni-järgse Euroopa jagamise tulemusena ja mis ühendab endas prantsuse-, flaami- ja saksakeelse elanikkonna. Teistes riikides on selline kunstlikkus vähem märgatav.

Meid huvitab aga mitte rahvuste ja kultuuride kattuvus antropoloogilises mõistes, vaid asjaolu, et kultuur muutub, kui me liigume ühest riigist teise. Seetõttu määratleme rahvuskultuuri kui teatud ajaloolisi, poliitilisi, geograafilisi, sotsiaalseid ja keelelisi tingimusi jagavate inimeste „vaimse programmeerimise üksust“. Analoogselt võime määratleda kutsealast kultuuri samal kutsealal või teatud tootmisalal samades tehnoloogilistes tingimustes ja nendega seotud tegevusaladel töötavate inimeste „vaimse programmeerimise üksusena“. Loomulikult on mõlemad valdkonnad erinevusele vaatamata omavahel seotud. Nagu ülalnimetatust selgub, mõjutavad Hofstede kultuuridimensioonid, kui pida neid kehtivateks, kutsealast kultuuri. Sissejuurdunud väärtushinnangute erinevused (seoses kliima ja muude tegurite tõttu kasutatavate erinevate tehnoloogiatega) muudavad erinevate riikide kutsealase kultuuri erinevaks nii tavalelt kui ka töökorralduselt, vaatamata sellele, et kutseala on sama. Töötamine müüri ladujana Taanis ei tarvitse olla sama, mis töötamine müüri ladujana Ühendkuningriigis.⁵

³ Hofstede võrdleb oma kultuuri määratlust Pierre Bordieu mõistega „*habitus*“, mis ei käsitle rahvuskultuure, vaid inimeste rühmade ühiseid tavasid. (Autor)

⁴ Ka organisatsioonikäsitustes on „vaimsele programmeerimisele“ analoogne mõiste olemas. Näiteks Peter Senge õppiva organisatsiooni mudelis on selleks „mentalsed mudelid“, mida on eesti keelde tõlgitud ka „mõttemudelid“. Viimane on siiski mõiste tähendust kitsendav tõlge. (Komm)

⁵ Taanis hõlmab müüri laduja töö nelja erinevat Ühendkuningriigi ametit: katusepanija, plaatija, krohvija ja müüri laduja. Oluliselt erineb ka koolitus ja töökorraldus. (Autor)

2.2. Kultuuri omandamine

Enamik meist on sündinud rahvuskultuuris ja kutsealase kultuuri valime me rohkem või vähem teadlikult. See, kuidas me oleme vaimselt programmeeritud kuuluma teatud inimeste rühma või kategooriasse, st see, kuidas me kultuuri omandame, on põhimõtteliselt siiski sarnane ja kultuuriantropoloogid kutsuvad seda protsessi **kultuuri sulandumiseks** ehk **enkulturatsiooniks**. Antropoloogid mõistavad enkulturatsiooni õpiprotsessina, mis toimub nii teadvuse kui ka alateadvuse tasandil. Populaarses kultuuriantropoloogia õpikus on öeldud, et „iga inimene hakkab viivitamatult teadliku ja alateadliku õppimise ja teistega suhtlemise teel kultuuritraditsioonidesse sulanduma“. Ameerika antropoloog Jean Lave on selle seisukoha vormistanud üldisemaks õppimist käsitlevaks teooriaks ja koos Etienne Wengeriga võtnud kasutusele mõiste „**situatiivne** ehk **konkreetse olukorras õppimine**“ (i.k. *situated learning*).

Lave ja Wenger kasutavad mõistet situatiivne õppimine rõhutamaks, et õppimine ei ole ainult tunnetuslik, vaid ka sotsiaalne tegevus. See toimub alati teatud sotsiaal-kultuurilises kontekstis, mis on ka üks õppimise põhjuseid: miks me õpime just neid asju ja mitte teisi; mida me õpime ja kuidas. Sama kontekst hõlmab ka „**kutsealast kogukonda**“ (*community of practice*⁶), mille all nad mõistavad teatud keskkonnas või valdkonnas tegutsejaid. Kutsealane kogukond ei pea tingimata olema kohalik, kuid ta hõlmab kõiki antud tegevusalal tegutsejaid. Kutsealases kogukonnas toimuv asjatundlik õppeprotsess võimaldatakse uustulnukatel järgida ja jälgida kogukonna kogenumaid liikmeid ning nendega koos töötada. Järk-järgult liiguvad uustulnukad samastumise ja jäljendamise abil kogukonna keskmeele lähemale, kuni nad võetakse selle täisliik-meteks.

Üks juhtumiuuring käsitleb Libeeria (Lääne-Aafrika) rätsepaõpipoisse ning näitab, kuidas õpipoissid omandavad järk-järgult ametioskused, kuni ühel päeval võivad nad ise meistrina, st kutsealase kogukonna täisliikmena tööle asuda. Tuleb siiski märkida, et Lave'i ja Wengerit ei huvita mitte ainult formaalne õpipoissiaeg, vahel kasutavad nad mõistet õpipoissiaeg vabamalt – situatiivse õppimise sünonüümina. Muud juhtumiuuringud käsitlevad liharaiujate, USA mereväe roolimeeste, Yucateci ämmaemanda kogukonda. Wengeri viimases uuringus vaadeldakse USA suurte kindlustusfirmade kindlustusnõuete käsitlejate kogukonda. Teised uurijad on sarnast käsitusviisi kasutanud uurides müügiesindajate koolitust, klassikalise muusika esitajaks ja isegi uurijaks saamist. Õpipoissiteooriate tuumaks olev isikustatud „meistri – algaja“ suhe ja olukord, kus algaja õpib meistrit jäljendades ning temaga samastudes, on nende jaoks ainult üks paljudest õppija ja kutsealase kogukonna täisliikmete vaheliste asümmeetriliste suhete korraldamise viisidest.

⁶ Olenevalt kontekstist võib *community of practice* tähendada ka formaalset või mitteformaalset õpirühma. (Komm)

Lave'i ja Wengeri teooria käsitleb seda, kuidas õppimist kasutatakse kindlates „vaimse programmeerimise“ üksustes uustulnukale tegevuste ja nendega seotud väärtushinnangute edasiandmiseks ning seega nende säilimise tagamiseks. Lave'i ja Wengeri teooriat on sellise rõhuasetuse tõttu kritiseeritud ja nimetatud mitte õppimise, vaid sotsialiseerimise teooriaks. Sõltuvalt sellest, mida rõhutatakse ja kuidas määratletakse õppimist, võib see teatud määral tõsi olla. Tegevust (sotsialiseerimist) vaadeldakse teatud õppimise vormina⁷, mida kasutatakse olukorras, kus on vaja kultuuri. Sellise õppimise tugevus seisneb kultuuri ja identiteedi vahelises tihedas seoses. Ametit õppides ei omanda õppijad mitte ainult kutseoskusi, vaid ka kutseala kogukonna liikme ametialase identiteedi, mis moodustab olulise osa nende isiklikust identiteedist. Nad ei õpi ainult teatud tehnilisi oskusi, vaid loovad endale identiteedi ja positsiooni oma kogukonnas ning ühiskonnas üldisemalt. Eriti noorte puhul võib see olla tugevaks õppimise motivatsiooniks. Nimetatud asjaolu ümberhindamise tulemusel on Euroopas viimase 20 aasta jooksul taas tekkinud huvi õpipoisiõppe⁸ vastu.

Traditsiooniline õpipoisiaeg põhines täielikult töötamisel – õpipoisid õppisid meistrite jälgendamise ja nendega samastumise kaudu. Nii tagati kutsealase kultuuri säilimine, kuid jäädi suletuks uutele tehnoloogiatele, erinevale töökorraldusele ja -jaotusele, st suletuks **muutustele**. Varem, kui inimene suutis kord omandatud ametialaste teadmistega elatada ennast kogu järgneva tööelu kestel, ei olnud see suureks probleemiks. Elu jooksul võidi kasutusele võtta paar uuendust, kuid muutused olid aeglased ja toimusid järk-järgult. Enam see nii ei ole. Areng ja muutused toimuvad palju kiiremini ja enam ei saa eeldada, et töötatakse eluaeg samal töökohal või isegi samas ametis. Ametite iseloom muutub pidevalt ja inimesed võivad oma tööelu jooksul mitu korda ametit vahetada. Hollandi sotsioloog Frans Meijersi sõnul ootab ameteid ja oskusi „kirikutorvidega sarnane saatus – mõlemad on kaotanud oma tähtsuse orientiirina“.

Kultuuri sulandumine, mis on suures osas alateadlik protsess, näitab, kuidas me valime teatud positsioonid ja tegevusviisi, „kuidas me maailma näeme“ ja „kuidas midagi tehakse“. See näitab, kuidas me määratleme, mis on normaalne ja loome enda tegelikkuse ning identiteedi. See tähendab ka, et muud asjad jäetakse kõrvale. „Normaalse“ mõistesse mahtumata võivad teistsugused tegevused ja ideed tunduda mitte ainult erinevad, vaid ka veidrad, naeruväärsed või isegi ohtlikud. Rahvusluse kontekstis võib sellist mehhanismi kasutada teiste rahvuste või rasside vastu suunatud vihkamise või usaldamatuse tekitamiseks.

⁷ Siin võib kõnelda ka tegevusõppimisest (*learning by doing*), mille abil võetakse omaks mitte pelgalt mehhaanilised tegevused, seadused ja faktid, vaid kujundatakse ka oma suhtumine ja väärtushinnangud. (Komm)

⁸ Õpipoisiõpet on eesti keelde tõlgitud ka jüingriõppena. Viimast väljendit on kasutatud näiteks õpetaja kutseõppe kohta, kui see toimub koolis kogenud õpetaja käe all. (Komm)

2.3. Õppimine kultuurilise mitmekesisuse kaudu

Euroopa ajalugu on konfliktide ja riikidevaheliste kokkupõrgete ajalugu. 20. sajandil toimus kaks maailmasõda, milles hukkus miljoneid sõdureid ja tsiviilelanikke. Ideed, et rahus elamist võiks õppida lühiajaliselt teises riigis viibides (vahetused), tutvustati esmakordselt pärast I maailmasõda, kuid see sai eriti populaarseks pärast 1945. aastat. Võeti kasutusele väljend, mis kirjeldab (noorte) inimestega vahetuse ajal toimuvat: **kultuuridevaheline õppimine**. Selline õppimine erineb Lave'i ja Wengeri kirjeldatust, sest eeldatakse, et kultuuri sulandumine on juba toimunud, kultuur (antud juhul rahvuskultuur) on juba omandatud. Nüüd on vaja õppida vaatama kaugemale ja mõista, et asju võib näha ja teha erinevalt.

Šveitsi haridusteadlane Peter Stadler tegeles kultuuridevahelise õppimise mõistega ja kirjeldas protsessi nelja erinevat tasandit või mudelit. Ta nimetab neid **tõrjumine, eraldamine, võrgustumine ja lõimumine**.⁹ Tuleb märkida, et nimetatud neli tasandit ei moodusta alati ühtset protsessi. Ei toimu automaatset üleminekut ühelt tasandilt teisele ja protsessiga ühineda on võimalik erinevatel tasanditel. Iga tasand vastab sellele, kuidas reageeritakse mitmekesisusele, millega välismaal elamise ajal kokku puututakse.¹⁰

Neist esimese, **tõrjumise** puhul õppimist ei toimu. Edasi nimetab Stadler kahte positsiooni sellel tasandil. *Teadmatus* on olukord, kus kultuuridevahelise õppimise vajadust ei tunnetata või ei peeta oluliseks. Tänapäeva Euroopas on see pigem vaimne hoiak õppimise suhtes, kui tegelik olukord. Samas näiteks 18. sajandil oli sedalaadi teadmatus maapiirkondades tavapärane. *Tõeline tõrjumine* eeldab, et ollakse mõnevõrra teadlik kultuuridevahelistest probleemidest, kuid need tõrjutakse teadlikult eemale. Stadler toob näiteks koloniaalvõimude suhtumise kohalikesse kultuuridesse. Nende olemasolu mõõndi, kuid neid peeti alaväärtuslikeks ja usuti, et nende üle peab domineerima ja et need tuleb allutada koloniaalvõimu kultuurile. Pole raske leida sellise hoiaku näiteid ka noortevahetustes osalejate hulgas, eriti kui vahetus on lühiajaline. Osalejad kogevad kultuurišokki ja reageerivad sellele tõrjudes kõike, mida nad võõras riigis näevad. Nende tunnetus muutub valikuliseks ja lõpuks näevad nad vaid seda, mida tahavad näha. Nad pöörduvad koju tagasi, olles kindlalt veendunud oma väärtushinnangute üleolekus ja nende eelarvamused on hajumise asemel saanud pigem kinnitust.

Eraldamine tähendab olukorda, kus teatud määral toimub kultuuridevaheline õppimine, kuid see on lahterdatud ja eraldatud õppija füüsilisest ja psüühilisest elust. Õppimine keskendub „eksootilisele“ ja „välismaisele“ – ajalooliste, geograafiliste ja kultuuriliste faktide kogumisele. Eraldamist võib metafoorselt kirjeldada väikese karbina, kuhu kogutakse võõra kultuuri kohta palju mitmesuguseid erinevaid fakte, kusjuures igal kultuuril on oma karp.

⁹ Sks.k. *Zurückweisung, Isolierung, Vernetzung ja Integration*. (Autor)

¹⁰ On ka teistsuguseid määratlusi, mis sarnanevad Stadleri omale, kuid ei ole nii põhjalikud. (Autor)

Eraldamist kogeme, kui puutume võõra kultuuriga kokku ajalehtede vahendusel ja koolis geograafia- ning ajalootundides. Välismaal viibides on eraldamine tavaline nähtus. Seda võib näha tööl ja ka välislähetustele eelnevatel ettevalmistuskursustel, kus osalejatele antakse juhiseid, mida võõral maal tohib ja ei tohi teha. Isegi pikaajalistes vahetustes osalejad ei jõua sageli sellelt tasandilt kaugemale ja Stadleri sõnul tekib neis mõnikord „kahekordne etnotsentrism“, st lisaidentiteet, mis sunnib neid võõral maal kõike valikuta aktsepteerima, seda samas oma kultuuri ja väärtushinnangutega sidumata.

Kolmandat tasandit kutsutakse **võrgustumiseks**, sest vastupidiselt eelmistele tasanditele hõlmab see arusaama, et erinevad kultuurid on üksteisega seotud ja neis on palju sarnasusi. Sellel tasandil on eesmärgiks omandada üldisi teadmisi kultuurikontekstidest ja nende tähendusest. Tähelepanu ei ole pööratud ettekirjutustele, mida teatud kindlates kultuurikontekstides tohib teha ja mida mitte, vaid seoste ja süsteemi kirjeldustele. Stadler toob näiteks kogenud rahvusvahelise arendusspetsialisti, kes töötades alaliselt välisriigis, on teadlik kultuurilistest erinevustest ja nende erinevuste väljendusvormidest. Õppimine on isiksuseväline ja seda võib kirjeldada tehnilise oskusteabena võõra kultuuriga kohanemise kohta. See ei ole osa isiklikust arengust.

Alles neljandal, **lõimumise tasandil** mõjutatakse õppija isikuomadusi ja võõra kultuuri elemendid muutuvad tema identiteedi lahutamatuks osaks. Eelmistel tasanditel oli õppija jälgija, kes üha tähelepanelikumalt jälgis võõraid kultuure ja kogus nende kohta teavet. Jälgimine toimus jälgija enda kultuurilisest taustast lähtudes ja oli täielikult rahvuskeskne. Lõimumise tasandil saab jälgijast ka jälgitav ja ta suudab tunnetada oma tegevuste ja hoiakute kultuurilist tausta. Stadleri arvates on selle ja eelmiste tasandite vahel radikaalne erinevus.

Esimese kolme tasandi õppijad, kuigi nende võime kultuuriliste erinevustega toime tulla on väga erinev, lähtuvad rahvuskesksusest, sest nad näevad (kui üldse näevad) mitmekesisust läbi oma kultuuriprisma. Kultuuridevaheline õppimine on enesevaatluse meetod. Õppijad hakkavad tunnetama oma hoiakute ja tegevuste kultuurilist eripära ning see võimaldab neil lõimida olulisemaid teiste kultuuride elemente enda identiteediga. Nad on avatumad ja julgemad, sest nende tunnetust ei takista teadlikud ja alateadlikud kujutlused sellest, „kuidas asjad peavad olema“. Stadleri sõnul on võõrsil omandatud võõra kultuuri elementide õppija/osaleja isiksusse lõimumise seisukohalt eriti tähtis aeg kohe pärast koju tagasipöördumist.

Kultuuridevahelise õppimise üldise traditsiooni kõrval on Stadler huvitatud esmajoones rahvuskultuuridest. Kuid miski ei takista meid kasutamast tema teooriat igasuguse kultuuride mitmekesisuse (või lihtsalt mitmekesisuse) tingimustes toimuva õppimise puhul.¹¹ Kui kasutame teooriat kutsealase kultuuri tasandil, võime tuua näiteks tavaliise, ainult puiduga töötama harjunud ja oma puusepaoskuste üle suurt uhkust tundva puusepa, kes peab töötama kipsplaadiga, mis seab kahtluse alla tema enesestmõistetava arvamuse sellest, mida kujutab endast puusepatöö. Ta võib reageerida erinevalt: „Nii ei lähe“ (**tõrjumine**); „Mõned võivad seda ju kasutada, aga see ei ole puusepatöö“ (**eraldamine**); „Mõned puusepad kasutavad seda, aga mitte mina“ (**võrgustumine**); „Tundub, et tänapäeval ehitatakse maju niimoodi ja parem on, kui ma sellega harjun ja vastavad oskused omandan “ (**lõimimine**).

Ka antropoloogidel on vastav mõiste – **akulturatsioon**, mis tähistab protsessi, kui kultuuriliselt erinevad rühmad on otsesuhetes ja võtavad üle elemente üksteise kultuuridest, kuid jäävad siiski terviklikuks. See juhtub, kui meie enesestmõistetavatele teadmistele ja tavaks saanud tegevustele esitavad väljakutse uued elemendid, mis ei sobitu meie peas oleva ettekujutusega sellest, kuidas asjad peavad olema. Õppimise protsess algab vastuolude tunnetamisest.

Klassikaliseks näiteks kutsealasest akulturatsioonist on keskaegsed sellid. Paljudes gildides kehtis reegel, et keegi ei tohtinud tegutseda käsitöömeistrina, kui ta ei olnud ettenähtud aja jooksul reisinud ja töötanud välismaal. Selle aja jooksul pidid sellid elama sünnikohast eemal ja isegi ei tohtinud sellele teatud kaugusele läheneda. Võimalus näha, kuidas võõras kultuurikeskkonnas tehakse, nähakse ja kogetakse asju erineval viisil, tagas kutseala arengu ja uuenemise. Tänapäeval on tehnoloogia areng palju kiirem ja uued tehnoloogiad levivad viivitamatult erialastesse ringkondadesse. See protsess toimub pidevalt ja kutsealastele kultuuridele avaldatakse pidevat survet. Mõned ametid kaovad kohalikult, piirkondlikult või riigi tasandilt täielikult, sest need asendatakse automatiseeritud tootmisprotsessidega või suunatakse neisse maailma piirkondadesse, kus töjõud on odavam.

Kuigi rahvuskultuurid on vähemalt antropoloogilises tähenduses püsivamad, toimib sealgi sarnane mehhanism. Mitmekesisuse ja erinevustega tuleb konstruktiivselt toime tulla, tuleb olla muutustele avatud, mitte ignoreerida võimalust teha asju erineval viisil. Multikultuurses ühiskonnas tuleb olla salliv ja avatud, tööturul tuleb olla paindlik ja kohanemisvõimeline. Välismaal töötamist kasutatakse õppevahendina, vastuolusid tekitatakse kunstlikult, paigutades inimesed keskkonda, kus mitmekesisus ja erinevus on kõikidel tasanditel tohutu ja seetõttu ei saa seda ignoreerida. Võib väita, et sellise kogemuse mõju on märgatavam, kui see toimub ajal, mil inimese rahvuskultuuri sulandumine ei ole lõppenud. See selgitaks ja põhjendaks, miks mõned programmid tegelevad ainult noorte välismaale saatmisega.

¹¹ Stadleri auks tuleb öelda, et ta on avatud teooria sellisele kasutamisele: „... rahvusvaheline kogemus peaks viima olukorrani, kus õpilased suudavad paremini toime tulla muutustega üldiselt, mõistavad paremini ennast ja oma kultuuri ning teisi kultuure ja avardavad oma maailmavaadet“ (tõlge saksa keelest). (Autor)

2.4. Vastuolud kutsehariduse enkulturatsiooni etapis

Donald A. Schön on uurinud, kuidas õpitakse vastuolude, mitmekesisuse ja erinevustega kokkupuutumise kaudu kutsealases kontekstis.

Schön lähtub tähelepanekust, mida ta nimetab lahknevuseks kutseõppeasutustes õpetatava ja ülesannete vahel, mida õpilastel tuleb täita hilisemas tööelus. Probleemid ei mahu õpitud ameti tehnilise kirjelduse raamesse, vaid kujutavad endast „soist pinnast“, „korratud ja segadusseajavaid probleeme“ „määratlematutes tegevusvaldkondades“. Ta jätkab: „Just neid määratlematuid tegevusvaldkondi on kutsealal tegutsejad ja kriitilised vaatlejad kahe viimase aastakümne jooksul hakanud üha enam nägema kutsetegevuse seisukohalt olulistena“.

Schöni huvitab, kuidas teatud valdkonnas tegutsejad saavutavad kutsealase pädevuse. Selleks eristab ta õppeasutuses omandatud teadmisi ja neid teadmisi, mis omandatakse praktilise tegevuse käigus. Praktilises tegevuses omandatud teadmine on kutseoskuse oluline osa – professionaalid „teavad“, mis on teatud olukorras õige ja võtavad vastu otsuseid ning tegutsevad, ilma et nad suudaksid nimetada reegleid ja menetlusi, mida nad järgivad. Schön toob näiteid lihtsatest igapäevategevustest, näiteks jalgrattasõidu oskus, kuni keerukate ja eriliste olukordadeni, näiteks õppinud arsti oskus diagnoosida teatud haigust hetkel, kui patsient siseneb tema vastuvõturuumi.

Tegeliku elu „soisel pinnasel“ puutuvad professionaalid kokku probleemidega, mis ei mahu nende arusaamadesse tavapärasest, probleemidega, mis on uued, tundmatud ja mida ei saa lahendada olemasolevaid teadmisi kasutades. See üllatab ja viib (või võib viia) omakorda katsetamise ja järelemõtlemiseni. Schöni huvitab eelkõige mõtlemise teatud vorm, mida ta peab tegevusele iseloomulikuks ja nimetab „**tegevusmõtlemiseks**“ (i.k. *reflection-in-action*).

Tegevusmõtlemise tulemus võib olla uus instinktiivne arusaam nähtusest, probleemide lahendamise uus viis ja lõpuks ka tegevusstrateegiate muutmine. See on tegevuse käigus ettetulnud muutustele ja mitmekesisusele peaaegu instinktiivse reageerimise viis – katsetamine, uute lahenduste proovimine selle asemel, et muutusi kohe tõrjuda ja jääda lahenduse juurde, mida pakuvad kanoonilised teadmised.

Schöni huvitab, miks õppeasutused ei suuda õpilastes arendada „tegevusmõtlemise“ võimet. Tema nägemuses annavad õppeasutused õpilastele ainult tehnilisi ja ratsionaalseid teadmisi. Probleemi lahendamiseks teeb Schön ettepaneku anda õpilastele õppimise käigus võimalus mitmekesisusega kokku puutuda. Ta teeb ettepaneku lisada õppekavasse spetsiaalne **praktikum** (i.k. *practicum*), mil tulevased töötajad saaksid kogunud spetsialistide juhendamisel proovida lahendada tegeliku tööelu keerukatest ja määratlemata piirkondadest tulenevaid probleeme. Kogunud töötaja/juhendaja

tutvustab neile praktika käigus vastuolusid ja aitab neil arendada tegevusmõtlemise võimet. Siiski ei ole see sama, mis tavaline ettevõttepraktika. Schön märgib, et „enamus büroodest, tehastest, ettevõtetest ja haiglatest ei ole valmis täitma tööelu tutvustamise ja õpetamise keerukat ülesannet. Oodatakse tulemusi, napib aega ja vead lähevad kalliks maksma“. Selle asemel soovitab ta kasutada „jälgendavat praktikat“. Selle all mõistab ta keskkonda, mis on sarnane tegelikule maailmale, kuid on ette nähtud ameti õppimiseks.

Sellisel praktikumil ei ole palju ühist tavalise ettevõttepraktikaga, kuid see on sarnane välispraktikaga. Esiteks on mõlemad seotud tavalisest keskkonnast eemalolekuga. Schöni *practicum*'i puhul on see aeg, mis veedetakse väljaspool õppeasutust; välispraktika puhul aeg, mis veedetakse väljaspool oma riigi haridussüsteemi. Mõlema puhul viiakse õpilased/praktikandid uude keskkonda, kus nad alustavad puhta lehena ja seega peaksid olema võimelised kasutama oma iseloomu ja võimete uusi tahke. See on koht, kus saab eksperimenteerida. Mõlemad rühmad õpivad mitmekesisusega toime tulema, kuigi erineval viisil.

Schöni õpilased, kellel ei ole kogemusi tööelus ettetulevate probleemidega, tutvuvad erinevate kutsealaste kultuuridega („praktikavaldkondadega“) keerukate ülesannete kaudu, mida ei saa lahendada tehnilist ratsionaalsust kasutades. Välispraktikas osalejad kogevad tuntud probleeme tundmatu ümbruses. Samas on ka olulisi erinevusi. Schöni huvitava sihtrühma moodustavad kõrgkoolide üliõpilased ja tema näited on akadeemilistest valdkondadest, näiteks arhitektuuri, disaini, klassikalise muusika ja psühhoanalüüsi valdkonnast. Tema sihtrühmal on teoreetiline haridus, mistõttu on raske korraldada neile praktikat ettevõtetes, sest neil on olnud tegeliku tööga vähe kokkupuuteid. Kutseõppeasutuste õpilased, vähemalt need, kes õpivad süsteemis, kus teooriaõpe vaheldub praktikaga, on teistsuguses olukorras. Kolmandal kursusel õppiv pagari õpipoiss võib pagaritöökojas edukalt täita paljusid ülesandeid ka ilma juhendaja pideva juuresolekuta. Psühholoogiatudeng on vastupidises olukorras, sest nii eetilistel kui ka praktilistel põhjustel ei saa talle võimaldada tegelikku tööd nõustamiskabinettis.

Asjaolu, et kutseõppesüsteemi praktikandid on tegeliku tööga tuttavamad, tähendab seda, et suurem osa nende oskustest põhineb mitte teoreetilistel, vaid tegevuse kaudu saadud teadmistel. Tegevuse teadvustamise oskus omandatakse peamiselt jälgendamise ja samastumise kaudu osana õppurite identiteediloomise protsessist analoogselt eelkirjeldatud Lave'i ja Wengeri teooriale. Oma raamatus „Mõtleva praktiku koolitamine“ kirjeldab Schön juhtumiuuringute abil, kuidas praktika käigus saab arendada tegevusmõtlemise oskust. Meistril või juhendajal on siin võtmeroll ja Schön kirjeldab juhendamist, mis on vajalik, et õpilastes areneks välja tegevus-teadmise ja tegevusmõtlemise oskus. See protsess on aeganõudev ja eeldab tihedat koostööd õpilase ja meistri vahel.

Ka välispraktika tingimustes on kutseõppeasutuste praktikantidel üliõpilastega võrreldes see eelis, et nad on juba tegeliku tööga tuttavad. Välispraktika käigus tutvuvad nad lihtsalt sama valdkonna uute seisukohtade ja meetoditega. Schön ise on sellise olukorra kohta öelnud: „Kogemuste ja „kümblyse“ kaudu õppimine... toimub sageli alateadlikult, kuid õpilane võib seda hiljem, erinevasse keskkonda liikudes, endale teadvustada.“. Kutsega seotud uute aspektidega tutvumine ei tähenda ainult seda, et praktikant peab kohanema. Palju olulisem on, et uute olukordadega kohanemiseks peab praktikant arendama endas tegevuses mõtisklemise oskust, teadvustama endale oma vaikivad teadmised ning hakkama mõtlema kasutatavatele teadmistele.

3. VÄLISPRAKTIKA KÄIGUS ÕPPIMISE TEORIA

Kui peaksime kirjeldama välispraktika käigus õppimist ühe fraasiga, võiks see olla „õppimine mitmekesisuse kaudu“. Siin tähendab mõiste „mitmekesisus“ mitte ainult keelelist ja üldist kultuurilist mitmekesisust, vaid ka ja eriti kutsealast mitmekesisust. Selle nähtuse täielikku tähendust ei saa haarata ühte lausesse. Keskaegsed sellid, kes reisisid kogu Euroopas, et praktiseerida oma ametit, õppisid mitmekesisuse kaudu. Sel ajal toimusid muutused siiski aeglaselt ja uuenduste kasutuselevõtmiseks võis kuluda kogu elu. Üleilmastumine ja tehnoloogia arengu kiirenemine põhjustavad palju kiiremaid muutusi. Kutsealad muutuvad täielikult ja mõned neist kaovad enam-vähem üleöö, kui võetakse kasutusele uued tehnoloogiad või rahvusvahelised ettevõtted viivad kulude kokkuhoidmiseks tervete tooteseeriade tootmise välismaale.

Üksikisikud vahetavad ametit ja seega muutub ka nende kutsealane kultuur ja identiteet tööelu jooksul mitu korda. Toime tuleb tulla mitte üksikute muutustega tehnoloogias ja töökorralduses, vaid muutuste mõjuga.

Küsimus ei ole ainult uute elementide sobitamises olemasolevasse arusaamade raamistikku (identiteeti või kultuuri), vaid raamistiku enda ümbermõtestamises, et kohaneda uue tegelikkusega, mis on eelmisest raamistikust välja kasvanud. See juhtub mitte üks, vaid võib-olla kaks või kolm korda inimese tööelu jooksul. Kutseharidus, mille eesmärgiks on valmistada inimesi ette tööelu nõudmistele, peab tunnistama sellise tegelikkuse ja uute oskuste vajadust, st leidma viise ja vahendeid, et õpetada inimesi muutustega toime tulema. Välispraktika käigus satuvad inimesed võõraste rahvuskultuuri – keskkonda, kus tunnetatakse tegelikkuse erinevust. Osalejad alustavad õpiprotsessi¹², mis rahvusvaheliste ja isiklike oskuste kõrval annab neile ka oskuse oma (kultuuriliselt määratletud) identiteeti kohendada ja uuesti määratleda. Välispraktika projektis osalemine ei tähenda ainult seda, et tutvutakse tehnikatega, mis erinevad kodus kasutatutest ja võetakse need üle. See tähendab, et puututakse kokku täiesti uue arusaamade raamistikuga, mida ei saa üle võtta ei osaliselt ega tervikuna, sest see põhineb erinevatel ja sügavalt juurdunud väärtushinnangutel. Osalejatele näidatakse, mida „muutus“ võib tähendada, kui seda ei saa jäljendada rahvuslikus kontekstis. Kuigi mõningane „piiride ületus“ on võimalik (näiteks koolitus, milles praktika vaheldub teooriaõppega), toimub see samas mõistelises raamistikus ja õpilasele või õpipoisile ei selgu, mida „muutus“ tegelikult tähendab. Välispraktika käigus võib osaleja mõista, et puusepp või müüniladuja ei ole lihtsalt puusepp või müüniladuja, vaid et need ametid võivad olla oluliselt erinevad. See seab kahtluse alla kutsealase identiteedi või kultuuri ja näidates, et asjad võivad olla erinevad, avada selle uuendustele.

¹² On oluline eristada järgmisi mõisteid: õppeprotsess, õpe – õpetamist ja õppimist haarav protsess, õpiprotsess – õppimise protsess. Sageli kasutatakse neid, eriti tõlkekirjanduses, küll sünonüümidena, kuid mitte alati pole see sisuliselt õige. (Komm)

Mitmekesisusega tutvumine võib julgustada õppijat juba tundma õpitud kutsealast identiteeti mitte aktsepteerima, vaid lisama sellesse uusi elemente ja looma enda kutsealast identiteedist isiklikku versiooni. Võime kutsealast identiteeti luua ja ümber kujundada annab neile võimaluse muutustega toime tulla mitte ainult neile reageerides, vaid ka neid ennetades ning olema vaba ühest kindlast keskkonnast.

Seda kõike ja veel enamatki tähendabki välispraktika. Kokkuvõtteks võime öelda, et õppimise käigus kogevad osalejad mitmekesisust, mis on nii kõikehõlmav (vt Hofstede kultuuridimensioonid), et seda ei saa maha suruda ega ignoreerida, vaid osalejad peavad ellujäämiseks end sellega konstruktiivselt seostama. Nad arendavad endas mõtlemise ja tegevusmõtlemise võimet.

3.1. Õpiolukorrad

Välispraktika käigus õppimine on asjaosaliste jaoks olnud mõnevõrra mõistatuslik protsess. Osalejad sisenevad ühest uksest ja väljuvad mõne aja pärast teisest ning vahepeal on nendega midagi juhtunud. Enamasti on see midagi positiivset, kuid mitte alati. Mõnikord võib õpiprotsess valesti minna ja mõnikord ei kasutata selle võimalusi täielikult ära. Tulemuste parandamiseks püüame protsessi selgitada, jagades selle kergemini käsitletavateks osadeks. Nimetame need **õpiolukordadeks**. Mõiste „õpiolukord“ tähistab kindlaid tingimusi või olukordi, milles õppimine välispraktika ajal toimub. Teoriast ammutatud teadmiste toetudes püstitame neli eeldust, mis moodustavad välispraktika käigus õppimise teooria. Need on:

- (a) **Kümblus** (i.k. *immersion*), st osalejad on täielikult ümbritsetud vastuvõtva riigi kultuurist;
- (b) **Vastutuse võtmine** (i.k. *responsibilisation*), st osalejad on üksi uues ja tundmatus keskkonnas, kaugel perekonnast, sõpradest ja peavad õppima ise toime tulema;
- (c) **Suhtelisuse tunnetamine** (i.k. *relativation*), st osalejad kogevad, et tavalisi, igapäevaseid asju võib teha erinevalt sellest, millega nad on harjunud oma kodumaal;
- (d) **Perspektiivi loomine e kõrvaltvaatamine** (i.k. *perspectivation*), st osalejatel on võimalus oma kogemuste üle mõtiskleda ja sobivamaid elemente üle võtta.

Möödamannes tuleks märkida, et teise, kolmanda ja neljanda olukorra kirjeldamiseks kasutatud sõnu – *responsibilisation, relativation ja perspectivation* – me inglise keele sõnaraamatutest (veel) ei leia. Need on välja mõeldud ainult käesoleva teooria jaoks, osalt segaduse vältimiseks ja osalt paremate terminite otsingul.

Esimest õpiolukorda – **kümblust** – saab täpsemalt määratleda kui võõra kultuuri ja mõttelaadi lähedust ja sellega seotust. Põhjendus ei ole väga keerukas: mida enam puutuvad osalejad kokku välismaise keskkonnaga, seda tõenäolisemalt omandavad nad keele ja kultuuridevahelise suhtlemise oskuse. Samas aga, kui nad suhtlevad peamiselt kaasmaalastega (mis sageli juhtub projektides, kus samasse piirkonda saadetakse terve rühm) ja ei ole praktikaettevõtte tööprotsessi korralikult kaasatud, on õppimise tulemused kesised.

Teine õpiolukord – **vastutuse võtmine** – tähistab ruumi, mis on osaleja käsutuses iseseisvate otsuste tegemiseks elu- ja töökeskkonnas. Vastutuse võtmine ei tähenda tingimata, et edu saavutamiseks minnakse välismaale. Samasuguseid õpiolukordi saab luua ka oma riigis või teatud kultuuri või ühiskonna piires. Kultuuridevahelisel aspektil on siiski suur tähtsus. Paljudele osalejatele on see esimene võimalus olla iseseisev. Nad on eemal tavalisest pere ja õpetajate tugivõrgustikust, mis neid juhendab ja aitab neil lahendada igapäevaelus ettetulevaid, nii praktikaga seotud kui ka muid probleeme. Osalejad peavad leidma võimaluse ja vahendid, et probleemid ise lahendada. Samas on paljudel probleemidel kultuuriline põhjus ja osalejad ei saa nende lahendamiseks kasutada varasemaid mudeleid. Teisalt tähendab üksi uues keskkonnas olemine, et nad tegutsevad õhkkonnas, mis on vaba teiste ootustest ja kus nad saavad eksperimenteerida isikuomadustega, mida nad tavaliselt ei kasuta. Selline olukord kasvatab enesekindlust ja eneseusaldust, arendab loovust (tundmatute probleemide lahendamiseks) ja ettevõtlikkust (kuna probleemidest tuleb ise üle saada).

Suhtelisuse tunnetamine, mida määratletakse kui võimalust vaadelda tuttavaid esemeid ja tegevusi läbi erineva kultuuriobjektiiviga, on keerukas mõiste. Välismaal olles (vähemalt esialgu) on tavaline ja tegelikult ka vältimatu, et osalejad vaatlevad erinevaid esemeid ja tegevusi oma kultuuri seisukohalt. Suhestamine tähendab aga seda, et nähakse, kuidas tuttavaid esemeid ja tegevusi võõras kultuurikeskkonnas erinevalt kasutatakse. Erinevus on oluline. Tähelepanu on pööratud mitte võõrastele, vaid tuttavatele tegevustele ja jälgimine viib mõtisklemiseni, kuidas neid võiks muuta ja täiustada: neid ei võeta enam enesestmõistetavate ja muutumatutena. Erinevus kümblusest on põhimõtteline. Kümblus on peamiselt kohanemine: osalejad õpivad uut keelt, uusi tegevusi ja need teadmised aitavad neil toime tulla ehk kohaneda teatud kultuurikeskkonnaga, mis erineb nende enda kultuurikeskkonnast. Suhestamine on seotud muutusega, mitte kindlate teadmistega. See tähendab mõõnmist, et tavalised esemed ja tegevused ei ole ainsad, mida teatud olukorras kasutada, et asju võib ka teisiti teha.

On võimalik, et välismaal olles sellist kogemust ei saada või on kogemus väga väike. See juhtub siis, kui osalejad satuvad nende jaoks peaaegu täiesti võõrasse keskkonda, kus enamik tegevusi on nende jaoks uued ega meenuta seda, millega nad on kodus harjunud. Sellisel juhul tundub kõik võõras ja eksootiline, seda ei seostata tuttava maailmaga ning see ei põhjusta mõtisklusi ja sisevaatlusi. Osalejad tuleb saata keskkonda, mis on nende enda keskkonnaga põhimõtteliselt sarnane, et nad saaksid kahte keskkonda vastandada ja võrrelda. Praktika korraldamisel tähendab see, et praktika peab toimuma valdkonnas, mille kutsealast kultuuri osaleja täielikult või osaliselt tunneb.

Perspektiivi loomist, kõrvaltvaatlemist määratletakse kui võimalust erinevuste üle mõtiskleda ja nendega seotud kogemusi kasutada. Mõtisklemine ei toimu alati isenesest. Schön rõhutab juhendaja tähtsust tegevuses mõtisklemise võime arendamisel, samas kui Stadler väidab, et oluline on aeg pärast välispraktikalt naasmist, sest see aitab ja motiveerib mõtisklema ja kogemusi kasutama. Stadleri järgi võib see toimuda seminaridel, kus osalejad saavad oma mõtteid väljendada ja nõustajate juhendamisel ning ideaalis koos teiste sarnases olukorras olnutega kogemuste ja tunnete üle arutada.

Nagu kirjeldustest selgub, kätkevad nimetatud õpiolukorrad endas võimalusi, mida saab erineval määral kasutada igas vahetusprojektis. Neid võimalusi ei saa aga täielikult või osaliselt ära kasutada, kui osalejad:

- suhtlevad ainult kaasmaalastega;
- kui neid „poputab“ juhendaja ja neile ei anta võimalust ise oma suutlikkuse piires probleeme lahendada;
- kui praktika vastuvõtval maal erineb kutsealasest ettevalmistusest;
- kui nad jäetakse nii praktika ajal kui ka pärast seda täiesti omapead.

Kui osalejad ei sulandu töökeskkonda, ei saa nad kogeda vastutust tööprotsessi ja sellega seotud probleemide lahendamise eest. Kui neil ei lasta osaleda tööprotsessis, tutvuvad nad tegevustega pealiskaudselt ja puutuvad vähe kokku erinevustega, mis on mõtisklemise ja seega ka õppimise eeltingimuseks. Lõpetuseks tuleks märkida, et nimetatud õpiolukorrad on suurel määral igapäevased/kasutatavad ja kvantifitseeritavad¹³. Me näeme neid konkreetsetes praktikaolukordades ja saame hinnata nende võimalusi õppimise seisukohalt. Õpiolukordi saab kasutada liikuvusega seotud projektide kavandamisel, läbi viimisel ja hindamisel, aga sellest räägime edaspidi täpsemalt.

¹³ Kvantifitseerima – kvalitatiivtunnuseid kvantitatiivnäitajate kaudu väljendama, nt teadmisi pallides hindama. (Toim.)

4. PEDAGOOGILINE TÄHENDUS

Käesoleva peatüki eesmärgiks on selgitada, milline on eelpool tutvustatud teooria praktiline pedagoogiline tähendus ning siduda see olemasolevate materjalidega, mis käsitlevad välispraktika pedagoogilisi aspekte. Algmaterjal pärineb peamiselt välispraktika korraldamise praktilisi küsimusi käsitlevatest publikatsioonidest, mis on olemas nn „halli materjalina“: projektide aruanded ja materjalid (peamiselt LEONARDO pilootprojektid, millest mitmetes on käsitletud välispraktika pedagoogilist olulisust), konverentside ettekanded, praktikakorraldajate ja programmijuhtide koostatud teabematerjalid jms. Üldiselt ei ole Euroopas selle kohta palju materjali ja enamuse on ennast kordav ja seega väheväärtuslik. Kompenseerimaks otseselt praktikaga seotud materjalide vähesust, on kasutatud ka seotud valdkondade nagu noorsoovahetuste ja lihtsalt välismaal töötamise kogemusi ja materjale.

Üldiselt on teadlikkus välispraktikaga seotud pedagoogilistest probleemidest veel arenemisjärgus. Edu mõõdetakse sageli osalejate arvu ja korralduslike kriteeriumitega, mitte õppimise tulemustega. Üldjoontes tundub, et praktikat peetakse edukaks, kui välispraktikale saadetud osalejad sealt elusalt ja tervena tagasi jõuavad. Liiga palju on tegeletud õpirände õiguslike ja halduslike takistustega ning pedagoogilisi probleeme ei märgatagi.

Hinnangud, millel käesoleva uurimuse väited põhinevad, kinnitavad siiski, et oskuste omandamise seisukohalt olid projektid tulemuslikud. Puuduvad aga hinnangud, mis keskendusid ainult oskuste omandamisele. Enamasti on oskused vaid üheks aspektiks, mida vaadeldakse programmi rahastajate poolt tellitud kokkuvõtvas analüüsis, et põhjendada kulutuste jätkamist. Esitatud küsimused ei ole eriti täpsed ja jätavad ruumi erinevateks tõlgendusteks – kuidas ja miks oskused omandati. Neid küsimusi võib kasutada, et saada midagi teada õpivõimaluste endi kohta, kuid mitte selleks, et selgitada välja, kuidas neid võimalusi üksikutes projektides kasutati. Siin võiks kasutada vene psühholoogi Lev Vögotski poolt loodud mõistet „proksimaalse ehk lähima arengu tsoon“. See mõiste tähistab antud projekti tegeliku tulemuse ja võimaliku optimaalse tulemuse vahet. Teisisõnu: teatakse, et praktikaprojektidel on sageli õppimise seisukohalt positiivsed tulemused, kuid kuidas ja kas on ära kasutatud kõik olemasolevad võimalused? Kui suur on „proksimaalse arengu tsoon“ igas õpiolukorras ja kuidas (kui üldse) on võimalik seda vähendada ning saavutada paremaid tulemusi?

4.1. Õppimise teooria üldine tähendus

Tunnustades õpivõimaluste analüüsi, mida pakuvad eelmises peatükis kasutatud teooriad, võib nimetada mitmeid välispraktika pedagoogika üldisi tähendusi. Olemasolevast materjalist ja kirjandusest võib leida palju tegevusi, mis aitavad neid tähendusi vormida konkreetseteks tegevusjuhisteks.

4.1.1. Välispraktikat tuleb vaadelda õppimise seisukohast

Vaadelda välispraktikat pigem õppimise kui korralduslikust seisukohast tähendab, et tuleb vaadata kaugemale tegelikult välismaal veedetust ajast. See tähendab, et protsessi tuleb määratleda laiemas raamistikus, mis hõlmab praktikaeelset ettevalmistust ja ka praktikajärgset kokkuvõtete tegemise aega. Hofstede töö põhjal võib oletada, et kultuurilised erinevused võivad olla väga hävitavad, kui osaleja ei ole nende olemasolust teadlik ja ei suuda konflikte ennetada või leevendada. Stadler juhib tähelepanu ajale pärast praktikalt naasmist (mida võib nimetada tagasiside etapiks). Ta nimetab seda ajaks, mil omandatud kogemused lõimitakse osaleja isikuomadustesse ja toimub õppimine. Kui keskendumine ainult välismaal veedetud ajale, laiendame tahtmatult „lähema ehk proksimaalse arengu tsooni“ ja vähendame oskuste omandamist.

4.1.2. Mitmekesisuse ja vastuolude kaudu õppimine

Välispraktika käigus õpitakse (ja seda ei saa jäljendada kodumaal) puutudes kokku mitmekesisusega, mida nimetatakse ka vastuoluks. Selline vastuolu paneb mõtlema ja õppima, kuid võib muutuda ka kahe teraga mõõgaks. Kui vastuolu tunnetamine on liiga kõikehõlmav, võib tekkida ebamugavustunne ja pettumus ning vaenulikkus vastuvõtva riigi ja tema elanike vastu. Vihane, pettunud ja stressis inimene on halb õppija. Mõnikord võib see viia tõrjumise ja negatiivse õppimiseni. Kogetud vastuolude hulk peab olema tasakaalus sihtrühma suutlikkusega.

4.1.3. Erinevad tegelikkused, mis peavad üksteisega sobima

Oluline osa õppimisest – see, mis on seotud mitmekesisuse ja muutusega toimetulekuga, toimub suhestamise kaudu, st kogedes, et tavalisi ja igapäevaseid asju tehakse erinevalt sellest, mida osaleja peab õigeks ja tavaliseks. Siit järeldub, et olukorrad (nii tööl kui väljaspool tööaega), millesse osaleja välismaal satub, peavad vähemalt mingil määral kattuma olukordadega, millega ta on harjunud kodumaal. Kui erinevused on liiga suured, tekib oht, et praktikat nähakse ainult kui eksootilist seiklust või mõttetut ekskursiooni, millel on vähe ühist praktikandi enda maailmaga. Kutsehariduse konteksti ülekantuna tähendab see, et mitte iga praktikakoht ei sobi; see peab olema seotud ametiga, mida osaleja õpib ja tase peab olema sobiv. Ei piisa lihtsalt metallitükki aukude puurimisest või kohvi keetmisest ja koopiategemisest.

4.1.4. Välispraktika kui vaba ruum

Välispraktika võib toimida ka „vaba ruumina“ (nagu Schöni *practicum*’i mõiste), milles praktikandid saavad eksperimenteerida oma isikuomadustega, mida nad tavaliselt ei kasuta ja mis annavad võimaluse isiklikuks arenguks. Üks põhjusi, miks (noored) inimesed võivad peljata uute asjade proovimist ja muutumist, on neid ümbritsevate inimeste ootused. See võib olla põhjenduseks, miks praktikante ei tohiks saata välja rühmadena, mille liikmed töötavad ja veedavad ka vaba aja koos.¹⁴

4.1.5. Välispraktika kui õigustatud perifeerne osalus

Lave’i ja Wengeri mõiste „õigustatud perifeerne osalus“ on välispraktikaga seoses väga asjakohane. Praktika esimeses etapis alustavad osalejad äärealalt ja alles hiljem liiguvad kesksemate positsioonide poole, kus neid kaasatakse raskemate ülesannete täitmisesse (kümblus ja vastutuse võtmine). Tähtsaim sõna on siin „õigustatus“. Kui kutsealane kogukond ei pea praktikantide juuresolekut õigustatuks, võib äärest keskele liikumine osutada väga raskeks. Praktikandid võivad veeta palju aega, piiludes üle kibedas tegevuses olevate kolleegide õla, selle asemel, et võtta osa õppimiseks vajalike ülesannete täitmisest. Seetõttu tuleb õigustatud osalus kehtestada kohe alguses.

4.1.6. Välispraktika lõimiva õppimise alusena

Praktika hõlmab mitmeid õppimise viise (tegevusmõtlemine ja mõtisklemine) ja erinevaid teemasid ning toimub erinevates õpiolukordades: kümblus, vastutuse võtmine, suhtelisuse tunnetamine ning perspektiivi loomine. Korraldajad võivad ühele neist teiste arvelt rohkem tähelepanu pöörata ja välised tegurid, näiteks rahastamine, võivad seada piire praktika kestusele, vastuvõtva riigi valikule, ettevalmistuseks ja tagasisideks kasutatavatele ressurssidele jne. Ka sihtrühma iseloom võib seada piiranguid: mõnes riigis ei ole õpipoistel/ praktikantidel lubatud välismaal olla üle nelja nädala ja teatud ebasoodsas olukorras olevad rühmad ei saa kauemaks välismaale jääda psühholoogilistel põhjustel. Seetõttu ei ole võimalik praktikat üldistele standarditele allutada, saab vaid juhtida tähelepanu küsimustele, millega tuleks arvestada.

¹⁴ Mõned osalejad vajavad teadmist, et nad ei ole uues ja võõras keskkonnas ükski, kuid sellele probleemile tuleb mõelda projekti kavandamise etapis. (Autor)

4.2. Õppimise etapi olulised punktid

Välispraktika pedagoogilisi aspekte käsitlevate olemasolevate materjalide ja teoreetilistest allikatest ammutatud teadmiste alusel võib välja tuua järgmised elemendid, mida me nimetame olulisteks punktideks:

- praktikaleping;
- ettevalmistus;
- juhendamine ja järelevalve;
- tagasiside.

Järgnevalt on neid kõiki kohandatud vastavalt eelpool kirjeldatud õppimise teooriale. Nendevaheline seotus on esmatähtis: korralik praktikaleping loob aluse õppimiseks, korralik ettevalmistus soodustab õppimist, hea juhendamine aitab õppimisele kaasa ja korralik tagasiside annab osalejatele võimaluse õpiprotsessi hiljem visualiseerida ning aitab neil tulemusi kasutada.

4.2.1. Praktikaleping

Praktikaleping tagab, et projekti korraldaja/praktikant ühelt poolt ning vastuvõttev ettevõtte/juhendaja teiselt poolt on kokku leppinud, millises ulatuses ja milliseid ülesandeid praktikant praktika ajal täidab.

Praktikalepinguid on kahte tüüpi:

- esimest kasutatakse peamiselt praktikantide puhul, kes õpivad esimeses kutseõppes või kelle oskused on napid;
- teist aga kõrgkoolide üliõpilaste ja mõningat kogemust omavate noorte töötajate puhul, kelle oskused ületavad esimeses kutseõppes omandatavaid oskusi.

Esimest tüüpi leping sisaldab rutiinsete tegevuste loetelu, mida praktikant peab vastavalt õppekavale tegema. Taanis, Saksamaal, Prantsusmaal ja Ühendkuningriigis läbiviidud LEONARDO pilootprojektis¹⁵ töötati välja huvitav välispraktika läbirääkimiste metoodika esimeses kutseõppes õppivatele noortele.

¹⁵ Projekti nimi: Välispraktika kvaliteedi tagamine ja sertifitseerimine (www.leonardo.cec.eu.int/bp/). (Autor)

Praktikaläbirääkimisi kirjeldatakse kolmes etapis, millest iga etappi toetavad trükitud teabematerjalid/voldikud:

- esimeses voldikus antakse üldist teavet praktika tingimuste kohta: tasustamine, tööaeg, tervishoid ja ohutus, tööõnnetuskindlustus ja muud praktilised tingimused, mida tuleb täita, et oleks tagatud vastavus õiguslikele ja haldusnormidele.
- teises selgitatakse praktika tausta, ülesannete olemust ja vastutuse taset ning kirjeldatakse vastava valdkonna üldtingimusi osaleja kodumaal.
- kolmas voldik sisaldab pikka praktiliste oskuste loetelu, mis praktikandil tuleb õpitaval kutsealal omandada. Vastuvõttev ettevõtte võib loetelus ära märkida oskused, mida praktikandile praktika ajal õpetatakse ja teatud oskuste puhul ka nende taseme. See loetelu on informatiivne ja selle alusel peetakse läbirääkimisi ettevõttepraktika sisu üle.

Järgmises voorus koostatakse loetelu alusel praktikaleping, mille sõlmivad vastuvõttev ettevõtte ja praktika korraldaja iga üksiku praktikandi kohta ja millele kirjutavad alla kõik osapooled. Taani asutused kasutavad seda tüüpi lepinguid praktika tunnustamiseks õppekava osana.

Teist tüüpi lepingus, mis eeldab praktikandilt teatud oskuste taset, määratletakse kindel projekt, mille läbiviimise eest praktikant vastutab. Seda lepingut kasutavad kõrgkoolide üliõpilased näiteks IAESTE ja AIESECi korraldatud praktikaprojektides. Tingimuseks on, et praktikandid on võimelised ise oma tööd (teatud ulatuses) juhtima ja et neil on teatud oskused projekti läbiviimiseks.

4.2.2 Ettevalmistus

Ettevalmistusel on kaks olulist eesmärki. Esiteks aitab see tagada, et vastuolud ei põhjusta praktikandis ebamugavustunnet ja ei takista õpiprotsessi. Teiseks tagatakse, et kümbelus algab võimalikult kiiresti ja ei kaotata väärtuslikku aega kutsekogukonnale juurdepääsemiseks ega vähendada praktika õpivõimalusi. See on eriti tähtis lühiajalise praktika puhul.

Ebamugavustunne välispraktika ajal on tihedalt seotud **kultuurišokiga**. Hofstede määratluses on kultuurišokk „ängistus, mis tabab inimest võõraste kultuurikeskkonda sattumisel. Sellega võivad kaasneda füüsilised sümptomid“. Kultuurišokk on stress, milles on ühendatud mitmed tegurid: kultuuridevahelised kontaktid ebaõnnestuvad, sest arusaamad õigest, normaalsest ja loomulikust on erinevad; abitusetunne, mis tekib, kui tuntakse, et ei suudeta teha ka kõige lihtsamaid asju, sest ei teata, kuidas asjad toimivad; ollakse pettunud ja tuntakse end alaväärsena, sest ei suudeta võõrkeeles suhelda;

küllastumus uutest muljetest ja kogemustest; tuntakse end üksildasena ja eraldatuna. See on üleminekuetapp, millest enamus inimesi saab nii või teisiti üle, kuid mille kestus ja intensiivsus võib olla väga erinev. Väga tavaline reageering kultuurišokile on, et muututakse vastuvõtva maa ja tema elanike suhtes vaenulikuks, välditakse kõike ja kõiki, negatiivsed eelarvamused saavad kinnitust (või tekivad koguni uued). Kuna välispraktika õpiolukorrad sõltuvad sellest, kuidas ja mil määral puututakse kokku võõra kultuuri esindajatega, on selge, et tagajärjed õpiprotsessile võivad olla väga tõsised. See võib viia koguni nn negatiivse õppimiseni, võõra kultuuri ja kõige, mida see esindab, tõrjumiseni ja kitsarinnalise etnotsentrismini. Kultuurišokki ja sellest tulenevat ebamugavustunnet saab leevendada, kui osalejaid koolitatakse ja selleks ette valmistatakse.

Sobiv ettevalmistus võib ka kumbluse protsessi kiirendada. Oluline tegur on kutsealase kogukonna aktsepteerimine. See sõltub osaliselt sellest, kuivõrd suures osas kattuvad osalejate ja kogukonna, mille liikmeks nad pürgivad, kutsealased identiteedid, kuid ka sellest, kuidas praktikandid suudavad vaatamata erinevustele keeles ja välimuses kolleegidega koostööd teha. Isegi kui mõlemal poolel on tahe olemas, on raske ette kujutada, millised üksteise mittemõistmised võivad kumblust takistada või edasi lükata. Aga vähemalt mõned neist saab kõrvaldada ettevalmistusetapis.

Ettevalmistusel on kolm eesmärki: **tegelik ettevalmistus**, **motiveerimine** (nende osalejate julgustamine, kellel on välismaal õppimise mõtet raskem vastu võtta) ja **valik**. Viimasega tagatakse, et see, mida kavatakse ette võtta, osalejatele ka sobib. Mitte igaüks ei ole valmis minema üksi kusagil kaugel toimuvale pikale praktikale ja sellega tuleks arvestada. **Tegelik ettevalmistus** hõlmab viit aspekti:

- (a) Keeleõpe, mille eesmärgiks on tagada, et osalejatel on piisav vastuvõtvas riigis kõneldava keele oskus ja et nad tunnevad tööga seotud terminoloogiat;
- (b) Kultuuriline ettevalmistus, mille eesmärgiks on tagada, et osalejad on teadlikud nii üldistest kui ka spetsiifilistest erinevustest kodumaa ja vastuvõtva riigi kultuuride vahel, eriti töökohal;
- (c) Kutsealane ettevalmistus, mille eesmärgiks on tagada, et osalejad on teadlikud kodumaa ja vastuvõtva riigi kutsealade erinevustest, näiteks sellest, et Taani müüriladuja amet vastab Ühendkuningriigis neljale erinevale ametile. Tähelepanu juhitakse ka töömeetodite ja töökorralduse erinevustele;
- (d) Praktiline ettevalmistus, mille eesmärgiks on tagada, et osalejad on teadlikud praktilistest küsimustest, mis on seotud näiteks sotsiaalkindlustuse, transpordi, majutuse, elamis- ja töölubade (kui need on vajalikud), ohutuse, kindlustuse ja muu sellisega;

- (e) Psühholoogiline/vaimne ettevalmistus, mille eesmärgiks on tagada, et osalejad on teadlikud sellest, kuidas väljendub kultuurišokk, suudavad sellega võidelda ja seda leevendada ning vältida vastuvõtva riigi tõrjumist ja vaenukkust selle suhtes.

Nimetatud aspektid on mõnevõrra kattuvad (näiteks kultuuriline ja kutsealane aspekt) ja neid võib ettevalmistuse käigus piiramatult kombineerida (näiteks viia kultuuriline ettevalmistus läbi vastuvõtva riigi keeles). Ettevalmistus võib sihtrühmast ja olemasolevatest ressursidest sõltuvalt toimuda erineval viisil. Rahvusvahelistes noorsoovahetustes on ettevalmistusele (eriti kultuurilisele ettevalmistusele) pööratud palju tähelepanu, nii Euroopa Liidu programmides kui ka Euroopa Nõukogus. Prantsuse-Saksa Noortekoda on läbi viinud kultuurilist ettevalmistust käsitlevaid uurimusi ja avaldanud vastavaid materjale.

4.2.3 Mentorlus, jälgimine ja juhendamine

Praktika ajal jäetakse praktikant põhimõtteliselt omapead – see on õppimise oluline ja vajalik eeltingimus. Ettevalmistus ja vastuvõtva ettevõttega sõlmitav leping, milles sätestatakse ülesanded ja koolituse eesmärgid, peavad tagama, et probleemid, millega praktikant kokku puutub, omavad tähendust ja aitavad arendada ning täiustada praktikandi oskusi. Välismaal olemine tähendab aga alati ka seda, et juhtub ettenägematuid asju, mida kavandamise või ettevalmistusega vältida ei saa. Seega on välispraktika projektides osalejaid vaja teatud määral juhendada, et oleks võimalik rakendada meetmeid, kui ilmneb ettenägematuid asjaolusid, mis võivad õpiprotsessi ohustada ja millega praktikant ise toime ei tule. Juhendamine võib olla passiivne (üks või mitu inimest, kelle poole praktikant võib omal algatusel pöörduda, kui selleks tekib vajadus) või aktiivne (üks või mitu inimest, kes jälgivad praktikanti regulaarselt ja on valmis sekkuma, kui nad peavad seda vajalikuks). Sellist tegevust on kirjeldatud erinevalt: järelevalve, jälgimine, juhendamine ja mentorlus. Neid mõisteid kasutatakse läbisegi. Sageli tekitab see arusaamatust, ei ole selge, mida iga mõiste tegelikult hõlmab ja kas nad on sünonüümid või tähistavad erinevaid tegevusi. Käesolevas väljaandes on nimetatud mõistetele antud järgmised tähendused.

Järelevalve ja jälgimine on üldised mõisted, nad on sünonüümid ja nendega tähistatakse tegevusi, millega projekti korraldajad tagavad praktikandi valmisoleku lahendada probleeme, millega ta võib välismaal olles kokku puutuda nii praktika käigus kui ka vabal ajal.

Juhendamine ja mentorlus on mõisted, mis tähistavad praktika käigus õppimise juhendamist. Mõistet „juhendamine“ kasutatakse, kui sellega tegeleb inimene, kes ei ole ettevõttega seotud ja mõistet „mentorlus“ siis, kui sellega tegeleb vastuvõtva ettevõtte töötaja ehk mentor.

Sõna „mentor“ on pärit Kreeka mütoloogiast, täpsemalt Homerose „Odüsseiast“, kus enne, kui Odysseus seilab Troojat piirama, usaldab ta oma poja kasvatamise vanale sõbrale Mentorile. Juhendamist võib kirjeldada kui protsessi, milles haritud ja kogenud inimesed aitavad vähemharitud ja vähemkogenud (noortel) inimestel – juhendatavatel – õppida ja (isiklikult või ametialaselt) areneda neid toetades, suunates ja julgustades ning nende eest hoolitsedes. Selles tähenduses kasutatakse mõistet „mentor“ Europassis¹⁶, kus kirjeldatakse vastuvõtvas ettevõttes täidetud ülesandeid ja millele kirjutab alla praktikandi mentoriks olev ettevõtte töötaja.

Traditsioonilisi käsitöömeistri ja õpipoisi vahelisi suhteid võib kirjeldada mentori ja juhendatava vaheliste suhetena, kuid hariduses on mentorlus sageli mõiste, mida seostatakse peamiselt kohanemiskeskustes noortega, st noortega, kellel on sotsiaalset või emotsionaalset laadi probleeme.¹⁷ Selliste noorte ja välispraktikas osalevate noorte vahel on teatud sarnasus. Viimased on samuti ebasoodsas olukorras, sest neil on töökohal probleeme nii keele kui ka tavade ja seetõttu ka kohanemiskeskused. Samas on ka olulisi erinevusi. Välispraktikas osaleja on üldiselt toimekas ja stabiilne ega vaja eeskujut, keda jäljendada või kellega samastuda. Nende kohanemiskeskused on ajutised, mitte nende isiksusest tulenevad. Mentori ja juhendatava vahelised suhted on lühiajalised ja lähimate suhete tekkimiseks on aeg tavaliselt liiga piiratud. Asjaolu, et ettevõttes tegeletakse tegeliku tootmisega, ei lase tekkida sellistel mentori ja juhendatava vahelistel suhetel, mida on kirjeldanud Schön. Teineteist vajatakse seetõttu pigem praktilistel kui tundmuslikel põhjustel.

Mentori täpset rolli välispraktikas ei ole käsitletud üheski uurimuses ega arendustöös. Isegi Europassis ei ole mõistet lähemalt kirjeldatud, vastuvõtvale ettevõttele on jäetud vabad käed ning nad peavad ise oletama, mida mentorlus tegelikult tähendab. Teabe saamiseks peame jällegi pöörduma „heade kogemuste“ näidete poole, kuid need ei ole eriti üksikasjalikud ning piirduvad sageli üldiste vihjetega mentorluse/juhendamise/jälgimise vajadusele, täpsustamata, kes mida peaks tegema. Lähtudes Lave'i ja Wengeri mõistest „õigustatud perifeerne osalus“ kutsealases kogukonnas võime siiski mentori ülesannete kohta väita järgmist. Mentor võib, kuid ei pea olema isik, kellega sõlmitakse kutsealaseid eesmärke täpsustav leping. Sellele vaatamata on mentor see, kes jälgib lepingu täitmist töökohal ja kes võib praktikandiga kokku leppida lepingu muutmises, kui see osutub vajalikuks. Lühiajalisel praktilisel oleval praktikantidel ei ole tavaliselt aega kogukonda korralikult sisse elada, kui neid selles ei abistata. Selliseid praktikante tuleb aktiivselt ja pidevalt abistada, et nad saaksid enda kohalolekut õigustada.

¹⁶ Europassi kui kvalifikatsioonide ja pädevuste läbipaistvuse ühtse ühenduse raamistiku kasutuselevõtt on sätestatud 1. jaanuaril 2005. a. jõustunud Euroopa Parlamendi ja Nõukogu otsusega 2241/2004. Kodulehekülj: www.europassikeskus.ee (Toim)

¹⁷ Vt näiteks algatust YOUTHSTART käsitlevaid publikatsioone: *Vejle Kommunale Ungdomsskole* [Mentoring young people...] (2000). (Autor)

Seega peab mentor:

- (a)** tegutsema ettevõtte kontaktisikuna;
- (b)** arutama praktikandi probleeme ja neid hindama;
- (c)** tutvustama praktikanti kutseala kogukonnale;
- (d)** tagama tööprotsessidesse sisseelamise;
- (e)** olema vahemeheks suhetes kolleegidega ja leidma õigustuse praktikandi kohalolekule;
- (f)** aitama lahendada töökohal ettetulevaid probleeme;
- (g)** jälgima praktikandi arengut ja viima regulaarselt läbi arenguestlusi.

Nende ülesannete edukaks täitmiseks peaks mentoril olema järgmised teadmised, oskused ja omadused:

- (a)** praktikandi ülesannete tundmine;
- (b)** vastav positsioon ettevõttes, et tagada praktikandi vastuvõtmine kogukonda ja sekkuda, kui inimeste vahel tekivad probleemid;
- (c)** võime suhelda õpihimuliste noortega;
- (d)** tahe aidata noortel areneda ja küpseda;
- (e)** avatus ja paindlikkus ning kultuuridevaheliste probleemide tundmine;
- (f)** piisavalt aega ja oskus suhelda noortega;
- (g)** võime näha piirangute asemel võimalusi;
- (h)** võime juhendada ja toetada, mitte kontrollida ja suunata.

Juhendamisel ülalnimetatud tähenduses, st ettevõtteväline inimene jälgib õpiprotsessi, on mentorlusega võrreldes mitmeid puudusi. Juhendajad on sageli praktikantide kodukooli või selle vastuvõtvast riigis asuva sõpruskooli õpetajad. Nad ei suuda protsessi pidevalt jälgida samaväärselt mentoritega ja nad ei tarvitse piisavalt tunda tööülesandeid, mida praktikant peab täitma. Peamiseks puuduseks on siiski see, et nende positsioon ettevõttes ei ole piisav, et tagada praktikandi omaksõtmise töökohal. Ettevõtteväliseid juhendajaid võib kasutada, kui ükski vastuvõtva ettevõtte töötajatest ei taha või ei saa endale mentori ülesandeid võtta (või ei ole korraldajad lihtsalt julgenud kedagi paluda) või kui on vaja, et praktikanti saadaks keegi, kes on temaga seotud (näiteks teatud ebavõrdses olukorras olevate noorte puhul). Rootsisis läbiviidud LEONARDO pilootprojekti käigus¹⁸ loodi telejuhendamise mudel, st elektrooniline süsteem, mille abil praktiliselt olevad õpilased annavad pidevalt aru kodukooli õpetajale, saates talle elektronposti teel kindlaksmääratud kriteeriumitele vastavaid aruandeid.

4.2.4. Tagasiside etapp

Tagasiside andmine on teema, millele ei ole suurt tähelepanu pööratud. Selle nähtuse kohta kirjanduse otsimine annab kehvi tulemusi, isegi võrreldes selle vähesega, mida on avaldatud välispraktika kohta üldiselt. Üks väheseid, keda see teema on huvitanud, on Craig Storti, kes, kuigi erinevat sihtrühma (inimesi, kes pärast välismaal töötamist koju tagasi pöörduvad) silmas pidades, märgib:

„Kuna välismaal töötamise kogemusele eelnevast ajast on palju räägitud ja kirjutatud, on üllatav tõdeda, et selle teisele tahule, koju tagasipöördumisele, pööratakse suhteliselt vähe tähelepanu. Siiski on vähe raamatuid, mis käsitlevad taaskohanemist ja vastavad seminarid on ikka veel erandiks, mitte reeglits.“

See on veelgi üllatavam, sest kui järgida Stadleri mõttekäiku, siis on see etapp õpiprotsessis ülioluline, sest just selles etapis lõimitakse välismaal oleku ajal omandatud kogemused praktikandi/õppija iseloomu. Storti raamat välismaalt naasnutest on kirjutatud mitte õpetaja, vaid ärikonsultandi seisukohalt. Teda huvitab mitte õppimine, vaid taaskohanemine: kuidas välismaalt naasnud töötajad lõimuvad uuesti ettevõttega pärast pikaajalist äraolekut. Üks põhipunkte, mis kehtib ka õppimise puhul, on „pahupidine kultuurišokk“ (mida on käsitletud ka Stadler).

Nagu väljendist näha, on **pahupidine kultuurišokk** protsess, mis on väga sarnane kultuurišokile, mida praktikandid kogevad võõraste riiki saabudes. See on seotud pettumusega, mis tagasipöördujaid sageli tabab pärast esimese kojutulekurõõmu (Stort on seda aega nimetanud „mesinädalateks“) vaibumist ja asendumist segaste tunnetega.

¹⁸ Projekti nimi: SuperPro (www.leonardo.ccc.eu.int/bp/). (Autor)

Tagasipöörduja tunneb, et ta on võõraks jäänud, erinev ja täidetud emotsioonidega, mida pole kellegagi jagada. Ta tunnetab ka teravalt, et on midagi kaotanud: ühelt poolt välismaal olemise positiivsed küljed ja teiselt poolt varasema loomulikkuse, millega kodus keskkonnas ringi liikus. Pahupidise kultuurišoki positiivne külg väljendub selles, et ilmselt on praktikant välismaal midagi õppinud ja pole jäänud ükskõikseks.

See aeg võib olla raske ja tekitada stressi, mida saab leevendada sarnaselt vastupidi-sele kogemusele. Sageli aitab tohutult kaasa, kui ollakse teadlikud, et see on tavaline nähtus ja et kõnealne isik ei ole ainus, kes selliseid tundeid kogeb. Praktikante tuleks sellest teavitada juba enne kojutulekut, et nad saaksid end ette valmistada. Kasuks tuleb ka üldiste stressivastaste meetodite kasutamine: tavaliste tegevuste jätkamine, füüsiline aktiivsus, mitmekesine ja tervislik toit jne.

Osalejatele tuleb anda võimalus oma kogemustest **rääkida** ja neid näiteks koos teiste tagasipöördunudega struktureeritumalt **arutada** ja/või kaasõpilastele **esineda**. Pahupidine kultuurišokk on ülemineku-aeg ja lõpuks kohanevad osalejad jälle koduriigi elurütmiga.

Stadler juhib tähelepanu kahele negatiivsele tagajärjele, mida pahupidine kultuurišokk võib põhjustada, kui sellele ei pöörata vajalikku tähelepanu: „kingakarbi efekt“ ja „kahekordne etnotsentrism“.

Kingakarbi efektina kirjeldab ta olukorda, kus välismaal kogetu pannakse silma alt ära, kuhugi meelte „pööningule“ ja praktikandi elu kodus jätkub enam-vähem sellisena, nagu see oli enne lahkumist.

Kahekordne etnotsentrism iseloomustab lõhestunud isiksust. Praktikant on võõra maa väärtushinnangud liiga omaks võtnud ja ei suuda neid ühendada kodumaa väärtushinnangutega. Mõlemal juhul on tegemist eraldamisstrateegiaga – kogemused eraldatakse elust kodumaal ja neil ei lasta sellesse sekkuda. Mõlemal juhul läheb kaotsi väärtuslik õppetund.

Õppimise seisukohalt võime nimetada veel kahte koju tagasipöördumisega seotud asja-olu, mis leevendavad pahupidist kultuurišokki ja mille puhul õpetaja abi on esmatähtis.

Üks neist on seotud **järeilmõtiskluse** ehk **reflektsooniprotsessiga**. Selleks, et kogemusi õigesti mõista ja nendest õppida, tuleb nende üle mõelda ja et neile mõelda, tuleb kogemustele anda kuju ja väljendusvorm. Sageli on kogemused instinktiivsed tunded ja muljed, mida on raske sõnadesse panna.

Mitte kõigil praktikantidel ei ole selleks vajalikke teadmisi ja abstraktse mõtlemise oskust. Samuti võivad takistused olla psühholoogilised, näiteks soovimatus tunnistada endale ja teistele oma nõrkust. Sageli mõistetakse tähelepanekuid valesti, sest puuduvad vajalikud teadmised kultuuriprobleemidest. Seega peaks refleksiooniprotsessis abiks olema juhendaja, kes esitab õigeid küsimusi ja aitab kogemusi sõnadesse panna ning õigesti mõista. Samas tundub, et see protsess toimub sageli vajaliku abita. Enamikes liikuvusprogrammides peavad osalejad pärast koju tagasipöördumist esitama mingi aruande, aga sellega asi piirdub ja rohkem tegeliku välispraktikal veedetud aja kohta tagasisidet ei nõuta.

Teine tahk on seotud **suunamisega**, mis kaasneb refleksiooni ehk mõtisklusega või järgneb sellele. Osalejatel tuleb aidata tegutseda vastavalt omandatud teadmistele ja kogemustele, et õppimisprotsess jätkuks ja et nad saaksid edasi liikuda. See võib olla lihtne abi – kuidas leida sobiv kursus või olukord, kus nad saavad kasutada oma võõrkeeleoskust (või vähemalt vältida selle hääbumist). Abistada võivad ka keerukamad ja järsemad muutused, näiteks ameti või õpitava eriala vahetus. Taani PIU¹⁹ programmi hindamisel selgus, et üle poolte küsimustikule vastanud praktikantidest väitsid, et nad vahetasid õpitavat eriala või astusid kõrgkooli – see võib viidata pikaajalise välismaal viibimise tavalisele mõjule. Kui see nii on, siis on juhendamine ja nõustamine väga olulised.

¹⁹ PIU - Praktik J. Udlandet (i.k. *Placement abroad*)

Sotsioloogiliselt tuleks välispraktikat kui kutsehariduse didaktilist vahendit vaadelda seoses enneolematult kiiresti muutuva tööturuga. Neid muutusi põhjustavad üleilmastumine, tehnoloogia areng ja turu uued nõudmised, mis määravad tööjõult nõutavad oskused. Muutustega toimetulekuks peavad töötajad suutma oma kutse- ja isiklikku identiteeti sageli uuesti määratleda, kui muutuvad erialade olemused või mõned erialad sootuks kaovad.

Pedagoogilisest seisukohast ei saa neid uusi oskusi traditsiooniliste meetoditega õpetada, kuid neid saab omandada, st õppida selleks loodud raamistik. Välispraktika on selles suhtes osutunud õppimist soodustavaks. Seega kasutatakse välispraktikat nii formaalsetes kui ka vabahariduslikes kutseharidussüsteemides didaktilise vahendina. Kuigi viimase kümnendi jooksul on välispraktikat hakatud kasutama väga ulatuslikult, on selle kasutamine didaktilise vahendina ebaühtlane ja vaid vähestes Euroopa riikides on sellest saanud kutseharidussüsteemi tunnustatud osa. Kuna kutseharidus muutub, et anda õppijatele vajalikke oskusi, muutub ka välispraktika ilmselt ühel või teisel kujul enamikes kutseharidussüsteemides tavaliseks.

Et välispraktikat täielikult ära kasutada, on vaja selle olemust paremini mõista. Praegu aetakse segi põhimõttelisi asju, mis on seotud meie empiirilises uurimuses käsitletud nelja erineva liikuvuse määratlusega. Kuni teemat hägustab poliitiline retoorika või teleloogia²⁰, mis ei ole otseselt seotud kutseharidusega, ei saa me sõnastada selle didaktilise vahendi kasutamise pedagoogilisi strateegiaid.

Me peame täiustama oma arusaamu, võttes aluseks sobivad õppimise teoorias sõnastatud vahendid, ja kontrollima, kuidas need tegelikkuses toimivad, hinnates õppimisega seotud aspekte. Mõndagi saab üle võtta teistest valdkondadest, kus on välja kujunenud kultuuridevahelise õppimise uurimise traditsioonid. Aluseks võib võtta näiteks noorsoovahetused, mida Euroopas on juba kaua korraldatud ja mida teiste hulgas toetab Prantsuse-Saksa Noortekoda. Samuti on USA-s olemas õpilasvahetust käsitlevad huvitavad uurimused.

Igapäevasemal tasandil tuleks luua struktuurid ja vahendid, et koguda täpsemat teavet praktika **kvantitatiivsete** tahkude kohta. Meie teadmised on pinnapealsed ja mõnes valdkonnas olematud. Üks näide, mida ka mujal võiks järgi teha, on Hollandi BISON seirekomitee ja nende terviklik ülevaade „ametlikust“ liikuvusest kutsehariduses.

²⁰ Teleloogia - idealistlik õpetus arenemisest looduses ettemääratud eesmärgi kohaselt. (Toim)

Hoidmaks silma peal spontaansel liikuvusel, mille tabamatus on kurikuulus, tuleb juba eelnevalt Euroopa tasandil kokku leppida, milliseid määratlusi ja näitajaid kasutada, et kogutavad andmed oleks usaldusväärsed ja võrreldavad.

Välispraktika kasutuselevõtul Euroopa kutseharidussüsteemides võib olla üsna kaugelulatu mõju. Kõikide praktikantide/õpilaste saatmine kindlaksmääratud ajaks välispraktikale ei ole teostatav. Praktikad on (ja peaksid olema) erineva kestusega, neid jälgitakse erineval määral ja nad toimuvad erinevates riikides vastavalt sihtrühma vajadustele ja võimetele. Mõnele õpilasele ei ole välispraktikale minek üldse sobiv ja oluline. Järelikult peavad õppimisvõimalused olema isikukesksemad, et need sobiksid kirjeldatud didaktilise vahendiga.

On vaja luua ja kokku leppida välispraktika **kvaliteedikriteeriumid**, mille alusel on võimalik otsustada, kas nimetatud praktikat saab tunnustada osaleja õpingute osana.

Välispraktikat ei saa käsitleda eraldi teistest valdkondadest. See on osa Euroopa haridussüsteemi üldisest reformist, mis mõnes riigis on jõudnud kaugemale kui teistes. Reformi käigus suundub tähelepanu õpetamiselt õppimisele, hariduselt kui karjäärile eelnevalt ühekordselt tegevuselt elukestvate õppele, kitsale erialale spetsialiseerumiselt laiapõhjalistele oskustele ja klassiõppelt, kus kõik õpivad sama asja, isikukesksemale õppele.

Lühidalt, välispraktikat võib kirjeldada kui ühte konstruktivistliku pedagoogika raamistikus toimivat didaktilist vahendit, mis on tekkimas teadmispõhise ühiskonna kontseptsiooni järgides ja ulatub kaugemale industrialiseerimisajastu traditsioonilisest käitumuslikust pedagoogikast. Vastuseks sissejuhatuses esitatud retoorilistele küsimustele tuleks siiski rõhutada, et välispraktika on üks võimalikest lahendustest uutele väljakutsetele, kuid mitte ainus.

Eelpool määratlesime praktikat kui „mitmekesisusega kokkupuutumise kaudu õppimist“ ja kui kohaldame seda mõistet tervele süsteemile, siis saab välispraktika kui iseseisev praktika liik olla ainult üks paljude erinevate didaktiliste vahendite seas. Õppimise seisukohalt on see huvitav võimalus ajal, mil haridussüsteem ägab õppekavade ülekoormuse all ja selle kestust, ettevalmistust, jälgimist ja tagasisidet saab varieerida, et see sobiks erinevatele sihtrühmadele. Pole tõenäoline, et välispraktikast saab kutsehariduse kohustuslik osa ja see ei ole ka soovitatav. Samas aga on soovitatav, et kutsehariduse omandajatele antaks vähemalt võimalus välispraktikale minna, kui nad seda soovivad.



- Bartholomeus, Y.; Brongers, E.; Kristensen S. (eds). *The quest for quality: towards joint European quality norms in guidance*. Leeuwarden: LDC, 1995.
- Hofstede, G. *Cultures and organisations: intercultural cooperation and its importance for survival*. London: McGraw-Hill, 1997.
- Jarvis, P. *The practitioner-researcher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Kottak, C.F. *Cultural anthropology*. New York: McGraw-Hill, 1994.
- Lave, J; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Lustig, M. W.; Koester, J. *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. New York: Addison Wesley Longman, 1999.
- Munk, M. *Mesterlære Retur*. Viborg: Unge Pædagogers Forlag, 2002.
- Nielsen, K.; Vale, S. (eds). *Mesterlære: læring som social praksis*. Copenhagen: Hans Reitzel, 1999.
- Schulz-Hansen, A.; Kristensen, S. *Forberedelse til praktikophold i udlandet*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 1997. (FoU-publication, 29). Saadaval: <http://pub.uvm.dk/praktikud.pdf> [19.2.2004].
- Schön, D.A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Schön, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- Seely Brown, J.; Duguid, P. *Organisational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation*. Organisation Science, 1991, Vol. 2, No 1, p. 40-57.
- Sølvmoose, L.; Hoffmann, H.; Kristensen, S. *Kvalitativ og kvantitativ evaluering af PIU-ordningen*. Copenhagen: PIU-Centre, 2000.
- Stadler, P. *Globales und interkulturelles lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalt: ein Bildungskonzept*. Saarbrücken: Verl. für Entwicklungspolitik Breitenbach, 1994. (Studies in intercultural communication; 12).
- Storti, Craig. *The art of coming home*. Yarmouth: Interkultural Press, 2001.
- Storti, Craig. *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Interkultural Press, 2001.
- Teichler, U; Gordon, J. *Editorial*. European Journal of Education, December 2001, Vol.36, No 4.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Winter Jørgensen M.; Phillips, L. *Diskursanalyse som teori og metode*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag, 1999.



Sissejuhatus	3
1. Millist teooriat on vaja?	4
2. Välispraktika käigus õppimine	5
2.1. Kultuuri mõiste	5
2.2. Kultuuri omandamine	9
2.3. Õppimine kultuurilise mitmekesisuse kaudu	11
2.4. Vastuolud kutsehariduse enkultuuratsiooni etapis	14
3. Välispraktika käigus õppimise teooria	17
3.1. Õpiolukorrad	18
4. Pedagoogiline tähendus	21
4.1 Õppimise teooria üldine tähendus	22
4.1.1. Välispraktikat tuleb vaadelda õppimise seisukohast	22
4.1.2. Mitmekesisuse ja vastuolude kaudu õppimine	22
4.1.3. Erinevad tegelikkused, mis peavad üksteisega sobima	22
4.1.4. Välispraktika kui vaba ruum	23
4.1.5. Välispraktika kui õigustatud perifeerne osalus	23
4.1.6. Välispraktika lõimiva õppimise alusena	23
4.2. Õppimise etapi olulised punktid	24
4.2.1. Praktikaleping	24
4.2.2. Ettevalmistus	25
4.2.3. Mentorlus, jälgimine ja juhendamine	27
4.2.4. Tagasiside etapp	30
Kokkuvõte ja laiem tähendus	33
Kasutatud allikad	35