

# JUHENDMATERJAL

KÕRGKOOULIDE JA ÜLDHARIDUSKOOULIDE  
ÕPETAJATELE TUNDLIKE TEEMADE  
KÄSITLEMISEKS ÕPPETÖÖS





# Juhendmaterjal



Juhendmaterjal kõrgkoolide õppejõududele ja üldhariduskoolide õpetajatele tundlike teemade käsitlemiseks õppetöös.

Autorid (**paksus kirjas**) ja kaasautorid:

- Poola: **Urszula Markowska-Manista, Katarzyna Górak-Sosnowska**
- Tšehhi: Michal Rigel, Radek Vorlíček
- Eesti: Heidi Maiberg, Elo Süld, Alar Kilp, Olga Schihalejev
- Ungari: Jekatyerina Dunajeva

Autoriõiguse teave: kõigil on lubatud seda dokumenti kopeerida ja koopiaid levitada, kuid selle muutmine ei ole lubatud.

Dokumenti võib vabalt jagada, kopeerida ja levitada mis tahes kandjal või formaadis järgmise litsentsi tingimustel:



see teos on litsentseeritud Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported litsentsi alusel. Selle litsentsi koopia vaatamiseks külastage veebilehte: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> või saatke kiri aadressil Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Soovitav viitamine:

Markowska-Manista, U., Górak-Sosnowska, K., et al. (2022). Juhendmaterjal ülikoolide ja üldhariduse õpetajatele tundlike teemade käsitlemiseks klassiruumis. <https://sisu.ut.ee/sensiclass>.

## Rahastamine



Seda projekti on rahastatud Euroopa Komisjon Euroopa Komisjoni toetusel.

Toetusleping nr 2019-KA203-05

Projektijuht: **Heidi Maiberg**

Partnerid: Tartu Ülikool (juhtiv partner), Kesk-Euroopa Ülikool, Hradec Králové Ülikool, SGH Varssavi Majanduskõrgkool (SGH).

Euroopa Komisjoni toetus käesoleva väljaande koostamisele ei tähenda selle sisu heakskiitmist, kuna see kajastab üksnes autorite seisukohti ning Komisjon ei vastuta selles sisalduva teabe võimaliku kasutamise eest.



# Sisukord

Projektist	9
Autoritelt	13
Sõnastik	17
Materjali aluspõhimõtted	25
Lähenemisviis: refleksiivne õpetamine	33
Mis on tundlikud teemad?	39
Miks piirkondlik kontekst on oluline?	47
Õpetamisparadigmad, lähenemisviisid ja strateegiad	63
Kuidas õpetada tundlike teemasid eetiliselt: mitu olulist sammu	69
Kokkuvõtteks	87
Muud suunised tundlike teemade õpetamiseks	91
Täiendav lugemisvara	95





**Projektist**



See materjal on osa projektist „SensiClass: tundlike teemade käsitlemine koolitunnis“, mida juhib Tartu Ülikool kolme partnerasutuse, Kesk-Euroopa Ülikooli, Hradec Králové Ülikooli ja SGH Varssavi Majanduskõrgkooli toel. Projekti eesmärk on toetada Kesk- ja Ida-Euroopa riikide õpetajaid tundlike teemade käsitlemisel õppetöös. See võib anda ka sissevaate tundlike teemade õpetamise konteksti pedagoogidele väljaspool Kesk- ja Ida-Euroopat. Eriti kasulik võib see olla õpetajatele, kes töötavad muudes riikides Kesk- ja Ida-Euroopa rändetaustaga õpilaste ja üliõpilastega.

Materjal toetab arutelu rahvuse, soo, religiooni ja poliitilise käitumisega seotud küsimuste üle ning tutvustab didaktilisi meetodeid teadlikkuse tõstmiseks ja empaatia arendamiseks, konfliktidele reageerimiseks ja vaenukõnega tegelemiseks ning turvalise ja kaasava keskkonna loomiseks. Juhendmaterjalid töötati ühiselt välja inglise keeles, kohandati vastavalt kohalikele vajadustele ning tõlgiti osaliselt kohalikesse keeltesse, et jõuda laiemale publikuni. Eesmärk on suunata juhendmaterjalid nii kõrgkoolide õppejõududele kui ka üldhariduskoolide õpetajatele ning kohandada neid hiljem noorsootöötajatele, sotsiaaltöötajatele ja vabakonnale.

Käesolev juhendmaterjal on mõeldud kõrg- ja üldharidusasutuste õpetajatele abivahendiks, et nad mõistaksid ise tundlike küsimusi ning õpiksid tundma meetodeid nende õpetamiseks. Teemad võivad olla tundlikud juba oma olemuselt (religioon, genotsiid, naiste staatus), aga võivad muutuda tundlikuks ka auditooriumi tõttu. Juhend toetab teisi projekti SensiClass raames välja töötatud materjale (MOOCid, e-moodulid, e-kursused ja tööriistakast), mis on kättesaadavad projekti veebilehel <https://sisu.ut.ee/sensiclass/>.

Küsimuste sügavam mõistmine, materjalid, mida kasutada analüüsiks ja arutlemiseks ning meetoodilised nõuanded aitavad õpetajatel tunda end kindlamalt, saavutada tasakaalustatud ja rahulik arutelu ja vältida klassis asjatuid konflikte.



**Autoritelt**



Me oleme teadlased ja praktikud, kes käsitlevad tundlikke teemasid akadeemiliselt, didaktiliselt oma teadustöös. Peaaegu kaks aastakümnet oleme tegelenud nii formaal- kui ka mitteformaalharidusega rahvusvahelistes ja siseriiklikes projektides, mis käsitlevad kultuuridevahelist dialoogi, vähemusi, laste ja noorte kaasatust, haridust tundlikes kontekstides, rännet ja pagulust inimõiguste kontekstis.

Töö õpilaste ja noorukitega pole meie jaoks mitte lihtsalt amet, vaid kirg. See on väljakutse, millele vastame kogemusest õppides; meie strateegia on muuta maailma väikeste sammude kaudu. Tõttõelda oli maailm meie jaoks varem üsna kauge mõiste. Sündisime ajal, mil Poola oli raudse eesriide taga, nagu ka teised Kesk- ja Ida-Euroopa riigid Nõukogude mõjusfääris. Kui olime teismelised, hakkas koos NSVLi kokkuvarisemise ja idabloki lagunemisega poliitiline olukord muutuma. Kui me olime noored täiskasvanud, kutsuti Poola Euroopa Liidu liikmeks. Järk-järgult jõudis kogu maailm meie käeulatusse.

Aastatepikkune töö mitmekultuurilistes ja rahvusvahelistes meeskondades, suhtlemine mitmes keeles, uurimistöö, praktika ja konverentsiettekanded kümnetes riikides on aidanud meil revideerida omaenda kultuurilist determinismi ja mõista, et tundlike teemade käsitlemist hariduses tuleb muuta – narratiivseks, mittediskrimineerivaks ning eetiliseks tundlikuks nende sõnade ja piltide suhtes, millega sisu edasi antakse. Me mäletame aegu, mil valitses üks ja ainus haridusnarratiiv, piirid olid suletud ning välismaailm meile poliitilistel põhjustel kättesaamatu. Ajal, mil teised kultuurid, rahvad ja usundid muutusid uutele põlvkondadele avatumaks, on Poola jäänud suuresti etniliselt ja usuliselt monokultuuriliseks riigiks, kus need n-ö teised (the others) on enamasti naaberriikide kodanikud. See annab meie ettevõtmisele veel enam kaalu. Juhendmaterjali välja töötades soovisime toetada õpetajaid tundlike teemade tutvustamisel ja käsitlemisel oma tundides. Usume, et selleks sobib just Kesk- ja Ida-Euroopa kultuurilise kontekstiga arvestamine ja selle ärakasutamine.

***Urszula ja Katarzyna***





# Sõnastik



Toome siin ära olulised terminid, mida on vaja, et mõista materjalide konteksti. Loetelu ei ole ammendav – selle lõpus on vaba ruum, kuhu saate kirja panna terminid, mis just teile nende materjalide kasutamisel oluliseks osutuvad.

**Kesk- ja Ida-Euroopa (KIE)** ei ole ainult geograafiline piirkond, vaid ka sotsiaalne, poliitiline, ajalooline ja kultuuriline kontekst, mis on seotud nende maade minevikuga Nõukogude blokis. See eripärane kontekst mängib olulist rolli selles, kuidas tundlikke teemasid esitletakse ja käsitletakse – mitte ainult koolides ja ülikoolides, vaid ka avalikus diskursuses. Igal KIE riigil on oma eripära, kuid teatud tunnused eristavad neid Lääne-Euroopast (mis ei ole samuti homogeenne). Kontekst hõlmab ka siin elavate inimeste vaatenurka ja mõtteviisi, mistõttu toetume Kesk- ja Ida-Euroopa määratlemisel Euroopa kontinendi geograafilisele, ajaloolisele ja poliitilisele jaotusele. Ida ja Lääne piirid on paindlikud ja neid määratletakse ajaloolise pärandi (need, kes olid raudse eesriide taga, ja need, kes olid vabad), ELi liikmelisuse (nn vanad ja uued liikmesriigid, lisaks need, kes veel ei kuulu ELi) või selliste väärtuskriteeriumide alusel nagu õigusriik või avatus teistsugusele. Meie lähenemisviis keskendub KIE riikide ajaloolisele pärandile ja selle tagajärgedele.

**Mitmekesisus** tähendab inimestevahelisi erinevusi kultuuriliste vaadete, väärtuste, religiooni või vaimsete veendumuste, etnilise päritolu, rassilise tausta, rahvuse, seksuaalse sättumuse, soolise identiteedi, võimete, teadmiste, vanuse või sotsiaalmajandusliku staatuse lõikes.<sup>1</sup>

**Haridus** on valdkond, kus tegeletakse õpetamise ja õppimisega koolis ja koolisarnases keskkonnas. Seda võib mõista ka kui ühiskonna teadmiste ja väärtuste edasiandmist.<sup>2</sup>

**Eetikaküsimused** on seotud filosoofiate või väärtussüsteemidega, mis käsitlevad moraalselt õige ja vale mõistet.<sup>3</sup> Eetikaküsimused on tundlike

teemade arutamisel eriti olulised. Õpilaste ja üliõpilastega tundlikel teemadel õppetöö läbiviimisel on ülimalt oluline pöörata tähelepanu õppematerjalide (fotod, videod, tekstid) eetilisele, eetilisele käitumisele rühmas ja eetikapõhimõtete tutvustamisele. Samuti tasub meelde tuletada õpetajaeetikat ja teisi professionaalse eetika koodekseid.

**Kaasamine** on kaasava hariduse kujundamiseks vajalik koolikultuuri osa. Kaasamis-tegevused koolis võrsuvad üldisest organisatsioonikultuurist; kaasav koolikultuur tähendab seda, et kõigile hariduses osalejatele antakse ruumi ning teiste ja nende hariduslike vajaduste suhtes ollakse avatud. See tähendab ka, et käsitlusele tuleb võtta uused teemad ja õppesisu, sh tundlikud teemad.

**Kaasav koolikultuur** on koolis toimuv pikaajaline protsess, mis on seotud sotsiaalkultuuriliste ja poliitiliste muutustega. See hõlmab kõiki koolikogukonna liikmeid, kasutab kooli materiaalseid ja sümbolseid elemente ning väljendub võrdsuse, solidaarsuse ja erinevuste väärtustamises. Kaasav koolikultuur käsitleb haridusvõimaluste ebavõrdsust, soo, vaesuse, rahvuse, rahvuse, religiooni, hariduslike erivajaduste, vaimse tervise ja puude küsimusi ning on oluline sisend kaasava ühiskonna kujunemiseks,

**Koolikliima ja grupikuuluvus** – ühtekuuluvustunde äratamine algab teadvustamisest, et õpilased tulevad klassi erinevate kogemuste ja õpikäsitlustega. Nende muutujate arvestamine õppesisus, hindamises ja dialoogis loob õpilastele terviklikuma õpikeskkonna ning võimaldab kõigil seada uusi väljakutseid ja suurendada oma kultuuriteadlikkust.

<sup>1</sup> Kohandatud allikatest [diversity | European Institute for Gender Equality \(europa.eu\)](#) a [Diversity-Definitions.pdf \(ucf.edu\)](#).

<sup>2</sup> Kohandatud allikatest [education | Definition, Development, History, Types, & Facts | Britannica](#).

<sup>3</sup> Kohandatud allikatest [ethics | Definition, History, Examples, Types, Philosophy, & Facts | Britannica](#).

**Tundlikud teemad** on emotsionaalselt laetud; need võivad tekitada hirmu<sup>4</sup>, ebakindlust ja segadust ning tunduda pedagoogidele didaktilise väljakutsena. Need puudutavad eraelulisi, stressirohkeid või pühaks peetavaid teemasid, võivad stigmatiseerida ning olla vastuolude või konfliktide<sup>5</sup> allikaks. Siia alla kuuluvad nii Kesk- ja Ida-Euroopa ühiskondades ammu päevakorral olnud kui ka hiljuti tekkinud teemad, samuti need, mis olid ennegi tundlikud, kuid mida on viimastel aastatel tõlgendatud uutes kontekstides. Tundlike teemasid tuleb lahata turvalises ja hästi struktureeritud õpikeskkonnas. Oluline on mõista, et tundlikud teemad võivad olla seotud õppijate elu ja isiklike kogemustega. Nii üksikisikute kui rühmade hoiakud nendes teemades võivad muutuda.

### **Õpetamine mitmekesisuses klassis/rühmas**

on mitmekesisuse väärtustamiseks vajalike teadmiste, oskuste ja pehmete pädevuste arendamise protsess. Selline õpetamine on orienteeritud nii vähemuse kui ka enamuse vajadustele ning kohandab sisu ja vahendeid nende haridusvajadustele.

**Tundlike teemade õpetamine** on oluline, valmistamaks noori ette teadlikuks ja mõtestatud osaluseks demokraatlikus ühiskonnas, mis koosneb kogukondadest, rühmadest ja üksikisikutest, kellel on erinevad maailmavaated. Selline õpetamine soodustab analüütilist ja kriitilist mõtlemist ning on osa inimõiguste ja demokraatia õpetamisest. See täidab lünga ka nende õppijate teadmistes, kes ei saa arutleda tundlikel teemadel oma perekonna ega eakaaslastega.

---

<sup>4</sup> Kohandatud allikatest [Studying sensitive issues: the contributions of a mixed approach | Cairn.info](#).

<sup>5</sup> Kohandatud allikatest [View of Undertaking Sensitive Research: Issues and Strategies for Meeting the Safety Needs of All Participants | Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research \(qualitative-research.net\)](#).

## HARJUTUS

Soovitame teil luua oma mõistekaart tundlike teemade õpetamiseks, kasutades sõnastikku ja meie projektis olevaid mõisteid, et toetada ettevalmistust mingi kindla tundliku teema arutamiseks.

Mõistekaardid on graafilised vahendid teadmiste organiseerimiseks ja esitamiseks. Need sisaldavad mõisteid, mis on tavaliselt ümbritsetud ringi või kastiga, ning mõistetevahelisi seoseid, mis on tähistatud joonega. Joonel olevad sõnad täpsustavad kahe mõiste vahelist seost.

Mõistekaardid on seega metoodilised vahendid, mis on mõeldud teadmiste organiseerimiseks ja esitamiseks ning on seotud konkreetse küsimuse, probleemi, olukorraga. [Sellelt lingilt](#) leiate lisateavet ja näiteid.

---

<sup>6</sup>J.D. Novak, [The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them](#),







# **Materjali aluspõhimõtted**



*Kas klassiruum peaks olema neutraalne, objektiivne ja tunnetest vaba  
või on see ruum, kus õpilased ja õpetaja kohtuvad tervendamiseks,  
mõistmiseks ja kriitiliseks mõtlemiseks?<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Martinez-Cola, M., English, R., Min, J., Peraza, J., Tambah, J., & Yebuah, C. (2018). When pedagogy is painful: *Teaching in tumultuous times*. *Teaching Sociology*, 46(2).

See materjal on refleksiooni toetav töövahend pedagoogidele, kes otsivad teavet, kuidas arutada tundlikke teemasid õpilastega Kesk- ja Ida-Euroopa riikide koolides ja ülikoolides. Delikaatsed teemad võivad päevakorda tulla igas haridusastmes ja põhjustada stressi nii õppijatele kui ka õpetajatele, seega võib meie materjal olla kasulik nii üldhariduskoolide õpetajatele kui ka kõrgkooliõppejõududele.

Siin ei jagata hõbekandikul valmislahendusi ega viidata välja töötatud tunni- või ainekavadele. Selle asemel kutsume teid üles lugema ja kasutama SensiClassi projekti materjale, kriitiliselt analüüsima kirjandust ja otsima oma turvalisi õpetamisstrateegiaid, mis muudavad sõna „problemaatiline“ (loe: „erinev“, „võõras“, „seotud vaeva ja lisatööga“) sõnaks „proovikivi“. Meie näpunäited viitavad tundlikes teemades ja nende abil tehtavas õppetöös peituva potentsiaalile erinevates haridusvaldkondades nii õppe- kui ka kasvatustöös, samuti ülikoolide kohustuslike ja valikkursuste osana.

Julgustame õpetajaid seisma silmitsi problemaatilisest sisust tulenevate küsimustega: kuidas säästa erineva tausta ja teisest kultuurist pärit õpilaste tundeid, kuidas vältida pinget ja vastasseisu klassiruumis, kuidas õpetada vastuolulist materjali tasakaalustatult, vältides süüdistusi kallutatuses.<sup>8</sup> Samal ajal tuleb arvestada akadeemilist vabadust ning õppejõudude endi veendumusi ja väärtushinnanguid.

Õhutame teid tegelema nende küsimustega oma klassi, kooli ja ühiskonna kontekstis ning analüüsima ressursse (teadmised, kogemused, oskused, õpetamisstiil), mis võiks teid ja teie õpilasi rasketes olukordades toetada. Milline on teie

juurdepääs objektiivsetele teabeallikatele? Millises haridus- ja akadeemilises poliitikas ja kultuuris (toetav ja demokraatlik või eraldav ja suletud) te igapäevaselt tegutsete? Nende küsimuste üle mõtisklemine annab meile aimdust sellest koolikliimast ja kontekstist, kus me töötame. Me näeme õppeprotsessides kujutatavat ja edasi antavat maailma oma riigi ja kontinendi perspektiivis, seega vaevalt saame me olla täiesti objektiivsed. Kas me aga seda tõsiasja ise teadvustame?

Terane lugeja teab, et tundlike teemade valdkonnas ei ole universaalseid lahendusi, sest ükski teema, mida arutatakse ühe kindla õppijate rühmaga kindlas poliitilises, sotsiaalses, kultuurilises ja keelelises kontekstis, ei ole teises rühmas täpselt jäljendatav. Samamoodi ei saa ühtki õppetundi üks ühele korrata. SensiClassi projekti fookuste kaudu püüame teadvustada, kui oluline on tundlikel teemadel õpiväljundite saavutamine, ning mõtestada õpetaja vastutust, mis tal lasub niisuguste teemade arutamisel. Vähimgi detail, ainus pilt või lause võib avaldada suurt mõju, aidates kas murda või siis taastoota stereotüüpe ja eelarvamusi. Teiseks juhime tähelepanu sellele, kui oluline on arutada neid teemasid konkreetses kontekstis, viidates näidetele, mis on seotud tuttava koha, aja ja olukorraga ning inimestega, kellel on nimi, nägu ja õigus väarikusele (eeskätt tekstides ja piltides, mida me kasutame nende lugude vahendamiseks).

Selle materjali kaudu soovime päevalgelgele tuua hariduses sageli mehaaniliselt taastoodetud mustreid ja narratiive, mis põhinevad vastandamisel: meie – nemad, kaasmaalased – muulased. Rahvusekesksed sõnumid võivad sildistada sisserändajaid, pagulasi, juute,

<sup>8</sup> [Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights](#) (EDC/HRE), Training Pack for Teachers, Council of Europe, 2015.

moslemeid jt. Olgem kriitilised nende vahendite valikul, mida õpetajatena kasutame – iga kaart, foto, artikkel ja kirjandustekst edastab mingit tähendust, iga allikas on oluline osa suuremast pildist.

Oluline on leida õppesisus tasakaal, mis laseb kõlada meie domineerivatel häälteil ja nendel vähemustel, keda pole kuulda võetud.

Juhime erilist tähelepanu Kesk- ja Ida-Euroopa poliitilisele, sotsiaalsele, kultuurilisele ja keelelisele kontekstile, kus tundlike teemade õpetamine toimub n-ö kuiva trennina, ilma teiste tegeliku kohalolekuta ning sageli mitte kuigi kaasavas ega mitmekesisel klassis või rühmas. On oluline, et õpetajad läheneksid teemale refleksiivselt ja õpikogemus oleks mõlemale osapoolale turvaline. See on eriti oluline, kui arutatakse tundlike teemasid sellise rühmaga, kus käsitletavat teemat võivad mõnda õpilast isiklikult puudutada (nt pagulastaust, erinev seksuaalne orientatsioon või hariduslikud erivajadused). Sama oluline on see rahvuslikult ja kultuuriliselt homogeenes klassis, kus arutame rände- või pagulusteemat teoreetiliselt ega saa arutelu aluseks võtta õpilaste endi kultuuridevahelisi kogemusi. Me ei poolda selliseid didaktilisi võtteid, kus näiteks Somaalia pagulase lapsest võidakse eeldada, et ta on oma isa päritoluriigi ekspert (kuigi ta pole seal iial käinud) lihtsalt sellepärast, et ta on klassi ainus tumedanahaline.

Me võtame vaatluse alla ütlushed, vanasõnad ja kujutluspildid, mille kaudu keskmine ungarlane, poolakas, eestlane või tšehh vaatab teist ja samas ka iseennast – me kõik oleme erinevad ja kogeme erinevatel eluetappidel erinevaid olukordi. Analüüsime, millised tegurid tekitavad õpilastes

automaatseid, stereotüüpseid reaktsioone tundlike teemadel. Tasub rõhutada, et noortel on ikka veel harva võimalus tundlike teemasid konstruktiivselt arutada, eriti koolis. Vaieldavaid ning sotsiaalselt, poliitiliselt ja kultuuriliselt laetud küsimusi peetakse kooli jaoks liiga keerulisteks. Lisaks võivad õpetajad tunda end poliitilise olukorra või tõrjutuse ohu tõttu ebamugavalt ning seda ebakindlust võimendab asjakohaste õppematerjalide ja koolituste puudumine. Kui õpetaja ei saa oma töökohal tuge ega tunne end turvaliselt, ei tõstatagi ta küsimusi, mis võiks „džinni pudelist välja lasta“. See on tupiktee. Ajal, mil ühiskonnad polariseeruvad üha enam väärtuspõhiste seisukohtade ja ideede järgi (olgu selleks siis abordiõigus, LGBT+ või kohustuslik vaksineerimine), võib lisapingete toomine klassiruumi või nende tahtmatu esilekutsumine tekitada õpetajale ainult probleeme.

Noored, kellel ei ole koolis võimalust arutleda tundlike teemade üle, ei saa väljendada oma arvamusi, kõhklusi ja hirme. Arutelu puudumine toob kaasa teadmatuse, kuidas seda teemat on käsitletud nt akadeemilistes allikates. Paljude õpilaste jaoks võivad ainsateks tundlike teemadega seotud teabeallikateks olla kodu, perekond, eakaaslased, meedia ja sotsiaalmeedia. Stereotüüpidel ja klišeedel põhinev ühekülgne pilt teisest või lihtsustatud vaade asjadele võib põhjustada masendust, pettumust ja hoiakute radikaliseerumist. See võib negatiivselt mõjutada eripalgelise kooli, kogukonna ja kodanikuühiskonna probleemide mõistmist. Kui puudub toetus õpetajatelt, kes on tundlike teemade arutamiseks ette valmistatud, jäävad noored ilma võimalusest analüüsida kriitiliselt keerukaid olukordi ja päevasündmusi ega õpi vastuolulisi küsimusi konstruktiivselt käsitlema.

Kui mõtlemise tundlikele teemadele – mis need on ja milliseks need võivad muutuda meie tundide käigus –, näeme vajadust lisada õpetaja tööriistakomplekti eetilise, mittediskrimineeriva sisu, mis arvestab haridusliku narratiivi erinevaid aspekte. Tundlikud teemad ei ole pelgalt didaktiline kohustus; need puudutavad meie sõpru, pereliikmeid, tuttavaid ja meid endid. Nad nõuavad õpetajatelt kriitilist eneseanalüüsi ja oma eelarvamustega silmitsi seismist, oma teadmislünkade teadvustamist ja osavust erinevate teadmiste allikate kasutamisel. Me nimetame sellist lähenemisviisi dekolonialistlikuks: keskendumise protsessile, milles me mõtestame, määratleme ja rekonstrueerime teemasid, õppekavasid ning õpilaste mõtlemis-, tajumis- ja tegutsemisviise. Mõtlemise koolist, kogukonnast ja ühiskonnast kui tervikust, kus on õigus omada erinevaid seisukohti.

Iga haridussüsteem ja iga selles süsteemis toimiv kool on juuripidi koloniaalses epistemoloogias ja diskursuses, mis kaldub vältima keerulisi või ebamugavaid ajaloolisi fakte, ignoreerima rõhutute häält ja õigustama poliitilise imperialismi inetumat palet. Igasuguses formaalhariduses eksisteerib kaudsete ja ilmsete praktikate keerukas võrgustik, mis legitimeerib teatud liiki teadmisi. Tundlikud teemad ei peaks mitte ainult täiendama õpetajate ja õpilaste teadmisi, vaid eelkõige avama nende silmad teistsugusele, ebatraditsioonilisele reaalsuse tõlgendamisele ning õpetama tundlikkust kultuurilise ja sotsiaalse mitmekesisuse suhtes kogukonnas ja ühiskonnas.

SensiClass materjalides (e-kursused, MOOCid ja e-moodulid) käsitletud teemad ei suuda ammendavalt katta kõiki probleeme ja dilemmasid koolitunnis või auditooriumis. Siiski annavad need teatud tervikpildi probleemidest, millega Kesk- ja Ida-Euroopa riigid ja nende elanikud silmitsi seisavad.







# **Lähenemisviis: refleksiivne õpetamine**



Teoreetilistel, praktilistel ja metoodilistel teadmistel põhinevate pädevuste kõrval on õpetaja refleksioonivõime tema peamine strateegia, analüüsima oma õpetamispraktikat. See aitab vältida vigu ja kordamist tundlike teemade käsitlemisel sotsiaalselt ja kultuuriliselt mitmekesisel koolikeskkonnas. Refleksiivsus võimaldab õpetajal olla avatum ja tundlikum tegelikkuse tundmaõppimise meetodite suhtes, aitab vältida vähetõhusaid praktikaid ning kaitseb rutakate ja mõtlematute metoodiliste, didaktiliste ja pedagoogiliste otsuste eest.

Teoreetilistel, praktilistel ja metoodilistel teadmistel põhinevate pädevuste kõrval on õpetaja refleksioonivõime tema peamine strateegia, analüüsivõime oma õpetamispraktikat. See aitab vältida vigu ja kordamist tundlike teemade käsitlemisel sotsiaalselt ja kultuuriliselt mitmekesisel koolikeskkonnas. Refleksiivsus võimaldab õpetajal olla avatum ja tundlikum tegelikkuse tundmaõppimise meetodite suhtes, aitab vältida vähetõhusaid praktikaid ning kaitseb rutakate ja mõtlematute metoodiliste, didaktiliste ja pedagoogiliste otsuste eest.

Refleksiivne õpetamine tähendab oma õpetamispraktika pidevat vaagimist, uurimist ja avastamist.<sup>9</sup> See nõuab, et nähtust või teemat analüüsitakse kindlas kontekstis, võttes arvesse nii positiivseid aspekte kui ka raskusi, mis võivad õppeprotsessis tekkida. Õpetaja peab jälgima oma tegevust ja hindama, kui kriitiline on ta allikaid otsides, tundi ette valmistades, materjale, didaktikat,

meetodeid ja töövahendeid valides. Refleksiivne õpetamine on niisiis enese, oma õpetamistegevuse ja õpikeskkonna ettevalmistamise, õppetöö läbiviimise ja kokkuvõtte tegemise vaatlemine ja hindamine. Eneserefleksioon, oskus suhtuda kriitiliselt omaenda mõtlemisse ja tegutsemisse, on tundlike teemade rakendamisel klassiruumis määrava tähtsusega.

Lähtudes eeldusest, et reflekteeriv õpetamine on ka oluline isikliku arengu tööriist, mida õpetajad saavad kasutada enda kui pedagoogi tundmaõppimisel, kasutamegi järgnevas materjalis nn reflekteerivat lähenemist, mis on esitatud küsimuste ja näpunäidete vormis. Me ei paku valmis vastuseid, vaid ruumi enesevaatluseks ning kontekstiks, võimaluste, ressursside, strateegiate, meetodite ja kogemuste üle mõtisklemiseks. See on võimalus analüüsida mõisteid ja protsesse, mis mõjutavad õpetaja igapäevast tööd selles konkreetsetes riigis, süsteemis ja keskkonnas.

*Reflekteeriva praktiku ülesanne on muuta (...) vaike- või vihjeteadmised sõnaselgeks, analüüsides tegevust, esitades pidevalt küsimusi ja kõrvutades oma kujunevaid teooriaid nii omaenda varasemate kogemuste kui ka teiste refleksioonidega.<sup>10</sup>*

Siinsed vahendid on mõeldud nii Kesk- ja Ida-Euroopa riikide koolide ja ülikoolide õpetajatele kui ka huvilistele haridustöötajatele teistes riikides, eriti nende töös Kesk- ja Ida-Euroopa riikide õpilastega. Salamanca deklaratsioonis<sup>11</sup> rõhutatakse, et kool on oluline koht diskrimineerivate hoiakute vähendamiseks, kaasava ühiskonna ülesehitamiseks ja kõigile hariduse andmiseks. Seega eeldatakse, et kool on institutsioon, mis edendab ja rakendab mittediskrimineerivaid sotsiaalseid tegevusi ning

võimestab koolikogukonna kõiki liikmeid, arvestades nii nende hariduslikke kui ka neid vajadusi, mis tulenevad nende soost, kultuurist, päritolust, usust, vähemustaustast, staatusest või sotsiaalsest klassist. Sellest tulenevalt on kool võtmekoht, kus õpilasi haritakse tundlike teemasid käsitlema, ning õpetaja on selle protsessi peamine algataja ja vahendaja.

Kesk- ja Ida-Euroopa mitmepalgeline kontekst, teiste õpetamise ja teistelt õppimise vähene kogemus

<sup>9</sup> Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass.

<sup>10</sup> Williams, M. and R. L. Burden (1997). *Psychology for language teachers: A social constructive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>11</sup> United Nations General Assembly (1994). *The Salamanca Declaration and Guidelines for Action on Special Educational Needs adopted by the World Conference on Special Educational Needs: Access and Quality*, Salamanca, UNESCO, pp. 7–9.

ning tundlike teemade pikaajaline tabustamine koolihariduses on toonud kaasa olukorra, kus paljud eespool nimetatud eeldused ei ole täidetud. Paljud kõrgkoolid ei valmista tulevasi õpetajaid ette tundlike teemade arutamiseks kooliõpilastega ning taastoodavad seeläbi tabustamist. Lisaks ei pakuta ei uutele ega kogenud õpetajatele vajalikku mentorlust, supervisiooni ega üldist toetust. Veel üks probleem on seotud kooli kui „elevandiluust

torniga“, mis seisab lahus tänapäeva õpilaste võimalustest ja teadmistest.

Me kutsume kaasavale ja avatud õpetamisele ja õppimisele, mis põhineb vastastikusel tunnustamisel ja koostööl. Juhime tähelepanu õpetaja refleksiivsuse ja mõistuspärase tegutsemise tähtsusele ning turvalise kogukonna vajadusele koolis.

## HARJUTUS

Mõelge, kuidas teie riigis õpetajaid tundlike teemade käsitlemiseks ette valmistatakse.

Kas te teate asutusi või organisatsioone, mis koolitavad tegevõpetajaid käsitlema keerulisi ja tundlikke teemasid mittediskrimineerival, eetilisel ja inimõigusi austaval viisil?

- Kes saab meie riigis olla kooliõpetaja?
- Kes saab meie riigis olla õppejõud?

Tundlike teemade tundide läbiviimine ei ole lihtne ja nõuab nii sisulisi teadmisi ja teema valdamist (mille puudumine võib viia eksotiseerimiseni ja/või stereotüpiseerimiseni) kui ka meetodilist pädevust (sisu valik, vahendid, ulatus, usaldusväärse, eetilise ja mittediskrimineeriva teabe ja piltide allikad).



**Mis on tundlikud  
teemad?**





Enne, kui asume vaatlema tundlike teemade eetilise ja refleksiivse õpetamise strateegiate ja lähenemisviiside näiteid, mõtleme korra põhiküsimusele. Vastused on erinevad, sõltuvalt riigist ning poliitilisest, sotsiaalsest, kultuurilisest, hariduslikust ja ajaloolisest kontekstist. Oma teadmiste pagasis tasub teha inventuuri, et otsid, milliseid ressursse ja vajadusi on tundlike teemade käsitlemiseks vaja. Allpool leiate näiteid igapäevaelus ette tulevatest tundlikest teemadest, millega teie õpilased meedias pidevalt kokku puutuvad.

Rass, etniline päritolu, rahvus, abort, füüsiline välimus, sotsiaalne klass, seksuaalne orientatsioon, tervis, puue, religioon, migratsioon, rahvuslus, sooidentiteet, kliimamuutused...

Teised tundlikud teemad, mis on muutumas otsustavaks, mõistmaks paljude rühmade olukorda ülemaailmsete muutuste kontekstis:

- seksuaalkäitumine
- eetilisel küsitav käitumine
- ealine diskrimineerimine
- sooline diskrimineerimine
- leina ja kaotuse kogemused, traumad
- kuulumine potentsiaalselt haavatavasse rühma

Citlivá Tundlikud teemad (termin on lahti seletatud meie sõnastikus) võivad olla nii kohalikud kui globaalsed. Mõned on aastaid teatud kogukonna või grupiga kaasas käinud, teised alles hiljaaegu esile kerkinud. Tundlike teemade intensiivsus sõltub kohast, ajast, ühiskondlikest oludest ja üldsuse arusaamadest. Rasked küsimused, teemad ja olukorrad võivad tekkida peaaegu iga päev, lõhestades avalikku arvamust ning esitades väljakutseid õpetajatele, õpilastele ja koolidele. Kuna teemade tundlikkus muutub sõltuvalt ajast, kohast ja kontekstist, ei ole nende loetelu ammendav.

Tundlikud teemad võivad olla keerulised mitmes mõttes, sisaldades erinevaid probleeme ning olles seotud valusate, ebameeldivate ja vahel ka traagiliste ajaloosündmuste või sotsiaalsete olukordadega. Lisaks on need teemad häirivad, tekitavad küsimusi, seavad kahtluse alla valitsevaid narratiive ja näitavad alternatiivseid tõlgendusi, seavad inimesi silmitsi oma uskumuste ja stereotüüpidega ning kutsuvad esile eelarvamusi.

*„Seda, mis klassis tundliku või vastuolulisena ilmneb, saab õpetaja vaid osaliselt ette näha ja orkestreerida, sest palju sõltub õpilaste kohapealsetest tõlgendustest“.<sup>12</sup>*

## Küsimus

Mõeldes oma kontekstile – mida te eespool loetletud tundlikele teemadele veel lisaksite?

<sup>12</sup> Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society, *Teachers and Teaching*, 22:1.

## Seejärel vastake küsimustele:

- Missugune neist teemadest on osutunud teie klassis kõige tundlikumaks?
- Miks?

### Teie vastused:

## Miks on tundlikud teemad olulised?

Ajal, mil multikultuursuse poliitikat kuulutatakse Euroopas üha sagedamini läbikukkunuks<sup>13</sup> ning ühiskonnas tekivad foobiad välismaalaste ja muude teiste suhtes, tundub vajadus tundlike teemasid refleksiivselt käsitleva hariduse järele pakiline. Kuidas me peaksime elama globaliseerivas maailmas koos erinevast rahvusest, erineva usutunnistusega, eri päritolu või maailmavaatega inimestega, kui nad ei mahu meie meelest „omade“ hulka?

See küsimus näib olevat põhjendatud eelkõige Kesk- ja Ida-Euroopa riikides, kus on Lääne-Euroopa riikidega võrreldes suhteliselt homogeenne rahvuslik koosseis või paljurahvuseline põliselanikkond ning väike sisserändajate osakaal. Võrreldes Lääne-Euroopa inimestega on Kesk- ja Ida-Euroopa elanike vaated

konservatiivsemad ja nad omistavad religioonile, vähemuste õigustele ja mitmesugustele ühiskondlikele teemadele teistsugust tähtsust. Uuringud näitavad, et Kesk- ja Ida-Euroopa elanikud aktsepteerivad vähem moslemeid, juute, homoabielusid ja abordiõigust. Teiste ja teistsuguste ilmselge puudumine on koolis ja ülikoolis lisaväljakutse – miks ja kuidas me räägime teistest, kui neid praktiliselt ei eksisteeri? Nii muutub õppimine pelgalt teoreetiliseks ja kontekstist väljarebituks.<sup>14</sup>

Etický přístup k citlivým předmětům ve vzdělávání pomáhá vychovatelům uvědomit si a odhalit nejdůležitější potíže, kterým mohou čelit, když dojde na obtížné znalosti, a když se ve svých hodinách zabývají citlivými tématy.

<sup>13</sup> Guo, D., & Hu, S. (2019). Identity politics and democratic crisis in Western Europe. *Chinese Political Science Review*, 4(2).

<sup>14</sup> Viz: [Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe](#), 2017; [Being Christian in Western Europe](#) 2018.

## Miks me vajame materjale tundlike teemade eetiliseks õpetamiseks?

Eetiline lähenemine tundlikele teemadele hariduses muudab õpetajad teadlikuks keerukusest, millega nad võivad silmitsi seista, käsitledes tundlike teemasid oma tundides. Tundlike teemade eetiline õpetamine on oluline hariduslik pädevus, mis ühendab tänapäeva maailmas teooria ja refleksiivse

praktika. Teadmised on vajalikud, et neid teemasid vastutustundlikult ja eetiliselt õpetada. Selle paremaks mõistmiseks mõelge: kuidas te tahaksite, et teid esitletakse, tsiteeritakse ja pildis kujutatakse, kui satuksite tundliku teemaga seoses päevalehe veergudele või veebilehele.

### NÄPUNÄIDE

**Mõelge, millised tegurid võivad potentsiaalselt mõjutada tundlike teemade rakendamist teie klassis. Abiks võivad olla järgmised küsimused:**

Kas tundlikku teemat käsitlev tund võib aidata kaasa selles valdkonnas eelarvamuste kaotamisele?  
Kas see aitab mõista, kuidas toimivad kõmu-uudised, vaeuudised, manipuleerimine ja meediaviha?

**Teie vastus:**

Milline on teie arvates tundlike teemade õppimisest saadav kasu teie õpilastele?

**Teie vastus:**

Tundlike teemade eetiline käsitlemine õppeprotsessis võimaldab nii pedagoogidel kui ka õpilastel teemasid refleksiivselt uurida ning vaadelda, kuidas mingi nähtuse või rühma kohta antakse teavet erinevatest vaatenurkadest.

Kõik algatused selles valdkonnas on väärtuslikud, eriti kui need on suunatud kindla sihtrühma vajadustele. Käesoleval juhul on selleks õppijad ja nende kogukonnad. Tähtis on mõista Poola, Ungari, Tšehhi või Eesti kultuurilist, sotsiaalset, ajaloolist ja hariduslikku konteksti, kuidas neis riikides hariduse andmine toimub, millel see põhineb ja milline sisu on õppekavades lubatud või välja jäetud. Samuti peame teadvustama, kui problemaatiline on sobiva keele (mitte)kasutamine teiste või välismaalaste õpetamise kontekstis. Monoetnilistes riikides elavad inimesed ei pruugi seda probleemi mõista.

Neid küsimusi esitades avardame perspektiivi ja näitame tundlike teemade keerukust nelja Kesk- ja Ida-Euroopa riigi mitmekesisuse valguses. Nii saame nende olukorda põhjalikumalt vaadelda ja võrrelda. Siiski tuleb säilitada ettevaatus, sest konkreetsete teemade kohta on lihtne kujundada ennatlikke järeldusi.

Tundlikud teemad on hariduses olulised. Nad muudavad lähenemist käsitletavale materjalile. Juba tundliku teema arutamiseks valmistumine sunnib õpetajaid märkama, kuidas on see seotud nende endi ja keskkonnaga (kool, ülikool), kuidas see neid mõjutab ja milline on selle vastukaja ühiskondlikus diskursuses. See paneb õpetajaid märkama keelekasutust sisus, allikates ja lugudes. See omakorda viib mõistmiseni, kuidas keel kujundab tegelikkust ja meie maailmataju, meie hoiakuid tundlike teemade suhtes ja selles protsessis osalejate väljendusvahendeid.



**Miks piirkondlik  
kontekst on oluline?**





Tundlik teema on peaaegu alati ka isiklik: seotud kellegi isikliku olukorra või kogemusega, riivates mõnikord vaid pealispinda ja seades väljakujunenud arvamusi kahtluse alla, mõnikord minnes aga palju sügavamale ja puudutades inimeste tundeid ja heaolu. Mis teeb teema inimese jaoks tundlikuks, sõltub tema individuaalsetest kogemustest, kontekstist ja diskursusest. Näiteks surm võib olla tundlik teema kellegi jaoks, kes on just kaotanud lähedase pereliikme. Samas mõjutab kohalik sotsiaalne, kultuuriline ja poliitiline kontekst seda, kuidas teatud teemad muutuvad suurema tõenäosusega tundlikuks.

Kesk- ja Ida-Euroopa puhul mängib sotsiaalne ja poliitiline kontekst olulist rolli selles, kuidas tundlike teemasid kujutatakse ja esitatakse – mitte ainult koolis, vaid ka avalikus diskursuses. Kuigi igal riigil on oma eripärad, muudavad teatud asjaolud kogu selle piirkonna Euroopa mandri läänepoolse osaga võrreldes ainulaadseks. Kontekst tuleneb muu hulgas nende inimeste mõtteviisist, kes seda maailma ja neid ühiskondi loovad.

Kuigi me jagame Euroopa kontinendi mõtteliselt Lääne- ja Ida-Euroopaks, rõhutame, et need osad on paindlike piiridega. Neid määratletakse vastavalt ajaloolisele pärandile (need, kes olid raudse eesriide taga, ja need, kes polnud), Euroopa Liidu liikmelisusele (nn vanad versus uued liikmesriigid ja need, kes ei ole veel Euroopa Liidu osa) või kriteeriumidele, mis kannavad väärtusi (nagu õigusriik või avatus teistsugusele). Oma lähenemisviisis keskendume nähtavale erinevusele (nt ajaloolisele pärandile ja selle tagajärgedele), mis muudab Kesk- ja Ida-Euroopa ainulaadseks.

## ÜLESANNE

- Mõttele sellele, kuidas me nimetame maailma eri osasid: miks on Põhja-Ameerika Läänes, Hiina Kaug-Idas ja Iraak Lähis-Idas? Kus asub siis maailma keskpunkt? Miks?
- Millisesse maailma ossa sinu riik kuulub? Kas see on Lääne-, Ida-, Põhja-, Kesk- või Ida-Euroopa? Mõni muu piirkond? Millise kriteeriumi alusel te seda kuuluvust määratlesite: geograafilise, kultuurilise, poliitilise või muu?

Lähiajalugu on olnud Kesk- ja Ida-Euroopa jaoks eriti tormiline. Enamiku praeguste Kesk- ja Ida-Euroopa riikide territooriumid kuulusid Austria-Ungari või Venemaa koosseisu. Mõned neist said (taas)iseseisvaks 1918. aastal pärast Esimest maailmasõda, mõned veelgi hiljem – koos Nõukogude Liidu lagunemisega. Mõnel – nagu Balti riikidel – oli veelgi keerulisem tee vabaduse saavutamiseni. Jalta ja Potsdami konverentsidel 1945. aastal jõustus uus maailmakord, mis lõhestas Euroopa raudse eesriidega. Nii tekkisid esimene (Lääne) ja teine (Nõukogude) maailm. Oli olemas ka kolmas maailm: lahtine mõiste, millega määratleti kõiki riike, mis ei kuulunud ühessegi neist kahest ja mis geograafiliselt koosnesid Aafrikast, Lõuna-Ameerikast ja osast Aasiast. Kesk- ja Ida-Euroopa ning Ida-Saksamaa sattusid Nõukogude mõju alla või said NSVLi osaks, muutudes seega geograafiliseks ja vaimseks vahe-ruumiks.

Aastad raudse eesriide taga on mõjutanud Kesk- ja Ida-Euroopa riikide etnilise ja rahvusliku koosseisu kujunemist. Višegrádi riigid on piirkonnas etniliselt kõige homogeensemad: enamusrahvastik moodustab 86% (Slovakkia) kuni 98% (Poola) riigi elanikkonnast. Teised Kesk- ja Ida-Euroopa riigid võivad kvalifitseeruda multikultuurseks, kuid see multikultuursus on siiski piiripealset tüüpi. Endistes NSV Liidu vabariikides on domineerivad etnilised rühmad, kuid ka märkimisväärsed vene vähemused (5% Leedus kuni 28% Lätis), samuti vähemused kogu endise NSV Liidu alalt. Enamiku teistest moodustavad naaberriikide kodanikud, kellel on sageli rahvusvahemuse staatus. Lisaks on olemas põlised piirkondlikud ja etnilised rühmad, kes on neis riikides elanud sajandeid ja saanud peavooluühiskonnale omaseks või isegi sulandunud kohaliku kultuuri. Kolmandate riikide kodanike arv on marginaalne, nagu näitab alljärgnev tabel.

**Tabel 1: Teise riigi kodakondsusega elanikkond Kesk- ja Ida-Euroopa riikides (2019)**

země	celkem (v tisících)	% obyvatelstva	Občané z (v tisících)
Tšehhi	557,5	5,2	Ukraina – 129,3; Slovakkia – 116,9; Vietnam – 60,9; Venemaa – 36,1; Poola – 21,3
Eesti	199,2	15,0	Venemaa – 84,6; Kodakondsuseta – 73,6; Ukraina – 9,8; Soome – 4,7; Läti – 4,4
Läti	266,6	13,9	Kodakondsuseta – 205,6; Venemaa – 41,5; Ukraina – 4,8; Leedu – 3,1; Valgevene – 2,1
Leedu	47,2	1,7	Ukraina – 13,9; Venemaa – 10,9; Valgevene – 8,9; Poola – 1,5; Läti – 1,2
Ungari	180,5	1,8	Ukraina – 24,2; Rumeenia – 21,0; Hiina – 18,9; Saksamaa – 16,5; Slovakkia – 9,6
Poola	289,8	0,8	Ukraina – 214,7; Valgevene – 25,5; Saksamaa – 21,3; Venemaa – 12,5; Vietnam – 12,0*
Slovakkia	76,1	1,4	Tšehhi – 14,0; Ungari – 10,7; Rumeenia – 6,9; Poola – 5,9; Saksamaa – 4,2

Allikas: Rände- ja rahvastikustatistika. Eurostat 2020. Rocznik demograficzny, GUS, Warszawa 2020, lk 457.

Välismaalaste arv ja osakaal Kesk- ja Ida-Euroopa riikides on väga erinev. Oluline on see, et suurem osa mittekodanikest koosneb naaberriikide kodanikest või nn tunnustatud mittekodanikest (Läti ja Eesti puhul enamasti endise NSVLi kodanikest). Kuigi nad on formaalselt mittekodanikud, on enamik neist kultuuriliselt lähedased nii keele, ajaloo kui ka rahvuse poolest. Ainult kolmes Kesk- ja Ida-Euroopa riigis on väljastpoolt Euroopat pärit kolmandate riikide kodanikke piisavalt palju, et mahtuda päritoluriikide esiviisikusse. Tšehhi Vabariigi, Ungari ja Poola puhul on need hiinlased ja vietnamlased. Nende kohalolek on seotud lähiajalooa: Hiinast ja Vietnamist pärit sisserändajad tulid Kesk- ja Ida-Euroopasse haridust omandama (magistri- ja doktoriõppesse) nn teise maailma sõpruse ja koostöö raames.

Rahvuslik ja kodakondsuslik koosseis mõjutab seda, kuidas Kesk- ja Ida-Euroopa kontekstis rahvuse, rassi või religiooniga seotud tundlikke teemasid käsitletakse. Rassismi on peetud Kesk- ja Ida-Euroopa riikidele võõraks nähtuseks. Kommunismi ajal ei eristatud inimesi rassilise identiteedi põhjal; teiseks kitsendatakse seda mõistet sageli valgete ja mustade vastandusele, mis Kesk- ja Ida-Euroopa kontekstis on asjakohatu.<sup>15</sup> Isegi tänapäeval ei tajuta antisemitismi või sallimatust romade/sintide vastu rassismina.

See toob Kesk- ja Ida-Euroopa konteksti veel ühe kihi: koloniaalse mineviku ja sidemete puudumise (isegi kui need riigid sellistest protsessidest kasu said). Erinevalt paljudest lääneriikidest ei ole Kesk- ja Ida-Euroopa riikidel kunagi olnud kolooniaid, pigem olid paljud neist naaberriikide poolt jagatud ning nad pidid oma iseseisvuse eest võitlema. Sellel asjaolul on kaks olulist tagajärge. Esiteks on Kesk- ja Ida-Euroopa ühiskonnad keskendunud pigem

sellele, mis toimub nende endi sees, seades jalule õiglust oma ajaloos ja ajaloolises narratiivis. Erinevalt Lääne-Euroopa riikidest ei ole nad kunagi vallutanud kedagi väljaspool Euroopat, kõik nende territoriaalsed laienemised on saadud oma piire nihutades ja riigi territoriaalset terviklikkust säilitades. Seega on postkoloniaalne teooria, mis loomulikult viisil sündis nii endistes koloniaalvõimudes kui ka koloniseeritud riikides, Kesk- ja Ida-Euroopa riikide mõtteloost pikka aega puudunud. Kuni 1990. aastate alguseni domineeris paljudes selle regiooni riikides teine suurriik – Nõukogude Liit oma *homo sovieticus*e kontseptsiooniga. Seda tüüpi domineerimist ei ole aga peaaegu kunagi tajutud koloniaalsena, pigem oli see Teise maailmasõja järgse Euroopa poliitilise jagunemise otsene tagajärg. Teiseks: aastatepikkune sõltuvus, kaks raskete tagajärgedega maailmasõda ja elu Nõukogude blokis kujundasid mõnel juhul ohvrinarratiivi, mis on õhutanud rahvusliku ühtsuse ja solidaarsuse tunnet. Pärast NSVLi lagunemist avanesid piirid ja tuli tegeleda paljude muude kiireloomuliste küsimustega nagu majanduslikud ja poliitilised ümberkorraldused. Üheks erandiks oli Eesti, mis kuulus varem erinevate suurvõimude alla ning viimaks iseseisvudes sai rahvuslik ärkamine siin üheks peamiseks prioriteediks.

Kolmandaks teguriks on tugev vastumeelstatus soo, islami, rassi jms küsimustes. Pew uurimiskeskuse 2018. aasta uuringu kohaselt on Ida- ja Lääne-Euroopa elanike vahel hoolimata Euroopa Liidus koos elamisest märkimisväärne vahe teiste, sealhulgas moslemite, juutide ja LGBT+ inimeste aktsepteerimise osas, kusjuures idaeurooplased on palju tõrjuvamad moslemist või juudist naabri suhtes. Veelgi enam, idaeurooplased peavad suurema tõenäosusega oma kultuuri teistest paremaks. Siit jõuame tagasi rahvusliku homogeensuse (või

<sup>15</sup> I. Law, N. Zakharov, *Race and Racism in Eastern Europe: Becoming White, Becoming Western*. In: *Relating Worlds of Racism. Dehumanisation, Belonging, and the Normativity of European Whiteness*, P. Essed, K. Farquharson, L. Pillay, El. White (eds.). Palgrave Macmillan 2019.

piiratud multikultuursuse) küsimuse juurde: vähene kokkupuude teistega võib olla üks tegur, mis toidab hirmu mitmekesisuse ees.

Kõik need tegurid muudavad Kesk- ja Ida-Euroopa konteksti ainulaadseks ja tekitavad probleeme tundlike teemade õpetamisel – ilma teiste tegeliku juuresolekuta, sageli mitte kuigi kaasavas ega mitmekesisel klassis. Ühest küljest on Kesk- ja Ida-Euroopa ühiskonnad suhteliselt homogeenised (suhteliselt, st arvestades naaberriikidest pärit piiripealset tüüpi vähemusi). Rahva mõiste on üles ehitatud traditsioonilistele arusaamadele, mis koonduvad rahvuse, kodakondsuse ja usutunnistuse ümber. Oma rahva sekka arvamine võib olla küsitav nende inimeste puhul, kes näevad välja teistsugused või paistavad

silma. Teisest küljest on rahutu ajalugu muutnud paljud neist riikidest sissepoole orienteerituks. Ikka veel vaieldakse lähiajaloo ja selle tõlgenduste üle ning teatud tundlikud teemad ei ole lihtsalt kuigi palju käsitlemist leidnud.

Allpool leiate näiteid tundlike teemade kohta kogu piirkonnast. Tasub siiski meeles pidada, et selliste teemade nimekiri võib olla palju pikem. See, mis on tundlik, sõltub isiklikust lähenemisviisist. Need teemad on välja toodud meie projektipartnerite poolt. Mõned neist on aktuaalsed ka Lääne-Euroopas, kuigi nende üle võidakse seal arutada erineval viisil, erineval tasandil ja erineva intensiivsusega; mõned tunduvad aga olevat spetsiifilised Kesk- ja Ida-Euroopa piirkonnale.

**Tabel 2: Ülevaade tundlikest teemadest Ida- ja Kesk-Euroopa kontekstis**

**Naiste õigused** Traditsiooniline rollijaotus perekonnas ja naiste õigused on kogu Kesk- ja Ida-Euroopas endiselt oluline teema. Ühelt poolt on traditsiooniline peremudel paljudes riikides endiselt laialt levinud, nt 52% ungarlastest kuni üle 86% leedulastest on seisukohal, et naised tahavad kõige rohkem kodu ja lapsi. Teiselt poolt on mõnes piirkonna riigis aktiivsed naiste õiguste liikumised.

Tšehhis on naiste jaoks paljudel tegevusaladel ikka veel karm reaalsus klaaslagi. Naised on alaesindatud poliitikas (parlament, valitsus jne) ning avaliku ja erasektori juhtivatel ametikohtadel. Naised seisavad silmitsi ka palgalõhe, seksuaalse ahistamisega ja diskrimineerimisega tööhöives.

Ungaris, kus poliitika on suunatud sündimuse suurendamisele ja Orbáni valitsus keskendub „traditsioonilistele peredele“, nähakse naistes üha enam sünnitaja ja koduse ema rolli kandjat. Ungari poliitilises diskursuses domineeriva sotsiaalse konservatiivsuse tõttu on tavalised retoorilised rünnakud soolise võrdõiguslikkuse vastu, „väites, et nn „sooideoloogia“ õõnestab „traditsioonilisi pereväärtusi“, soodustab ebaseaduslikku rännet ja julgustab homoseksuaalsust“, vahendab Human Rights Watch. Lisaks ei ratifitseerinud Ungari valitsus 2020. aasta mais naistevastase vägivalga ja perevägivalga vastu võitlemise Istanbuli konventsiooni.

Poolas käib äge võitlus abordiseaduse üle, mis on muutunud üheks kõige piiravamaks Euroopas. Tuhanded naised on selle seaduse vastu protestinud alates 2016. aastast, mil enam kui 140 Poola linnas korraldati nn Must protest. Ühiskond on jagunenud naiste õiguste (toetajad nimetavad end valikuvõimaluste pooldajateks, vastased nimetavad neid mõrtsukateks) ja loote õiguste (pooldajad nimetavad end elupooldajateks, vastased nimetavad neid naiste rõhujateks) vahel.

## Sugu ja LGBT+

LGBT+ liikumine ja sooteemad on Kesk- ja Ida-Euroopas suhteliselt uued. Enamikus piirkondades, välja arvatud Tšehhi, ei ole neid teemasid väga aktsepteeritud. Märkimisväärne vähemus või isegi enamus (nagu Leedus) ei tahaks homoseksuaalset inimest enda naabriks. Lisaks sellele peab ainult üle poole tšehhidest homoseksuaalsust õigustatuks.

Kuigi Tšehhis võeti 2006. aastal vastu tsiviilpartnerluse seadus, on see küsimus endiselt päevakorral, kuna seadus ei anna partneritele samasugust staatust nagu abielu (eelkõige ei võimalda lapsendamist). Sama-sooliste abielu seaduseelnõu tekitab endiselt vaidlusi, kuigi seadusandlikes organites on sellel märkimisväärne toetus.

Eestis on ühiskond LGBT+ kogukonna aktsepteerimise osas polariseerunud. 2014. aastal võttis Riigikogu vastu sooneutraalse kooseluseaduse, mis annab samasoolistele paaridele samad õigused kui erisoolistele paaridele. Seaduseelnõu jõustus 2016. aastal. Kuigi küsitlused näitavad, et iga aastaga muutub avalikkus vähemuste, sealhulgas LGBT+ kogukonna suhtes sallivamaks, on pärast partnerlusseaduse vastuvõtmist märgatavalt kasvanud vastuseis. Seda juhib Eesti Konservatiivne Rahvaerakond, millega on liitunud ka osa Eesti luterlikust kirikust, ning see keskendub soolise võrdõiguslikkuse ja LGBT+ õiguste piiramisele ning selle kogukonna häbimärgistamise normaliseerimisele.

Ungaris on traditsioonilistele väärtustele keskendumine toonud kaasa ka valitsuse tugeva LGBT+ vastase hoiaku. Selle tulemusena jõustus 2021. aastal uus seadus, mis keelab alaealistele sellise sisu levitamise, mida peetakse homoseksuaalsust ja soolist võrdõiguslikkust propageerivaks. Selle tulemusena puhkesid Ungaris protestid, mida korraldasid inimõiguste rühmitused ja LGBT+ kogukonna toetajad. Rahvusvahelisel tasandil mõistsid seaduse hukka ELi ametnikud ja rahvusvahelised organisatsioonid. LGBT+ kogukonna häbimärgistamine ja homofobsed rünnakud said kogu riigis hoogu.

Poolas on LGBT+ ja soolise võrdõiguslikkuse küsimused tõstetud avaliku arutelu keskmesse valitseva parempoolse konservatiivse Õiguse ja Õigluse partei poolt. Märkimisväärne osa riigist (mõned väidavad, et koguni kolmandik) on kuulutatud LGBT+ vabaks tsooniks ehk LGBT+ ideoloogivabaks tsooniks. Ka sotsiaalse soo mõiste (mida mõned nimetavad „sooideoloogjaks“) ja seksuaalhariduse üle vaieldakse ägedalt. Pooldajate jaoks tähendab seksuaalharidus koolides ELi standardite järgimist, samas kui vastaste jaoks on selle eesmärk laste ja noorte seksualiseerimine ja seksuaalse segaduse tekitamine.

## Islamofobia ja pagulased

Kuigi Kesk- ja Ida-Euroopa riikides elab vähe moslemeid, on mõnes neist põline islamiusku kogukond (tatarlased). Sellegipoolest on paljudes Kesk- ja Ida-Euroopa riikides väljendatud tugevaid islamivastaseid tundeid. Eriti V4 riigid olid 2014/2015. aasta pagulaskriisi ajal aktiivselt vastu Euroopasse saabunud pagulaste vastuvõtmisele. 30% (Eestis) kuni 65% (Leedus) Kesk- ja Ida-Euroopa ühiskondade elanikest ei sooviks naabriks moslemit.

Pagulaskriisi ajal kasvas Tšehhis pagulaste ja moslemite vastane vaenulikkus, mis aitas mõnel süsteemivastasel erakonnal saada märkimisväärset toetust (paradoksaalsel kombel on sisseränne sellesse riiki väga piiratud). Rändekriisi lõppedes näis see vaibuvat, kuid latentne vaenulikkus on avalikkuse seas tugevalt olemas.

Eestis algasid märgatavad islamofobsed ja pagulasvastased tendentsid 2014. ja 2015. aasta rändekriisi algusega ning taotlustega osaleda Euroopa Komisjoni ümberpaigutamiskavades. Kuigi ühiskonnas oli tervitavaid häáli, suurenesid islamofobia ja migratsioonivastased meeleolud. Negatiivsuse ja vihkamise peamised tegurid olid nõukogude ateistlikust minevikust tingitud teadmiste puudumine religioonide kohta ning Eesti Konservatiivse Rahvaerakonna esitatud tugev islami- ja pagulasvastane narratiiv. Kuigi Eestis on väike, ajalooline ja hästi lõimunud heterogeenne moslemikogukond, võtsid mõned ühiskonnagrupid omaks islamofobseid narratiive ja hoiakuid. Need näivad püsivat, kuigi Eestisse eraldatud kvoodipagulastest saabus siia vaid pool ja lõpuks jäi Eestisse püsivalt alla poole.

Ungaris tõi 2015. aasta pagulaskriis ja moslemipõgenike saabumine kaasa islamifoobia laine ja immigratsioonivastase kampaania, mis varem ei olnud Ungaris oluline teema. Valitsus ja valitsusmeelne meedia esitlesid kriisi kui ohtu kristlikele väärtustele, Ungari identiteedile ja kogu Euroopa tsivilisatsioonile. Kuna migratsioonist sai poliitiline kampaaniateema, kasvas paremäärmuslike liikumiste populaarsus ja valitsus karmistas riigi varjupaigaseadust. Tänapäeval on ksenofoobia ja migratsioonivastased meeleolud ungarlaste seas ühed suurimad Euroopas.

Poolas tulid pagulasvastased hoiakud ja islamifoobia päevavalgele 2015. ja 2016. aasta presidendi- ja parlamendivalimistel, mis tõid võimule Õiguse ja Õigluse partei. Moslemivastane diskursus on õhutanud foobiaid ja fantaasiaid, kuna Poola ei ole olnud otseselt mõjutatud pagulaskriisist ega ole siin kohalikke islamikogukonda. Moslemivastased meeleolud on tugevad ja laialt levinud ning vähesed kohalikud moslemid ei ole võimelised neile vastu astuma.

#### **Kohalikud etnilised vähemused**

Juudid on olnud Kesk- ja Ida-Euroopas üks vanu vähemusi, kes on siin elanud sajandeid. Ometi ei sooviks 10% (Poolas) kuni 36% (Leedus) elanikkonnast, et juudid oleksid nende naabrid. Kesk- ja Ida-Euroopa puhul on omavahel seotud kaks probleemi: antisemitism ja II maailmasõja ajal juudi elanikkonna vastu toime pandud julmused.

Antisemitism ei tundu olevat Tšehhi Vabariigis suur probleem, kuid on üksikuid juhtumeid, näiteks jalgpallihuligaanide seas, kes laulavad vastaste solvamiseks antisemiitlikke laule (see on pigem teatraalne ja rituaalne, mitte tõeline antisemitism). Äärmusparempoolsed (neonatsistlikud) erakonnad korraldavad aeg-ajalt provokatiivseid üritusi, näiteks marsse läbi Praha juudi linnaosa, kuid enamik inimesi ei suutu sellesse hästi.

Eesti elujõulised juudi kogukonnad, mis eksisteerisid riigis enne Teist maailmasõda, ei taastunud kunagi. Kogukondade väiksuse tõttu ei esine ühiskonnas märkimisväärsed juudivastaseid tendentse. Sellegipoolest väljendasid 1990. aastatel ja 2000. aastate alguses sellised rühmitused nagu skinheadid antisemiitlikke vaateid. Hiljuti, seoses paremäärmusliku ideoloogia ülemaailmse tõusuga, on esinenud juhtumeid, kus rahvusvaheliste parempoolsete organisatsioonidega seotud isikud on väljendanud internetis antisemiitlikke hoiakuid. Juudi kogukonna liikmeid on verbaalselt rünnatud, muu hulgas 2019. aastal pearabi.

Ungaris on antisemitism olnud ajalooliselt laialt levinud. See kulmineerus Ungari juutide massilise küüditamisega surmalaagritesse Teise maailmasõja ajal. Tänapäeval on antisemitism ikka veel tavaline ja seda mõistetakse ametlikul tasandil harva või üldse mitte hukka. Uutes koolide õppekavades on antisemiitlikud autorid, samal ajal kui Ungari tihedat liitu natsi-Saksamaaga alahinnatakse. Kasvava natsionalismi ja ksenofoobia tõttu on suurenenud ka verbaalne ja füüsilise agressioon juutide vastu.

Poolas esineb aeg-ajalt antisemitismi, enamasti seoses Teise maailmasõjaga ja Poola ajaloo kujutusega selle kontekstis. Palju tähelepanu pööratakse ohvri narratiividele ja poolakate rolli juutide kannatustes ei puudutata peaaegu üldse.

Romade kogukonnad on elanud Kesk- ja Ida-Euroopas sajandeid, kuid nad tekitavad ikka veel kohaliku elanikkonna negatiivset suhtumist. 31% (Poolas) kuni 76% (Leedus) Kesk- ja Ida-Euroopa elanikest ei soovi romasid enda naabritena näha.

Tšehhi Vabariigi avalikkuses võib täheldada üsna tugevat romade vastast suhtumist, mis mõnikord jõuab avaliku vihkamise ja füüsilise vägivallani. Viimastel aastakümnetel on tõendeid mitmete rassistlike motiividega vägivaldsete rünnakute ja isegi mõrvade kohta. Populaarsed on ka vandenõuteooriad sellest, kuidas romad kuritarvitavad sotsiaalkindlustussüsteemi ja muid privileege.

## Kohalikud etnilised vähemused

Romasid naeruvääristatakse ja peetakse loomult problemaatilisteks. Vaatamata vabakonna ning riiklike ja eraalgatuste pikaajalistele jõupingutustele, on romade diskrimineerimine paljudes sektorites (tööhõive, eluase, haridus jne) laialt levinud. Märkimisväärne osa romadest elab sotsiaalselt tõrjutud paikkondades. 2018. aastal nimetati Tšehhi Vabariigis ligikaudu 830 sotsiaalselt tõrjutud piirkonda, kus elas kokku üle 127 000 inimese ning võrreldes 2006. aastaga on selliste piirkondade arv peaaegu kolmekordistunud, kusjuures elanike arv on kasvanud peaaegu poole võrra. Sotsiaalselt tõrjutud piirkondade küsimus on tihedalt seotud haridusvõimalustega, sest üha rohkem on seal koole, kus romadest õpilaste osakaal on üha suurem. Suur osa nende piirkondade romadest õpilastel jääb saamata alg- ja põhikooliharidus. Euroopa Inimõiguste Kohus otsustas 2007. aastal, et romade lapsi diskrimineeritakse hariduses. Inimõigusorganisatsioonid märgivad, et romadest laste olukord ei ole sellest ajast alates paranenud.

Eestis on romade kogukond väga väike (500–1500 inimest). Sellegipoolest kogeb kogukond igapäevastes olukordades ebavõrdsust ja tõrjutust. Võrreldes teiste rahvustega on romade haridustase madalam ja töötuse tase kõrgem. Osaliselt võivad selle põhjuseks olla romade osas laialt levinud negatiivsed stereotüübid.

Ungaris on romade vastasus olnud ajalooliselt samuti tugev ja kestab tänaseni. Romad on üks peamisi kasvava sallimatuse sihtmärke riigis. Nende diskrimineerimine väljendub sellistes tavades nagu koolide eraldamine, vägivaldlikuriteod, väljatõstmised, teenustele juurdepääsu keelamine ning institutsionaalne ja igapäevane rassism. Hariduse valdkonnas jõudsid uurijad järeldusele, et romasid kas ignoreeritakse või kujutatakse õpikutes teistena ja mitte Ungari rahva osana. Nende stereotüüpne kujutamine keskendub marginaliseerimisele, vaesunud ja tagurlikule eluviisile ning vananenud traditsioonidele.

Poolas on romad koos araablastega kahe kõige vähem meeldiva rahvusgrupi seas. Nad on sotsiaalselt kõige madalamal positsioonil ja mõned romade lapsed on paigutatud intellektipuudega õpilastele mõeldud erikoolidesse, kuigi nad ei ole puudega.

## Rahvuslus

Arvestades paljude Kesk- ja Ida-Euroopa riikide rahutut lähiajalugu ja monokultuursust, on rahva või rahvuse määramine tundlik teema. Debatt käib kahe vastandliku käsitluse üle: avatud, kaasav rahvuslus ja suletud rahvuslus, mis põhineb etnilisel kuuluvusel. Lisaks sellele on mõned Kesk- ja Ida-Euroopa riigid tõrksad sisserändajaid vastu võtma. Tšehhis, Ungaris ja Slovakkias ei tahaks umbes pool elanikkonnast elada sisserändaja kõrval. 52% (eestlased) kuni 86% (leedulased) Kesk- ja Ida-Euroopa riikide kodanikest peab tõeliseks kodanikuks seda, kelle esivanemad on pärit samast riigist.

Veidi lihtsustatult öeldes valitseb Tšehhis kaks vastandlikku arusaama rahvuslikust identiteedist. Esimene neist põhineb kindlal arvamusel, et parim oleks jääda välismaailmast isoleerituna Böömi valgalasse ja teha asju omal moel, omaenda kuldsete kätega jne. Teine on seotud traumaga sellest, et ollakse väike, tähtsusetu ja rõhutatud rahvas võimsamate riikide vahel. Erialt alaväärsustunnet võib täheldada võimsa ja majanduslikult arenenud Saksamaa suhtes.

Eestis konkureerivad kaks peamist seisukohta seoses eestlaseks olemise identiteediga. Esimene neist on soov olla edukas rahvusvahelise kogukonna ning ELi ja NATO liige. Teine, mis põhineb hiljutisel ajaloolisel võõrvõimu kogemusel, peegeldab hirmu vabaduse, keele, kultuuri ja riigi enda kaotamise ees. Kuna Eesti on ühiskond, kus rahvuslik identiteet on seotud emakeelega, arutatakse identiteediga seotud küsimusi sageli seoses hariduse, kultuuri, rände ja rahvusvahelise koostööga.

Ungaris põhineb natsionalism ajaloolisel leinal ja revanšismil. Poliitilises diskursuses on natsionalismi ning Ungari identiteedi, kultuuri ja traditsioonide kaitsmist toodud erinevate ksenofoobsete ja kitsarinnaliste poliitikate õigustuseks. Lisaks sellele on Ungari väärtuste kaitsmist kasutatud ELi-vastaste seisukohtade õigustamiseks ning see on kasvanud euroskeptitsismi. Mõned kommentaatorid nimetavad seda autoritaarseks natsionalismiks, rõhutades samaaegset demokraatia tagasilangust ja kasvavat natsionalismi Ungaris.



Poolas põrkuvad kaks rahvusliku identiteedi kontseptsiooni. Mõned usuvad, et Poola peaks muutuma Lääne-Euroopa sarnaseks riigiks ja edasiliikumiseks tuleks Poola ajalugu ümber mõtestada. Teised usuvad, et Poola on tugev tänu oma etnilisele kuuluvusele, traditsioonidele ja katoliku usule, Poola ajalugu on püha ja selle üle ei tohiks läbirääkimisi pidada. Praegu on rahvusliku identiteedi määratlemise uueks lahinguväljaks koolide õppekavad ja õpikud, mis vaadatakse üle „õigete“ patriootiliste ja religioossete väärtuste osas.

### **Suhted Lääne ja Euroopa Liiduga**

Kesk- ja Ida-Euroopa ühiskonnad on ELi laienemisest alates olnud Euroopa integratsiooni peamised pooldajad, samas kui nende riigid on olnud ELi rahaliste vahendite peamised saajad. Märkimisväärne osa sellest rahastamisest oli suunatud majanduslikule lähenemisele, et võimaldada uutel liikmesriikidel jõuda järele läänepoolsetele partneritele. Kuigi Kesk- ja Ida-Euroopa avalikkus on ELi liikmesuse suhtes endiselt üsna optimistlik, hakkasid mõned valitsused ELile vastu seisma ja seadsid kahtluse alla Euroopa kogukonna alused.

Tšehhi Vabariigi kõrgeimates seadusandlikes organites on olemas poliitilised jõud, kes taotlevad Czexitit, kuid nad on vähemuses. Teised ja olulisemad erakonnad võitlevad ELi föderaliseerumise ja euro kasutuselevõtu vastu, kuid neil ei ole soovi EList lahkuda. Peavoolumeedia esitlus EList on orienteeritud struktuurifondidest (ERF ja ESF) saadavatele toetustele ja ülearustele direktiividele, mida Euroopa bürokraatia väidetavalt üksikutele riikidele peale sunnib.

Ka Eestis on suhtumine Euroopa Liitu polariseerunud. Üks pool seisab ajaloolise mälu, suurema enesemääramise ja vabaduse eest; igasugust välist reguleerimist tõlgendatakse kui uut hegemooniat ja püüet eestlastelt vabadust ära võtta. Neid vaateid pooldavad populistid saavad oma legitiimsuse peamiselt rändeküsimuste arutelust. Teine rühm näeb liitumistes nii majanduslikku kui ka julgeolekupoliitilist jõudu. Eesti välis- ja kaitsepoliitika nurgakivi on „Never alone!“, mis tähendab, et riik vajab tugevaid liitlasi.

Ungaris löi parempoolse valitsuspartei Fidesz poliitiline juhtkond uue ideoloogia, mis ühendas kitsarinnalisuse ja natsionalismi populistliku, läänevastase ja globaliseerumisvastase retoorikaga. ELi institutsioone kujutatakse Ungari peaministri Viktor Orbani kõnedes sageli vaenlastena ning sõnaselgelt rõhutatakse poliitilisi ja majanduslikke sidemeid mitte-Lääne riikide, näiteks Venemaa ja Hiinaga. Neid liite on rahvusvaheline üldsus laialdaselt kritiseerinud. Huvitav on see, et kuigi Ungarit kujutatakse sageli ühe kõige euroskeptilisema riigina ELis, näitas üks uuring, et tegelikult on Ungari avalikkusel EList üldiselt positiivne kuvand. Seega on oluline eristada valitsuse seisukohta ja rahva arvamust Läänest ja Euroopa Liidust.

Poolas on toimunud nähtav poliitiline nihe, sest erakond Õigus ja Õiglus on olnud vastu mõnele ELi määrusele (nt pagulaste asustamise kohta), mida mõnikord nimetati ELi diktaadiks. Selles osas domineerib narratiiv, et Poolal on õigus saada ELilt rahalisi vahendeid, kuid ta ei tohi kaotada oma rahvuslikku ja usulist identiteeti, et Läänele meeldida.

### **Religiooni tähtsus**

Kesk- ja Ida-Euroopa riikides on religiooni suhtes erinevad hoiakud. Kui poolakatest väidab 78%, et religioon on oluline, siis tšehhidest ja eestlastest jagab sama arvamust vähem kui viiendik. See muudab kiriku ja organiseeritud religiooni positsiooni mõnes riigis oluliseks tundlikuks temaks.

Katoliku kiriku mõju poliitikale on Tšehhi Vabariigis piiratud. Selle esindajate püüdlused lobitööd teha või sekkuda mõnes tundlikus küsimuses (nt „traditsioonilise perekonna“ kaitse, vastuseis samasooliste abieludele ja soov säilitada traditsioonilisi soorolle jms) on aeg-ajalt osaliselt edukad, kuid üldiselt on kirikule ühiskonnas ja kõrgemate poliitiliste ringkondade seas minimaalne poolehoid.

## Religiooni tähtsus

Eestis mängis luteri kirik enne Teist maailmasõda otsustavat rolli nii hariduses, kultuuris kui ka identiteedi kandjana. Hiljem jättis oma jälje nõukogude ateistlik propaganda. 1990. aastatel oli kirik endiselt vastupanuliikumise ja teisitimõtlejate sümboliks, kasvas ka kiriku liikmete arv. Ometi on Eesti 2011. aasta rahvaloenduse andmetel üks sekulaarsemaid riike, kus vaid 19% inimestest tunnistab mingit organiseeritud usku (vaid 14% eestlastest tunnistab end luterlasteks) ja vähem kui 3% osaleb kord nädalas jumalateenistustel. Samas näitavad 2011. aasta rahvaloenduse andmed seda, et suurima liikmeskonnaga kirik Eestis on Vene Õigeusu Kirik. Lisaks on populaarsust kogumas erinevad rahvuslikul identiteedil põhinevad uuspaganlikud rühmitused, mis kombineerivad loodususe elemente. Institutsioonina on luteri kirik säilitanud ühiskonnas teatud positsiooni, sealhulgas sõnaõiguse ühiskonnakorralduses, kuid tema võimu ulatus sõltub poliitilisest toetusest konservatiivsetele populistidele.

Ungaris on valdavaks usundiks katoliiklus, üle 60% ungarlastest tunnistab end katoliiklaseks. Hiljuti on peaminister Viktor Orbán end positsioneerinud kristluse kaitsjana, samas on teda laialdaselt kritiseeritud selle eest, et ta kasutab religiooni oma võimu tugevdamiseks. Ta viitab sageli Ungari rahvusliku identiteedi kristlike juurte tähtsusele, et edendada immigratsiooni- ja islamivastast retoorikat ning sallimatust. Viimastel aastatel on Orbán üha enam viidanud Ungarile kui „kristlikule demokraatialle“, mitte kui „illiberaalsele demokraatialle“. Lisaks on traditsiooniliste väärtuste edendamine sageli kaetud kristlike väärtuste kaitsmise narratiiviga.

Poolas sai katoliku kiriku tugev positsioon ametlikuks 1993. aastal allkirjastatud Poola ja Püha Tooli vahelise leppega. Kiriku oluline roll on muutunud Poola mõõdukalt kvaasi-konfessionaalseks riigiks. Märkimisväärne osa ühiskonnast on selle domineeriva positsiooni vastu ja nõuab kiriku maksustamist, usuõpetuse kaotamist koolidest, riigi ja kiriku eraldamist ning kirikuvõimude sekkumise piiramist poliitikasse. Probleemiks on saanud ka mitmete Poola preestrite seksuaalne väärkäitumine.

Allikas: Statistilised andmed Euroopa Väärtuste Atlast, <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu>. Riikide andmed projektipartneritelt: Jekatyerina Dunajeva, Heidi Maiberg, Michal Rigel, Elo Süld, Radek Vorlíček.

Oluline on märkida, et paljud neist tundlikest küsimustest on omavahel seotud ja neid saab mõtestada mõnede põhiliste vastandlike kontseptsioonide raamistuses: traditsioonilis-religioosne või liberaalne, avatud/kaasav või suletud/kaitstes, lääne/globaalne või rahvuslik. Samal ajal ei ole need teemad nii üksteist välistavad, kui võiks arvata, mis muudab arutelu veelgi keerulisemaks.

## Kuidas on olukord teie riigis?

Mõelge ja uurige, kuidas tundlike teemade õpetamine teie riigis toimub. Siin on toodud mõned küsimused, millest võib konteksti loomiseks kasu olla. Need võivad olla abiks ka inspiratsiooni otsimisel, kui valmistute tundlike teemade õpetamiseks õpilastele või üliõpilastele.

- Mis on tundlikud teemad?
- Millised on teie riigile omased tundlikud teemad?
- Milliseid teie riigile omaseid tundlikke teemasid tasub õppetöös päevakorda võtta?
- Kes töötab välja ja avaldab teie riigis tundlikke teemasid käsitlevaid materjale?
- Milliseid tundlikke teemasid arutatakse keskkoolide ja ülikoolide õppekavades?
- Kust leiate teadmisi, et valmistada end ette tundlike teemade arutamiseks oma emakeeles?
- Mis võib olla abiks tundlike teemade arutamiseks valmistumisel?
- Millised on tundlike teemade käsitlemisega seotud probleemid, takistused ja piirangud?
- Millised on teie kui noortega töötava pedagoogi ootused seoses tundlike teemade ressursside ja töömeetodite kättesaadavusega?

### SOOVITUSED

Ülaltoodud ülesannet saab täita mõttekaardi abil. See aitab teil mõista, mis on tundlikud teemad, ja näha tervikpilti teie riigi õpetamise kontekstis.

Järgige mõttekaardi koostamise protsessi kuut sammu:

- Määrake mõttekaardi põhiteema.
- Lisage oma mõttekaardi põhiteemast välja kasvavad peamised harud.
- Seejärel lisage võtmesõnad, põhiteemaga seotud assotsiatsioonid.
- Veenduge, et peate oma mõttekaardil kinni võtmesõnade hierarhiast.
- Mõelge, kuidas saate oma mõttekaarti ergastada:

lisage konkreetsete märksõnade jaoks värve, erineva suuruse ja paksusega kirjatüüpe.

- Mõelge sümbolitele, piltidele, joonistustele jne, mida saate oma kaardile lisada.

Allikas: Tony Buzan [The Ultimate Book of Mind Maps – Tony Buzan](#).

Teine tööriist, mis aitab teil tuvastada ressursse, vajadusi ja probleeme, on SWOT-analüüs. Allpool olev tabel on jagatud neljaks osaks. Kirjutage nendesse osadesse neli märksõna (tugevused, nõrkused, võimalused keskkonnas, ohud keskkonnas), mille ümber koondub teie analüüs tundlike teemade õpetamisest. Mõelge oma ettevõtmise tugevatele külgedele, st enda potentsiaalile (teadmised, oskused, pädevused), materjalidele ja allikatele, töömeetoditele ja -strateegiatele ning sellele, mida te õpetajana kõige paremini oskate (mida teete hariduses hästi ja väga hästi). Mõelge nõrkadele külgedele: mis võib teie jaoks olla raske, ebasoodne, problemaatiline. Mõelge, mida peaksite vältima, mis on puudu või mis võiks olla riskantne (nt mõni töömeetod). Mõelge, millised on eduvõimalused teie koolis või ülikoolis.

Milliseid positiivseid tulemusi võiks teie tegevus anda? Kuidas saab teie tegevus toetada kooli humanistlikel väärtustel põhineva ja mittediskrimineeriva hariduse rakendamisel? Mõelge, milliseid riske, raskusi ja takistusi võite tundliku teema õpetamisel oma keskkonnas kohata. Milliseid keerulisi olukordi võivad õpilased kogeda tundliku teema tunnis osalemise tagajärjel?

Kirjutage oma mõtted tabeli vastavatesse osadesse ja vaadake tulemusi. SWOT-analüüsi saab kasutada alati, kui soovite luua tervikliku ülevaate olukorrast, milles õpetate tundlikke teemasid. See on kasulik meetod ka motiveerimiseks ja planeerimiseks.

## ÜLESANNE

Kirjutage oma mõtted lahtritesse. Kui olete lõpetanud, vaadake tulemusi ja kavandage oma õpetamistegevused.

**Tugevused**

**Nõrkused**

**Võimalused**

**Ohud**

Allikas: [Mind Tools: SWOT Analysis](#)





# **Õpetamisparadigmad, lähenemisviisid ja strateegiad**





Mõned õpetajad võivad erinevatel põhjustel üritada tundlike teemade õpetamist vältida. Siiski tasub see väljakutse vastu võtta – toetada teadlikult noorte avanemist tundlikele teemadele, võttes arvesse nende intellektuaalseid, käitumuslikke, sotsiaalseid ja kultuurilisi vajadusi.

Õige ettevalmistusega (sealhulgas teie enda uurimistöö, reflekteeriva õpetaja hoiak, õppijakeskne pedagoogika<sup>16</sup> ja inimõiguste pedagoogika<sup>17</sup>) saate luua õpilastele turvalise ruumi, kus nad saavad lugupidavalt suhelda, pidada dialoogi ja arutleda tundlike teemade üle. Noori pole võimalik ette valmistada kriitiliseks mõtlemiseks ja vastutustundlikuks eluviisiks maailmas teisiti kui harjutades koos nendega raskete teemade reflekteerivat arutelu. Erinevate seisukohtade ärakuulamine ja tundmaõppimine on autentne võimalus arendada õpilastes kriitilise mõtlemise oskust. Seetõttu on vaja lõimida õpetatav aine ning meetodid, kuidas ja millega seda õpetate.

Iga õpetamisstrateegia, mis toetab loovat arutelu, aitab luua klassis kaasavat õhkkonda. On väga oluline, et kõik õpilased tunneksid end turvaliselt, kaasatuna, nähtuna, kuuldavana ja julgustatuna koostööle õpetaja ja kaaslastega. On vaja toetada uudishimu teema ja ressursside suhtes ning rõhutada selget sõnumit tundide eesmärgist ja kõigi protsessis osalejate võrdsusest: „me kõik oleme siin selleks, et õppida“.

---

<sup>16</sup> K.M. Klipfel, D. Brecher Cook, *Learner-centred Pedagogy*, Facet Publishig 2017; Schweisfurth, M. (2013). Learner-Centered Education in International Perspective. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1), 1-7.

<sup>17</sup> "The way and methodology of 'how' to teach, train and learn in, through and for human rights" A. Mihr, [Towards a Human Rights Pedagogy](#), p 2.

## Näiteid paradigmadest, mida saab kasutada tundlike teemade arutamiseks klassiruumis

**Akadeemiline distantseeritus** – paradigma, mille peamine eesmärk on muuta tundlikud teemad akadeemilise uurimise ja analüüsi objektiks. Teaduslikku teadmist kasutatakse selleks, et analüüsida infot ja konstrueerida usaldusväärset argumentatsiooni, püüdes kõrvaldada ühepoolsed ja subjektiivsed elemendid.

**Kodanikuhumanism** – viitab õpilaste sotsiaalsele vastutustundele ja õpetamisele, mis toetab neid kodanikuosaluse ja -aktiivsuse kujundamisel.

**Inimõiguste pedagoogika** – paradigma, mis viitab inimõiguste õpetamise viisidele ja meetoditele. Teadmised inimõigustealastest õigusaktidest ja nende rakendamine pedagoogikas on vajalikud, et kujundada teadlikkust võrdsetest õigustest demokraatlikus ühiskonnas ja mittediskrimineerivat vaadet tundlikest teemadest mõjutatud inimeste olukorrale.

**Vabastus- ja emantsipatsioonipedagoogika** – selles paradigmas nähakse klassi kui rühma, mis panustab oma teadmistega sotsiaalse ja poliitilise maailma probleemide analüüsi. Idee on arendada õpilastes kriitilist südametunnistust. Kasutades oma kogemusi ja teadmisi, panustavad õppijad klassis arutatavatesse teemadesse ja probleemidesse.

Näiteid õpetamisstrateegiate kohta, mida saab kasutada tundlike teemade käsitlemises, leiate tööriistakastist. Veel kasulikke strateegiaid:

**Empaatiline strateegia**<sup>18</sup> – kasutatakse õpisisuolukordades, kus käsitletakse selliseid probleeme nagu mõne rühma, kogukonna või rahva stigmatiseerimine

või stereotüpiseerimine sotsiaalses, ajaloolises ja meediadiskursuses. Diskrimineerimine, marginaliseerimine, infantiliseerimine võib puudutada mõnda kauget gruppi, millega meil ei ole võimalust igapäevaselt kohtuda. See strateegia hõlmab järgmisi meetodeid: ümberpööratud rollimäng, plusside ja miinuste loetelud, rollimäng ja simulatsioon, tuginemine vahetutele jutustustele, mis on kättesaadavad filmide, dokumentide, arhiivide, veebi kaudu.

**Avastuslik strateegia**<sup>19</sup> – kasutatakse siis, kui tundliku teemaga seotud probleem ei ole selgelt määratletud, sest see jääb õpilaste igapäevasest kogemusest ja tuttavatest teabeallikatest kaugemale (nt laste sunnitöö, kliimamuutus, kastisüsteem). Seda strateegiat võib õpetaja kasutada uurimisoskuste arendamiseks, suunates kasutama teema avamiseks eri liiki teabematerjale (teaduslikud, didaktilised ja meediaallikad, rahvusvahelised aruanded, õigusaktid, analüüsid, juhtumiuuringud).

**Distantseerumisstrateegia**<sup>20</sup> – võib kasutada, kui arutatav teema on väga tundlik, kuna see puudutab rühma, kooli, kohalikku kogukonda, kus õpetaja töötab, või kui klass on maailmavaate ja teabele juurdepääsu poolest polariseerunud. Distantseerumisstrateegia põhineb analoogiatega ja paralleelide uurimisel ja arutamisel. See võib hõlmata retrospektiivset lähenemist, st minnakse ajas tagasi mingi olukorra või kogemuse juurde, mis võimaldab vaadelda teema või probleemi kujunemislugu.

<sup>18</sup> [How to Build Empathy and Strengthen Your School Community](#).

<sup>19</sup> Rieman, J. (1996). A field study of exploratory learning strategies. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 3(3), 189-218.

<sup>20</sup> Case, K. A., & Hemmings, A. (2005). Distancing strategies: White women preservice teachers and antiracist curriculum.

*Urban education*, 40(6), 606-626.

**Kompenseeriv strateegia**<sup>21</sup> – kasutatakse olukordades, kus õpilaste hoiakud mingi rühma, kogukonna või rahvuse suhtes on ühekülgsed, stereotüüpsed, sildistavad või üldistavad. Sellised hoiakud ei võimalda antud rühma erinevatest aspektidest ja teabeallikatest tunda õppida. Kompenseerivas strateegias osutab õpetaja õpilaste argumentides esinevatele vastuoludele ja selgitab neid, püüdes murda müüte – populaarseid pealiskaudseid seisukohti –, viidates faktidele ja usaldusväärsetele allikatele.

---

<sup>21</sup> Kurtz M.M. (2011) Compensatory Strategies. In: Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (eds) Encyclopedia of Clinical Neuropsychology. Springer, New York, NY.



**Kuidas õpetada  
tundlike teemasid  
eetiliselt: mitu olulist  
sammu**



Tundlikud teemad ilmnevad hariduses nii tahtlikult (õppekava suunised, õpetaja kavatsus) kui ka tahtmatult (olukord, ootamatute asjaolude tulemus, uute inimeste kohalolek koolis jne). Peaaegu kõik õpetajad õpetavad mingil etapil oma töös tundlikke teemasid, sest need lihtsalt kerkivad esile ja olukord või arutatavate teemade kontekst nõuab seda. Tundlik teema võib põhjustada isegi parimas õpetajas ebamugavustunnet või ebakindlust, kui ta töötab õpilastega selleks ette valmistamata ning kogeb õpilaste sarkasmi, pilkeid, vastumeelsust, vaikimist ja muid strateegiaid, mida nad võivad kasutada nii täiskasvanute kui ka eakaaslaste suhtes.

Meie loomulik kaitsereaktsioon (ka õpetamisel) on vältida tundlikke või vastuolulisi teemasid või käsitleda neid üldiselt ja pealiskaudselt, ilma et end keeruliste arutelude ja ootamatute olukordade suhtes haavatavaks teeksime. Globaliseerunud maailmas on need teemad aga võtmetähtsusega, kujundamaks õpilastes teadlikkust ja tundlikkust planeedi, inimeste, nende vaadete ja hoiakute mitmekesisuse suhtes. Samuti on need teemad olulised seetõttu, kuna nad aitavad õpilastele sisendada individuaalse ja kollektiivse vastutuse ning kodanikuaktiivsuse hoiakuid, mis on otseselt ja kaudselt seotud inimõigustega.

# Ettevalmistus

Kodanikuharidus, demokraatlik ja humanistlik haridus ei seisne tänapäeval paljudes Euroopa riikides teoreetiliste teadmiste omandamises või õpikuharjutuste tegemises. See põhineb aktiivsel õppimisel, osalemisel ja kaasamisel mitmesugustes tegevustes, mis on seotud reaalse probleemide, olukordade ja sündmustega. Üha enam usutakse, et just tegevus, mitte võimalikult suure hulga teoreetiliste teadmiste omandamine, on tõhus viis õpilaste tundlikkuse kasvatamiseks, inimõiguste austamise õpetamiseks, kodanikuhoiakute kujundamiseks ja sotsiaalse kooseksisteerimise põhimõtete mõistmiseks globaliseerunud maailmas.



Teie õpilased vääriavad võimalust õppida tundlikke teemasid autentselt, huvitavalt ja sihipäraselt struktureeritud viisil. Mõne õpilase jaoks võite olla esimene täiskasvanu, kes arutleb tundliku teema üle faktide ja erinevate allikate abil. Kui õpetate tundlikku teemat rühmale, andke õpilastele ruumi oma argumentide sõnastamiseks, kuulake ja suunake arutelu, esitage küsimusi ja tooge esile teemaga seotud uusi aspekte.

Mõnel õpilasel ei pruugi olla selles valdkonnas kogemusi, kuna tal puudub võimalus osaleda konstruktiivsetes aruteludes kodus või eakaaslastega. Mõned neist võivad olla tuttavad ainult pealiskaudsete või poolikute argumentidega, mis on kontekstist välja rebitud ega kajasta tegelikkust (nt rassism, piinamine, vaimuhaigused, laste töö, vaksineerimine, inimkaotused, genotsiid, pagulased, religioon).

Olenemata sellest, kas kavandatav tegevus on silmast silma või virtuaalne, nõuab iga olukord, et te oleksite hästi valmistunud ja teadlik õppetegevusega seotud vastutusest ja eetikast. Õpilasi ei tohiks kohelda lapsikute, nõrkade ja abitude inimestena. Gümnasistid ja üliõpilased on täiskasvanud ning neid ei tohiks raskete teemade arutamise eest liigselt kaitsta, kuid nii koolis kui ka ülikoolis peaksite õpetajana püüdma järgida teatavaid põhireegleid:

*„Jagage vastutust, et kõigi hääled saaksid kosta...  
Kuulake lugupidavalt...  
Olge valmis oma vaatenurka muutama...”<sup>22</sup>*

Need on õppeprotsessis koostöö aluspõhimõtted, mis võimaldavad luua turvalise ruumi mõttevahetuseks ning vastastikusel austusel ja teadmiste otsingul põhineva ühise uurimise õhkkonna. Need reeglid, suunised ja osalemisnormid võivad aidata:

- selgitada ja mõista õpetaja ja õpilaste ootusi;
- suurendada õpilaste kuuluvustunnet;
- soodustada õpilaste võimet osaleda viljakas koostöös, olenemata nende vahelistest erinevustest.

---

<sup>22</sup> [Guidelines For Classroom Interactions](#), Center for Research on Learning & Teaching, University of Michigan.

# Küsimused, millele tasub vastata

Tundliku teema käsitlemist ette valmistades on kasulik vastata järgmistele küsimustele:

- Kas seda tundlikku teemat võib ja peab õpetama koolis, kus ma töötan? (tingimused, kontekst)
- Kas mul on piisavalt teadmisi? Kas ma tunnen vahendeid, mida saan kasutada, et valmistuda tundliku teema tutvustamiseks tunnis? (vahendid)
- Kuidas, mil viisil ja milliste meetoditega saan ma tundlikku teemat tutvustada? (meetodid)
- Kuidas ma tegelen tundlike teemadega, mida tahan õpetada? (ideed, lahendused)
- Kas mul on muresid, kahtlusi ja dilemmasid selle teema rakendamise suhtes? (lahenduste otsimine, tugivõrgustike kaardistamine)
- Kuidas ma õpilasi tundliku teema rakendamisel erinevate vaatenurkade suhtes tundlikuks häälestan? (eesmärkide rakendamine)
- Mida ma tahan õpilastega saavutada, kui ma tunnis tundlikku teemat käsitlen? (eesmärkide rakendamine, oodatavad tulemused)

Alltoodud samme võib muuta sõltuvalt teemale eraldatud ajast, rühma suuruselt ja vanusest, samuti tunni toimumise kohast (klassiruum, mäluasutus, kalmistu, raamatukogu, linnaruum vm) ja muudest teguritest. Oleme toonud ära ka arutelu kõige olulisemate etappide kohta; kaaluge, milliseid neist saab kohaldada ilma muudatusteta ja milliseid tuleb muuta vastavalt teie olukorrale.

# 1. samm

Juhinduge õpilaste identiteedi ja vaadete mitmekesisusest ning õpetamise erinevatest kontekstidest.

Seadke tegevusele selged eesmärgid ja koostööreeglid. Tehke selgeks, et arutelu eesmärk on arendada tundlikust ja austust mitmekesisuse, sotsiaalse õigluse ja kõigi seisukohtade suhtes, mis ei riku inimõigusi ega -vabadusi, sealhulgas õigust inimväärikusele.

Võite alustada kursuse ainekava või õppekava kontrollimisest. Kuidas on sõnastatud eesmärgid? Kuidas on teema esitatud? Kas kirjandus teemale lähenemiseks on olemas? Seejärel tehke kiire kontroll allikate kättesaadavuse kohta. Kuigi internet on täis igasuguseid allikaid, tuleks olla ettevaatlik ja kontrollida, milline neist on usaldusväärne.

Asjakohaste allikate valimine:

- Kasutage portaale ja otsingusüsteeme [Google Scholar](#) või [ResearchGate](#), et suurendada tõenäosust, et ressursid on akadeemilised.
- Valige usaldusväärsed riiklikud allikad ja vaadake, kuidas on neis teemat esitatud.
- Otsige õppematerjale, mille on välja töötanud vabahendused – võib-olla leiate isegi valmis stsenaariumi oma tunni jaoks.

Kui olete oma allikaid hoolikalt valinud, võite olla peaaegu kindel, et teie andmed on usaldusväärsed. Kui mitte, võite kogutud teavet kiiresti kontrollida:

- Kes on autor? Millega ta tegeleb? Mida ta on veel kirjutanud? Mida temast arvatakse?
- Kas teave on esitatud neutraalselt või sisaldab väiteid, mis on suunatud emotsionaalse reaktsiooni esilekutsumiseks?
- Kas see on ainus narratiiv antud teemal? Kas te suudate leida mõne muu? See võib olla kasulik, et saada ettekujutus võimalikest erinevustest oma klassis.
- Kas ressursid, videod, intervjuud, juhtumiuuringud jne on eetilised ja läbipaistvad (piltide ja tundlike andmete kaitse)?

Pärast neile küsimustele vastamist valige välja materjalid, mida õpilased peaksid teie arvates enne tundi lugema. Mõelge, kuidas õpilasi aruteluks ette valmistada. Võite seda teha mitmel viisil: näiteks jagage neile materjalid, mida analüüsida ja läbi töötada, valmistage ette küsimused, mida nad tunnis läbi töötavad, valmistage ette erinevaid ülesandeid erinevatele õpilaste rühmadele, valmistage ette küsimused ja paluge õpilastel neile vastata.

# Kas ma arutan seda teemat neutraalselt?

Küsimus taandub sellele, kas te peaksite esitama teema kohta oma arvamuse või mitte. See sõltub suuresti õpetajast ja teemast. Kui te olete hidžaabi kandev õpetaja, kes arutab oma klassiga islamofobiat, ei peeta teid tõenäoliselt neutraalseks, isegi kui te seda püüate. Kui kuulete arvamust, mis on liiga äärmuslik (nt heteroseksuaalid tuleks maalt välja saata), siis peaksite reageerima.

Objektiivsust on keeruline saavutada ja säilitada, eriti kui teema on vastuoluline ja teil on oma selge seisukoht. Kasutage järgmisi tehnikaid, et kontrollida, kas teie lähenemine tundlikule teemale on neutraalne:

- Kas ma esitaksin teemat samamoodi, kui teaksin, et klassis on õpilane, kellel on teistsugune arvamus kui minul või kes on teemaga isiklikult seotud? (nt me arutame elundidoonorlust kui midagi head, aga üks õpilane on äsja õnnetuses kaotanud oma lähedase pereliikme; elundid tähendavad kellegi elu päästmist, kuid samas tähendavad need ka seda, et keegi teine – doonor – pidi surema).
- Kuidas ma end tunneksin, kui mul oleks vastupeetav arvamus ja ma oleksin õpilase rollis? See harjutus ei ole raske, sest meil on paljude tundlike küsimuste kohta selged arvamused. Näiteks kui ma isiklikult olen abordi vastu ja arutan seda teemat oma õpilastega, siis kuidas ma end selles arutelus tunneksin, kui ma tegelikult oleksin abordiõiguse poolt?
- Kas ma kasutan emotsionaalseid või normatiivseid väiteid, kui arutan teemat klassiga (nt „õnneks ei saa homod meie riigis abielluda“)? Kui te ei ole kindel või kui teema on eriti keeruline, võite lisada ühe kihi ja öelda: „On mõned inimesed, kes väidavad, et on hea, et homod ei saa meie riigis abielluda.“ Nii muudate arutelu ühe vaatepunkti analüüsiks.

Kehtestage selged õpieesmärgid, siduge need õppekava eesmärkidega ja kaaluge, kuidas õpilased saaksid tundlike teemade arutamisel klassis koos töötada. Tehke õpilastele selgeks, et vestlus ja arutelu on väga olulised, sest nii saavad nad teemat ümbritseva tege-likkusega seostada. Lisaks muudab see nad tundlikuks vastandlike seisukohtade suhtes ja võimaldab kuulda mõlema poole argumente. Kuulamise ja arutamise juures on äärmiselt oluline turvatunne. Õpilaste käitumine ja kaasatus sõltuvad suuresti klassis loodud õhkkonnast. Kui õpikeskkond on positiivne ja turvaline, osalevad õpilased suurema tõenäosusega aruteludes ning jagavad oma kogemusi, tähelepanekuid ja arvamusi.

Pidage meeles, et teie turvatunne on sama oluline kui õpilaste oma. Mõelge, kuidas saate oma klassi hästi juhtida, et luua toetav õhkkond ja seda kogu tunni vältel säilitada. Mõelge, kuidas panna kõiki võtma vastutust turvalise ruumi eest. Üks võimalus on kaasata õpilased otsustusprotsessi – tegema ettepanekuid, loomaks tundide jaoks ühised reeglid. Kaasav lähenemine paneb õpilased mõistma oma vastutust ja aktsepteerima reegleid, mida nad on kogukonnana ühiselt loonud.

Tasub kehtestada koos õpilastega reeglid ning sõlmida nendega kokkulepe – seda võib koostada tahvil, õpilased võivad teha mobiiltelefoniga pilte ja reeglid kaasa võtta. Soovitatav on kokkuleppele alla kirjutada kõigi selle koostajate ja vastuvõtjate nimed ning lisada sõlmimise kuupäev.

Sellise lepingu põhiprintsiibid hõlmavad tavaliselt järgmist:

- kuulame lugupidavalt, katkestamata;
- ei katkesta ega häiri teisi;
- austame teiste seisukohti (sh nende, kes ei ole kohal ja kes on aruteludes kasutatud argumentide autorid);
- väldime diskrimineerivaid ja ebaviisakaid avaldusi ning kõrgendatud hääletooni;
- kritiseerime mitte inimesi, vaid ideid ja tegusid<sup>23</sup>

### Tegevus

**Mõelge, millised põhimõtted võiksid veel olla olulised, toetamaks arutelusid koos õpilastega.**

Kirjutage need siia.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Mõelge, kas mõni reegel võiks arutelude läbiviimist tunnis negatiivselt mõjutada.** Kui te arvate, et selliseid reegleid võib olla, kirjutage need siia.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>23</sup> [The University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching](#)

## 2. samm

Valmistage ennast ja õpilasi aruteluks ette. Õpilased peaksid olema teemakohaste probleemide ja dilemmade üle arutlemiseks valmis nii intellektuaalselt (teadmiste osas) kui ka emotsionaalselt (kõigi õpilaste turvalisus klassis). Selleks tuleb neile esitada eakohane taustateave, mõisted ja allikad.

Samuti tuleks õpilastele teatada, kas tegevus toimub klassis või mujal ja kas osaleb keegi külaline. Need juhised ja teave aitavad õpilastel aruteluks valmistuda ja tunda end kindlalt ette teada keskkonnas (koht, aeg, ruum ja rühm).

Oluline on pakkuda õpilastele erinevaid allikaid. Oma materjalide koostamisel peaksid nad pöörama tähelepanu hoolikale viitamisele (kust andmed/faktid pärinevad ja miks nad valisid just selle allika). Väikesed ülesanded, mis nõuavad iga õpilase individuaalset panust, aitavad kaasa, et õpilased tunneksid end rühmatöösse, aruteludesse ja üldiselt õppetegevusse kaasatuna.

### **Kas ma tean, kuidas viia tundlikku teemat käsitlevaid tunde läbi eetilisel ja mittediskrimineerivalt?**

Sõltuvalt rühma suhtlusest, dünaamikast ja õhkkonnast võib tekkida vajadus tuletada õpilastele meelde,

et tuleb austada inimõigusi ja -vabadusi, sealhulgas õigust avaldada arvamust. See ei tähenda õpilaste töö katkestamist, vaid reageerimist arusaamatustele, lugupidamatusele teise seisukohtade või argumentide kuulamisel või sellele, et enamusest erineva seisukoha omajad ei saa sõna.

### **Milliseid piiranguid ja raskusi ma selle teema arutamisel näen?**

Võimalike raskuste teadvustamine on esimene samm nende lahendamise teel. Tundlike teemade arutamisel võib probleeme tekitada teadmiste puudumine õpilaste taustast (nt keegi on juut ja te arutate antisemitismi) ja arvamustest (nt keegi on konservatiivne ja te arutate eutanaasiat). Isegi kui te teate oma õpilaste tausta või arvamusi ja olete nende reaktsiooniks valmistunud, võivad nad teie ootustest kõrvale kalduda (nt ei pea kõik moslemiõpilased olema religioossed). Mõned õpilased võivad vaikida ja mõned pinged võivad jääda lahendamata. Mõned arutelud võivad jätkuda pärast tundi väljaspool klassiruumi (nt usklikest õpilastest koosnevas klassis tunnistab üks õpilane end ateistiks). Raskusi võivad tekitada õppijad, kellel on arutatavas küsimuses äärmuslikud seisukohad, nt kui keegi ütleb rahvusliku identiteedi üle arutledes, et tõeline eestlane võib olla ainult see, kellel on puhas eesti veri.

## 3. samm

Pidage kinni metoodilisest kolmnurgast: KÜSI, KUULA, AUSTA<sup>24</sup>. Sellest võrsunud mõtteviis võimaldab õpetajal esitada küsimusi, kuulata vastuseid ja austada isiklikke valikuid. Kui järgite neid põhimõtteid ise, nõudke seda ka oma õpilastelt. Kasvatage neis tundlikkust, millega esitada küsimusi, kuulata küsimusi (ka nende omi, kes ei viibi ise kohal) ja respektierida teiste seisukohti.

Püüdke planeerida arutelu nii, et teie rollid selle juhi ja jälgijana oleks tasakaalus. Teie ülesanne on toetada õpilasi ja tuletada neile meelde kehtestatud lugupidava arutelu reegleid ning õigusi oma arvamusele. On võimalik, et tunni ajal kerkib ettenägematu küsimus, mis vallandab tugevaid emotsioone ja jagab õpilased vastanduvateks rühmadeks.

Tundliku teema arutelu kavandamisel tasub kaaluda ka järgmist:

- määratlege selge eesmärk;
- pange paika põhilised reeglid;
- looge ühise arusaamise alus;
- tekitage arutelule raamistik, mis säilitab nii fookuse kui voolavuse;
- hoidke kõik kaasatuna;
- olge aktiivne suunaja;
- tehke diskussioonist kokkuvõtte ja koguge õppijatelt tagasisidet;
- tegelege enda kui õpetaja identiteedi küsimustega (...)<sup>25</sup>

## 4. samm

Järgmine samm puudutab raskete olukordadega toimetulekut tundlike teemade arutamisel. Me ei saa valmis olla kõigeks, kuid saame analüüsida mõningaid didaktilisi strateegiaid, mis võivad meid rasketel hetkedel toetada.

Alustage küsimusest: kas ma tean, kuidas lahendada rasket olukorda (nt konflikti), mis võib tekkida just seda teemat arutades? Missugused strateegiad, meetodid ja vahendid on teie käsutuses, et reageerida raskele olukorrale klassis?

Kirjutage oma vastused paberilehele (kas või märksõnadena), et saaksite neid hiljem kontrollida või täiendada järgmiste nõuannetega:

- püüdke emotsionaalne olukord muuta õpikogemuseks;
- tehke kindlaks, kus on probleem;
- selgitage, missugused on ootused suhtlusele;
- julgustage inimest rääkima – see annab parema ettekujutuse „tegelikest“ probleemidest ja sageli ka vihje võimaliku lahenduse leidmiseks;
- formuleerige probleem ümber nii, et see ei oleks isiklik (...);
- muudke probleemi nii, et te saaksite töötada koos selle lahenduse suunas (...)<sup>26</sup>
- kui see ei ole võimalik, kavandage jätkuarutelu ja teavitage sellest õpilasi.

<sup>24</sup> [Toto jsou také základní principy efektivní komunikace.](#)

<sup>25</sup> [Guidelines for Discussing Difficult or High-Stakes Topics.](#) Center for research on Learning & Teaching, University of Michigan.

<sup>26</sup> [Dealing with difficult people & difficult situations. Setting the stage for success.](#) Counseling and Psychological Services, The University of Kansas.



## 5. samm

Tegevuse lõpetamine on väga oluline samm. See koosneb arutelu kokkuvõttest, õpilaste arvamuste kogumisest ning turvalisest lõpetamisest. Pidage meeles, et see osa ei saa piirduda 2--3 minutiga tunni lõpus, vaid juba õppetööd planeerides tuleks igale etapile varuda piisavalt aega. Arutelu kokku võttes peaks käsitletud teema põhipunktid ja -aspektid veel kord läbi käima.

Sõltuvalt valitud strateegiast määratleb kas õpetaja või õppija(d) peamised käsitletud küsimused, võtab kokku arutelu elemendid, toob esile tulemused, kahtlused ja küsimused, mis jäid vastusetu. Samuti on oluline tuvastada need küsimused, mida erinevatel põhjustel ei jõutud arutada, ning otsustada ühiselt, kas rühm soovib nende teemadega edasi töötada, ning kui, siis kuidas seda teha.

On palju meetodeid tunnist kokkuvõtte tegemiseks ja lühikeseks tulemuste hindamiseks. Tundliku teema tundide tagasiside puhul võiks otsustada (selle põhjal, kuidas suhtlus kulges, milline oli dünaamika rühmades ja õhkkond ülesannete täitmise ajal), kas õpilased annavad ühiselt tagasisidet ja see kirjutatakse tahvlile või kirjutab igaüks oma tagasiside individuaalselt paberile ja paneb selle vastavasse „postkasti“.

Kui te otsustate teha tagasisidestamise individuaalselt, võite proovida kasutada „Minutiaruande“ meetodit. Rohkem teavet leiab videotest [\[video 1\]](#) ja [\[video 2\]](#). Näiteid veel [siit](#) ja [siit](#) ning distantsõppe jaoks [siit](#).

Allpool on „Minutiaruande“ näide, mida võite vastavalt oma vajadustele mugandada.

Minutiaruanne		
Pane kirja 3–5 olulisimat asja, mida sa täna õppisid.	Mis küsimused jäid sinu jaoks vastusetaks?	Kas miski jäi sinu jaoks arusaamatuks või ebaselgeks?

Õpilastel on üks minut aega, et kirjutada vastused nendele kolmele küsimusele. Pange valmis kast, kuhu nad saavad oma vastused anonüümselt sisse panna, et nad tunneksid end turvaliselt. Pärast õppijate tagasiside lugemist saate mõelda, kuidas

arvestada nende märkusi, küsimusi, ettepanekuid järgmiste tundide ettevalmistamisel. Oluline ei ole mitte lihtsalt õpilaste tagasiside, vaid ka see, mida te selle teadmise teete ja kuidas te seda praktikas rakendate.

## Milline on erinevus tundliku teema arutamisel veebiõppes võrreldes klassiruumiga?

Veebiõppes õppetöös on õpilased ruumiliselt eraldatud. Kuna nad võivad olla nähtavad või mitte (sõltuvalt sellest, kas nende kaamerad on sisse või välja lülitatud), võib õpetajal olla raskem jälgida nende reaktsioone. Samal ajal loob veebikeskkond tundlike teemade arutamiseks turvalisema ruumi, sest sunnib arutelu struktureerima: korraga räägib ainult üks inimene. See võib pakkuda rohkem arutelukanaleid: heli ja vestlusaken. Samuti võimaldab see muuta mõned arutelu osad anonüümseks, nt saate arutelu ajal viia läbi lühikese anonüümse küsitluse, milles küsitakse õpilaste arvamust. Võite õpilastele soovitada, et nad võtaksid pärast tundliku teema arutamist klassis teiega soovi korral privaatset ühendust. Seejärel saate nende hääle järgmises tunnis sisse tuua – vajadusel anonüümset.

Juba semestri alguses tutvustage arutlusele tulevaid teemasid, sealhulgas tundlikke, ja teavitage õpilasi võimalusest oma arvamust avaldada. Küsige nende valmisolekut arutada tundlikke teemasid ja kas nad näevad võimalikke probleeme.

Tundlike teemade käsitlemisel internetis looge turvaline ja mugav ruum nii õppijatele kui ka õpetajale. Tagage, et arutelu oleks kaasav, mittediskrimineeriv ja autentne, st puudutab tegelikke olukordi ja annab õpilastele võimaluse lahendada ülesandeid, millega nad võivad kokku puutuda väljaspool klassiruumi.

Õpilased peavad tundma end turvaliselt ja olema valmis oma arvamust arutelus (suuliselt või kirjalikult) jagama. Kasulikuks võib osutuda eelnevalt tööpõhimõtted kokku leppida ja sõnastada need veebiõppiseks tööks ette nähtud keskkonnas (nt e-õppe platvorm, Padlet vm).

Õpilastega tasub üle vaadata järgmised akadeemilise arutelu põhimõtted:

- eelnevalt kindlaks määratud selged eesmärgid ja tööpõhimõtted;
- teooriad ja juhtumiuuringud (kui see on võimalik ja kohaldatav);
- õigus eraelu puutumatusel;
- respekt kõnelejate ja arutelus osalejate suhtes<sup>27</sup> (kuulame, ei katkesta, austame teiste arvamusi);
- mittediskrimineeriv ja mitteprovokatiivne keelekasutus (kuna need on eetilise arutelu eriti olulised aspektid, siis tuleb neid eri etappides korduvalt rõhutada);
- austus teiste arvamuse vastu (ka seda tuleb üle korrata);
- kriitika ideede ja tegude, mitte inimeste kohta (vajadusel korduvalt meelde tuletada);
- arutelud põhinevad akadeemilisel kirjandusel ja usaldusväärsel uuringutel;
- kokkuvõte on refleksioon.

<sup>27</sup> Vt: [Teaching respect for all: implementation guide](#), UNESCO, 2014.

## Tegevus enda hindamiseks

Refleksiivse õpetamise puhul on oluline ka hinnata lõpetatud tegevusi. Allpool leiate soovituslikud küsimused, analüüsivaks oma tundliku teema õpetamise kogemust. Võite seda kasutada eneserefleksiooniks või muuta vastavalt vajadusele.

*“Me ei õpi kogemustest...  
me õpime kogemuste reflekteerimisest.”*  
– John Dewey

### Tundlike teemade õpetamisega seotud küsimused

Kirjutage 3–4 küsimust, mis on seotud tundlike teemade õpetamisega teie enda tunnis:

1. ....  
.....  
.....
2. ....  
.....  
.....
3. ....  
.....  
.....
4. ....  
.....  
.....

### Nüüd pange kirja oma tähelepanekud

Mõelge tundliku teema õpetamisega seotud dilemmadele oma riigi ja kooli/ülikooli kontekstis.

Mõelge põletavatele teemadele või probleemidele ja nende õpetamise raskustele.

Mõelge tundlike teemade rakendamise probleemidele ja positiivsetele aspektidele. Milliseid positiivseid külgi näete? Milliseid tulemusi ootate tundlike teemade käsitlemisest tulevikus?





# Kokkuvõtteks





Meie inimlik olemus avaldub meie tegudes ja praktikates; teoreetilistest teadmistest ei piisa maailma muutmiseks. Tundlikud teemad arenevad, muutes ühiskondi. Kesk- ja Ida-Euroopa õpetajate kokkusaamistel tuleks pöörata tähelepanu tulevikuharidusele – kohanemine uute tingimustega ja loobumine sellest, mis on iganenud. Ei ole olemas üht retsepti, kuidas käsitleda õppetöös tundlikke teemasid, samuti on võimatu ette näha kõiki olukordi, mis võivad klassis tekkida. Ei ole mingit garantiid, et ühe rühmaga hästi toimunud meetodid on sama hästi kohandatavad ka teise rühmaga töötamiseks. Siin on väga oluline õpetaja kogemus, kontekstijärgne ja paindlikkus meetodite ja strateegiate kohandamisel vastavalt õpperühma dünaamikale

Tundlike teemade arutamine peaks panema õpilased mõistma, et inimesed näevad, mõtlevad ja tõlgendavad samu fakte mitmel viisil. Samuti peaks see aitama neil näha, kuidas toimivad eelarvamuste ja stereotüüpide tekkimise mehhanismid. See „peaks aitama õpilastel õppida mõtlema ja argumenteerima, mitte kiirustama oma seisukohtade kujundamisel, olema kriitiline väidetava erapooletuse suhtes, arendada oma teadmishimu ning taluda ebakindlust.”<sup>28</sup>

### Kolm prioriteeti

Käesoleva väljaande koostamisel järgisime kolme prioriteeti:

- Soovisime luua teabekogumiku tundlike teemade õpetamise hetkeseisust Kesk- ja Ida-Euroopa riikide kontekstis.
- Püüdsime kaasata teemasid, mis on võtmetähtsusega õpetajate jaoks, kes töötavad erinevate õppijatega ning otsivad tunde ette valmistades inspiratsiooni, et muuta oma edastatavat lugu ja tuua sisse erinevaid vaatenurki.
- Soovitasime allikaid tundlike teemade eetiliseks ja mittediskrimineerivaks käsitlemiseks õppetöös.

Kui meie materjal osutub kasulikuks, siis võime öelda, et oleme oma eesmärgid saavutanud.

---

<sup>28</sup> K. Kello (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society, *Teachers and Teaching*, 22:1.



**Muud suunised tundlike  
teemade õpetamiseks**



## Näited suuniste kohta

- [Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing islamophobia through education](#)
- [Choices Program | Teaching About Controversial Issues: A Resource Guide - Choices Program](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- [Guidelines for Discussing Difficult or High-Stakes Topics | CRLT \(umich.edu\)](#)
- [Sensitive Topics in the Classroom | Center for Teaching & Learning \(berkeley.edu\)](#)
- [Managing Difficult Classroom Discussions: Diversity and Inclusion: Teaching Resources: Center for Innovative Teaching and Learning: Indiana University Bloomington](#)
- Clarke P. (2001). [Teaching Controversial Issues: a four step classroom strategy](#)
- [Reflecting on Sensitive Topics - Colorado College](#)
- [About Howard County Public School System – HCPSS](#)
- [TipsControversialIssues.pdf \(unc.edu\)](#)
- [Managing Difficult or Uncomfortable Topics | Center for Teaching and Learning | Georgia Institute of Technology | Atlanta, GA \(gatech.edu\)](#)
- [Strategies for Teaching Sensitive Issues in the Secondary Social Studies Classroom \(pgcps.org\)](#)
- [Teaching Controversial Issues – Guide \(2013\), Association for Citizenship Teaching](#)

## Näiteid haridusprogrammidest

- Oxfam, [Teaching Controversial Issues: A guide for teachers \(openrepository.com\)](#)  
[Teaching Controversial Issues \(openrepository.com\)](#)
- [TT Difficult Conversations web.pdf \(learningforjustice.org\)](#)
- Strategies for Engaging with Difficult Topics, Strong Emotions, and Challenging Moments in the Classroom: [strategies.pdf \(fullerton.edu\)](#)
- How to: [Work with sensitive issues | Encounter Edu](#)
- [Helpful Tips for Covering Sensitive Issues in the Social Studies Classroom \(populationeducation.org\)](#)
- Citizenship classroom: [controversial-issues.pdf \(ubuntu.ie\)](#)
- [Managing controversy developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools](#)
- [The Right to Human Rights Education – A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education](#)
- [Education Pack: All Different, All Equal](#)



# **Täiendav lugemisvara**





## Inglise keeles

- Adichie, Ch.N. (2009), [The danger of a single story](#), TED.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. Wiley.
- Cabello B., Burstein N.D. (2012) Examining Teachers' Beliefs About Teaching in Culturally Diverse Classroom, *Journal of Teacher Education*, 46(4), pp. 285–1294.
- Clarke P., (1992). Teaching controversial issues, w: Education for Planet Earth. *Green Teacher* 31, Nowy Jork: Niagara Falls, pp. 9–12.
- Cless, J. D., & Goff, B. S. N. (2017). Teaching trauma: A model for introducing traumatic materials in the classroom. *Advances in social work*, 18(1), 25–138.
- Collins, A. (2013). Teaching Sensitive Topics: Transformative Pedagogy in a Violent Society. *Alternation Special Edition*, 9, 128–149.
- Coulby D. (2006) Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education* 17.3: 245–257.
- Crosby, D. B. (2012). Meeting the Challenge: Teaching Sensitive Subject Matter. *Journal of Effective Teaching*, 12(2), 91–104.
- Daane, A. R., Decker, S. R., & Sawtelle, V. (2017). Teaching about racial equity in introductory physics courses. *The Physics Teacher*, 55(6), 328–333.
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350.
- Duggan, J. (2022). Using TikTok to teach about abortion: combatting stigma and miseducation in the United States and beyond. *Sex Education*, 1–15.
- Ellison, E. R., & Langhout, R. D. (2017). Sensitive topics, missing data, and refusal in social network studies: An ethical examination. *American journal of community psychology*, 60(3–4), 327–335.

- Fiesler, C., Garrett, N., & Beard, N. (2020). What do we teach when we teach tech ethics? A syllabi analysis. In: Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 289–295.
- Garcia, B., Crifasi, E., & Dessel, A. B. (2019). Oppression pedagogy: Intergroup dialogue and theatre of the oppressed in creating a safe enough classroom. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 669–683.
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(58), 58–66.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 503–526.
- Górak-Sosnowska, K. (2007). Perception and misperception of Islam in Polish textbooks. *Rocznik Orientalistyczny*, 60(1), 75–84.
- Górak-Sosnowska K. & U.Markowska-Manista, Special Issue: TACKLING SENSITIVE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SOCIETY, POLITICS, AND EDUCATION, Vol. 6 No. 1 (2022). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/issue/view/1927>.
- Górak-Sosnowska K. & U.Markowska-Manista (2022), *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe: Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*, London, Bloomsbury.
- Hardy, C. (2020, November). Reimagining teaching: Considering how to teach sensitive or controversial topics online. In 35th (2020) Annual Conference of SIETAR Japan.
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. *The Wiley handbook of social studies research*, 319–335.
- Jennings, P. A. (2018). *The trauma-sensitive classroom: Building resilience with compassionate teaching*. WW Norton & Company.
- Johnson, H. A. (1990). Humor as an Innovative Method for Teaching Sensitive Topics. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 16(6), 547–559.
- Journell, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. SUNY Press.
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S., & Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 12–20.
- Klein, S. (2017). Preparing to teach a slavery past: History teachers and educators as navigators of historical distance. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 75–109.
- Lewis Chiu, C., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). Developing culturally competent preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47–52.
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 119–129.
- Markowska-Manista U. (2021). Non-contextual teaching of sensitive topics focusing on cultural diversity in polish schools, *Rocznik Lubuski*, 47(1), 143–158.
- Markowska-Manista, U. & K. Górak-Sosnowska, Special Issue: TACKLING SENSITIVE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SOCIETY, POLITICS, AND EDUCATION, Vol. 6 No. 2 (2022). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/issue/view/1928>.
- McIntosh, K., Todd, J., & Das, N. (2019). [Teaching Migration, Belonging, and Empire in Secondary Schools](#). TIDE-Runnymede report.
- Merry, M. S. (2020). Can schools teach citizenship?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 124–138.

- Multhaup, K. S. (2005). A Multicomponent Approach to Teaching Sensitive Topics: Elder Abuse as an Example. *Teaching of Psychology*, 32(4), 261–263.
- Mummert, S. J., Policastro, C., & Payne, B. K. (2014). [Revictimization Through Education: Does Learning About Victimization Lead to Anxiety and Identification as a Victim Among College Students?](#) *Journal Of Criminal Justice Education*, 25(4), 435–451.
- National Council for the Social Studies, (2008). [A Vision of Powerful Teaching 4 and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy](#).
- Neumann, S. L. (2005). Creating a „safe zone“ for sexual minority students in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 32(2), 121–123.
- OECD 2018. [The Future of Education and Skills](#). Education 2030. Position Paper.
- Oleson, K. C. (2020). *Promoting Inclusive Classroom Dynamics in Higher Education: A Research-based Pedagogical Guide for Faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher education*, 95, 103–129.
- Pitimson, N. (2021). Teaching death to undergraduates: exploring the student experience of discussing emotive topics in the university classroom. *Educational Review*, 73(4), 470–486.
- Pitten C., I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Plikuhn, M. (2018). *Courting Controversy and Allowing for Awkward: Strategies for Teaching Difficult Topics*. In *Learning from Each Other*, University of California Press.
- Richardson R., (2011), [Five Principles on Teaching about Controversial Issues](#).
- Sensoy, Ö., & DiAngelo, A. (2014). [Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education](#). *Democracy and Education*, 22(2).
- Sheppard, M., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 193–203.
- Shokouhi, H., & Mohammadi, E. (2020). 'Can we talk about this?' Power, ideology and sensitive topics in an Iranian EAL setting. In *Rethinking Languages Education*. Routledge.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and teacher education*, 78, 183–192.
- Sipes, J. B., Roberts, L. D., & Mullan, B. (2019). Voice-only Skype for use in researching sensitive topics: a research note. *Qualitative Research in Psychology*, 1–17.
- Sorcar, P., Strauber, B., Loyalka, P., Kumar, N., & Goldman, S. (2017, May). Sidestepping the elephant in the classroom: Using culturally localized technology to teach around taboos. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2792–2804).
- Tepe, F.F. (2020). Researching Sensitive Topics: The Case of Sexism and Gender Discrimination at Turkish Universities. In *Macro and Micro-Level Issues Surrounding Women in the Workforce: Emerging Research and Opportunities* (pp. 236–261). IGI Global.
- The Center for Teaching and Faculty Development, San Francisco State University (n.d.). [Top ten tips for addressing sensitive topics and maintaining civility in the classroom](#).
- Uygun, K., & Arslan, I. E. (2020). Students' Opinions about Teaching of the Controversial Topics in the Social Studies Classes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 335–344.

- Walters, A. S., & Hayes, D. M. (2007). Teaching about Sexuality: Balancing Contradictory Social Messages with Professional Standards. *American Journal of Sexuality Education*, 2(2), 27–49.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of curriculum studies*, 49(5), 640–662.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527.
- Warren, L., & Bok Center, D. (2000). [Managing hot moments in the classroom](#).
- Zwiers, J., & Crawford, M. (2011). *Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Stenhouse Publishers.

## V češtině

- Agentura pro sociální začleňování (2019). [Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení](#).
- Amnesty International (2015). [Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách](#). Amnesty International Publications.
- Amnesty International (2022). [LGBT+ v České republice](#).
- Balvín, J. (2005). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.
- Balon, J. (2014). Jak se privatizují ideje? Neoliberalní režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa, *Sociologický časopis* 50, 5, 713–733.
- Barša, P. (2003). *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Beňová, K. (2007). [Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR](#). Praha: Úřad vlády ČR.
- Beránek, O. & Ostřanský, B., (ed.) (2016). *Stíny minaretů: islám a muslimové jako předmět českých veřejných polemik*. Praha: Academia.
- Brtnová Čepičková, I. (ed.) (2006). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Černý, K., (ed.) (2015) *Nad Evropou půlměsíc*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [České školy pod lupou: výzkum homofobie a transfobie na školách](#), 2016.
- Dvořáková, M., Pajpachová, V. (2019). Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů,” *Gramotnost, pragmatnost a vzdělávání*, 3, 1, 87–107.
- Gracová, B. (2019). Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu, *Studia Historica Gedanensia*, 10, 100–119.
- Gracová, B. Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, *Pedagogická orientace*, 22, 4, 516–543.
- Havlíček, J. (2018). Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství, *Orbis Scholae*, 12(1), 51–67.
- Hejnal, O. (2012). Nacionalismus, multikulturalismus, sociální vyloučení a „sociálně nepřizpůsobiví“: Analýza dominantního politického diskursu v České republice (2006–2011), *Antropowebzin*, 2, 47–66.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, *Pedagogická orientace*, 20, 4: 27–47.
- Holý, L. (2001). *Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Horváthová, J. 2002, Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty, Praha: Člověk v tísní – Lidové noviny.
- Kaleja, M., 2013, Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě .
- Klíma, B. (1999). Tři malá zamyšlení nad otázkou výchovy k národnímu vědomí, In: Výchova k národnímu vědomí a národním hodnotám: sborník příspěvků z konference k 80. výročí vzniku samostatného státu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 122–127.
- Kolářová, J., Babanová, A. (eds.) (2014). Volba povolání bez předsudků: metodika projektového dne pro základní školy. V Praze: Gender Studies.
- Kopeček, M. (2008). Historická paměť a liberální nacionalismus v Česku a střední Evropě po roce 1989, In A. Gjuríčová, M. Kopeček (eds.): Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989, Paseka, Praha – Litomyšl, 232–264.
- Květina, J., 2016, Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP, Pedagogika 66, 3, 312-329.
- Máčalová, J., 2014, Multikulturalismus ve školní praxi: náhled pedagogů, in: J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.), Nová sociálna edukácia človeka III, Prešov, 256–262.
- Mareš, M. (2015) Ne! Islámu: Protiislámská politika v České republice. Nakladatel: CDK.
- Moravcová, B., Roubínková, M. (2016). Hodnoty a postoje českých žáků ve vztahu k jinakosti. In J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.), Nová sociálna edukácia IV, Prešov.
- Moree, D. (2004). Identita a kultura ve vzdělávání, in: Nehyba, Jan a kol. Reflexe mezi lavicemi a katedrou. Brno: Masarykova univerzita, 57–64.
- Moree, D. (2019). [Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy.](#) Nadace OSF.
- MŠMT (2016). [Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce.](#)
- Najbert, J. (2014). Dějepisné narativy normalizace v učebnicích, in: P. Kopal (ed.): Film a dějiny 4: Normalizace, ÚSTR – Casablanca, Praha, 539–555.
- NÚV. (2019). [Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole statistické ukazatele, efektivní podpůrná opatření, potřeby a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání.](#)
- Ostřanský, B., (ed.) (2017). Islamofobie po česku: český odpor vůči islámu, jeho východiska, projevy, souvislosti, přesahy i paradoxy. Praha: Vyšehrad.
- PAQ Research. (2020). [Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů.](#)
- Preissová, A., Cichá, M., Gulová, L. (2012). Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Šotola, J. (eds.) (2012). Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Švachová, I. (eds.) (2013). Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová Krejčí, A. (2016). Tolerantní nebo xenofobní společnost? Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání. In: J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.). Nová sociálna edukácia IV, Prešov.
- Preissová Krejčí, A., Máčalová, J. (2014). Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Sociální pedagogika, 2, 2, 62–72.
- Petrusek, M., (2007). Vychováváme člověka vzdělaného nebo informovaného? Současné vzdělávací systémy v čase postmodernity. Sdělení přednesené na konferenci Jan Amos Komenský – 350 let od vydání Opera Didactica Omnia, Praha.

- [Prosazování genderové rovnosti](#), 2022.
- Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2005). Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.
- [Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021–2030](#). Praha: Úřad vlády ČR.
- Skálová, H. (ed.). (2008). [Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém](#). Gender Studies.
- Smetáčková, I., Braun, R. (2009). [Homofobie v žákovských kolektivech](#). Praha, Úřad vlády ČR.
- Smetáčková, I. (ed.) (2006). [Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele](#). Praha: Open Society Fund.
- Smetáčková, I. (2006). Škola posiluje nerovnost pohlaví, ale nemusí tak být. In Rodina a škola, 4/2006, Praha: Portál.
- Šabatová, A. (2019). [Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti](#). Brno: Veřejný ochránce práv.
- Šišková, T. (2008). Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi. Praha: Portál.
- Štech, S. (2011). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. Pedagogika 57, 4, 326–337.
- Štěrba, R. (2017). K regionální identitě a jejímu zastoupení v kurikulu ZŠ. In B. Malík (ed.). Formovanie identity v čase a priestore. Bratislava: Univerzita Komenského, 384–395.
- Tichá, M. (2007). [Multikulturní výchova a výchova k evropanství](#). Praha: Metodický portál RVP.
- Tollarová, B., Hradečná, M., Špírková, A. (2013). Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu. Praha: Portál.
- Tomášek, M. (2012). Formování nebo formátování historie? Historie prostřednictvím kolektivní paměti a její formování, in: K. Jirková, A. Čermák (ed.), Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států, Praha: Akademie výtvarných umění – Ausdruck Books, 32–43.
- Tomášek, M., Šubrt, J. (2014.) Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups), Sociológia, 46, č. 1, 88–115.
- Valdřová, J. – Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. 2004. Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic. [www.eamos.cz/gender](http://www.eamos.cz/gender)
- Vláda ČR. (2019). [Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020](#).
- Zormanová, L. (2011). [Gender ve vzdělávání dětí a mládeže](#). Národní pedagogický institut.
- Zormanová, L. (2013). [Aktivity na téma gender a genderové stereotypy](#).

## V estonštině

- Altnurme, L. (2018). "Religiooni individualiseerumine 21. sajandil". I: Eesti kiriku ja religiooni lugu. Riho Altnurme (eds.). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Ehala, M. (2018). Identiteedimärgid. Ühtekuuluvuse anatoomia, Kallavere: Kunnimees.
- Ehala, M. (2003). [Identiteedikasvatus ja keelehoid ehk Miks peaks eesti kool arendama eesti identiteeti](#). Oma Keel, (2).
- Ehala, M. (2019). [Mitmikidentiteedi ja ühtekuuluvuse võimalused ja väljakutsed Festis](#). RITA-RÄNNE teema kokkuvõtte nr 7.
- Kaldur, K. (2017) Uussisserändajate kohanemine Eestis integratsiooni monitooringu andmete põhjal. Riigikogu toimetised 36, 117–136.
- Nahkur, O., Ainsaar, M., Maasing, H., Roots, A. (2020). Etnilise konflikti riski indeks. Rände-RITA projekti toimetis.

- Nummert, M., Mihkelsoo, I., Jürimäe, M. (2018). Avatud algus: valik retsepte mitmekultuurilise lasteaia kujundamiseks. Tartu: Eesti Pagulasabi.
- Remmel, A. (2019). Religiooni uurimisest ilmalikus ühiskonnas. Usuteaduslik Ajakiri, 3, 95–126
- Schihalejev Olga (2020). [Usualasest haridusest Eesti koolides aastal 2020](#). 19th April,
- Schihalejev, Olga (2017). Koostöö ja head suhted. Margit Sutrop, Helen Toming, Tiia Kõnnussaar, Tiia Kõnnussaar, Liisi Veski, Helen Toming, Mari-Liisa Parder (Toim.). Hea kooli käsiraamat (55–81). Tartu: Taru Ülikooli eetikakeskus.
- Tagasivaade minevikku (2000). Tagasivaade minevikku – erinevad vaatenurgad: otsingud, versioonid, ideed: ajalooõpetaja käsiraamat. Riia: Zvaigzne ABC.
- Tamm, M., Raud, R., Ehala, M., & Vetik, R. (2018, juuni). [Mitmekultuurilise Eesti ühiskonna ja lõimumise kontseptuaalsed alused](#). Teema kokkuvõtte nr 2. University of Tallinn, University of Tartu, RITA-RÄNNE.
- Tammaru, T., Kallas, K., & Eamets, R. (2017). [Põhisõnumid. Eesti rändeajastul](#). Tiit Tammaru (Toim), Eesti inimarengu aruanne 2016/2017. Eesti rändeajastul. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Vetik, R. (2018). Riigirahva identiteet eestlaste ja eestivenelaste seas. Acta Politica Estica, (8), 85–104.

## V madarštině

- Baracsi, Á. (2016.) „Konfliktusmegoldó stratégiák a pedagógus munkájában”. Perspectives of Teacher Training in the 21st Century, pp. 163–169.
- Benoit, F. (2011). [A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai](#). Történelemtanítás 2(2).
- [Európa a történelemtanulásban és -tanításban](#) (2009). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Forrás-Biró, A. (ed.) (2016). [A holokaust téma iskolai oktatása: helyzetelemzés és képzésfejlesztés 2016](#).
- [Nemek közötti egyenlőség pedagógiája a gyakorlatban](#), 2020.
- [Oktatás és polarizációkezelés](#) (2017). In RAN Polarizációkezelési Kézikönyv (Ran Polarization Handbook).
- [Oktatással az antiszemitizmus ellen](#) (2019). UNESCO.
- [Radikalizmusprevenációs oktatási csomag](#) (2016). Political Capital.
- [Tanuljunk meg egyet nem érteni. Tanári kézikönyv](#) (2021).
- [Vitatott témák tanítása](#) (2018). Oktatási Hivatal.

## V polštině

- Abramowicz M. (ed.) (2011). [Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce](#). Raport z badań, TEA, Warszawa.
- Branka M., Cieślukowska D., (red.) (2010). [Edukacja antydyskryminacyjna, Podręcznik trenerski](#), Kraków.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (ed.) (2016), [Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport](#). Tom 1-3, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- Chustecka M., Kielak E., Rawłuszko M. (ed.) (2016). [Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami](#). Raport z badań, TEA, Warszawa.
- Chmura-Rutkowska, I., & Kowalska-Andrzejewska, J. (2020). [Akademia Równości i Różnorodności](#).

- [Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe](#) (2011). Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Górak-Sosnowska, K. & U. Markowska-Manista (2010). Swój, Inny, Obcy. Wizerunek Arabów i Afrykanów w Polsce. In: D. Pietrzyk-Reeves & M. Kułakowska (eds.). *Studia nad wielokulturowością*. Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 457–471.
- Grzybowski, P. P. (2020). *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej* (przewodnik bibliograficzny). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P. P. (2020). *Akademia i „reszta świata”. O wyzwaniach dla środowiska pedagogów wobec kryzysu edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej i międzykulturowej w Polsce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [Kompas – Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą](#) (2015). Rada Europy.
- Muszyńska J., Danielewicz W., Bajkowski T. (ed.) (2013). *Kompetencje międzykulturowej jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- [Równe traktowanie w szkole. Checklista dla szkół wielokulturowych](#) (2016). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- [Szkolny Kodeks Równego Traktowania](#) (2016). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Świerszcz J. (red.) (2012). [Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole](#), Kampania Przeciwko Homofobii, Warszawa.
- Teutsch A. (ed.) (2010). [Kalendarium Praw Człowieka – edukacja i działanie](#), Fundacja Autonomia, Kraków.
- Wołosik A. (2010). [Edukacja do równości, czy trening uległości?](#), Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa.





