

A-OSA

ÜLEVAADE

RASKUSTEGA TUTVUMINE

JA PÄDEVUSE ARENDAMINE

SISSEJUHATUS

EESMÄRK

Demokraatliku protsessi toimimiseks, demokraatia tugevdamiseks ja inimõiguskultuuri edendamiseks on oluline õppida, kuidas pidada dialoogi inimestega, kelle väärtushinnangud erinevad meie omadest, ja neid austada.

Paraku ei ole Euroopa noortel võimalik koolis vastuolulistest teemadest (nt äärmusluse, soolise vägivalda, laste väärkohtlemise või seksuaalse sättumuse küsimused) rääkida, sest nende käsitlemist õppetöös peetakse liiga keeruliseks. Kuna noored ei saa oma küsimusi esitada, neil puudub teadmine teiste inimeste arusaamadest või nad on sunnitud hankima teavet sõpradelt ja sotsiaalmeediast, võivad mõned nende kogukonda või Euroopat praegu mõjutavad olulised probleemid tekitada neis ängi või segadust. Kui nad ei leia abi koolist, ei pruugi neil olla muid usaldusväärseid vahendeid konstruktiivseks tegelemiseks nende küsimustega ega kedagi, kes neid juhendaks.

Selles ülevaates vaadeldakse vastuoluliste teemade käsitlemisega seotud suuremaid raskusi ja pakutakse välja võimalusi nende ületamiseks. Eelkõige keskendutakse vajadusele suurendada õpetajate enesekindlust ja pädevusi vastuoluliste teemadega tegelemiseks klassis ja koolis.

Selle põhjal esitatakse rida soovitusi vastuoluliste teemade käsitlemist lihtsustava koolituspaketi väljatöötamiseks. Pakett koosneb ülevaatest (A-osa) ja koolitustegevuste kavast (B-osa). Need peaksid olema kõikjal Euroopas lihtsalt kasutatavad ning õpetajad, koolitajad ja korraldajad on neid juba mitmes Euroopa riigis edukalt katsetanud.

ALUS

Ülevaade on koostatud Euroopa Nõukogu ja Euroopa Komisjoni ühise katseprojektide kava „Inimõigused ja demokraatia praktikas” raames. Selle inspiratsiooni ja eesmärgiseade allikaks on Euroopa Nõukogu kodanikuhariduse ja inimõiguste hariduse harta, Euroopa Nõukogu kodanikuhariduse ja inimõigushariduse programm ning Euroopa Komisjoni haridus- ja koolituskooostöö strateegiline raamistik (ET2020). Samuti on kasutatud Euroopa Nõukogu materjale ajalugu, eri kultuure ja usundeid tutvustava hariduse ja vägivaldliku konfliktilahenduse teemadel.

Seega edendatakse selle ülevaatega Euroopa Nõukogu põhiväärtusi (demokraatia, inimõigused ja õigusriik) ning käsitatakse haridust kaitsevahendina selliste ühiskondlike pahede eest nagu äärmuslus, noorte radikaliseerumine, võõraviha, diskrimineerimine, vägivald ja vihakõne, poliitikas pettumine ja kasinusmeetmete ebasoovitavad tagajärjed.

Katseprojekti raames määrati kindlaks selle sisu ja ülesehitus ning katsetati seda praktikas. Selles töös osalesid Euroopa eri osades asuvate riikide esindajad.

KÄSITLUSVIIS

Ülevaates toetatakse avatud ja koostööpõhist õpetamist ja õppimist, pannes erilist rõhku **eneserefleksioonile ning mõtestatud tegevusele**. Õpetajaid innustatakse mõtlema sellele, kuidas nende isiklikud tõekspidamised ja väärtushinnangud mõjutavad nende erialaseid hoiakuid ja praktikaid vastuolulise materjaliga tegelemisel.

Samuti rõhutatakse vajadust luua klassis ja koolis **turvaline õhkkond**, mis võimaldab vastuoluliste teemade üle õpetajate toel ja abil avatult arutleda ja väidelda. Selline õhkkond aitab õpilastel toime tulla erinevustega, maandab pingeid ja toetab vägivaltatut konfliktide lahendamist. See ergutab osalejaid eneserefleksioonile ja teiste ärakuulamisele, edendab kultuuridevahelist dialoogi, võimaldab vähemustel oma seisukohti tutvustada, kasvatab vastastikust sallivust ja lugupidamist ning õpetab kriitilisemalt suhtuma meediast saadavasse teabesse.

KONTEKST

Mitmetes Euroopa riikides aset leidnud **palju kõlapinda saanud vägivaldajuhtumitele** ja rahutustele järgnenud üldine mure ning **demokraatia- ja inimõigushariduses kujunenud uus mõttelaad** on muutnud vastuoluliste teemade käsitlemise koolis pakiliseks küsimuseks

Esiteks on 2011. aasta Londoni rahutuste, 2011. aasta Norra vihamõrvade ja 2015. aasta Pariisi Charlie Hebdo rünnaku järellainetuses hakatud põhjalikult analüüsima, milline peaks olema kooli roll noorte **kõlbluse ja kodanikuvastutuse arendamisel**. See eesmärk on leidnud kõlapinda kõikjal Euroopas.

Teiseks on Euroopa demokraatia- ja inimõigushariduses hakatud vähendama õpikuharjutuste ja teoreetiliste teadmiste omandamise osa ning rohkem rõhutama **aktiivset osaluspõhist õpet** ja **tegeliku elu probleemidega** tegelemist. Järjest rohkem on aru saadud, et demokraatlikku kodanikukäitumist, inimõiguste austamist ja kultuuridevahelist mõistmist on tõhusam õppida **tegevuse** kui **faktiteadmiste** omandamise kaudu. Seega on kõikjal Euroopas loodud võimalusi kodaniku- ja inimõigushariduse õppekavade täiendamiseks uue, ettenägematu ja **vastuolulise** õpisisuga.

Selliste raskete teemade lisamine õppekavasse toob kaasa keerulisi **pedagoogilisi küsimusi** õpetajate jaoks:

- ▶ Kuidas reageerida õpilaste vastukäivatele väidetele (nt kas võtta probleemi suhtes selge seisukoht) nii, et õpetaja ei läheks vastuollu oma tõekspidamistega, aga ei jäta samas õpilastele muljet, et tal on mingid varjatud eesmärgid?
- ▶ Kuidas kaitsta erineva tausta ja kultuuriga ning teemaga isiklikult või perekonna kaudu seotud **õpilaste tundeid** nii, et õpilastel ei oleks piinlik, nad ei tunneks ennast ohvri või tõrjutuna ega satuks ahistamise või kiusamise objektiks?
- ▶ Kuidas **maandada pingeid** ja vältida väitluse ülekuumenemist nii, et klassis säiliks kord ja õpilased saaks vabalt mõtteid vahetada?
- ▶ Kuidas panna õpilasi **teiste inimeste seisukohti ära kuulama** nii, et nad õpiksid teisi austama ja nende arvamust hindama?
- ▶ Kuidas käsitleda vastuolulisi teemasid **tasakaalustatult** olukorras, kus puuduvad põhjalikud taustateadmised või usaldusväärsed teabeallikad, ilma et õpetaja läheks vastuollu oma tõekspidamistega või et teda süüdistataks erapoolikuses või ebapädevuses?
- ▶ Kuidas reageerida mõne õpilase **ootamatule küsimusele** või **mõtlematule kommentaarile** vastuoluliste teemade kohta nii, et õpetaja jääks enda vastu ausaks ja teised õpilased ei solvuks?

Samuti tekivad keerulised küsimused seoses **kooli töökorraga**:

- ▶ Kuidas saab kooli juhtkond **õpetajaid** vastuoluliste teemade käsitlemisel **toetada**?
- ▶ Kuidas hallata vastuoluliste teemade **arutelu kandumist** klassist välja koridori, mänguväljakule või mujale?
- ▶ Kuidas arendada ja edendada kogu koolis toetavat **demokraatlikku koolikultuuri**?
- ▶ Kuidas **rahustada lapsevanemaid ja muid kooliväliseid osapooli** kogukonnas või ajakirjanduses, kui nad väljendavad kahtlust, kas selliste teemade käsitlemine koolis ja/või nende käsitlemise viis on sobilik?

■ Järgmises jaotises vaadeldakse, milliseid vastuseid on neile küsimustele antud vastavas kirjanduses, mille hulk aina kasvab. Eelkõige uuritakse, mida öeldakse kirjanduses järgmiste aspektide kohta:

- ▶ mis muudab mingi teema vastuoluliseks;
- ▶ miks on vastuoluliste teemade käsitlemine koolis vajalik;
- ▶ millised raskused sellega kaasnevad;
- ▶ kuidas neid raskusi ületada;
- ▶ milline on erialase väljaõppe kvaliteet ja kättesaadavus.

KIRJANDUSE ÜLEVADE

Viiimasel kolmel-neljal aastakümnel on aeglaselt kuid järjekindlalt juurde tulnud kirjandust, milles pooldatakse vastuoluliste teemade käsitlemist kodaniku- ja inimõigushariduses ning ühtlasi kirjeldatakse õpetajate ees seisvaid raskusi, kui nad peavad klassis nende teemadega tegelema. See kirjandus hõlmab **monograafiaid ja toimetatud artiklikogumikke** (nt Berg et al, 2003; Claire & Holden, 2007; Cowan & Maitles, 2012; Hess, 2009; Stradling, 1984), **ajakirjaartikleid** (nt Ashton & Watson, 1998; Clarke, 1992; Dearden, 1981; Kelly, 1986; Soley, 1996; Wilkins 2003) ning mitmesuguseid **praktilisi juhendeid ja veebiressursse** õpetajatele (nt Huddleston and Kerr, 2006; CitizED, 2004; Citizenship Foundation, 2004; Clarke, 2001; Crombie & Rowe, 2009; CDVEC, 2012; Fiehn, 2005; LSN, 2006; Oxfam, 2006; Richardson, nd).

■ Nende tekstide autorid on kõik ühel meelel selles, et vastuoluliste teemade käsitlemine hariduses aitab noori kodanikke ühiskonnaelus osalemiseks ette valmistada, kuna muu hulgas õpetab see neid pidama demokraatlikku dialoogi teistsugusel seisukohal olevate inimestega. **Õpilaste väitlusoskuste** arendamine, eriti seoses tundlike ja vastuoluliste teemadega, on üks õpetajate oluline pädevus ka Euroopa Nõukogu kodaniku- ja inimõigushariduse õpetajate koolitusmaterjali kohaselt (Euroopa Nõukogu, 2009).

■ Samuti on mõistetud, et vastuoluliste teemade käsitlemiseks on oluline õpetaja pädevus **analüütilise ja kriitilise mõtlemise oskuse arendamiseks**, nt allikate hindamisel ja kallutatuse äratundmisel, samuti **keelilise arengu** soodustamiseks. Klassis ja koolis vastuoluliste teemade üle peetava väitluse kvaliteet on lahutamatu seotud õpilaste keeliliste oskuste (kirjutamine, rääkimine ja kuulamine) arenguga. Mida paremad on õpilaste keelilised oskused, seda lihtsam on neil leida ja kasutada eri allikatest pärit teavet, sõnastada selle põhjal selgeid mõtteid ning esitada neid väitluse käigus rahulikult ja väljendusrikkalt. Seevastu kehvemate keeliliste oskustega õpilaste puhul on suurem tõenäosus, et nad ei suuda probleemi hoomata, satuvad arvamuste paljususest segadusse ning püüavad väitluses allajäämist peita valjuhäälese ja ründava väljenduslaadi taha.

MIS ON VASTUOLULISED TEEMAD?

■ Olenevalt kohast võidakse väljendit „**vastuoluline teema**” kasutada erinevas tähenduses. Samas ei ole need erinevused tavaliselt väga suured. Need on enamasti sama üldise teemaderingi pisut erinevad variandid, mitte aga täiesti erinevad baasmõisted.

■ Katseprojektis osalenud Euroopa riikides on kõige paremini toiminud järgmine vastuoluliste teemade määratlus:

Teemad, mille suhtes inimestel on tugevad tunded ja mis tekitavad kogukonnas ja ühiskonnas tüli.

■ Üldjuhul kirjeldatakse vastuolulisi teemasid kui aktuaalseid vaidlus- või probleemküsimusi, mis tekitavad tugevaid tundeid ja erinevatel hoiakutel, väärtushinnangutel ja/või konkureerivatel huvidel põhinevaid vastakaid seletusi ja lahendusi ning mis selle tagajärjel kipuvad ühiskonda lõhestama. Sageli on sellised teemad äärmiselt keerulised ning neid ei ole võimalik lahendada lihtsalt faktidele osutades.

■ Ent kõige enam raskendab vastuoluliste teemade käsitlemist koolis ilmselt asjaolu, et nad võivad tekitada tugevaid tundeid nii klassis kui ka väljaspool seda. Paljude kommentaatorite arvates on vastuolulise teema tunnuseks selle „poliitiline tundlikkus”. Selle all peetakse silmas võimet tekitada õpilaste, lapsevanemate, kooli ametnike, usu- ja kogukonnajuhtide, avaliku võimu esindajate või ka õpetajate

endi seas kahtlusi, viha või muret.¹

■ Mõnikord võib olla kasulik eristada kahte vastuoluliste teemade liiki: **pikaajalised probleemid**, näiteks mitmes Euroopa riigis esinevad lõhed ja pinged usurühmade vahel, ja **hiljuti esile kerkinud probleemid**, näiteks kasvav mure usulise äärmusluse ja vägivalda ning noorte eurooplaste indoktrineerimise ja radikaliseerumise või küberkiusamise ja veebipõhiste identiteedivarguste pärast. Mõlemad põhjustavad õpetajatele sarnaseid raskusi, kuid nende rõhuasetused on erinevad. Pikaajaliste probleemide puhul peavad õpetajad leidma uue lähenemisenurga ja ütleva midagi uut, vältides samas teatud rühmade või isikute veel suuremat tõrjumist. Hiljuti esile kerkinud probleemide korral tuleb otsustada, kuidas reageerida õpilaste vahel spontaanselt tekkivale väitlusele, kuidas leida teema kohta usaldusväärset teavet ja milline peaks olema õpetaja enda seisukoht.

■ Hoiakud ja **asjaolud muutuvad**, mistõttu mingil ajahetkel või mingis kohas vastuoluline olnud teema võib näida muul ajal või mujal suhteliselt süütuna. Näiteks Ameerika Ühendriikides põhjustab suuri vaidlusi riiklikult rahastatud tervishoiu teema, samas kui paljudes Euroopa riikides ei ole see üldse mingi küsimus.² Samas on Euroopa riikide vahel erinevusi selles, kui põhjalikult käsitletakse nende õppekavades seksuaalse sättumuse ja usuliste erinevuste teemasid. Sarnaselt võib mõni teema olla vastuoluline ühe kooli või isegi ühe klassi jaoks, aga täiesti probleemivaba mõnes teises.³

■ Võib-olla just sel põhjusel on tehtud suhteliselt vähe katseid vastuoluliste teemade **liigitamiseks**. Üks erand on Stradling (1984), kelle tüpoloogia põhineb sellel, mille üle täpsemalt vaieldakse:

- ▶ Mis tegelikult toimus?
- ▶ Mis on praeguse olukorra põhjused?
- ▶ Mis on soovitud lõppeesmärk?
- ▶ Mida oleks kõige õigem teha?
- ▶ Milline on tegevuse tõenäoline mõju?⁴

■ Lisaks eristab Stradling (1984) **pinnapealselt vastuolulisi** ja **sisuliselt vastuolulisi** teemasid. Esimeste lahendamiseks võiks põhimõtteliselt piisata lihtsalt faktidele osutamisest. Teised tulenevad sügavamatest hoiakute või väärtushinnangute erinevustest ja neid on palju raskem lahendada.⁵

MIKS TULEKS VASTUOLULISI TEEMASID ÕPPETÖÖS KÄSITLEDA?

■ Stradlingi (1984) järgi jagunevad vastuoluliste teemade käsitlemise põhjendused kahte rühma: tulemus- ja protsessipõhised.

(a) Tulemuspõhised põhjendused

■ Tulemuspõhiste põhjenduste kohaselt on olulised vaidlusteemad ise, kuna nad on seotud „meie aja suurte ühiskondlike, poliitiliste, majanduslike või kõlbeliste probleemidega” või „mõjutavad otseselt õpilaste elu”.⁶ See on üks oluline vastuoluliste teemade käsitlemist toetav argument Ühendkuningriigis avaldatud Cricki aruandes (1998):

„Vastuolulised teemad on juba iseenesest olulised ning nende tutvustamise ja nende üle arutlemise vältimine jätab noorte haridusse märkimisväärse lõnga.”⁷

1. Stradling (1984) lk 2.

2. Hess (2009).

3. Stradling (1984).

4. Stradling (1984), lk 2-3.

5. Stradling (1984), lk 2.

6. Stradling (1984), lk 3.

7. Crick Report (1998), 10.4.

■ Veidi teise nurga alt esitatud argument ütleb, et vastuolulisi teemasid tuleb käsitleda nii saadavate teadmiste endi pärast kui ka selleks, et tasakaalustada mõnede teemade sageli ühepoolset ja segast käsitlust meedias. Näiteks Scarratt ja Davison (2012) tõdevad:

„Massimeedia areng on toonud lasteni järjest enam tundlikke teemasid, mis vajavad demüstifitseerimist ja arutelu.“⁸

■ Kuna meediaallikate hulk kasvab kiiresti ja nad on õpilastele noorest east alates kergesti kättesaadavad, võib see argument olla praegu veel asjakohasem kui 2007. aastal, mil Scarratt ja Davison (2012) selle esitasid.

(b) Protsessipõhised põhjendused

■ Protsessipõhiste põhjenduste kohaselt ei ole niivõrd oluline vastuoluliste teemade sisu, vaid eeskätt pädevuste omandamine ning kodanikuhoiakute ja -käitumise õppimine nendega tegelemise kaudu. Need jagunevad järgmiselt:

- ▶ **Ainepädevused**, näiteks mõistmine, et vastuolusid ei tule karta, vaid need on demokraatliku elu osa, võime väidelda vastuoluliste küsimuste üle viisakalt ja tulemuslikult, sellistes väitlustes osalemise strateegiad, arusaam enda ja teiste seisukohtade tähtsusest demokraatlikus ühiskonnas.⁹
- ▶ **Üldpädevused**, näiteks keele- ja väljendusoskus, enesekindlus ja suhtlemisoskus,¹⁰ kõrgema taseme väitlus- ja arutlemisoskus,¹¹ teabe töötlemise, argumenteerimise, info otsimise, loova mõtlemise ja hindamise oskus.¹²
- ▶ **Kodanikupädevused**, näiteks huvi poliitika vastu,¹³ demokraatlikud väärtushinnangud, aktiivsem osalemine poliitikas,¹⁴ paremad kodanikuteadmised, suurem huvi arutada ühiskondlikke küsimusi väljaspool kooli, suurem valmidus täiskasvanuna valimistel osaleda ja vabatahtlikuna töötada.¹⁵

MILLISED ON RASKUSED?

■ Vastuoluliste teemade käsitlemisega seotud raskused võib jagada viide üldisesse kategooriasse:

- ▶ a) õpetamisstiil;
- ▶ b) õpilaste tunnete kaitsmine;
- ▶ c) õhkkond ja distsipliin klassis;
- ▶ d) valdkonnateadmiste nappus;
- ▶ e) spontaansetele küsimustele ja kommentaaridele vastamine.

(a) Õpetamisstiil

■ Vastuoluliste teemade käsitlemine erineb kindlaksmääratud teadmiste edastamisest õpilastele. Vastuolulise teema puhul ei saa jääda kõrvaltvaatajaks ega käsitleda seda teaduslikult distantilt, mis võib mõnel muul juhul asjakohane olla. Õpetamise ja õppimise protsessi mõjutavad alati hoiakud ja arvamused, mille õpetajad ja õpilased klassi kaasa võtavad; see ei saa kunagi olla täiesti neutraalne.¹⁶

■ Seetõttu on **kallutatuse** ohtu peetud üheks peamiseks vastuoluliste teemade käsitlemisega kaasnevaks probleemiks,¹⁷ nt Crick Report (1998), PSHE Association (2013), Oxfam, (2006). Mõnel juhul ei ole probleemiks ainult kallutatuse oht ise, vaid ka hirm, et õpetajat võidakse kallutatuses süüdistada. Väidetavalt suurendab sellised hirme mitmele nüüdisaegsele haridussüsteemile omane vastutus- kultuur.¹⁸ Hess (2009) märgib, et kuigi sellised hirmud on sageli alusetud, on mitmed neist osutunud täiesti põhjendatuks. Ta osutab näiteks New Yorgi õpetajatele, keda karistati ja mõnel juhul koguni vallandati

8. Scarratt and Davison (2012), lk 38.

9. Hess (2009), lk 162.

10. Claire & Holden (2007).

11. Wegerif (2003).

12. Lambert & Balderstone (2010), lk 142.

13. Soley (1996).

14. Hess (2009), lk 31.

15. Civic Mission of Schools Report, quoted in Hess (2009), lk 28.

16. Stradling (1984).

17. e.g., Crick Report (1998), PSHE Association (2013), Oxfam (2006).

18. Clarke (2001).

selle eest, et nad käsitlesid 11. septembri terrorirünnakuid vastuolulise teemana.¹⁹ Ühe uuema näitena on Ühendkuningriigi kooliinspeksioon Ofsted süüdistanud mõnesid koole selles, et nad ei ole piisavalt piiranud õpilaste võimalust külastada koolis viibides islamiäärmuslust käsitlevaid veebisaite ja jagada sellekohast teavet sotsiaalmeedias teiste õpilastega. Selle tulemusena on Ofsted alandanud mõne kooli hinde tasemelt „eeskujulik“ tasemele „puudulik“, kuna puudub kindlus, kas kool suudab õpilasi kaitsta.²⁰

■ Kirjanduses on palju arutletud selle üle, milline õpetamisstiil aitaks vastuoluliste teemade käsitlemisel kõige paremini **vähendada kallutatuse ja/või kallutatuses süüdistamise ohtu**. Väga oluline on see, mida hakkavad õpetajad peale iseenda kogemuste ja arvamustega ehk kas nad otsustavad neid õpilastele avaldada või mitte. Sellega on seotud õpetajate suhtumine õpilaste kogemustesse ja arvamustesse, eriti kui mõni vastuoluline teema puudutab otseselt või kaudselt mõnda õpilast ja/või tema perekonda.

■ Stradling (1984) tegi kindlaks neli asjakohast õpetamisstiili,²¹ mida on hilisemates publikatsioonides korratud ja täiendatud.²² Need on loetletud allpool:

- ▶ **Erapooletu juhtimine** – õpetaja ei väljenda mingit isiklikku seisukohta ega poolehoidu, vaid tegeleb üksnes väitluse juhtimisega. Kuigi selline stiil vähendab õpetajapoolse liigse mõjutamise ohtu, võib selle väljapidamine olla raske, eriti kui väitlejad esitavad selgelt valeandmetel põhinevaid seisukohti. Mõnikord võib see soodustada ka olemasolevate hoiakute ja eelarvamuste kinnistumist. Mõnede arvates võib see õõnestada õpetaja usaldusväärset klassi silmis.
- ▶ **Tasakaalustatud tutvustamine** – õpetaja tutvustab õpilastele ühe teema kohta võimalikult veenvalt paljusid erinevaid seisukohti, aga ei avalda enda 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 ka väga äärmuslikke seisukohti, mis üksnes kinnistavad õpilaste olemasolevaid eelarvamusi.
- ▶ **Saatana advokaat** – õpetaja võtab teadlikult õpilaste arvamusele vastupidise seisukoha. Kuigi see stiil võimaldab väljendada ja tõsiselt võtta erinevaid arvamusi laial skaalal, 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.
- ▶ **Enda hoiaku avaldamine** – this requires teachers to make their own views known at some point in the exploration of an issue. While this helps students to become aware of and take account of the teacher's prejudices and biases and gives them a model of how to respond to a controversial issue, it may also lead them into accepting a view simply because it is their teacher's.
- ▶ **Liitlane** – õpetaja asub mõne õpilase või õpilaste rühma poolele. See võib küll aidata nõrgematel õpilastel või tõrjutud rühmadel sõna saada ja näidata neile eeskuju, 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 töökspidamisega, ning õpilastel võib tekkida arusaam, et nende arutelu pole oluline, sest lõpuks läheb arvesse ainult üks seisukoht.

(b) Õpilaste tunnete kaitsmine

■ Teine probleem või raskus seisneb selles, et vastuoluline teema võib mõjuda halvasti **õpilaste tunnete** või **enesehinnangule**.

■ On väidetud, et kui õpilastel lubatakse vabalt öelda, mida nad mingi teema kohta arvavad, annaks see otsekuvi õpetaja ametliku heakskiidu ka väga äärmuslike seisukohtade ja hoiakute väljendamisele. Tõenäoliselt tekib mõnedes õpilastes selle tagajärjel solvumise, ahistuse või tõrjutuse tunne, mis hakkab põhjustama klassis või väljaspool seda vaenulikkust ja tülisid.²³

19. Hess (2009), lk 25.

20. Vt näiteks 20. novembril 2014 ajalehes The Guardian ilmunud artiklit: <http://www.theguardian.com/education/2014/nov/20/church-england-school-john-cass-ofsted-downgraded-extremism>

21. Stradling (1984), lk 112-113

22. Nt. Crick Report (1998), Fiehn (2005).

23. Crombie & Rowe (2009).

■ Philpott *et al.* (2013) leidsid et **õpilaste halvustav suhtumine kaaslastesse** erinevate seisukohtade arutamisel on õpetajate jaoks suur murekoht. Nende küsitletud õpetajad väitsid, et õpilased muutusid sageli emotsionaalseks ja tundsid, et neid rünnatakse, kui mõne klassikaaslase märkus mõjus neile solvalt. Eriti sageli tuli seda ette religiooni ja kultuuridevaheliste küsimustega seotud aruteludes.

■ Mõnikord võib õpilastele jääda mulje, et ka **õpetaja ründab neid**, näiteks kuna ta otsustab käsitleda teemat, mis näitab neid halvast valguses või nimetab nende siirast arvamust kohatuks või poliitiliselt ebakorrektselt. Philpott *et al.* (2013) esitavad ühe õpetaja kirjelduse olukorrast, kus õpilane keeldus islamiteemalises arutelus osalemast, kuna talle näis, et õpetaja tahab „tema usku maha teha“. See on üha suurem probleem paljudes Euroopa riikides ja eriti suurlinnades, mille kogukondades ja koolides on inimeste ja perede riiki saabumise ja sealt lahkumise tõttu esindatud erinevad kultuurid ja usundid.

■ Taolistes olukordades tekib oht, et õpilased hakkavad rakendama **enesetsensuuri** või **tõmbuvad üldse õppetööst kõrvale** – põhjuseks võib olla ähvardamine või kiusamine, kartus olla poliitiliselt ebakorrekne või lihtsalt kaasõpilaste tõrjuv hoiak.²⁴

(c) Õhkkond ja distsipliin klassis

■ Kolmas vastuoluliste teemade käsitlemisel tekkiv probleem või raskus on seotud **klassis valitseva õhkkonna ja distsipliiniga** ning arutelu võimaliku **ülekuumenemisega**. Kui mängus on tugevad tunded, võivad kergesti tekkida vastanduvad leerid, mis ajavad õpilasi omavahel tülli ning halvendavad klassi õhkkonda ja distsipliini. Sageli kardetakse, et õpilastevaheline konflikt võib igal ajal kontrolli alt väljuda, **õonestades õpetaja autoriteeti** ja halvendades edasisi õpilase-õpetaja suhteid. Samuti esineb mõnel juhul hirmu, et see kahjustab õpetajate erialast ja isiklikku mainet. Näiteks kui õpetaja kaotab arutelu üle kontrolli, vähendab see suure tõenäosusega õpetaja edasist autoriteeti selle klassi silmis. Äärmuslikel juhtudel võivad õpilased, lapsevanemad või kogukonna esindajad esitada õpetaja kohta kaebusi, mille tagajärjel algatavad riigiasutused uurimise, mis lõpeb õpetaja avaliku noomimise või töökaotusega.

■ Klassi õhkkonna ja distsipliiniga seotud probleemid on eriti teravad alles õpetajakoolitust läbivate ja/või esimesi aastaid koolis töötavate õpetajate jaoks. Seetõttu rõhutatakse vastuoluliste teemade käsitlemise juhendmaterjalides **vajadust kasutada klassis pingete maandamise strateegiaid** ning takistada arutelu liiga tuliseks muutumist ja klassiruumist välja kandumist.²⁵

■ Klassidistsipliini probleem näib olevat kõige aktuaalsem olukordades, kus tuleb juhtida õpilastevahelist väitlust. See ei ole üllatav, sest väitluse juhtimine on paljude õpetajate jaoks ka parimal juhul keeruline ülesanne. See eeldab kõrgetasemelisi oskusi, hoolikat ettevalmistust, pidevat reflekteerimist ning võimet paindlikult ja kiiresti reageerida.²⁶

■ Kuigi sellest räägitakse vähem kui väitluse võimalikust ülekuumenemisest, on samavõrd oluline ka oht, et väitlus ei lähe käima või **jääb leigeks**. Stradling (1984) tõdeb, et isegi kogu ülejäänud rahvast erutavaid küsimusi käsitledes võivad õpetajad sattuda olukorda, kus nende vastas on õpilaste tuim **ükskõiksus**. Eriti võib see juhtuda pikaajaliste vastuoluliste teemade puhul, kus kõik arvamused ja seisukohad on juba teada ja nii palju läbi räägitud, et need ei tekita õpilastes ega õpetajas mingit huvi. Seega peavad õpetajad leidma lahenduse juhaks, kui õpilased on lihtsalt **kõigega nõus** või ükskõiksed.²⁷

(d) Valdkonnateadmiste nappus

24. Crombie & Rowe (2009).

25. e.g., CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012).

26. Huddleston & Rowe (2015).

27. Stradling (1984), lk 11.

■ Vastuoluliste teemade käsitlemisega seotud probleeme süvendab sageli selliste teemade **keerukus ja muutuv iseloom**. Need eeldavad õpetajalt teadmisi, mida õppekava muudes valdkondades tavaliselt vaja ei lähe. On väidetud, et nende teemade keerukuse tõeliseks mõistmiseks on vaja vähemalt mõningaid teadmisi kaasnevatest majanduslikest, sotsioloogilistest, poliitilistest, ajaloolistest ja psühholoogilistest teguritest.²⁸ Nende hankimine on eriti keeruline siis, kui vastuolulised teemad on alles **hiljuti esile kerkinud**. Kuna teemad on uued, on need pidevas muutumises, mistõttu õpetajatel on raske neist korralikku ülevaadet saada, kõigega kursis olla või lõpptulemust ennustada. Stradlingi (1984) sõnul on nad sedavõrd uued, et raske on leida pedagoogilisi juhendeid, mis käsitleksid neid vaidlusi adekvaatselt või piisavalt tasakaalustatult, ning pigem on õpetajad sunnitud töötama kallutatud, poolikute ja üksteisele vastu rääkivate materjalidega.²⁹ Olukord on eriti keeruliseks muutunud praegusel ajal, kui neil teemadel avaldab sageli reaalses maailmas ja kommentaare määratu hulk meediaväljaandeid ja sotsiaalvõrgustike veebisaite.

■ Clarke (2001) märgib, et õpetajaid ei heiduta ainult teemade keerukus, vaid ka nende võõrapärasus, näiteks kui kuskil kaugel maailmanurgas tekib probleem inimõigustega või kui maakoolis töötav linnast pärit õpetaja peab lahkama Euroopa ühise põllumajanduspoliitika peensusi või kui väikelinna ühe- kultuurilise kooli õpetaja peab tutvustama islamiäärmusluse teemat. See tekitab õpetajates segadust, kuna nad on harjunud olema oma aine spetsialistid, kellel on suured teadmised ja oskused, mille tõttu õpilased nende poole alt üles vaatavad.

(e) Spontaansetele küsimustele ja kommentaaridele vastamine

■ Viimasena põhjustab probleeme vajadus vastata õpilaste vastuoluliste **spontaansetele kommentaaridele või küsimustele**. Kuna õpilastel on mobiiltelefonide ja sülearvutite kaudu pidev juurdepääs sotsiaalmeediale, on **võimatu ennustada**, mis probleemi nad järgmiseks tõstatavad, millal nad seda teevad või kuidas see mõjutab kaasõpilasi või klassis või koolis valitsevat õhkkonda. Uuringus Philpott *et al.* (2013) osalenud õpetajad nimetasid seda üheks suureks probleemiks, millega õpetajad selles vallas kokku puutuvad.

KUIDAS NEID RASKUSI ÜLETADA?

■ Üldise arusaama kohaselt ei ole vastuoluliste teemade käsitlemisega seotud raskustele ühte **lihtsat lahendust**. Näiteks Stradling (1984) ütleb:

„Ei ole lihtsalt võimalik panna paika kindlaid vastuoluliste teemade käsitlemise reegleid, mida saaks igal ajal kohaldada. Õpetaja peab arvesse võtma klassi sisenevate õpilaste seniseid teadmisi, väärtushinnanguid ja kogemusi, muudes ainetes kasutatavaid õppemeetodeid, klassi õhkkonda ... ning õpilaste vanust ja võimeid.”³⁰

■ Kuna erinevad asjaolud eeldavad erinevate meetodite ja strateegiate kasutamist ning pole mingit garantiid, et ühes õpilaste rühmas hästi toimunud strateegia toimib ka teises, peab õpetaja oskama **konteksti lugeda ja paindlikult reageerida**.

■ Kirjanduse põhjal on välja toodud rida soovitusi, mis aitavad mõista, mida see praktikas tähendab. Need on seotud järgmiste aspektidega:

- ▶ õpetaja eneseteadlikkus ja eneserefleksioon;
- ▶ teadlikkus vastuoluliste teemade laadist ja nendega kaasnevatest raskustest;
- ▶ teadlikkus klassi koosseisust ja koolikeskkonnast;
- ▶ võime kasutada mitmeid erinevaid õpetamisstiile;
- ▶ klassis sobiva õhkkonna loomine ja demokraatliku koolikultuuri toetamine;
- ▶ raamistike ja strateegiate tutvustamine õpilastele;
- ▶ asjatundliku eksperdi rollist hoidumine;
- ▶ kallutatuse äratundmise oskuse õpetamine;
- ▶ võime tulemuslikku arutelu kavandada ja juhtida;

28. Stradling (1984), lk 3.

29. Stradling (1984), lk 4.

30. Stradling (1984), lk 11.

- ▶ võime kasutada spetsiaalseid õppemeetodeid;
- ▶ sidusrühmade ja teiste õpetajate kaasamine.

Järgnevalt vaadeldakse järjest kõiki neid praktilisi soovitusi.

(a) Õpetaja eneseteadlikkus ja eneserefleksioon

■ Õpetajad peaksid olema teadlikud sellest, kuidas nende endi kogemused kõnealuste teemadega võivad mõjutada nende käsitlemist klassis. Vastuoluliste teemade taktitundeliseks käsitlemiseks on väga oluline, et õpetajad **reflekteeriksid** enda tõekspidamiste ja väärtushinnangute üle ning mõtleksid, kuidas need mõjutavad nende suhtlemist üksikute õpilaste ja kogu õpperühmaga. Selle käigus on oluline otsustada, kust jookseb **isikliku ja avaliku teabe piir**. Õpetajad võivad eelistada, et mõned nende seisukohad jääksid õpilastele teadmata, kuid mõnikord on kasulik ka see, kui õpetajad räägivad midagi enda kogemustest. Oma seisukohtadest rääkimine võib anda teema kohta täiendavat faktilist materjali, soodustada õpilastes teema mõistmist ja süvendada nende vaatenurka. Näiteks kui õpetaja on olnud küberkiusamise ohver, võib ta otsustada sellest õpilastele rääkida nii, et nad oskaksid paremini mõista selle mõju ja tagajärgi, kuid ta ei pea avaldama täpseid isiklikke üksikasju kiusamise sisu kohta.

(b) Teadlikkus vastuoluliste teemade laadist ja nendega kaasnevatest raskustest

■ Oluliseks peetakse ka arusaama sellest, mis muudab mõne teema vastuoluliseks, millised probleemid nende käsitlemisel tekivad ning millise tulemuseni on realistlikult võttes võimalik klassis jõuda. Juhend- ja koolitusmaterjalides eelneb konkreetsete õppemeetodite ja -strateegiate käsitlemisele tavaliselt ülevaade vastuoluliste teemade laadist, nende õpekavasse lisamise **eelistest** ja **võimalikest ohtudest**, mille suhtes valvel olla. Käesoleva koolituspaketi materjalide katsetamine andis selgema pildi sellest, millised teemad on vastuolulised paljudes erinevates Euroopa riikides ja millised ainult mõnes kindlas riigis. Näiteks enamikus katseprojektis osalenud riikides peeti vastuoluliseks soolise võrdõiguslikkuse, terviseõpetuse ja seksuaalkasvatuse ning rassismi teemasid, samas kui riigiametnike korrupsiooni küsimus oli eriti terav Albaanias, ELi migratsioonipoliitika teema põhjustas vaidlusi Ühendkuningriigis ning veearvestite kasutusele võtmise kava oli aktuaalne Iirimaaal.

(c) Teadlikkus klassi koosseisust ja koolikeskkonnast

■ Praktilised teadmised konkreetse klassi, aga ka kooli ja ümbritseva kogukonna jaoks **tundlikest teemadest** ning mõnikord ka riigiorganite ametlikest seisukohtadest on tihti eelduseks, mis aitavad mõista, millal mingi teema võib vastuoluliseks muutuda ja kuidas seda taktitundeliselt käsitleda. Klasside mitmekesisust uurinud Hess (2009) leidis, et nii üksikõpilaste kui ka õpilastevaheline seisukohtade paljusust oli suurem, kui esmapilgul võiks arvata.

■ Käesoleva koolituspaketi katsetamise etapis rõhutati vajadust, et riigid kasutaksid kohaliku konteksti tundmist, et kohendada koolitustegevusi vastavalt teemadele, mis põhjustavad just seal vastuolusid. Näiteks Ühendkuningriigis töid koolitusel osalenud õpetajad välja, et üks nende töös esinev raskus on mõnede erakondade immigratsioonivaenuliku suhtumise käsitlemine, eriti kui ajakirjandus sellele õli tulle valab. Hispaanias oli üheks probleemiks majanduslangusest tingitud noorte suur tööpuudus, Albaanias tõsteti esile maksudest kõrvalehoidmise teema ning Küprosel ja Iirimaaal olid kõne all vastandlikud hoiakud seksuaalkasvatuse ja terviseõpetusse.

(d) Võime kasutada mitmeid erinevaid õpetamisstiile

■ Eriti oluliseks peetakse võimet kasutada sobival ajal ja sobival moel erinevaid **üldisi õppemeetodeid**, kuna see aitab vähendada kallutatuse ohtu ning näitab õpilastele ka teistsuguste ideede ja väärtushinnangute võimalikkust. Õpetajad peavad endale selgeks tegema vastavad meetodid, nende eelised ja puudused ning asjaolud, millal neid on kõige parem kasutada. Väljaandes Stradling *et al.* (1984) esitatud nelja stiili (erapooletu juhatamine, tasakaalustatud tutvustamine, saatana advokaat ja enda hoiaku avaldamine) on korratud mitmes variatsioonis väga paljudes hilisemates publikatsioonides. Viimasel ajal on neile lisatud veel kaks: liitlane ja ametliku seisukoha esindamine. Samuti on peetud kasulikuks seda, kui õpetajad ütlevad õpilastele, millist meetodit nad kasutavad ja miks nad selle valisid.³¹

31. Crombie & Rowe (2009), lk 9.

(e) Klassis sobiva õhkkonna loomine ja demokraatliku koolikultuuri toetamine

■ Kirjanduses rõhutatakse läbivalt klassi ja kogu kooli õhkkonna tähtsust, nimetades seda sageli ka demokraatlikuks koolikultuuriks. See õhkkond peaks olema avatud ja mitteamvustav,³² seal peaks valitsema personali ja õppijate vaheline ausus ja usaldus,³³ ning õpilased ei peaks kartma väljendada mõistlikke seisukohti, isegi kui need on vastuolus õpetaja või klassikaaslaste seisukohtadega.³⁴ Sellise õhkkonna loomisel peetakse väga oluliseks, et oleks kehtestatud **käitumisreeglid** või **klassi/kooli eeskiri**, milles kirjeldatakse, kuidas õpilased peaksid erimeelsuste korral käituma. Sageli nimetatakse neid ka väitluse **põhireegliteks**.³⁵ Paljude autorite arvates toimivad need kõige paremini siis, kui õpilased on kaasatud nende väljatöötamisse, need on kõigile lugemiseks välja pandud ning neid käsitatakse töödokumendina, mida aeg-ajalt läbi vaadatakse ja parandatakse.³⁶

(f) Raamistike ja strateegiate tutvustamine õpilastele

■ On väidetud, et lisaks sobiva õhkkonna loomisele tuleks õpilastele tutvustada mitte ainult demokraatliku mõttevahetuse reegleid, vaid ka analüüsimeetodeid, mida on vaja vastuoluliste teemadega kokku puutudes kasutada. Muu hulgas tuleks õpilastele tutvustada demokraatia mõistet ning asjaolu, et eri isikud ja rühmad on põhimõtteliselt eriarvamustel selles, millist ühiskonda nad soovivad,³⁷ Õpilastele tuleks anda **mõisteraamistik**, mis aitab neil analüüsida ühiskonnas tekkivaid lahkavusi³⁸ ning mõista, kui oluline on sallivus ja vaidluste lahendamine väitluse (ja sealt edasi valimiste), mitte vägivald abil.³⁹ Samuti hõlmab see väitluse pidamise strateegiate õppimist.⁴⁰

(g) Asjatundliku eksperdi rollist hoiduminet'

■ Paljude vastuoluliste teemade keerukuse ja muutlikkuse tõttu on arvatud, et vähemalt mõnel juhul peaksid õpetajad loobuma asjatundliku eksperdi rollist ning kasutama selle asemel mõnda **uurimusliku või probleemipõhise õppe** vormi.⁴¹ Õpetaja oleks sellisel juhul rohkem nagu korraldaja, kes lihtsalt ärgitab õpilasi uurima ja väitlema, toetab nende suhtlust ja vastastikust küsimuste esitamist ning tutvustab vajaduse korral teemakohaseid materjale, ideid ja argumente. Näiteks Clarke (2001) pakub välja neljast etapist või elemendist koosneva strateegia vastuoluliste ühiskondlike teemade käsitlemiseks. Igal etapil antakse õpilastele ette küsimused, mis võimaldavad neil lähendada teemale eri nurkade alt ja kujundada selle suhtes kaalutletud hinnangu. Need on järgmised: Mis on probleemi sisu? Mis on argumentid? Mida eeldatakse? Kuidas argumente kasutatakse? Stradling (1984) toob esile neli protsessioskust ja probleemide vaatlemise võimalust, mida õpilased ise saavad ühelt teemalt teisele üle kanda. Need on järgmised: teabe ja tõendusmaterjali kriitiline hindamine, ebamugavate küsimuste esitamine, ilukõne äratundmine ja lõplikest järeldustest hoidumise harjutamine.⁴²

(h) Kallutatuse äratundmise oskuse õpetamine

■ Mõnes allikas rõhutatakse, et kasulik on õpetada õpilasi kallutatust ära tundma, kuna see aitab neil **teemasid kriitiliselt analüüsida** ning ühtlasi vähendab tegelikku kallutatust või selles süüdistamist.⁴³ Näiteks Crombie ja Rowe (2009) õhutavad õpilasi kallutatust paljastama, arvamusi ja fakte eristama ning meedias kasutatavat emotsionaalset mõjutamist ja kuulujutte ära tundma.

(i) Võime tulemuslikku arutelu kavandada ja juhtida

32. Crombie & Rowe (2009), lk 8.

33. ACT (2103).

34. Crick Report (1998), 10.9.

35. Nt ACT (2013).

36. Nt Crombie & Rowe (2009).

37. Crombie & Rowe (2009).

38. Stradling (1984), lk 5.

39. Crombie & Rowe (2009).

40. Hess (2009), lk 62.

41. Stradling (1984), lk 4.

42. Stradling (1984), lk 115-116.

43. Nt Crick Report (1998).

■ Kuna paljude õpetajate jaoks on klassidiskussioon põhiline vastuoluliste teemade käsitlemise meetod, rõhutatakse kirjanduses väga tugevalt õpetajate **pädevust väitluse kavandamiseks ja juhtimiseks**. See hõlmab piisava aja jätmist eelnevalt teema taustaga tutvumiseks;⁴⁴ väitluse kasutamist mitte teema sisese juhatareks vaid alles viimase etapina pärast mitmeid ideede tekitamisele suunatud tegevusi (nt rollimäng, draama, imiteering jne),⁴⁵ küsimuste ettevalmistamist, stiimuli valimist ja stiimuliga tegelemiseks vajalike ülesannete väljatöötamist⁴⁶ ning üle kuumeneva väitluse jahutamise võtteid (nt aja maha võtmine).⁴⁷

■ Mitmes allikas soovitatakse kasutada väitluse juhtimise abivahendina mõnda **liigendatud formaati**. Näiteks Hess (2009) on uurinud kolme eri formaadi plusse ja miinuseid. Need on „linnaelanike koosolek“, „seminar“ ja „ühiskondlike probleemide arutelu“. Crombie ja Rowe (2009) soovitavad alustada väitlus kunsti õpetamist kohe algusest, kuid seada tingimuseks, et õpilased ei asuks diskuteerima tõeliselt vastuoluliste teemade üle enne, kui nad on omandanud „turvalisemate“ teemade abil põhilised väitlusvõtted.⁴⁸

(j) Võime kasutada spetsiaalsed õppemeetodeid

■ Lisaks vastuoluliste teemade käsitlemiseks kasutatavatele üldistele õppemeetoditele või õpetamisstiilidele on kirjanduses esitatud terve rida spetsiaalseid õpetamisstrateegiaid. Need strateegiad on välja töötatud **kindlate probleemide** lahendamiseks, näiteks väga emotsionaalne väitlus, risti vastandlikud arvamused, äärmuslikud eelarvamused, kõigega nõustumine, ükskõiksus jne. Stradling (1984) nimetab nelja meetodit, mida on hilisemates publikatsioonides korratud ja täiendatud:⁴⁹

- ▶ **Distantseerimine** – analoogiate ja paralleelide kasutamine (geograafiast, ajaloost või väljamõeldud olukordadest), kui teema on klassi, kooli või kogukonna jaoks väga tundlik.
- ▶ **Täiendamine** – uue teabe, uute ideede või argumentide tutvustamine olukorras, kus õpilased väljendavad teadmatuses tingitud sügavaid veendumusi, enamus kiusab vähemust või õpilased on vaikides kõigega nõus.
- ▶ **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.
- ▶ **Uurimine** – uurimispõhiste probleemilahendustegevuste kasutamine juhul, kui teema ei ole selgelt piiritletud või on väga keeruline.

■ Hiljem on välja pakutud veel kaks strateegiat:

- ▶ **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 puutumus ja ta on selle suhtes eriti tundlik.⁵⁰
- ▶ **Kõitmine** – õpilasi isiklikult huvitava või muul moel väga kõitva materjali või tegevuste kasutamine juhul, kui õpilased on ükskõiksed ega väljenda teema kohta mingeid arvamusi ega tundeid.⁵¹

(k) Sidusrühmade ja teiste õpetajate kaasamine

■ Üldiselt ei räägita kirjanduses kuigi palju väljaspool klassi toimuvast tegevusest, kuid on mõned erandid. Stradling (1984) pakub välja mõtte kasutada eriti keeruliste teemade käsitlemiseks **meeskondlikku õpetamist**. Selle järgi võiksid eri õpetajad töötada teema erinevate aspektidega. Claire ja Holden (2007) leiavad, et vastuoluliste teemade käsitlemine on tõhusam, kui seda tehakse ühiselt, ning soovitavad **koolipersonali, õpilaste ja lapsevanemate vahelist koostööd**. Samuti on kirjanduses soovitatud kutsuda kooli külaliskektoreid ja/või teemaga otseselt kokku puutunud organisatsioonide esindajaid, et nad saaksid õpilastega vahetult rääkida.

44. Claire & Holden (2007).

45. Stradling (1984).

46. Huddleston & Rowe (2015).

47. Crombie & Rowe (2009), lk 10.

48. Crombie & Rowe (2009), lk 10.

49. Nt Fiehn (2005), ACT (2013).

50. Nt CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012).

51. Fiehn (2005).

MILLISED KOOLITUSE TÜÜBID JA RESSURSID ON SAADAVAL?

— Vastuolulisi teemasid käsitlevaid ja vähemalt osaliselt õpetajaid silmas pidades koostatud publikatsioonide arv kodaniku- ja inimõigushariduse valdkonnas on tasapisi järjest kasvanud. Nende seas leidub nii üldisi demokraatia- ja inimõigushariduse sissejuhatusi, mis sisaldavad eraldi vastuolulistele küsimustele pühendatud osa,⁵² kui ka ainult selle teemaga tegelevaid trükiseid.⁵³ Samuti on olemas mõned õpetajakoolituse ressursid, mida saab kasutada iseseisvalt⁵⁴ või korraldajate/koolitajate juhendamisel.⁵⁵ Paraku **ei ole enamus selliseid publikatsioone kuigi tuntud või on nad jäänud kasutusele üksnes seal, kus nad koostati**, st valdavalt Ameerika Ühendriikides, Ühendkuningriigis või Iirimaaal.

— Läbi viidud empiiriliste uuringute väike arv kinnitab õpetajate seas üsna laialt levinud tõdemust, et **vastuoluliste teemade käsitlemise koolitus on ebapiisav või puudub sootuks**. Oulton, Dillon ja Grace (2004) avaldasid oma uuringus, et valdava enamiku 200 Inglismaal küsitatud alg- ja põhikooliõpetaja arvates ei olnud nad saanud vastuoluliste teemade käsitlemiseks piisavalt koolitust ega juhendamist ei riikliku õppekava koostajatelt ega oma koolist. Philpott *et al.* (2013) leidsid USA õpetajaid küsitledes, et nad ei olnud saanud vastuoluliste teemade käsitlemiseks piisavat ettevalmistust ei õpetajakoolituse raames ega oma koolis. Üks vastaja võrdles vastuoluliste teemade käsitlemist koolis pimedas kobamisega. Kõik vastajad leidsid, et vaja oleks rohkem koolitust.

KOKKUVÕTE

Kirjanduse põhjal on selge, et koolis vastuoluliste teemade käsitlemisest tõusev **kasu** on suur ja mitmekülgne ning vastuoluliste teemade õppekavasse lisamine on oluline tulemusliku kodaniku- ja inimõigushariduse saavutamiseks tänapäeva Euroopa ja muu maailma ühiskondades.

— Samuti on selge, et tugevaid tundeid tekitavate teemade tutvustamine toob nii õpetajate kui ka koolide jaoks kaasa eripärased **probleeme või raskusi**. Kardetakse seda, kuidas selliste teemade käsitlemine mõjub õpilastele, lapsevanematele ja muudele sidusrühmadele, kardetakse kallutatust ja õpetajapoolset kohatut mõjutamist, raskusi põhjustab teema keerukus ja muutlikkus ning õpetajate käsutuses olevate allikmaterjalide lünklikkus. Selle tagajärjel jäetakse olulised teemad sageli koolis käsitlemata ning vastuoluliste teemade käsitlemisega seotud õpetajate kutseoskused jäävad suuresti välja arendamata.

— Üldise arusaama kohaselt ei ole nende raskuste kõrvaldamiseks ühte lihtsat lahendust, vaid nende kõigiga tuleb eraldi tegeleda. Seetõttu on kirjanduses **soovitatud mitmeid õppemeetodeid**, millest ühed on kasutatavad üldise juhtnõörina vastuoluliste teemade käsitlemisel ning teised sisaldavad konkreetseid strateegiaid teatud kindlateks olukordadeks.

— Need meetodid on olulised õpetajate erialaseks enesetäiendamiseks. Paraku on **õpetajate võimalused selles valdkonnas koolitust saada praegu äärmiselt piiratud** nii õpetajakoolituses kui ka täiendõppes. Ka **koolitusmaterjalide hulk on väike**. Mõned koolitusressursid on koostatud Ühendkuningriigis, Iirimaaal ja Ameerika Ühendriikides. Kuigi need materjalid on iseenesest väga kasulikud ja näitavad, mida oleks võimalik saavutada, ei ole nad väljaspool oma koduriiki kuigi tuntud. Samuti ei ole selge, kui lihtne oleks neid üle kanda mõnda teise konteksti. Näiteks eeldavad nad õppimiskultuuri, kus avatud arutelud ja väitlused on juba tavapärased. See ei pruugi kõikjal Euroopas nii olla. Täiendavaid raskusi vastuoluliste teemade käsitlemisel põhjustab ka visalt püsiv õpetajakeskne õppimiskultuur, mis ei soosi eriarvamuste ja vastuargumentide esitamist, aga millest ei räägita kirjanduses peaaegu üldse. Sellegipoolest näitas koostatud kirjanduse ülevaade, et juba olemas olevad koolitusmaterjalid sisaldavad hulgaliselt ideid ja tegevusi, mille põhjal saab välja töötada kogu Euroopat hõlmava raamistiku vastuoluliste teemade käsitlemise koolituse jaoks.

52. Nt Huddleston & Kerr (2009), Wales & Clarke (2005), ACT (2013).

53. Nt Hess (2009), Claire (2001), Citizenship Foundation (2004).

54. Nt CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012), ACT (2014), Clarke (2001).

55. Nt Fiehn (2005).

■ Samas on veel mitmeid küsimusi, mis on veel korraliku lahenduseta või mida ei ole kirjanduses piisavalt rõhutatud. Esiteks ei ole nähtavasti kuigi palju mõeldud sellele, kuidas vastuoluliste teemade järkjärgulist käsitlemist **süsteemaaliselt või arendavalt** õppekavasse põimida. Samuti ei ole eriti uuritud võimalusi, kuidas õpetada õpilasi endid vastuolulisi teemasid ära tundma. Kuigi palju rõhutatakse, et õpetajad peavad aru saama, mida vastuoluline teema endast kujutab ja kuidas seda tuleks koolis käsitleda, ei räägita eriti palju sellest, et sama on vaja ka õpilastel – ainus erand on siin võib-olla Stradling (1984). Kui kasutada Euroopa Nõukogu kodaniku- ja inimõigushariduse programmi sõnavara, siis vastuoluliste teemade „kaudu” ja „jaoks” õpetamist on lahatud küllaltki põhjalikult, kuid vastuoluliste teemade „kohta” õpetamist praktiliselt ei puudutata. Arusaam **vastuolulistest teemadest kui abstraktestest mõistest** aitaks õpilastel neid teemasid tegelikus elus ära tunda ja neile reageerida ning muudaks need ühtlasi vähem isiklikuks ja nende õpetamise seeläbi lihtsamaks.

■ Teiseks räägitakse vastuolulist laadi spontaansete küsimuste ja kommentaaride probleemist küll sageli, kuid **vähe on konkreetseid nõuandeid**, mida õpetajad saaksid eri olukordades kasutada.

■ Kolmandaks võib sama öelda ka küsimuse kohta, kas õpetaja peaks oma seisukohti õpilastele avaldama või mitte. Näib, et sellele on üsna võrdselt nii poolt- kui ka vastuargumente. Selle tagajärjel jäävad õpetajad sageli omapäi, ilma et neile antaks **selget põhimõttelist suunist** või tegevusstrateegiat.

■ Neljandaks, kui välja arvata aeg-ajalt esitatavad soovitused teiste õpetajate, lapsevanemate või kogukonnaliikmete kaasamiseks, pööratakse vähe tähelepanu vastuoluliste teemade käsitlemise ühtsete põhimõtete väljatöötamisele **kogu kooli jaoks**. Samuti ei ole kuigi palju mõeldud, milline peaks olema koolijuhtide roll või kuidas nad saaksid õpetajate tööd klassis toetada.

■ Viiendaks mainitakse küll sageli, et õpetajatel on vaja teemade tulemuslikuks käsitlemiseks piisavalt teadmisi ja mõistmist, kuid väga vähe on soovitusi, kuidas õpetajad peaksid aktuaalsete teemade kohta neid **teadmisi omandama**. Kuigi käesolev koolituspakett ei sisalda faktilist teavet Euroopa riikides ette tulevate vastuoluliste teemade kohta, antakse selle koolitustegevuste osas soovitusi, kuidas õpetajad saaksid selliseid teadmisi meeskondliku õpetamise ja/või väliste ekspertide kaasamise abil suurendada.

■ Viimaks näib, et seni puudub süsteemaatiline liigendatud ülevaade vastuoluliste teemade käsitlemiseks vajalikest **üldpädevustest**. See võib olla osaliselt tingitud arvamusest, et iga olukord on erinev ja ükski meetod ei sobi tõenäoliselt kõigil juhtudel kasutamiseks. Ent kui puudub üldse igasugune ettekujutus, milliseid pädevusi võib teemade ohutuks ja õiglaseks käsitlemiseks vaja minna, ei ole võimalik välja töötada ka läbimõeldud koolituskava või aidata õpetajatel oma tööd mingilgi moel tõhustada. Kuigi probleemteemade täpne liigitamine ei pruugi olla võimalik, on võimalik määrata kindlaks nendest õpetaja jaoks tulenevate probleemide või raskuste liigid, nt tülid õpilaste vahel, eelarvamuste väljendamine, väliste sidusrühmade kahtlustav suhtumine. Stradling (1984) nimetab neid „klassi dilemmadeks”.⁵⁶ Kui keskenduda sellele, mida on vaja selliste üldiste ja konkreetsete dilemmade lahendamiseks, on võimalik kindlaks määrata hulk pädevusi, millest saab õpetajate koolitamisel või täiendõppes lähtuda. Selle ülevaate lõpus (l lisa) on esitatud taoliste pädevuste soovituslik loetelu.

SOOVITUSED

Kokkuvõtte põhjal esitatakse järgmised soovitused:

- ▶ Nimetada vastuoluliste teemade käsitlemine nii uute kui ka praeguste kodaniku- ja inimõigushariduse õpetajate koolitamisel prioriteetseks valdkonnaks.
- ▶ Kasutada selle valdkonna koolitustes võimaluse korral juba olemasolevaid koolitusmaterjale.
- ▶ Koostada koolitusmaterjalid nii, et need oleksid kasutatavad kõigis Euroopa riikides, kõigil haridustasemetel ja koolitüüpides kõigi õpetajate poolt, olenemata nende ainevaldkonnast.
- ▶ Pakkuda koolitust esmajärjekorras õpetajatele – kuigi ka koolijuhtide koolitamine on oluline, oleks selguse huvides parem tegeleda sellega hilisemas etapis.

56. Stradling (1984), lk 113.

- ▶ Arendada koolitusel õpetajate isiklikke, teoreetilisi ja praktilisi pädevusi, nt I lisas loetletud pädevusi.
- ▶ Alustada koolitust algtasemelt, eeldamata mingit varasemat tööd nende pädevustega – hiljem võib pakkuda süvendatud koolitust.
- ▶ Kaaluda koolitusel ka selliste praktiliste aspektide käsitlemist, millega olemasolevad materjalid põhjalikumalt ei tegele, nt vastuoluliste teemade mõiste selgitamine õpilastele, spontaansetele küsimustele ja kommentaaridele vastamise meetodid ning kaalutlused, mille põhjal õpetajad peaksid otsustama, kas avaldada õpilastele oma seisukohti ja hoiakuid.
- ▶ Kuigi kogu kooli hõlmavad ühtsed põhimõtted ja välise sidusrühmade kaasamine vastuoluliste teemade käsitlemisse on samuti olulised, oleks parem jätta ka need koolituse hilisemasse etappi.
- ▶ Kaaluda võimalust ehitada koolitus üles moodulitena, kus esimene moodul oleks näiteks ettevalmistav kursus õpetajale, teine moodul oleks kursus edasijõudnutele või kooliüleseid põhimõtteid käsitlev kursus koolijuhtidele, kolmandasse oleksid kaasatud lapsevanemad või muud sidusrühmad, neljandasse õpilased jne.