



**MITMEPERSPEKTIIVSE
AJALOOÕPETUSE
METOODILINE JUHEND**

Koostanud Mare Oja
Kaasa aidanud Marek Tamm, Hanna-Liis Kaarlõp-Nani ja Martin Ehala
Retsenseerinud Pavel Alonov
Keeleliselt toimetanud Siiri Soidro
Kujundanud ja küljendanud Tõnis Kärema

Juhendmaterjal on valminud Tallinna Ülikoolis RITA-RÄNNE projekti käigus.
Uuringu läbiviimist toetas Euroopa Liit Euroopa Regionaalarengu Fondi kaudu.



Sisukord

I. Üldosa	4
1. Mitmeperspektiivse ajalooõpetuse vajadus	4
2. Hariduspoliitilised ootused	4
3. Mitmeperspektiivse ajalooõppe lähtemõisted	5
4. Pedagoogilised ja didaktilised lähtekohad	7
5. Tundlike teemade õppimise strateegiad	9
II. Metodoloogiline osa	12
Soovitused mitmeperspektiivseks ajalooõppeks	12
I. Mitmekesisuse käsitlemine ajalooõpetuses	12
II. Migratsiooni käsitlemine ajaloo ja igapäevaelu lahutamatu osana	12
III. Gruppidevaheliste konfliktide ärahoidmine	12
IV. Äärmuslike ideede ennetamine ajalooõpetuse kaudu	13
Õpetamismeetodite valik	13
1. Allikate kriitiline analüüs	13
Kriitilise analüüsi arendamise võimalusi	15
2. Usaldusväarsuse testrid	16
3. Avatar – ajaloolise empaatia kujundamine kujutlusvõime abil	17
4. Diskussioonivõrk ehk ämblik	20
5. Dilemmaküsimus	20
6. Väitlus	20
7. TTS (tean, tahan teada, sain teada)	21
8. Teeviit	22
9. Probleemiaken	22
10. Projekt	23
11. RATT (roll, adressaat, teksti vorm, teema)	24
12. Juhitud kujutus	24
13. Mänguväljak	25
14. Vaidlen autoriteediga	26
15. Loovtöö ja uurimistöö	26
16. Avatud klassidiskussioon väärtuskonfliktide ilmnemisel	26
17. Emotsioonikaardid	27
III. Näidistunnikavad	29
Soovitusi lugemiseks ja õppematerjali kasutamiseks	30
Viidatud kirjandus	30

I. ÜLDOSA

1. MITMEPERSPEKTIIVSE AJALOOÕPETUSE VAJADUS

Maailm on avatud ja muutub kiiresti. Kasvab rahvaarv, migratsioon ja linnastumine, suureneb sotsiaalne ja kultuuriline mitmekesisus, mis kujundab ümber riike ja kogukondi. Koolides õpib ühes klassis mitmest rahvusest ja erineva kultuuritaustaga õpilasi. Suureneb ebavõrdsus ja ebastabiilsus ning tekib konflikte, mida sageli põhjustab populistlik poliitika. Suurenenud on sõja- ja terrorismioht. (OECD 2018) Poliitikas on kerkinud esile äärmuslikke seisukohti, mille lainetus jõuab kooli. Õpilastel on tänapäevaste (aktuaalsete ja hiljuti võimendunud) probleemide ja konfliktide kohta küsimusi, millele tuleb koos vastuseid leida. Klassis võivad põrkuda erinevad arvamused ja seisukohad, mida tuleks avatud arutelu käigus analüüsida. Euroopa noorte hulgas on märgata sallimatuse kasvu ja radikaliseerumist (Erasmus+ Programme Comparative Research Report 2018). Demokraatliku protsessi toimimiseks, demokraatia tugevdamiseks ja inimõiguskultuuri edendamiseks on oluline õppida, kuidas pidada dialoogi inimestega, kelle väärtushinnangud erinevad meie omadest (Council of Europe 2016).

Miks peab tundlikke või vastuolulisi teemasid ajalooõpetuses käsitlema?

- Need on seotud oluliste ühiskondlike, poliitiliste, majanduslike või kõlbeliste probleemidega ning võivad mõjutada otseselt õpilaste ja teiste ühiskonnaliikmete elu.
- Tuleb tasakaalustada mõne teema sageli ühepoolset ja ebaselget käsitlust meedias.
- Need arendavad väitluses osalemise pädevust ja tekitavad mõistmist, et vastuolusid ei tule karta, vaid need on demokraatliku elu osa, mille üle võib viisakalt ja tulemuslikult vaidelda.
- Need arendavad analüütilise ja kriitilise mõtlemise oskust näiteks allikate hindamisel ja kallutuse äratundmisel.
- Need arendavad keele- ja väljendusoskust, enesekindlust ja suhtlemisoskust, väitlus- ja arutlemisoskust, teabe töötlemise, argumenteerimise, info otsimise, loova mõtlemise ja hindamise oskust.
- Need arendavad kodanikukäitumise pädevust: äratavad huvi ajaloo ja poliitika vastu, kujundavad demokraatlikke väärtushinnanguid, laiendavad kodanikuteadmisi, kujundavad valmiduse osaleda aktiivse ja vastutustundliku kodanikuna ühiskonnaelus, sh osaleda valimistel ja töötada vaba-tahtlikuna.
- Need arendavad üldinimlikke väärtusi: ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväarikus, lugupidamine enda ja teiste vastu.

2. HARIDUSPOLIITILISED OOTUSED

OECD Education 2030 (OECD 2018) rõhutab, et tulevikuühiskonnas saavad paremini hakkama noored, kellel on nii üld- kui ka spetsiifilised oskused: episteemilised teadmised ehk suutlikkus mõelda nagu ajaloolane ning protseduurilised teadmised, mis toetavad probleemi lahendamise oskusi. Tundmatus ja muutuv olukorras toimetulemiseks on vaja kriitilise ja loova mõtlemise oskust,

empaatiavõimet, koostööoskust ja julgust võtta vastutust.

Euroopa Nõukogu (Council of Europe 2018) dokumendis, mis esitab 21. sajandi ajalooõpetuse põhimõtted ja juhised demokraatliku, mitmekesise ja kaasava ajalooõpetuse toimimiseks, on toodud väl- ja vajadus arvestada kultuuriliste erinevustega, tunnistada, et erineva kultuurilise, usulise ja etnilise taustaga inimesed on olnud pikka aega iga ühiskonna osa, ning väärtustada oma ja teiste identiteeti. Samade põhimõtete tähtsusele viitab **Euroopa Komisjoni** võtmepädevuste dokument (Euroopa Liidu Nõukogu 2018), mis tõstab kaheksa võtmepädevuse hulgast esile kodanikupädevuse ning kultuuriteadlikkuse ja kultuurilise eneseväljenduse pädevuse. Iga inimese eneseteostuseks ühiskonnas on vaja kriitilist mõtlemist, probleemide lahendamise oskust, meeskonnatööoskust, suhtlemis- ja läbi-rääkimisoskust, analüütilisi oskusi, loovust ja kultuuridevahelise suhtlemise oskusi. Koolil nähakse olulist rolli nende pädevuste kujundamisel.

EuroClio ajaloo-, kultuuri- ja kodanikuhariduse manifest (2015) esitab 15 ajalooõpetuse ainespetsiifilist põhimõtet, millest I osa „Mineviku vääritlemistamise ennetamine“ punktid 1–5 kirjeldavad mitmeperspektiivsust (vaatenurkade paljusust) ja kriitilise mõtlemise olulisust ajalooõpetuses, et ennetada mineviku vääritlemist. Teine osa soovib mineviku tundmaõppimisel kaasavat lähenemisviisi ning rõhutab sotsiaalse sidususe toetamise ja kultuuride ja religioonide dialoogi toimimisele kaasa aitamise vajadust.

Eesti riiklike õppekavade (2011) õppe- ja kasvatusesmärgid näevad sihiseadena õpilase sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist, enese määratlemist rahvuse ja ühiskonna liikmena, kes suhtub sallivalt ja avatult maailma ja inimeste mitmekesisusse ning kellel on arusaam oma tulevastest rollidest ühiskonnas ja riigis. Gümnaasiumiharidus rajaneb eesti kultuuri traditsioonidel, Euroopa ühisväärtustel ning maailma kultuuri ja teaduse saavutustel. Sihiseadena on sõnastatud mitmekülge isiksuse kujundamine, kes on oma kultuuri kandja ja edendaja ning ühiskonna ja looduskeskkonna jätkusuutlikkuse eest vastutav kodanik. Seega on hariduse eesmärk toetada nii oma identiteedi kujundamist kui ka kodanikuoskuste, -aktiivsuse ja -vastutuse arendamist.

Ajalooõpetuse eesmärgina toob riiklik õppekava välja taotluse kujundada õpilasi, kes on suutelised analüüsima ja mõistma maailma, milles nad elavad, ning tunnevad asjaolusid ja sündmusi, mis on maailmas juhtunud. Kultuuriruumis orienteerumiseks omandatakse vajalikke teadmisi oma koduko- ha ja maailma minevikust ja kultuuripärandist ning erinevatest väärtussüsteemidest. Õpitakse tead- vustama, analüüsima, kriitiliselt hindama ja tõlgendama minevikusündmusi ja -protsesse, nende seoseid omavahel ja tänapäevaga ning ajaloosündmuste erineva tõlgendamise põhjusi.

3. MITMEPERSPEKTIIVSE AJALOOÕPPE LÄHTEMÕISTED

Ajalookultuur on Jörn Rüseni (2001) järgi ajaloolise meenutustöö koguvaldkond ühiskondlikus elus. Ajalookultuur on metaajalooline mõiste, mis avab võimaluse uurida, kuidas inimesed käivad minevikuga ringi ja millist rolli etendab minevik nende elus. *Ajalugu* viitab selles sõnaühendis mineviku sündmustele ja nähtustele, *kultuur* aga teatud inimrühma jagatud hoiakutele, väärtustele ja tajudele. Lihtsustatuna võib ajalookultuuri ette kujutada püramiidina, mille alumise osa moodustab ajalooaineline meelelahutus (seriaalid, filmid, arvutimängud, popkultuur jms), seejärel ajalooteema- line meedia (ajaloosaated, -uudised jms), suuline ajalugu (perekondlik pärimus, sõprade lood jms), sellele järgneb ajaloolise sisuga ilukirjandus, kunst jms, siis ajalooõpetus koolides, seejärel ajaloo populaarteaduslikud vormid ning kõige ülemises osas kutseline ajalooteadus.

Mitmeperspektiivne ajalugu. Mitmeperspektiivsuse mõiste põhineb üldisel tähelepanekul, et ei ole olemas üht universaalselt kõikide poolt aktsepteeritud vaatenurka toimunud sündmustele. Selle

asemel on igal isikul või kogukonnal sündmustest oma nägemus, mida mõjutavad isiklikud või kollektiivsed kogemused.

Robert Stradlingi (2005) järgi tähendab mitmeperspektiivne ajalooõpetus:

1. soovi leida tasakaal teadmiste laiendamise ja oskuste arendamise vahel – õppida mõtlema minevikusündmustest ajalooliselt, õppida analüüsima ja sünteesima ajalooallikaid;
2. tõlgendamist, mis sõltub andmete valikust, allikate piiratudusest, uurijate/lugejate subjektiivsest huvist ja pidevalt muutuvast (kultuuri)mõjust, mis määrab, mida peab uus põlvkond oluliseks;
3. kaasavat ajalooõpetust, mis haarab ajalookäsitluse ka naised, vaesed, rahvusvähemused, lapsed, perekonnad, migrandid, igapäevaelu jt varem mitte huvi pakkunud kategooriad ja teemad;
4. ajaloosündmuste vaatlemist mitmest vaatepunktist, selleks kasutatakse ajaloo teadusele omaiseid võtteid ja meetodeid – uurimispõhine õpe.

Mitmeperspektiivsust võib ajaloos mõista kolmetasandiliselt: 1. ajalooline vaade ehk sündmuse/nähtuse kaasaegsete tõlgendused; 2. historiograafiline vaade ehk ajaloolise sündmuse/nähtuse tõlgendused eri ajastutest; 3. tänapäevane vaade, sh õpilase enda vaate subjektiivsuse mõistmine (Wansink *et al.* 2018).

Mitmeperspektiivsuse edukaks rakendamiseks tuleb nii õpetajal kui ka õpilastel: 1. tunnistada, et kõigil inimestel, kaasa arvatud meie ise, on osaline ja kallutatud vaatenurk, mille on määranud kultuuriline, hariduslik ja perekondlik taust ning mis on seotud isikliku ajaloo, isiksuseomaduste ning kognitiivsete ja afektiivsete protsessidega; 2. tõdeda, et teiste inimeste vaatepunkt võib olla sama põhjendatud kui meie endi oma, kui läheneda sellele nende kultuurilisest ja isiklikust positsioonist; 3. omada valmidust ja võimet näha maailma teise inimese vaatepunktist. (Council of Europe 2016)

Kultuuritundlik ajalooõpetus arvestab õpilaste kultuurilise taustaga, püüab seda õppetöös positiivselt hõlmata ning pöörab tähelepanu õpilaste võimestamisele ja akadeemilisele edule (Ladson-Billings 2014; Aronson, Laughter 2016). Ajalooõpetuse kontekstis on eesmärk suhestada õppeprotsess õpilaste kodust päritud ajalookultuuriga. Kultuuritundlik ajalooõpetus tähendab ajaloo teemade mitmeperspektiivset käsitlemist ja erinevate ajalookogemuste arvestamist, kuid samas tuleb vältida relativismi, st kõigi vaatenurkade võrdsustamist. Erinevate vaatenurkade võrdlemisel saab apelleerida üldhumanistlikele väärtustele ja ajaloo teaduslikele põhimõtetele (tõendipõhisus, allikakriitika jms).

Ajalooõpetuse tundlikud teemad on sellised, mille suhtes on inimestel tavalisest tugevamad tunded ning mis tekitavad kogukonnas ja ühiskonnas vastakaid seisukohti. Peaaegu iga teema võib mingil hetkel vastuoluliseks muutuda, mis tähendab, et tundlike ajaloo teemade loetelu ei ole suletud. Vastuoluliste teemade taga on oluliste väärtuste ja huvide konflikt ning sageli ka vaidlustatud väited nende aluseks olevate faktide kohta. Tundlike teemade käsitlemine ajalooõpetuses eeldab erinevate seisukohtade ära kuulamist ja nende üle arutamist; mitmeperspektiivne ajalooõpe lubab käsitada tundlikke ajaloo teemasid laiemas võrdlevas kontekstis ja panna ennast eri rolli.

Eesti ühiskonnas on tundlikeks teemadeks näiteks II maailmasõja sündmuste mõtestamine eestlaste ja venelaste identiteedi seisukohast, aga ka holokaust, samuti võib tundlikuks teemaks osutada ajalooline rassism (kas eestlased kui eurooplased kannavad vastutust muu maailma koloniseerimisega põhjustatud kannatuste eest) ning ilmalikkuse ja religiooni võimalikud vastuolud. Kõigi selliste teemade puhul sõltub tõlgendusest eri gruppide omavahelise staatuse küsimus: kes on ohver, kes ülekohtu sooritaja, kes on vabastaja, kes tänuvõlglane, kes edumeelne, kes tagurlane? Kui klassis on ajaloolisse konflikti haaratud gruppide esindajaid, on vähe lootust, et õpilane võtaks omaks tõlgenduse, mis lammutab tema rühmaidentiteedil põhinevat eneseväärikust. Käsitluses tuleb leida viise, mis säästaksid ajaloolises konfliktis osalenud rühmade praeguste liikmete eneseväärikust. Näiteks eristada selgelt kommuniste ja venelasi, tunnistada vene rahva suurt kangelastegu fašismivastases

võitluses, kuid rõhutada, et kommunistliku okupatsiooni tõttu ei saa rääkida Eesti vabastamisest. Samuti tuua välja, et ajad olid väga erinevad praegusest ja toonastel inimestel ei pruukinud olla palju valikuid. Ajalooliste sündmuste mitmetahulise käsitluse kaudu on võimalik vältida mineviku vastasseisude ülekannet praegustele grupiidentiteetidele.

4. PEDAGOOGILISED JA DIDAKTILISED LÄHTEKOHAD

1. Õpilaste mõtlemise arendamine – allikakriitilisus, kriitiline mõtlemine, argumenteerimisoskus, minevikust õppimine. Igasuguse äärmusluse ja konflikti ennetamiseks on kõige vajalikum kriitilise mõtlemise arendamine. Kriitilise analüüsi oskus aitab seista vastu propagandale, manipulatsioonile, tunda ära valeuudiseid, kujundada ise oma seisukohta probleemsete küsimuste korral, aga ka analüüsida erinevate seisukohtade ja narratiivide veenvust ja adekvaatsust.
2. Ühiskonnakesksed eesmärgid – õpetada demokraatlikke väärtusi, kujundada kodanikutunnet ja riigiidentiteeti.
3. Õpilaste individuaalset arengut suunavad eesmärgid – toetada õpilase isiklikku identiteeti ja moraalseid väärtusi, laiendada teadmisi ja arendada ajaloo huvi.

Ajaloo õppimist võib vaadelda mõistelise muutusena ehk tavaarusaamadel põhinevatelt tõlgendusviisidelt teadusmõistelisele üleminekuna, mis eeldab varasemate teadmiste suuremahulist ümbermõtestamist (Vosniadou 2013). Õppimine sisaldab sageli **vastuolu olemasolevate ja uute arusaamadel vahel**, õpetaja peab aitama seda vastuolu ületada ja arvestama teadlikult õppijate varasemate teadmistega, kujundama teadusmõistelisi arusaamu järk-järgult, toetama ajaloo kui teadusega seotud arusaamade kujunemist ja mõtlemisoscuse arengut ning olema õpilasi kaasav (Vosniadou 2013; Murphy, Alexander 2016).

Õpetamisel on oluline arvestada õpilaste motivatsiooni ja emotsioone. Täenduslik õppimine saab alguse õppijast lähtuvatest eesmärkidest, toetab eelteadmiste ja arusaamade teadvustamist ja kriitilist analüüsi, pakub kriitilist mõtlemist toetavaid strateegiaid ja mudeleid ning arvestab õppija tundeid (Murphy, Alexander 2016). Õppimist mõjutavad emotsioonid võivad olla juhuslikud, seotud hinnangutega õppeprotsessile (igav *versus* põnev), õppimisele (üllatus, uudishimu, ärevus, rõõmutunne, segadus), tuleneda sotsiaalsest keskkonnast ja grupidünaamikast või konkreetsest vastuolulisest teemast (hirm, turvatunne, lootus ja lootusetus, uhkus ja häbi, viha ja süütunne) (Ehala 2018; Pekrun, Linnenbrink-Garcia 2014). Õppimisega seotud negatiivsed emotsioonid pidurdavad õppimist, kuid nendest teadlikuks saamine võib neutraliseerida pingelise olukorra (Mehisto *et al.* 2008).

Kui õppimine ebaõnnestub, kujunevad välja **pseudomõisted**, mis võivad olla kas olemuslikult valed või on uus teadmine õppija varasemate teadmistega ühildumatu. Oluline on mõista, kas väärarusaamad on seotud vaid üksikute seisukohtade ja mõistetega või on tegemist süsteemsema vastuoluga. Nii on olemuslikult vale õpilase väide, et Peeter I oli Prantsusmaa kuningas, kuid vene õppekeelega õpilase jaoks võib olla varasemate teadmistega ühildamatu arusaam II maailmasõjast kui negatiivsest sündmusest, sest tal puudub vastav tõlgenduskeem. Esimesel juhul toetab väärarusaama ümberlukkamist korrektse info esitamine ja õppija mõtlemisoscuse toetamine. Ühildamatute pseudomõistete puhul tuleb aga toetada õppija arusaama sügavamat, olemuslikku ümberhindamist ning võimalike uute tähenduskeemide loomist (Chi 2013). Väärtuskonfliktidel põhinevate vastuolude ilmnemisel on oluline, et õpetaja väldiks tekkinud konfliktis võimu kasutamist ja oma seisukohtade pealesurumist. Toetuda tuleb konflikti demokraatlikele lahendusmeetoditele, nagu õpilaste aktiivne kuulamine, selge enesekehtestamine ja tunnete peegeldamine, aga ka iseenda väärtuste kriitiline analüüs ja eriarvamuste olemasoluga leppimine (Gordon 2006).

Ajaloo õpetamisel võivad keerukateks mõisteteks osutuda *ajalugu* ja *rahvus*, kuid ka sellised teemad, mida tajutakse õppetöös tundlike ja vastuolulistena. Õpilase arusaam ajaloost võib sisaldada mitmeid lihtsustusi, millega peab õpetamisel teadlikult arvestama. Nii mõistab õpilane sageli ajalugu minevikuna ja eeldab, et esitatav lugu on neutraalne ja kõiki detaile hõlmav, tähtsustab üle üksiksündmuste ja faktide rolli ning usub, et kõik kirjapandu on mineviku kohta oluline. Arusaama ajaloost mõjutavad ka kollektiivsest mälust ja ajalookultuurist tulenevad hoiakud (Leinhardt, Ravi 2013).

Mitmeaperspektiivne ajalooõpetus võib klassiruumis osutuda keeruliseks nii õpetaja kui ka õpilase jaoks. Õpetamist mõjutavad õpetaja episteemilised arusaamad ja identiteet, sh millisel viisil ta mõistab ajalugu, kui põhjalikult tunneb teemat, millised on tema arusaamad õpetamisest, mitmeaperspektiivsusest ja kui teadlik ta nendest on. Õpilane võib eri allikaid tõlgendada ühekülgsest, eelarvamuslikult või relativistlikult, vajab piisavalt ajaloolisi eelteadmisi hinnangute andmiseks ning oskust, mõttehoiakut ja soovi mitmeaperspektiivselt mõelda. Mõistmist võivad mõjutavad ka teised aspektid, näiteks üldine sotsiaal-kultuuriline kontekst, aga ka õppija üldine kognitiivne võimekus, keeleoskus ja ülesande püstitus.

Ajalooõpetus peaks toetama **ajaloolise mõtlemise** kujunemist. Ajalooline mõtlemine tähendab suutlikkust märgata tähenduslikkust ajaloos, oskust kasutada esmaallikaid tõendusmaterjalina, tunda ära muutusi ja ajaloosündmuste järjepidevust, analüüsida põhjuseid ja tagajärgi, tajuda ajaloolist konteksti ja mõista ajalooliste tõlgenduste eetilist mõõdet (vt lähemalt [The Historical Thinking Project](#)). Need aspektid iseloomustavad ajaloolist mõtlemist, ajalooliste sündmuste ja protsesside sügavat mõistmist ajalooliste tekstide analüüsimise kaudu.

Tähenduslik ajaloos. Minevik on kõik, mis on kunagi kellelgi kusagil juhtunud. Kõike juhtunut ei ole võimalik mäletada ega talletada. Kuidas me teeme valikuid, mis on väärt meeles pidada? Olulisteks sündmusteks on need, mille tulemused on mõjutanud suurt hulka inimesi, näiteks II maailmasõda. Aga mis võiks olla oluline inimese elus? Mis on tähtis minu ja minu esivanemate elus? Olulisus sõltub vaatenurgast ja eesmärgist. Ajalooline isik või sündmus võib muutuda oluliseks, kui ajaloolased seovad selle mõne olulise suundumuse või sündmusega, mis on tänapäeval tähtis. Näiteks kirjeldab kellegi lugu ajastu inimrühma elu, mis iseloomustab eluolu, majanduslikku arengut laiemalt. Sellisel juhul näitab „ebaoluline“ meile midagi olulist ja muutub seega märkimisväärseks.

Esmaallikate kasutamine. Ajalooallikad on kirjad, dokumendid, päevikud, joonistused, fotod, esemed, ajaleheartiklid jms, mis pakuvad mineviku kohta informatsiooni. Ajaloolased õpivad neid allikaid lugema. Ajalooallika lugemine eeldab teistsugust lähenemist kui teabeallika, näiteks telefoniraamatu lugemine. Kui me otsime telefoninumbrit, siis me ei küsi: „Kes on selle telefoniraamatu koostanud?“ Või: „Milline oli selle mõju lugejatele?“ Me kasutasime seda nimiväärtusena. Allikas on mineviku jälg, mida saab võrrelda teiste allikatega. Allikaid analüüsid uurime mitmekülgseid vihjeid: kus on see kirjutatud või trükitud, mis eesmärgil, kes on selle koostanud ja mis veel samal ajal toimus. Ajalooõpikut kasutatakse üldjuhul pigem nagu telefoniraamatut, see on koht teabe otsimiseks. Esmaallikaid tuleb lugeda erinevalt: seada need ajaloolisesse konteksti ja teha järeldusi, et mõista paremini nende kaasajal toimunut.

Sündmuste järgnevus. Õpilased kipuvad arvama, et ajalugu on sündmuste loend. Kui nad mõistavad, et ajalugu on keerukas kombinatsioon järgnevusest ja muutusest, annab see minevikule hoopis teise tähenduse. Mõni muutus toimus minevikus kiiresti, samas kui osa nähtusi püsis võrdlemisi kaua. Järjepidevust ja muutusi võib otsida minevikust võrreldes tänapäevaga või samal ajal eri paikades toimununa.

Põhjus ja tagajärg. Minevikku uurides esitame küsimusi, kuidas ja miks. Millised tegevused, uskumused ja asjaolud põhjustasid selliseid tagajärgi? Ajaloo uurimisel tuleb võtta arvesse ka inimliku aspekti. Inimesed, nii üksikisikud kui ka rühmad osalevad muutuste kujundamisel. Inimestel on

tegutsemiseks (või millegi pidurdamiseks ja takistamiseks) oma motiivid ja põhjused. Põhjused on mitmekihilised ning hõlmavad nii pikema mõjuga ideoloogiaid, institutsioone ja tingimusi kui ka lühiajalisi mõjureid, nagu motivatsioon, tegevused ja sündmused. Mis tahes konkreetse sündmuse põhjused võivad ajaloosündmuste järgnevuse ja ajaloolase lähenemisviiside tõttu olla hinnatavad erinevalt.

Ajalooline perspektiiv. Minevikku on raske mõista. Kas me saame kujutada ette meie 21. sajandi tarbijaühiskonna vaatepunktist näiteks reisimist 17. sajandil? Millised on meie kujutlusvõime piirid? Minevikus elanud võõramaalaste mõistmine on keeruline ülesanne. See eeldab inimeste käitumise, usu ja ühiskondliku korralduse tundmist, kuid pakub samas alternatiive ja avab laiemat perspektiivi meie praeguste olude hindamiseks. Ajaloolise perspektiivi võtmine tähendab, et mõistetakse sotsiaalseid, kultuurilisi, intellektuaalseid ja emotsionaalseid olusid, mis kujundasid varem inimeste elu ja toiminguid. Ükskõik millisel ajal (minevikus) võisid inimesed tegutseda vastuoluliste uskumuste ja ideoloogiate tõttu, nii et erinevate olude mõistmine on ka mineviku mõistmise võti. Seda nimetatakse ka ajalooliseks empaatiaks.

Eetiline dimensioon ajaloos. Missuguseid kohustusi toovad tänapäeva kaasa ajaloolised kuriteod? Need küsimused on osa ajaloo eetilise dimensioonist. Teine osa on seotud eetiliste otsustega, mida me teeme ajalooliste sündmuste kohta. See loob keerulise paradoksi. Ajaloolise perspektiivi võtmine eeldab, et mõistaksime erinevusi meie eetilise maailma ja minevikuühiskondade vahel. Minevikku ei saa hinnata nüüdsete standardite alusel. Samas ei saa ajaloos toimunud julmi sündmusi käsitleda neutraalselt. Peaksime õppima minevikust, kuidas lahendada praegusi eetilisi küsimusi.

Õppeprotsessis tuleks kasutada ülesandeid ja meetodeid, mis suunavad õpilasi oma teadmisi ja õpitavat kahtluse alla seadma ja väiteid kontrollima, et olla kriitilisem mõtleja, kes toetub oma arvamuse kujundamisel tõendusmaterjalile. Õpilased kipuvad võtma õpitavat enesestmõistetava tõena, ei oska hinnata allika usaldusväärsust ega tea, kuidas kasutada kallutatud (sh propagandistlikke) allikaid (Gough 2018).

5. TUNDLIKE TEEMADE ÕPPIMISE STRATEEGIAD

Robert Stradling (2005) on pakkunud välja **tundlike või konflikte põhjustavate teemade õpetamiseks erinevaid strateegiaid**, mida on hilisemates publikatsioonides korratud ja täiendatud. Tundlike teemade käsitlemise toetamiseks on Euroopa Nõukogu koostanud õpetajatele koolituspaketi „Ela-des vastuoludega. Õpetades vastuolulisi teemasid läbi kodanikuhariduse ja inimõiguste hariduse“ (Euroopa Nõukogu 2017). Strateegiaid on kommenteeritud sobivuse aspektist ja lisatud näiteid nende rakendamise kohta.

Distantseerimine – analoogiate ja paralleelide kasutamine (geograafiast, ajaloost või väljamõeldud olukordadest), kui teema on klassi, kooli või kogukonna jaoks väga tundlik. Abi on ka teema asetamisest avaramasse konteksti. Sel juhul ei ole tegemist ühe riigi ajaloos aset leidvate nähtustega, vaid analüüsitaks probleemi ja selle väljendusi eri riikides eri ajastul.

Täiendamine – uue teabe, uute ideede või argumentide tutvustamine olukorras, kus õpilased väljendavad teadmatuset tingitud sügavaid veendumusi, enamus kiusab vähemust või õpilased on vaikides kõigega nõus. Hea oleks tutvustada eri allikaid ja seisukohti ning panna õpilased juurdlema, mis allikad on usaldusväärsemad.

Samastumine – tegevused, mis aitavad õpilastel näha teemat kellegi teise mätta otsast, eriti kui tegemist on õpilaste seas ebapopulaarse rühmaga, teema on seotud eelarvamuste või mõne rühma diskrimineerimisega või teema jääb õpilastele kaugeks. Sobiv on jagada õpilastele erinevad rollid/positsioonid, kelle seisukohast nad peavad olukorda vaagima või lahendama. Rollide võrdlemisel

tuleb ilmsiks erinevus. Võrrelda saab ka emotsioone, mida võõra identiteedi omaksmõtlemine õpilastes tekitab.

Uurimine – uurimispõhiste probleemi lahendustegevuste kasutamine juhul, kui teema ei ole selgelt piiritletud või on väga keeruline. Sobib kõikide probleemide ja teemade korral, kui õpetajal on kasutada asjakohaseid allikaid. Aitab tutvustada, kuidas ajaloolane töötab: andmete korjamisest järeltulete tegemiseni. Õpetab teaduslikku lähenemisviisi probleemi uurimisele. Lähiajaloo küsimuste avamiseks saab kasutada küsimustikke või intervjuu vormi.

Umbisikustamine – teema tutvustamine ühiskonnakeskse, mitte isikukeskse sõnavara abil, näiteks *teie* asemel räägitakse *meist*, ühiskonnast või kellestki umbisikulisest, eriti juhul kui mõnel õpilasel on teemaga isiklik kokkupuude ja ta on selle suhtes eriti tundlik. Kuigi oluline on, et õpilased tunnevad end ajaloo osalejana, tuleks inimvaenuliku poliitika õppimisel rääkida režiimist ja võimulolijatest, mitte kasutada täideviijana ühte rahvast.

Kõitmine – õpilasi isiklikult huvitava või muul moel väga kõitva materjali või tegevuste kasutamine juhul, kui õpilased on ükskõiksed ega väljenda teema kohta arvamusi ega tundeid. Näiteks võib avada kohaliku ajaloo ja ajalooüldmuse või mineviku ja tänapäeva seotust, teadlikustada, miks me seda praegu õpime ja mida me selle kaudu teada saame või endas arendame.

Robert Stradlingilt (2005) pärineb ka erinevate õpetamisstiilide loetelu, mida on hilisemates publikatsioonides täiendatud. Igale stiilile on lisatud võimalik positiivne ja negatiivne mõju.

Erapooletu juhatamine – õpetaja ei väljenda mingit isiklikku seisukohta ega poolehoidu, vaid juhatab üksnes väitlust. Kuigi selline stiil vähendab õpetajapoolse liigse mõjutamise ohtu, võib see olla raske, eriti kui väitlejad esitavad selgelt valeandmetel põhinevaid seisukohti. Mõnikord võib see soodustada olemasolevate hoiakute ja eelarvamuste kinnistumist. Mõne arvates võib see õõnestada õpetaja usaldusväärust klassi silmis, kuna tal justkui ei olekski oma arvamust.

Tasakaalustatud tutvustamine – õpetaja tutvustab õpilastele ühe teema kohta võimalikult palju erinevaid seisukohti, aga ei avalda oma arvamust. Selle stiili tugevuseks on asjaolu, et see näitab teemade paljutahulisust ning tutvustab ideid ja argumente, mille peale õpilased muidu ei tuleks. Kuid samas võib see jätta mulje, et kõik seisukohad on võrdselt põhjendatud ja põhinevad faktidel. Samuti võidakse nii väljendada väga äärmuslikke seisukohti, mis üksnes kinnistavad õpilaste eelarvamusi. Kui erinevad seisukohad võetakse teadmiseks, jääb õppimine faktitasandile ega toeta kriitilise mõtlemise oskust.

Nn saatana advokaat – õpetaja võtab teadlikult õpilaste arvamusele vastupidise seisukoha. Kuigi see stiil võimaldab väljendada ja tõsiselt võtta väga erinevaid arvamusi, võib see jätta õpilastele eksliku mulje, et õpetaja veendumused on ka päriselt sellised. Kui mõnda seisukohta toetavaid argumente esitatakse liiga veenvalt, võib see kinnistada seniseid eelarvamusi. Aitab kõigutada juurdunud stereotüüpe. Arutelu lõpul on vajalik tasakaalustatud kokkuvõte, kus analüüsitakse seisukohtade vett-pidavust allikate ja argumentide toel.

Oma hoiaku avaldamine – õpetaja avaldab teema käsitlemise käigus mingil hetkel oma seisukohad. See aitab õpilastel olla teadlik õpetaja eelarvamustest ja eelhoiakutest ja neid arvesse võtta ning näitab eeskujul, kuidas sellisel juhul vastuolulise teemaga tegeleda. Teisalt võib see õpilasi mõjutada mõnda seisukohta omaks võtma lihtsalt õpetaja autoriteedi tõttu, eriti nooremate õppijate puhul.

Liitlane – õpetaja asub mõne õpilase või õpilaste rühma poolele. See võib küll aidata nõrgematel õpilastel või tõrjutud rühmadel sõna saada ja näidata neile eeskujul, kuidas oma argumente esitada, kuid teistele õpilastele võib see jätta mulje, et õpetaja propageerib iseenda seisukohta või soosib teatud õpilasi.

Ametliku seisukoha esindamine – õpetaja kaitseb riiklikult heaks kiidetud seisukohta. See võib küll

anda õppetööle legitiimsust ja kaitsta õpetajat ametiasutuste süüdistuste eest, kuid kui õpetaja enda veendumused on teistsugused, võib ta minna vastuollu oma tõekspidamistega ning õpilastel võib tekkida arusaam, et nende arutelu pole oluline, sest lõpuks läheb arvesse ainult üks seisukoht.

Strateegiate ja õpetamisstiilide valik sõltub õpilaste vanusest, huvist ja intellektuaalsest suutlikkusest. Arvesse tuleb võtta ka õpilaste kultuurilist, emotsionaalset ja sotsiaalset tausta. Oluline on toetada avatud ja koostööpõhist õpetamist ja õppimist ning panna erilist rõhku eneserefleksioonile ja mõtestatud teadlikule tegevusele. Õpetajaid innustatakse mõtlema, kuidas nende isiklikud tõekspidamised ja väärtushinnangud mõjutavad nende erialaseid hoiakuid vastuolulise materjali käsitlemisel. Õpilasi suunatakse mõtlema, kust nende varasemad teadmised pärinevad ja mis argumentidele need toetuvad. Samas peab silmas pidama, et kõik ajaloonarratiivid ei ole võrdselt asjakohased ning tuleb õppida esitama küsimusi, millele toetudes saame neid hinnata. **Kõige olulisem on rääkida koos õpilastega läbi, miks ja mida me õpime, anda õpitavale avaram kontekst ja tähendus.**

II. METODOLOOGILINE OSA

SOOVITUSED MITMEPERSPEKTIIVSEKS AJALOOÕPPEKS

I. Mitmekesisuse käsitlemine ajalooõpetuses¹

1. Kohaliku ajaloo asetamine maailmaajaloo konteksti ja seotuse avamine kolonialismi ajalooga.
2. Dialoogi loomine eri ajaloonarratiivide vahel.
3. Vähemuste ajaloo tugevam esindatus riiklikus õppekavas. Võimaluse korral allikate kasutamine immigrantidest õppurite identifitseerimiseks ajaloos.
4. Teema- ja probleemipõhise ajalooõppe kasutamine.
5. Lõimingu tugevdamine lähedaste õppeainetega, et toetada ajaloolist teadlikkust.

II. Migratsiooni käsitlemine ajaloo ja igapäevaelu lahutamatu osana²

1. Rändega seotud negatiivsete konnotatsioonide ületamine tänapäevaste narratiivide kaudu.
2. Sisserännanud õpilastel on vaja klassiruumis tutvustada oma isiklike lugusid, kuna kõik õpilased tunnevad huvi oma ajaloo vastu. Nii saab kasutada ajaloo õpetamises kaasavat lähenemisviisi.
3. Arendada välja paindlikud õppekavad ja säilitada pedagoogiline vabadus.
4. Arendada seoseid kohaliku, piirkondliku, riikliku, Euroopa ja globaalse tasandi vahel.

III. Gruppidevaheliste konfliktide ärahoidmine³

1. Müütide ümberlukkamine ja avamine.
2. Narratiivide avamine, lahti harutamine.
3. Ajaloo kompleksuse mõistmine, informeeritud interpretatsioonide toetamine, diskussiooni õhutamine.
4. Õpilaste teadlikkuse suurendamine selles, kuidas nende taust mõjutab minevikku suhtumist.
5. Õpilaste kaasamine dialoogi mineviku ja tänapäeva seostamisel.
6. Õpilaste kaasamine rahvusliku identiteedi ja ajaloo seoste selgitamisse.
7. Õpilaste toetamine vägivaldse lähimineviku mõistmisel ja oma isikliku kogemuse kriitilisel analüüsimisel.

1 Allikas: Whose History? A report on the state and challenges of diverse historical research, teaching and dialogue in Finland HWB Report 4, 1/2019 Emma Hakala Iina Hakola Jenni Laakso (eds).

2 Allikas: Connecting Europe through History (Flather 2011).

3 Allikas: Recommendations for the History Teaching of Intergroup Conflicts. COST project, 2018.

8. Õpilaste kaasamine kriitilisse diskussiooni poliitika- ja sõjaliste sündmuste meediakajastuste üle.
9. Tähelepanu pööramine mitte ainult käsitletava teema sisule, vaid ka protsessile, kuidas ajalooline teadmine on saadud ja edasi antud.
10. Õppekavas koha leidmine rühmadevahelise konflikti õppimiseks.

IV. Äärmuslike ideede ennetamine ajalooõpetuse kaudu⁴

1. Täienduskoolitus peab vastama õpetajate vajadustele: kuidas kasutada erinevaid meetodeid, mis toetavad õpilaste kriitilise mõtlemise arengut; kuidas viia läbi väitlust tundlikel teemadel ise neutraalseks jäädes ja mitte mõjutades õppijaid oma poliitiliste vaadete ja tõekspidamistega?
2. Luua õpetajatele võimalus suhelda ja jagada häid praktikaid, mida nad kasutavad konfliktide, vägivaldse käitumise ja äärmuslike arvamuste käsitlemiseks ning kriitilise mõtlemise edendamiseks.
3. Õpetada õpetajaid analüüsima nende endi arusaamu ja stereotüüpe.
4. Kaasata õppetöösse pereliikmeid ja huvirühmi.
5. Integreerida mitteformaalne ja kogemuslik haridus tugevamalt riikliku õppekavaga.
6. Siduda õppes teoreetilised seisukohad igapäevaelu näidetega.
7. Arendada õpilaste oskusi: probleemilahendamine, rahumeelne konfliktide lahendamine, sallivus erinevate arvamuste suhtes, isiklike probleemide väljaselgitamise oskus.
8. Luua õppeprotsessis võimalused, kuidas julgustada õpilasi avaldama arvamust, tutvuma teiste inimeste ideedega ja uurima teabeallikate, sh meedia usaldusväärsust, kontrollima ja analüüsima fakte.
9. Tagada turvaline keskkond arvamuste vahetamiseks ja dialoogi arendamiseks.

ÕPETAMISMEETODITE VALIK⁵

Mitmeperspektiivse ajalooõppe meetodid peaksid toetama kriitilise mõtlemise arengut ja empaatiavõimet. Sobivad on kõik eritüübiliste allikatega töötamise meetodid, mis sunnivad õpilasi otsima jah- ja ei-argumente ning sõnastama lõpuks neile toetudes oma seisukoha. Empaatiavõimendused aitavad näha olusid kellegi teise pilgu läbi.

1. ALLIKATE KRIITILINE ANALÜÜS

Robert Stradling (2005: 83–94, 103–116, 155–194) soovib mitmeperspektiivse lähenemise korral analüüsida eritüübilisi allikaid viie etapi kaudu: kirjeldamine, tõlgendamine, seoste loomine varasemate teadmistega, allikates leiduvate infoaukude tuvastamine ja lisaallikate otsimine.

a) Kirjeldus

Mis liiki allikaga on tegu?

Kes on selle koostanud?

Kuidas oli koostaja sündmusega seotud (osaline, pealtnägija, reporter, kommentaator, ametnik jne)?

Millal on allikas koostatud?

⁴ Allikas: Erasmus+ programm Comparative Research Report. On continuing professional development, critical thinking and radicalism prevention in the Italian, German, British, Greek, Danish and Austrian educational context. 2018.

⁵ Vt ka Euroopa Nõukogu koostanud koolituspaketi õpetajatele: Elades vastuoludega. Õpetades vastuolulisi teemasid läbi kodanikuhariduse ja inimõiguste hariduse. Koolituspakett õpetajatele (Euroopa Nõukogu 2017). Kogumikus kirjeldatud meetodeid käesolevas juhendis ei korrata.

Kui palju aega pärast sündmuse toimumist on allikas koostatud?
Kellele on allikas mõeldud?
Mis on olnud selle koostamise eesmärk?
Mida allikas konkreetse ajaloosündmuse või -protsessi kohta ütleb?

b) Tõlgendus

Mida me võime allika koostaja kohta öelda allika põhjal (seotuse aste, lähedus sündmusele, koht, kust ta on sündmust jälginud, kontaktid, roll jne)?
Kuidas ta võis infot hankida?
Kui usaldusväärne võib see teave olla?
Kas on võimalik vahet teha kontrollitavate faktide, eksperdiarvamuste ja isiklike arvamuste vahel?
Kas allika vaatenurgas on võimalik tuvastada tendentslikkust (toetus mingile seisukohale, eelarvamus millegi suhtes jne)?
Kas allika koostaja teeb järeldusi?
Kas need toetuvad tõendusmaterjalile või arvamusele?
Allikate analüüsimisel võib õpilase abistamiseks anda ette lause või mõtte alguse (analüüsi raamistik). Võimalik on joonida eri värvi pliiatsitega alla faktid ja kirjeldused ning teisalt järeldused.
Allikas ütleb mulle, et ...
Allikas tahab sellega öelda, et ...
Allikas ei märgi, et ...
Ta selgitab, et ...
Ta arvab, et selle põhjuseks on ...
Ta soovitab ...
Tema ettekanne kirjeldab ...

c) Seoste loomine

Kas allika pakutud teave kinnitab või vaidlustab teistest asjakohastest allikatest pärit teavet?

- Kui tänapäeva maailmas juhtub midagi tähelepanuväärset, mida tuleb õpilastele selgitada, on mõistlik loobuda kronoloogilisest lähenemisest ning püüda luua seoseid läbi aja ja ruumi, üritada õpilastele selgitada, kuidas on mineviku protsessid mõjutanud praegusi sündmusi.
- Ajalooterminite kasutamine tänapäeva kontekstis, näiteks *ristisõda terrorismi vastu*, *holokaust Rwandas*, terminite *genotsiid* ja *diasporaa* kasutus eri kontekstides ja nende tähenduse uurimine.
- Ajaloolised aastapäevad. Kuidas on ajaloolased hinnanud sündmuste tähtsust 50, 100, 150 ja 200 aastat pärast toimumist? Mis tähendus on muutunud, mis jäänud samaks?
- Eri aastakümnetel väljaantud õpikute võrdlemine ja/või teiste riikide ajalooõpikute võrdlemine Eesti omadega.

Abiks on temaatiline rühmitamine: tabelid, sedelid, kaardid – seostamine, järgnevus (ajaline, ruumiline).

d) Allikates leiduvate infoaukude tuvastamine

Kas leidub märkimata jäetud nimesid, datumeid või muid fakte, mis aitaksid vastata eelnevatele küsimustele? Hea näide on jällegi eri aegadel või eri riigis välja antud õpikud.

e) Lisaallikate tuvastamine

Kust otsiksite infot, et kontrollida selles allikas leiduvat teavet või allika autori tõlgendusi?

- Õpetaja valib allikad, palub need õpilastel enne läbi töötada, võrrelda erinevaid seisukohti. Lugega tuleb lisakirjandust, et jõuda isikliku seisukoha kujundamiseni ja järelduste sõnastamiseni.

- Õpetaja esitab erinevaid seisukohti ning kaardistab argumentide tugevaid ja nõrku külgi, arutelu toimub paaris või rühmas.
- Noorematele õpilastele võib jagada kaarte ajaloolaste seisukohtadega ja lasta neil leida sarnasusi ja erinevusi vaadetes. Järeldused saab arutada läbi kogu klassiga. Seejärel jagatakse järgmine komplekt kaarte sündmustega ja valitakse need, mis võivad olla seotud tsiteeritud ajaloolase tegetsemisajaga, ja laduda need ajaloolase vaatenurka esindava kaardi kõrvale. Pärast seda arutatakse, mis ajaloosündmused võisid mõjutada ajaloolase vaatenurga kujunemist. Seejärel tuleb õpilastel või rühmadel oma valikuid kommenteerida ja kaitsta.

Mida õpitakse? Õpilased mõistavad, et ajaloolaste vaateid pigem interpreteeritakse kui selgitatakse. Õpitakse, et ajaloolased on oma ajastu esindajad ning nende mõtlemist mõjutavad kaasaegsed probleemid ja aktuaalsed teemad. Ka õpilased ise on mõjutatud varasematest ajalooteadmistest. Õpilased saavad teada, et värskemad ajalookäsitlused ei pruugi olla alati kõige paremad, õigemad, usaldusväärsemad või täielikumad. Need on lihtsalt erinevad.

Mitmeperspektiivsuse kaasamine ajaloonarratiivi eeldab

- võrdlevat lähenemist;
- otsuste langetamise konteksti avamist;
- otsustajate motiivide väljaselgitamist;
- empaatiat ehk osadustunnet;
- suhtumise mõtestamist ehk mõistmist, kuidas mõjutasid inimeste otsuseid nende arvamused ja oletused, millised on teiste võimalikud reaktsioonid nende otsustele.

Kriitilise analüüsi arendamise võimalusi

1. Kronoloogiline sündmuste jada: mis toimus, millal toimus, mis toimus järgmisena? Sündmuste kronoloogia võib kanda tabelisse. Näitena on esitatud Eesti iseseisvumine.

Sündmus	Eesti	Venemaa	Maailm
Eesti iseseisvumine 24.02.1918	Eesti Päästekomitee, iseseisvusmanifest, Asutava Kogu valimised	Oktoobripööre, enamlaste reformid	I maailmasõda, Saksa armee pealetung

2. Sedelitele kantud taustinfo sorteerimine: miks see samm astuti, mida need sammud endast kujutasid, millised faktorid otsustajaid mõjutasid? Sedelite kasutamine annab õpilastele piiratud informatsiooni, millega on kergem toime tulla. Taustinfot võib otsida ka õppetekstist.

3. Asetatakse end sündmuse võtmetegelaste rolli – *hot seating* –, rühmakaaslased esitavad küsimusi ja õpilane vastab ajaloolise isiku rollist tulenevalt. Allikatekstide abil õpitakse asjalikke küsimusi küsima ja ajastukohaselt vastama.

4. Ajaloolise interpretatsiooni laiendamine. Leitakse vastandlikud allikad ja allikad, mis langevad ühte või kus leidub kokkupuutepunkte. Allikatega töötatakse rühmades. Püütakse saada ettekujutus, kuidas kumbki grupp teist nägi, leida erinevusi allikate vaatenurkades ning allikate ligikaudse vanuse põhjal analüüsida, kuidas ettekujutused ajas muutusid ja millest need võisid mõjutatud olla. Analüüsitakse mitte ainult allikate sisu, vaid ka kasutatud keelt. Püütakse leida stereotüüpe ja (tervele kogukonnale) laiendatud üldistusi.

Aktiivne lugemine tähendab värviliste kirjutusvahendite kasutamist väljendite ja sõnade allajoonimiseks, et eristada a) tõendusmaterjali, s.o kinnitavaid väiteid; b) stereotüüpe; c) kirjutaja katseid olla aus ka teiste suhtes.

Mida õpime? Tutvustab vastanduva mentaliteedi uurimist. Sel moel saab õppida naaberriikide ja rahvaste suhteid, rahvusgruppide suhteid jm. Vastanduvate allikatena saab kasutada (sõdade) propagandaplakateid ja sõjalaule. Meetod sobib ühiskondlike ja kultuurikonfliktide uurimiseks. Aitab õpilastel mõista, et igas konfliktis on oma osa juurdunud eelarvamustel, mis ei toetu alati faktidele või kogemusele ja mõjutavad jätkuvalt osapoolte ootusi teise käitumise suhtes, teise käitumisele omistatavaid motiive ja kavatsusi. Eesmärk on mõista mõtlemise ja tegutsemise tagamaid ja põhjusi. Pole võimalik ega mõttekas arutada, kellel on õigus või kes on eksiteel. Keskenduda tuleks argumentide otsimisele allikatest.

2. USALDUSVÄÄRSUSE TESTRID⁶

Kuidas otsustada, mis on usaldusväärne info? Kuidas seada kahtluse alla uskumusi ja kontrollida väiteid, et olla rohkem (enese)kriitiline ja tugineda tõendusmaterjalile? Kuidas küsida ajaloolisi küsimusi? Kuidas otsustada väite tõeväärtuse üle?

Kuidas me otsustame, mida usume ja usaldame?

- Paluge õpilastel selgitada, mis on nende arvates väide. „Õelda midagi, mis on tõene.“ Me väidame kogu aeg midagi, kasutamata sõna *väide*. Tooge näiteid. Seejärel küsige: „Kuidas te teate, milliseid väiteid usaldada, milliseid eirata ja mida edasi uurida?“
- Selgitage õpilastele, kui oluline on tõese väite puhul väidete hindamine.
- Millist allikat usaldada? Näide: kus asub kohvik? Mööduja näitab suuna. Küsija on rahul, kuid uurib edasi, kust teab mööduja kohviku asukohta. Mööduja kinnitab, et see on tema lemmikkoht juba aastaid. Küsija kahtleb, kuna kohvik on ju uus, kuidas saab see olla lemmik juba aastaid. Otsija vaatab telefonist kaarti ja näeb, et teda ei juhatatud õigesti. Näites esitatud väite testrid olid **intuitsioon, autoriteet, loogika ja tõendusmaterjal**.
- Intuitsioon – tunnetus, et miski on või ei ole õige, nn sisemine hääl. Intuitsiooni ajal otsustame, kui me ei ole lõpuni veendunud, s.o võime teada midagi ilma analüütilise põhjendusega. Pikka aega on arutletud, kas selline irratsionaalne viis mõelda tuleks kõrvale jätta või mitte.
- Autoriteet – neid usaldatakse, kuna loodetakse informatsiooni hinnates allika usaldusväärsele. Otsust usutavuse kohta mõjutab allika positsioon või tuntus mingis teadmiste valdkonnas.
- Loogika – põhineb valiidsuse põhimõttel või süstemaatilisel põhjuslikul seosel. Loogika ütleb, kuidas peaksime põhjendama, kui tahame seda teha õigesti.
- Tõendusmaterjal – kättesaadav kogum fakte või informatsiooni, mis annab võimaluse otsustada, kas veendumus või ettepanek on õige või vale. See on miski, mida on võimalik näha, kogeda, lugeda, kuulda, mis paneb uskuma, et miski on tõsi või tõepoolest aset leidnud. Andmed, millele tõese ja vale hindamisel tugineda.
- Seejärel võiks tuua iga testri kasutamise kohta näiteid ja arutleda, mida on mis olukorras kõige mõistlikum kasutada.
- Õpilased võiksid esitada üksteisele järgmisi küsimusi:
 - Kas sa arvad, et see autoriteet on usaldusväärne? Miks sa nii arvad?
 - Milliseid tõendeid on selle väite kohta olemas?
 - Kas sa selgitaksid oma avalduse loogikat?
 - See on minu jaoks loogiline [või intuiitivne] mõte, kuid mul pole palju tõendeid, et seda kinnitada. Kas keegi oskab selle toetamiseks mõnda tõendit pakkuda?

⁶ Meetodit on kirjeldanud EuroClio kodulehel Antonia Gough (20.10.2018).

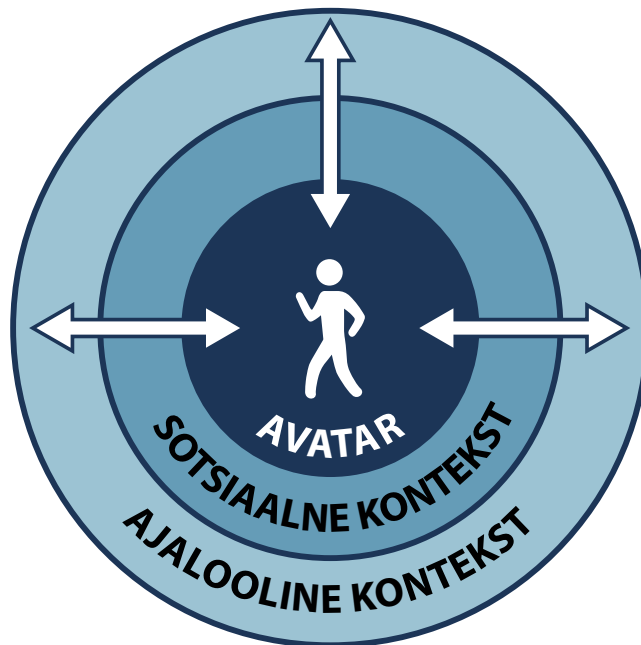
- Õpitud testreid võiks ajalooõppe käigus regulaarselt kasutada, et arendada õpilaste mõtlemisoskust. Õpilased õpivad mõtlema, kas tõendusmaterjal on piisav või tuleb edasi uurida. See arendab tervet skeptitsismi.

3. AVATAR – ajaloolise empaatia kujundamine kujutlusvõime abil⁷

Meetodi eesmärk on õppida ajaloolise empaatia kaudu mõistma minevikus elanud (konkreetsete) ajalooliste isikute valikuid ja võimalusi, arvestades ajaloolist ja sotsiaalset konteksti. Meetod suunab õpilasi valitud teemasse süvenema, suurendab nende seotust minevikuga konkreetse näite kaudu, elavdab ajalugu ja annab sellele tähenduse. Seejärel ei ole ajalugu lihtsalt toimunud faktide rida.

Õpilastel on keeruline hinnata ajaloosündmusi mitmest vaatenurgast. Enamasti mõeldakse minevikust ühe loo võtmes, nn kehtivale seisukohale (õpikus esitatud narratiivile) tuginedes või lihtsustades vaatenurki, mõeldes minevikus elanud inimestest kui selgetest tüüpidest. Keeruline on mõelda, eriti nooremas kooliastmes, et ajaloolised tegelased ei ole mustvalged, vaid inimesed oma väärtuste ja vajadustega, kes elasid tänapäevast erinevates oludes.

Avatari meetodi eesmärk on panna õpilased arvestama konkreetsete ajalooliste perspektiividega, võttes samal ajal arvesse nii ajaloolist konteksti kui ka nüansse. Selleks luuakse ajalooline avatar, kes võib olla tegelik ajalooline isik või väljamõeldud tegelane. Viimane on pisut eelistatum, kuna muudab harjutuse paindlikumaks. Avataril on oma profiil, mis võib olla umbmäärane või täpne, mis ehitatakse üles mitme astme või kihi abil, alustades isiklikust (avatari isiklikud aspektid, nagu sugu, vanus, välimus), arvestades sotsiaalset (perekond, sõbrad, kolleegid) ja ajaloolist konteksti (aeg, koht ja ühiskond omas ajas). Kõik kihid on omavahel seotud, nagu on näha jooniselt 1.



Joonis 1. Avatari kihid

⁷ Meetodit on kirjeldanud EuroClio kodulehel Pascal Tak (08.06.2018).

Avatari eri tasandite kirjelduste koostamine

Isiklik tasand peaks sisaldama selliseid elemente nagu nimi, vanus, sugu, teatav sotsiaal-majanduslik taust, religioon ja elukoht. Õpilased võivad püüda kirjeldada isegi avatari konkreetseid (iseloomu) omadusi (tugevused, nõrkused jm probleemid). Selles saavad nad oma kujutlusvõimet kõige enam kasutada.

Sotsiaalse konteksti tasand peaks sisaldama teavet pere kohta: isa, ema, vennad, õed jt, pere suurus (nt kaheksa lapsega peres teine laps), töökaaslased, sõbrad ja vaenlased. Kirjelduse koostamisel võiks toetuda ajaloolisele allikale või statistilistele andmetele, nagu pere keskmine suurus sel ajal.

Ajalooline kontekst hõlmab aega, kohta ja ühiskonda (sh normid, väärtused, sotsiaalsed kihid, valitsemiskorraldus), kus avatari elab ja tegutseb. Siin on kujutlusvõimele vähe ruumi, sest ajalooline kontekst on ette antud.

Avatari isiklik profiil on lähtepunkt tegevusele, mida avatar teeb teatud ajaperioodil (nt viis aastat, kakskümmend aastat). Selle aja jooksul osaleb avatar mitmes ajaloolises sündmuses ja arengus (näiteks põllumajanduse areng keskajal, protestantlik reformatsioon või I maailmasõda). Sündmused võivad olla konkreetseid (näiteks Rotterdami pommitamine ja sissetung Hollandisse 1940. aastal) või üldisemad (õhurünnak, mõni öö II maailmasõja ajal). Üldisemad sündmused annavad ülesande lahendamiseks suurema vabaduse.

Näidis

Tase	Elemendid	Roll
I individuaalsus	Ees- ja perekonnanimi, vanus, sugu, religioon, haridus, sotsiaalne ja majanduslik olukord, sünnikoht, elukoht, iseloomuomadused ...	Jack Piler, 24-aastane, mees, anglikaan, hariduseta, töölisklass, viimane töökoht tekstiilitööstuses, masinaoperaator, Lancashire, Inglismaa, kõva peaga, alatu, kuid süda õigel kohal, kaitseb nõrgemaid
II sotsiaalne	Perekonna suurus ja koosseis, positsioon perekonnas, lähedased sõbrad, suhted töökaaslastega, oponentid, vaenlased ...	Teisena sündinud poeg kaheksaliikmelises peres, tal on viis õde ja kaks venda, ema suri sünnitusel, isa selg on haige pikaajalisest vabrikus töötamisest, parimad sõbrad töötavad samuti tehases, samuti tüdruk, kes talle meeldib, reedeti veedab ta oma õhtud kohalikus pubis
III ajalooline	Aeg: ajastu, dateering, enne või pärast teatud sündmuse; koht: kontinent, maa/riik, linn, asula, maakoht; ühiskond: normid, väärtused, tavad ja traditsioonid, sotsiaalsed kihid, valitsemiskorraldus ...	1850, industriaalrevolutsioon Suurbritannias, linnaline ühiskond, elab Lancashire'i tehasetöölise linnaosas, mõni peab madalama klassi elutingimusi problemaatiliseks, samas kui teised näevad probleemi meeste (üldises) valimisõiguses

Tingimused Avatari rolli kirjeldamiseks

1. Avatar ei saa surra (see tähendaks tegevuse lõppu).
2. Avatar peab ajaloolises kontekstis tegutsema tõeselt ja võimalustele vastavalt. Fantaasia rakedamine ei sobi ülesandega.
3. Mõnel juhul ei saa avatar riigist lahkuda, kuna see võib konteksti liiga palju muuta ja seeläbi kahjustada tegevuse eesmärki.

Ülesande mõte on koostada kirjalik ülevaade võimalikest kogemustest, mis loodud avataril on valitud sündmuste ja arengute ajal või nendega seoses. Iga sündmuse puhul vastab õpilane oma avatari silmas pidades kahele järgmisele küsimusele:

- Kuidas reageeriks minu avatari tegelaskuju sellele?
- Miks peaks minu avatari tegelaskuju nii reageerima?

Näitena võib kasutada avatari Jack Piperit. Lancashire'is vähendati 1840. aastatel puuvillatööstuses palka (ajalooline areng), mis tähendas, et mõned töötajad elasid vaesuses ega saanud töö eest piisavalt tasu. Jack Piper näeb seda oma perekonnas ja naabruses. Ta tunneb neid inimesi ja 1853. aastal alustab ta nädalaid kestvat streiki (ajalooline sündmus), nõudes palga suurendamist. Streigi ajal on Jack üks juhtidest, kes läheb vabrikuomanike juurde nõudmisi esitama, kuid ta vahistatakse seal. Lõpuks Jack vabastatakse ja kuigi töötajate jaoks pole palju muutunud, peavad sõbrad ja töökaaslased teda kangelaseks.

Sündmuste kirjeldus võib olla mis tahes vormis, näiteks päevik, blogi, kirjavahetus välismaal asuvate sõpradega või pereliikmetega või muu. Kirjeldus peab olema koostatud avatari vaatenurgast ning võtma arvesse tema tegelasprofili ja tuginema ajalooallikatele.

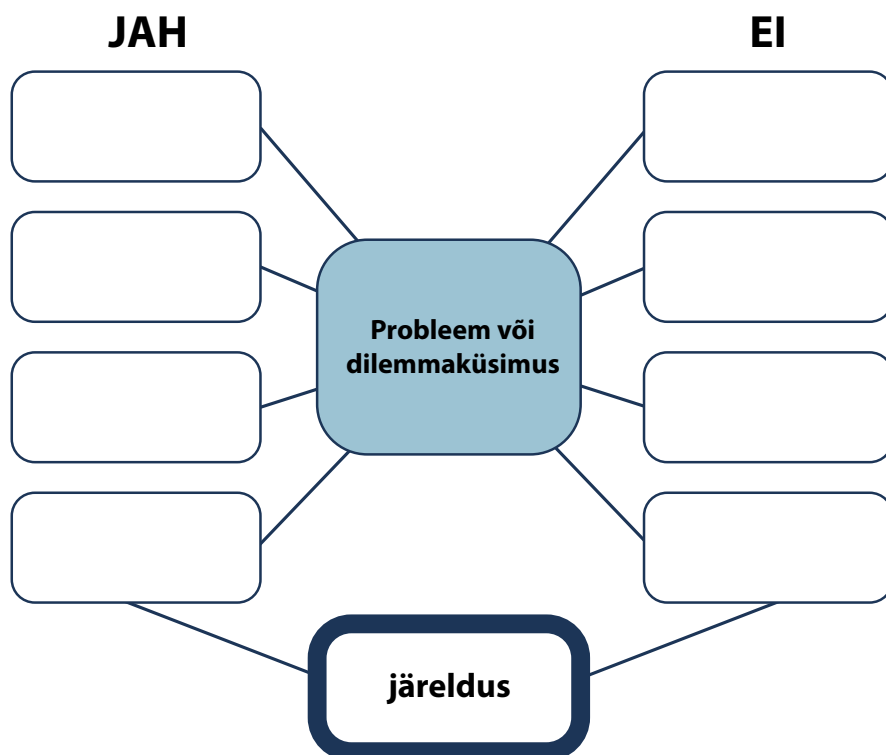
Avatari meetodit saab kasutada eri vaatenurkade võrdlemiseks ühe konkreetse olukorra kohta või hinnangute muutumise jälgimiseks eri aegadel. Väga oluline on õpetaja ja klassikaaslaste tagasiside.

Avatari meetodit saab kasutada eri vanuserühmades ja eri teemadega. Seda meetodit saab kasutada ka aineteülese projektina. Kaasata saab keeleõpetaja, kes annab tagasisidet kirjaliku väljendusviisi kohta.

Meetod toimib paremini perioodidel, mille kohta on leida erinevaid vaatenurki esindavaid kirjalikke allikaid. Mõni teema võib klassiruumis tekitada keerulise arutelu. Soovitav on käsitleda võimalikke konflikte esilekutsuvaid teemasid vanemate õpilastega. Õpetajalt eeldab meetodi kasutamine põhjalikku ettevalmistustööd. Aega tuleb varuda aruteluks ja tagasisideks. Hea oleks, kui õpilased tagasisidestavad kaaslaste tööd, nii arendavad nad ühtaegu kriitilist meelt ja õpivad tundma teisi vaatenurki. Kujuneb mõistmine, et minevikus oli ja tänapäeval on erinevaid arusaamu, areneb ajalooline mõtlemine ja empaatia ajalooliste isikute otsuste ja käitumise suhtes.

4. DISKUSSIONIVÕRK EHK ÄMBLIK

Argumente (allikatest) otsitakse ühe seisukoha toetuseks ja selle vastu. Lõppjärelus tehakse ja oma seisukoht kujundatakse argumentide rohkuse ja veenvuse alusel.



Skeem juhib õpilast käsitletava probleemi kohta toetavaid või ümberlukkavaid väiteid ja näiteid otsima. Näiteid võiks otsida allikatest. Kunagi ei ole ükski sündmus ega nähtus tõlgendatav mustvalgelt, alati on argumente mõlema poole toetuseks, kuid enamasti kipub üks pool siiski rohkem veenma. Kui õpilane leiab tekstidest hulga argumente ja analüüsib neid lehel kõrvuti, on tal alus teha järelus põhjenduste, mitte arvamuse ja emotsioonide pinnalt. Meetod sobib hästi *kas*-küsimuste käsitlemiseks. Näiteks, kas Rahvasteliit täitis oma eesmärgi, kas 1934. aasta riigipööre oli suund autoritaarsusele või viidi läbi demokraatia kaitseks. Meetod demonstreerib, kuidas ajaloolane töötab: otsib argumente ja järelgab nende alusel. Läbikirjutatud skeemi järgi on hea kirjutada arutlust.

5. DILEMMAKÜSIMUS

Kas see või teine seisukoht? Sarnane ämblikule. Argumente otsitakse mõlema seisukoha toetuseks. Mõlemad seisukohad võivad olla võrdselt korrektsed olenevalt vaatepunktist. Argumendid ühe seisukoha toetamiseks teise vastu peavad olema veenvad. Õpilane võib võtta seisukoha ja kinnitada seda argumentide või näidetega. Näiteks sobivad eelmises ülesandes esitatud teemad.

6. VÄITLUS

Kõigepealt jagatakse rollid, kes mis seisukohta toetab. Õpilased töötavad allikatega ja korjavad sealt välja oma seisukohta toetavad argumendid. Õpetaja jagab rollid: väitluse juhtija, seisukohtade esitaja, küsija ja kuulajad, kes otsustavad lõpuks, mis seisukoht jäi väitluses argumentide veenvuselt peale.

Järgida tuleks järgmisi reegleid: a) sõnavõtu aeg on piiratud (1–3 minutit); b) esinemisõiguse annab diskussiooni juhataja; c) väljenduda tuleb lühidalt, konkreetselt ja argumenteeritult; d) esinejat ei tohi katkestada ega isiklikult solvata, väitlemine toimub seisukohtade üle; e) õppimine on võidust tähtsam.

Diskussioonis võib osapooled jagada jaatajateks (J1, J2, J3) ja eitajateks (E1, E2, E3). Kui õpilased jagatakse rühmadesse, et kõik saaksid diskussioonis osaleda, peaks igas rühmas olema koos diskussiooni juhiga seitse liiget. Osalejate ülesannete ja sõnavõtude järjekorra aluseks võib kasutada järgmist skeemi⁸:

J1 – Tutvustab teemat, seletab põhimõisted, selgitab jaatajate argumente.

E3 – Küsitleb J1, püüab esitatud argumente kummutada.

E1 – Toob esile, millised J1 argumendid on aktsepteeritavad.

J3 – Esitab täpsustavaid küsimusi E1-le.

J2 – Tugevdab jaatavat seisukohta, esitab vastavaid tõendeid.

E1 – Küsitleb J2.

E2 – Tugevdab eitavat seisukohta ja esitab tõendeid.

J1 – Küsitleb E2.

J3 – Kummutab eitavad argumendid, toob esile neis leiduvad vastuolud, tugevdab jaatavat poolt.

E3 – Kummutab jaatavad argumendid, toob välja neis leiduvad vastuolud ja tugevdab eitavat poolt.

Kui teema ei ole nii keerukas, et argumente jätkub mitmeks vooruks, saab skeemi rakendada osaliselt, nagu ülesande eesmärk eeldab. Oluline on panna arutlema võimalikult palju õpilasi.

Sobivad kõik ajaloo teemad või probleemid, mille erineva tõlgendamise kohta on õpilastele jõukohaseid allikaid. Lisaks argumenteerimisoskusele toetab meetod ajaloolise empaatia arenemist, kuna õpilane peab valmistama ette argumente konkreetselt positsioonilt, mis ei pruugi kattuda tema arvamusega. Näiteks võib korraldada klassis kohtuprotsessi mingi ajaloolise isiku, sündmuse või otsuse üle. Rollid on järgmised: kohtunik, advokaat (või kaks advokaati), prokurör (või kaks prokuröri) ja tunnistajad ning ülejäänud klass on vandekohtunikud.

7. TTS (tean, tahan teada, sain teada)

TTS on aktiivset tekstiga töötamist eeldav meetod, suunatud lugemine. Kui teksti saab paljundada, võib kasutada tingmärke:

V – teadsin varem,

+ – sain teada,

? – tahan teada.

Märksõnad võib kanda ka otse varem koostatud või õpilastele jagatud tabelisse. Meetodit saab kasutada iga tekstiga, k.a õppetekst. Tabeli veergu „Teadsin varem“ võib täita eelhäälestusfaasis ja otsida lugedes lisainfot. „Tahan teada“ küsimusi arutatakse koos klassiga. Hea, kui õpilased oskavad ise kaaslaste küsimustele vastata. Vastuste otsimine võib jääda koduseks ülesandeks. Tunni lõpus võiks eelteadmised taas üle vaadata ja lisada tabeli vastavasse veergu õppimise ajal saadud teadmised (teise värviga). Nii tõuseb tunnis õpitu õpilaste jaoks selgelt esile.

Kui meetodit kasutatakse tundliku teema õppimisel, saab õpetaja „Teadsin varem“ rubriigi täitmise järel teada ka õpilaste teadmiste taseme, suhtumise ja arusaamad, mida saab õppetöös arvesse võtta. Teemakäsitluse järel on hea võrrelda, kas teadmised laienesid ja kas mõistmises toimus mingi muutus.

⁸ Kohandatud allika alusel: Tagasisaade minevikku – erinevad vaatenurgad. Ajalooõpetaja käsiraamat (Tagasisaade minevikku 2000).

Teadsin varem	Sain teada	Tahan teada

8. TEEVIIT

Õpetaja tutvustab teemakohaseid väiteid, mille õigsuse või ekslikkuse üle palub otsustada õpilastel. Õpilased teevad endale märkmed. Väited võivad olla ekraanil või jagatud õpilastele lehtedel. Seejärel loetakse teksti, näiteks artiklit, ja märgitakse samale lehele, kas loetud sõnum toetab väiteid või lükkab need ümber. Selleks otsitakse tekstist konkreetseid näiteid. Lõpuks võib kokkuvõtvalt arutleda, kas õpilaste isiklik arvamus kattub või ei kattu tekstis esitatud seisukohtadega ning miks (põhjused, argumendid). Kas keegi tunneb, et kirjutise argument oli tema enda varasemast teadmistest veenvam, ja muudab oma suhtumist?

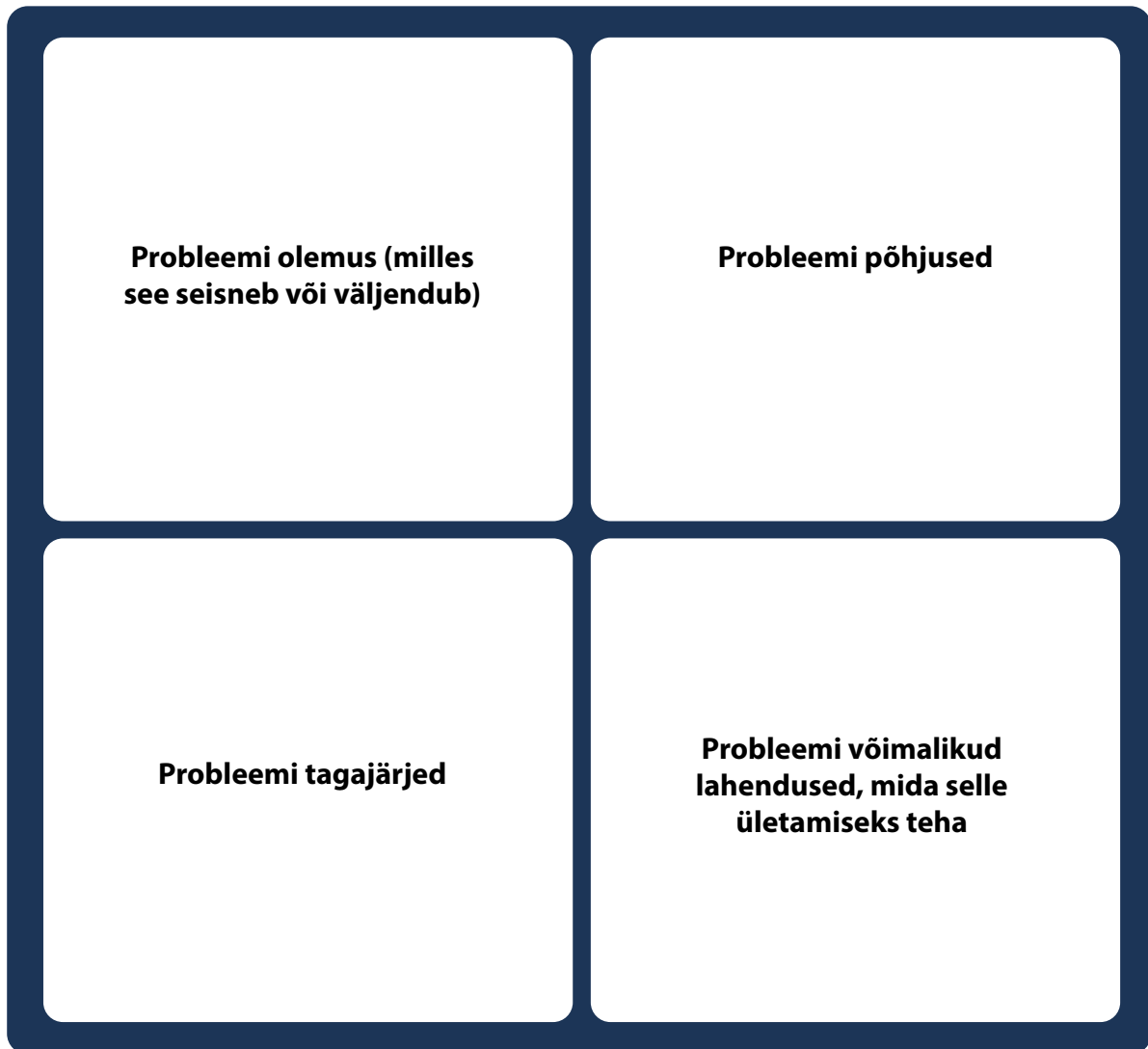
Meetod sobib hästi arvamusartikli või dilemmaküsimuse analüüsiks. See peab laskma esile tuua väiteid, millega võib nõustuda või millele vastanduda. Näited otsib tekstist õpetaja, õpilane saab vastata teksti alusel ega tunne end abituna, kui ise vastust ei tea. Hilisem arutelu võimaldab teemat laiendada. Tekst peab olema haarav ning õpilastele jõukohane ja tähenduslik, et kutsuks arutlema. Väga hästi sobivad arvamusartiklid, mis diskuteerivad ühiskonnas aktuaalsetel teemadel.

9. PROBLEEMIAKEN

Meetodit saab kasutada probleemi analüüsimiseks ühiskonnaõpetuses või ajalooliste sündmuste avamiseks teksti järgi. Aknal on erinevad ruudud: põhjused, probleemi olemus, tagajärjed ja ületamise võimalused. Aknaid võib täita üksinda, paaris või neljastes rühmades. Viimasel juhul täidab iga liige ühe akna oma skeemil (teksti põhjal) ning rühmatöö jagamise faasis tutvustab seda kaaslasele, kes teevad oma ruutudesse selgituse alusel märkmeid. Lõpuks saadakse kokku täidetud aken. Edasi võib teha kokkuvõtte klassis mitmel moel. Täidetud skeeme võib vahetada teiste rühmadega. Uued rühmad võivad täidetud probleemiakent teist värvi kirjutusvahendiga täiendada. Teabe lisamine motiveerib tehtut põhjalikult analüüsima ja lisainfot otsima. Selleks et lisatav info ei oleks formaalne ega kordaks olemasolevat, peaksid koostajad parandused läbi arutama ning vajaduse korral neid korrigeerima või isegi kustutama. See tagab tõsisema töömeeleolu. Täiendus peab olema põhjendatud. Kui klass ei täitnud probleemiakent ühel teemal, vaid rühmadel olid erinevad probleemid, saadakse korrigeerimise kaudu ülevaade teiste rühmade avatud probleemist. Sel juhul peaks tekst liikuma koos juba täidetud probleemiaknaga, et õpilased saaksid seda omakorda läbi töötada ja täiendada toetava materjaliga.

Ajaloolistest probleemidest sobib hästi nähtus, millel on põhjused ja tagajärjed ning mida saab tunnuste põhjal kirjeldada. Meetod võimaldab teadvustada probleeme, arendab analüüsivõimet, paneb oma seisukohta sõnastama, teisi kuulama ning järeldusi tegema. Infot töödeldakse eri aspektidest lähtuvalt, tehakse isiklikult tähenduslikuks. Probleem peaks olema õpilastele arusaadav, ei tohiks olla üle jõu käiv ega mõistetamatu. Seetõttu on vaja varasemat suulist arutelu, et veenduda ülesande sobivuses ja õpilaste toimetulekus.

PROBLEEMIAKEN



10. PROJEKT

Projekt on rühmatöö vorm, mille kestus võib olla erinev, ühest päevast kuni mõne kuuni. Tegemist on ulatusliku ja mitmeetapilise tööga, mille sisu määravad peamiselt õpilased ise, aga raami, eesmärgid ja aja otsustab õpetaja. Õpetaja on pigem initsiaator ja nõuandja. Projektitööga arendatakse oma õpioskusi, saadakse plaanimis- ja koostöökogemusi, sh kogetakse positiivset vastastikust sõltuvust, arendatakse täpsust ja vastutustunnet. Projekt aitab õppematerjali süvendatult omandada, soodustab lõimingut teiste ainevaldkondade ja praktilise eluga. Töö ajal on keskne õpilane, tema aktiivsus ja initsiatiiv – õpilane korraldab õppe ise koos kaaslastega.

Projekti etapid ja ajakava sõltuvad teemast ja tegevusest. Kindlasti tuleb kokku leppida, kuidas ja milal ülesandeid täidetakse ning kuidas töö tulemusi vormistatakse ja esitletakse. Tööjuhised ja nõuded on soovitatav anda kirjalikult.

Iga projekt võiks olla kirjeldatud järgmiste osade kaudu:

1. pealkiri/teema ja autor(id);
2. sissejuhatus: projekti olemus, eesmärk, ülesanded, autori(te) huvi konkreetse teema vastu;

3. põhjendused ja eeltöö: olukorra kirjeldus, ülevaade info kättesaadavusest konkreetse teema kohta, eesmärkide saavutamise kulg ja tulemused, kasutatud meetodite kirjeldus ja põhjendus;
4. ülevaade tööst: hüpotees, lahendusteel, tööde tegemise järjekord, tulemuste hindamise kriteeriumid, töö tegijate individuaalne panus (mis ülesandeid keegi täitis);
5. tulemuste analüüs: mis on saavutatud, mis jäi vajaka ja miks, mida tasub edasi uurida;
6. kokkuvõtte ja järeldused: hüpoteesi tõestus või ümberlükkamine, lühike töö kirjeldus, kasutatud meetoditele hinnangu andmine, enesehinnang, töö eduka jätkamise võimalused.

Projekti hindamiskriteeriumid lepitakse kokku ja antakse õpilastele enne töö alustamist. Õpilaste jaoks peab olema selge, mida neilt oodatakse. Hinnata tuleb mitte ainult tulemust, vaid ka protsessi. Enesehindamise käigus analüüsivad õpilased oma arengut projekti tehes ja annavad tagasisidet kaastelastele. Vaadelda tuleks nii individuaalset panust, kohusetunnet, täpsust kui ka koostöösuutlikkust. Õpetaja aitab õpilastel märgata ja ära hoida ebaõnnestumisi, jälgib ajakava ning soovibab töövõtteid. Õpetaja hinnangu eesmärk peab olema soovitada, aidata ja toetada eesmärgi poole liikumist.

11. RATT (roll, adressaat, teksti vorm, teema)

Loominguline kirjutamine valitud rolli positsioonilt adressaadile. Teksti vormi võib loosida, määrata või anda õpilastele vabalt valida või mõelda välja midagi muud. Teema mõtleb õpetaja.

Teksti vormid: avalik kiri, kiri, memuaarid, päevik, raamjutustus, aruanne, ankeet, elulookirjeldus, grafiti, aforism, protokoll, avaldus, ettekanne, sõnavõtt, muinasjutt, valm, joonistus, manifest, iseloomustus, kuulutus, testament, nekroloog, luuletus, näidend, ametikirjeldus, intervjuu, töövestlus, telefonivestlus, tänukiri, juhtnöörid, kodulehekül, SMS, loosung jms.

Ülesanne arendab loominguulist mõtlemist ja empaatiat, sunnib end asetama kellegi teise olukorda ning arvestama keskkonda ja tingimusi. Kuna õpilane samastab end rolliga, peaks see isikliku seostamise kaudu soodustama motivatsiooniteemat lähemalt tundma õppida. Väga oluline on jääda reaalsuse piiridesse, arvestada sündmuse ajal kehtinud tingimusi, mitte hakata fantaseerima.

12. JUHITUD KUJUTLUS

Õpetaja loeb lõigu mingist sündmusest või juhtumist ning õpilased kirjutavad sellele ajaloolist reaalsust arvestades lõpu. Seejärel arutatakse klassis lugude kuulamise järel, kas nii võis juhtuda või mitte ja kui ei, siis miks.

Õpetaja loeb õpilastele ette loo või olukirjelduse ning jätab loo pooleli ja õpilased kirjutavad sellele ajaloolist reaalsust arvestades lõpu. Loo lõpp peab olema realistlik ja vastama ajaloolistele tingimustele. Lihtsalt lõbus lugu ei ole eesmärk. Õpetaja palub õpilastel oma lood ette kanda. Seejärel arutatakse, kas nii võis juhtuda või mitte ja kui ei, siis miks.

Lõpuks loeb õpetaja teksti lõpuni. Ühiselt püütakse leida vastuseid, miks kujunes õpilastel säärane kujutus, nagu nad olid kirjutanud.

Ülesanne arendab empaatiavõimet. Õpilasi ergutatakse lugemise ajal toimunut ette kujutama. Elavate kujutuspiltide loomine aitab teavet mälus paremini säilitada. Oma jutu kirjutamine loob teemaga isikliku seose. Meetodit sobib kasutada nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis, nii tunni alguses kui ka lõpus. Enne teema õppimist täidab meetod eelteadmiste väljaselgitamise ja isiklikuks tegemise eesmärgi. Teema nõrga tundmise korral on oht teha emotsionaalseid järeldusi ja jääda fantaasia pinnale. Kui see juhtub või ilmneb väärteadmine, saab arutelu käigus ekslikke seisukohti korrigeerida ja ebapiisavaid teadmisi täiendada.

13. MÄNGUVÄLJAK

Lehel on kujutatud kastid pealkirjadega „Alati“, „Enamikul juhtudel“, „Mõnel juhul“. Õpilane saab sedelid väidetega ja peab otsustama, mis kasti ta sedeli paneb, st kas väide kehtib alati, enamasti või ainult mõnel juhul. Ülesannet võib teha paaristööna. Otsuse tegemisele eelneb arutelu ja põhjenduste kaalumine.

Meetod ergutab mõtlemist ja arutelu. Paaristööna või väikeses rühmas avaldatakse oma arvamust ja keegi ei jää arutelust kõrvale. Õpilane mõistab, et ei ole üht õiget vastust või lahendust. Otsus sõltub vaatenurgast, argumentidest ja küsimuse eri tahkudest. Arutelu õpetab probleeme märkama, neid ära tundma ja konkreetsete näidete kaudu avama. Meetodit sobib kasutada tunni alguses, ent ka õpitud teema kokkuvõtteks.

MÄNGUVÄLJAK

Mõnel juhul

Enamikul juhtudel

Alati

14. VAIDLEN AUTORITEEDIGA

Õpilastele antakse sedelitele kirjutatud väited, mille üle nad arutlevad kas üksi, paaris või väiksemas rühmas. Arutatakse, mida see seisukoht võiks tähendada, kuidas nemad seda mõistavad, kas nad toetavad seda või mitte ja miks. Seejärel korratakse arutelu tulemusi klassis. Kaasõpilased saavad küsida, kommenteerida ja täiendada.

Arutelu häälestab teemalainele, paneb mõtte tööle. Vesteldes laiendatakse teadmisi. Õpetaja saab aimu, mis teadmised on õpilastel teema kohta juba olemas. Väärteadmisi tuleb kindlasti korrigeerida.

15. LOOVTÖÖ JA UURIMISTÖÖ

Loovtöö ja uurimistöö on kohustuslikud õppevormid, mille käigus on võimalik kultuuritundliku ja mitmeperspektiivse õppe toetamiseks teha uurimistöö oma pere või suguvõsa ajaloost või mõnest pere-loomuse aspektist. Õpitav teema, näiteks II maailmasõda, saab tähenduslikumaks, kui õpilased uurivad, kuidas nende suguvõsa liikmed selle üle elasid. Uuringus saab kasutada eri tüüpi allikaid: päevikud, kirjavahetus, vanad fotod, suulised meenutused, mille saamiseks võib elusolevaid sugulasi intervjuuerida või paluda neil täita küsimustikku. Kasutada saab ka arhiiviallikaid ja kaasaegset ajakirjandust. Sündmused asetatakse avaramasse ajaloolisesse konteksti. Eri allikate toel loodud analüütiline pilt kirjutatakse kokku sidusaks looks. Klassis on hea lugusid jagada ja võrrelda ning arutleda, mis olid ühe või teise saatuse tinginud asjaolud või põhjused. Isiklike lugude kaudu ajaloosündmuste õppimine annab õpitavale sügavama tähenduse ning kõik õppijad saavad tunda end osalisena õpitavas – ajalugu on ka minu lugu. Uurides saavad õpilased allikate kriitilise analüüsimeetodeid ja õpivad kasutama uurimismeetodeid. Lugude jagamine klassis annab teadmisi eri saatustest sama sündmuse kontekstis ning aitab paremini mõista, millised olid tavakodanike valikud ja võimalused ajaloosündmuste keerises.

Samal meetodil võib uurida oma suguvõsa ajalugu ja liikumist Eesti piires või kaugemalt Eestisse (migratsiooni), õppida tundma eri rahvaste kultuuritraditsioone ja -kombeid, rahvuslikke tähtpäevi, toidukultuuri, muusikat, kirjandust, olulisi isikuid ajaloos vms, sõltuvalt klassis esindatud rahvustest või eri kultuuriidentiteedi kandjatest. Kui klassis ei ole kultuurilist mitmekesisust, võib uurimistööd laiendada ka lähiümbrusse, kogukonda.

16. AVATUD KLASSIDISKUSSIOON VÄÄRTUSKONFLIKTIDE ILMNEMISEL⁹

Kui teema on õpilaste jaoks väga tundlik ning vastuolu on seotud erinevate väärtustega, siis võivad nad selle õpetamist ignoreerida või käituda muul õpetamist segaval viisil. Sellisel juhul on oluline, et õpetaja ei sunniks oma seisukohti peale, sest see võib tekitada tugevat vastupanu. Õpetaja võib diskussiooni alustamiseks kasutada efektiivse konsultandi meetodit, mis sisaldab järgmisi samme:

1. Usaldusliku suhte loomine klassiga, õpilastelt tundliku teema aruteluks nõusoleku saamine.
2. Õpetaja võib öelda: „Mulle tundub, et teil on mure / palju vastamata küsimusi / raskusi teemal ...”
3. Viimasel ajal olen selle probleemi kohta palju lugenud ja järele mõelnud / mul on mõningaid ideid, mõtteid, lahendusi ning ma arvan, et neist võiks teile teema mõistmiseks kasu olla ...”
4. Kui teile sobib, siis tahaksin oma mõtteid teiega jagada ja kuulda, mida teie arvate ...”
5. Kas sobib, kui lepime kokku mingi kindla aja, millal sellel teemal kõneleda?”
6. Õpilastele erinevate seisukohtade tutvustamine, õpetaja võib võtta vajaduse korral eksperdi rolli.

⁹ Meetod kohandatud käsiraamatust „Õpetajate kool” (Gordon 2006).

7. Õpilaste vastupanu märkamine ning tunnete aktsepteerimine.
8. Õpetaja võib öelda: „Kas see on vastuolus teie kogemustega? / Kas teil on seda raske uskuda? / Kas te suhtute sellesse teemasse skeptiliselt? / Kas te tunnete kurbust/viha/pehmetust/segadust?”
9. Vastutus õppimise eest jääb õpilasele, st teemat tutvustatakse üks kord, uue arusaama mõtestamiseks jäetakse aega.

Efektiivse konsultandi meetodi kasutamisel tuleks olla teadlik ka enda väärtustest. Küsimused, mida endale enne vestlust esitada, on järgmised:

1. Millised on minu väärtushinnangud selles küsimuses?
2. Kust see väärtus pärit on? On need minu väärtused või kolleegide, sõprade, vanemate omad?
3. Miks on see väärtus minu jaoks oluline?

17. EMOTSIIONIKAARDID¹⁰

Emotsioonikaartide abil on võimalik kaardistada õpilaste teemakohaseid emotsioone ja aidata neil neist teadlikuks saada. Vastavalt õpilaste vanusele ja õpetaja fookusele võib emotsioone nimekirja lisada või välja jätta. Õpilaste puhul, kelle keeleoskus on nõrgem, võib emotsioonikaardid asendada fotode või piltidega.

Õpetaja võiks alustada vestlust nii: „Ma näen, et olete ärritunud / iroonilised/ teema suhtes negatiivselt meelestatud / teema tekitab teis vastuolulisi tundeid. Leidke emotsioonikaartidelt (vt näidist) tunne, mis kirjeldab kõige paremini teie praegust suhtumist teemasse.”

Emotsioonide kaardistamisele võiks järgneda arutelu, mis suunab õpilasi eneseanalüüsile. Küsimused, mida õpetaja võib küsida, on järgmised:

Mida sa praegu tunned?

Miks sa nii tunned?

Mis on selle tunde põhjus?

Kas sa oskad pakkuda lahendusi?

Kuidas saaksime edasi minna?

Vastuolulise teemaga seotud emotsioonid

Kust on need emotsioonid pärit?

Kas need on sinu emotsioonid või vanemate, sõprade omad?

Aruteluks: kuidas emotsioonipaare hirm–turvalisus, lootus–lootusetus, uhkus–häbi ja viha–süütunne kollektiivse identiteedi (meie-tunde) loomisel kasutatakse? Tooge näiteid.

¹⁰ Meetod kohandatud käsiraamatust „Lõimitud aine- ja keeleõpe” (Mehisto et al. 2008).

Näidis. Emotsioonikaardid

ÕNNETUNNE	ÜKSKÕIKSUS	KURBUS	ÜLLATUS
MURE	LOOTUSETUS	RAHULOLU	SEGADUS
UUDISHIMU	RAHU	KERGENDUS	ÄREVUS
HÄBI	ÜLLATUS	TÄNU	HUVI
IMESTUS	UHKUS	HIRM	VALU
ALANDUS	SÜÜ	ABITUS	NÖRDIMUS
PÕNEVUS	VALULIKKUS	KERGENDUS	VAIMUSTUS
LOOTUS	VIHA	TURVALISUS	IGAVUS

III. NÄIDISTUNNIKAVAD

Mitmeperspektiivse ja kultuuritundliku ajalooõppe näidistunnikavad leiab veebist aadressil:
<https://sites.google.com/view/rita-tunnikavad/kodu>

Soovitusi lugemiseks ja õppematerjali kasutamiseks

[Ajalugu ei ole ainult minevik. Minevik ei ole veel ajalugu. Ajalooõpetaja käsiraamat. 2004. Eesti Ajalooõpetajate Selts \(jagatud koolidele\).](#)

[Demokraatliku kultuuri pädevused. 2016. Euroopa Nõukogu.](#)

[Euroopa Nõukogu 2017. Elades vastuoludega. Õpetades vastuolulisi teemasid läbi kodanikuhariduse ja inimõiguste hariduse. Koolituspakett õpetajatele. Inimõiguste Instituut MTÜ.](#)

[Holokaust. Õppematerjal. 2007. Eesti Ajalooõpetajate Selts.](#)

[Kommunistlike režiimide kuritegudest. Õppematerjal. 2009. Eesti Ajalooõpetajate Selts.](#)

Stradling, R. 2005. *Euroopa 20. sajandi ajaloo õpetamine*. Tallinn: Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus.

[Tagasivaade minevikku 2000. Tagasivaade minevikku – erinevad vaatenurgad: otsingud, versioonid, ideed: ajalooõpetaja käsiraamat. Riia: Zvaigzne ABC.](#)

[Tunne oma ajalugu. Õppematerjalid.](#)

Viidatud kirjandus

Aronson, B.; Laughter, J. 2016. *Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas*. – Review of Educational Research 86, 1, 163–206.

Chi, M. T. H. 2013. *Two Kinds and Four Sub-Types of Misconceived Knowledge, Ways to Change It, and the Learning Outcomes*. – S. Vosniadou (ed.). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 49–71.

[Council of Europe 2016. Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. Strasbourg.](#)

[Council of Europe 2018. Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines. Strasbourg.](#)

[Flather, P. \(ed.\) 2011. Connecting Europe through History.](#)

Ehala, M. 2018. *Identiteedimärgid: ühtekuuluvuse anatoomia*. Tallinn: Künnimees.

[Erasmus+ Programme Comparative Research Report 2018. On Continuing Professional Development, Critical Thinking and Radicalism Prevention in the Italian, German, British, Greek, Danish and Austrian Educational Context.](#)

[EuroClio 2015. Kvaliteetse ajaloo-, kultuuri- ja kodanikuhariduse manifest.](#)

[Euroopa Liidu Nõukogu 2018. Nõukogu soovitus võtmepädevuste kohta elukestvas õppes 2018. Euroopa Liidu Teataja 2018/c 189/01.](#)

[Euroopa Nõukogu 2017. Elades vastuoludega. Õpetades vastuolulisi teemasid läbi kodanikuhariduse ja inimõiguste hariduse. Koolituspakett õpetajatele. Inimõiguste Instituut MTÜ.](#)

Gordon, T. 2006. *Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. Tallinn: Väike Vanker.

[Gough, A. 2018. How do we decide what we believe?](#)

Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011. Riigi Teataja I, 14.01.2011,2.

Hakala, E.; Hakola, I.; Laakso, J. (eds.) 2019. *Whose History? A Report on the State and Challenges of Diverse Historical Research, Teaching and Dialogue in Finland*. HWB Report 4, 1.

Ladson-Billings, G. 2014. *Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix*. – Harvard Educational Review, 84, 74–84.

Leinhard, G.; Ravi, A. 2013. *Changing Historical Conceptions of History*. – S. Vosniadou (ed.). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 253–269.

McCully, A.; Psaltis, C.; Agbaria, A.; Makriyianni, C.; Pingel, F.; Karahasan, H.; Carretero, M.; Oğuz, M.; Choplarou, R.; Philippou, S.; Wagner, W.; Papadakis, Y. 2017. *Recommendations for the History Teaching of Intergroup Conflicts*. COST IS 1205 Working Group, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12927.61602>.

Mehisto, P.; Marsh, D.; Martin, M. J. F. 2008. *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Murphy, P. K.; Alexander, P. A. 2016. *Interrogating the Relationship Between Conceptual Change and Epistemic Beliefs*. – J. A. Greene, W. A. Sandoval, I. Braten (eds). *Handbook of Epistemic Cognition*. New York: Routledge, 439–460.

OECD 2018. *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Position Paper.

Põhikooli riiklik õppekava 2011. Riigi Teataja I, 14.01.2011,1.

Pekrun, R.; Linnenbrink-Garcia, L. 2014. *Introduction to Emotions in Education*. – P. A. Alexander, R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (eds). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 1–9.

Recommendations for the History Teaching of Intergroup Conflicts. COST project. 2018.

[Rüsen, J. 2001. Ajalookultuur uurimisprobleemina. – Tuna, 3, 82–90.](#)

Stradling, R. 2005. *Euroopa 20. sajandi ajaloo õpetamine*. Tallinn: Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus.

Tagasivaade minevikku 2000. Tagasivaade minevikku – erinevad vaatenurgad: otsingud, versioonid, ideed: ajalooõpetaja käsiraamat. Riia: Zvaigzne ABC.

[The Historical Thinking Project](#).

Vosniadou, S. 2013. *Conceptual Change In Learning and Instruction: The Framework Theory Approach*. – S. Vosniadou (ed.). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 11–31.

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 and Research in Social Research*, 46, 4, 495–527.