

# TUNDLIKEST TEEMADEST AJALOOÕPETUSES EESTI ÕPILASTE VAATES

Hanna-Liis Kaarlõp, Mare Oja, Katrin Poom-Valickis

*On 7. klassi ajalootund. Õpime parasjagu Frangi riiki, kui Aleksander tagapingist käe püsti tõstab ja kuskil Pippin Lühikese ja Karl Martelli vahepeal küsib: “Õpetaja, miks eestlased venelasi vihkavad? Ja mis teil selle 9. maiga ikkagi on?”*

*Uuriija märkmed ajalootunnist*

Ajalooõpetuse eesmärk oli rahvuste kujunemise perioodil jutustada ühe maa ja rahva lugu, luua ühtset kodanikkonda ja sidusat ühiskonda. Esimene maailmasõda ja Rahvasteliidu vaimse koostöö komisjoni töö, eriti tugevalt aga Teine maailmasõda, holokaust ja koloniaalsüsteemide kokkuvõttevarisemine tõid kaasa Lääne-Euroopas ja Põhja-Ameerikas ajalooõpetuse ümbermõtestamise. Ühe rahvuse keskse ajalooõpetuse asemel püstitus küsimus, mis peaks olema ajalooõpetuse funktsioon mitmekultuurilises demokraatlikus ühiskonnas. Oluliseks muutus küsimus sellest, kuidas tulla toime eri kogukondade jaoks vastuoluliste ja tundlike, sageli traumaatilisel minevikukogemusel põhinevate ajalooteemadega. Eriti teravad olid arutelud sõjajärgsel Saksamaal, samuti etniliselt või muul moel lõhestunud ühiskondades nagu Põhja-Iirimaa, Küpros või Lõuna-Aafrika. Viimastel kümnenditel on dekoloniaalse mõtteviisi mõjul mõtestatud ümber varasemad ajalookäsitlused Ameerika Ühendriikides, Saksamaal ja teistestki endistes koloniaalriikides.<sup>1</sup>

Eesti ajalooõpetuse areng erines Lääne-Euroopast, seda mõjutas kuumine Nõukogude Liitu ja iseotsustamisõiguse piiratus – 1990. aastate

---

Uuringut toetasid RITA-ränne projekt ja Tallinna Ülikooli haridusuuringute uuringufond. Uuringu autorid on tänulikud kõigile õpetajatele, õpilastele ja RITA-ränne projekti-partneritele, kes aitasid uuringut korraldada ja mõtestada. Lisaks täname Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudist Anna-Liisa Jõge, kes uuringu kvantitatiivse osa analüüsimisel nõu andis, ja Daniel Friedrichit Columbia Ülikooli Õpetajate Kolledžist teemakohaste viljakate arutelude ja kommentaaride eest artikli valmimise jooksul.

<sup>1</sup> Susanne Popp, “Global perspectives on history education: global history, world history, big history, the anthropocene, and the post-colonial history”, *Critical history. Adapting history education to the challenges of today’s digitized, globalized, and diverse societies in Europe* (Erasmus+Project, 2023), 100 jj.

alguseni juhiti haridust Moskvast. Eesti iseseisvuse taastamise järel kujundati uus haridussüsteem ja mõtestati ümber ajalooõpetuse ülesanne. Üks vastuolulisemaid teemasid nii ühiskonnas kui ka ajalooõpetuses on olnud eesti ja vene kogukonna erinev tõlgendus Teisest maailmasõjast ja sellele järgnenud okupatsiooniperioodist.<sup>2</sup> Vaidlust selle tähenduse üle võib pidada osaks iga põlvkonna identiteediloomest. 2022. aastal puhkenud Vene-Ukraina täiemahuline sõda, Eesti ühiskonna ja kooli suurenenud mitmekultuurilisus ja üleminek ühtsele Eesti koolile on tõstnud uuesti esile arutelud vastuoluliste teemade üle, suunanud küsima, miks ajaloo tõlgendused ikkagi põlvkondade ja rahvusgruppide vahel erinevad.

Ajalooõpetusele seatavad eesmärgid võib jagada kolmeks: aine-, inimese- ja ühiskonnakesksed. Ühe eesmärgi teisele eelistamine oleneb õpetaja maailmavaatest, paiknemisest teljel liberaalne-konservatiivne, uuendusmeelne-traditsiooniline, aga ka sellest, kui demokraatlik on ühiskond. Oskust kõneleda vastuolulistel ja tundlikel teemadel, sh reflekteerida kriitiliselt mitmesuguste ajaloonarratiivide üle, hinnata tõlgenduste tähendust iseenda ja teiste maailmatunnetusele ning märgata nende kaudu kujundatava maailma mõju kõigile ühiskonnaliikmetele, peetakse üheks ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse olulisemaks eesmärgiks.<sup>3</sup> See on kodanikupädevuse tunnus demokraatlikus ühiskonnas.<sup>4</sup> Vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamine puudutab lisaks küsimusi ajalooteadmiste muutumisest, ajaloo kui teadusdistsipliini ja mälu seostest ning inimeseks olemise moraalsest ja eksistentsiaalsetest katsumustest. Teemade vastuolulisuse põhjused on sageli seotud väärtuskonfliktide või minevikus kogetud ebaõiglusega.

Tundlikud teemad on koolis katsumuseks nii õpetajale kui ka õpilasele. Õpetajad ei märka alati õppijate lahknevaid arusaamu, võivad pidada neid

<sup>2</sup> Mare Oja, *Muutused üldhariduskooli ajalooõpetuses alates 1987. aastast – nõukogulikust tänapäevaseks* (Tallinn: Tallinna Ülikool, 2016), 300 jj.

<sup>3</sup> Vt nt *Competences for democratic culture (2016)*, Council of Europe, <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home>; *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines (2018)*, Council of Europe, <https://edoc.coe.int/in/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>; *Kvaliteetse ajaloo-, kultuuri- ja kodanikuhariduse manifest 2015*, Euroclio, [https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2017/EuroClio-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education\\_Estonian.pdf](https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2017/EuroClio-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education_Estonian.pdf) [vaadatud 23.05.2023].

<sup>4</sup> Vt nt Mario Carretero, Helen Haste, Angela Velez Bermudez, “Civic learning”, *Handbook of educational psychology*, toim Lyn Corno, Eric M. Anderman (London: Routledge Publishers, 2016), 295 jj; Diana Hess, *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion* (London: Routledge Publishers, 2009); Joseph Kahne, Joel Westheimer “Teaching democracy: what schools need to do”, *The social studies curriculum*, toim Wayne Ross (New York: State University of New York Press, 2014), 353 jj.

murekohaks või karta, milliseid muutusi teiste seisukohtade kaasamine ja klassiruumi lubamine kaasa võib tuua. Mõned õpilased võivad seevastu tunda, et neid ja nende kultuurikontekstist pärit teadmisi ja hoiakuid ei peeta oluliseks, koolis õpitav ei kõneta neid. Nad tajuvad, et on ühiskonnas võõrad ega tea, kes nad on ja kelle hulka kuuluvad. Õpilaste ajalooteadmised mõjutavad seda, millisena nad näevad iseenast ühiskonnas, kuidas tajuvad tulevikuperspektiivi ja millisel viisil mõtestavad sündmusi ja konflikte tänapäeval. Kuuluvustunde puudumine ja vähene refleksiivsus ajalooteadmiste eripärast ning seotusest ühiskondliku konteksti ja võimuhetega jätavad õpilased haavatavaks äärmuslikele ideoloogiatele ja muudab nad kergemini eri ajalootõlgenduste kaudu manipuleeritavaks.<sup>5</sup> Kool ja klass on avalik poliitiline ruum ja demokraatia on lisaks deklaratiivsetele teadmistele jagatud praktika. Nii peaks ajalooõpetus õpetama ühiselt kooselamiseks vajalikke oskusi, kujundama õpilastes keerukat kriitilist arusaama ajaloolistest teadmistest, sh nende muutumisest, ja õpetama seda, kuidas pidada dialoogi teistsuguste maailmavaadete ja ajalookogemuste vahel. Dialoog eri tõlgenduste vahel ei ole võitlus, vaid suunab kriitiliselt analüüsima omavahelisi erinevusi ja nende tekkepõhjuseid ning küsima, mida see nii õpilasele kui ka ühiskonnale tähendab, et oleme ajas ja ruumis seotud vastuoluliste ja keeruliste ajalootemate tõlgendustega.

Eesti ajalooõpetuses on vastuolulisi ja tundlikke teemasid eritletud eelkõige õpetaja, vähem õpilase perspektiivist. Uuritud on, milliseid teemasid

<sup>5</sup> Õpetajate arusaamadest vt nt Carola Suarez-Orozco, Amy K. Marks, "Immigrant students in the United States: addressing their possibilities and challenges", *Global migration, diversity, and civic education*, toim James A. Banks, Marcelo M. Suarez-Orozco, Miriam Ben-Peretz (New York: Columbia University Teachers College Press, 2016), 107 jj; paljude riikide kogemustest uussisserändajate hariduses vt nt James Banks, *The Routledge international companion to multicultural education* (London: Routledge Publishers, 2009); teistsuguse kultuuritaustaga õppijate ajaloo õppimise kogemusest vt nt Patricia Espiritu Halagao, "Holding up the mirror: the complexity of seeing your ethnic self in history", *Theory & Research in Social Education*, 32:4 (2004), 459–483; Carla L. Peck, "Intersections of students ethnic identifications and understandings of history", *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, toim Terrie Epstein, Carla L. Peck (London: Routledge Publishers, 2018), 231 jj; vastupanust kui õpilaste identiteediloomest vt nt Georgia Grady Johnson, "Resilience, a story: a postcolonial position from which to (re)view Indian education framed in "at-risk" ideology", *Educational Studies*, 34:2 (2003), 182–198; emotsioonide, kuuluvustunde puudumise, mälu ja ekstremismi omavahelistest seostest vt nt Michalinos Zembylas, "Affect, citizenship, politics: implications for education", *Pedagogy, Culture & Society*, 17:3 (2009), 368–383; Anna Cento Bull, Hans Lauge Hansen, "On agonistic memory", *Memory Studies*, 9:4 (2015), 390–404.

õpetajad tundlikuks peavad<sup>6</sup> ja kuidas tundlikke teemasid õpetavad.<sup>7</sup> Õpetajate jaoks on tundlikud eelkõige 20. sajandi ajaloo teemad, nad kasutavad küll mitmeperspektiivset lähenemist, kuid pööravad vähem tähelepanu ajalooteadmiste episteemilisele<sup>8</sup> eripärale (sh eri narratiivide teadlikule dekonstrueerimisele), ajaloo ja mälu omavahelistele seostele ja teadmiste eetilisele aspektile.<sup>9</sup> Õpilaste jaoks vastuolulisi ja tundlikke teemasid on vaadeldud temaatiliselt, samuti uuritud õpilase sotsiaalkultuurilise tausta ja ühiskondliku konteksti mõju teemade tundlikkusele.<sup>10</sup> Nagu õpetajatel, on õpilaste jaoks ajalooõpetuses tundlik Teine maailmasõda. Enam kui 20 aastat tagasi korraldatud üle-euroopalise ajalooteadvuse uuringu tulemused viitasid eesti ja Eesti vene õppekeelega kooli õpilaste suurtele

<sup>6</sup> Vt nt Katrin Kello, "Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society", *Teachers and Teaching*, 22 (2016), 35–53; Katrin Kello, Maaris Raudsepp, "Kui hästi tahta, võib iga teema tundlikuks muutuda? Eesti õpetajate kogemused tundlike teemadega ajalootunnis", *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5:2 (2017), 106–133.

<sup>7</sup> Hanna-Liis Kaarlõp, Mare Oja, Katrin Poom-Valickis, "Teaching issues perceived to be controversial in history: Estonian teachers' epistemic cognition", *Journal of Social Science Education*, 21:1 (2022), 99–126.

<sup>8</sup> Artikli üks keskseid mõisteid on episteemiline, see on tuletis kreekaakeelsest sõnast *episteme* ja viitab teadmisele, sellele, mis on teada. Hariduspsühholooge on huvitanud eelkõige küsimus sellest, mis on teadmine ja kuidas teadmisi põhjendatakse, keerukamad episteemilised arusaamad mõjutavad positiivselt toimetulekut vastuolulise informatsiooniga. Kasutusel on olnud ka mõiste epistemoloogiline, kuid mitmed autorid on selle kasutamist hariduspsühholoogia kontekstis kritiseerinud (vt nt Richard Kitchener, "Folk epistemology: an introduction", *New Ideas in Psychology*, 20 (2002), 89–105), kuna see viitab eeldusele, et kõigil (sh lastel) on olemas terviklik teadmisteooria ehk viis, kuidas valdkonniti teaduslikult mõelda. Teadusfilosoofia mõjul on hariduspsühholoogias hakatud teaduslikku teadmist ning selle põhjendamist mõtestama ka avaramalt omavahel seotud arusaamade süsteemina. Üks tunnustatumaid mudelid, millest siinses artiklis lähtume on Clark A. Chinni ja Ronald W. Rineharti raamistik, vt Clark A. Chinn, Ronald W. Rinehart, "Epistemic cognition and philosophy. Developing a new framework for epistemic cognition", *Handbook of epistemic cognition*, toim Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval, Ivar Bråten (London: Routledge Publishers, 2016), 460 j. Raamistik näeb episteemilisi arusaamu seotud süsteemina, kus olulised on veel teadmiste kasutamise eesmärk ja ideaalid, millele tuginedes hinnanguid antakse, samuti arusaamad sellest, milliseid protsesse peetakse teadmiste loomisel usaldusväärseks. Tähtsal kohal on põhjendamist mõjutavad mõttehoiakuid nagu episteemilised voodused (nt teadmiste ebakindluse ja muutuvuse aktsepteerimine, julgus, õiglus), pahed (nt dogmatism, intellektuaalne argus) ja episteemilised emotsioonid (nt uudishimu). Episteemilised tõlgendussüsteemid on oma olemuselt sotsiaalsed (s.t õpitud teistelt), sõltuvad kontekstist, peegelduvad praktikas ja eeldavad teadmistega seotud eetiliste kaalutluste mõtestamist (nt küsimusi episteemilisest õiglusest või episteemilisest vastutusest).

<sup>9</sup> Kaarlõp, Oja, Poom-Valickis, "Teaching issues".

<sup>10</sup> Reet Roos, "Eesti ja vene koolide noorte erinevad arusaamad ajaloost Teise maailmasõja näitel", *Haridus*, 2 (2010), 19–21; Hanna-Liis Kaarlõp-Nani, *Mälukonfliktide ületamise võimalusi ajalooõpetuse kaudu* (magistriväitekirj: Tallinna Ülikool, 2013).

erinevustele ajalooa suhestumisel,<sup>11</sup> samuti on neil vähe kontakte eestlastest eakaaslastega.

Siinne uuring sai võimalikuks tänu aastatel 2018–2020 korraldatud RITA-ränne projektile, mille taotlus oli luua kontseptuaalne raamistik, et tulla toime mitmekultuurilise ühiskonna katsumustega ja pakkuda praktilisi lahendusi, kuidas toetada uusimmigrantide lõimumist Eesti ühiskonda, sh haridussüsteemi. Kogutud andmeid on varem põhjalikumalt analüüsitud õpetajate perspektiivist,<sup>12</sup> artiklis anname ülevaate õpilaste jaoks vastuolulistest teemadest. Kuigi artikli teoreetilist tausta mõjutas RITA-ränne projekti üldine kontseptsioon,<sup>13</sup> toob artikkel võrreldes selle ja varasemate lähenemistega selgemalt sisse vastuoluliste ja tundlike ajalooteadmiste didaktika õppija läbipõimunud identiteetide (sugu, rahvus, vanus) vaatenurgast, lähtub uuematest humanitaarteaduste<sup>14</sup> ja hariduspsühholoogia<sup>15</sup> seisukohtadest ja seostab nende kahe kõige olulisema ajaloodidaktikat mõjutava distsipliini tänased lähtekohad ajalooõpetamise kontekstiga Eestis.<sup>16</sup> Varem on Eestis vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamist mõtestatud sotsiaalkultuurilisest narratiivikriitilisest perspektiivist<sup>17</sup> või toetunud kultuurisemiootikale ja kompleksüsteemide teooriale.<sup>18</sup>

<sup>11</sup> Andrus Saar, “One society: two different interpretations of history – the Estonian case”, *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, toim Magne Angvik, Bodo von Borries (Hamburg: Körber Stiftung, 1997), A262 jj.

<sup>12</sup> Kaarlõp, Oja, Poom-Valickis, “Teaching issues”.

<sup>13</sup> RITA-ränne projekti teemakokkuvõtteid vt <https://ranne.ut.ee/projekti-teemakokkuvõtteid> [vaadatud 28.10.2023].

<sup>14</sup> Läheneme sotsiaalkultuurilisele õppimisteooriale poststrukuralistlikust vaatenurgast (dekolonialism ja feminism), vt nt Isaac Gottesman, “Situated knowledge and feminist standpoint epistemology”, *The critical turn in education. From Marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race* (New York: Routledge Publishers, 2016), 94 jj; Indigo Esmonde, Angela N. Booker, “Toward critical sociocultural theories of learning”, *Power and privilege in the learning sciences: Critical and sociocultural theories of learning*, toim Indigo Esmonde, Angela N. Booker (London: Routledge Publishers, 2016), 162 jj.

<sup>15</sup> Tugineme mõistelise muutuse teooriale, vt nt Stella Vosniadou, “Conceptual change in learning and instruction: the framework theory approach”, *International handbook of research on conceptual change*, toim Stella Vosniadou (London: Routledge Publishers, 2013), 11 jj.

<sup>16</sup> Vajadusele tuua kokku hariduspsühholoogia ja teadusfilosoofia lähenemised on erialakirjanduses pikalt viidatud, vt nt Barbara K. Hofer, “Epistemic cognition as a psychological construct: advancements and challenges”, toim Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval, Ivar Bråten (London: Routledge Publishers, 2016), 19 jj.

<sup>17</sup> Kello, “Sensitive and controversial issues”.

<sup>18</sup> Merit Rickberg, *Towards complexity thinking with Juri Lotman: modelling cultural dynamics in educational systems* (Tartu: Tartu Ülikool, 2023).

Vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamist õppija ja õppimise vaatest selisel viisil analüüsitud ei ole.

Peamised küsimused on: milliseid teemasid peavad õpilased ajalooõpetamises vastuoluliseks ja kuidas nende personaalsed ja kontekstuaalsed taustategurid teemade tundlikkust mõjutavad?

Täpsemalt otsime artikliga vastuseid küsimustele:

- Millised teemad on ajaloos õpilaste hinnangul vastuolulised ja tundlikud? Kui oluliseks peavad õpilased vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamist?
- Kuidas mõjutavad teemade tajutud tundlikkust õpilase personaalsed (kodakondsus, rahvus, sugu, vanus) ja kontekstuaalsed taustategurid (kooli asukoht, kodune keel ja ema haridustase)?

Esimeses peatükis anname ülevaate Eesti ajalooõpetuse kontekstist, teises vastuoluliste ja tundlike teemade kujunemise põhjustest ning kolmandas RITA-ränne projekti käigus õpilastega tehtud küsitluse tulemustest. Lõpetuseks analüüsime tulemusi ja nende seoseid teooriaosaga.

### *Eesti ajalooõpetuse kontekst*

Eesti Vabariik oli kuni Teise maailmasõjani peamiselt üherahvuseline riik, 1934. aasta rahvaloenduse tulemusel elas Eestis 88% eestlasi, 8% venelasi, 6% olid teiste rahvuste esindajad. Kõigile etnilistele vähemusrahvustele oli tagatud kultuuriautoomia, seda kasutasid juudi ja saksa vähemusrahvused. Pärast sõda olukord teiseses ja NSVLi poliitika mõjul, mille eesmärk oli siduda piirkond nii majanduslikult kui ka sotsiaalselt Nõukogude Liiduga, hoogustus sisseränne teistest NSVLi piirkondadest. Demograafilised muutused rahvastikus olid suured. Kui 1945. aastal elas Eestis 26 000 vene rahvuse esindajat, siis aastaks 1989 oli see arv 602 000, samal ajal vähenes eestlaste arv rahvastikus alla ühe miljoni.<sup>19</sup> Sisserändajate sotsiaalmajanduslik taust oli erinev ja olenes perioodist. Esialgu kuulusid ümberasujad partei nomenklatuuri. 1980. aastate sisserännet iseloomustas seevastu töötusmigratsioon Kirde-Eestisse ja kõrgharidusega sisserändajate vähesus. Eesti iseseisvuse taastamise järel jäid paljud venekeelse elanikkonna esindajad Eestisse püsivalt elama. Kuna neil ei olnud õigusjärgset sidet varasema Eesti Vabariigiga, pidi suurem osa neist sooritama kodakondsuse saamiseks kodakondsus- ja keeleeksami, mis tekitas paljudes pahameelt

<sup>19</sup> Raivo Vetik, "Ethnic conflict and accommodation in post-communist Estonia", *Journal of Peace Research*, 30:3 (1993), 271–280.

ja ebaõiglustunnet. Viimastel kümnenditel on Eesti rahvaarvu kasvatanud sisseränne, lisandunud on Venemaalt ja Valgevenest, Lääne-Euroopast ja Põhja-Ameerikast pärit välismaalased.<sup>20</sup> Ukraina sõja mõjul on Eestisse saabunud ja siia jäänud ligikaudu 72 000 sõjapõgenikku,<sup>21</sup> kes moodustavad Eestis suuruselt kolmanda rahvusgrupi. 2023. aastal oli Eesti kodanikke kogu rahvastikust 85%, rahvuselt pidas ennast eestlaseks 68%, eesti keelt rääkis 84%, neist 67% oli see emakeel.<sup>22</sup>

Eesti varasem lõimumispoliitika ei ole olnud eri kogukondade kaasmisel edukas. Elatakse majanduslikult, kultuuriliselt, sotsiaalselt ja ruumiliselt eraldatud paralleelmaailmades, suhtlust takistab nii omavahe-line usaldamatus kui ka venekeelse elanikkonna seostamine Vene riigi ametliku poliitika ja Nõukogude okupatsiooniperioodiga. Mitte-eestlased on võrreldes eestlastega majanduslikult vähem kindlustatud ja töötavad madalama sissetulekuga ametikohtadel,<sup>23</sup> jälgivad teisi meediakanaleid ja eeskujusid. Eesti ja vene kogukondade vahel on vähe isiklikke kontakte.<sup>24</sup> 2022. aasta veebruaris puhkenud Ukraina sõda pingestas uuesti eesti ja vene kogukonna suhteid ning tõi ajaloolised vastuolud esile. Eestlased on Vene-Ukraina sõja küsimuses pea üksmeelselt Ukraina poolel, vene elanikkonna hoiakud jagunevad sõja suhtes hinnanguliselt kolmeks: Putini režiimi toetajad, Ukraina toetajad ja sündmuste suhtes neutraalsed, kes moodustasid sõja puhkemise järel enamuse.<sup>25</sup> Rahvuspõhiselt erinevad arusaamad 20. sajandi ajaloost ja punamonumentide tähendusest: riigikantsleile tellitud<sup>26</sup> uuringus leidis 60% venekeelsetest vastajatest, et punamonumendid on nende jaoks võimalus meenutada rahu väärtust ja hinda,

<sup>20</sup> Kristi Anniste, *Rändetrendid maailmas, Euroopas ja Eestis*, tellija Arenguseire Keskus (Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis, 2018), [https://www.riigikogu.ee/wpcms/wp-content/uploads/018/08/ASK\\_Ränne.pdf](https://www.riigikogu.ee/wpcms/wp-content/uploads/018/08/ASK_Ränne.pdf) [vaadatud 23.05.2023].

<sup>21</sup> *Ukraina sõjapõgenikud Eestis. Sotsiaalkindlustusamet. Statistika*, <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/asutus-uudised-ja-kontakt/praktiline-teave/statistika#uastat> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>22</sup> *Rahvaarv. Statistikaameti andmebaas*, <https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/rahvaarv> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>23</sup> *ST04: Elanikud sissetulekukvintili ja rahvuse järgi. Statistikaameti andmebaas*, [http://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu\\_sissetulek/ST04](http://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_sissetulek/ST04) [vaadatud 23.05.2023].

<sup>24</sup> Veronika Kalmus, Triin Vihalemm, "Mentaalsete struktuuride muutumine. Väärtused ja identiteedid", *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu "Mina. Maailm. Meedia" 2002–2015 tulemused*, toim Peep Vihalemm, Marju Lauristin, Veronika Kalmus, Triin Vihalemm (Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2017), 111 jj.

<sup>25</sup> Charlie Duxbury, "Estonia fights back against pro-Russia messages", *Politico*, 23.03.2022, <https://www.politico.eu/article/estonia-fight-back-pro-russia-propaganda/> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>26</sup> *Avaliku arvamuse seireuuring. 13.–18. september 2022. Riigikantsleile* (Tallinn: Turuuuringute AS, 2023), <https://www.riigikantsleile.ee/uuringud> [vaadatud 23.05.2023].

eestikeelsetest vastajatest pidasid paljud (42%) monumente iseenda jaoks tähenduseta. Alates 2022. aasta veebruarist on langenud Eestis elavate teiste rahvuste esindajate Eesti ühiskonda kuulumise väärtustamine ja soov ennast sellega seostada.<sup>27</sup> Iseloomulik on, et uus-sisserändajad lõimuvad mitte-eestlaste kogukonda, ligikaudu 8500<sup>28</sup> Ukraina päritolu õpilastest õpib vene õppekeelega koolis u 3000 õpilast. Osaliselt jätkavad õpilased õppimist e-õppe kaudu ka Ukraina haridussüsteemis.

Eri kogukondade võimet ja võimalusi osaleda ühises kultuuriruumis kujundab haridus, samas pole kõigile kehtivat kohustuslikku eestikeelset kooliharidust Eestis kunagi olnud. Eesti koolisüsteem jagunes eesti ja vene õppekeelega kooliks NSVLi okupatsiooniperioodi tõttu, Eesti iseseisvumise taastamise järel 1992. aastal uuendas haridusministeerium kõigis koolides ainesisu, aga muutused ei toimunud vene õppekeelega koolis kohe. Kõik koolid ei olnud valmis reformidega kaasa minema. Haridusruum ühtlustati 1996.<sup>29</sup> aastal vastu võetud esimese riikliku õppekavaga ja 2007. aastal algas osaline üleminek eestikeelsele aineõppele vene õppekeelega kooli gümnaasiumiosas.<sup>30</sup> Vaatamata ühisele õppekavale, mille alusel on õpitud pea kolmkümmend aastat, saavutavad vene õppekeelega kooli õpilased rahvusvahelistes testides nagu PISA (2018)<sup>31</sup> ja IEA kodanikuhariduse uuring (2016)<sup>32</sup> nõrgemaid tulemusi kui eesti õppekeelega kooli õpilased. Õpilastel on lahknevad ootused edasistele haridusvalikutele, vene noored peavad vähem tõenäoliseks haridustee jätkamist Eesti kõrgkoolis. Peamised takistused on vähene eesti keele oskus, tajutud alaväärsustunne ja piiravad uskumused, et eesti keeles õppides ei saada hakkama.<sup>33</sup> Pikka aega on olnud probleem, et vene õppekeelega koolis kasutavad õpetajad

<sup>27</sup> *Avaliku arvamuse seireuuring märts 2023. Riigikantselei ja Sotsiaalministeeriumi ühiseire. 30. märts–2. aprill 2023, Riigikantselei ja Sotsiaalministeerium* (Tallinn: Turuuuringute AS, 2023), <https://www.riigikantselei.ee/uuringud> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>28</sup> *Ukraina sõjapõgenikud Eesti haridussüsteemis* (2023), *Haridussilm*, <https://www.haridussilm.ee/ee/valdkonnaraportid/ukraina-oppjad-eesti-hariduses> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>29</sup> Eesti põhi- ja keskhariduse riikliku õppekava kinnitamine Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava. RT I, 65, 1201 (1996), <https://www.riigiteataja.ee/akt/29725> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>30</sup> Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise seadus. RT I, 24, 365 (1997), <https://www.riigiteataja.ee/alt/31593> [vaadatud 23.05.2023].

<sup>31</sup> *Pisa 2018. Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*, toim Gunda Tire (Tallinn: SA Innove, 2019).

<sup>32</sup> *Noorte kodanikukultuur muutuvast maailmas. Eesti tulemused IEA Rahvusvahelises Kodanikuhariduse Uuringus (OCCS 2016)*, toim Anu Toots (Tallinn, Tartu: TLU, HTM, 2017).

<sup>33</sup> Kristina Lindemann, Ellu Saar, "Ethnic inequalities in education: second-generation Russians in Estonia", *Ethnic and Racial Studies*, 35:11 (2012), 1974–1998.



ebapiisavalt õppijakeskseid meetodikaid, kohandatud õppematerjalide vähesus, samuti õpetajate eesti keele oskus. 2022/23. õppeaastal töötas vene õppekeelega koolis 2245 õpetajat,<sup>34</sup> kellel puudus eesti keeles õpetamiseks vajalik kvalifikatsioon. Eesti ja vene õppekeelega kooli ühendamine on kavas viia lõpule 2030. aastaks,<sup>35</sup> kui kõigis koolides muutub õpe eestikeelseks. Kuna eesti ja vene õpilased jätkavad õppimist eraldi koolides, jääb püsima kogukondade ruumiline eraldatus. Keeruline on prognoosida, kuidas võiks seda mõjutada tulevikus näiteks riigigümnaasiumide võrgu arendamine.

Ajaloo õpetamist mõjutab ühiskondlik kontekst. Eesti akadeemilist ajalookirjutust iseloomustas iseseisvuse taastamise järel rahvuskesksus, seejärel on liigitud avatuma ja kaasavama käsitluse suunas, kuid iseloomulik on refleksiivse ajalookirjutuse vähesus.<sup>36</sup> Eestis tehtud eluloo- ja mälu-uuringud<sup>37</sup> rõhutavad Eesti mäluoliitika eripärana püsivat usaldamatust venekeelse ja eestikeelse elanikkonna vahel, seda eriti avalikus sfääris. Eesti ja vene kogukonna tõlgendused Nõukogude perioodist ja sellele antavatest tähendustest lahknevad. Vene rahvusest elanikkonna esindajad ei soovi sellest perioodist pärit võimalikel vastuolulistel, eelkõige avalikku sfääri jäävatel teemadel kõneleda. Oluline erinevus on arusaamades, millised sündmused on kahe kogukonna jaoks traumaatilised: eestikeelse elanikkonna seisukohast on selleks Teine maailmasõda ja sellele järgnenud okupatsiooniperiood, venekeelse elanikkonna jaoks Nõukogude Liidu kokkuvarisemine, varasema ühiskondliku juhtpositsiooni kaotus ja tajutud ebaõiglustunne.

Sarnased ilmingud peegelduvad haridussüsteemis. Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetamine vene õppekeelega koolis põhjustab usaldamatust nii eesti ja vene õppekeelega kooli õpetajate kui ka õpilaste vahel. Hoia kuid on mõjutanud ka asjaolu, et paljud vene õppekeelega kooli õpetajad said õpetajahariduse NSVLi kõrgkoolides, kus Eesti ajalugu ei õpetatud ja

<sup>34</sup> *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022–2030 seletuskiri. Lisa 2.* (2022), *Hari-  
dus- ja teadusministeerium*, [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-11/  
Eestikeelsele%20õppele%20ülemineku%20tegevuskava%202022\\_2030%20seletuskiri\\_2.  
pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-11/Eestikeelsele%20õppele%20ülemineku%20tegevuskava%202022_2030%20seletuskiri_2.pdf) [vaadatud 23.05.2023].

<sup>35</sup> Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele ülemineku). RT I, 8 (2022).

<sup>36</sup> Linda Kaljundi, Aro Velmet, “Eesti ajalooteaduse uued suunad 21. sajandil”, *Acta Historica Tallinnensia*, 26 (2020), 167–189.

<sup>37</sup> Vt nt Ene Kõresaar, Kirsti Jõesalu, “Mälutööst elulooliste mälu-uuringuteni. Märkusi biograafilise kultuuriuurimise ja nõukogudejärgse Eesti mälu-uuringute seoste kohta”, *Acta Historica Tallinnensia*, 27:2 (2021), 353–377; Uku Lember, *Silenced ethnicity: Russian-Estonian intermarriages in soviet Estonia (oral history)* (doktoriväitekirj, Budapest: Central European University, 2014).

õpetama hakates nad seda ei tundnud. Vene õppekeelega koolide ajalooõpetajad olid üldjuhul haridusmuutuste suhtes pessimistlikult meelestatud ja rõhutavad, et 1996. aastal vastu võetud esimene riiklik õppekava ei peegeldanud piisavalt Venemaa ajalugu. Vene õppekeelega kooli õpetajad on varem probleemina nimetanud enda vähese lõimituse Eesti ühiskonda. Nii eesti kui ka vene õppekeelega kooli õpetajate jaoks on keeruline tulla toime vastuoluliste identiteedinarratiividega. Lihtsustavalt võib väita, et kui eesti emakeelega õpetajaid mõjutab Teise maailmsõja õpetamisel ühiskondlikult läbielatud kultuuritrauma, siis vene õppekeelega kooli õpetajate jaoks on Teise maailmasõja õpetamise keerukus seotud võimaliku lojaalsuskonfliktiga iseenda arusaamade, õpilase kodu ja õppekava (Eesti riigi) ametliku käsitluse vahel, küsimusega, kas ja millises mahus võib demokraatlik liberaalne riik õpilase eraellu sekkuda. Vastuoludega püütakse tulla toime eri viisidel, esitades sündmusi ainult Eesti riigile lojaalsest vaatenurgast, ignoreerides konflikti või näidates teemade suhtes üles performatiivset vastupanu.<sup>38</sup>

### *Ajalooteadmised kui üks episteemiline süsteem maailma mõista*

Ajalooteadmised kujunevad keerulises ja muutuvus keskkonnas suhete mõjul, teisenevad ajas ja ruumis ning annavad edasi õppija ajalookogemust ja positsiooni ühiskonnas, peegeldades laiemaid tõlgendusmalle. Mõju avaldavad perekonnaloode ja mitmesugused sündmused, mida eluea jooksul üksikisiku ja põlvkonnana kogetakse ning mida sotsiaalses mälus edasi antakse, aga ka kogukonna jaoks olulised põlvkondadeülesed ajaloonarratiivid, tekstid, pildid ja sümbolid, monumendid ja rituaalid. Arusaamade kujunemist mõjutavad lisaks ühiselt jagatud normid, ajaloost rääkimise viis ja eetilised-poliitilised väärtused, mis määravad eri ühiskonnagruppide nt rahvustevahelised piirid. Olulisemad arusaamade mõjutajad on perekond, kool, religioon, meedia.

Ajaloodidaktika seisukohalt on teadmiste kujunemisel olulised veel õpilase sisemised vaimsed protsessid nagu taju, afektiivsed protsessid ja motivatsiooni mõjutavad tegurid. Need on uskumused ja hoiakud iseenda väärtuslikkusest ning mõttehoiakud, uudishimulikkus ja avatus, teadmistahe ja intellektuaalne alandlikkus ehk arusaam sellest, et igasugused teadmised on paratamatult osalised ja piiratud ning võivad uue lisanduva informatsiooni korral vajada ümberhindamist. Teadmiste kujunemist

<sup>38</sup> Vene õppekeelega kooli kujunemisest ja probleemidest vt nt Oja, *Muutused üldhariduskooli ajalooõpetuses alates 1987. aastast*, 300 jj.

mõjutavad lisaks õpilase arenguline küpsus, samuti soov ja oskus kasutada kõrgemaid ajaloolisi mõtlemisoskusi, näiteks allikakriitilist mõtlemist.<sup>39</sup>

Õpilaste ajalooõppimises põimuvad nii ajalugu kui ka mälu,<sup>40</sup> kaks seotud ja teineteist täiendavat viisi minevikku mõista. Neid võib mõista ühe episteemilise süsteemi tihedalt vastastikmõjus olevate osadena. Ühe või teise tõlgendusmalli sageli samaaegset aktiveerumist mõjutab kontekst. Ajalugu kui teaduslik maailmavaade püüdleb mineviku kriitilise mõtestamise poole, kasutades mineviku mõistmiseks teadusdistsipliinile omaseid meetodeid. Ajalugu kui mälu seob inimese ajaga. Mälu viitab nii ajalooõppimisele individuaalsele ja emotsionaalsele kui ka moraalsele mõõtmele, samuti seotusele rahvusloome ja mälu poliitikaga. See tingib vajaduse mõtestada ajalooõpetuses kogukonna minevikus kogetud ebaõiglust ja traumaatilisi minevikusündmusi, samuti märgata mälu poliitilisi manipulatsioone ja tõlgenduste seotust võimuhete võrgustikega.

Õpilase esmane kokkupuude ajaloo ja mälu seotuse perspektiivist. Ajalooõppimise esmane funktsioon on eksistentsiaalne ja sotsiaalkultuuriline, ajalookogemusel põhinevad arusaamad liidavad inimese kogukonna ja paiga looga ning mõjutavad tegutsemismotivatsiooni, on maailma mõistmise, tunnetamise ja kogemise alus. Õpilase isiklik ja sotsiaalne identiteedinarratiiv hakkab kujunema koolieelses eas. Ajaloo kui teadusdistsipliiniga puutuvad õpilased Eesti koolis kokku esimest korda viiendas klassis. Koolis õpitavat ajalugu tõlgendatakse varem kujunenud tõlgendusprisma kaudu.<sup>41</sup> See võib tuua kaasa emotsionaalseid konflikte

<sup>39</sup> Õppimise seostest sotsiaalkultuurilise konteksti ja asümmeetriliste võimuhetega vt nt Esmonde, Booker, "Toward critical sociocultural theories", 162 jj; indiviidi poliitilisest sotsialiseerumisest vt nt David O. Sears, Christian Brown, "Childhood and adult political development", *The Oxford handbook of political psychology* (2 ed), toim Leonie Huddy jt. (Oxford: Oxford University Press, 2013) 59 jj; konteksti mõjust ja mälu poliitikast vt nt Nira Yuval-Davis, "Belonging and the politics of belonging", *Patterns of Prejudice*, 40:3 (2006), 197–214; motivatsiooni ja kriitilise mõtlemise seostest vt nt Christopher, P. Dwyer, Ian Stewart, "An integrated critical thinking framework for the 21st Century", *Thinking Skills and Creativity*, 12 (2014), 43–52.

<sup>40</sup> Autobiograafilise mälu arengusühholoogilisest kujunemisest ja seostest sotsiaalkultuurilise keskkonnaga vt nt Katherine Nelson, Robyn Fivush, "The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory", *Psychological Review*, 11:22 (2004), 486–511; ajaloo ja mälu omavahelistest seostest vt nt Aleida Assman, *Mineviku pikk vari. Mäletamiskultuur ja ajaloo poliitika* (Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 2021), 23 jj; Geoffrey Cubitt, "Mälu ajalugu", *Ajalooõppimise uued suunad*, toim Marek Tamm, Peter Burke (Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2020), 181 jj; Dominick Lacapra, "Trauma, history, memory, identity: what remains?", *History and Theory*, 55 (2016), 375–400.

<sup>41</sup> Zvi Bekerman, "Between religious/ethnic epistemologies and the development of civic identities in Western education", *Global migration, diversity, and civic education*,

klassiruumis ja määrab, millised teemad on õpilaste jaoks vastuolulised ja tundlikud. Enamasti on need teemad rahvusajalookesksed ja konfliktis õpilaste varasemate sotsiaalsel mälul põhinevate tõlgendustega, seotud ühiskonnas jagatud ajaloo juhtnarratiivi või väärtustega, nagu õiglus ja võrdsus, ning puudutavad vägivaldseid minevikusündmusi. Seega on teemade tundlikkuse põhjused klassiruumivälised ja tulenevad sotsiaalsest mälust ja ühiskondlikust kontekstist, muutunud või päevakajaliseks saanud tõlgendustest, mis seavad küsimärgi alla varasemad arusaamad või kehtiva ühiskondliku *status quo*.<sup>42</sup> Teemade tundlikkust võivad mõjutada ka teised teadmiste hinnangu andmist mõjutavad maailma mõistmise viisid, nt religioon, eetilised põhimõtted, aga ka küsimus sellest, mis on teaduslik teadmine. Episteemilisi süsteeme, millele tuginedes teadmisi hinnatakse, on erinevaid. Need lahknevad üksteisest nii selle poolest, mis on nende teadmiste eesmärk ja milliseid teadmisi neis väärtustatakse, kui ka selle poolest, millised on ideaalid, mille põhjal hinnanguid antakse. Erinevad võivad olla ka protsessid, mida teadmiste loomisel usaldusväärseteks peetakse.<sup>43</sup> Samuti ei ole õpilane taandatav ühele episteemilisele süsteemile, vaid temas on rohkem kui üks selliseid maailma mõistmist mõjutavaid tõlgendusmalle, mis võivad olla omavahel vastuolus.

Õpilaste jaoks on varasemad arusaamad ajaloost sageli teadvustamata ja neil võib olla keeruline teha vahet ajaloo eri funktsioonidel. Emotsionaalselt ollakse seotud sotsiaalsel mälul põhinevate tõlgendustega, vaatenurkade vahetamine on kognitiivselt keeruline ja võib tekitada konflikti.<sup>44</sup> Õpilased ei seosta varasemate ajalooteadmistega vastuolus olevat iseendaga, õpivad teemad ära formaalselt või liidavad uued teadmised varasemate teadmistega kallutatult lähtuvalt laiemast tõlgendusmallist.<sup>45</sup> Vastuolulise informatsiooni puhul usaldavad nad sotsiaalsel positsioonil lähemat inimest.<sup>46</sup> Varasemate episteemiliste tõlgendusmallide muutmine on raske. Isegi kui lühiajalised muutused on võimalikud, domineerivad pikemas perspektiivis

---

toim James A. Banks, Marcelo M. Suarez-Orozco, Miriam Ben-Peretz (New York: Columbia University Teachers College Press, 2016), 53 jj.

<sup>42</sup> Magdalena H. Gross, Luke Terra, "What makes difficult history difficult?", *Teaching and learning the difficult past. Comparative perspectives*, toim Magdalena H. Gross, Luke Terra (London: Routledge Publishers, 2019), 1 jj.

<sup>43</sup> Chinn, Rinehart, "Epistemic cognition", 460 jj.

<sup>44</sup> Eli Gottlieb, Sam Wineburg, "Between veritas and communitas: epistemic switching in the reading of academic and sacred history", *Journal of the Learning Sciences*, 21:1 (2012), 84–129.

<sup>45</sup> Keith C. Barton, Alan W. McCully, "Teaching controversial issues... where controversial issues really matter", *Teaching History*, 127 (2007), 12–19.

<sup>46</sup> Bekerman, "Between religious/ethnic epistemologies and the development of civic identities in western education", 63.

õpilase mälukogukonnast mõjutatud arusaamad. Lisaks ei ole identiteedi-narratiivi aluseks olevate episteemiliste arusaamade muutmine eetilise. Samas, kui varasemad arusaamad jäävad mõtestamata ja laiemasse konteksti asetamata, kujunevad omavahel süsteemselt seostamata teadmised, õpilaste vastupanu korral topelt- või vastumälu.<sup>47</sup> Lahenduseta jäävad ka õpilase jaoks eksistentsiaalselt olulised küsimused ajaloolisest õiglusest ja kuuluvustundest.<sup>48</sup>

Vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamisel soovitatakse toetada õpilase metakognitiivseid mõtlemisoskusi, teiselt poolt rõhutatakse avatud dialoogi olulisust, et õppida aktsepteerima teistsuguseid tõlgendusi ja maailmatunnetusviiside paljusust. Metakognitiivseid oskusi ajalooõpetuses arendab see, kui pöörata õppijate tähelepanu varasematele tõlgendusmallidele ja kujundada keerukamaid episteemilisi arusaamu aine kohta. Teaduslik viis ajaloo mõelda ei ole universaalne inimesele loomuomane oskus, vaid kujundatav valdkonna- ja teemapõhine pädevus, kus hinnangu andmisel on oluline nii võime mõelda iseenda mõtlemisest ja seda mõjutavatest aspektidest (sh varasematest teadmistest, sellest, kuidas isiklik, sotsiaalne ja kultuuriline taust ning emotsioonid mõtlemist ja järeltõlgendusi mõjutavad) kui ka sellest, mis iseloomustab ajaloolisi teadmisi.<sup>49</sup> Teadusliku arusaama kujunemist ajaloooskustest takistavad lihtsustavad käsitlused sellest, mida tähendab ajalugu või rahvus. Õpilane võib eeldada, et ajalugu on kõikehõlmav minevikukäsitlus ja et kõik kirjapandu on oluline, arvata, et (rahvuslik) narratiiv on väärtusvaba. Oluline on arutleda ajalooteadmiste

<sup>47</sup> Eestlaste topeltmälu kujunemisest vt nt Aili Aareleid-Tart, "Topeltmõtlemise kujunemine kahel esimesel nõukogulikul aastakümnel", *Akadeemia* 4 (2000), 755–776.

<sup>48</sup> Eksistentsiaalsest vastuoludest vt nt Cinthya M. Saavedra, Michelle Salazar Peres, "Chicana and black feminisms: testimonios of theory, identity, and multiculturalism", *Equity & Excellence in Education*, 45:3 (2012), 430–443; põlvkondadeülesest õiglusest vt nt Janna Thompson, "Apology, historical obligations and the ethics of memory", *Memory Studies* 2:2 (2009), 195–210.

<sup>49</sup> (Teadus)mõistelisest muutusest õppimisel vt nt Vosniadou, "Conceptual change", 11 jj; võimalustest vastuolulise informatsiooniga toime tulla Michelene T. H. Chi, "Two kinds and four sub-types of misconceived knowledge, ways to change it, and the learning outcomes", *International handbook of research on conceptual change*, toim Stella Vosniadou (London: Routledge Publishers, 2013), 49 jj; narratiivikriitilisest lähenemisest ajalooõpetuses vt nt Leinhardt G. Ravi, "Historical conceptions of history", *International handbook of research on conceptual change* (New York: Routledge Publishers, 2013), 253 jj; Mario Carretero, Jose A. Castorina, Leonardo Levinas, "Conceptual change and historical narratives about the nation: a theoretical and empirical approach", *International handbook of research on conceptual change*, toim Stella Vosniadou (New York: Routledge Publishers, 2013), 253 jj; Jeffrey A. Greene, Seung B. Yu, "Educating critical thinkers: the role of epistemic cognition", *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3:1 (2016), 45–53.

tõlgendusliku iseloomu üle, samuti mõtestada rahvust normatiivsest, ajaloolisest ja ühiskondlikust perspektiivist<sup>50</sup> ja avada vastuolulisi teemasid mitmeperspektiivsest historiseerivast vaatest.

Selleks, et toetada maailma mõistmise viiside vahelist dialoogi, on oluline mõtestada ajaloo ja mälu seotust ja mälu moraalset funktsiooni. Mõista mäletamise rolli ja tähendust inimese elus, ajalooteadmiste, eriti traumaatiliste minevikusündmuste põlvkondadeülest edasikandumist. Avatud dialoogi eesmärk ei ole ilmingimata üksmeelele jõudmine, vaid pakkuda võimalust rääkida sündmustest nii, nagu erinevad kogukonnad neid kogesid.<sup>51</sup> Traumaatiliste minevikusündmuste übermõtestus tähendab ka, et muutuvad võimusuhted ja -struktuurid, mis traumakogemust taasloovad, tunnustatakse kogetud ebaõiglust ning taastatakse kõigi poolte teovõimelisus ja tulevikuloosus.<sup>52</sup>

Kuna ajalooteadmised on samal ajal nii afektiivsed kui ka kognitiivsed, mõjutavad need inimest tervikuna, puudutades väärtusküsimusi teadmiste tähendusest inimese, kogukonna, ühiskonna ja keskkonna jaoks laiemalt. See tähendab mh seda, et kõiki teemasid ei saa klassiruumis avada mitmeperspektiivselt ega jääda neutraalseks inimväärikust riivavate seisukohtade suhtes. Hoolitsuse- eetika<sup>53</sup> ja demokraatia kui ühine õiglasem kooselamise viis eeldavad sellistes küsimustes seisukoha võtmist, kriitilist refleksiooni üldinimlike ja ühiskondlike väärtuste üle, et vältida indoktrineerimist.<sup>54</sup>

Kokkuvõttes on oluline rõhutada, et ajaloo ja mälu seoseid ei tohiks läbi lõigata ega nende seotusest üle vaadata. Samuti ei tohiks ignoreerida ajaloo tähendust inimese igapäevaelus või jätta kõrvale eri kogukondade ajalookogemusi. Vastuoluliste teemade puhul on oluline arvestada nii mälu põhiseid tõlgendusi kui ka analüüsida vastuolude keskmes olevaid

<sup>50</sup> Vt nt Kevin McDonough, Andree-Anne Cormier, "Beyond patriotic education: locating the place of nationalism in the public school curriculum", *Education, Citizenship and Social Justice*, 8:2 (2013), 135–150.

<sup>51</sup> Bull, Hansen, "On agonistic memory", 390–404; Michael Rothberg, "Introduction: theorizing multidirectional memory in a transnational age", *Multidirectional memory* (Stanford University Press, 2009), 1 jj.

<sup>52</sup> Shawn A Ginwright, "Radically healing black lives: a love note to justice", *New Directions for Student Leadership*, 148 (2015), 33–44.

<sup>53</sup> Nel Noddings, Laurie Brooks, "The sources of morality", *Teaching controversial issues. The case for critical thinking and moral commitment in the classroom* (New York: Teachers College Press, 2017), 5 jj.

<sup>54</sup> Hariduse kaudu väärtuste kujundamine võib sisalda mitmeid ohukohti, sh ühe õige tõlgenduse jõupositsioonilt pealesurumist, samas kujunevad väärtused ka siis, kui olukordadele ei reageerita, vt nt Michalinos Zembylas, "Pedagogy of discomfort and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education", *Ethics and Education*, 10:2 (2015), 163–174.

narratiive. Peale selle võiks didaktiliselt toetada nii metakognitiivsete oskuste ja teadusmõistelise maailmapildi arengut kui ka avatud dialoogi mitmesuguste maailma mõistmise viiside vahel ning refleksiooni ajaloo-teadmiste eripära ja eetilise aspekti üle. Õpetaja peaks tundlike teemade õpetamisel arvestama ajalooteadmiste ja (maailma) ebakindlusega. Teemad võivad muutuda vastuoluliseks ja tundlikuks ootamatult ja ilmned klassiruumis hetkel, kui seda oodata ei oska. Õpetajal puudub selle üle kontroll. Lisaks muutuvad ühiskonnas heakskiidetud arusaamad, mida mõjutab nii mälu poliitika kui ka asümmeetrilised võimusuhte võrgustikud. Et tulla toime mälu poliitiliste manipulatsioonidega, on tähtis mõtestada teemasid avaralt ja need asetada ühiskondlikku konteksti.

### *Metoodika*

See uurimus annab ülevaate õpilaste täidetud kvantitatiivse küsimustiku tulemustest. Küsimustik keskendus õpilaste arusaamadele tundlikest teemadest. Kokku osales uuringus 224 õpilast, kes õppisid 9. ja 11. klassis. Küsimustiku täitnud õpilastest olid 91 poisid ja 133 tüdrukud, 107 neist oli vanuses 14–16, 117 vanuses 17–19. Õpilased kutsuti osalema nii eesti kui ka vene õppekeele koolidest, kus töötanud ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajatel oli pikaajaline töökogemus erineva kultuuritaustaga õpilaste õpetamises, õppematerjalide koostamises ja õpilastega sotsiaalsete projektide tegemises. Viis õpetajat töötasid RITA-ränne partnerkoolides, seitse kutsuti osalema teistest koolidest. Õpilaste arusaamu eraldi kooli õppekeele põhisel ei analüüsitud, sest Eesti kool on eestikeelsele õppele ülemineku staadiumis ja kooli õppekeel ei pruugi peegeldada tegelikku õppekeelt klassis. Samuti mõjutab õpilaste arusaamu ajaloost kõige tugevamalt nende rahvuskuuluvus.

Uuringu osalemine oli vabatahtlik. Osalevaid õpilasi ja nende vanemaid informeeriti uuringu eesmärkidest ja sellest, et vastamine on anonüümne. Kõigi õpilaste vanemad andsid selles osalemiseks kirjaliku loa. Küsitlust sai täita elektrooniliselt keskkonnas [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com) ja vastamine toimus kas koolis või kodus.

**UURINGU KORRALDUS JA MÕÕTEVAHENDID.** Andmeid koguti küsimustikuga, mis koosnes kolmest teemaplokist: tundlikud teemad ja nende õpetamise olulisuse põhjendused, õpilase personaalsed ja õpilase kontekstuaalsed taustategurid. Küsimustik koostati eesti keeles ja tõlgiti vene keelde. Eesti- ja venekeelset küsimustikku katsetati eelnevalt vene ja eesti õppekeele klassis (N=33). Küsimustiku eelkatsetuse tegi üks artikli autoritest.

Piloteerimise käigus märgiti üles kohad, mis tekitasid õpilastes küsimusi või olid keerukad. Katsetuse tulemusel vähendati küsimusi ja muudeti teemaplokkide järjestust. Põhiuuring viidi läbi 2019. aasta detsembris ning 2020. aasta jaanuaris ja veebruaris.

Uuringu puhul tuleb kindlasti arvestada uurija perspektiivi mõju teema tõlgendamisele. Artikli üks autoritest on töötanud vene õppekeelega koolis üle kümne aasta ajalooõpetajana, kõik artikli autorid on rahvuselt eestlased ja naised.

**VASTUOLULISED JA TUNDLIKUD TEEMAD.** Tundlike teemade väljaselgitamiseks esitati õpilastele hindamiseks 28 teemat,<sup>55</sup> mida pidasid õpetamises tundlikuks projektis osalenud õpetajad. Valik peegeldab nende kogemust klassiruumis, aga ka üldisi arusaamu ajaloost. Õpetajad ei toonud tundlike teemadena välja Põhjala ristisõdu või baltisakslaste pärandit, mis on olnud tundlikud teemad akadeemilises ajalookirjutuses. Õpilased hindasid teemade tundlikkust viiepallisel Likerti skaalal, kus üks tähistas “Ei ole üldse tundlik” ja viis “On väga tundlik”. Lisaks oli ploki lõpus veel üks avatud küsimus, mis võimaldas õpilastel lisada teemasid, mida nemad tundlikeks tajuvad, ja põhjendada, kas koolis tuleks selliseid teemasid õpetada.

**ÕPILASE PERSONAALSED TAUSTATEGURID.** Õpilase personaalsete taustategurite all paluti nimetada kõik rahvused, kelle hulka nad peavad ennast kuuluvaks. Õpilased said valida kümne kõige suurema Eestis elava rahvusgrupi seast, lisaks oli võimalus lisada vabavastusena veel teisi. Õpilastel paluti avatud küsimuses selgitada, millisesse rahvusgruppi kuulumist peavad nad iseenda jaoks olulisimaks, ja nimetada veel ühiskonnagruppe, kelle hulka nad kuuluvad. Lisaks küsiti, milline on õpilaste kodakondsus ja millise soo esindajaks nad ennast peavad. Õpilastelt küsiti vanust, vastajad liigitati selle alusel kaheks grupiks, põhikooli õpilased (vanus 14–16) ja gümnaasiumiastme õpilased (vanus 17–19).

<sup>55</sup> Põhjasõda, ärkamisaeg, tsaariaeg ja venestamine, Eesti iseseisvumine 1918, Eesti Vabadussõda 1918–20, punane terror Vabadussõja ajal, valge terror Vabadussõja ajal, Eesti Vabariik 1920–40, Konstantin Pätsi roll ajaloos (vaikiv ajastu), Teine maailmasõda, holokaust, küüditamine ja repressioonid, vangilaagrite süsteem (GULAG), Eesti iseseisvuse kaotus Teises maailmasõjas, 1944. aasta Eesti ajaloos, Nõukogude aeg Eestis, dissidendid NSV Liidus, NSV Liidu lagunemine, laulev revolutsioon, Putini Venemaa, islam, migratsioon, kollaboratsioonism, Venemaa imperialism, USA ekspansionism, demokraatia ja vabadus, äärmuslus (parem- ja vasakpoolne), elu NSV Liidus.



ÕPILASE KONTEKSTUAALSED TAUSTATEGURID. Selleks, et analüüsida, kuidas mõjutavad õpilase arusaamu tundlikest teemadest kontekstuaalsed taustategurid, küsiti õpilastelt kooli asukohta, kodust keelt ja ema haridust.

### *Andmete analüüsimine*

Kvantitatiivseid andmeid analüüsiti vabavaralises programmis Jamovi.<sup>56</sup>

Õpilaste hinnangute keskmiste võrdlemisel kasutati Student t-testi<sup>57</sup> sõltumatutele rühmadele ja eri tunnuste omavaheliste seoste analüüsimiseks Ancova testi<sup>58</sup>. Õpilaste avatud küsimuste analüüsimisel kasutati kvalitatiivset temaatilist sisuanalüüsi. Näited õpilaste vastustes on esitatud tekstis kaldkirjas, tsitaatide järel on märgitud õpilase rahvus (eesti – E, vene – V ja mitmikidentiteediga õpilased – M), sugu (poiss – P, tüdruk – T), vanus.

### *Tulemused*

ÕPILASE PERSONAALSED TAUSTATEGURID. Vastanud õpilastest olid enamus, s.o 92%, Eesti kodanikud, 6% kodakondsus oli kas vene, ukraina või omas õpilane mitme riigi kodakondsust. Ühe rahvuse esindajaks pidas ennast kõigist vastajatest 60% (135 õpilast), kellest 50% (111 õpilast) pidas ennast eestlaseks, 11% (24 õpilast) vene rahvuse esindajaks. 24% (53 õpilast) omas eesti-vene mitmikidentiteeti, 16% (36 vastanut) tajus eesti või vene rahvuse kõrval veel seost mõne teise rahvusgrupiga, kõige sagedamini seostati ennast ukrainlastega.

Õpilased sai vabavastusena põhjendada, millist rahvuskuuluvust ja miks nad iseenda jaoks kõige olulisemaks peavad. Eesti rahvusest õpilased seostasid enda rahvuskuuluvust nii jagatud keele- ja kultuuriruumi, sünnipaiga kui ka ühise ajalookogemusega. Rahvuskuuluvust hinnati kõrgelt, aga esines ka vastupidiseid seisukohti.

- “Olen eestlane, aga ma ei pea seda otseselt oluliseks, vaid see lihtsalt näitab mu ajalugu.” (E, T, 17 a)

Vene rahvusest õpilaste jaoks oli rahvuse nimetamine keerukam. Ennast määratleti peamiselt perekonna ja keele või elukoha kaudu.

<sup>56</sup> *The jamovi project (2022). jamovi (Version 2.3) [Computer Software], <https://www.jamovi.org> [vaadatud 23.05.2023].*

<sup>57</sup> Student t-testiga võrreldakse kahe grupi keskmisi arvulisi väärtusi.

<sup>58</sup> Ancova testiga uuritakse, kuidas mõjutavad uuritavat ehk muutuvat tunnust (nt tundlikku teemat) muutumatud tunnused (nt sugu, vanus, rahvus) omavahelises koosmõjus.

- “See on raske küsimus, sest mu emakeel on vene keel, aga ma elan Eestis ja see on ka tähtis.” (V, T, 15 a)
- “Praegu ma elan Tallinnas ja siis tahaksin kuuluda eestlaste hulka. Aga ma olen pärit Venemaalt.” (E, P, 16 a)

Esines seisukohti, kus tehti vahet nii kultuurilisel kui ka riigiidentiteedil.

- “Pean ennast pigem venelaseks, aga olen väga informeeritud sellest, mis toimub Eestis ja toetan Eesti väärtusi.” (V, T, 16 a)

Mitmikidentiteediga õpilased määratlesid ennast nii sünnikoha, perekonna, aga ka keele- ja kultuuriruumi kaudu. Vastustes peegeldus nii mõlema rahvuskuuluvuse võrdselt oluliseks pidamine kui ka seisukoht, et üks rahvuskuuluvus on olulisem kui teine. Tunnetatud seotuse ühe või teise rahvusgrupiga määrasid õpilaste jaoks sõprussuhted.

- “Olen venelane, eestlane. Sest minu emakeel ja kultuur on pigem vene, mul on ka vene sõbrad.” (M, T, 17 a)
- “Eestlane olla on minu jaoks olulisem, kuna sündisin siin ja vene rahvus mulle väga ei istu.” (M, P, 17 a)

Oli ka vastuseid, mis peegeldasid “ei kellegi maal” olemise tunnet.

- “Siia maani ei ole suutnud aru saada, kes ma olen.” (V, T, 16 a)

Vastuolude ületamiseks määratleti ennast kodakondsuse ja sünnikoha kaudu või rõhutati, et eri rahvuskuuluvuste vahel ei ole võimalik valida.

- “Minu jaoks on olulisem olla eestlane. Sündisin Eestis ja olen Eesti kodakondsusega.” (M, P, 18 a)
- “Olen ukrainlane ja venelane. Nende vahel ei ole võimalik valida.” (M, P, 16 a)

Mõned õpilased mainisid, et nad seostavad ennast veel teiste ühiskonnagruppidega. Nimetati kuulumist puuetega inimeste, keskkonnaaktivistide või patsifistide hulka.

### *Õpilaste jaoks vastuolulised ja tundlikud teemad*

Vastajate hinnangute koguarvestuses olid viiepallisel Likert skaalal õpilaste hinnangul 28 teemast kolm kõige tundlikumat teemat Teine maailmasõda (M (keskmine)=3,46; SD (standardhälve)=1,43), küüditamine (M=3,33; SD=1,41), vangilaagrite süsteem (GULAG) (M=3,17; 1,42). Kõige vähem tundlikuks peeti Põhjasõda (M=2,44; SD=1,18), kollaboratsioonismi (M=2,58; SD=1,20) ja USA ekspansionismi (M=2,63; SD=1,24). Ülevaade kõigist teemadest ja õpilaste hinnangutest on esitatud tabelis 2. Lisaks oli õpilastel võimalik nimetada teemasid vabavastustena, lisati kokku 28 uut teemat, mis temaatiliselt puudutasid nii ajalugu (nt Prantsuse revolutsioon, Esimene maailmasõda, Armeenia genotsiid, Leningradi blokaad)

kui ka küsimusi muutunud väärtustest (nt rassism, vähemuste õigused, perekonna tähendus).

### *Teemade tajutud tundlikkuse seosed personaalsete taustateguritega*

Personaalsetest teguritest vaadeldi seoseid kodakondsuse, rahvuse, soo ja vanusega. Selgus, et nimetatud aspektidest mõjutasid teemade tajutud tundlikkust rahvuskuuluvus, sugu ja vanus. Kodakondsus teemade tajutud tundlikkust ei mõjutanud.

Eesti rahvusest õpilaste jaoks olid kolm kõige tundlikumat teemat küüditamine ( $M=3,46$ ;  $SD=1,44$ ), Teine maailmasõda ( $M=3,22$ ;  $SD=1,42$ ) ja vangilaagrite süsteem (GULAG) ( $M=3,19$ ;  $SD=1,45$ ). Õpilased, kes pidasid ennast vene rahvuse esindajaks, lugesid kolmeks kõige tundlikumaks teemaks Teist maailmasõda ( $M=4,14$ ;  $SD=0,94$ ), demokraatiat ja vabadust ( $M=3,86$ ;  $SD=0,864$ ) ning elu NSVLis ( $M=3,86$ ;  $SD=1,16$ ). Mitmikidentiteediga õpilaste jaoks olid kolm kõige tundlikumat teemat Teine maailmasõda ( $M=3,90$ ;  $SD=1,24$ ), demokraatia ja vabadus ( $M=3,48$ ;  $SD=1,15$ ) ning Eesti iseseisvuse kaotus Teises maailmasõjas ( $M=3,45$ ;  $SD=1,15$ ).

*Tabel 1.* Statistiliselt olulised erinevused eesti ja vene rahvusest õpilaste hinnangutes tundlikele teemadele

Teema	T-test
Putini Venemaa	$t(121)=.003$ ; $p<.05$
Imperialistlik Venemaa	$t(121)=.003$ ; $p<.05$
Elu NSVLis	$t(121)=.004$ ; $p<.05$
Demokraatia ja vabadus	$t(121)=.010$ ; $p<.05$
Islam	$t(120)=.015$ ; $p<.05$
Dissidendid	$t(121)=.015$ ; $p<.05$
NSVLi lagunemine	$t(121)=.018$ ; $p<.05$
Teine maailmasõda	$t(119)=.021$ ; $p<.05$
Põhjasõda	$t(119)=.040$ ; $p<.05$

Vene rahvusest õpilaste jaoks olid valikus olnud teemadest paljud tundlikumad kui eesti rahvusest õpilaste jaoks, ainsana tajusid eesti rahvusest õpilased tundlikumana küüditamist ja Teise maailmasõja käigus kogetud

repressioone. Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid kahe rühvusrupi õpilaste vahel 28 teemast üheksas teemas (vt tabel 1).

Eriti suured erinevused olid eesti ja vene rühvusest õpilaste hinnangutes selliste teemade puhul nagu Putini Venemaa, imperialistlik Venemaa ja elu NSVLis. Putini Venemaad hindas tundlikuks või väga tundlikuks 64% vene rühvusest õpilastest, eesti rühvusest õpilastest oli sellel seisukohal 25%. Imperialistlikku Venemaad hindas tundlikuks või väga tundlikuks 30% vene ja 16% eesti rühvusest õpilastest ja teemat elu NSVLis 57% vene ja 30% eesti rühvusest õpilastest. Märkimisväärsed olid ka erinevused demokraatiale ja vabadusele ja islamile antavates hinnangutes, ka neid tajusid vene rühvusest õpilased tundlikematena kui eesti rühvusest õpilased.

Mitmikidentiteediga õpilaste vastused sarnanesid vene rühvusest õpilaste vastustega. Statistiliselt olulised erinevused nende kahe rühvi hinnangute vahel ilmnesid kahes teemas: Eesti iseseisvuse kaotus Teises maailmasõjas ( $M=3,49$ ;  $SD=1,14$ ), ( $t(56)=.01$ ;  $p<.05$ ) ja Eesti Vabariik 1920–40 ( $M=3,23$ ;  $SD=1,07$ ), ( $t(56)=.03$ ;  $p<.05$ ). Neid tajusid mitmikidentiteediga õpilased nii eesti kui vene rühvusest õpilastest tundlikematena.

Vaadates õpilaste lisatud vabavastuseid rühvusrühviti, ilmnesid samuti erinevused. Eesti rühvusest õpilased nimetasid vabavastusena tundlike teemadena ühiskonnas diskussioone tekitanud teemasid nagu rassism, naiste, vähemuste ja LGBT-kogukonna õigused ning kliimamuutused. Mitmikidentiteediga õpilased lisasid loetelus nimetatud inimsusevastastele kuritegudele veel teisi, nt Jaapani sõjakuritegusid Teises maailmasõjas või Armeenia genotsiidi. Vene rühvusest õpilased nimetasid religiooni, Nõukogude võimu kehtestamist, Esimest maailmasõda ja Teise maailmasõja tagajärgi, slaavlaste ajalugu ning eestlaste ja venelaste vahelisi suhteid tänapäeval ja minevikus.

Teemade tundlikuna tajumist mõjutas ka õpilase sugu. Võrreldes poistega tajusid tüdrukud ( $M=3,31$ ;  $SD=1,52$ ) tundlikematena holokausti ( $t(217)=.027$ ;  $p<.05$ ) ning teemat demokraatia ja vabadus ( $M=3,31$ ;  $SD=1,33$ ), ( $t(222)=.010$ ;  $p<.05$ ). 43% tüdrukutest pidas holokausti pigem tundlikuks või väga tundlikuks, poistest oli sellel seisukohal 34,4%. Demokraatiat ja vabadust puudutava teema puhul pidasid teemat tundlikuks või pigem tundlikuks 49,6% tüdrukutest, poistest oli sellisel seisukohal 36,3%.

Võrreldes õpilaste vastuseid vanusegrühviti (14–16-aastased ja 17–19-aastased), ilmnes, et teemade tundlikkus vanuse kasvades vähenes ja muutusid rõhuasetused. Gümnaasiumis on kõige tundlikumad teemad inimsusevastased kuriteod (kõüditamine, holokaust ja vangilaagrite süsteem (GULAG)), lähiajaloo teemad nagu Nõukogude aeg, samuti nüüdisajast mõjutatud teemad nagu islam ja äärmuslus. Statistiliselt olulised erinevused olid kahe

vanusegrupi arvestuses hinnangutes Põhjasõjale ( $t(217)=.003$ ;  $p<.05$ ). Nii näiteks leidis 23,6% õpilastest vanuses 15–16 aastat, et Põhjasõda on tundlik või väga tundlik, 17–18-aastastest õpilastest jagas seda seisukohta 11,3%.

Tabel 2. Tundlikud teemad (N=28) vastajate keskmise hinnangute ja rahvuse võrdluses

Teema	Keskmine M (SD)	Rahvus eesti M (SD)	Rahvus vene M (SD)	Eesti-vene M (SD)
Teine maailmasõda	<b>3,46</b> (1,43)	<b>3,22</b> (1,42)	<b>4,14</b> (0,94)	<b>3,90</b> (1,24)
Küüditamine ja repressioonid	<b>3,33</b> (1,41)	<b>3,46</b> (1,44)	3,21 (1,31)	3,25 (1,21)
Vangilaagrite süsteem (GULAG)	<b>3,17</b> (1,42)	<b>3,19</b> (1,45)	3,43 (1,45)	3,20 (1,26)
Holokaust	<b>3,14</b> (1,43)	3,06 (1,41)	3,64 (1,33)	3,15 (1,31)
Nõukogude aeg Eestis	<b>3,14</b> (1,30)	3,11 (1,26)	3,71 (1,20)	3,42 (1,22)
Demokraatia ja vabadus	<b>3,12</b> (1,35)	2,87 (1,38)	<b>3,86</b> (0,84)	<b>3,48</b> (1,15)
Eesti iseseisvuse kaotus Teises maailmasõjas	<b>3,09</b> (1,30)	3,05 (1,31)	2,93 (1,26)	<b>3,45</b> (1,15)
Eesti iseseisvumine 1918	<b>3,07</b> (1,39)	3,06 (1,43)	3,00 (1,43)	3,40 (1,26)
Eesti Vabadussõda 1918–20	<b>3,05</b> (1,34)	3,06 (1,37)	3,00 (1,37)	3,38 (1,23)
Elu NSV Liidus	<b>3,04</b> (1,34)	2,81 (1,27)	<b>3,86</b> (1,16)	3,67 (1,12)
Putini Venemaa	<b>2,99</b> (1,28)	2,74 (1,23)	3,79 (1,12)	3,30 (1,18)
Migratsioon	<b>2,95</b> (1,30)	2,77 (1,33)	3,36 (1,15)	3,28 (1,19)
Äärmuslus (parem- ja vasakpoolne)	<b>2,93</b> (1,30)	2,85 (1,22)	3,29 (1,38)	3,30 (1,32)
Punane terror Vabadussõja ajal	<b>2,89</b> (1,30)	2,86 (1,32)	3,14 (1,23)	2,92 (1,13)
Laulev revolutsioon	<b>2,86</b> (1,33)	2,95 (1,34)	2,57 (1,28)	3,03 (1,33)
1944. aasta Eesti ajaloos	<b>2,85</b> (1,24)	2,87 (1,25)	2,79 (1,36)	2,98 (1,03)

Teema	Keskmine M (SD)	Rahvus eesti M (SD)	Rahvus vene M (SD)	Eesti-vene M (SD)
Eesti Vabariik 1920–40	<b>2,82</b> (1,29)	2,74 (1,31)	2,79 (1,36)	3,23 (1,05)
Ärkamisaeg	<b>2,82</b> (1,25)	2,67 (1,26)	2,79 (1,25)	3,17 (1,01)
NSV Liidu lagunemine	<b>2,81</b> (1,28)	2,54 (1,18)	3,36 (1,27)	3,33 (1,12)
Konstantin Pätsi roll ajaloos	<b>2,81</b> (1,28)	2,67 (1,25)	2,93 (1,38)	3,30 (1,04)
Islam	<b>2,79</b> (1,30)	2,65 (1,32)	3,57 (1,34)	3,10 (1,10)
Tsaariaeg ja venestamine	<b>2,77</b> (1,26)	2,56 (1,24)	2,79 (1,42)	3,17 (1,11)
Dissidendid NSV Liidus	<b>2,75</b> (1,20)	2,63 (1,08)	3,43 (1,50)	3,00 (1,15)
Valge terror Vabadussõja ajal	<b>2,74</b> (1,29)	2,63 (1,31)	3,14 (1,23)	2,83 (1,15)
Venemaa imperialism	<b>2,67</b> (1,21)	2,44 (1,13)	3,14 (1,23)	3,15 (1,10)
USA ekspansionism	<b>2,63</b> (1,24)	2,37 (1,18)	2,79 (1,36)	3,00 (1,18)
Kollaboratsioonism	<b>2,58</b> (1,20)	2,31 (1,07)	2,92 (1,38)	2,90 (1,17)
Põhjasõda	<b>2,44</b> (1,18)	2,09 (1,03)	2,71 (1,20)	2,92 (1,04)

### *Kontekstuaalsete tegurite seosed vastuoluliste ja tundlike teemade tajumisega*

Kontekstuaalsetest teguritest vaadeldi seoseid kooli asukoha, koduse keele ja ema haridustaseme vahel. Analüüsid, millised taustategurid mõjutavad koosmõjus enim teemade tundlikkust, selgus, et teemade tundlikkust mõjutab kõige rohkem kodune keel. Koduse keele mõjul tundlikena tajutud teemad olid suures osas samad, mis eristusid rahvuspõhiselt statistiliselt olulistena (vt tabel 2). Erinev oli, et kodune keel ei mõjutanud statistiliselt oluliselt dissidentide ja Põhjasõja tundlikuna tajumist, küll aga mõjutas teemasid migratsioon  $F(1,209)=6,81$ ;  $p<.01$  ja USA ekspansionismi

$F(1,210)=5,16; p<.02$ . Õpilased, kelle kodune keel oli vene keel, pidasid neid teemasid tundlikumaks.

### *Tundlike teemade õpetamise olulisus õpilaste arvates*

Tundlike ja vastuoluliste teemade õpetamist pidasid õpilased oluliseks. 75% vastanutest leidis, et neid tuleks õpetada. Kõige enam rõhutati episteemilisi eesmärke: tundlike teemade õppimine annab väärtuslikke teadmisi ning kujundab kriitilist mõtlemist ja argumenteerimisoskust; mitmeperspektiivne lähenemine võimaldab saada teada “kogu ajaloolise töö”. Rõhutati poliitilisi eesmärke: tundlike teemade õppimine aitab mõista maailma keerukust ja vaatenurkade paljusust; toetab ühiskonnas dialoogi eri maailmade vahel ja aitab tulla toime emotsioonidega, vähendab polariseeritust ja lahknevate ajalootõlgendustega seotud pingeid. Oluline oli ajaloo-teadmistega seotud psühholoogiline aspekt, s.o mälu isiklik, sotsiaalne ja poliitiline tähendus. Rõhutati, et tundlike teemade õppimine on oluline, sest need on õpilaste jaoks huvitavad ja isiklikult tähenduslikud, aitavad mõista tänapäeva maailma. Toodi välja ajaloo-teadmiste eetiline tähendus: vastuolulised teemad loovad võimaluse arutleda eetiliste ja moraalsete dilemmade üle, tulla toime minevikus kogetud ebaõiglusega ja õppida minevikukogemusest.

Võrreldes tundlike teemade õpetamise põhjendusi rahvuse, soo ja vanuse kaupa, ilmnesid erinevused neis kõigis. Eesti rahvusest õpilased rõhutasid kõige enam episteemilisi kriteeriume: tundlike teemade õppimine on oluline, sest see annab uusi teadmisi ja õpetab argumenteerima. Teisena rõhutati ajaloo-teadmiste eetilist funktsiooni, järgnevate põlvkondade võimalust ajaloost õppida.

- “Kui keegi neid ei õpeta, siis pole tulevastel põlvkondadel võimalik neist õppida.” (E, T, 15 a)

Mainiti ka ajaloo eksistentsiaalset tähendust.

- “Miks tundlikke ja vastuolulisi teemasid tuleks õpetada? Nii õpivad lapsed oma muredest rääkima ja eluga toime tulema.” (E, T, 15 a)

Eesti rahvusest õpilaste seisukohtades esines mälu kogukonna traumanaratiivist mõjutatud seisukohti.

- “Tundlikke teemasid tuleks õppida, et inimesed mõistaksid rohkem, millist valu on pidanud erinevad rahvad välja kannatama.” (E, T, 15 a)

Vene rahvusest õpilased rõhutasid kõige enam ajaloo kui mälu psühholoogilist funktsiooni, teemade õppimise olulisust isikliku tähenduslikkuse perspektiivist. Neil oli suur huvi tundlike ja vastuoluliste teemade

õppimise vastu, nii loodeti saada teada kogu ajaloolist tõde ja omandada teadmised, mida on vaja isikliku tuleviku mõtestamiseks. Teisena nimetati ajalooteadmiste ühiskondlik-poliitilist mõõdet, lootust, et vastuoluliste ja tundlike teemade õppimine aitab luua ühiskonnas ühtset arusaama sellest, kuidas sündmused tegelikult olid, aga jätab samas igähele õiguse oma tõe. Vene õpilaste jaoks on klassiruum sageli ainuke koht, kus vastuoluliste ja tundlike ajalooteemade üle kõneleda.

- “Vastuolulisi ja tundlikke teemasid, näiteks seda, kuidas kehtestati Nõukogude võim, tuleks koolis õppida, sest Eesti ühiskonnas ei ole alati võimalik nendel teemadel kõneleda.” (V, T, 15 a)

Ennast nii eesti kui vene rahvuse esindajaks pidanud õpilased rõhutasid tundlike teemade õppimisel nii teadmiste olulisust kui ajalooteadmiste eetilist mõõdet, lootust õppida minevikus tehtud vigadest. Mitmikidentiteediga õpilaste jaoks oli teemade õppimine oluline ka sellepärast, et see annab neile oskused, kuidas ennast keerulistel teemadel “õigesti” väljendada ja tulla toime vastuoluliste ajalootõlgendustega seotud emotsioonidega.

- “See on ajalugu ja ajalugu peavad kõik teadma. Lisaks peavad inimesed õppima kontrollima oma emotsioone.” (M, T, 15 a)

Mitmikidentiteediga õpilased rõhutasid nagu vene rahvusest õpilased teemade õppimisega seotud ühiskondlikku ja poliitilist mõõdet. Põhjendusena mainiti tundlike teemade õppimise kaudu kujuneva ühise tähendusvälja olulisust, soovi, et kõik ühiskonna liikmed õpiksid tundlikke teemasid mõistma. Ka mitmikidentiteediga õpilaste jaoks oli üks olulisi teemade õppimise põhjuseid isiklik tähenduslikkus. Samas esines ka seisukohti, et tundlikke teemasid ei tuleks õppida.

- “Ajalugu on ajalugu, ei ole vaja vaielda mineviku üle.” (M, P, 16 a)

Võrreldes vastuseid soopõhiselt, ilmnes, et enamik poisse pidas tundlike teemade õppimisel kõige olulisemaks saadavaid faktiteadmisi, samuti lootis, et ajaloost õppides on võimalik vältida varasemaid vigu. Poisid rõhutasid, et emotsioonid ei ole ajaloo mõistmisel olulised ja ajalugu ei ole oma olemuselt tundlik, sest see on teadus. Vastuolud on elu osa ja keerulistel teemadel tuleb kõnelda argumenteeritult ja ratsionaalselt, tuginedes faktidele.

- “Emotsioonid ei loe. Maailm ei ole sõbralik. Kui sa ei suuda isegi rääkida ajaloost ilma, et see Sind kuidagi “segaks”, siis edu tulevikus!” (E, P, 17 a)
- “Kõik peaksid teadma, mida halba ja head minevikus juhtus. Elu ongi karm.” (E, P, 15 a)

Poiste seas esines ka seisukohti, et tundlikud teemad tekitavad ülemäära emotsioone.

- “Pole vaja nutvaid inimesi klassi!” (E, P, 15 a)



Tüdrukute vastused peegeldasid pigem arusaama, et ajaloo mõistmine ei ole ainult ratsionaalne. Nad rõhutasid oluliste aspektidena emotsioonidega toimetulemise olulisust, mõistmist, empaatiat ja vastandlike seisukohtade vahelise dialoogi tähtsust. Toonitati, et tundlikel teemadel kõnelemine loob võimaluse nende tundlikkuse vähendamiseks.

- “Tundlikkust saab vähendada vaid sellest rääkides!” (E, T, 15 a)  
Võrreldes õpilaste vastuseid vanuseastmeti, ilmnas, et põhikooli õpilased rõhutasid tundlike teemade õppimise peamise põhjusena saadavate teadmiste olulisust, gümnaasiumiõpilased mõistmise, argumenteeritud seisukohtade esitamise ja minevikust õppimise tähtsust.

### *Arutelu*

Õpilaste jaoks ei ole ajalooõpetuses kõik teemad võrdselt tundlikud, kõige enam on seda Teine maailmasõda ja järgnenud Nõukogude okupatsiooniperiood. Erinevalt Lääne-Euroopas toimunud uuringutest puudusid tundlike teemade tajumisel seosed kodakondsusega. Eesti varasemat kodakondsus- ja keelepoliitikat on iseloomustatud kui kultuurrahvastele iseloomulikkude. Nii on tulemus ootuspärane, kodakondsus kui poliitilis-õiguslik side ei ole olnud Eestis ühte poliitilisse kogukonda kuulumisel ja ajalootõlgenduste kujunemisel määrav – selleks on eelkõige rahvus kui kultuuriline määratlus.

Olulise teemana tõusis õpilaste vastustest tundlike teemade tajumise subjektiivsus ja seotus õpilase personaalsete ja kontekstuaalsete identiteediallikatega – rahvaskuuluvuse, soo, vanuse ja koduse keelega, mis omavahel keerukalt läbipõimununa moodustavad iga õpilase isikliku subjektiivse tundlike teemade tõlgendusfiltri. Üks olulisemaid mõjureid tõlgendustele on rahvuslik narratiiv, see määrab, kas ajalugu mõistetakse progressi või allakäiguna, konflikti või rahuliku kooseksisteerimisena<sup>59</sup> ning kas sündmusi käsitletakse suurräva või väikeräva positsioonilt.

Eesti rahvusest õpilaste tõlgendustes domineeris Teise maailmasõja traumanarratiiv. Vene rahvusest õpilaste jaoks olid vastuolud suuremad. Kõigepealt võib neis näha seoseid Venemaa imperialistliku ajaloonarratiiviga (teemad Põhjasõda, kollaboratsioonism, USA ekspansionism, imperialistlik Venemaa, Teine maailmasõda, NSVLi lagunemine, Putini Venemaa). Samuti peegeldavad need vene kogukonna NSVLi lagunemise järgset traumakogemust, varasema juhtpositsiooni kaotust ja tajutud ebaõiglustunnet (teemad NSVLi lagunemine, demokraatia ja vabadus). Lisaks kõrgendatud tundlikkust teemade suhtes, mida on võimalik interpreteerida

<sup>59</sup> Peck, “Intersections”, 231 jj.

teisiti rahvus- või religioosest kuuluvusest tulenevalt (teemad ärkamis-aeg, valge terror Vabadussõjas, islam).

Keerulises olukorras on ka mitmikidentiteediga õpilased. Ennast nii eesti kui vene rahvuse esindajaks pidavad õpilased olid oma tõlgendus-telt lähemal vene rahvusest õpilastele. Rahvuspõhised erinevused ilmnesid peale temaatiliste erinevuste selles, kuidas tajuti teemasid tundlikuna. Mitmikidentiteediga ja vene rahvusest õpilased pidasid teemasid eesti rahvusest õpilastest tundlikumaks ja mõtestasid nende õpetamise olulisust eksistentsiaalsest ja ühiskondlikust perspektiivist.

Need reaktsioonid viitavad pigem klassiruumivälisele kontekstile, eesti ja vene kogukonna erinevale ajalootajule ja kogemusele ning peegeldavad Eesti mälu poliitika eripära. Samuti on see märk, et kahe kogukonna vahel puudub usaldus ja lahknevate ajalookäsitluste vahel on vähe refleksiivset ja avatud dialoogi. Tundlikkus võib lisaks osutada teatavale käitumuslikule kohandumisele keskkonnaga, identiteediloomela ja iseenda teovõimelisuse väljendamisega vastupanu kaudu. Ühtlasi võib tundlikkus viidata võimalikule tajutud ohule kogukonna traditsioonide suhtes. Õpilaste vastustes peegeldunud narratiivid alahindavad ajalooteadmiste keerukust, jätavad lihtsustava mulje heast ja halvast, õigest ja valest, meist ja nendest, samuti rõhutavad kannatuste tähtsust või suurrahvuslikku uhkustunnet, mis toetab ühtsustunnet välistava kuuluvustunde kaudu. Õpetaja jaoks on oluline märgata selliseid narratiive, õpilaste sisemisi konflikte, erinevate epistemiliste süsteemide üheaegsust, vastuolulisust ja “ei kellegi maal” olemise tunnet,<sup>60</sup> mõtestada mitme identiteedi läbipõimitust ja vastastikmõju. Rahvuskuluvus ei ole oma olemuselt halb, problemaatilised on lihtsustavad, välistavad ja vaenulikud narratiivid ning kuuluvussuhete dünaamilist muutumist eiravad essentsialistlikud lähenemised.

Õpilaste arusaamu ajaloo mõjutab veel sugu. Siinses uuringus tajusid tüdrukud märgatavalt tundlikumana inimsusevastaseid kuritegusid ja rõhutasid teemade mõistmisel emotsioonidega tegelemise olulisust. Poisid soovisid lahtusid arusaamast, et inimene on ratsionaalne, ja pidasid õpetamisel tähtsaks ajaloo kui teadusdistsipliini loogikast lähtumist.

Lisaks oli oluline arusaamade mõjutaja õpilase vanus, gümnaasiumi-õpilaste jaoks olid teemad vähem tundlikud, peale uute teadmiste rõhutati tundlike teemade peamise õppimise eesmärgina kujunevat argumenteerimisoskust ja soovi erinevaid ajalootõlgendusi mõista. Need tulemused

<sup>60</sup> Vt nt Cinthya M. Saavedra, Michelle Salazar Peres, “Chicana and black feminisms: testimonios of theory, identity, and multiculturalism”, *Equity & Excellence in Education*, 45:3 (2012), 430–443.

on kooskõlas varasemate uuringutega. Teadmised muudavad hoiakuid ja vanusega areneb kognitiivselt keerukam viis maailma ja ajalugu mõista ja vastuolulise informatsiooniga toime tulla. Niisamuti mõjutab arusaamu ajaloost sugu.<sup>61</sup> Samas näitavad siinse uuringu tulemused, et muutus ei toimu kõigi teemade tajutud tundlikkuses: lähiajaloo kogemusel põhinevad teemad, nt Nõukogude aeg, olid tundlikud nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis.

Huvitav on, et kui mälu-uuringud<sup>62</sup> viitavad pigem venekeelse elanikkonna soovimatusele Nõukogude perioodi avalikku sfääri jäävatest teemadest kõneleda, siis õpilastele on vastuoluliste ja tundlike ajaloo-teemade üle arutamine isiklikult oluline ja pakub suurt huvi. See loob võimaluse erisuguste ajalookogemuste mõtestamiseks, viidates järelmälule, traumakogemuse järgsete põlvkondade vajadusele anda kogukonnana läbielatule tähendus.

Põlvkondadevahelistele erinevustele osutavad ka õpetajate ja õpilaste lahknevad arusaamad tundlikest teemadest. Õpetajate jaoks on keerulised eelkõige Teise maailmasõja ning Nõukogude perioodi teemad, õpilaste jaoks on tundlikke teemasid rohkem, need erinevad rahvusgrupiti ega ole vaid 20. sajandi sündmused. Lisaks viitavad õpilaste jaoks tundlikud teemad nagu rassism, vähemuste õigused ja kliimamuutused sellele, et jagatud väärtused, arusaamad sellest, mida tähendab ajalooline õiglus, õiglasem ja kaasavam ühiskond, on teisenenud. Õpetajate ja õpilaste arusaamade erinevus tähendab, et õpetaja peaks õpilaste jaoks tundlikke teemasid õpilastega koostöös välja selgitama, et osata tähenduslikke teemasid ajalooõpetusse kaasata, ning pidama tundlike teemade õpetamisel silmas ka teisi eesmärke peale episteemiliste. Vastuoluliste ja tundlike teemade vältimine jätab õpilasele tunde, et koolis õpitav on elukauge ja õpilaste jaoks olulised teemad väheväärtuslikud – seega ei tee teemade vältimine neid olematuks. Ajalugu on nagu palimpsest: minevikusündmustest jäävad alles jäljed, mis oma vaikivas kohalolus olevikku mõjutavad, ning sageli muutuvad just keerulistel kriisihetkedel või välise manipulatsiooni mõjul taas päevakajaliseks ja hakkavad olevikku mõjutama.

Õpetaja võiks vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamist mõtestada kui ebamugavat, aga siiski tavapärasest õppetegevust. Tuleviku klassiruumis on vastuolulisi teemasid kindlasti rohkem ning poliitilisi, ideoloogilisi

<sup>61</sup> Ühiskonna kohta käivate teadmiste ja hoiakute seostest vt nt *IEA Rahvusvaheline Kodanikuhariduse Uuring ICCS 2016. Noorte kodanikukultuur muutub maailmas. Eesti tulemused IEA Rahvusvahelises Kodanikuhariduse Uuringus (ICCS 2016)*; soo mõjust ajaloo-teadmistele vt nt Peck, "Intersections", 231 jj.

<sup>62</sup> Lember, *Silenced ethnicity*, 335 jj.

ja ajalooliselt kujunenud vastuolusid sisaldavate teemade õpetamine võib tuua kaasa nii episteemilisi, afektiivseid kui ka eetilisi konflikte. Õppimine ei ole oma olemuselt lineaarne protsess, seda eriti vastuoluliste ja tundlike teemade puhul, vaid sisaldab konflikti, uuesti või ümberõppimise vajadust ja sellega seotud määramatuse aktsepteerimist. Sama iseloomustab õppimise käigus omandatud ajalooteadmisi: need on muutuvad, sisaldavad vastuolusid, aga moodustavad vaatamata sellele terviku.

Tundlike teemade õpetamine tähendab õpetaja jaoks ka suuremat eba-kindlust ja haavatavust. Selle tunnistamine ja iseenda positsiooniga kaasas käiva eetilise vastutuse ja võimupositsiooni teadvustamine või, kui klassiruumi kontekst seda võimaldab, ka võimupositsioonist loobumine loovad võimaluse, et tekib tähenduslik dialoog võrdsetel alustel. Märgata ja vältida tuleks alateadlikku soovi kontrollida sageli kontrollimatuid olukordi ning rõhutada keeruliste ja vastuoluliste teemade õpetamisel konservatiivsest vaatest ühte "õiget" lugu või liberaalsest vaatest kriitilise mõtlemise olulisust. Niisugune õpetamismeetod üksi ei aita ületada sügavalt juurdunud põlvkondadeülest ebaõiglustunnet või väärtuskonflikte, tekitada kuuluvustunnet või lükata ümber varasema elukogemuse põhjal kujunenud veendumusi. Samuti ei võta kontrollisoovist lähtuv õpetamine arvesse, et ajalugu kui episteemiline süsteem on keeruline, sel on eetiline mõõde ja kindel ühiskondlik taust. Ühtlasi eiratakse nii mälu poliitilika, ideoloogia ja võimupositsiooniga seotud varjatud eelduste nähtavaks tegemise olulisust.<sup>63</sup> Arengusühholoogiliselt lähtub didaktika sellest, et õppija ja tema varasemaid teadmisi ja kogemusi kaasatakse ja mõtestatakse. Õpetamise käigus peaks kujunema arusaam dünaamilisest, kujunevast inimesest, kelle ajalooteadmiste ja kogemuste lõimimine ning ajalooteadmiste vormumise eripärast lähtumine on õpilase tervikliku maailmamõistmise, väärtus- ja kuuluvustunde alus.

Siinkohal on olulised õpetaja poliitilised hoiakud,<sup>64</sup> tõlgendused sellest, mida tähendab demokraatia, kuidas mõtestada rahvusriiki, kodakondsust ja ühiskonna sidusust mitmekultuurilises ühiskonnas. Keskne küsimus on, kuidas tulla toime demokraatlikus ühiskonnas eriarvamustega ning mis peaks olema selles hariduse ja ajalooõpetuse osa. Deliberatiivse demokraatia idee järgi on vastuolude ületamisel olulised ühiskondlik diskussioon ning ratsionaalne ja kriitiline mõtlemisoskus.

<sup>63</sup> Vt nt Bull, Hansen, "On antagonistic memory", 390–404.

<sup>64</sup> Anu Toots, Mare Oja, "Estonia: civic and citizenship education in turbulent times", *Influences of the IEA civic and citizenship education studies: practice, policy, and research across countries and regions*, toim Barbara Malak-Minkiewicz, Judith Torney-Purta (Springer, 2021), 77 jj.

Samas on tundlikud ja vastuolulised teemad emotsionaalselt laetud, eriti need teemad, mis sisaldavad etnilisi, religioosseid või kultuurilisi vastuolusid või traumaatilisi ja eri rahvusgruppe alandavaid minevikusündmusi nagu holokaust, küüditamised või genotsiid. Ajaloo mõistmine ei ole ainult mõistuslik protsess, seda eriti teemade puhul, kus ei vaielda mitte faktide, vaid selle üle, millist tähendust neile erinevates episteemilistes süsteemides anda. Liberaalse demokraatia radikaalsemad käsitlused lähuvad arusaamast, et demokraatia on oma olemuselt paradoks – inimene ei tugine otsustamisel vaid mõistusele ja kõigis keerulistes küsimustes ei ole võimalik jõuda kaalutletud arutelu teel üksmeelele. Arutelu vastuoluliste ja tundlike teemade üle muutub keeruliseks ka sõja ja välisohu tingimustes, kui haridusele (sh sotsiaallainetele) seatavad ootused teisenevad ning kujuneda võib nn sõjaaegne kodakondsuskontseptsioon.<sup>65</sup> Viimast iseloomustab lihtsustav rahvusliku ühtsuse taotlus, riigi kõrgendatud ootused kodanikuosalusele ning vastuoluliste ja keeruliste teemade avalikust aruteluruumist kõrvaletõrjumine. Selleks, et luua sidusamat ühiskonda, võidakse teadlikult siluda esilekerkivaid vastandlikke ajalookäsitlusi, et vähendada ühiskonnaliikmete vahelisi erisusi. Sellisel teel saavutatav ühtsus on suhteline ning kaasamata kõiki ühiskonnagruppe, süvendatakse kodanike riigist võõrandumist ja pidurdatakse sisulisi muutusi.

Ühtsesse poliitilisse kogukonda kuulumine pole ka pelgalt staatiline ja olemuslik nähtus, vaid ajas ja ruumis muutuv suhe, mis avaldub afektiivsete sidemete ning jagatud kogemuste kaudu, see on tegevus ja ühine saatus.<sup>66</sup> Juhuslik ja paratamatu seotus ja sõltuvus ilmnevad ka vastuoluliste ja tundlike ajaloo teemade kaudu, erinevus aga sündmustele antavates tõlgendustes ja nende tõlgenduste mõjus kogukonna ja selle liikmete hüpoteetilisele tulevikule. Näitavad ju ka siinse uuringu tulemused, et üksteisest erinevad vene rahvusest 9. klassi Jekaterina ja tema eakaaslase Liina tõlgendused nii Teisest maailmasõjast kui ka Nõukogude perioodist. Milline on nende tõlgenduste ja eri identiteetide põimituse mõju Liina ja Jekaterina tajutud tulevikunägemustele? Kuidas mõjutaks neid võimaliku tulevikuperspektiivi hoomamatus ja minevikukogemusel põhineva loogilise seotuse puudumise mõistmine? Kes ja millisel viisil nende tulevikega ajalootõlgenduste kaudu mängib?

<sup>65</sup> Sigal R. Ben-Porath, "Citizenship in war time", *Citizenship under fire: democratic education in times of conflict* (2006), 1 j.

<sup>66</sup> Vt nt Sigal R. Ben-Porath, "Citizenship as shared fate: education for membership in a diverse democracy", *Educational Theory*, 62:4 (2012), 381–395; Sarah J. DesRoches, "Remembering otherwise: history and citizenship education of shared fates", *Philosophy of Education* (2016), 484–492.

Klassiruumi võib mõista kui avalikku ruumi, kus õpilaste identiteedid, ajalugu ja mälu põimuvad ja kujunevad ümber avatud mitmesuunalise dialoogi kaudu, kus seotustunne kasvab demokraatia kogemusest, kriitilisest ja eetilisest arutelust keeruliste ja vastuoluliste teemade üle. See on paik, kus luua maailmade vahele seoseid, mõtestada kõigi õpilaste kodu kui sellise tähendust.

Lõpetuseks on oluline rõhutada, et vastuolulised ja tundlikud teemad peegeldavad ühiskondlikku konteksti, õpilaste arusaamad kujunevad sotsiaalkultuurilise keskkonna mõjul. Ainult hariduse, sh ajalooõpetuse, kaudu ei ole võimalik muuta teemade tundlikkuse sügavamaid struktuurset kujunenud juurpõhjuseid – haridus ei ole kõikvõimas. Vastuoluliste teemadega toimetulek eeldab varasemate tõlgenduste ümberhindamist, seda nii individuaalselt kui ka kollektiivselt. Nii on oluline toetada Nõukogude perioodi jäävate vastuoluliste teemade dekoloniseerimist nii koolisüsteemis kui ka ühiskonnas. See tähendab eesti ja vene kogukonna jaoks keerulistest ajalookogemustest kõnelemist ja nendega seotud tunnete tundmist, aga ka uute tulevikukujutluste loomist, et vältida ajaloo keerukust moonutavaid ohvrinarratiive, mis võivad mõjutada õpilasi iseenda teovõimelisust tulevikus alahindama. Mäletöö märkamine ja klassiruumi lubamine on oluline, sest küsimus ei ole vastuolu abstraktsetes narratiivides, vaid selles, kuidas need narratiivid igapäevaelu ja inimestevahelisi suhteid mõjutavad ja neis peegelduvad, sest neid narratiive kannavad sageli teadvustamata edasi kõik ühiskonnaliikmed ise. Hariduses tähendab ühiskondlike struktuuride muutmine lisaks koolisüsteemi ümbermõtestamist ühtseks Eesti kooliks, sh õppekavasse vastuoluliste ja tundlike teemade temaatilist lisamist ning ajaloo episteemilise eripära ja selle keerukuse selgemat mõtestamist. See tähendab ka seda, et maailmast kõnelemise viise märgatakse ja neid muudetakse. Nii defineeritakse haridussüsteemis kogukondadevahelisi piire.

Edasistes uuringutes võiks analüüsida, kuidas mõtestavad õpilased ühiskondliku konteksti mõjul ja selle muutudes õppeprotsessis tundlike teemade tähendust ja kuidas mõjutavad lisaks rahvusele ja soole veel teised nende jaoks olulised identiteediallikad teemade tajutud tundlikkust. Samuti võiks uurida seda, millisel viisil kujundavad tõlgendusi afektid. Kuna episteemilised arusaamad on nii valdkonna- kui ka teemapõhised, võiks tundlike teemade põhjuseid uurida eeldamata ühe narratiivi koherentsust (nt Venemaa imperialistlik narratiiv), vaid vaadelda teemade tundlikkust ka eraldi. Ühtlasi oleks huvitav analüüsida vene rahvusest õpilaste NSVLi perioodi ja lagunemisega seotud järelmälu ja selle eripära. Uurimiseks võiks kasutada kvalitatiivseid uurimismeetodeid, näiteks narratiivseid intervjuusid.

## *Kokkuvõte*

Uuringu tulemused näitavad, et õpilaste jaoks on tundlike teemasid ajalooõpetuses rohkesti. Need võivad olla nii 20. sajandi ajaloost kui ka õpilase isiklikust identiteedist ja väärtustest mõjutatud küsimused. Õpilaste hinnangul on vastuoluliste ja tundlike ajalooõpetuste mõtestamine ajalooõpetuses väga oluline, seda nii teadusliku maailmapildi kujunemise kui ka õpilaste isikliku ja sotsiaalse identiteedi mõtestamise seisukohast.

Õpetaja jaoks on oluline märgata erinevusi õpikunarratiivi, iseenda ja õpilaste tõlgenduste vahel. Kuigi rahvaskuuluvus ja kodune keel on ühed olulisemad ajalooliste arusaamade mõjutajad, ei ole need ainsad, vaid toimivad koosmõjus veel teiste õpilase identiteedi aspektidega, nagu sugu või vanus. Oluline on kaasata teadlikult laiemast kultuuriväljast pärit ajalooõpetuse ajalooõpetusse ja luua ajalootunnis diskussiooni võimaldav keskkond, et kõik õpilased saaksid oma seisukohti jagada ja mõtestada.

Haridus pakub üht võimalust keeruliste ja vastuoluliste ajalooõpetuste üle teaduspõhiselt arutleda, aitab mõtestada kriitiliselt ajalooõpetuste episteemilist eripära ning eksistentsiaalseid inimeseks olemise keerdküsimusi ja eetilisi valikuid ebakindlas maailmas. Avatud dialoog klassiruumis annab demokraatiakogemuse ning õpetab mõistma teise teisesust ja iseenda eripära.

**MÄRKSONAD:** vastuolulised ja tundlikud teemad ajalooõpetuses; ajaloodidaktika; metakognitsioon ja refleksiivsus; avatud dialoog

HANNA-LIIS KAARLÕP on Tallinna Ülikooli ajaloo didaktika nooremlektor ja doktorant.\*

MARE OJA, PhD, on tunnustatud ajaloo didaktika ekspert.

KATRIN POOM-VALICKIS on Tallinna Ülikooli õpetajahariduse professor.

---

\* Kirjavahetus: Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120. E-post: hanna-liis.kaarlop@tlu.ee

*ABSTRACT: Controversial and sensitive issues from the perspective of Estonian pupils*

This article analyses the teaching of controversial and sensitive topics in the context of Estonian history education and answers the following questions:

- Which topics in history are controversial and sensitive according to pupils? How important is it for pupils to learn about controversial topics?
- How is the perceived sensitivity of topics related to personal background factors of pupils (nationality, ethnicity, gender, age) and contextual factors (school location, mother tongue, and mother's level of education)?

In the theoretical part of the article, a brief overview is given of the general context of history education in Estonia and of research on history education to date, and reasons for the emergence of controversial and sensitive topics are discussed. Traditionally, the purpose of teaching history has been to narrate the history of a nation and to foster a cohesive society. The Second World War, the Holocaust, and the collapse of colonial systems led to a rethinking of history education in Western Europe and North America. Questions were raised about the role of history education in a multicultural democratic society. Equally, there was an interest in how to deal with issues of history that are controversial and sensitive for different communities, often based on traumatic experiences from the past.

Developments in Estonian history education differed from those in Western Europe, affected by Estonia's annexation into the Soviet Union and limitations on Estonian self-determination, since education was controlled from Moscow until the early 1990s. After Estonia regained its independence, a new educational system was created and the role of history education in a democratic society was comprehensively redefined. One of the most controversial issues, both in society and in the teaching of history, has been the differences in how the Estonian and Russian communities perceive the Second World War and the subsequent occupation. Today, the war that broke out in Ukraine in 2022, as well as the changing and interconnected world, and the growing multiculturalism of Estonian society and schools have given the debate new momentum.

In the empirical part, we provide an overview of the results of a quantitative questionnaire that focused on pupils' perceptions of sensitive topics. A total of 224 pupils in grades 9 and 11 participated in the survey. Of the



pupils who completed the questionnaire, 91 were boys and 133 were girls, 107 were aged 14–16 and 117 were aged 17–19. The results indicate that the most sensitive topics for pupils are from the 20<sup>th</sup> century, especially the Second World War and the subsequent Soviet occupation. Discussing controversial and sensitive topics in school is especially important for ethnic Russian pupils or pupils with multiple ethnic identities, indicating their post-memory. An important theme that emerged in the pupils' responses was the degree of subjectivity in the perception of sensitive topics and the link to pupils' diverse personal and contextual sources of identification, such as nationality, gender, age, and home language, all of which intertwine in complex ways to create the personal subjective interpretation filter. However, one of the main determinants of interpretation was still the dominant national narrative. For pupils of Estonian nationality, the trauma narrative of the Second World War is noticeable in their interpretations. Contradictions were greater for pupils of Russian ethnicity. These included references to topics from Russia's imperialist narrative (e.g. the Great Northern War, collaborationism, US expansionism, imperialist Russia, the Second World War, the collapse of the USSR, Putin's Russia) as well as the Russian community's trauma experience after the collapse of the USSR, the loss of its former political position, and a perceived sense of injustice related to such historical events (the topics of the collapse of the USSR, democracy, and freedom). Differences according to ethnic background were evident not only in thematic differences but also in the general perceived sensitivity to the issues. Pupils with multiple identities and ethnic Russian pupils found these topics to be more sensitive than pupils of Estonian ethnicity. These reactions instead point to the context outside the classroom, to the different historical experiences of the Estonian and Russian communities, and reflect the particularities of Estonian memory politics, the mistrust between the two communities, and the lack of reflexive and open dialogue between different understandings of history. Sensitivity may indicate not only a certain behavioural adaptation to the environment, but also the formation of identity through resistance, and a possible perceived threat to the group's cultural traditions.

Education, including history education, cannot by itself change the deeper structural roots of the sensitivity of issues. Controversial and sensitive issues reflect social context. Pupils' perceptions are shaped by the socio-cultural environment. Dealing with controversial and sensitive issues requires a reassessment of previous interpretations, both individually and collectively. It is therefore important to support the decolonisation of Soviet-era history-related discourse, both in the school system and in society at

large. This means processing the emotive aspects of difficult historical encounters and creating new visions for the future for all concerned in an effort to avoid victim narratives and the downplaying one's own agency. Recognising the need for memory work is important because the problem is not in abstract narratives, but in the way in which these narratives influence interpersonal interaction and everyday life. They are often unconsciously transmitted by all members of society. In the field of education, it is important to redefine the school system as a unified Estonian school and to include controversial and sensitive topics in the curriculum, while also recognising the limiting ways of talking about the social world, which reinforce the boundaries between different communities.

KEYWORDS: controversial and sensitive topics in history teaching; history didactics; metacognition and reflection; open dialogue

HANNA-LIIS KAARLÕP is PhD student and Junior Lecturer of History Didactics at Tallinn University.\*

MARE OJA (PhD) is independent scholar specialising in history didactics.

KATRIN POOM-VALICKIS is Professor of Teacher Education at Tallinn University.

---

\* Correspondence: Tallinn University, Narva rd 25, Tallinn 10120. E-mail: hanna-liis.kaarlop@tlu.ee