



Katrin Kello

MA, Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi teadur

Eesti ajalooõpetajate taotlused

RESÜMEE

Milleks koolis ajalootunnid? Aine eesmärgid õpetaja taotluste peeglis

Artikkel analüüsib 26 osaliselt struktureeritud individuaalintervjuu põhjal, kuidas Eesti ajalooõpetajad kirjeldavad oma keskseid taotlusi (ajaloo)õpetajana. Eesti- või venekeelsetes intervjuudes osalesid Eesti eri piirkondades (Lõuna-Eesti, Ida-Virumaa) erineva staažiga ning nii etniliselt koostiselt kui ka tüübilt erinevates koolides ajalugu õpetavad õpetajad. Eesmärk oli võimaldada sissevaadet õpetajate isiklikesse taotlustesse oma aine õpetamisel ning selle kaudu nende ainekuvandisse tervikuna.

Tulemusena ilmnes, et kuigi indiviidi tasandil rõhuasetused erinesid, sarnanes rühma tasandil moodustunud taotluste loend riiklike ajaloo ainekavade rõhuasetustega: teadmised (baas- või karkassteadmised või silmaring) ja nende mõistmine-analüüs; arutlemise-argumenteerimise ning eneseväljendamisega seotud oskused; sallivus ja diskussioonivalmidus; teabe hankimise oskused; kriitikameel, eri perspektiivide arvestamine; huvi aine või mineviku vastu; sallivus jm positiivsed isikuomadused. Kõige üksmeelsemad olid õpetajad teadmiste ja nende analüüsimise, aga ka õpilaste huvi tähtsuse osas – neid aspekte mainiti spon-

taanselt kõige enam. Ühtlasi teadvustas enamik õpetajaid süsteemselt korrastatud teadmisi kui oma töö keset, mille ümber või peale õpetaja selgitused või muud tõlgendused võivad võimalusel ladestuda. Samas, vähemalt põhimõtte poolest õpetajad pigem ei toetanud traditsioonilisel, õpilastele „üht ja õiget“ tõlgendust vahendaval viisil mõistetud ajalooõpetust: vähemalt enda jaoks teadvustasid nad vahendatava teadmistekogumi tinglikkust ja kokkuleppelisust ning õpetaja ja õpilase tõlgendajarolli. Ühtlasi pidas enamik õpetajaid tähtsaks juhtida viimasele ka õpilaste tähelepanu ning tutvustada õpilastele toimunu eri tõlgendusi. Kuid mitmed neist suhtusid samas veidi pessimistlikult õpilaste suutlikkusse sellise mitmekesisusega toime tulla – aktsepteerida tõlgenduste mitmekesisust ja kujundada selle põhjal oma arvamusi. Vahel mainiti selles seoses ka õpetaja enda meetoodilisi raskusi. Ning kuna aine esmase komponendina nähti teadmisi, ei leitud oma muude taotluste järgimiseks iga kord ka küllalt aega.

Märksõnad: üldharidus, ajalooõpetus, õpetajate eesmärgikirjeldused, kvalitatiivne kontentanalüüs.

Sissejuhatus

Muutuv aeg ja eri sidusrühmad esitavad koolis õpetavale erinevaid ootusi. Nõukogude süsteem eeldas kooli ajalooõpetuselt nõukogude ideoloogiat õigustava ajalookäsituse vahendamist (Ahonen 1992, 1997; Raudsepp 2005). 1980-ndate lõpus ja 1990-ndate alguses sai ajaloost Eesti rahvusliku identiteedi taasülesehitamise tähtis vahend (vt nt Ahonen 1992, 1997, 2001). Samas on 1990-ndatest peale Eesti ajalooõpetuses üha enam levinud Lääne-Euroopa mitme institutsiooni (eeskätt Euroopa Nõukogu / Euroclio ja Körber Stiftungi) vahendatud arusaamad selle aine taotlustest ja võimalustest: ajalooõpetus kui mitmeperspektiiviline, arutelusid ja kriitilist mõtlemist soodustav ning seega olemasolevate lõhede süvendamise asemel rahvuste jm inimrühmade vahelist mõistmist toetada püüdev aine (vt nt Council of Europe 2001; Oja ja Piir 2003). Neid lähenemisi on Eestisse vahendatud nii ajaloo riikliku ainekava, riigieksamite kui ka rahvusvaheliste ja kohalike koolituste ning õppematerjalide vahendusel (vt nt EAS 2000, 2004; Oja ja Piir 2003; Stradling 2005a, 2005b). Ametlikult, st riiklikes ajaloo ainekavades on juba alates 1990. aastast välditud otsesõnalist Eesti identiteedi või ideoloogia kui õppeaine taotluse tähtsustamist (Ahonen 1992, 113–114). Kollektiivse identiteedi kujundamist kui ajalooõpetuse üht traditsioonilisimat taotlust pole küll tahetud välja jätta, kuid seda on mainitud ettevaatlikult, konkreetsele kogukonnale osutamata (nt Vabariigi Valitsus 2002: „Põhikooli ajalooõpetusega taotletakse, et õpilane /.../ määratleb end oma rahvuse liikmena”). Õpilase identiteedi ja väärtustega seotud taotluste asemel on ametlikes, st ainekava ja riigieksamitega seotud tekstides rõhutatud konstruktivislikku vaateviisi õppimisele ning õpioskuste kujundamise tähtsust. Ajalugu õppivat õpilast on kujutatud loova ja tõlgendava subjektina; oma individuaalse ajaloopildi loojana, kellele tuleb tutvustada „ka erinevaid ajalookäsitusi ühtki neist peale surumata” ning keda tuleb suunata „mõistma, et ajaloosündmuste tõlgendamise kohta on alati erinevaid versioone; töötama mitmesuguste ajalooallikatega, kommenteerima ja hindama neid; osalema diskussioonis, põhjendama oma seisukohti” jne (Vabariigi Valitsus 1996, sarnaselt Vabariigi Valitsus 2002, 2010a, 2010b; vrd nt Järve 2000; Oja 2004, 2005, 2007). Seevastu laiemas avalikkuses ja meedias näib olevat endiselt levinud arusaam, et kooli ajalooõpetus on mingi etteantud ja üsna ühese narratiivi (nt *eestlaste loo*) ja/või maailmaajaloolisemat silmaringi loovate teadmiste vahendaja, mis erilist arutelu- ja tõlgendusruumi ei sisalda.

Käesolevas uurin, kuidas kirjeldavad oma keskseid taotlusi selle õppeaine kõige vahetumad kujundajad – aja-

looõpetajad. Eeldan, et mõistmaks hariduses toimuvat, on kasulik teada, millist olukorda ja muutuste suunda peavad soovitavaks ja võimalikuks õppekava realiseerijad. Spontaanselt sõnastuvad taotlused kajastavad neid õpetaja jaoks teadlikke ja aktuaalseid kriteeriume, mille alusel teeb ta oma töös olulisi otsuseid, nt tõlgendab riiklikku ainekava ja teeb valikuid õppematerjalis. Isegi juhul, kui intervjueeritav püüab näidata oma taotlusi soovitavas valguses, võimaldab intervjuu sissevaateid sellesse, kuidas ta ainekava eri taotlusi mõtestab ja suhestab. Osaliselt kajastavad õpetaja jaoks spontaanselt sõnastuvad taotlused ka seda, kuidas selgitab õpetaja ajaloo õppimise vajalikkust oma õpilastele (Haydn ja Harris 2010). Seega, kuigi eesmärgid ja nende realiseerimine on kaks iseasja, mõjutavad õpetaja taotlused mitmel kaudsel viisil ka seda, kuidas jõuab ajaloo aine tema õpilasteni.

Andmed ja meetod

Käesolev analüüs on osa laiemast uuringust kooli ajalooõpetuse alaste arusaamade kohta. Artikkel põhineb kahele pilootintervjuul aastast 2007 ning 24 osaliselt struktureeritud eesti- või venekeelsel individuaalintervjuul Eesti ajalooõpetajatega, mille viisin läbi 2009. aasta sügisel ja 2010. aasta kevadel Tartus ja Ida-Virumaal.

Intervjueeritavate valim taotles kogemuste ja töötingimuste mitmekesisust ning ealist ja etnilist tasakaalustatust, sisaldades nii eri vanuse ja staažiga (praktikandist hiljuti pensioneerununi) kui ka huvidelt ja päritolult erinevate õpilastega töötavaid õpetajaid. Esindatud olid eri suurusega gümnaasiumid, aga ka põhikool, kutsekool ja täiskasvanute gümnaasium; 13 eesti soost õpetajast üheksa õpetas valdavalt eesti emakeelega õpilasi Lõuna-Eestis ja neli Ida-Virumaal, 13 vene emakeelega õpetajast kümme õpetas vene emakeelega õpilasi Ida-Virumaal ja kolm Lõuna-Eestis. Enamik intervjueerituid õpetas nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis ning andis lisaks ajalooõpetusele ka ühiskonnaõpetust, ent mõned õpetasid ainult ajalugu ning üksnes põhikoolis või gümnaasiumis. Mõned olid õpetanud ka keeleaineid (eesti või vene keel ja kirjandus) või filosoofiat, üks oli klassiõpetaja. Kahe erandiga oli kõigil intervjueeritutel ajalooõpetaja ettevalmistus, mis vastavalt staažile ja päritolule oli saadud eri ajal ning paigus Eestis ja mujal. Nagu tegelikkuseski, oli valimi mitmekesisus väikseim soo osas – 26-st vaid kolm intervjueeritut olid meessoost.

Olen andnud kõigile osalejatele uued nimed – sooliselt ja etniliselt eristavad pseudonüümid.

Mitmetunnised pilootintervjuud keskendusid erinevatele ajaloo ainet ja õpetamist puudutavatele aspektidele analüüsima vestlusteemade produktiivsust. Põhintervjuud kestsid kolmveerand kuni ca poolteist tundi; nende üles-

ehitus taotles võimalikult terviklikku – kuigi paratamatult intervjuuspetiifilist¹ – pilti õpetaja ainekujutlusest. Kõigepealt palusin õpetajal kirjeldada oma kahte kuni kolme peamist taotlust (ajaloo)õpetajana.² Järgnes vestlus, mis keskendus õpetaja visioonile oma ainekavade ja õpilastest. Intervjuu teises osas palusin enamikul õpetajatest kommenteerida 22 dateerimata ja autorinimedeta väidet ajalooõpetuse kohta, mille olin valinud Õpetajate Lehe viimastest kümnest aastakäigust (1999–2008). Väited esindasid mitmekesiselisi seisukohti õppeaine taotluste ja võimaluste kohta ning olid mitmeti mõistetavad toetamaks eri tõlgendusviiside ilmnemist. (Näiteks „*Ajalooõpetajalt ei nõuta midagi muud kui faktide täielikkust ja õigsust. Erinevaid tõlgendusi võib lisada hiljem vastavalt vajadusele ja võimalusele.*”)

Käesolevat analüüsiviisi võib iseloomustada kui lihtsat kirjeldavat kvalitatiivuuringut (Jansen 2010, [34]) pigem induktiivselt läheneva kvalitatiivse kontentanalüüsi meetodil (Laherand 2008, 143–159): analüüs seisnes õpetajate spontaanselt mainitud taotluste rühmitamises üldisemateks taotlustetüüpideks kirjeldamiseks andmetes leiduvate taotluste spektrit (mitmekesisust). Analüüs oli võimalikult induktiivne, st ei põhinenud kindlatel etteantud kategooriatel, kuid oli siiski mõjutatud minu varasematest kokkupuudetest sarnaste kategooriatega (nt teised uurinud, ainekavad, õppematerjalid). Püüdsin hoida kujunevaid rühmi, nende nimetusi ja omavahelisi piire võimalikult avatuna ning täiendasin ja kohandasin neid jätkuvalt tekstide (üle)lugemise käigus (vrd samas ning Mayring 2000, [11]), kuid lõpuni ei saa analüüsija subjektiivsust muidugi vältida.

Analüüs keskendub intervjuu avaküsimuse vastustele, kuid kaasab ka taotlused, mida õpetajad mainisid spontaanselt intervjuu teistes osades. Kvalitatiivsele, interpreteerivale analüüsile omaselt oli eesmärk tuua välja mainitud taotluste *mitmekesisus* (Jansen 2010, Laherand 2008), mitte ühe või teise taotlustetüübi sagedus. Ka analüüsitulemusi illustreerivad näited vastavad taotluste spektrile, mitte sagedusele. Seega, kuigi järgnev tulemuste esitus algab kõige sagedamini mainitud taotlustetüübist, ning äramärkimist leiavad ka mõned proportsionaalsed erinevused (nt on huvipakkuv, et mõnda taotlust mainisid spontaanselt peaaegu kõik intervjuueeritavad, samas kui mõnda teist vaid üksikud), ei olnud sagedusjärjestus uuringu eesmärk.

Saadud tulemusi ei saa üldistada kõigile Eesti ajalooõpetajatele sarnases intervjuusituatsioonis: veelgi enam intervjuusid toonuks küllap välja veelgi mitmekesisema taotlustespektri. Siiski annab uuring sissevaate Eesti ajalooõpetajate hulgas leiduvatesse tõlgendusviisidesse ning võimaldab oletusi selle kohta, milliste taotlustetüüpide osas on rohkem üksmeelt ja kus on enam mitmekesisust.

Järgnevat tulemuste esitust alustan ülevaatega üldisematest taotluserühmadest, mille kaudu saab õpetajate taotlusi kirjeldada.

Tulemused

Õpetajate mainitud taotlusi võib kirjeldada järgmiste üldisemate rühmadena (alljärgneva lahtikirjutuse järjekorras).

- Teadmised (baas- või karkassteadmised või silmaring) ja nende mõistmine-analüüs.
- Kriitikameel, perspektiivide nägemise-otsimise-mõistmise ja hindamise oskus.
- Teabe hankimise oskused, õppimisoskused, oskus töötada (teabe)allikatega.
- Arutlemise-argumenteerimise ning eneseväljendamise ja suhtlemisega seotud oskused.
- Sallivus (kui mõistvus või kannatlikkus) jm isikuomadused, nt hoolivus, vaimsus, eneseväärikus.
- Huvi aine või mineviku vastu.

Kuigi intervjuueeritute individuaalsed rõhuasetused erinevad ning ka taotluste detailsemad lahtiseletused olid ootuspäraselt mitmekesiselised, torkab analüüsi käigus moodustunud loendi puhul silma sarnasus riiklike ajaloo ainekavade (Vabariigi Valitsus 1996, 2002, 2010a, 2010b) rõhuasetustega. Seda enam pakuvad aga huvi just erinevused ja mitmekesisus, mis ilmnevad detailides.

Ajalooteadmised – kas (**põhi**)teadmised (aluspõhja või ka karkassi, skeleti mõttes) või silmaring (selles tähenduses kasutati eestikeelsetes intervjuudes ka 'haritust') olid enamiku intervjuueeritute jaoks kas omaette iseseisev taotlus (vt näide 1.1 lk 36) või selle komponent. Viimasel juhul oli korduvaks keskseks taotluseks õpilase **toimetulek ühiskonnas** – teadlikum, terasem, söakam kodanik olemine – tänu ühiskonna paremale mõistmisele (1.2) või **minevikust** (vigadest) **õppimisele** (1.3). (Viimane taotlus – ajalooõpetamine, on muide üks väheseid taotlusi, millele ainekavad ei osuta.) Mõned õpetajad tähtsustasid ka **mineviku märkamist tänapäevas** või rõhutasid võimalust kujundada suuremat **tolerantsust teiste ini-**

¹ Intervjuude situatiivsus mängib eriti suurt rolli indiviidi tasandil – eri situatsioonides aktualiseeruvad (meenuvad) ja sõnastuvad erinevad seisukohad ja mälupildid. Samuti, kuigi rõhutasin oma neutraalset uurijapositioni ja intervjuude konfidentsiaalsust, ei saa mõnel juhul välistada „õigete” vastuste andmise püüdu. Käesoleva uurimishuvi puhul ei ole need siiski suured probleemid, kuna huvi fookuses on õppeaine eesmärkide kirjeldamise, tõlgendamise ja suhestamise *olemasolevad* viisid ajalooõpetajate kui rühma tasandil, ning spontaansed sõnastusi täiendasid vastused täpsustavatele küsimustele ja kommentaarid etteantud väidetele.

² Intervjuu keskendus ajalooõpetusele, kuid kas õpetaja enda või intervjuueerija algatusel arutlesid vastajad ka oma peamiste taotluste üle õpetajana üldse ja/või mõne muu aine (enamasti ühiskonnaõpetuse) õpetajana.

meste või rühmade vastu (1.4), mõned osutasid aga n-ö **seltskondliku vestluse** suutlikkusele, soovides, et õpilased ei jäta endast edaspidi rumalat muljet (1.5).

„Teadmisi” (nagu ka „fakte”) võib tõlgendada nii kitsamalt kui ka laiemalt – nii tähendustest ja seostest mõneti eraldi seisvate killukestena kui ka seostatud ja mõtestatud süsteemina. Kuid mõlemal juhul on ajalooteadmiste õppimisega traditsiooniliselt seostatud ka teatud mõtlemisoperatsioonide omandamist: **põhjuslike, ajaliste jm seoste nägemist, järelduste tegemist jms.** Viimaste tähtsusele osutasid oma esmaste taotluste hulgas ka mitmed ajalooõpetajad (1.6). (Varem või hiljem ilmnes intervjuu käigus seesuguste, võiks öelda traditsioonilise ajalooõpetuse mõtlemisoperatsioonide tähtsustamine kõigis intervjuudes.)

Mitmekesisemad olid õpetajate rõhuasetused selliste pädevuste ja isikuomaduste osas, mida iseenesest ongi rohkem ning mida tunnis või eksamil¹ on raskem mõõta. Näiteks mainisid mitmed õpetajad oma kesksete taotluste hulgas **kriitikameelt** – asjade mitte võtmist tõe pähe, manipuleerimise äratundmist (2.1). Samuti olid mitme õpetaja jaoks tähtsad **teabe hankimise** ja/või **õppimisoskused** (2.2), sh elukestva edasiõppimise mõttes. Mõned õpetajad mainisid tähtsate oskuste hulgas ka kitsamaid aine- (ja eksamitega seotud) oskusi, nt „kõik need osaoskused, näiteks töötamine eri töövahenditega, kaardi tundmine /.../ ajalooliste tekstidega tegelemine”.

Ühtlasi, ehkki samuti mitte tingimata esmase taotlusena, oli enamiku õpetajate jaoks tähtis ka õpilase osalemine ning **arutlemis- ja diskuteerimisoskus** (sh nt kaasamõtlemine, oma arvamuse väljendamine, teiste kuulamine – 2.3). Aga samuti mainiti **erinevate perspektiivide nägemise-otsimise-mõistmise ja hindamise oskust** kui erinevate ajalootõlgendustega tegelemise laiendust, tolerantse ja kriitilise kodaniku eeldust (2.4). Näib, et möödapääsmatusest, st ametliku ajalookäsituse ning perelugude sageli teravalt ilmneva vastuolulisuse tõttu, võtsid nii teistsuguste ajalootõlgenduste suhtes sallivuse kujundamist kui ka nende kujunemise põhjuste selgitamist rohkem kõneks just venekeelsete koolide õpetajad.

Muude oskuste-pädevuste või isikuomaduste hulgas mainiti korduvalt **üldisemaid suhtlemisoskusi**, mida läheb tarvis nt koostööks kollektiivis (2.5). Mõnel korral mainiti ka (ainekavas otsesõnu mittersisaldavaid) **loovust, eneseteadvust-enešekindlust ja eneseväärikust, vaimsust** ning **arukust, töökust, püsivust, kohusetunnet** (2.6). Sealjuures osutasid mõned õpetajad ajalooõpetuses käsitletavatest teemadest tulenevatele **väärtuste käsitlemise** võimalustele, samas kui mõned teised nägid hea ja hooliva inimese kujundamises pigem mitteainealast, st

üldisemalt enda kui *õpetaja* ülesannet, mainimata konkreetsemaid selle taotluse poole püüdlemise viise (2.7). **Õpilase identiteeti** kui paikkonna või riigi tasandi seotus-asetunnet mainis omaalgatuslikult vaid kaks õpetajat ühest Ida-Virumaa koolist (2.8).

Sagedamini kui viimati nimetatud isikuomadusi ja väärtusi mainisid õpetajad õpilaste **huvi mineviku või aine vastu** – ainekesksema taotlusena on see tõepoolest ka ajaloo ainekavas tähtsamal kohal. Oli nii neid, kes kirjeldasid ajaloohuvi kui **väärtust iseeneses** (3.1), kui ka neid, kes osutasid huvile kui innukama aineõppimise, iseseisva (lisa)teabe hankimise, tänapäeva mõistmise ja/või minevikust **õppimise eeldusele** (3.2).

Kuigi taotluste sagedusjärjestus ei olnud käesoleva analüüsi eesmärk, torkab siiski silma, et riiklikus ainekavas vähem tähtsustatud taotlusi mainis spontaanselt ka vähem intervjuueerituid. Võimalik, et põhjuseks oli intervjuusituatsioon: aineõpetaja rollis meenus ennekõike ainealane. Või ongi aineõpetaja taotluste seas ainealased selgemalt esil: aineteadmised ning nendega seotud motivatsioon, kriitikameel ja eneseväljendusoskus on see, mille eest aineõpetaja end eelkõige vastutavana tunneb – olgugi et ka teatud väärtuste käsitlemiseks ja näiteks eneseanalüüsiks on ajalugu väga sobiv, ning hoolimata sellest, et traditsiooniliselt on ajalooõpetust peetud just identiteeti loovaks aineks. Ajaloo rolli kuuluvuse või suisa patriotismi kujundajana võidakse tajuda ka tabuteemana: see võib seostuda n-ö suurte (ning etteantud ja ühekülgsed) narratiivide või ideoloogiate vahendamisega, mistõttu sellist taotlust ja tõlgendusviisi on pigem välditud nii ainekavas kui ka õpetajate poolt (vrd nt Virta 2001; Frydaki ja Mamoura 2008). Võimalik ka, et paljusid tähtsaid isikuomadusi ja väärtushinnanguid peavad õpetajad millekski aineõppega n-ö iseenesest *kaasnevaks*, leidmata mahti pidada neid silmas n-ö esmaselt ja taotlustena iseeneses. (Vrd ainekavad [KK esiletõstetud]: „Ajaloalaste probleemide lahendamise käigus tekivad uued oskused, rikastub väärtussüsteem, avardub õpilase isiklik maailm.” (1996; sarnaselt, kuid lisandusega „kujuneb rahvuslik ja kultuuriline identiteet, sallivus ja pooldav suhtumine demokraatlikesse väärtustesse” 2002; sarnaselt, kuid „analüüsimise kaudu”, 2010a/b).)

Üks aspekt, mis õpetajate taotlusekirjelduses erines, oligi see, millisena kujutasid nad n-ö vahetumalt realiseeruvate taotluste (nt ajaloohuvi, hea inimese kasvatamine, teatud baasteadmiste andmine, õpilase tähelepanu suunamine mingitele olulistele aspektidele, teatud mõtteharjumuste kujundamine) ning kaugemate, kooli lõpetamise järel realiseeruvate taotluste (nt õpilase edasine, koolis

¹ Ka õpilaste edu riigieksamil oli mitme õpetaja jaoks nii tähtis taotlus kui ka enda edukuse mõõdupuu. Üldiselt oli riigieksameisse suhtumine ning see, kuivõrd peeti neid silmas oma argitöös, aga õpetajati erinev.

kujunenud huvist tulenev ja õppimisoskustel põhinev enesetäiendamine) vahekorda. Ühe rõhuasetuse korral, milles võib näha õpetaja taotluste ning õppimisaja piiratu- se vastuolu lepitamise viisi, paigutusid ajalooõpetuse mõju ja tulemused pigem õpetamise ajast väljapoole: õppimine, mis koolitunnist alguse või lisatõuke saab, jätkub ka väl- jaspool seda. Näiteks võib koolis omandatavaid teadmisi või tõlgendusvõimalusi mõista sisendina, millest edaspidi saab moodustuda õpilase enda terviklik ajaloopilt, või mil- lest lähtudes on õpilasel võimalus kujundada aja jooksul oma seisukoht (4.1). Kooli võib mõista ka kui sisendit õpi- lase iseseisvaks teabeotsinguks: huviarutamisenä (4.2), mingite suundade või juhtotste kättenäitamisena (4.3) või teabeotsingu ja kriitilise analüüsi pädevuste kujundami- senä (4.4). Vaateviisi, mille kohaselt pädevuste ja valmis- olekute omandamine koolis on edasise enesetäiendamise eeldus, ongi ilmselt sellesuunalistest levinuim (vrd teabe- hankimispädevused jm õppimisoskused). Sellega seostub ka tuntud väide, et sisulisest teabest tähtsam on teada, kust seda edaspidi (taas) leida. Vastupidise – võib ehk öelda, et pessimistlikuma – vaateviisi puhul jääb aga kooli- õpetuse väljund õppetööaja sisse. Selle vaateviisi võib lü- hidalt kokku võtta kui „millal ja kus siis veel kui mitte koolis” (4.5). (Antud vaatega võib küll seostuda ka pragmaatili- ne tõdemus, et õpilase edu ja tuleviku alus on edu riigi- eksamil.) Eri vaate- või tõlgendusviisid siiski ei välistanud üksteist: eri kontekstides võis neid kasutada ka üks ja seesama intervjuueeritav. Näiteks ühel juhul kasutas interv- juueeritav argumenti, et millal on siis õpilasel veel võimalik eri tõlgendusviisidega kokku puutuda, kui mitte koolis (4.5), teisel juhul väljendas aga lootust, et koolis kuulnud erine- vatest tõlgendustest, mida õpilane ei pruugi kooliajal veel päriselt mõista, võib ta kujundada oma teadliku seisukoha kunagi hiljem (4.1).

Arutelu

Käesoleva artikli eesmärk oli võimaldada sissevaadet sellesse, kuidas Eesti ajalooõpetajad kirjeldavad isiklikke taotlusi oma aine õpetamisel ning selle kaudu ainet terviku- na – arvestades muidugi, et kirjeldus ja reaalsus ning ees- märk ja selle saavutat(av)us on iseasjad ning et sarnaste taotluste ja tõlgendusviisidega õpetajad võivad tegelikkus- ses kujundada oma ainet väga erinevalt, ning vastupidi: sarnaselt õpetavatel õpetajatel võivad olla üpris erinevad taotlused.

Valimi õpetajate jaoks oluliste, spontaanselt meenu- vate põhitaotluste kohta võib öelda, et intervjuueeritute lõikes oli nii sarnast kui ka erinevat, kuid „kamba peale kokku” moodustus pilt õpetajaskonnast, kes on ametliku (ainekava)diskursusega hästi kursis (või ka vastupidi: ametlik diskursus vastab laias laastus nende tõekspida- mistele). Võimalik et õpetajate (kui rühma) ja riikliku

ainekava diskursused ongi omavahel silmapaistvas koos- kõlas, st enamik eesmärke, mida õpetajad tähtsusta- vad, on ka ainekavasse kirja saanud. Võimalik ka, et osa õpetajaid, kellega intervjuu oli varem kokku lepi- tud, oli oma taotlused eelnevalt läbi mõelnud (ja mõni ehk ka otseselt ainekava abil). Osaliselt kinnitasid interv- juud aga ka riigieksami mõju aspektidele, mida õpetajad oma aines tähtsustavad (vrd nt Oja 2004).

Kõige üksmeelsemad olid õpetajad teadmiste ja nende analüüsimise, aga ka õpilaste huvi tähtsuse osas – neid aspekte mainiti spontaanselt kõige enam. Erinevam oli, kuivõrd n-ö iseenesest oluliseks ajalooõpetamisi peeti ning kuivõrd tähtsad ja mitmekesised olid iga konkreetse õpe- taja jaoks muud taotlused. Viimaste hulgas domineerisid mõtlemisvõimet ning kriitikameelt, ainealast huvi, teabe- hankimist ja iseseisvat (edasi)õppimist ning sallivust ja diskussioonioskust puudutavad taotlused. Esindatud, kuigi vähem, olid aga ka näiteks koostööoskused, töökus, enese- väarikus, kodanikuosalus ja headus-hoolivus.

Kuid eriti juhul, kui kaasata tulemuste tõlgendamisse ka õpetajate kommentaarid etteantud väidetele, ilmneb, et sageli sõltusid õpetajate muud taotlused (nii positiivses kui ka negatiivses mõttes) ainekava- või õpikuteadmiste loo- dud võimalustest: õpetajad nägid „põhiteadmisi”, ainekava või õpikut (või ka ametlikku ideoloogiat ja ajalookäsitust) kui oma töö keset, mille ümber või peale nende selgitused või muud tõlgendused ehituvad või ladestuvad juhul, kui seda võimaldavad aeg ja õpilaste valmisolek (seega kui, siis pigem gümnaasiumis). Venekeelsete koolide õpetaja- tele oli lisaks tähtis lojaalsus – näiteks „ma pean andma erinevaid seisukohti, ja ennekõike ametlikku /.../ me oleme ikkagi riiklikus ametis”.

Enamasti pidasid õpetajad oluliseks ka õpitavate tead- miste süsteemsust, kuid mõned süsteemsust kui sellist ei väärtustanud. Viimasel juhul oli põhjenduseks kas asjaolu, et ajalookäsitlused on erinevad „ja võta sa kinni, milline see nendest kõige õigem süsteem on”, „pigem on [tähtis] see, et õpilane teab, et on võimalik erinevalt tõlgendada, ja teab, kustkohast neid tõlgendusi leida”, või tõdemus, et õpilasele ei pruugi õpikusüsteem nii või teisiti kohale jõuda: „Ise ma mäletan oma kooliajast, kui ma ajalugu õppisin, siis tükk aega ma ei saanud nagu sellest ajas orienteerumisest nagu aru, et nagu õpikus kõigepealt oli mingi keskaeg ja siis tuli mingi muu aeg ja siis tuli järgmine aeg ja /.../ ei võtnud nagu sellist pilti ette kohe. /.../ Aga see tuli nagu kunagi hiljem.”

Viimane on üks näide intervjuude võimalustest selgitada nüansside erinevusi õpetajate tõlgendusviisides. Sellised nüansid ei pruugi olla nähtavad igapäevases õpetaja- töös (kuivõrd need tunnis kajastuvad, seda ei võimalda intervjuumeetod selgitada), ent võivad oluliselt mõjutada

õppemetoodiliste uuenduste, tugimaterjalitekside jms „lugemist“: on ju suur vahe, kas õpetaja leiab, et „süsteemi kohalejõudmine“ pole esmatähtis („igaühel tekib ta [kunagi] nii või naa“), või lähtub eeldusest, et „enne kui nõuda õpilasel arutelu /.../ on tarvis saavutada see, et ta omandaks faktid, ning et see omandamine oleks süsteemis“. Näiteks võib oletada, et esimene vaateviis aitab õpetajal suhtuda vabamalt ja mängulisemalt õpitavate faktide ja teemade ringi – tegelda rohkem eri assotsiatsioonide ja tõlgendustega ning täheldada eri konstrueerimisvõimalusi ka kronoloogiliste üldpiltide tasandil.

Samas, vähemalt põhimõtte poolest õpetajad pigem ei toetanud traditsioonilisel, õpilastele „üht ja õiget“ tõlgendust vahendaval viisil mõistetud ajalooõpetust: vähemalt enda jaoks teadvustasid nad vahendatava teadmistekogumi tinglikkust ja kokkuleppelisust ning õpetaja ja õpilase tõlgendajarolli. Ühtlasi pidas enamik õpetajaid tähtsaks juhtida viimasele ka õpilaste tähelepanu ning tutvustada õpilastele toimunu erinevaid tõlgendusi. (Mõned õpetajad osutasid just aruteluvõimalusele kui praeguse ja Nõukogude ajalooõpetuse eristajale.) Et õpetajad väärtustasid erinevate perspektiivide väljatoomist ning neid kujundavate ajaloo teaduslike või poliitiliste mõjutegurite selgitamist, ilmneb samuti eriti siis, kui vaadata nende kommentaare etteantud väidetele. Kuigi vahel nähti omaette väärtust ka mingis osas ühtse ajaloo pildi (ühise alusteadmise) vahendamises (vaidlustades ainekavaski sisalduva väite „*õpilane loob ise endale ajaloo pildi*“ täielikku kehtivust), nõustusid näiteks kõik õpetajad väitega, et õpilastele tuleks tutvustada (vähemasti gümnaasiumis ja vähemasti võimalusel) toimunu erinevaid tõlgendusi. Ning vaid paar õpetajat nõustus väitega, et „*ajalooõpetajalt ei nõuta midagi muud kui faktide täielikkust ja õigsust. Erinevaid tõlgendusi võib lisada hiljem vastavalt vajadusele ja võimalusele*“. Põhjendused, mida selle väitega mittenõustumise selgituseks toodi, olenesid väite „lugemise“ (nt „faktide“ tõlgendamise) viisist: „täielike ja õigete faktide“ kontseptuaalne absurdus; õpetaja õigus ja paratamatus olla see, kes oluliste faktide korrigeerimises siiski rõhuasetusi seab, või „paljaste faktide“ mõttetus või igavus (selgituste-tõlgenduste või arutelude-järelduste kohese kaasamise tähtsus). Kuid mitmed õpetajad suhtusid samas pessimistlikult paljude õpilaste suutlikkusesse, eriti põhikoolis, sellise mitmekesisusega toime tulla – aktsepteerida tõlgenduste mitmekesisust ja kujundada selle põhjal oma arvamus. Vahel mainiti ka metoodilisi raskusi näiteks õpilaste seas stereotüüpsete seisukohtade ilmnemisel (nt perekonnast või meediast pärit stereotüüpide puhul, mille olemasolule osutati nii eesti kui ka vene emakeelega õpilaste puhul). Ning kuna aine

esmise komponendina nähti teadmisi, ei leitud eri tõlgenduste arutamiseks iga kord ka küllalt aega.

Illustreerivad näited

1.1: Me alustame ajaloo õppimist ja nad küsivad: „Miks me seda õppeainet õpime?“ – tekib mõnikord küsimus. Siis ma selgitan neile, et see on haritus, et see ei ole ainult haridus. Ja minu eesmärk on ikka püüda luua seda maailmapilti, maailmaajaloo pilti – mis on toimunud, miks on toimunud ja mis on tagajärjed – kolm sellist punkti (Helje)¹

* Igas tunnis on eesmärk, et õpilased saaksid midagi uut teada, tunnetaksid, mõistaksid. /.../ et neil oleksid teadmised ajaloost (Tamara)

1.2: et õpilased õpiksid mõistma ühiskonnas toimuvat – selline Vana-Kreeka lähenemine, et ajalugu on meie õpetaja –, ja teine sinna juurde on see, et lisaks mõistmisele oleks võimalik ka mõtlemisoskus välja arendada viisil, et ühiskonnas toimuv oleks selle läbi arusaadav (Andrus)

* [taotlus on anda] mingeid teadmisi; edasi, et kooliõpetaja suudaks orienteeruda elus /.../. Mitte lihtsalt tuupida pähe mingeid fakte, vaid suudaks nendega rahulikult opereerida, orienteeruda poliitikas, suudaks orienteeruda meie keerulises elus (Irina)²

1.3: teha nii, et õpilased võiksid, õppides minevikust, õppida mitte tegelema neid vigu oma elus, praegu. Kusjuures mitte üksnes /.../ inimese tasandil, [vaid] ütleme, kodanikuna – kui mitteükskõikne kodanik (Eliana)

1.4: mineviku tundmise kaudu võiksid nad aru saada kunagi sellest, miks meie oleme sellised, nagu meie oleme praegu – et sellel on mingisugused tõukesed minevikust /.../ [ning] kui me saame aru sellest, et miks meie oleme sellised, siis me võib-olla õpime ka seda, et miks inimesed meie kõrval on sellised just, nagu nad on, võib-olla meist erinevad või just sarnased meiega (Merili)

* näiteks kui me läbime Eesti ajalugu, see on suurepärane võimalus, olgugi et mitte lahendada rahustevahelisi probleeme – neid ei lahenda tunnis – aga igal juhul leevendada pinget. /.../ Kui me hakkame orienteeruma selles, kuidas nii juhtus, *milles* on kõigi nende sündmuste [millest kirjutatakse nt Delfi artiklites ja kommentaarides] mõte, siis on neil hiljem pisut lihtsam üksteist mõista. /.../ Kirjandus, ajalugu ja ühiskonnaõpetus on need kolm ainet koolis, mis võimaldavad inimest kasvatada, teha teda selliseks vähem agressiivseks, teha teda tolerantsemaks, ning ikkagi õpetada mõistma kõiki neid, kes on lähedal (Eliana)

1.5: haritus üks ole, et nad oleksid võimalised kaasa rääkima, kui tuleb kuskil mingis situatsioonis juttu vanast Kreekast, vanast Roomast, et nad oleksid kuulnud ja oskavad kaasa rääkida, et nad ei räägi rumalusi (Piret)

1.6: ajalugu õpetab mõtlema ja ajalugu õpetab paljudest asjadest aru saama ja... et sa saad aru, mis enne on olnud ja mis tulevikus võib tulla ja... /.../ ega seda küsivad tegelikult ju 7.–8. klassis päris, päris mitmed vahepeal, et no milleks meile seda ajalugu on vaja. Et siis mina ikka olen rõhutanud selle mõtlemise ja selle suuna peale. /.../ põhjendan nende samade ülesannetega, et põhjenda ja, ja tee järeldusi ja avalda oma arvamust /.../ et sa asjadest aru saaks, mitte et /.../ õpid nüüd sellel aastal 15 aastaarvu pähe ja 10 isikut ja järgmine aasta järgmised 15 aastaarvu ja järgmised 10 isikut, et neid võib ju iseenesest teatmeteosest ka vaadata. Aga peaks nagu aru saama, et miks just see toimunud on ja mis põhjusel, mis tagajärjed on. (Liina)

* Kui kehalise kasvatuse tund treenib jalgu ja koordineerimist ja muid selliseid kehalisi asju, siis ajalootund, matemaatikatund, treenivad aju. Treenivad loogilist mõtlemist, ja seda, et sa oskad teha järeldusi asjadest (Riina)

2.1: noortele inimestele süstida sisse, et nad paneks oma ajud tööle, et

¹ Intervjuueeritute nimed on sooliselt ja etniliselt eristavad pseudonüümid.

² Nurksulgudes on artikli autori täpsustused. Venekeelsed näitetsitaadid on esitatud artikli autori tõlkes.

nad ei laseks ennast kellelgi ära kasutada. Et nad ei otsustaks asjade üle mingisugusest esimesest pilgust, mis öeldakse, et nii on ja see ongi hea, vaid /.../ et nad õpiks nägema seoseid asjade vahel. Et ei ole ühte ilusat asja iseenesest, aga et see on noh millekski hea ja millekski võib-olla mitte nii hea (Riina)

* väga tahaks, et nad suhtuksid kõigesse kriitiliselt, ei usuks kõike otsekohe, et oskaksid kuulata /.../ ei võtaks midagi tõe pähe, isegi kui see on kirjutatud selles keeles, mis on sulle mõistetav, mis on esile tõstetud ja alla joonitud veel millegagi, et vaat see on peamine mõte – see ei pruugi tingimata olla peamine mõte. Et nad oleksid sellised tähenärijad ja esitaksid /.../ palju küsimusi (Marina)

2.2: kolme ülesannet ma järgin oma tundides: esiteks teadmised ja silmaring, teiseks korralike inimeste kasvatamine, kolmandaks osata teadmisi iseseisvalt hankida, et nad edaspidi saaksid arendada oma silmaringi edasi ilma minuta (Alina)

* [üks peamisi taotlusi on ka see, et nad] õpiksid õppima. Mitte lihtsalt ei saaks mingeid teadmisi, vaid õpiksid õppima, sest praegu on nii, et ma lõpetasin 90-ndatel ülikooli, aga õppida tuleb lakkamatult ja kusagi pole selle eest pääsu (Marina)

2.3: me vaidleme [või 'väätleme'] tundides palju. Vahel see, kui nad hakkavad vaidlema, on hirmus, sest vaielda nad ei oska – nad tulevad 10. klassi ning keegi peab neil vaidluses tingimata võitma – on selline arusaam, et iga hinna eest. /.../ No kuskil 10. klassi keskepaigaks nad juba kuulavad üksteist – on suur oskus teist ära kuulata. Vaidle talle vastu, ärge olge ühel nõul, aga ärge olge vaenlased, te lihtsalt – sina mõtled nii, aga mina naa. Ja vaat ajalugu võimaldab meil ka seda teha (Eliana)

* mis mind riigeksamite puhul väga ärevaks teeb, on see, et need on meil kõik kirjalikud, ja seetõttu me hakkame ka ajaloo[tunni]s vähem rääkima. /.../ Vahel ei ole õpilastel aega isegi oma arvamust välja öelda /.../ üldse õpilased räägivad viimasel ajal vähem – niimoodi tõsiselt, tunnis, sest nad üha enam kirjutavad, mingeid teste ja riigeksameid /.../. Aga sellised ained nagu võib-olla kirjandus, ajalugu, geograafia /.../, nad peavad ennekõike arendama suulist kõnet. Oskust suhelda, oskust tõendada, oskust [seisukohta] kaitsta (Roza)

2.4: tahaks õpetada neid lugema allikaid mitte ainult ühes keeles ja kuulama mitte ainult üht seisukohta. Sündmus jääb sündmuseks, aga seisukohad selle suhtes aja jooksul muutuvad – ja [tahaks] õpetada lapsi töötama välja oma seisukohta ja oskust seda põhjendada – see on väga raske, kuid ma leian, et tähtis (Anjeta)

* kuulata /.../ nii üht kui ka teist poolt – see on väga tähtis, minu arust, praegu eriti, kui meile püütakse kas üht või teist tõlgendust. Tuleb kuulata ühtesid ja teisi ja [ka siis] mitte tingimata ei jõua sa õige järelduseni (Marina)

2.5: mitte ainult, noh, ütleme see ajalugu, /.../ vaid ka teised sotsiaalsed oskused, et õpilane oskaks kollektiivis töötada, teiste inimestega suhelda, teistega arvestada – see nagu tuleb ka sinna juurde (Marju)

* Minu eesmärk on sotsiaalsed pädevused – kõige tähtsam. /.../ Et /.../ inimene, kui läheb ellu, et tal oleks praktilised oskused elus hakkama saada. Et noh ajaloo kohta võib öelda, et seal on võib-olla keeruline seda teha, aga tegelikult ta võimaldab küll teatud teemade juures ... seda sotsiaalset pädevust kujundada. Nt /.../ koostöö, nagu empaatia-võime ja koostöö nt rühmas, koostöö kollektiivis (Anne)

2.6: [õpilased] kindlasti on tulnud selle peale, et /.../ õpetaja eesmärk ei ole kõiki läbi kukutada ja kõigile kahtesid panna, vaid et õpetaja eesmärk on inimeste /.../ südametunnistuse peale koputada, et igaüks peab oma asjad ära tegema, eks ole, varem või hiljem. /.../ niisugune asi nagu kohusetunne. /.../ Kohusetunne, püsivus, see, et inimene suudaks keskenduda ühe asja juurde, et ta ei hüppaks esimese raskuse puhul, esimesest sõnast, millest ta aru ei saa, et viskab raamatu nurka (Riina)

* Vt ka näiteid 2.7.

2.7: ma arvan, mul on erinevad taotlused õpetaja ja ajalooõpetajana.

Õpetajana ma tahan, et nad kasvaksid headeks inimesteks; tahan, et nad austaksid meid, vanemaid /.../, üldse austaksid teisi inimesi – ja jällegi: tahan, et nad ei võtaks midagi tõe pähe (Marina)

* Esimene kõige üldisem [taotlus], mis ei sõltu minu professionist ajalooõpetajana, on ikkagi soov kujundada isiksust õpilastel, vastavalt siis kehtestatud ja üldkehtivatele arusaamadele ausast ja tublust ja väärikast inimesest. See on õpetajana tervikuna üks ja kõige olulisem. /.../ Vaba inimese väärikus. /.../ hindab teiste inimeste vabadust /.../ väärtustab teadmisi, väärtustab inimõigusi, väärtustab sinna juurde kindlasti ka ühiskonna mingisuguseid, valdavaid arvamusi, mis tagavad ühiskonna toimimise /.../ (Andrus)

* ka näiteks vanaaja maailmas on hulk positiivseid näiteid. Võtame näiteks Vana-Kreeka /.../ kus filosoofia, kirjandus, arhitektuur olid kõrgtasemel, seevastu materiaalsete hüvede osas leppisid paljud inimesed vähesega – paljude laste jaoks on see justkui väljapääs: „Mul ei ole praegu mingeid selliseid võimalusi, mu vanematel pole tööd, aga võib ju savionniski rahuolu leida /.../ st olla vaimne inimene“. /.../ „Olgugi mu elu autota, ta ei pea sellepärast olema vähem värvikas ja kaunis“ (Eliana)

* et selline kultuuritaust, ma arvan, on inimesel ikkagi vajalik ühiskonnas hakkamasaamiseks. /.../ see lihtsalt annab nagu inimesele rohkem sisu – kui lihtsalt see, et tal on mingisugused emotsioonid ja instinktid mida rahuldada siin. /.../ Mida rohkem inimesi me suudame nende instinktide tasandilt natuke kõrgemale vaatama õpetada, siis mu meelest seda parem on meil kõigil siin elada (Riina)

2.8: Ajalooõpetaja ülesanne, mulle tundub, eriti vene koolis, on õpetada armastama – et Eesti oleks õpilaste jaoks *minu* nii, nagu ta on *minu*. Sellepärast see on minu teine ülesanne [õppimise, oma seisukoha väljatöötamise ja argumenteerimisoskuse järel], minu teine prioriteet. Ja kolmas prioriteet... /.../ tõestada, et meil [Ida-Virumaal] on palju võimalusi, meil on niivõrd palju kultuurilisi ajaloolisi mälestusmärke /.../ – anda kodukohta ajalugu. Ma pean seda väga tähtsaks: ei ole võimalik kasvatada kodanikke ilma armastuseta selle kohta vastu, kus ta on sündinud. Olgugi et /.../ probleemne [paik] /.../ – „probleeme on kõikjal. [Kuid] meil on, mille üle uhkust tunda: nii oma maakonna üle kui ka oma riigi üle“ – seda tuleb õpetada (Anjeta)

3.1: Kui lapsed ütlevad mulle „aga ajalugu – see oli ammu, tolmuga kaetud“, [siis] minu ülesanne on neid ümber veenda. Et ajalugu on elav aine, on huvitav (Viktoria)

* Eesmärk on, et lapsed, noh, vististi, mitte et armastaks ajalugu – ma ei tea, kuivõrd see on võimalik: kuni nad on väikesed, nad armastavad, kuni on huvitav, seal vanaaeg – seal on sellised muinasjutud, seal on palju müüte, maht on väike. Vist küll, et nad austaksid ajalugu, teaksid ajalugu /.../ tahaksin muidugi, et nad armastaksid – nii nagu mina armastan, et ka nemad armastaksid (Marina)

3.2: [Esmane taotlus on] kindlasti ajaloo kui aine n-õ tutvustamine, propageerimine, õpilastele huvitavaks muutmise, et nad tahaksid seda õppida, tahaksid sellega tegelda, tahaksid lugeda võib-olla laiemalt selle kohta või jõuda sinna välja, et nad tunneksid huvi kaasaegse poliitika vastu, loeksid ajalehti, oleksid n-õ laia silmaringiga inimesed (Piret)

4.1: ise ma mäletan oma kooliajast, kui ma ajalugu õppisin, siis tükk aega ma ei saanud nagu sellest ajas orienteerumisest nagu aru, et nagu õpikus kõigepealt oli mingi keskaeg ja siis tuli mingi muu aeg ja siis tuli järgmine aeg ja ma mõnes mõttes /.../ ei võtnud nagu sellist pilti ette kohe. /.../ Aga see tuli nagu kunagi hiljem. /.../ igauhel tekib ta nii või naa /.../ [aga õpetaja] mõjutab rohkem seda tekkimise protsessi ja millisena ta lõpuks tekib (Merili)

* [õpilastele] tuleb anda erinevaid seisukohti /.../ sündmuse kohta, ja õpilane juba ise las mõtleb, eriti gümnaasiumiõpilane, las ütleb, mis on talle lähem – mis, tema arvates, neil aastatel oli just nii- või teistpidi. Aga võib-olla [kui] ta koolis [veel] isegi ei mõista, [siis] võib-olla hiljem ta siiski tuleb selle küsimuse juurde tagasi ning lõpuks tal, juba teadlikul inimesel, tekib oma seisukoht (Roza)

4.2: Vt näidet 3.2.

4.3: Vt näiteid 2.1–2.4.

4.4: õpetada /.../ oskusi ja loogiliselt mõelda ja teha järeldusi iseseisvalt ja et leida võib-olla siis selliseid ikkagi pidepunkte iseseisvalt, kui on vaja mingi teemaga tegeleda – et noh ütleme see allikate küsimus ja see materjali otsimine ja tõlgendamine, et see on ka selline asi, mis minu jaoks teeb selle nauditavaks ja mida ma püüan nagu õpilastele ka siis edasi anda (Piret)

* on mõningad tähtsad faktid, aga /.../ need faktid lähevad ju meelest. Pigem, pigem on see, et õpilane teab, et on võimalik erinevalt tõlgendada, ja teab, kustkohast neid tõlgendusi leida (Anne)

Vt ka näiteid 2.1 ja 2.4.

4.5: Väide: Hea oleks, kui õpilased suudaksid omandada üldtunnustatud seisukohad ja hinnangud; erinevates hinnangutes orienteerumist ei saa tavaliselt õpilasel nõuda. R: nõuda, võib-olla, ei saa, aga õpetada neid mõistma, et toimunud sündmustele on erinevaid hinnanguid, on vaja koolis. Kus nad siis veel õpivad? Koolis – ma leian, et see on väga tähtis (Roza)

* Väide: Praegune ajalooõpetus on liiga „enesekeskne” – Eesti ja Euroopa minevikule keskendumine toodab kitsa maailmanägemisega noori. A: Sellega ma olen ka nõus, et maa ajalugu peaks olema pigem maailmakeeskne. Sest ma kujutan ette, et tänapäeva ühiskond on väga lai maailm. /.../ Aga samas ma jälle arvan, et põhikoolis ta peab ka Eesti ajalugu õppima, sest osa õpilase jaoks ju põhikooliga lõpeb kõik, ja kutsekoolis on nendel ju nii vähe neid ajalootunde, et siis, kust ta seda Eesti ajalugu saabki siis tegelikult (Anne)

Vrd ka näidetega 1.1 ja 1.2

Kirjandus

Ahonen, S. (1992) *Clio Sans Uniform. A Study of the Post-Marxist Transformation of the History Curricula in East Germany and Estonia, 1986–1991*. Helsinki: Suomalainen Tietekatemia.

Ahonen, S. (1997) A Transformation of History: The Official Representations of History in East Germany and Estonia, 1986–1991. *Culture & Psychology* 3 (1), 41–62.

Ahonen, S. (2001) Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion – or inclusion? *Journal of Curriculum Studies* 33 (2), 179–194.

Council of Europe (2001) Recommendation Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe. Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers' Deputies.

EAS = Eesti Ajalooõpetajate Selts (2000) *Tagasivaade minevikku – erinevad vaatenurgad, otsingud, versioonid, ideed. Ajalooõpetaja käsiraamat*. Rīga: Zvaigzne ABC.

EAS = Eesti Ajalooõpetajate Selts (2004). *Ajalugu ei ole ainult minevik – minevik ei ole veel ajalugu. Ajalooõpetaja käsiraamat*. Võru: Võru Täht.

Frydaki, E. ja Mamoura, M. (2008) Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education* 24, 1487–1501.

Haydn, T. ja Harris, R. (2010) Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies* 42, 2, 241–261.

Jansen, H. (2010) The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods [63 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002110>, 01.08.10

Järve, L. (2000) Pilkk Eestile rahvusvahelisest vaatepunktist. *Õpetajate Leht* 25.08.

Laherand, M.-L. (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrukk.

Mayring, P. (2000) Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>, 11.11.2007

Oja, M. (2004). The Graduation Examination in the context of major changes in teaching history in Estonia during the last decade. *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Toim Roberts, M. Hamburg: Körber Stiftung, 201–211.

Oja, M. (2005) Integratsioon Eesti ühiskonnas. *Õpetajate Leht* 08.04.

Oja, M. (2007). Vastus toimetuse küsimusele. *Õpetajate Leht* 11.05.

Oja, M. ja Piir, I. (2003) *Kümme aastat Eesti Ajalooõpetajate Seltsi*. Tallinn: Eesti Ajalooõpetajate Selts.

Raudsepp, A. (2005) *Ajaloo õpetamise korraldus Eesti NSV eesti õppekeelelega üldhariduskoolides 1944–1985*. Dissertationes Historiae Universitatis Tartuensis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Stradling, R. (2005a) *Multiperspektiivsus ajaloo õpetamisel. Teejuht õpetajale*. Tallinn: Koolibri / Council of Europe.

Stradling, R. (2005b) *Euroopa 20. sajandi ajaloo õpetamine*. Tallinn: Projekt „Euroopa 20. sajandi ajaloo õppimine ja õpetamine”, Kultuurikoostöö Nõukogu, Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus.

Vabariigi Valitsus (1996) Ajalugu. Lisa 13 Eesti põhi- ja keskkariduse riikliku õppekava juurde. *Riigi Teataja* 65–69, 27.09.1996, 2087–2094.

Vabariigi Valitsus (2002) 25. jaanuari 2002. a määruse nr 56 „Põhikooli jagümnaasiumi riiklik õppekava” lisa 15: Ajalugu. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12888846>, 26.04.09

Vabariigi Valitsus (2010a) 28. jaanuari 2010. a määruse nr 14 „Põhikooli riiklik õppekava” lisa 5: Valdkond „Sotsiaallained”. <http://www.hm.ee/index.php?0511287>, 08.05.10

Vabariigi Valitsus (2010b). 28. jaanuari 2010. a määruse nr 13 „Gümnaasiumi riiklik õppekava” lisa 5: Valdkond „Sotsiaallained”. <http://www.hm.ee/index.php?0511288>, 08.05.10

Virta, A. (2001) Student Teachers' Conceptions of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 2 (1). <http://www.centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal3/finland.pdf>, 18.02.08

*

Täna kõik intervjuudes osalenud õpetajaid, intervjuude transkribeerijaid Aleksandra Kamilovat ja Tiina-Mary Metsikut, anonüümseid retsensente ning uurimistöö juhendajat Halliki Harro-Loiti.

Uuringut toetasid Euroopa Liit Euroopa regionaalarengu fondi kaudu (kultuuriteooria tippkeskus) ning sihtfinantseeritav uurimisprojekt SF0180002s07.