



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Eriarvamuse le jäämise õppimine

ÕPETAJATE JUHEND



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacija
21. veek

 **Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

Cover Image:

The debate of Socrates and Aspasia

Nicolas-André Monsiau / Public domain

Via Wikimedia Commons

We would like to thank Kersti Kaldma for her involvement as language editor for this language version of the Learning to Disagree Teachers' Guide.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contents

Ülevaade	4
1. osa. Projekt	5
1.1: Väärtused ja põhimõtted – mis inspireerib ja informeerib meie mõtlemist	5
1.2: Mis peaksid klassiruumis toimuma dialoog, diskussioon ja debatt?	7
1.3: Asjakohased mõisted	8
1.3.1 Määratlemine, mida mõistame dialoogi, diskussiooni ja debati all	8
1.3.2 Määratlemine, mida mõistame seisukoha all	11
1.3.3 Määratlemine, mida mõistame pädevuse all	11
2. osa. Õpetaja juhend diskussiooni, debati ja dialoogi õppemeetoditena kasutamise toetamiseks	13
2.1. Tingimused: kuidas tagada kõikide õpilaste edenemiseks ja arenemiseks sobivad tingimused, et nad oleksid võimelised osalema dialoogis, debatis ja diskussioonis?	13
2.1.1 Õpetaja ja õpilastega seotud küsimused	13
2.1.2 Klassiruumi ettevalmistamine ja standardite kehtestamine	14
2.1.3 Ülesande püstitamine	14
2.1.4 Klassi ohjamine tegevuse ajal	15
2.1.5 Õppimise planeerimine – kuidas saame kujundada uurimisküsimusi õppimiseks ja õppimise hindamiseks?	16
2.2 Millised õpetamisstrateegiad on kõige sobivamad klassis dialoogi, diskussiooni ja/või debati arendamiseks?	18
2.2.1: Strateegia: Õhtusöögilaud	20
2.2.2: Strateegia: Kuumaõhupallidebatt	21
2.2.3: Strateegia: Kiirkohting	23
2.2.4: Strateegia: Poksimatš	24
2.2.5: Strateegia: Pildiks muutumine	26
2.2.6: Strateegia: Akvaarium	27
2.2.7: Strateegia: Neli nurka	29
2.2.8: Strateegia: Vaikne lauamati vestlus	30
2.2.9: Strateegia: Rollimäng	32
2.2.10: Strateegia: Üldine konsensus	33
2.2.11: Strateegia: Lahendustele suunatud debatt	35
2.2.12: Strateegia: Dialoog empaatia arendamiseks	37
2.3 Õppetunnid ajaloost kui akadeemilisest distsipliinist	38
3. osa. Pädevuste hindamine	40
3.1 Kujundav ja kokkuvõttev hindamine	41
3.2 Pädevuste hindamine eriarvamusele jäämise õppimisel	43
3.3 Hindamise tööriistad	44
3.3.1 Küsitlemine hindamise tööriistana	44
3.3.2 Rubriikide kasutamine	47
3.3.3 Hindamisobjektid	49
3.3.4 Õpilase enesehindamine ja vastastikune hindamine	50
3.3.5 Suulise hindamise kasutamine	51
3.3.6 Õppimise kokkuvõtmine – klassis dialoogi, diskussiooni ja/või debati arendamiseks sobivate õpetamisstrateegiatega hindamine	51
3.4 Kokkuvõtvad kommentaarid hindamise kohta	54
Lisa 1. Argumendi kaardistamine (Dwyer, 2017).	55
Lisa 2. Esitluste hindamine	57
Lisa 3. Plakatite hindamine	60
Lisa 4. Hindamine graafilise organiseerimise vahendite abil	61
Lisa 5. Hindamine lauamati tegevuse kaudu	63
Lisa 6. Kuum/külm: Veenvuse hindamine	64
Lisa 7. Väljapääsupiletid	65
References for Part 2: Teaching Guide	66
References for Part 3: Assessment Guide	68
References for Part 3: Assessment Guide	69

Ülevaade

See õpetajate juhend on kirjutatud EUROCLIO Erasmus+ rahastatud projekti „Eriarvamusele jäämise õppimine“ raames. See on loodud dialoogi, debati ja diskussiooni õpetamise ja hindamise toetamiseks klassiruumis, kusjuures nende teema võib olla kas tundlik ja vastuoluline või mitte. Käesolev juhend koosneb kolmest osast. Osa A tutvustab projekti ja loob konteksti, et selgitada, miks klassiruumis peaksid toimuma dialoog, diskussioon ja debatt (DDD). Esitatakse projektiga seotud mõisted ja selgesõnaline selgitus, kuidas neid projektis kasutatakse. Mõistete hulgas on dialoog, diskussioon, debatt, seisukohad ja pädevus, kusjuures erilist tähelepanu on pööratud sotsiaalsetele ja kodanikupädevustele. Osa B on õpetamisjuhend ja osa C →→→ hindamisjuhend. Need kaks osa on mõeldud üksteist täiendama ja neid tuleb kasutada koos. Mõlemad kuuluvad eriarvamusele jäämise õppimise projekti sisu ja õpetamismaterjalide juurde, mille leiab veebilehelt www.historiana.eu ja need koosnevad järgmistest osadest:

- kaksteist Seisukohtade mitmekesisuse komplekti;
- mõnesid seisukohti kasutavad tunnikavad;
- e-õppe tegevused Seisukohtade mitmekesisuse materjalidega.

Juhendi on kirjutanud kogu Euroopast pärit ajaloo- ja kodanikuõpetuse õpetajad ning teadlased ja kasutatud on erinevaid seisukohti peegeldavaid materjale erinevatest kogukondadest. See juhend ei ole kirjutatud poliitikakujundajatele. Ehkki loodame, et praktiseerivate õpetajate tööprotsessi on huvitav jälgida, leiab üksikasjalikumalt teavet selle töö aluseks oleva teooria kohta, sealhulgas mõne asjakohase allika arvustused, selle projekti vajaduste hindamise dokumendist.

1. osa. Projekt

1.1: Väärtused ja põhimõtted – mis inspireerib ja informeerib meie mõtlemist

„Ajalootund peaks olema segipaiskamise ja väljakutsete esitamise koht. Ajaloo õppimine on pidev kokkupuude. Puutume kokku teistega ja teistsugususega. Puutume kokku võõraga (ja avastame, et see on üllatavalt tuttav) ja puutume kokku tuttavaga (ja avastame, mil viisil on see võõras)“.

Christine Counsell

(Allikas: How does Historical Learning Change Students?' kogumikus „What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research“ (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

See projekt põhineb EUROCLIO manifestil, milles on öeldud, et kvaliteetne ajaloo, pärandi- ja kodanikuõpetus...

...ei püüa edastada mineviku kohta ainuõiget tõde. See paljastab ajaloolised müüdid ja stereotüübid ning aitab näha, et inimesed tajuvad minevikku sõltuvalt oma taustast erinevalt. Selles käsitletakse vastutustundlikult ajaloo tundlikke ja vastuolulisi teemasid ning aidatakse kaasa pikaajalisele leppimisele lõhestatud ühiskondades.

...teab, et selle olulisus on seotud praeguste kogemuste ja väljakutsetega. See tutvustab globaalseid perspektiive, hõlmab mineviku uurimise erinevaid mõõtmeid ning käsitleb mitmesuguseid inimeste väärtusi, uskumusi, suhtumisi ja hoiakuid. See hõlmab kultuurilist, religioosset ja keelelist mitmekesisust ning kasutab minevikust elava arusaama tekitamiseks võimsa vahendina „ajalugu meie ümber“.

... põhineb pädevustel, sealhulgas tunnetuslikel, funktsionaalsetel, isiklikel ja eetilistel komponentidel. See aitab arendada põhipädevusi ja põhilisi mõtlemisoskusi ja kontseptsioone, samuti oskust mõista ja analüüsida teemasid ja sündmusi. See sisaldab pedagoogilisi ja hindamisstrateegiaid, mis parandavad iseseisvat õppimist, motivatsiooni ja kaasatust.

(Allikas: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

EUROCLIO teab, et hea ajaloo-, pärandi- ja kodanikuharidus on enam kui lihtsustatud seletused või vastused. Selle eesmärk on mõista ühiskondlike sündmuste ja protsesside keerukust: erinevaid mõõtmeid (sotsiaalne, poliitiline, majanduslik, kultuuriline jne) ja nende seost üksteisega, nende mitut põhjuslikku seost, muutuste mõju ja pidevust aja jooksul. On olemas teatud põhimõtted, mis tagavad, et klassiruumis peetak dialoog, diskussioon ja

debatt oleksid selle manifestiga kooskõlas ning need on siin välja toodud:

- a. Keskenduda tuleb alati sisule, mitte stiilile. Kuigi on olemas väljakujunenud ja hinnatud debati pidamise stiilid, milles hinnatakse väitleja retoorikat ja esinemisuskust, pole need klassiruumis olulised. Selle asemel tuleb keskenduda tõhusale suhtlusele, kus kõiki väiteid toetatakse kontrollitava tõendusbaasiga. See tähendab, et teised inimesed saavad esitatud väidete tõesuse kindlakstegemiseks neid kontrollida. Õpilasi tuleb alati julgustada rääkima teadmispõhiselt, nii et nad tugineksid oma argumentides õpitud teadmistele mineviku kohta.
- b. Ehkki vaidlustada saab ükskõik missugust olemasolevate tõendite põhjal tehtud järeldustel põhinevat seisukohta, koheldakse seisukohta avaldanud isikut austusega ja väärilt. Sama kehtib dialoogis, diskussioonis ja debatis käsitletavate minevikus elanud inimeste kohta. Kõik inimesed, nii varem elanud kui ka praegused, väärivad austavat ärakuulamist, kuni nad pole oma sõnade ja tegudega tõestanud, et nad seda ei vääri.
- c. Igal inimesel on õigus jääda oma valitud vaadete juurde. Kuid sellest ei järeldu, et kõik vaated on võrdselt põhjendatud või et inimestel on õigus väljendada vaateid, mis võivad kahju teha. Klassis väljendatud põhjendatud vaated on need, mis põhinevad kontrollitavatel tõenditel. Tõendid peaksid meil aitama proovida tõestada, et väidetavad faktid olid olemas. Osalejad peaksid jõudma kokkuleppele põhifaktide (juhtunu) osas. Tõendusmaterjali kasutatakse ka seisukoha väljendamisel, et veenda teisi antud tõlgenduse (miks sündmused juhtusid, mida need tähendasid, miks need on olulised) usutavuses ja usaldusväärsuses. Tõlgenduste osas võib olla palju erimeelsusi, kuid põhifaktide osas ei tohi neid eriti olla. Mõnikord võivad õpilased väljendada vaateid, mida teised peavad äärmuslikeks. Klassis, kus dialoog, diskussioon ja debatt on tavalised, kontrollitakse nende vaadete nagu ka kõikide teiste puhul automaatselt, kas need põhinevad tõenditel ja neid kritiseeritakse kontrollitava tõendusmaterjali abil.
- d. Osalejate käitumine klassis peetava dialoogi, diskussiooni ja debati ajal ei tohi olla vastuolus põhiliste inimõigustega. Kui õpilased väljendavad vaateid, mis on vastuolus põhiliste inimõigustega, saab õpetaja seda kasutada kui võimalust näidata, miks me praegu neid vaateid probleemsetena käsitame – just seetõttu, et need rikuvad rahvusvahelise üldsuse poolt kokkulepitud põhilisi inimõigusi. Selliste vaadete väljendamine annab võimaluse õpetada inimõigusi.
- e. Arvamuste mitmekesisus on märk tervest demokraatlikust ühiskonnast ja seda tuleks tunnustada. Konflikt pole vale – see aitab inimestel areneda. Siiski tuleb konflikti konstruktiivselt hallata. Õpilased peavad õppima, kuidas oma arvamust avaldada nii, et nad tunneksid end ära kuulatuna ja saaksid anda konstruktiivse panuse vaba ja

demokraatliku ühiskonna arengusse. Samuti peavad nad õppima, kuidas kuulata avatud meelega, kui räägitakse teistest kontrollitavatel tõenditel põhinevatest vaadetest, isegi kui nad olid alguses ja jäid ka lõpus nende suhtes eriarvamusele.

- f. Püüd võita on harva dialoogi ja diskussiooni osa. Isegi klassis peetavates debattides ei tohiks põhirõhk olla võitmisel. Keerulisi küsimusi ei ole lihtne lahendada ja vaidlusel on harva vaid kaks selget poolt. Selle asemel peaks dialoogi, diskussiooni ja debati käigus paranema kõigi osalejate teadmiste tase. Osaliselt juhtub see nüansside ja keerukuse uurimisega, et jõuda sügavamale ja laiahaardelisemale arusaamiseni.
- g. Mõned teemad on tundlikud ja/või vastuolulised ning võivad tekitada tugevaid emotsioone. Õpetajad peavad sellega hakkama saamist õppima ja saama vastava väljaõppe. Õpilased tulevad meie klassidesse oma minevikuga. Õpetaja kohus on tagada, et kõik õpilased tunneksid, et toetatakse nende konstruktiivset osalemist sellistel teemadel peetavates dialoogides, diskussioonides ja debattides. Ei ole õiglane oodata õpilastelt, kellel puudub dialoogis, diskussioonis ja debatis osalemise kogemus, et nad alustaksid selliste teemadega.

Dialoog, debatt ja diskussioon on omaette distsipliinid. Näiteks ajalootundide teema on minevikus. Kõigepealt lähenetakse teemale mineviku mõistmise distsipliinist lähtudes. Seejärel saab analüüsida ja hinnata teema mõju ja olulisust, sealhulgas olevikule. Enne kui julgustada õpilasi dialoogi või debatti pidama või diskuteerima, peab aitama neil saada antud teema kohta mitmekülgseid teadmisi.

1.2: Mis peaksid klassiruumis toimuma dialoog, diskussioon ja debatt?

Ülalolevas 1. peatükis esitatud põhimõtted on meie mõtlemist mõjutanud. Kogu Euroopast pärit ajaloo- ja kodanikuõpetajatest koosneva projektimeeskonnana diskuteerides oleme jõudnud järgmiste väideten, miks arvame, et dialoog, diskussioon ja debatt on klassiruumis olulised:

- Ühiskonnas enesekindlalt ja konstruktiivselt osalemiseks peavad noored arendama oma argumenteerimisega seotud pädevusi. Usume, et erimeelsused ja vaidlused on osa inimeseks olemisest ning tervetes ühiskondades teab enamik inimesi, kuidas vaielda ilma kahju tegemata ja vägivallatsemata.
- Ajalugu ei ole minevik. See on akadeemiline distsipliin, mis püüab minevikust aru saada. Ajalugu vaidlustatakse alati, diskussioon ja debatt on selle kesksed osad. See tähendab, et mõnede kindlate faktide osas võib jõuda kokkuleppele, kuid nende tähenduse osas valitseb harva üksmeel.

- Mõnikord võib ajalugu, nagu seda koolides õpetatakse, tunduda muutumatu teadmiste kogumikuna. Nendes klassides, kus esinevad diskussioon, debatt ja dialoog, õpivad õpilased, et on olemas palju tõendusmaterjalil põhinevaid arvamusi, et ka nemad võivad osaleda ajaloo üle arutlemises ja et ka nende arvamus on oluline.
- Diskussioon, debatt ja dialoog klassis aktiveerivad õppeprotsessis osalevaid noori inimesi. Tavaliselt toimuvad need suuliselt, andes õpilastele võimaluse rääkida enne kirjutamist. Paljude noorte inimeste puhul toetab see tervikliku mõtlemise ja kirjutamise arengut.
- Kool peaks olema ka koht, kus noored inimesed saavad oma ideid katsetada, õppida uut moodi mõtlema ja muuta oma vaateid ilma hukkamõistu kartmata. Samuti saavad nad ohutult kogeda, mis tunne on olla valesti mõistetud ja kui nende hinnalisi vaateid vaidlustatakse, õppides ja kasvades seeläbi õpetajate oskuslikul toel.

1.3: Asjakohased mõisted

1.3.1 Määratlemine, mida mõistame dialoogi, diskussiooni ja debati all

Oxfordi inglise keele sõnaraamatus (OUP 1993) ja Chambers'i etümoloogia sõnaraamatus (Chambers Harrap 1988) on need mõisted määratletud järgmiselt:

Dialoog: vestlus, diskursus. Vestlus kahe või enama inimese vahel, suuline mõttevahetus, diskussioon. Alates 20. sajandi keskpaigast sai see ka kahe riigi või bloki esindajate vahelise diskussiooni või diplomaatilise kontakti tähenduse; ettepanekute vahetamine, väärtuslik või edasiviiv suhtlus erinevate gruppide vahel. Etümoloogiliselt pärineb see kreekakeelsest sõnast διάλογος, mis on seotud sõnaga dialégesthai – vaheldumisi rääkima, üksteisega vestlema. Dia – üle, vahel + legéin – rääkima.

Diskussioon: (mõtte) uurimine argumentidega, debatt, arvamuste vahetus, vestlus. Etümoloogiliselt pärineb see ladinakeelsest sõnast discussus, mis on sõna discutere (lahku lööma) mineviku kesksõna. Dis – lahku + quaterre - raputama.

Debatt: vaidlus, diskussioon, eriti küsimuse ametlik arutamine ametlikus seadusandlikus kogus või avalikul koosolekul. Vaidlema, arutlema, eriti ametlikult avalikul koosolekul vms. Millegi üle järele mõtlema, kaalutlema, juurdlema. Nüüdseks arhailine tähendus varasel keskajal oli riidlema, kaklema, vaidlema ja seda väljendab ka sõna etümoloogia: de – alla + batre – peksma.

2018. aasta augustis esitas Euroopa õpetajate fookusgrupp järgmised mõtted ülal toodud

sõnade määratlemise viisi ja nendevaheliste suhete kohta.

Dialoog: toimub kahe või enama mõtteid vahetava inimese vahel. Dialoogis osalevad inimesed soovivad vahetada seisukohti. See ei ole rangelt organiseeritud ja reegleid on vähem. Kuid on olemas ka sokraatiline tähendus, mis hõlmab juhitud dialoogi. Siis võib mõni dialoogis osaleja püüda probleemi defineerida. Seega võib dialoog olla ka väga struktureeritud. Dialoog ei pea tingimata toimuma mingil vaieldaval teemal. Seda võib näha rohkem väärtustel põhinevana.

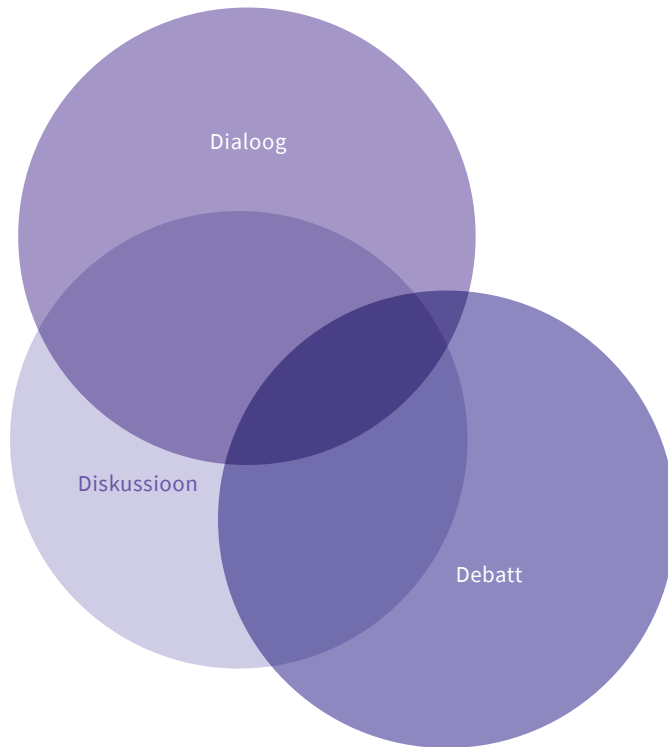
Diskussioon: tundub olevat rohkem mitteametlik vestlus ringis mitme inimese vahel. Diskussioonis osalevad inimesed on rohkem nõus oma seisukohta muutma. Diskuteerida saab erinevate probleemide üle. See on vähem organiseeritud ja vähemate reeglitega. Hispaania keeles on diskussioonil teine varjund – suuline võitlus. Vastuolud on tõenäolisemad kui dialoogi puhul.

Debatt: nähakse rohkem kui seisukohtade erinevust, mõttevahetust, kus valitakse pool. Debatt on arutelu, milles pooled kaitsevad oma seisukohti ja seetõttu võivad nad olla vähem valmis oma seisukohta debati ajal muutma, ehkki nende vaated võivad hiljem muutuda. Debatt peetakse arutelu kahe poole vahel, et leida lahendus ühele küsimusele. Debatt hõlmab ettevalmistamist, reegleid, korraldamist ja esitlemist. Sellel on väljakujunenud kord, mille õppimine võib osutada vajalikuks. Klassiruumis saab debatti laiendada ka sarnasemaks dialoogile.

Huvitav on tähele panna sarnasusi ja erinevusi sõnastike definitsioonide ja Euroopa ajalooõpetajate rühma arusaamade vahel. Sarnasus seisneb selles, et debatti peetakse formaalsemaks ja opositsioonilisemaks kui dialoogi ja diskussiooni. Diskussiooni samas ei mõisteta samamoodi vaatlusaluse küsimuse kõigi aspektide üksikasjaliku uurimisena.

Sõnastiku määratluste ja õpetajate arusaamade vahel oli kattuvus, saime seda esitada järgmiselt:

See skemaatiline esitus on vaid üks seisukoht. Eelmises lauses on oluline, et kasutasime sõna



„saime“, mitte „peab“. Meil olid projektiga töötamise ajal selle diagrammi üle huvitavad diskussioonid. Näiteks üks Türgi kolleeg joonistas ringid nii, et dialoog ja debatt ei kattunud üldse. Ta väitis, et sõnale „dialoog“ ei vasta türgi keeles ükski sõna ja et ta näeb suuremat kattuvust dialoogi ja diskussiooni vahel. On tõenäoline, et sellele temale mõeldes ja nende kolme elemendiga töötades teie arusaamad nende kolme mõiste vahelise tasakaalu kohta muutuvad.

Edasised sammud

Kuigi tunnistame, et mõistete kasutamise ja nende kattuvuse osas jääb alati dialoogi ja/või diskussiooni ja/või debati võimalus, oleme selles projektis valinud järgmise lähenemisi:

1. Tunnistades mõistete märkimisväärset kattumist ja vältides nende jäika eristamist, tunnistame samal ajal laialdaselt aktsepteeritud seisukohti, et
 - a. diskussioon ja dialoog on vähem formaalsed kui debatt ja mitteformaalne stiil on osa nendest;
 - b. diskussioon on osa dialoogist ja debatist;
 - c. diskussioon ja debatt on seotud seisukohtade lahti harutamise ja nende uurimisega, samas kui dialoog on konstruktiivsem ((metafoorilise) struktuuri loomise mõttes).
2. Kasutame õppimise eesmärgi valitud lähenemisi määratlemiseks ja keskendumise praktilistele lähenemisiidele, mis on klassis oma tõhusust tõestanud, ilma et

püüaksime lähenemisviisile nime anda.

1.3.2 Määratlemine, mida mõistame seisukoha all

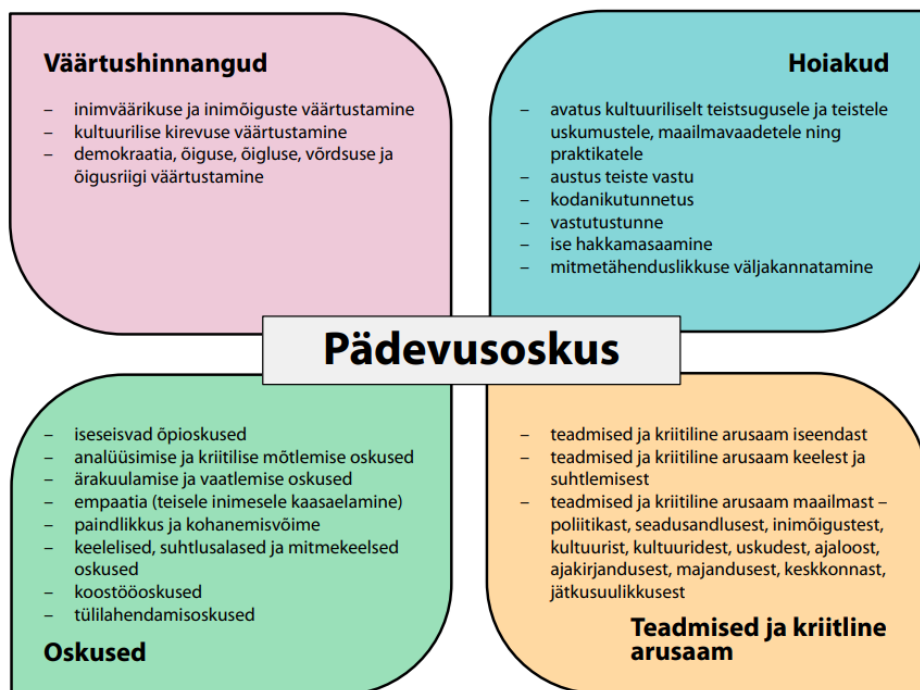
Seisukoha all mõistame vaadet, mis on meieni jõudnud minevikust, või vaadet minevikule. Kodanikuõpetuse õpetamisel võib see hõlmata väga hiljutist minevikku. Igas Seisukohtade mitmekesisuse materjalis on põhiteemade sisu esitatud nähtuna mitmest perspektiivist. Tunnikavad annavad õpetajatele viisi, kuidas seisukohtadega töötada.

1.3.3 Määratlemine, mida mõistame pädevuse all

Pädevusõpetuse kohta käiva diskussiooni algaasis määratlesid Rychen and Salganik (2003) DeSeCo töö käigus sobiva pädevuse mõiste. Nad leidsid, et pädevus on põhipädevus, kui see vastab järgmisele kolmele üldkriteeriumile: aitab kaasa kõrgelt hinnatud tulemuste saavutamisele individuaalsel ja ühiskondlikul tasandil; on vajalik vahend oluliste, keerukate nõudmiste ja väljakutsetega toimetulemiseks laias kontekstis ning on oluline kõigi jaoks (lk 44). Euroopa lähteraamistikus Põhipädevused elukestvas õppes on seda definitsiooni laiendatud, nii et see hõlmab

konteksti sobivate teadmiste, oskuste ja hoiakute kombinatsiooni. Põhipädevused on need, mida kõik inimesed vajavad isiklikuks eneseteostuseks ja arenguks, kodanikuaktiivsuseks, sotsiaalseks kaasatuseks ja töötamiseks (Euroopa Komisjon, 2007, lk 13).

Huvitav on see, et väärtuste kontseptsioon ei kuulu sellesse Euroopa lähteraamistikku (2018). Selles projektis kasutatud demokraatliku kultuuri pädevuste raamistikus on pädevused jaotatud nelja ulatuslikku kategooriasse, mis hõlmavad erinevaid väärtusi, hoiakuid, oskusi ja teadmisi ning kriitilist mõistmist. Joonisel 1 on antud ülevaade sellest raamistikust.



Joonis 1. Demokraatliku kultuuri pädevused (allikas: Euroopa Nõukogu, 2016)

Pädevuste arendamine eeldab kontrolli omamise tunnet (suutlikkust enda nimel tegutseda), kus tegutsemine ja väärtus on korruga nii isiklik ja privaatne kui ka avalik. Seda avalikku aspekti saab formaalselt hinnata. Põhipädevused on need, mida kõik inimesed vajavad isiklikuks eneseteostuseks ja arenguks, tööalasel konkurentsivõimelisena püsimiseks, sotsiaalseks kaasatuseks, jätkusuutlikuks ja edukaks eluks rahulikus ühiskonnas, terviseteadlikuks elu korraldamiseks ja kodanikuaktiivsuseks. Neid arendatakse lähtudes elukestva õppe perspektiivist, mis algab varajases lapsepõlves ja kestab kogu täiskasvanuea ja väljendub formaalses, mitteformaalses ja informaalses õppimises igas kontekstis, sealhulgas perekonnas, koolis, tööl, naabruskonnas ja teistes kogukondades (Euroopa Liidu Teataja, 2018, lk 7).

Eurydice'i kodanikuhariduse aruanne (2017) rõhutab mitmesuguste lähenemisviiside olulisust kodanikuõpetuse õpetamisel ja õppimisel, alates aktiivsest, interaktiivsest, kriitilisest, koostööl ja osalusel põhinevast õppimisest kuni kogu kooli hõlmava lähenemise ja koolivälise tegevuse kaudu õppimiseni. Kuidas sellist õppimist õpetada ja hinnata, on väljakutse. See on kahe järgmise osa teema.

2. osa. Õpetaja juhend diskussiooni, debati ja dialoogi õppemeetoditena kasutamise toetamiseks

2.1. Tingimused: kuidas tagada kõikide õpilaste edenemiseks ja arenemiseks sobivad tingimused, et nad oleksid võimelised osalema dialoogis, debatis ja diskussioonis?

Tõhusa õppimise tagamiseks koolides on iga õpetaja kogemused ja oskused, õppeaine põhjalik tundmine ning õpetamisstrateegiatega ja õppematerjalide kvaliteet otsustava tähtsusega. Samuti on olemas konkreetsed asjad, mis mõjutavad õpilastega peetava dialoogi, debati ja diskussiooni tõhusust. Neid käsitletakse selles peatükis. Siin tõstatatud punktide kohta saab täiendavalt lugeda täiendava lugemismaterjali peatükist.

2.1.1 Õpetaja ja õpilastega seotud küsimused

- Õpetaja peab õpitavat teemat väga hästi valdama, sealhulgas teema konteksti ja vaidlusküsimusi. Õpetajal on võtmeroll selles, et õpilased keskenduksid oma vaadete õigustamisele kontrollitavate tõendite abil, et koguda teadmisi ja uurida asju põhjalikult. See pole võimalik, kui õpetaja ei tunne teemat ega tea teema tõendusmaterjalina kasutatud allikaid.
- Õpetaja peab teadvustama oma eelarvamusi ja vaatenurki vastava teema kohta. Vaatenurgad võivad olla tõendus põhised ja paikapidavad, kuid iga vaatenurk on vaid osa tervikust ja selle kujunemise aluseks on hoiakud, kontekst ja kogemused. Nendest asjadest teadlik olemine aitab õpetajatel õppijaid toetada nende enda ideede põhjalikumal uurimisel. Materjali parem valdamine (vt eespool) aitab õpetajal hõlpsamini näha oma eelarvamusi ja vaatenurki.
- Õpetaja peab tundma oma klassi õpilasi, nende varasemaid kogemusi ja võimeid ning olema võimalikult teadlik isiklikest põhjustest, miks teatud teemad ei pruugi õpilastele sobida (võib-olla teatud ajal) ning miks ja kuidas võivad õpilased vajada tuge, et osaleda ja õppida.
- Õpetajast peab saama ekspert nii antud teemaga kui ka õpilastega kõige enam sobivate õpistrateegiatega üle otsustamisel. Teatud strateegiad pole tavaliselt sobivad vastuoluliste, emotsionaalsete ja tundlike teemade jaoks.
- Õpetaja peab paika panema õpilastelt oodatava austava suhtumise standardid inimeste ja tõendusmaterjalide suhtes. Õpetaja peab ka näitama, et selles ei ole midagi halba, kui inimene muudab meelt, või kui tõestatakse, et tema seisukoht on vale, kuid kogu aeg tuleb keskenduda sisule, mitte aega isikule, kes seda seisukohta väljendab.

2.1.2 Klassiruumi ettevalmistamine ja standardite kehtestamine

- Enne dialoogi, debati ja diskussiooni alustamist peab mõtlema asjade paigutusele klassiruumis. Mõned toolide ja laudade paigutused on vastandlikumad kui teised – näiteks ridades laua taga paiknevad toolid on vastandlikumad kui ringikujuliselt paigutatud toolid. Kuid mõnikord vajavad õpilased laudu, kuhu oma materjalid paigutada. Samuti peate mõtlema sellele, et õpilased kuuleksid, näeksid ja saaksid hõlpsalt osa võtta.
- Võib-olla on asjakohane enne tegevuste algust õpilastega käitumise osas kokku leppida. See tähendab, saavutada üksmeel lugupidava, korrakohase ja keskendunud käitumise reeglite osas. Reeglite aktsepteerimise soodustamiseks on hea mõte kõigepealt rääkida õpilaste muredest teemaga seoses, küsida, mis neile meeldib ja mis ei meeldi, ning paluda neil mõelda, mis aitaks neil osaleda. Veel üks kasulik mõte on jälgida debattide häid ja halbu näiteid ning julgustada õpilasi iseloomulikke jooni tuvastama. Käitumisjuhend võib siis sisaldada selliseid punkte nagu kokkulepitud reeglid hoiaku, tooni, sobiva keelekasutuse ja protsessi kohta, samuti tagajärgi, kui reegleid rikutakse. Mõnikord võib olla asjakohane kokku leppida, et klassiruumis räägitu jääb konfidentsiaalseks, või leppida vähemalt kokku, et käitumisreeglite järgimist jätkatakse ka pärast tunni lõppemist.
- Sellega seoses võiks määratleda mõned ootused. Näiteks, et õpilased tegelevad keerukate olukordadega, kaitsevad oma seisukohti, kuid kuulavad ja õpivad teistelt, on valmis küsima ja lubama mõttevahetusaega ja hingamisruumi, on valmis oma seisukohti muutma, nägema vaeva ühisarusaamade ja erimeelsuste tuvastamiseks ja mitte keskendumisele võitmisele. Sellele aitab kaasa hindamiskriteeriumide avalik määratlemine.
- Võib-olla tuleb õpilastele õpetada, kuidas kontrollida allika ja selle tõlgendamise õigsust. Lugemisosast (allpool) leiate kasuliku CRAAP-testi lingi. Selles läbivad õpilased mitu sammu, et selgitada välja allika ajakohasus, ajakohasus, täpsus, autoriteetsus ja eesmärk.

2.1.3 Ülesande püstitamine

- Pärast vastavate teadmiste omandamist peab õpetaja hindama õpetatava ulatust, selgitades välja üldaktsepteeritud faktid, vaidlusküsimused, punktid, kus valitseb üksmeel või kus seda pole vaja.
- Ajalooõpetajate kogukonnas valitseb märkimisväärne erialane üksmeel selles osas, et tunni kavandamisel tasub kulutada aega õppimist struktureeriva uurimisküsimuse püstitamisele. Uuringküsimus on kõikehõlmav küsimus õppimise kujundamiseks ja ühendamiseks. See on tugevalt mõisteline ja võimaldab vaidlusi positiivselt piiritleda.

See on lähenemisviis, mis on rakendatav ka teistel erialadel. See piiritleb õppimise eesmärgi, mis võib hõlmata dialoogi, diskussiooni ja debatti ning peaks olema seotud peamiste vaidlusküsimustega. Seda on lähemalt käsitletud järgmises peatükis.

-
- Õpetamisele mitmest vaatenurgast lähenemine toetab edukat dialoogi, diskussiooni ja debatti klassis. „Mitmest perspektiivist lähenemine on viis ajalooliste sündmuste, isiksuste, arengute, kultuuride ja ühiskondade vaatlemiseks erinevatest perspektiividest, kasutades selleks protseduure ja protsesse, mis on ajaloo [ja sellega seotud teemade] kui distsipliini jaoks üliolulised“ (Stradling 2003). Sellega seoses on sageli abi, kui ülesanne püstitatakse komplekselt ja nüansirikkalt. See tähendab, et ei püüelda lihtsate/must-valgete lahenduste poole, mis tihti põhjustab mitteajaloolist mõtlemist ja võib soodustada näilisi erimeelsusi. See viib meid tagasi teadmiste juurde. Mida paremini õpetajad ja õpilased teemat valdavad, seda tõenäolisemalt on nad võimelised nägema seoseid, seda, kuidas on paljude erinevate seisukohtade olemasolu võimalik, ning et mis tahes varasemat sündmust on võimalik rekonstrueerida eri viisidel.

2.1.4 Klassi ohjamine tegevuse ajal

Mõned õpilased võivad suuta teistest paremini istuda ja kuulata. Õpetajad peavad mõtlema, kuidas nad kavatsevad kõiki õpilasi kaasata. Samuti peavad nad mõtlema, kuidas vältida seda, et häälekamad ja enesekindlamad õpilased tegevuses domineerivad. On mitmeid üldisi küsitlemisstrateegiaid, mille abil saab veenduda, et kõik võtavad osa. Näiteks:

- Võib rakendada reeglit, et igas voorus saab igaüks vaid ühe korra sõna. See tähendab, et kord sõnavõtnud õpilane ei saa teist korda sõna enne, kui kõik ülejäänud õpilased on esimest korda sõna saanud. See võib olla kasulik, et aidata õpilastel tõeliselt hoolikalt järele mõelda, mida nad tahavad öelda, ja oma vaated kokku võtta.
- Õpetaja võib kirjutada kõigi õpilaste nimed pulgakommi (või kohvisegaja) pulkadele. Kui keegi esitas küsimuse või saab rääkida, võetakse ta nimi pulkade purgist välja.
- Õpetaja võib keelduda käetõstmisele reageerimast ja valida ise, kes õpilastest vastab.
- Õpilastele antakse esmalt aega iseseisvalt mõelda, seejärel jagada oma mõtteid kõigepealt ühe klassikaaslase ja seejärel rühmaga; see on võimalus anda mõtlemisaega, suurendada enesekindlust ja kaasata enam õpilasi. Seda nimetatakse „mõttele, aruta paaris, jaga“.

- Põrkamisega küsimus (õpetaja esitab küsimuse ühele õpilasele) ja vastuse järel pörgatatakse see edasi (kohe reageerimise asemel küsib õpetaja teiselt õpilaselt, mida ta arvab või kas ta soovib räägitule midagi lisada).

2.1.5 Õppimise planeerimine – kuidas saame kujundada uurimisküsimusi õppimiseks ja õppimise hindamiseks?

Esimene küsimus, mis tuleb õpilastele mõeldud tegevuse, tunni või tundide seeria kavandamisel esitada, on „**Mida tahame, et õpilased oleksid lõpuks õppinud?**“ Sellele pealtnäha lihtsale küsimusele võib olla raskem vastata, kui alguses paistab. Ilma selgelt mõistmata, mis on õppimise soovitud tulemus, on õpilastega veedetud aeg vähem efektiivne. Küsimuse vastuse põhjal saab õpetaja kirjutada õpieesmärgid. Need teevad selgeks õppimise tulemuste iga konkreetse aspekti ja suunavad ülejäänud õppekava.

Teine küsimus, mida küsida, on järgmine: „**Kuidas tean, et soovitud õppimine on saavutatud?**“ See tähendab, kuidas ma õpetamise ajal hindan, et õpilased õpivad nii, et lõpuks on nad õppinud seda, mida ma tahan, et nad oleksid õppinud? Samuti, kuidas ma hindan lõpus, et õppimine on toimunud. Ja kuidas ma hindan seda, et õpilased jätavad sellest tegevusest/tunnist/tunniseeriast meelde õpitud teadmised, mida mul on vaja, et nad edaspidiseks meelde jätaksid. Ka need pole lihtsad küsimused, millele vastata. Selle projekti raames on hindamise kohta koostatud terve juhend. Äärmiselt oluline on meeles pidada, et hindamist ei saa lõpus juurde lisada. Hindamise kavandamine algab kogu planeerimisprotsessi alguses. Hindamiskavad on õppekava oluline osa.

Kolmas küsimus, mida küsida, on "**Millise uurimisküsimuse saan välja töötada, et määratleda soovitud õpitulemuse saavutamist?**" Uurimisküsimus on õppekava pealkiri ja peaks hõlmama õppimist. See võib olla viimane hindamisküsimus. Uurimisküsimuse üle mõtlemine on kasulik, et kontrollida, kas õppimise ja hindamise eesmärgid on selged ja toimivad. See annab ka võimaluse mõelda, kas kavandatu on oma olemuselt ajaloo kohta õppimise tund või selline tund nagu kodanikuõpetus, kus teemaga tegelemise eesmärk on tegelemine moraalsete ja eetiliste otsustega. Näiteks võib teemale, kuidas inimesed surve all ellu jäävad, läheneda nagu akadeemiline ajaloolane või nagu keegi, kes soovib uurida seda teemat eetika ja kõlbluse vaatenurgast. Ajaloolane võib esitada järgmise küsimuse: „Millised tingimused ja perspektiivid mõjutasid inimeste survestatud valikuid?“ Kodanikuõpetuse õpetaja võib küsida: „Kuidas saab ajalooline perspektiiv aidata meil otsustada inimeste tehtud valikute üle, kui nad surve all ellu jäid?“ Uurimisküsimused toimivad paremini, kui need kajastavad elavat arutelu. See tähendab, et ajalooline uurimisküsimus on seotud aspektiga, mille üle vaidlevad akadeemilised ajaloolased, ja kodanikuõpetuse uurimisküsimus puudutab tänapäeva ühiskonnas olulist teemat.

Pärast nendele kolmele küsimusele vastamist võib kavandamist jätkata. Selle võib koostada

üksikasjaliku õppekavana. Otsused, mis tuleb teha, on järgmised:

- *Millal toimub diskussioon, dialoog ja/või debatt?* Tavaliselt toimivad need tõhusamalt siis, kui õpilastele on teemat piisavalt tutvustatud või neil on olnud aega omandada selle kohta piisavalt teadmisi, et nende vaadetele oleks sisu (et nad saaksid oma väiteid tõenditega põhjendada) ja et nad saaksid uurida teemat sügavuti ja nüansirikkalt. Kui mõelda teadmiste tasemele, mida õpilased vajavad, võib olla kasulik mõelda teadmiste kolmel skaalal. Teemaskaala on konkreetsed teadmised, mida nad selle teema kohta vajavad. Perioodi skaala on teadmised, mida nad vajavad uuritava aja ja koha kohta. Laiem teadmiste skaala on seotud laia kontseptuaalse mõistmisega, näiteks, kuidas Vene revolutsioon sobib 20. sajandi poliitilise arengu ajalukku. Ajalootundides on soovitatav diskussioon, dialoog ja/või debatt üles ehitada ehtsate ajalooliste debattide ümber ja kodanikuõpetuse tundides tänapäeva ühiskonnale oluliste teemade ümber.
- *Hoiak, mille õpetaja võtab diskussioonis, dialoogis ja/või debatis.* Õpetaja ei ole kunagi täiesti neutraalne. Õpetaja võib siiski valida positsiooni jääda võimalikult neutraalseks või võtta teadlikult seisukoht. Kui õpetaja on võimalikult neutraalne, tuleb vaadete mõjutamist ja õpetajale meeldimise proovimist võimalikult vähendada ning uute vaadete ja küsimuste jaoks võiks olla rohkem ruumi. Kuid see võib õpilaste jaoks tunduda kunstlik ja paneb õpilased olukorda, kus nendelt oodatakse vaadete esitamist, samas kui nende õpetaja on sellest vabastatud. See ei pruugi õpetaja isiksusele sobida ja õpilased võivad sellele vaatamata lihtsalt tema vaadete kohta oletusi teha. Kui õpetaja võtab hoiaku, saavad õpilased oma teadmisi kasutades vaielda selle poolt ja vastu ning õpetaja ei ole ainsana eneseväljendamisest vabastatud. Mõne õpilase jaoks võib siiski olla keeruline oma õpetajale vastu vaielda või tunneb ta, et peab vastu seisma, isegi kui ta ei ole nende vaadete vastu. See võib raskendada ka faktide ja arvamuste eristamist õpetaja jutus.
- *Kuidas aidata õpilastel hoolida.* Juba on öeldud, et konkurentsi õhutamise ja soov võita ei ole klassiruumis peetava dialoogi, diskussiooni ja debati kontekstis abiks. Selle asemel peab õpetaja mõtlema, kuidas julgustada õpilasi teemast piisavalt hoolima või vaevuma sellega tegelema, et nad õpiksid teemat tundma, selle kohta argumente esitama ja tahaksid seda täielikult uurida. Võib juhtuda, et teema on nii tundlik ja/või vaieldav, et õpilased juba hoolivad sellest kirglikult ja neil on eelnevalt kujunenud tugevad isiklikud arvamused. Sel juhul võib olla vaja keskenduda sellele, et aidata õpilastel hoolida vaatepunktidest, mida nad ei jaga. Tegevuste peatükk ja tundide kavad sisaldavad näiteid, kuidas aidata õpilastel materjaliga suhestuda.
- *Küsitlemine, mida on vaja dialoogi, diskussiooni ja/või debati toetamiseks.* Õpetaja küsitlemisele reageerimine ei ole sama, mis diskussioon, debatt ja dialoog, kuid kvaliteetne õpetajapoolne küsitlemine on nende toetamiseks oluline. Näiteks saavad õpetajad diskussiooni toetada ja süvendada, mängides küsitledes „kuradi advokaadi“

rolli. Küsitlemise näiteid on esitatud ka tegevuste peatükis ja tunnikavades. Soovitame õpetajatel, kes ei tunne end klassis dialoogi, diskussiooni ja/või debati läbiviimise osas kindlalt, oma küsimused tegevuse või tunni erinevateks etappideks üles kirjutada, et tagada soovitud õpitulemuste saavutamine.

- *Kuidas läbivalt hinnata.* Lugege selle projekti hindamisjuhendit sisaldavat osa. Samuti tuleb siin veel kord sõnastada hindamise eesmärk. Õpetajad loovad hindamise käigus uusi teadmisi selle kohta, mida nende õpilased teavad. Seejärel peavad nad tegema otsused selle kohta, mida nad selle uue teadmisega peale hakkavad. Kas nad kavatsevad seda kasutada oma õpilaste paremusjärjestusse seadmiseks? Seda nimetatakse üldiselt kokkuvõtvaks hindamiseks. Seda saab mõnikord halvasti kasutada ja see annab õpilastele sõnumi, et neid hinnatakse negatiivselt ja paigutatakse kindlasse lahtrisse, mida nad ei saa muuta. Oma õpilaste õppimisse positiivselt suhtuv õpetaja, kes on pidevalt kursis nende õppimisega, kasutab õpilaste arengu ja kasvu soodustamiseks pidevalt kujundavat hindamist. Õpetajad peavad sageli töötama süsteemidega, mis nõuavad kokkuvõtvat hindamist. Tugev kujundav hindamine keskendub siiski rohkem sellele, et võimaldada igal inimesel saada nii heaks, nagu nad vähegi suudavad ja tahavad.

Selle juhendi järgmistes peatükkides on esitatud praktilisi selgitusi ja näiteid dialoogi, debatti ja diskussiooni julgustavatest strateegiatest.

2.2 Millised õpetamisstrateegiad on kõige sobivamad klassis dialoogi, diskussiooni ja/või debati arendamiseks?

Selles jaotises kirjeldame kahteteist erinevat strateegiat dialoogi, diskussiooni ja/või debati arendamiseks klassiruumis. Need ei ole õppimiskavad (vt ülaltoodud peatükki). Need on strateegiad, mille õpetajad on paljude aastate jooksul välja töötanud ja mis võivad moodustada osa tunnikavadest. Nagu eelnevas peatükis selgeks saime, ei alga tunni kavandamine tegevuse (õpetamisstrateegiate) kavandamisega, vaid kõigepealt mõeldakse, mida õppimisega saavutada tahetakse. Need läbiproovitud strateegiad on aga kasulikud mitmesuguste õpitulemuste saavutamiseks.

Lisas 1 on toodud näited sisust, mida saab koos iga strateegiaga kasutada (saadaval inglise keeles). See on ka osa Seisukohtade mitmekesisuse materjalist või muust Historiana õppematerjalist või viitab sellele. Konkreetset materjali saab kasutada iga strateegia tutvustamiseks õpetajakoolitusel. Seejärel võib koolituskursusel osalevatelt õpetajatelt küsida, kuidas nad saaksid konkreetse strateegia oma tunnikavadesse integreerida. Seisukohtade mitmekesisuse ja muu sisu leiab veebiaadressilt <http://historiana.eu>.

Selle peatüki lõpus on alapeatükk, kus arutatakse, kuidas võib ajalugu akadeemilise distsipliinina, mille keskmes on debatt ja diskussioon, olla ka inspiratsiooniallikaks õpetajatele, kes soovivad oma klassides rohkem dialoogi, debatti ja diskussiooni kasutada.

Kokkuvõtlik tabel õpetamisstrateegiatest		
	Õpilase tegevus:	Õpilase õpitu
Õhtusöögilaud	Diskussioon kindlate seisukohtade suhtelise sarnasuse ja erinevuse üle.	Diskussiooni harjutamine. Teema kohta käivate seisukohtade nüansirikkuse ja keerukuse tuvastamine. Seisukohtade vahelise seose astmete analüüsimine.
Kuumaõhupalli debatt	Debatt alateema suhtelise olulisuse üle teema jaoks.	Debatiks tõenduspõhise argumendi koostamise ja selle jaoks materjali kogumise harjutamine. Debati käigus argumendi ümberlukkamise harjutamine.
Kiirkohting	Paarikaupa dialoog, millele järgneb kogu klassi arutelu mingi teema üle.	Dialoog, kus kuulatakse ja veendakse teisi inimesi. Ideede ja arvamuste parandamine ja ümbersõnastamine. Inimeste ja vaatenurkade vaheliste ühenduspunktide tuvastamine ja analüüsimine.
Poksimatš	Paarikaupa dialoog, mille järel keskendutakse faktitõendite kasutamisele, mitte enese maksmapanemisele ega stiilile.	Väidete kontrollitavate tõenditega tõendamise olulisus. Kui oluline on olla hästi informeeritud ja kui palju tuleb hoolsalt tööd teha, et teemat hästi vallata.
Pildiks muutumine	Sihipäraselt ja täpselt seisukoha võtmine vaatenurga paremaks mõistmiseks.	Kuidas laiemat sündmust konkreetsest vaatenurgast kogeti. Mõistev suhtumine erinevatesse kehtivatesse ja teadmistel põhinevatesse seisukohtadesse antud teemal.
Akvaarium	Põhjalik diskussioon teema ühe aspekti üle ja põhjaliku diskussiooni kuulamine.	Kuidas saada teadmisi põhjalikuks aruteluks. Eduka diskussiooni koostisosad. Erinevad vaatenurgad laiemal teemal.
Neli nurka	Arvamuse avaldamine ja põhjendamine diskussiooni jaoks seisukoha võtmise kaudu.	Arvamuse kujundamine, avaldamine ja põhjendamine. Kuidas arvamused võivad diskussiooni tulemusel ja uute teadmiste saamisel muutuda.
Vaikne lauamati vestlus	Mõtete, arvamuste ja küsimuste esitamine kirjalikult.	Kuidas pöörata tähelepanu kõikidele mõtetele ja arvamustele klassis. Pidev keskendumine erinevatele vaatekohtadele, et kujundada arvamusi. Kuidas arutleda kirjalikult.
Rollimäng	Teema/probleemi üle arutlemine/väitlemine isiku või rolli seisukohast.	Teema või probleemi keerukus ja sellega seotud perspektiivide paljusus ning seisukohtade kattuvus.
Üldine konsensus	Koostöö ühisosa leidmiseks ja vastuse või seisukoha sõnastamine.	Teema ühisosa ulatus või üldaktsepteeritav vastus küsimusele. Kuidas saavutada üksmeel. Kui keeruline võib olla üksmeele saavutamine.

Lahendustele suunatud debatt	Küsimuse arutamine ja selle üle väitlemine, et lahkarvamusi põhjustavat küsimust põhjalikult uurida ja otsustada, milline oleks hea tulemus.	Lahenduse leidmiseks vajalikud vaatepunktid ja muutused, et kõiki küsimusi paremini mõista. Õpilased saavad paremini informeeritud.
Dialoog empaatia nimel	Juhendatud tähelepanelik austav kuulamine seisukohtade põhjuste uurimiseks.	Et paremini aru saada, miks inimestel on teemade kohta väga kindlad seisukohad.

Nende soovitude üksikasjade ja väljatöötamise kohta leiab lisateavet osa C peatükist 5.3.6. „Pädevuste hindamine“.

2.2.1: Strateegia: Õhtusöögilaud

Eesmärk

Selle strateegia eesmärk on võimaldada õpilastel tegeleda mitmesuguste seisukohtadega, pidada nende üle **diskussiooni** ja mõista, kuidas inimese taust võib tema seisukohta kujundada. See võimaldab õpilastel tuvastada, kus ideed kattuvad, kus võib (või ei pruugi) esineda seisukohtade ja seisukohtade nüansside ühitamise võimalusi. See tähendab, et õpilasi julgustatakse lahti laskma mõttest, et mingil teemal on kaks poolt, ja liikuma arusaamise poole, et seisukohad on seotud pidevate üleminekutega või omavahel põimunud.

Põhistrateegia

- Õpetaja valib mõned inimesed, kellel on teema kohta mingi seisukoht (tavaliselt 6 kuni 12). Nende inimeste seisukohad ei tohiks kõik olla täiesti äärmuslikud. Need peaksid jaotuma spektris ja seisukohtade kattumine on selle ülesande jaoks hea. Kõige huvitavamad arutelud toimuvad sageli siis, kui esineb ebamäärasust ja lähedust.
- Õpilaste rühmadele antakse seisukohtade vahemik ja asjakohane taustteave inimeste kohta, kelle seisukohad need olid. See taustteave aitab õpilastel mõista, miks inimesed olid/on sellel seisukohal. Õpilased loevad materjali läbi.
- Seejärel öeldakse õpilastele, et nad peavad katma õhtusöögilaua. Isikud tuleb paigutada ovaalse kujuga laua ümber nii, et külaliste vahel ei tekiks tugevaid erimeelsusi.
- Seejärel **diskuteerivad** õpilased, kuidas külalisi paigutada. Kui nad on oma otsused teinud, võivad nad vaadata, mis otsuseid teised õpilased on teinud, ja esitada klassikaaslastele küsimusi nende otsuste kohta. Seejärel saavad nad uuesti külastada oma lauda ja **diskuteerida** muutuste üle, mida nad soovivad teha, arvestades klassikaaslaste seisukohti, mida nad kuulsid/nägid.

Strateegia kohandused

- Õpilastel võib paluda paigutada inimesed nii, et neil oleks võimalus kuulda alternatiivseid seisukohti ja ka oma arvamust muuta. See peaks viima **diskussioonini** selle üle, kas parem on panna kokku istuma inimesed, kes on täielikult eriarvamusel, või need, kes mõnedes küsimustes on ühel meelel ja teistes eriarvamusel.
- Õpilastelt võib küsida, kus nad ise tahaksid istuda ja/või kus nad ei tahaks istuda. Seda selleks, et julgustada neid mõtlema, missugune seisukoht tundub neile kõige lähedasem ja missugune mitte.

Õpetaja küsitleb mõtlemise süvendamiseks

Diskussiooni üle arutlemine peab keskenduma sellele, et aidata õpilastel paremini mõista seisukohtade ulatust ja nüansse. Kui nad on saanud teavet erinevate seisukohtade kohta, võib see suunata õpilasi teemaga tegelema ja selle teema kohta oma seisukohta väljendama. Hea viis kogu klassi hõlmava diskussiooni süvendamiseks on küsida õpilastelt, missugune seisukoht või missugused seisukohad neid tõesti mõtlema panid.

Vajalikud ressursid

Ovaalse söögilaua kujund (tegelikus ruumis või paberil), 6–12 vaatenurka teema kohta, taustteave inimeste kohta, kes asju nendest vaatenurkadest nägid.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Kui õpilased on uurinud teemat, millega on seotud palju isikuid, kelle omavahelist seotust tuleb paremini mõista.
- Kui õpilased peavad mõistma, mis vaatenurgast erinevad ajaloolased või teised juhtivad mõtlejad konkreetset teemat näevad.
- Kui soovite, et õpilased uuriks erinevaid vaateid, ja õpiksid, et vaated võivad olla keerukad ja nüansirikkad.
- Et võimaldada õpilastel leida oma koht vestluses ilma hirmuta olla otseses vastasseisus oma kaasõpilastega.

2.2.2: Strateegia: Kuumaõhupallidebatt

Eesmärk

Selle strateegia eesmärk on võimaldada õpilastel pidada **debatti** teemal, mida nad klassis on õppinud. See annab kõigile õpilastele võimaluse debatis osaleda ja oma teadmisi näidata. See võimaldab neil harjutada oma seisukohtade kaitsmist ja põhjendamist. Samuti võib see olla

võimalus vaidlustada teiste seisukohti, kasutades tõendusmaterjali, millega veenda klassikaaslast oma seisukoha paremas põhjendatuses.

Põhistrateegia

- Õpetaja annab õpilaste paaridele (või väikestele rühmadele) isiku või sündmuse, mille kohta nad on õppinud või hakkavad õppima, ja teema. Õpetaja teatab, et kõik isikud (või sündmused) on kuumaõhupallis. Probleem on selles, et kuumaõhupall kaotab kõrgust. Mõned inimesed (või asjad) tuleb välja heita. Seega tuleb otsustada, kes või mis tuleks välja heita. Selle otsustab õpilaste esitatud tõenduspõhise kaitse kvaliteet. Kas õpilased suudavad kaitsta oma isikut/sündmust nii, et see jääb kuumaõhupalli?
- Seejärel uurivad õpilased teemat ja koostavad põhjenduse, miks nende isik (või sündmus) oli teema jaoks nii oluline, et ta peaks kuumaõhupalli edasi jääma.
- Seejärel tutvustavad õpilased **debati** käigus oma argumente. Kõik õpilased kuulavad ettekandeid ja hindavad nende tõenduspõhiste argumentide kvaliteeti. Järgneb klassihääletus. Kõigepealt heidetakse kuumaõhupallist välja kõige vähem hääli saanud rühm ja kõige rohkem hääli saanud rühm jääb viimasena kuumaõhupalli.

Strateegia kohandused

- Võib toimuda mitu hääletusvooru. Esimeses voorus kõrvaldatud rühmad koostavad sel juhul ülejäänud rühmadele küsimusi. Ülejäänud rühmad valmistuvad arutama, miks nad peaksid teiste asemel kuumaõhupalli jääma. See tähendab, et **debatt** keskendub nüüd teiste põhjenduste ümberlukkamisele. Seejärel toimub taas hääletamine, et teha kindlaks, kes saab kõige kauem kuumaõhupalli jääda.
- Seda tegevust võib teha paberil. Õpilastele võib anda pilte kõigist inimestest/ sündmustest ja paluda neil need oma vihikusse paigutada ning seejärel kirjutada juurde tõenduspõhised selgitused, miks nad valitud järjekorras välja visati. Neil võib paluda teise õpilasega vihikud vahetada ja lasta neil enne tagasivahetamist üksteisele kirjalikult väljakutseid esitada.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Ettekannete ajal peaksid õpetajad esitama küsimusi, millele vastamiseks peavad õpilased kasutama tõendeid, et julgustada neid oma mõtlemist süvendama ja teadmiste sügavust avaldama. Sellele järgnevas vestluses saavad õpetajad juhtida õpilaste tähelepanu sellele, mis tüüpi tõendusmaterjalid olid argumentide põhjendamisel tõhusad, väljakutsetele, millega õpilased oma argumentide kokkupanemisel silmitsi seisisid, ja muule, mis mängis edu saavutamisel rolli.

Vajalikud ressursid

Kuumaõhupalli pilt (vastupidise metafoorina töötab ka allveelaev), teave erinevate teemaga

seotud isikute või sündmuste kohta.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Seda strateegiat ei peaks kasutama vastuoluliste ega tundlike teemadega. Kõikide vaatenurkade võrdne kohtlemine peab tunduma moraalselt ja eetiliselt õigustatuna ja teema peab olema kõikide jaoks mõistlikul emotsionaalsel kaugusel.
- See on aga suurepärase vahend iga teema jaoks, mille keskmes on arutelu suhtelise tähtsuse üle või suhtelise panuse üle muutusesse. Näiteks sobib hästi teema, mis käsitleb kõige olulisemat dokumenti migrantide õiguste arendamisel. Ajalootunni jaoks võib teise näitena tuua debati kõige olulisema teadusliku avastuse üle, mis viis meditsiinilise progressini 19. ja 20. sajandil. Kodanikuõpetuse jaoks asjakohane näide on debatt erinevate tegurite suhtelise panuse üle konkreetse tulemusse, näiteks 2016. aasta Pariisi kliimamuutuste leping.

2.2.3: Strateegia: Kiirkohting

Eesmärk

Selle strateegia eesmärk on võimaldada õpilastel harjutada konkreetse teema üle **dialogi** pidamist. Igaüks osaleb dialogide seerias, kus paarid esitavad oma vaatekohad ja kuulavad teise vaatekohti. See korduv protsess võimaldab õpilastel võrrelda ja vastandada oma vaateid teiste omadega. See julgustab neid süvenema ja muutma oma vaateid mingil teema kohta, ilma et oleks vaja oma meelsuse muutust laiemale rühmale näidata. See võimaldab neil näha seoseid ja lahknevusi ning valmistab neid ette osalema kogu klassi hõlmavas **diskussioonis**.

Põhistrateegia

- Õpilastele esitatakse avatud küsimus või tees, mille kohta nad seisukoha võtavad. Seejärel on neil pisut aega oma seisukoha üle mõtlemiseks ja selle kohta uurimiseks. See võib hõlmata varemõpitud mõtlemist või Internetist uurimist.
- Õpilased jaotatakse paarideks, et vahetada kindla aja jooksul dialoogi vormis mõtteid. Kui võimalik, paigutage ruumis olevad toolid vastakuti kahte ritta, et need oleksid vestluste toimumiseks valmis.
- Seejärel on õpilastel lühike järelemõtlemisaeg, et oma algset vastust dialoogist saadud värskete ideede põhjal kohandada.
- Seejärel vahetavad õpilased dialoogi vormis mõtteid uue partneriga. Seda protsessi korratakse mitme vooru vältel, kuni on kuulnud mitmesuguseid vaatekohti.

Strateegia kohandused

- ♣ Õpilastele võidakse ette anda konkreetne vaatekoht või isik, keda või mida

esindada (kiirkohting rollis), sel juhul saab kiirkohtingu eesmärgiks see, et igaüks suhtleks kõigi erinevate seisukohtade/inimestega. Pärast iga „kohtingut“ võib teha kiireid märkmeid, kus skoor vahemikus -2 kuni +2 näitab sarnasust või erinevust inimeste vaatekohtade vahel. Pärast kiirkohtinguprotsessi saab kogu klassi haarava diskussiooni käigus võrrelda kõiki vaatekohti ja inimesi.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Ükskõik, milline strateegia versioon valitakse, on tõenäoline, et enamik klasse vajab kõige kuuldu mõistmiseks kogu klassi hõlmavat diskussiooni. Diskussioonis võiks keskenduda diagrammi või otsustuspuu loomisele, tuues välja seosed seisukohtade/inimeste vahel. Eesmärk ei ole otsustada, milline vaatekoht on õige või vale või millisel inimesel on õigus või mitte, ega ka vaatekohtade järjestamine. Pigem on selle mõtte uurida sarnasusi ja erinevusi ning teemadevahelisi seoseid. Mõni õpetaja võib soovida uurida koos õpilastega, kes oma seisukohti muutsid, miks nad seda tegid ja mida nad on sellest kogemusest õppinud.

Vajalikud ressursid

Avatud küsimused (või konkreetset vaatenurgad mingile teemale / kindlate vaadetega inimesed), klassiruumi paigutus, mis võimaldab hõlpsat liikumist toolilt toolile.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Seda strateegiat võib kasutada vastuoluliste ja tundlike teemade puhul, kuid ainult juhul, kui olete klassiga tuttav. Õpetajad peavad oma õpilasi tundma ja nende professionaalne suhe peab olema selline, et lapsed tunnevad end klassis rääkides turvaliselt. Vajalik võib olla reeglite kokkuleppimine (vt õpetaja juhendit eespool).
- Näiteks võivad õpilased võtta kiirkohtingus Saksa kantslerite rolle alates 1945. aastast ning uurida nende sarnasusi ja erinevusi. Samuti võivad nad esindada erinevaid seisukohti 20. sajandi valimistel ning seisukohti võrrelda ja vastandada. Lõpuks võib õpilased klassi ette kutsuda. See tähendab, et neil palutakse rääkida selle isiku vaatenurgast, kelle rollis nad olid, ja tuua välja, mida nad õppisid tema seoste kohta teiste isikutega.
- Avatud küsimus on näiteks järgmine: „Kui vanalt peaks inimestel olema õigus riiklikel valimistel hääletada?“ Avatud tees on näiteks järgmine: „Referendumid pole kunagi hea viis vaidluste lahendamiseks ühiskonnas.“

2.2.4: Strateegia: Poksimatš

Eesmärk

Selle strateegia eesmärk on näidata õpilastele elavalt faktitõendite olulisust oma põhjenduste toetamisel. See on **debati** vorm, kus premeeritakse ainult faktitõendeid. Väiteid võib küll

esitada, aga need ei aita edu saavutada. Metafoorilised poksijad peavad edu saavutamiseks üksteist faktitõenditega lööma.

Põhistrateegia

- Pärast teema uurimist antakse õpilastele põhjusega seotud küsimus, millele vastata. Seejärel leiavad nad erinevaid põhjusi, mida tavaliselt sündmuse või muutusega seostatakse.
- Seejärel antakse mõnest õpilasest koosnevatele rühmadele üks kokkulepitud põhjus, mida nad esindavad. Nad peavad oma põhjuse kohta meelde tuletama kõik faktiteadmised, mis võimalik, ja valima oma rühma kõneisiku.
- Seejärel kutsutakse klassi ette kaks kahte põhjust esindavat kõneisikut. Neil on aega kaks minutit, omavaheliseks **debatiks**, et selgitada, kumma põhjus on kõige tõhusam. Õpetaja mõõdab aega. Teised õpilased annavad hinde iga kord, kui nad kuulevad, et kasutati täpset ja faktilist detaili. Kahe minuti pärast võidab esimese vooru see kõneisik, kes esitas kõige rohkem fakte.
- See kõneisik jätkab siis teises **debativoorus**, kus tema vastane on üks teine kõneisik. Toimub kaks minutit sparringut ja õpilastele antakse jälle punkte tõenduspõhiste löökide eest.
- Tegevust võib korrata mitu vooru, kuni faktitõendite mõte on selge.

Strateegia kohandused

- Õpilastele võib anda juhtumisuuringu ja seejärel vaielda, miks see on teema jaoks parim illustratsioon, mille võiks õpikusse panna. Hinnatakse taas nende üksikasjalikke teadmisi juhtumiuuringus käsitletud teema kohta.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Pärast voorude lõppu peaks õpetaja juhtima õpilaste tähelepanu faktitõendite olulisusele väidete toetamisel. Õpilastel tuleks paluda mõelda, kui raske oli iga väite jaoks tõendeid koguda, kui veenev see oli, kui faktitõendeid oli edukalt kasutatud, ja mõelda faktiteadmiste saamise strateegiatele ning sellele, kuidas olla kindel, et need on faktilised.

Vajalikud ressursid

Põhjusküsimused debatiks või juhtumianalüüsid, mida kaitsta, materjal, millest saada nende kohta üksikasjalikke teadmisi.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Õpilased peavad olema selle teemaga põhjalikult tutvunud, et nad saaksid sellest tegevusest osa võtta ja näidata endile ja õpetajale oma faktiteadmiste taset.

- Näide teemast, kus arutelu nõuab üksikasjalikke faktiteadmisi, oleks vastus küsimusele, miks suutis Hitler 1933. aastal Saksamaal võimu võtta.
- Juhtumianalüüsi lähenemisviisi näiteks võiks olla teema nagu „Piiride mõistmine“ üle mõtisklemine, mille järel saaksid õpilased faktitõendite abil vaielda, miks nende valitud juhtumiuuring illustreerib seda teemat kõige paremini.

2.2.5: Strateegia: Pildiks muutumine

Eesmärk

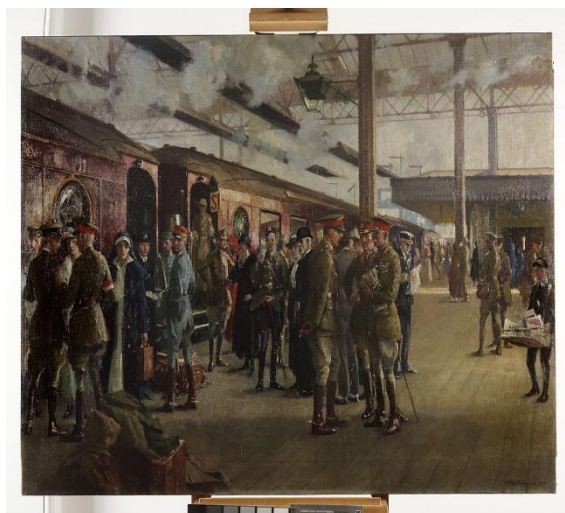
Selle strateegia eesmärk on anda õpilastele võimalus olla „teise inimese kingades“ ja proovida omaks võtta nende seisukohad. Samuti näitab see, kuidas teema kohta teadmiste hankimine muudab selle proovimise lihtsamaks. Samal ajal toob see loomulikult esile kahtluse, ebakindluse, nüansirikkuse ja kattumise elemendid, mis mõtetes ja seisukohtades esinevad. Sellisena on see kaasahaarav ja kasulik viis **õpilaste ettevalmistamiseks diskussiooniks või debatiks**, kus nad tõendavad omaenese vaateid. Kui nad on selle protsessi kord läbi teinud, kalduvad nende endi vaated rohkem arvesse võtma teema isiklikku ja konkreetset mõõdet. Muutub keerulisemaks teha üldistusi ja näha maailma kahe lihtsa „poolena“.

Põhistrateegia

- Õpilastele näidatakse projitseeritud pilti, millel on kujutatud palju inimesi. Siin on näide: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- Õpilastel palutakse seista asendis, kusjuures igaüks võtab ühe pildil oleva inimese asendi ja hoiaku.
- Õpilased püsivad oma asendis ja ruum on vaikne. Kui kellegi käele koputada, ütleb ta minavormis, mida ta mõtleb ja tunneb.
- Seejärel väljuvad õpilased asendist ja asuvad seda teemat ülejäänud tunni jooksul või kauemgi uurima/ selle kohta õppima.
- Seejärel loovad õpilased veel kord sama pildi. Seekord peaksid õpetajad nägema, et kui õpilasel palutakse rääkida tema kehastatud isiku võimalikest tunnetest ja iseloomust, on vastused teadlikumad ja samas ka ettevaatlikumad.

Strateegia kohandused

- Mõnikord on maalide puhul kohane



paluda õpilastel selgitada, miks kunstnik nad pildile pani. Samuti paluda fotode puhul arvata, kust inimene võib tulla või kuhu minna.

- Mõnikord on pildi tegelased nii tuntud ja konkreetsed, et õpilastel võib paluda kindlalt ja üksikasjalikult meelde tuletada nende tegevusi ja seisukohti. Igal juhul on selline teise inimese „kingades seismine“ tõhus viis, kuidas end ette valmistada debatis selle inimese rolli täitma.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Kui õpilased võtavad asendi sisse teist korda (pärast uurimist), on mõnikord kasulik julgustada õpilasi (kes on endiselt rollis) oma seisukohta põhjalikumalt selgitama. See aitab seisukohti sügavuti mõista, et neid saaks kasutada kogu klassi hõlmavas debatis teema kohta. Kasutades näitena esitatud pilti, võib klassis toimuva diskussiooni käigus näiteks arutada vaatepunktide spektri üle, mis selles Prantsusmaale suunduv rongis võis 1918. aastal Läänerindel toimuvate arengute kohta olla. Kui seda tehakse debati ettevalmistamiseks, on hea mõte selgelt näidata, kuidas isiklik ja konkreetne on muutnud õpilaste vaatekohti selle teema kohta.

Vajalikud ressursid

Pilt, millel on palju inimesi liikumises ja tegutsemas ja mille puhul võib ette kujutada seotust konkreetse teemaga.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- See strateegia on kasulik, kui soovite näidata õpilastele, kui erinevad on inimesed, kes on seotud mis tahes keeruka liikumise või sündmusega.
- Seda saab kasutada nii ajalooliste kui ka kaasaegsete piltidega.
- Seda saab kasutada teemaga tegelema hakkamise alguses huvi äratamiseks, juba uuritud teema sügavamaks mõistmiseks või (nagu juba märgitud) õpilaste ettevalmistamiseks teema üle peetavaks debatiks.

2.2.6: Strateegia: Akvaarium

Eesmärk

See strateegia võimaldab õpilastel harjutada kordamööda **diskussiooni**, saada kaaslastelt tähelepanekuid ja tagasisidet ning kuulata **diskussiooni**. See on väga kasulik, kui on vaja kõiki aktiivselt kaasata, sest igal õpilasel on oma roll ja ta peab osalema. See annab suurepärase võimaluse näha, mis muudab **diskussiooni** kvaliteetseks. Selle ülesehitus sobib tundlike või vastuoluliste teemade üle arutamiseks, kuna enne otsest diskussiooni saab erinevad vaatenurgad põhjalikult ära kuulata. See võib õpilastele olla hea ettevalmistus kirjalike tööde jaoks, kuna annab neile võimaluse süvendada oma küsimusi ja mõtteid teema kohta.

Põhistrateegia

- Õpilastele antakse teema, mille suhtes esineb erinevaid vaatenurki ja millele puudub lihtne konkreetne vastus. Enne alustamist peaks neil olema aega uurida ja mõelda.
- „Akvaarium“ luuakse toolidest ringi moodustamisega ümber 2–6 toolist koosneva rühma. 2–6 tooli on mõeldud **diskussioonis** osalevale paarile või väikesele rühmale. Välisring on mõeldud õpilastele, kes kuulavad **diskussiooni**, pöörates tähelepanu selle teemale ja kvaliteedile.
- Kaladel (ringi keskel olevatel õpilastel) on **diskussiooniks** kindel ajavahemik (näiteks 10 minutit). Neid ümbritsevatel õpilastel palutakse pöörata tähelepanu **diskussiooni** sisule ja kvaliteedile. Enne alustamist peate kokku leppima selle hindamise kriteeriumid. (Kriteeriumid võivad hõlmata kontrollitavate tõendite kasutamist ja/või lugupidava keele ja žestide kasutamist ja/või seda, et kõigil on võimalus rääkida).
- Kui aeg saab täis, lähevad ringi keskel olevad õpilased kuulajate ringi ja väisringis istunud õpilased lähevad ringi keskele „kalade“ rolli. Protsessi korratakse.

Strateegia kohandused:

- Kõigi „kalade“ ja kuulajate korraga vahetamise asemel võib teise variandina vahetada õpilasi üks paar korraga, samas kui **diskussioon** jätkub.
- „Akvaarium“ toimib siis, kui teema kohta on kaks või enam määratletud seisukohta. Ühte seisukohta esindavad õpilased on „kalad“, teised aga kuulavad. Siis vahetatakse „kalad“ välja ja kuulatakse **diskussiooni** iga vaatenurga kohta. Nii võib saada vaatenurga kohta sissevaate, ilma et kahte vaatenurka üksteisega vastandataks. Õpilased saavad kuulata, kuidas arutletakse tundlikul või vastuolulisel teemal ja saada alternatiivsete seisukohtade kohta rohkem teada. Seejärel võib lasta rühmadel üksteisele küsimusi esitada või mitte.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Õpetajad peaksid küsitlema eesmärgiga võimaldada refleksiooni. See peaks keskenduma diskussiooni tõhususe ja sellest õpitu hindamisele, st, kuidas tõhusat diskussiooni läbi viia ning milline on selle sisu. Võite paluda õpilastel soovitada, kuidas saaks diskussiooni paremaks muuta. Sellele järelemõtlemist võimaldavale diskussioonile võib järgneda individuaalne mõtete kirjapanek.

Vajalikud ressursid

Avatud teemad, ringikujuliselt paigutatud toolid.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada:

- See strateegia annab õpilastele võimaluse uurida teemat erinevatest vaatenurkadest. See innustab sügavuti mõtlema. See toimib kõige paremini siis, kui õpilased valdavad mingit

teemat või selle osa tõesti hästi.

- Ajalootunnis võib teemaks olla näiteks esimese maailmasõja tagajärjed. Kui iga „kalade“ rühm peab uurima diskussiooniteema mingit konkreetset aspekti (erinev riik või erinev rühm nagu naised, haavatud endised sõdurid, vabrikutöölised, kinnisvaraomanikud jne), saab igaüks neist arutleda oma aspekti üle, samal ajal kui teised kuulavad. Sellele järgneb üldine diskussioon kogu klassiga sõja mõju üle ja põhjuste üle, miks selle mõju saab vaadelda erinevatest vaatepunktidest.

2.2.7: Strateegia: Neli nurka

Eesmärk

Nelja nurga strateegia ülesehitus võimaldab õpilastel näidata oma seisukohta avalduse või väite suhtes. Sellele järgnevast **diskussioonist** võtavad osa ja esitavad oma arvamuse kõik õpilased. Seda saab ühe tunni jooksul kasutada mitu korda, et näidata, kuidas teadmiste lisandumisega arvamused muutuvad. See võib aidata õpilastel enne kirjalikku ülesannet oma arvamused läbi mõelda ja neid põhjendada.

Põhistrateegia

- Andke klassiruumi neljale nurgale nimed „Ei nõustu üldse“, „Ei nõustu“, „Nõustun“, „Nõustun täielikult“.
- Andke õpilastele avaldus või väide ja paluge neil minna nurka, mis vastab nende seisukohale. Mõned õpilased võivad seista ka nurkade vahel (vt kohanduste alt skaala kasutamist).
- Paluge õpilastel põhjendada oma asukohavalikut. Andke kõikidele õpilastele võimalus asukohta vahetada, kui teiste argumendid neid veenavad.
- Oma mõttekäiku kuuldavale tuues ja teiste mõttekäiku kuulates saavad õpilased süvendada ja laiendada teema kohta peetavat diskussiooni.

Strateegia kohandused

- On tõenäoline, et õpilased lisavad nurkade vahel seistes automaatselt varjundi. Ärge seda hukka mõistke, vaid paluge õpilastel oma mõtted sõnastada.
- Nurkades seisvad õpilased võivad teiste nurkade vaateid lugupidavalt kahtluse alla seada ja vaidlustada.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Paluge kindlasti esitada tõendeid ja läbitöötatud mõttekäike, kui palute vabatahtlikel oma asukohta põhjendada. Olge valmis julgustama õpilasi oma vastustele sügavust lisama. Kui

Õpilased muudavad kuuldud arvamuse põhjal oma asukohta, paluge liikunud õpilasel mõelda, mis muutis kuuldud arvamuse nii veenvaks. Näidake, kuidas avaldatud arvamusi saab kvaliteetses kirjalikus töös kasutada.

Vajalikud ressursid

Ruumi nelja nurga sildid, et õpilased teaksid, kus mis nurk asub; vaidlustatavad avaldused või väited.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada:

- Kui avaldus või väide on selline, mille kohta õpilastel on tõenäoliselt juba teadmisi ja järelikult ka arvamus, saab seda kasutada sissejuhatava tegevusena.
- Pärast teema kohta juurde õppimist saab strateegiat (uuesti) kasutada. Kui strateegiat korratakse, võib küsida ka selle kohta, miks seisukohad võivad olla (või mitte olla) muutunud.
- Näide kodanikuõpetuse stiilis väitest, mida võiks kasutada, on järgmine: „Ränne on riigile kasulik.” Näide ajaloo stiilis avaldusest, mida võiks kasutada, on järgmine: „Ootamatu ränne osutub tagantjärele vaadates harva probleemiks, millena see tol ajal võis tunduda.“

2.2.8: Strateegia: Vaikne lauamati vestlus

Eesmärk

Strateegia eesmärk on võimaldada rahulikku, läbimõeldud ja demokraatlikku diskussiooni. Tegevus toimub vaikusel ja kõik kirjutatakse paberile. See hoiab ära emotsionaalse diskussiooni vastandlikelt positsioonidelt. Samuti aitab see mõelda ja osaleda kõigil rühma liikmetel, mitte ainult kõige häälkamatel ja enesekindlamatel. Seda saab kasutada teema põhjalikuks uurimiseks, üksmeele saavutamiseks ja/või koostöö tegemiseks küsimusele põhjaliku vastuse leidmisel.

Põhistrateegia

- Õpilased töötavad väikestes rühmades (umbes 4 liiget) suure paberilehe ümber. Keskel on materjal, mille kallal nad töötavad. Paberi servale on joonistatud lauamatid (nagu söögilaua). Iga õpilane istub ühe lauamati juures.
- Keskel olev materjal on teema, mis kutsub esile mõtteid, erinevaid vaatenurki ja diskussiooni. Õpilased loevad vaikides selle kohta.
- Seejärel töötavad nad oma lauamati juures. See võib olla tühi või on sellele kirjutatud mõtlemist ergutav vaatenurk teema kohta. Õpilased kirjutavad lauamatile teadmised, arvamus ja küsimused, mis neil teema kohta on (juhul kui on antud vaatenurk, kasutavad nad seda).

- Seejärel liiguvad õpilased vaikides ringis ja loevad igalt järgmiselt lauamatilt oma kaaslaste teadmisi, arvamusi ja küsimusi. Nad kirjutavad lauamatile lisaks kõik mõtted/ küsimused, mida loetu on neis tekitanud.
- Õpilased on selleks ajaks tutvunud erinevate mõtetega ja on valmis kogu klassi hõlmavaks diskussiooniks, teema kohta lisateadmiste saamiseks või kirjalikuks tööks.

Strateegia kohandused

- Seda strateegiat võiks kasutada teema alguses, et õpilased saaksid kõiki ära kuulates arutada, mida nad teema kohta õppida tahavad. Kesksel kohal on võtmesündmuse või konkreetse vaatenurga kirjeldus. Seejärel kirjutavad õpilased oma lauamattidele kõik teadmised, mida neil vaja oleks, ja küsimused, millele nad selle mõistmiseks vastust vajaksid. Seejärel käivad nad vaikselt ümber laua, lugedes kohalt kohale liikudes üksteise mõtteid. Seejärel vestlevad nad vaikselt, kirjutades keskpunkti ümber ja tõmmates jooni, et rühmana kokku leppida, mida nad tahaksid teada ja uurida. Sellest saab siis rühma tööplaan.
- Seda saab kasutada ka teema lõpus. Õpilastel võib keskel olla mõni küsimus, millele vastata. Esiteks töötavad nad vaikselt, tehes märkmeid selle kohta, mida nad lisaksid oma lauamatil oleva küsimuse vastusele. Seejärel liiguvad nad ümber laua, lugedes üksteise mattidel olevaid kirjutisi. Pärast seda toimub vaikne diskussioon, et leppida kokku parim vastus, mille rühm saab anda, ja nad teevad selle jaoks keskele ümber küsimuse märkusi.
- Õpilastele võib kirjutada küsimuse või väite klassiruumi tahvlile. Seejärel võiksid nad vaikselt kirjalikult töötada, leidmaks ühisosi, mida kirjutada oma laua keskele, ja lahkarvamusi, mis tuleb kirjutada laua servadesse eraldi lauamattidele.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Kuna see on vaikne strateegia, on hea sekkuda nii vähe kui võimalik. Õpetajatel võib tekkida vajadus ringi liikuda ja minna üksikute õpilaste juurde, et nende seisu kontrollida, aidata neil keskenduda ja leida kirjutamiseks enesekindlust.

See on õpilaste jaoks sageli üsna ebaharilik tegevus, eriti kui nad on häälekad ja kindla arvamusega. Pärast arutledes on hea mõtte protsessi selgesõnaliselt kirjeldada. Kuidas see tegevus aitab neil tegeleda mitmesuguste arvamustega? Mis on selle protsessi eelised, et kindlustada kõikide arvamuse ärakuulamine? Millised on selle protsessi piirangud/ frustratsioonid? Kas positiivsed küljed kaaluvad üles negatiivsed?

Vajalikud ressursid

Suur paberileht, lauad, mille ümber saab väikestes rühmades istuda, teema / stimuleeriv materjal keskele panemiseks, soovi korral vaatenurgad iga lauamati keskele panemiseks.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Nagu selgitatud kohanduste all, sobib seda kasutada sissejuhatava tegevusena.
- Samuti saab seda kasutada teema lõpetamiseks.
- Ajalootunnis võib keskel olla ajalooline allikas ja õpilastel võib paluda kasutada oma teadmisi selle konteksti panemiseks. Samuti võib keskele panna ajaloolase kirjutatud kirjatüki ja lauamatid võivad sisaldada erinevaid lähtematerjali osi. Õpilased saavad tuvastada seoseid lähtematerjali ja ajaloolase konstrueeritud tõlgenduse vahel.
- Kodanikuõpetuse tunnis võib keskele panna arvamuse vaidlusi tekitava teema kohta. Õpilastel võib paluda kirjutada oma vaated oma lauamatile ja seejärel töötada vaikselt üksmeele leidmiseks, et leida selles küsimuses vaade, millega kõik rühmaliikmed saavad nõustuda.

2.2.9: Strateegia: Rollimäng

Eesmärk

Selle strateegia eesmärk on võimaldada õpilastel oma vaatenurgast lahti lasta ja proovida näha asju teiste vaatenurgast. See võib olla ametlik roll, näiteks märkmete tegija, või inimene, kes osaleb/osales uuritavates sündmustes. See distantseerumine vähendab survet õpilasele – vaated, mida teised saavad uurida ja kritiseerida, ei ole nende enda omad. Samuti on selleks vaja, et õpilased omandaksid enne teistega suhtlemist sihipäraselt teadmised ja mõtleksid oma seisukoha läbi. See võimaldab kaasata suurema vaatenurkade spektri, kui see oleks võimalik lihtsalt kõigi klassi õpilaste vaadete arvesse võtmisel.

Põhistrateegia

- Õpetaja valib teema, mille üle pidada debatti või diskussiooni. (Ajalooline näide võiks olla järgmine: „Miks märkimisväärne vastuseis Hitleri tegevusele 1930ndate alguses edu ei saavutanud?“).
- Seejärel antakse õpilastele konkreetse rolli kohta teabeleht. (Ülaltoodud näites võivad rollid olla seotud selliste rühmitustega nagu kommunistid, noortegrupid, kirikud, liberaalid jne).
- Loetakse teabelehti, mis võimaldavad õpilastel teadmisi saada oma rolli kohta, oma isiku või rühmituse hoiaku kohta teiste inimeste või rühmituste suhtes ja diskussiooni teema kohta. Õpilased valmistavad ette oma seisukohad.
- Seejärel juhatab õpetaja osalejate rollimängukoosolekut.
- Seejärel juhhib õpetaja arutelu õpitu kohta. (Ülaltoodud näitliku juhtumi korral võimaldab

järgnev diskussioon õpilastel näha, et enamik Hitleri vastastest olid lootusetult erimeelel selle suhtes, kuidas talle vastu seista.)

Strateegia kohandused

- Õpilased saavad täita ametlike „töökohtade“ rolle, näiteks eesistuja, sekretär, andmete koguja. Nad uurivad nende rollide formaalsusi ja mängivad oma osa diskussioonis sellelt positsioonilt.
- Õpilased võivad valida diskussiooni teema ja leppida kokku rollid ning uurida nende kohta ise, leppides enne rollimängu diskussiooni kokku lähteülesande, et nad saaksid ideid turvalises keskkonnas tundma õppida.
- Mõned õpilased võiksid võtta endale rolle ja teised võiksid tegutseda vaatlejatena, kelle ülesanne on anda tagasisidet selle kohta, kuidas diskussioon tundus ja kujundatud oli ning osalejate vahelise dünaamika kohta.
- Mõned õpilased võivad võtta endale rolli ja siis klassi ette minna, samas teised õpilased esitavad nende argumentide kohta küsimusi ja vastuargumente.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Diskussiooni ajal võib õpetajal olla sobiv käituda „kuradi advokaadina“ ja/või suunata vestlust küsimuste kaudu, et tagada teema igakülgne ja sügavuti uurimine. Selle strateegia abil töö üle arutamine peaks keskenduma sellele, millised omandatud teadmised aitasid teemat ja selle vaatenurki sügavamalt mõista. Samuti võib sobida õpilaste küsitlemine, et nad saaksid mõelda, kuidas oli rollis olles võimalik teema üle arutada, mis oleks ilma rollita olnud ehk raskem/ebamugavam.

Vajalikud ressursid

Infolehed õpilaste rollide kohta.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Tavaliselt on seda strateegiat kõige parem kasutada siis, kui õpilastel on juba olemas head teadmised teema, sealhulgas selle perioodi ja toimumiskoha kohta.
- See strateegia on suurepärase viisi esile tuua probleemide keerukust, vaatenurkade mitmekesisust, vaatepunktide kattumist ja ehtsaid dilemmasid, millega inimesed seisukohtade võtmisel silmitsi seisavad.

2.2.10: Strateegia: Üldine konsensus

Eesmärk

Selle strateegia eesmärk on võimaldada õpilastel uurida erinevate vaatenurkade ühisosa ning otsustada ja eristada, milles nad (või nende tegelased) mingi teema osas saavad kokku leppida.

See tutvustab ja/või hõlmab üksmeele saavutamise harjutamist, selle asemel, et nõuda „võitmist“ või täpset tulemust. Õpilased jõuavad üksmeelele dialoogi ja diskussiooni kaudu. Nad peavad üksteist toetama, nii et iga rühma liige oskaks välja öelda rühma seisukoha.

Põhistrateegia

- Õpetaja annab väikestele õpilaste rühmadele (umbes 4 õpilast rühmas sobib hästi) teema või küsimuse, mida arutada.
- Õpilased seisavad ja arutavad teemat või küsimust, et jõuda seisukohale või leida vastus, millega kõik rühma liikmed on rahul ja mida nad oskavad selgelt sõnastada.
- Kui õpilased tunnevad, et nad on leidnud üksmeelse lahenduse, millega kõik on rahul ja mida nad oskavad sõnastada, istuvad nad selle näitamiseks maha.
- Seejärel palub õpetaja ühel rühma liikmetest sõnastada seisukoht või vastus. Kui rühma liige sellega hakkama ei saa, tõuseb kogu rühm uuesti püsti ja jätkab diskussiooni, kuni iga rühma liige on võimeline antud teemal sõna võtma.
- Seejärel annab terve klass tagasisidet selle kohta, millised olid teema või küsimuse ühisosad ja kui lihtne või raske oli üksmeelele jõuda ning miks. Samuti meetodite kohta, mille abil tagati, et kõik tunneksid end rühma seisukoha või vastuse sõnastamisel kindlalt.

Strateegia kohandused

- Õpilased võivad võtta endale rolli, kehastades näiteks ajaloolises sündmuses osalenud isikut. (Näiteks erinevad rollid ajaloolistel rahuläbirääkimistel.) Seejärel uurivad nad, mille osas olid nad selle teema puhul üksmeelel.
- Õpilased saavad seda strateegiat kasutada üksteise õpetamiseks, nii et nad saaksid vastata eksamilaadsetele küsimustele või liikuda teise rühma, kus nad peavad selgitama oma rühmakaaslaste õppimist ja/või mõtlemist.
- Õpilased saavad kasutada vaikse lauamati vestlusstrateegiat oma seisukohtade üleskirjutamiseks ja seejärel leppida kokku kirjalikus seisukohas, mis kirjutatakse laua keskel asuvale lauamatile. Üksmeele leidmise etapp võib olla kas suuline või kirjalik.
- Õpilased võivad pigem uurida küsimusi, mille suhtes esineb lahkarvamusi, kui neid, kus ollakse üksmeelel.

Õpetaja küsimused mõtlemise süvendamiseks

Võib-olla tuleb õpilastele selgitada konsensususe mõistet. Konsensus ei tähenda ühe inimese seisukoha võitu ega kinnistamist. See tähendab otsuse tegemist või seisukohani jõudmist,

millega kõik mingil määral nõus on. Konsensuse saavutamine rühmas on keeruline ja õpilasi võib olla vaja tähelepanelikult toetada.

Küsimuste esitamisega peaks uurima, mille osas ollakse üksmeelel. Seda võib-olla palju, aga ka väga vähe, osa sellest võib olla üksikasjalik, osa aga vaid väga üldiselt piiritletud. Protsessi kohta küsimine peaks julgustama õpilasi mõtlema ülesande üle ja tundide üle üldse, mitte aga üksteise üle. Näiteks selle asemel, et mõelda, kes kellega nõus ei olnud, võiksid nad keskenduda sellele, kuidas nad määrasid kindlaks valdkonnad, kus üksmeelele jõudmine ei olnud võimalik. Küsitlemisel saab ka välja selgitada, mis muutis meeskonnatöö tõhusaks.

Vajalikud ressursid

Õpetaja valitud teema/küsimus.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Otsus selle kohta, mis ajahetkel seda õppetöös kasutada, sõltub väga teemast ja küsimusest. Mõne teema puhul võib olla vaja, et õpetaja oleks õpilastele eelnevalt andnud hea teadmiste baasi, teiste teemade puhul ei pruugi see aga vajalik olla.
- Kui õpilastelt nõutakse eelnevalt õpetatud informatsiooni kasutamist, saab üldist konsensust kasutada tõhusa kordamisstrateegiana. See julgustab õpilasi õpitut kasutama ja aitab neil teadmisi meelde jätta.

2.2.11: Strateegia: Lahendustele suunatud debatt

Eesmärk

See strateegia ei hõlma konkreetse seisukoha üle debati pidamist ega isegi järeldusele jõudmist. Selle eesmärk on uurida küsimust põhjalikult ja mõelda, missugune võiks olla hea tulemus. Selle eesmärk on aidata kõikidel osalejatel paremini mõista kõiki küsimusi, seisukohti ja muudatusi, mida oleks vaja lahenduse leidmiseks, olenemata sellest, kas need on hetkel tõenäolised või võimalikud. See ei eelda õpilastelt seisukoha võtmist, vaid julgustab neid end paremini informeerima.

Põhistrateegia

- Määratleda probleem või küsimus, kasutades selleks võimalikult palju faktilisi üksikasju. Õpilased võivad selleks vajada teabekaarte või neil võib juba olla piisavalt teadmisi.
- Tavaliselt on õpetajad diskussiooni läbiviijad.
- Kirjeldage küsimust või probleemi võimalikult paljudest nurkadest. Näiteks: kelle jaoks on see probleem; kus see on probleem; kuidas on see probleem; millal on see probleem; miks seda probleemiks peetakse? Asja mõtte pole lahendusi leida, vaid käsitleda

põhjalikult kõiki erinevaid viise, kuidas inimesed probleemi (või küsimust) näevad.

- Liikumine lahendusele suunatud uurimise juurde. Selleks peab rühm kõigepealt rääkima sellest, kuidas inimesed aru saavad, et probleem või küsimus on lahendatud. Seejärel keskendutakse diskussioonis sellele, millised lähenemisviisid võiksid probleemi lahendada. Küsimused nagu mis juhtuks täiuslikus maailmas; kust leiame näiteid sarnasest probleemist, mis on lahendatud; mis sa arvad, kuidas ... sellele probleemile läheneks? Eesmärk on jälle uurida kõiki lahendustega seotud mõtteid, mitte nende üle otsustada ega neid hinnata.
- Lõpuks naastakse diskussioonis konkreetse juurde ja küsitakse, mis peaks juhtuma, et mõni neist lahendustest ellu viidaks; mis takistab lahenduse leidmist?

Strateegia kohandused

- Õpilased võivad kasutada sarnast protsessi, et rääkida seaduse rakendamisest. Milline peaks olema seadus mingi eesmärgi saavutamiseks? Seega ei keskenduta põhimõttelisele positsioonile, vaid praktilisele lahendusele.
- Ajaloolise olukorra suhtes empaatia tekitamiseks võib õpilastele anda ajaloolise probleemi, enne kui nad uurivad tegelikku lähenemist. Näiteks, kui õpilased kasutavad sellist lähenemist teema nagu rahu tagamine Euroopas 1919. aastal puhul, suudavad nad paremini mõista olukorra keerukust ja on vähem tõenäoline, et nad rakendavad selles osalenute suhtes kasutuid liiga lihtsustavaid moraalseid hinnanguid.
- Mõnes olukorras võib olla kasulik paluda õpilastel mõelda probleemist või küsimusest seisukohalt, mis erineb nende enda omast.

Vajalikud ressursid

- Õpetaja valitud probleem/küsimus.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Ajalootundides saab seda kasutada siis, kui probleem on õpilastele hästi teada, kuid selle lahendamise katsete kohta ei ole veel õpitud, ning teema sügavamaks mõistmiseks oleks hea, kui õpilastel oleks vastava perioodi kohta parem arusaam.
- Seda saab kasutada siis, kui uudistes kajastatakse mõnda teemat, millega õpilased tahavad tegeleda või peaksid tegelema. Valida võiks aktuaalse poliitilise teema, et õpilased saaksid paremini aru / suudaksid peegeldada ühiskonnas/parlamendis toimuvaid diskussioone.
- Seda saab kasutada mis tahes keeruka teema puhul, millel pole tõenäoliselt lihtsaid lahendusi, kuid kus lihtsatest äärmuslikest positsioonidest kaugemale liikumiseks on vaja

põhjalikku mõistmist.

2.2.12: Strateegia: Dialoog empaatia arendamiseks

Eesmärk

See on strateegia, mis on loodud empaatia arendamiseks teiste seisukohtade suhtes, kus jäigad seisukohad võivad tunduda lepitamatutena. Tõenäoliselt ei jõuta kokkuleppeni, kuid see peaks tekitama empaatiat teiste seisukohtade suhtes. Seda strateegiat kasutatakse selleks, et anda inimestele võimalus end väljendada ja olla sügavuti ära kuulatud. Sellega uuritakse, miks inimesed on teatud seisukohtadel.

Põhistrateegia

- Selgitage õpilastele, et tähelepanu keskmes on teema kohta konkreetsetel seisukohtadel olevate inimeste vajaduste ja huvide mõistmine. Eesmärk ei ole tõestada, et meil on teistest inimestest rohkem õigus, vaid kuulata keskendunult, esitada avatud küsimusi, mis ei mõista hukka, ning õppida teise inimeste huvisid ja vajadusi paremini mõistma.
- Õpilased esitavad oma seisukohad teema suhtes ja kõik kuulavad tähelepanelikult, proovimata vastu vaielda isegi juhul, kui nad pole nõus.
- Osalejatel palutakse kirjeldada ja selgitada, mis nende professionaalses või isiklikus elus on mõjutanud nende seisukohta selles küsimuses.
- Pärast iga osaleja sõnavõttu teeb õpetaja öeldust üksikasjaliku kokkuvõtte, andes samas osalejale võimaluse selgitada ja täiendada.
- Seejärel esitatakse rühmale kaartidelt küsimusi. Nad valivad, mida nad tahavad küsida. Küsimused on üldised, näiteks: mida sa tahad; mida tahad seda seisukohta võttes saavutada?
- Pärast igale küsimusele vastamist ütlevad kuulajad: „Sinu öeldust sain ma aru, et...“ Nad püüavad öeldu ja selle taga olevad tunded kokku võtta. Seejärel saab täieliku mõistmise tagamiseks esitada selgitusi.
- Eesmärk on paremini mõista, mitte kokkuleppele jõuda. Õpetaja peab hoidma fookuse sellel, mida kuuldi ja milline sügavam arusaamine on saavutatud.
- Viimases etapis on oluline teha kokkuvõtte ja küsida inimestelt, mis neid selle õppimise juures üllatas.

Strateegia kohandused

- Õpilastel võib paluda asuda vastaspoole rolli/seisukohale. See muudab aga drastiliselt

strateegiat, kuna nad ei saa enam oma isiklikku seisukohta väljendada. Siiski võib see olla „turvalisem“, samas ka potentsiaalselt vähem ümberkujundav.

Vajalikud ressursid

- Keskkonda peab tajuma turvalisena. Õpetaja peab olema hästi ettevalmistatud ja ta peab olema mõelnud, mis küsimused ja probleemid võivad õpilastel tegevuse käigus tekkida.

Ideed, kus seda strateegiat õppekavas kasutada

- Seda strateegiat peaks kasutama ainult õpetaja, kes tunneb end kindlalt ja tunneb oma klassi. Vaja on kehtestada vastastikuse austuse reeglid ja jätta piisavalt aega järgnevaks aruteluks (kuidas seda teha, vt selle juhendi eelnevatest peatükkidest).

2.3 Õppetunnid ajaloost kui akadeemilisest distsipliinist

Ajaloo kui akadeemilise distsipliini keskmeks on diskussioon ja debatt. Akadeemilised ajaloolased näevad minevikku vaidlustatavana. Nad osalevad tõendus põhises debatis, kasutades säilinud allikmaterjale ja teiste ajaloolaste seisukohti, et luua mineviku tõlgendusi, mis on vaidlustatavad. Seega võime mõelda ajaloolase teadmiste ja oskuste, et leida inspiratsiooni klassis läbiviidavateks tegevusteks, mis parandaksid dialoogi, debati ja diskussiooni mõistmist mitte ainult ajalootundides, vaid ka kodaniku- ja ühiskonnaõpetuse tundides. Selles peatükis on esitatud mõned näited nendest tegevustest.

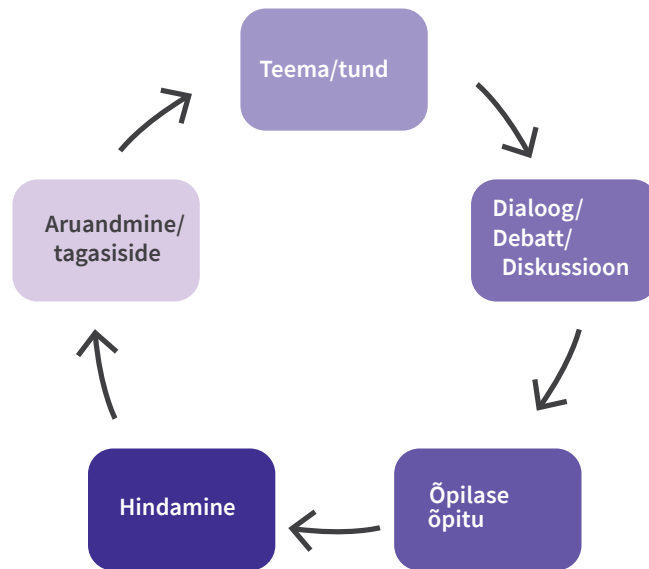
- Sama tõendusmaterjali saab kasutada erinevate järelduste tegemiseks:
- Andke õpilastele kaks ajaloolaste tõlgendust, mis põhinevad samal tõendusmaterjalil. Andke õpilastele osa allikmaterjalist, mida ajaloolased on tõendusmaterjalina kasutanud. Paluge õpilastel tuvastada, kuidas sama allikmaterjali on kasutatud erinevate järelduste tegemiseks. See võib toimuda kas valikute tegemise, täpselt sama teabe erineva tõlgendamise või allikmaterjali kohta erinevate küsimuste esitamise kaudu.
- Ajaloolise uurimistöö kontekst ja eesmärk mõjutavad tõlgendust:
- Andke õpilastele teemaks sama sündmuse või sama inimese elu erinevad osad, kuid esitage sama küsimus, mille valguses informatsiooniga tegeleda. Mõnikord olid inimesed või sündmused nii keerulised, et neid on võimalik tõlgendada mitmel erineval viisil. Võtame näiteks sellise tegelase nagu Winston Churchill, kelle avalik elu oli pikk ja keeruline. India kontekstis Churchilli uurinud ajaloolane jõuab tõenäoliselt hoopis teistsugusele seisukohale kui ajaloolane, kes uuris Churchilli tegevust 1940. aastal Suurbritannias. Küsimus ei ole selles, kellel on õigus ja kellel mitte, vaid selles, et küsimused annavad sõltuvalt fookusest erinevaid vastuseid.
- Ajaloolased on oma aja tooted:

- Õpilased saavad näha konteksti mõju vaadetele, kui see on selgelt välja toodud. Tõlgendused muutuvad aja jooksul. Paluge õpilastel neid analüüsida. Näiteks nihkub viikingite tõlgendamine BBC ajaloo programmides: 20. sajandi alguses on nad aaria kangelased, 1980. aastateks on nad varakapitalistid ja 2000. aastate alguseks varajased migrantid. Selliste muutuste esiletoomine võimaldab õpilastel näha, et minevikku saab vaidlustada ja tõlgendada sõltuvalt praegustest prioriteetidest ja huvidest.
- Ajaloolased eeldavad, et asjadel on mitu põhjust:
- Akadeemilised ajaloolased teavad, et sündmusi ja muutusi ei põhjusta üks asi. On palju põhjusi, miks asjad juhtuvad. Ajaloolasi huvitab selle asemel, kuidas tingimused, isikud ja sündmused omavahel koos toimivad, et tekitada ajalooline nihe või hetk. See keskendumine põhjuste koosmõjule tekitab elava debati, kuna ajaloolased püüavad mõista sündmuste nagu sõja puhkemine Euroopas 1914. aastal põhjusi. Kavandage põhjuste kaartide sorteerimise tegevused nii, et õpilased peaksid arutama ühenduskohtade üle.
- Ajaloolased on avatud tõendusmaterjalile, mis nende vaatenurki muudaks:
- Saate seda õpilaste jaoks näitlikustada, kirjeldades pilti, mida nad arvavad end tundvat, ja seejärel paljastage see. Näiteks klassikaline pilt, mis Põhja-Euroopas läänerindele mõeldes mõttesse tuleb, on valged mehed kaevikutes. Võiksite kirjeldada pilti meestest kaevikutes ja seejärel näidata pilti kaevikust, mis oli täis India armeest pärit mehi. See on lihtne ja tõhus viis eeldusi paljastada ja vaidlustada ning julgustada õpilasi eelarvamusi vältima.
- Ajaloolasi paelub see, kuidas vaated tekivad:
- Ajaloolased püüavad sageli mõista, kuidas tekivad vaated ja seisukohad. See tähendab, mõistma protsesse ja kogemusi, mille tulemusel inimene või inimirühm on hakanud maailma teatud viisil nägema. Klassis võib õpilastel paluda uurida vastuolulist teksti, keskendudes sellele, kuidas vaade üles ehitatakse ja milliseid muid teadmisi kasutatakse kirjutatu loomiseks. Või nad saavad teha vastuolulise otsuse ja uurida sündmuste ja mõtete ahelat, mis selle otsuseni viis. See protsess aitab õpilastel paremini mõista seisukohti ja kogemusi, mis võivad nende omadest erineda.
- Ajaloolased uurivad tekste põhjalikult ja otsivad sellest tähendust:
- Julgustades õpilasi arvamust sisaldavat teksti põhjalikult lugema, julgustatakse neid pinnapealsest sügavamale vaatama. Kui õpilastele antakse kaks teatud pikkusega arvamusteksti, saavad nad tuvastada, mille suhtes ollakse neis üksmeelel ning kus esinevad lahknevused, vastuolud jne. Selline tegevus arendab kriitilist mõtlemist ning

aitab mõista keerukust ja nüansse.

3. osa. Pädevuste hindamine

Tõhusa dialoogi, debati ja/või diskussiooni võimaldamiseks klassiruumis läheb vaja enam kui õpetamis- ja hindamisstrateegiate komplekti. Sellepärast pööratakse nii tunnikavades kui selle juhendi peatükkides tähelepanu sellele, kuidas õpetada ja hinnata viisil, mis oleks kooskõlas kvaliteetse ajaloo-, pärandi- ja kodanikuõpetuse väärtuste ja põhimõtetega. Näiteks, kuidas kavandada tõhusaid tunde, kuidas kasutada küsitlemist ning kuidas planeerida hindamist ja seda õppimise käigus läbi viia. Ehkki juhend ise pole teoreetiline, saavad õpetajad, kes soovivad ise edasi lugeda ja uurida, kasutada selleks lugemise ja lisamaterjalide osa.



Joonis 2. Õppekavaga kooskõlastamise vajadus õppe kavandamisel

Hindamise kavandamisel on oluline jälgida, et õpetamine, õppimine, hindamine ja kokkuvõtete tegemine oleksid kooskõlas õppekava ja teemaga. Oluline on otsustada, millist seisukohtade mitmekesisust soovite konkreetse teema õpetamiseks kasutada. Seejärel saate õppejuhendi abil otsustada, millist õpetamismetoodikat kasutada, ja keskenduda sellele, mida täpselt õpilased tunni ajal teevad. Järgmisena otsustage, kuidas seda õppimist hinnata ja kuidas selle hindamisteabe alusel kokkuvõtteid teha või tagasisidet anda. Ülevaate saamiseks on abiks järgmised kolm küsimust:

- K1: Mida me tahame, et õpilased tunni või tegevuse lõpuks teaksid?
- K2: Millised tegevused peame paika panema, et õpilased saaksid teadmisi, mida me soovime, et nad omandaksid?

- K3: Kuidas teame, et õpilased on ära õppinud selle, mida plaanisime õpetada?

3.1 Kujundav ja kokkuvõttev hindamine

Projektis, kus õpetamise ja õppimise keskmes on diskussioon, dialoog ja debatt, on iga pädevushindamise kohta peetava diskussiooni keskmes kujundav hindamine, mis tähendab reaalses toimuvat või reaalses mõju avaldavat hindamist klassis. Kujundava hindamise (i.k. FA - Formative Assessment või AfL - Assessment for Learning) strateegiad on KeyCoNeti põhipädevuste hindamist käsitleva kirjanduse ülevaates tähtsal kohal (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black ja Wiliam (2009, lk 9) on kujundavat hindamist defineerinud järgmiselt:

Klassiruumis toimuv praktika on kujundav siis, kui õpetajad, õppijad või nende kaasõpilased on õpilaste saavutuste kohta tõendusmaterjali kogunud, seda tõlgendanud ja kasutanud, et otsustada õpetamise järgmiste sammude üle, mis on tõenäoliselt paremad või paremini põhjendatud kui otsused, mille nad oleksid vastu võtnud nende tõendite puudumisel.

Oluline fookus on siin sellel, et kujundavat hindamist kasutatakse õppimise järgmiste sammude üle otsustamiseks, see tähendab, et selle kaudu saavad õpetaja ja õpilane õppimise ja õpetamise kohta teavet; selle sisu on õppimise edendamises.

Wiliam (2010, lk 154) on välja pakkunud, et kujundav hindamine hõlmab viit põhistrateegiat. Need on järgmised:

- Õppimiseesmärkide ja edukriteeriumide selgitamine, nende teistega jagamine ja mõistmine.
- Tõhusa diskussiooni, debati ja dialoogi korraldamine klassis, tegevuste ja ülesannete kasutamine, mis annavad tõestust õppimise toimumisest. Siin kasutavad õpetajad tõendite kogumiseks küsitlemisotsusi, plakatiesitlusi, dialoogi vormis õpetamist, tahvlikesti, millel õpilased oma vastuseid näitavad jms.
- Edasiviiva tagasiside andmine. Tagasiside peab olema seotud edukriteeriumide ja õppimiseesmärkidega ning keskenduma ülesandele, andes õpilastele teada, kus nad oma õppimisega on, kuhu lähevad ja mida neil on vaja sinna jõudmiseks teha. See tagasiside peaks aitama õppijal end paremini tundma õppida ja suurendama tema motivatsiooni. Harlen (2006, lk 105) soovib, et ka õpilased peaksid olema kaasatud otsustamise protsessi, et nad ei oleks õpetaja antud hinnangu passiivsed vastuvõtjad. Tagasiside peab keskenduma järgmisele:

- Sõnastamine: Kas oskad leida mõne muu viisi selle küsimuse lahendamiseks? Missugune informatsioon oleks abiks? Milliseid oletusi oled teinud?
 - Arutlemine: Kuidas oled sellele järeldusele jõudnud? Kas oled kontrollinud oma allikaid? Mis juhtuks kui...?
 - Tõlgendamine: Kuidas saad oma allikate õigsust kontrollida? Milliseid muid allikaid oleksid võinud kasutada?
 - Edastamine: Mul on siinkohal raske su mõttelõnga jälgida. Kas saad esitada oma mõttekäigu selliselt, et keegi teine saaks iga sammu jälgida?
- Õpilaste kaasamine üksteise õppimisprotsessi. Siin julgustatakse õpetajaid kasutama üheskoos õppimist, vastastikuse tagasiside andmist, üksteise vastastikku õpetamist ja rühmaarutelusid. Need pedagoogilised strateegiaid on enamasti alakasutatud (Volante, 2010).
 - Aidata õpilasi end näha oma õppimise omanikena. Enesehindamisele keskendumine on mõeldud selleks, et aidata õpilastel oma õppimise eest vastutust tunda ning oma õppimisprotsessist (mitte ainult tulemustest) ja oma arengust teadlik olla (Voogt ja Kasurinen, 2005). Petty (2009) sõnul aitab see õpilastel mõista, et edu või ebaõnnestumine ei sõltu andest, õnnest või võimetest, vaid harjutamisest, pingutustest ja õigete strateegiate kasutamisest. Õppurite enesehindamisoskuste arendamine on mitmeti kasulik, sealhulgas:
 - näitab õpilastele, millised on „hea töö“ tunnused;
 - aitab neil oma tööd parandada;
 - julgustab neid eesmärke püstitama;
 - julgustab neid võtma vastutust oma õppimise eest;
 - julgustab endast kui õppijast mõtlema ja seega õppima õppida.

Harlen (2012) väidab, et õpilastele antaval tagasisidel on nende enesetõhususe, õpimotivatsiooni ja õppimisvõime määratlemisel võtmeroll. Lisades 4, 6 ja 7 on esitatud kasulikke strateegiaid, mille abil julgustada õpilasi oma õppimist ise hindama.

Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse õpilaste õppimise, oskuste omandamise taseme ja akadeemiliste saavutuste hindamiseks määratletud õppeperioodi lõpus – tavaliselt projekti, peatüki, kursuse või kooliaasta lõpus. Üldiselt määratletakse kokkuvõttev hindamine kolme peamise kriteeriumi abil:

- Testide, ülesannete või projektide abil tehakse kindlaks, kas õpilased õppisid ära selle, mida neilt oodati. Teisisõnu, hindamist ei muuda „kokkuvõtlikuks“ mitte testi, ülesande või enesehindamise kavandamine, vaid selle kasutamise eesmärk, st, seda kasutatakse, et teha kindlaks, kas ja mil määral on õpilased ära õppinud materjali, mida neile on õpetatud.
- Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse konkreetse õppeperioodi lõpus ja seetõttu on need üldiselt pigem hindavad kui diagnostilised.
- Kokkuvõtva hindamise tulemused registreeritakse sageli pallide või hinnetena, millest saab seejärel õpilase õpitulemusi kajastava püsiva dokumentatsiooni osa.

Kujundavat ja kokkuvõtvat hindamist on kasulik vaadelda oma dimensioonides esinevatena. Erinevus on selles, kuidas hindamistulemusi kasutatakse. Kui see ei anna õppetöö kohta tagasisidet ega aita õppimist kujundada, on see kokkuvõttev.

3.2 Pätevuste hindamine eriarvamusele jäämise õppimisel

Boud (2000) kirjutab hindamise topelt kohustusest, mis tähendab, et hindamistegevus peab keskenduma vahetule ülesandele õpetada õpilasi arendama elukestvaid sotsiaalseid ja kodanikupädevusi. Loodud on mõned tööriistad, nt VINTAGE (küsimustikupõhine vahend erinevate põhipädevuste hindamiseks), kuid need ei hinda adekvaatselt valdkonnaüleseid pädevusi (kogemustest saadud nn pehmeid oskusi) nagu sotsiaalsed ja kodanikupädevused. Pädevuste hindamisel tuleb seetõttu hinnata mitte ainult oskusi ja teadmisi, vaid ka väärtusi ja hoiakuid, mis nende arendamist toetavad.

Sotsiaalsete ja kodanikupädevuste hindamine on siiani osutunud keeruliseks. Euroopa Komisjoni 2009. aasta teatises märgiti:

Paljud riigid viivad ellu reforme, mille alusena kasutatakse selgesõnaliselt põhipädevuste raamistikku. Kooli õppekavade kohandamisel on tehtud suuri edusamme. Kuid õpetajate pädevuse arendamise toetamise, hindamismeetodite ajakohastamise ja õppekorralduse uute viiside kasutuselevõtu alal on veel palju teha (2009, 3).

Teadusuuringud on siin osutanud paljudele erinevatele väljakutsetele. Esiteks, individuaalsete testide ja eksamite eelistamine sisaldab reaalseid ja sisulisi riske, eriti tõrjutud ja ebasoodsas olukorras olevate rühmade jaoks, kes võivad olla koolis kogenud ebaõnnestumisi. Liialt täpselt määratletud käitumisindikaatoritega õpitulemused võivad muuta õppimise eraldi seisvateks ülesanneteks, selle asemel, et hinnata tervikpädevusi. Hoiakuid vaatlevad küsimustikud võivad osutada problemaatiliseks seetõttu, et hoiakud muutuvad ajas ja reaalses olukorras, samas kui küsimustikud annavad vaid teatud hetkepildi testi tingimustes. Lisaks sõltuvad need

momentvõtted õppijate enesemääratluse täpsusest ja vastuseid võib mõjutada see, et teatud vastuseid tajutakse sotsiaalselt vastuvõetavamatenä. Samuti on väidetud, et see meetod mõõdab suhteliselt pealiskaudseid teadmisi ega pruugi võtta arvesse põhipädevusi. Hipkins et al. (2007) juhtisid tähelepanu sellele, et nende pädevuste hindamisel peame lisaks hindamisteabe kasutamisele mõtlema sellele, kuidas koolides on tavapärast lähenedud õpitulemustele, hindamisele ja hindamispõhimõtetele. Ta seab kahtluse alla eeldused, mille põhineb traditsiooniline hindamine, märkides, et pädevuste hindamisel ei ütle ühekordsed hinnangud kuigi palju, kuid võivad kaasa aidata õpilase hindamispildi kujunemisele ajal, kui ta teeb tööd määratletud õpieesmärkide saavutamiseks (lk 6).

Ülesande kontekstile tuleb pöörata suurt tähelepanu. Tööülesanded peavad mitte ainult pakkuma võimalusi pädevusi demonstreerida, vaid ka kutsuma õpilasi üles näitama, mida nad teavad ja oskavad. See tähendab, et ülesanne peab olema õpilase jaoks sisukas ja kaasahaarav. Euroopa Komisjoni põhipädevuste hindamise temaatiline töörühm (Pepper, 2012) uuris, kuidas panna paika põhipädevuste (sic. sotsiaalsete ja kodanikupädevuste) hindamine vastavalt pädevusnõuetele, kutsudes õpetajaid üles selgelt määratlema ja ütleva, mida tähendab olla pädev mingil antud õppeastmel (p 8). Kuigi see on imetlusväärne, esineb oht luua liiga üksikasjalik konkreetsete kriteeriumide ja standardite loetelu. Selle minimeerimiseks on vaja iga pädevusega seotud selgeid ja käegakatsutavaid õpitulemusi koos kontekstidega, milles neid saab arendada ja seega usaldusväärset hinnata. Siin pole rõhuasetus mitte ainult tootel, vaid ka protsessil, mis tähendab, et sotsiaalsed ja kodanikupädevused kõigepealt arendatakse välja ning seejärel antakse neist aru. Selleks on vaja saavutada kokkulepe pädevuse selge määratluse osas ja arendada selle põhjal välja konkreetsem õpitulemus. Seejärel on vaja teha tööd, et saavutada õpetajate ühine arusaam nendest kavandatud õpitulemustest (Gordon et al. 2009). Et hindamismeetodid oleksid paikapidavad „ei piisa vaid sellest, et õpiväljundid on selgelt määratletud, ka peavad õppijate põhipädevuste hindamisel kasutatavad meetodid keskenduma ainult nendele õpitulemustele” (Euroopa Komisjon 2012, lk 11). Tulemuseks on, et hinnatakse ainult pädevusega seotud aspekte.

3.3 Hindamise tööriistad

3.3.1 Küsitlemine hindamise tööriistana

Bloomi taksonoomia (Bloom ja Krathwohl, 1956) pakub võimalust pidada hindamisel silmas erinevaid raskusastmeid (lihtsast keeruliseni). Allolevas tabelis on esitatud küsimused, mida saab selle strateegia osana kasutada. Oluline on märkida, et kuigi Bloomi taksonoomia on raskusastme järgi järjestatud küsimuste tüüpide loend, alates madalama taseme teadmiste meeldetuletamisest (meeldejätmise) ja arusaamisest (mõistmine) kuni kõrgema taseme oskusteni nagu rakendamisoskused (kas õpitut osatakse rakendada), analüüs, süntees (otsuste tegemine kõrgemal tasemel) ja hindamine, on kõik tasemed õpetamisel ja õppimisel olulised ning need on eriti kasulikud sotsiaalsete ja kodanikupädevuste hindamisel. Bloomi ideed

raskuste hierarhiast on vaidlustatud, kuid iga aspekti saab siiski kasutada konkreetsete küsimuste väljatöötamiseks, mille raskusaste erineb nii aspektide poolest kui nende siseselt. Allolevas tabelis 1 on esitatud mõned neist.

Tabel 1. Bloomi taksonoomial põhinevad küsimuste tüved

<p>Teadmised</p> <p><i>Kes, mida, miks, kus, millal, missugune?</i> <i>Kirjelda või defineeri</i> <i>Kas suudad leida?</i> <i>Tuleta meelde, vali, loetle</i> <i>Kuidas ... juhtus?</i> <i>Mis olid peamised ...?</i> <i>Sildista, vali</i></p>	<p>Arusaamine</p> <p>Kirjelda oma sõnadega Tee õpitust kokkuvõtte Liigita, kategoriseeri faktid, et näidata Mis on ... põhiidee? Tõlgenda oma sõnadega Võrdle ja vastanda Kas oskad seletada, mis toimub?</p>
<p>Rakendamine</p> <p><i>Mis näiteid oskad ... kohta leida?</i> <i>Missugused faktid näitavad, et ...?</i> <i>Kuidas korraldaksid ..., et näidata ...?</i> <i>Mis juhtuks kui ...?</i> <i>Kuidas saaksid õpitut kasutada?</i></p>	<p>Analüüs</p> <p>Miks sa arvad? Mis järeldusi saad sa sellest teha? Mida järeldad ... põhjal? Missugune on suhe ... vahel? Liigita või kategoriseeri tõendid Kas suudad teha vahet ... vahel? Uuri üksikasjalikult ja selgita kuidas ...?</p>
<p>Süntees</p> <p><i>Kuidas parandaksid/lahendaksid ...?</i> <i>Kas oskad pakkuda välja alternatiivi?</i> <i>Kuidas kohandaksid/muudaksid ...?</i> <i>Kuidas saaksid katsetada ...?</i> <i>Mis juhtuks kui ...?</i> <i>Kas oskad ennustada?</i> <i>Mis lahendusi soovitaksid?</i></p>	<p>Arusaamise hindamine</p> <p>Mida sa ... kohta arvad? Mida prioritseeriksid? Mis on sinu arvates kõige olulisem? Miks ... on / ei ole sinu arvates oluline? Mida soovitaksid? Kuidas lahendaksid/parandaksid ...? Kuidas saaksid välja selgitada ...?</p>

Oluline on mõelda ja kavandada, mis küsimusi klassis esitate. Selle projekti seisukohtade mitmekesisus võib anda õppijale tõuke tegeleda vastuolulise teemaga, kuid õpetaja peab hästi oskama esitada uurivaid küsimusi. Õpetajal on õpilase vastustele reageerides palju võimalusi anda kujundavat tagasisidet. Tõhusal küsitlemisel on järgmised viis iseloomulikke joont:

- kavandatakse küsimusi, mis julgustavad mõtlema ja arutlema;
- õpilastele antakse mõtlemisaega;
- õpetaja väldib õpilaste vastuste arvustamist;
- õpilaste vastuseid käsitletakse viisil, mis julgustavad põhjalikumalt edasi mõtlema (vt nt Petty, 2009; Gardner, 2012).

Webbi *Teadmiste sügavus* pakub veel ühe kasuliku raamistiku Bloomi taksonoomias esitatud hindamisstrateegiatega erinevate tasemete üle mõtlemiseks. Mudel koosneb neljast tasemest, kusjuures iga järgmine on kõrgemat järku ja nõuab enam pingutust. Ka see on küsitav, näiteks, kas võib öelda, et alati on lihtsam selgitada, kuidas ajalooline sündmus toimus, kui selgitada selle tulemust.

Tabel 2. Webbi Teadmiste sügavus seoses võimalike tegevustega

Tasand	DOK 1	DOK 1	DOK 3	DOK 4
	Meeldetuletamine ja taasesitamine.	Oskused/mõisted (põhirakendus).	Lühiajaline strateegiline mõtlemine.	Laiendatud mõtlemine.
Tegusõnad	Kes? Mida? Kus? Millal?	Kuidas see juhtus? Miks see juhtus?	Mis on põhjus? Mis on tagajärg?	Mis on mõju/ tulemus? Mis on mõju/suhe?
Võimalikud tooted	Lühitest, loetelu, tööleht, selgitus, netisaated, blogi.	Illustratsioon, simulatsioon, intervjuu, ajaveebi kommenteerimine.	Debatt, aruanne, netisaade, film, uurimine.	Film, projekt, ajaleht, meediatoode, lugu.
Õpetaja roll	Suunab, uurib, kuulab, küsitleb.	Näitab, juhendab, aitab, küsitleb.	Uurib, juhendab, hindab, aktsepteerib.	Viib läbi, peegeldab, laiendab, analüüsib.
Õpilase roll	Vastab, jätab meelde, selgitab, kirjeldab.	Lahendab probleeme, näitab teadmiste kasutamist, illustreerib.	Arutleb, väitleb, hindab, õigustab, vaidlustab, otsustab, vaidleb.	Kavandab, võtab riske, teeb ettepanekuid, loob.
Võimalikud tegevused	Loob mõistekaardi, loob ajajoone; kirjeldab oma sõnadega; kannab ette / esitleb; kirjutab sündmusest, protsessist või loost lühikokkuvõtte.	Kirjutab teiste jaoks selle teema kohta selgituse; Teeb mudeli; uurimisprojekt.	Teeb vooskeemi kriitiliste etappide näitamiseks; koostab aruande uurimisala kohta; koostab hinnatavate kriteeriumide nimekirja.	Ülesanded, mis nõuavad seisukoha võtmist ja koostööd inimirühmadega; kirjutamisülesanded, milles on suur rõhk veenmisel; informatsiooni rakendamine valesti määratletud probleemide lahendamiseks uudsetes olukordades.

Kohandatud Webbi teadmiste sügavuse juhendi karjääri- ja tehnilise hariduse määratlustest (allikas: https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Nagu Bloomi taksonoomiagi julgustavad need strateegiad looma ja kasutama erinevaid reaalse maailma hindamisstrateegiaid. Allpool on strateegiad, mis võivad sisaldada järgmist:

Tabel 3. Hindamisstrateegiate kirjeldus

Hindamisstrateegia	Kirjeldus
Keerukad ülesanded ja laiendatud projektid	Projektid ja ülesanded, mis nõuavad kõrgema taseme mõtlemist.
Portfoolid	See on konkreetse dokumenteerimise üks vorme, millest võib leida näiteid pädevuste tuvastamiseks ja täpsustamiseks.
Tulemuspõhine hindamine	Originaalsed ülesanded nagu näitused, rühmatöö, intervjuud, esitlused, väitlused, rollimängud jne (vt lisa 2).
Pildipõhised tegevused	Tegevused kollaažidega, plakatid jms (vt lisa 3).
Klassi ette kutsumine	Hõlmab seisukoha võtmist või võimalust näha seisukohti või küsimusi mitmest vaatenurgast, sh erinevate rühmituste seisukohti (vt lisad 2 ja 6).
Dokumentide analüüs	Dokumentide analüüsimine faktide õigsuse hindamiseks ja teadlike järelduste tegemiseks.
Kriitiliste küsimuste väljamõtlemine	Õpilased mõtlevad ise välja kriitilised küsimused. Oluline viis selleks, et õpilased oleksid hindamisprotsessis esindatud.
Graafilise organiseerimise vahendid	Nagu näiteks argumentide kaardistamine, kalaluudiagrammidega seotud tegevused, põhjus-tagajärg diagrammid jne (vt lisa 4).
Lauamati tegevused	Annab igale õpilasele rühmas võimaluse kirjutada arutluse all oleva probleemi või teema kohta oma vastuse või idee. (vt lisa 5).

Paljude nende strateegiate põhiväärtus on anda õpilastele võimalus võtta juhtpositsioon ja saada hindamisprotsessi aktiivseteks partneriteks. Seda aspekti käsitletakse üksikasjalikumalt allolevas peatükis 2.3.4.

3.3.2 Rubriikide kasutamine

Pädevuste hindamisel on viimastel aastatel oluliseks saanud rubriigid, mis keskenduvad oluliste edukriteeriumide väljaselgitamisele ja nende hindamisele vastavalt pädevuse omandamise tasemele. Näiteks on tabelis 4 esitatud rubriik, mille põhjal saab hinnata õpilaste suutlikkust eristada tõenditel põhinevaid fakte põhjendamata arvamustest.

Tabel 4. Näide rubriigist tõenditel põhinevate faktide ja põhjendamata arvamuste üksteisest eristamise võime hindamiseks

Ülesande tüüp	Ei vasta veel ootustele	Vastab ootustele	Ületab ootusi	Suurepärane
Tõenditel põhinevate faktide eristamine põhjendamata arvamuste hulgast.	Õpilane ei suuda veel eristada tõenduspõhist fakti arvamusest.	Õpilane oskab ära tunda ja eristada mõnel juhul, kuid mitte kõikidel juhtudel.	Õpilane oskab ära tunda ja eristada enamikul juhtudel.	Õpilane oskab ära tunda ja eristada kõikidel juhtudel.

Teine rubriik allolevas tabelis 5 pöörab selle lähenemise ümber ja algab kriteeriumiga „Suurepärane”. Seda näiterubriiki saab kasutada õpilaste arutlusoskuse enesehindamisel või vastastikusel hindamisel (vt ptk 2.3.4 täpsema teabe jaoks õpilaste enesehindamise ja vastastikuse hindamise kohta). Vt ka Lander, 2002, rühmadiskussioonide punktiarvestuse kohta.

Tabel 5. Näide rubriigist, millega hinnatakse õpilase aruteluoskust

	Suurepärane	Ületab ootusi	Vastab ootustele	Ei vasta veel ootustele
Enda või kaasõpilase hinnang aruteluoskuste	On proaktiivne osaleja, kus diskussiooni kuulamise, selle algatamise ja sellele keskendumise vahel on tasakaal. Annab tunnistust erinevate aruteluoskuste proaktiivsest kasutamisest diskussiooni käiguhoidmiseks ja kogu rühma kaasamiseks. Mõistab diskussiooni eesmärki ja hoiab fookust teemal Rakendab oskusi enesekindlalt, näidates üles juhioskust ja tundlikkust.	On aktiivne osaleja, kus diskussiooni kuulamise, vestluse algatamise ja keskendumise vahel on tasakaal. On diskussiooni käigus hoidmisel pigem agressiivne kui enesekindel. Mõistab arutelu eesmärki, kuid on rohkem keskendunud teemale kui inimestele. Rakendab oskusi enesekindlalt, kuid puudub juhioskus ja tundlikkus.	On aktiivne osaleja, kus diskussiooni kuulamise, vestluse algatamise ja keskendumise vahel on tasakaal. Näitab arutlemisoskuse elemente, kuid kasutab neid teistest harvemini. Hoiab arutelu käimas, kuid pigem toetaja kui juhina. Näitab positiivset lähenemist, kuid keskendub pigem asjade äratemisele kui positiivsele diskussioonile.	On aktiivne kuulaja, kuid alistub kergesti teistele. Osaleb, kuid ei kasuta selliseid oskusi nagu kokkuvõtmine ja selgitamine. Puudub tasakaal diskussiooni- ja analüüsi oskuste vahel. Ei osale, mille tulemusel on hindamiseks vähe tõendeid.
Panus teadmisesse	Panustab teadmisi, arvamusi ja oskusi järjepidevalt ja aktiivselt, ilma ärgitamist või meeldetuletamist vajamata.	Panustab teadmisi, arvamusi ja oskusi, ilma ärgitamist või meeldetuletamist vajamata.	Annab rühmale teavet, vajades aegajalt ärgitamist või meeldetuletusi.	Annab rühmale teavet ainult siis, kui seda küsitakse.

3.3.3 Hindamisobjektid

Nagu öeldud, nõuab sotsiaalse ja kodanikupädevuse hindamine teadmiste, oskuste, väärtuste ja hoiakute hindamist. Teadusuuringutes (Rychen ja Salganik 2003, Euroopa Komisjon 2007, Hoskins ja Deakin Crick 2010) rõhutatakse, et sotsiaalsete ja kodanikupädevuste hindamiseks on sobivad lähenemisviisid sellised, mis

- tunnustavad erinevate lähenemisviiside ja strateegiate kasutamise väärtust;
- peavad esmatähtsaks aktiivseid õpikeskkondi;
- on kujundavad – põhinevad protsessil ja tulemusel, mitte ainult tulemusel;
- dokumenteerivad õpilaste edasijõudmist ja saavutusi;
- kaasavad õpilased vastastikuse hindamise ja enesehindamise protsessidesse.

KeyCoNet (Pepper, 2013) toetab seda lähenemisviiside kombinatsiooni ja soovib nende pädevuste hindamisel teha järgmist:

- standardiseeritud testid;
- küsimustikud hoiakute kohta;
- Likerti skaala ja valikvastustega küsimused;
- tulemuspõhine hindamine;
- Vastastikune hindamine ja enesehindamine.

Siinkohal võivad asjakohased olla ka õppeportfoolid (nt e-portfoolid). Need on üks konkreetse dokumenteerimise vorme, millest võib leida näiteid pädevuste tuvastamiseks ja täpsustamiseks ning need on iseenesest motiveerivad.

Mis tahes hindamisülesande täitmisel on oluline, et õppimise eesmärgid edastataks õpilastele selgelt. Õpetaja peab tagama nii selle, et õpilased saavad nendest eesmärkidest aru, kui ka selle, et neile on selged hindamiskriteeriumid, mida nende töö hindamisel kasutatakse.

Õpetajad peavad

- otsustama ja selgelt ütleva, mida selles tunnis õppima hakatakse;
- kavandama erinevaid viise, kuidas kontrollida ja hinnata õpilaste arusaamist õpieesmärkidest (edukriteeriumid);
- selgitama õpilastele edukriteeriume, mida nende töö hindamisel kasutatakse;

- otsustama ja mõtlema, kuidas tagasisidet antakse;
- mõtlema, kas ja kuidas võiksid õpilased hindamisprotsessis aktiivselt osaleda.

3.3.4 Õpilase enesehindamine ja vastastikune hindamine

Hattie ja Timperley (2007) ja Sadler (2010) märgivad, et on oluline kaasata õpilasi hindamisprotsessi ja aidata neil muutuda hindamisvõimelisteks õppijateks. Ainuüksi hindamisteadmiste õpilastega jagamine ei arenda iseenesest õpilaste hindamisvõimet. Õpilased peavad oma töö parendamiseks saama püsivaid ja toetatud kogemusi. Õpilased saavad selget kasu sellest, kui neile pakutakse võimalusi hinnata oma tööd ja kaasõpilastega vastastikku üksteise töid. Nad

- võtavad vastutuse oma õppimise eest;
- oskavad ära tunda järgmised sammud oma õppimises;
- võtavad õppeprotsessis aktiivse rolli (partner);
- muutuvad iseseisvamaks ja motiveeritumaks.

Sellel on selge kasu ka õpetajatele, sest kui õpilased osalevad partneritena aktiivselt hindamisprotsessis, toimub oluline vastutuse nihe õpetajalt õpilasele. Akadeemilise arengu tagamiseks on õpilastele eesmärkide seadmine siiski vajalik. Allolevas dokumendis on toodud näide enesehindamise lähenemisviisist. Õpilaste ülesandeks on kõigepealt oma tööd individuaalselt hinnata ja alles siis, kui nad on seda teinud, sekkub õpetaja aktiivselt. Nende strateegiate tõhususe tagamiseks on oluline, et õpetaja annaks õpilastele konstruktiivset tagasisidet.

Näide. Essee enesehindamise vorm

Kriteeriumid	Enesehindamine	Õpetaja hinnang
Kas seostasid kõik oma argumendid esseeküsimusega?		
Kas esitasid argumente nii poolt kui ka vastu: väide esseeküsimuses ja peamised punktid või järeldused, kuhu jõudsid?		
Kas esitasid oma argumentide jaoks piisavalt tõendeid, näiteid ja illustratsioone?		
Kas seadsid poolt- ja vastuargumentid tähtsuse järjekorda ja hindasid neid?		
Kas tegid põhjendatud järelduse, mis on otseselt seotud essee keskse küsimusega?		

Milliseid parandusi on selles essees vaja teha?		
Milliseid eesmärke saad järgmise essee jaoks seada?		

Allikas: Kohandatud raamatust Petty (2009) Tõenduspõhine õpetamine. 2. trükk

Ülaltoodut saab ja tuleb kohandada sõltuvalt konkreetsest ülesandest.

3.3.5 Suulise hindamise kasutamine

Suulisi hinnanguid nimetatakse sageli tulemuspõhiseks hindamiseks. Murchan ja Shiel (2017) kirjeldavad tulemuspõhist hindamist kui hinnangut õppija võimele rakendada teadmisi, oskusi ja mõistmist, tavaliselt autentse reaalse elu kontekstis. Selles projektis võib suuline hindamine pakkuda põhjendatud ja usaldusväärset viisi, kuidas hinnata õppijate võimet esitada mitmesuguste vastuoluliste küsimuste seisukohtade kohta veenvaid argumente. Murchan ja Shiel soovivad kasutada sobivat punktide andmise tööriista, et tagada (vt lisa 2) soorituse asjakohaste aspektide hindamine (valiidsus) ja et hindeid märgitakse järjekindlalt (usaldusväärsus) (2017, lk 116).

3.3.6 Õppimise kokkuvõtmine – klassis dialoogi, diskussiooni ja/või debati arendamiseks sobivate õpetamisstrateegiade hindamine

Ülalesitatud peatükis 2.2 on kokkuvõtte kaheteistkümnest õpetamisstrateegiast. Selle peatüki sisu põhjal on siin esitatud tabel, kus on soovitatud ka mõnesid meetodeid nende hindamiseks. Arvestage, et soovitatud hindamismeetodid ei ole ammendavad ja need on esitatud mõnede erinevate hindamisstrateegiade näitlikustamiseks. Teisi käesolevas juhendis esitatud strateegiaid, näiteks kokkuvõtlik testimine, ei ole loetletud, kuid ka neil võib siin võrdselt oluline roll olla.

Tabel 6. Klassis dialoogi, diskussiooni ja/või debati arendamiseks sobivate õpetamisstrateegiade hindamine

Õpetamisstrateegia	Soovitused hindamiseks
Õhtusöögilaud	<p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid või kalaluudiagramm (vt lisa 4).</p> <p>Eelnevalt määratletud õpieesmärkide/-kriteeriumide rubriik.</p> <p>Õpilastel palutakse koostada ülevaade, milles nad keskenduksid sellele, mida nad tegevuse käigus õppisid (hinnatakse eelnevalt määratletud edukriteeriumide alusel).</p> <p>Paluge õpilastel koostada viis väljakutset pakkuvat küsimust, mida esitada neile, kes olid erineval seisukohal (küsimuste tüvede kohta vt peatükist 2.3.3).</p> <p>Kuum/külm: veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p>

Kuumaõhupalli debatt	<p>Argumentide kaardistamine (vt lisa 1).</p> <p>Eelnevalt määratletud õpieesmärkide/-kriteeriumide rubriik.</p> <p>Lauamati tegevus (vt lisa 5).</p> <p>Kuum/külm: Veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p> <p>Loo mõistekaart seisukohtade mitmekesisuse näitlikustamiseks.</p> <p>Koosta debatist üheleheküljeline kokkuvõte.</p>
Kiirkohting	<p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid (vt lisa 4).</p> <p>Eelnevalt määratletud õpieesmärkide/-kriteeriumide rubriik.</p> <p>Lauamati tegevus (vt lisa 5).</p> <p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu kalaluudiagramm (vt lisa 4).</p> <p>Õpilastel palutakse koostada ülevaade, milles nad keskenduksid sellele, mida tegevuse käigus õpiti (hinnatakse eelnevalt määratletud edukriteeriumide alusel).</p> <p>Paluge õpilastel koostada viis küsimust, mida nad saaksid küsida teiste erinevate seisukohtade paljastamiseks (küsimuste tüvede kohta vt ptk 2.3.3).</p>
Poksimatš	<p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid (vt lisa 4).</p> <p>Argumentide kaardistamine (vt lisa 1).</p> <p>Õpilastel palutakse koostada viis väljakutset pakkuvat küsimust, mida esitada neile, kes olid erineval seisukohal (küsimuste tüvede kohta vt peatükist 2.3.3).</p> <p>Kuum/külm: veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p>
Pildiks muutumine	<p>Esitluste hindamine (vt lisa 2).</p> <p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid (vt lisa 4).</p> <p>Õpilastel palutakse koostada ülevaade, milles nad keskenduksid sellele, mida tegevuse käigus õpiti (hinnatakse eelnevalt määratletud edukriteeriumide alusel).</p>
Akvaarium	<p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu akvaarium (vt lisa 4).</p> <p>Kuum/külm: veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p> <p>Loo mõistekaart seisukohtade mitmekesisuse näitlikustamiseks.</p> <p>Koosta debatist üheleheküljeline kokkuvõte.</p> <p>Argumentide kaardistamine (vt lisa 1).</p> <p>Õpilastel palutakse koostada viis väljakutset pakkuvat küsimust, mida esitada neile, kes olid erineval seisukohal (küsimuste tüvede kohta vt peatükist 2.3.3).</p>
Neli nurka	<p>Lauamati tegevus (vt lisa 5).</p> <p>Õpilastel palutakse koostada ülevaade, milles nad keskenduksid sellele, mida tegevuse käigus õpiti (hinnatakse eelnevalt määratletud edukriteeriumide alusel).</p> <p>Argumentide kaardistamine (vt lisa 1).</p> <p>Eelnevalt määratletud õpieesmärkide/-kriteeriumide rubriik.</p> <p>Kuum/külm: veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p> <p>Koosta debatist üheleheküljeline kokkuvõte.</p>
Vaikne lauamati vestlus	<p>Lauamati tegevus (vt lisa 5).</p> <p>Õpilastel palutakse koostada viis väljakutset pakkuvat küsimust, mida esitada neile, kes olid erineval seisukohal (küsimuste tüvede kohta vt peatükist 2.3.3).</p> <p>Koosta mõistekaart või plakat seisukohtade mitmekesisuse näitlikustamiseks.</p> <p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid (vt lisa 4).</p>

Rollimäng	<p>Eelnevalt määratletud õpieesmärkide/-kriteeriumide rubriik.</p> <p>Kuum/külm: veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p> <p>Paluge õpilastel koostada viis küsimust, mida nad saaksid küsida teiste erinevate seisukohtade paljastamiseks (küsimuste tüvede kohta vt ptk 2.3.3).</p> <p>Väljapääsukaardi strateegia (vt lisa 7).</p>
Üldine konsensus	<p>Loo mõistekaart seisukohtade mitmekesisuse näitlikustamiseks.</p> <p>Koosta plakat seisukohtade mitmekesisuse näitlikustamiseks.</p> <p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid (vt lisa 4).</p>
Lahendustele suunatud debatt	<p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid või kalaluudiagramm (vt lisa 4).</p> <p>Eelnevalt määratletud õpieesmärkide/-kriteeriumide rubriik.</p> <p>Õpilastel palutakse koostada ülevaade, milles nad keskenduksid sellele, mida nad tegevuse käigus õppisid (hinnatakse eelnevalt määratletud edukriteeriumide alusel).</p> <p>Paluge õpilastel koostada viis väljakutset pakkuvat küsimust, mida esitada neile, kes olid erineval seisukohal (küsimuste tüvede kohta vt peatükist 2.3.3).</p> <p>Kuum/külm: veenvuse hindamine (vt lisa 6).</p>
Dialoog empaatia nimel	<p>Koosta mõistekaart või plakat seisukohtade mitmekesisuse näitlikustamiseks.</p> <p>Graafilise organiseerimise vahendid nagu Venni diagrammid (vt lisa 4).</p> <p>Väljapääsukaardi strateegia (vt lisa 7).</p>

3.4 Kokkuvõtvad kommentaarid hindamise kohta

Sotsiaalseid ja kodanikupädevusi on

1. kõige parem hinnata erinevate hindamismetoodikatega, nagu:
 - mitmekesised ülesanded ja laiendatud projektid;
 - portfooliod;
 - tulemuspõhine hindamine;
 - pildipõhised tegevused;
 - dokumentide analüüs;
 - kriitiliste küsimuste väljamõtlemine;
 - graafilise organiseerimise vahendid;
 - lauamati tegevused;
 - arutlev essee.
2. Kõige paremini saab seda toetada tugevustel põhineva lähenemisviisiga, milles püütakse tuvastada olemasolevad võimed ja nendele ehitada, selle asemel, et kasutada puudustel põhinevat lähenemisviisi (nt nõrkade kohtade esiletõstmine).
3. Sobivaim on kasutada päringupõhist lähenemist.
4. Sobivaim on kasutada aktiivsete õpikeskkondade vahendusel.
5. Sobivaim on hinnata kujundava hindamisega, mis vajadusel täiendab kokkuvõtvat hindamist.

Kõik õpetajad peavad ise hoolitsema selle eest, et klassiruumis hindamine ei muutuks endale võetud liigseks kohustuseks ega koormaks. Peamine ülesanne on ring sulgeda ja teha õpilastega koostööd nende pädevuste hindamisel. Andke neile teada, mida olete teie nende õpetajana tagasisidest õppinud ja kuidas te seda teavet nende õppimise parandamiseks kasutate.

Lisa 1. Argumendi kaardistamine (Dwyer, 2017).

Analüüsimaks, millel inimeste uskumused põhinevad, saame luua nende argumendi või debati struktuuri, mida analüüsida (meie erinevatest seisukohtadest), otsides selleks argumente, mis seda uskumust toetavad või selle ümber lükkavad, või otsides argumente, mis selle argumendi esimest taset toetavad jne, täites nt allolevale sarnast skeemi. Tulemuseks saame hierarhilise struktuuri, milles saame analüüsida iga eraldi lauset, tuvastades mis tüüpi argumente teised kasutavad, kui püüavad meid veenda jagama nende seisukohta (vt ka Hess, 2009).

Argumendi struktuuri ja selles kasutatud väidete allikate analüüsimise võime lubab meil hakata hindama vaidlust/debatti, uurides selleks

- argumendis/debatis kasutatud väidete usaldusvärsust;
- väidete asjakohasust;
- argumendi/debati loogilisust;
- võimalikke väljajätmisi, erapoolikust ja mittevastavusi argumendis/debatis.

Niimoodi on argument või debatt nii õppe- kui hindamisvahend. Argumendi kaart ja sellel olevad küsimused on õppimise tõendusmaterjal, mida saab hinnata.

1. samm: õpetaja otsustab, mis küsimus [vaidlus, debatt] valida, näiteks: Ränne on kõigi jaoks kasulik. Klass on jaotatud rühmadesse, kes töötavad ühe argumendi kaardiga.

2. samm: Õpilased loevad nummerdatud seisukohtade mitmekesisust ja alustavad argumendi kaardi koostamist. Seda saab teha kas paberil või kasutades väikeseid valgeid tahvleid. Õpetaja võib käia rühmade vahel ja aidata, kui mõned sõnad vajavad selgitamist.

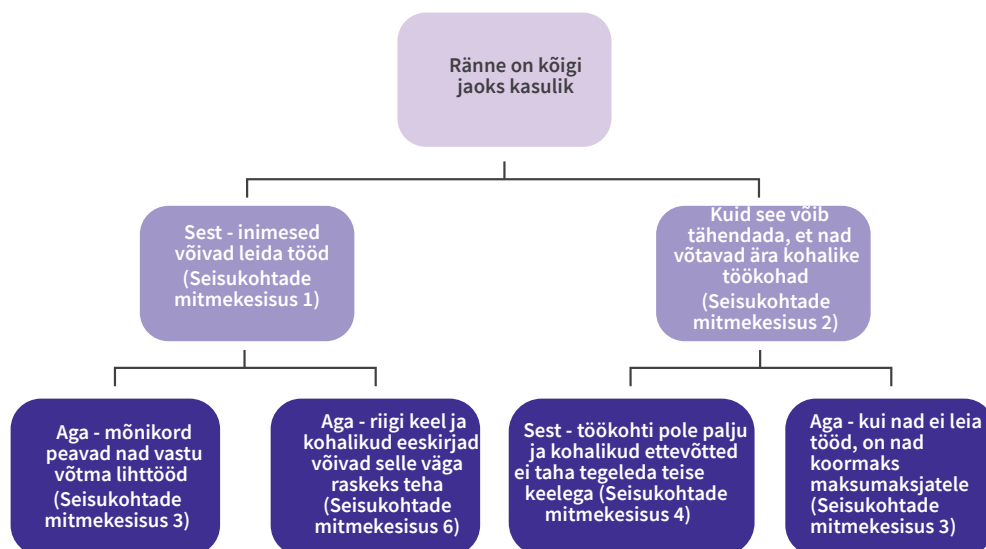
3. samm: Põhineb tuvastatul ja argumendi struktuuril. Otsige argumentidest võimalikke mittevastavusi, väljajätmisi ja erapooliklust. Tehke vaatlustulemustest nimekiri. Õpetaja võib seejärel paluda rühmadel koduse ülesandena otsida teavet selle puuduva materjali/argumendi kohta. Alternatiivina võib see olla aluseks diskussioonile klassis (Dwyer, 2017).

Võimalikud küsimused, mida kasutada:

- Kas autorid on oma väiteid seisukohtade mitmekesisuses piisavalt toetanud?
- Kas esineb alternatiivseid vaateid, mida ei ole esitatud?
- Mida arvad sina argumendist, et migratsioon on kõigi jaoks kasulik?

Õpetaja võib kasutada vaidluse kaarti, kindlustamaks, et õpilased suudavad aru saada

seisukohtade mitmekesisuses esitatud peamistest argumentidest ja suudavad koostada küsimuse selle arusaamise hindamiseks. Olenevalt õppetulemustest ja edukriteeriumidest võib selleks kasutada märkimisrubriiki või märkimisskeemi.



Lisa 2. Esitluste hindamine

1. samm: Õpilane või õpetaja valib esitluse teema. Leppige klassiga kokku edukriteeriumid, näiteks leppige esitluse stiili osas kokku järgmise suhtes ja leppige kokku, missuguseid teadmisi, väärtusi, oskusi ja suhtumisi peavad nad oma esitluses näitama. Igas esitluses võite keskenduda vaid ühele või kahele aspektile. Esitlusoskusi tuleb õpetada. Mõnikord on oluline lasta neil teha nimekiri asjadest, millest koosneb hea esitlus, ja panna see tähtsuse järjekorda. See aitab neil edukriteeriumide üle arutleda ja nendest aru saada. Otsustage, kas nad kasutavad oma esitluse jaoks PowerPointi.

- Märkmete kasutamine;
- silmside publikuga;
- võime muuta kõne huvitavaks või lõbustavaks;
- ilusa eesti keele kasutamine, ilma slängita;
- hästitoetatud argumentide selge esitamine;
- ideede organiseeritus;
- võime publikut veenda;

2. samm: Õpilased valmistavad esitluse ette kas üksi või rühmades:

- kirjutage üles ideede loend – nii palju kui võimalik;
- sorteerige ideed ja pange need loogilisse järjekorda;
- lisage igale punktile üksikasju – näited, statistika, lood;
- kirjutage oma kõne loogilises ja soravas vormis;
- hajutage vihjekaartidega.

3. samm: Õpilased kannavad esitlused ette. Esitlustele hinde andmiseks võib kohandada allolevat hindamisskeemi. Enesehindamise ja õpilaste vastastikuse hindamise jaoks võib kasutada lihtsamat hindamisskeemi

Näide. Rühmaesitluste hindamisskeem

Klass:	Päev/aeg:				
Hinnatav rühm:					
Teema					
Hindamisskeem rühmaesitluste jaoks hinnatakse üksikasju, seejärel pannakse igale jaotisele üldhinne				1=kesine	5=parim
	1	2	3	4	5
1) Sisu					
Sissejuhatus: määrab kindlaks eesmärgid, põhjuse, kaasab publiku algusest peale					
Struktuur: püüab publiku tähelepanu, loogiline, selge, arusaadav					
Põhipunktid ja sisu: saab teemast hästi aru ja annab sellest täpse ülevaate; käsitleb põhiküsimusi, mis on publikule sobivad					
Hästi uuritud: on tutvunud erinevate allikatega					
Täpsus: kogu teave on täpne					
Suletud: sisaldab järeltust, seostamist ja kontrolli					
1) Sisu üldhinne - kommentaarid	Sisu hinne				/30
2) Kasutatud andmekandja					
Minimaalse pikkuse nõue täidetud					
Saavutatud õpieesmärgid					
Andmekandja on selge, lihtsalt mõistetav, keel arusaadav					
Kasutatud värvid, kujutised jms					
Andmekandja sobib hästi esitlusega					
Muu (lisade kasutamine jms)					
2) Andmekandja üldhinne - kommentaarid	PowerPointi hinne				/30
3) Protsess/asjatundlikkus:					
Selge kõne: kuuldav, närvilisus kontrolli all					
Isiklik energia: entusiastlik, enesekindel; väldib märkmetelt mahalugemist; suhtleb kogu publikuga, mõjub isiksusena					
Publik kaasatud: tähelepanu tõmmatud ja hoitud					
Hästi kasutatud silmsidet ja žeste					
3) Protsessi üldhinne - kommentaarid	Protsessi hinne				/20
4) Ülevaade - tõhusus ja tagasivaade:					
Ülevaade tõhususest: Eesmärgid on saavutatud	Ülevaate hinne				/20
Sõnum anti edasi ja sellest saadi aru. Kogemus oli meeldiv!					
4) Üldine tagasivaade ja kommentaarid					
Üldhinne					/100
Projekti protsendiline hinne					

Näide. Suulise esitluse hindamine kaasõpilase poolt

Suulise esitluse kujundav hindamine kaasõpilase poolt	
Rühm	Teema
Sisu	
Esitluse struktuur	
Ideed ja loogika	
Originaalsus ja meelelahutus	
Esitlemine	
Kehakeel/silmside	
Hääl – kiirus, hääletugevus, selgus	
Entusiasm	
Keel kohandatud eesmärgile ja publikule	
Õigekeel, hääldus, sõnade valik	
Visuaalsete abimaterjalide kasutamine	
Üldised kommentaarid Kaks asja, mis läksid hästi, üks asi, mida võiks parandada	

Lisa 3. Plakatite hindamine

Plakatid on väga hea hindamistehnika, kuna need ühendavad koosõppimise ja loovuse oskused teadmiste ja kriitilise mõtlemisega.

Miks kasutada plakateid?

- Tähelepanu ja huvi äratamine – õpilased saavad oma õppimist jagada teiste inimestega oma kogukonnas.
- Teabe esitamine lühidalt ja kiirelt – selle saab õppeprotsessi alguses määrata hindeliseks ülesandeks ja õpilased saavad materjali õppimise ajal sisu kallal töötada.
- Arutluskäigu nähtavaks muutmise – õpilased saavad tähenduse edastamiseks kasutada mitmesuguseid allikaid, materjale ja visuaalseid võimalusi.
- Motivatsioon – õpilastele meeldib plakatite tegemine.
- Oskuste arendamine – nad arendavad protsessi käigus oskusi.

Näide. Plakatite esitlemise hindamise rubriik

Rühm:		Teema:			
	Suurepärane	Rahuldav	Vajab parandamist	Enesehinnang	Õpetaja hinnang
Põhiidee	Plakatil on selge pealkiri ja see annab konkreetset teavet plakati idee kohta	Plakatil on pealkiri ja see annab teavet plakati idee kohta	Plakati pealkiri on ebamäärane ja sellel puudub põhiidee		
Plakati tõhusus	Plakat annab teistele õpitud teemast põhjaliku ülevaate konkreetsete näidete või illustratsioonidega	Plakat annab selge ülevaate õpitud teemast	Plakat annab teistele üldise arusaamise õpitud teemast		
Plakati kvaliteet	Sisaldab illustratsioone ja silte. Plakati sisu õigekirja ja kirjavahemärke on kontrollitud ning selles pole vigu	Sisaldab illustratsioone ja silte. Plakati sisu õigekirja ja kirjavahemärke on kontrollitud ning selles on mõned vead	Sisaldab illustratsioone ja silte. Plakati sisu õigekirja ja kirjavahemärke pole kontrollitud ning selles on palju vigu		
Esitus	On selge; põhipunktid edastatakse lühidalt ja sidusalt	On selge; enamik punkte edastatakse lühidalt ja sidusalt	Ei ole selge; paljud punktid on välja jäetud		
Kujundav tagasiside					

Lisa 4. Hindamine graafilise organiseerimise vahendite abil

Selle juhendi peatükis 1.3 väitsime, et

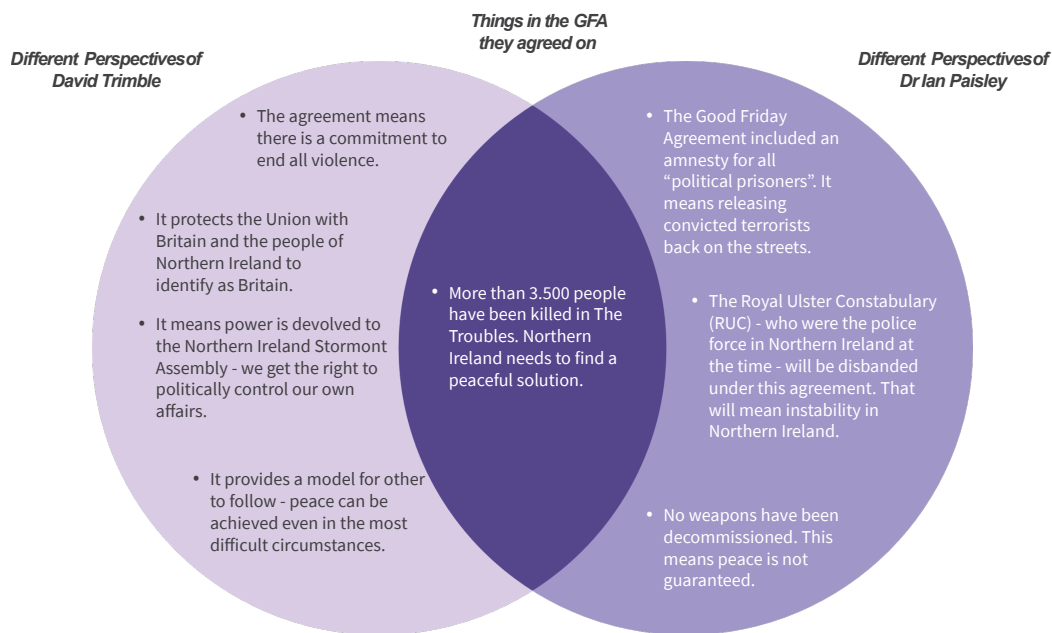
Ajalugu ei ole minevik. See on akadeemiline distsipliin, mis püüab minevikust aru saada. Ajalugu vaidlustatakse alati, diskussioon ja debatt on selle keskne osa. Teadmised ajaloo kohta pole fikseeritud, ajalooline diskursus on alati elav ja muutuv – minevikust jäänud asjadele vaadatakse uue pilguga ja mõnikord tuuakse päevavalgele ka uusi allikaid minevikust.

Graafilise organiseerimise vahenditega saab erinevaid seisukohti ja mitmeid perspektiive visuaalselt hinnata. Need on õpilastele nähtavad vahendid oma õppimise liigendamiseks, organiseerimiseks ja kokkuvõtmiseks ning oma mõtete selgesõnaliseks väljendamiseks sageli vastuolulistel ja keerukatel teemadel. Sotsiaalsete ja kodanikupädevuste hindamisel saab kasutada palju erinevaid graafilise organiseerimise vahendeid, sealhulgas jadaskeemid, pingeread, voodiagrammid, mitmete põhjuste ja mitmete tagajärgede diagrammid. Siin on esitatud Venni diagrammid, kalaluudiagramm ja lauamati tegevused. Need on eriti kasulikud viisid, mille abil hinnata seisukohtade mitmekesisust diskussioonis, debatis ja dialoogis.

Näide A. Venni diagramm

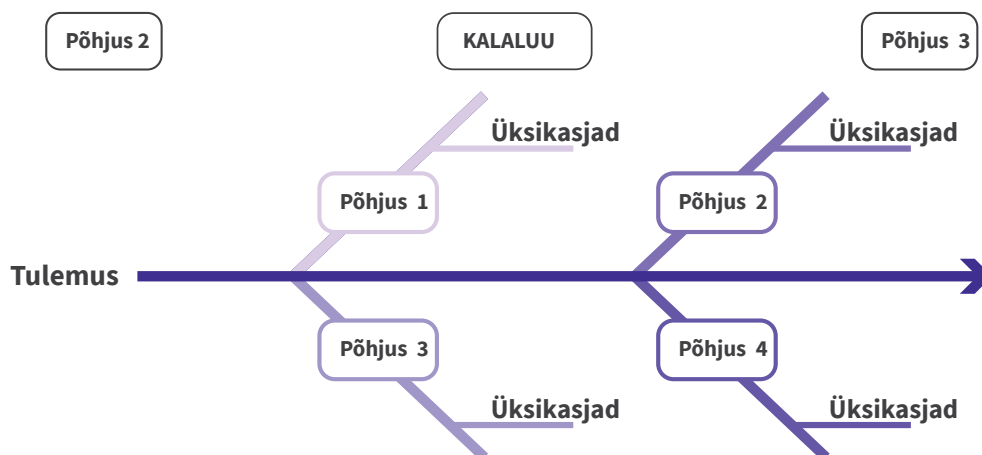
Mõnikord võib ajalugu, nagu seda koolides õpetatakse, tunduda kindlate teadmiste kogumina. Klassid, kus toimuvad diskussioonid, debatted ja dialoogid, on need, kus õpilased saavad kergemini aru, et ajaloo teadmised pole fikseeritud ja muutumatud. Nendes klassiruumides õpivad õpilased, et tõenduspõhiseid arvamusi on palju ja ka nende arvamus loeb. Venni skeemid on kasulik hindamisvahend õpilastele mitmekesiste seisukohtade tutvustamiseks. Need pakuvad vahendit nende diskussiooni või debati aspektide esiletoomiseks, kus erinevustest hoolimata on kokkuleppele jõutud, või vastupidi, kus erimeelsused jätkuvad ja me ei suuda veel kokkuleppele jõuda.

Venni diagramme saab kasutada õpilase klassi ette kutsumisel, kus tal tuleb võtta ajaloolise isiku seisukoht. Näiteks Põhja-Iirimaa kohta õppides võib üks õpilane astuda vabariiklase seisukohale ja teine unionisti seisukohale. Teise versiooni kohaselt võib üks õpilane võtta omaks näiteks dr Ian Paisley seisukoha (kes oli unionist ja kes oli Suure reede rahulepingu vastu). Teine õpilane võib omaks võtta näiteks David Trimble'i seisukoha (kes oli ka unionist, kuid toetas Suure reede rahulepingut). Allesitatud näites on esitatud nende selgelt eristatavad seisukohad. Koht, kus ringid kattuvad, tähistab piirkondi, kus need kaks isikut olid ühel meel. Arvestage, et need seisukohad on ainult illustratiivse tähendusega ja need ei ole mingil juhul ammendavad.



Näide B. Kalaluu tegevus

Kalaluu tegevused on kasulik viis, kuidas õpilased ja õpetajad saavad õppimist hinnata. Need annavad võimaluse kogu teema ühte sidusasse kohta kokku võtta ja näidata kindla ajaloolise sündmuse võimalikke põhjusi ja omavahelist seotust. space and show possible causes of a specific historic event and how these interrelate.



Lisa 5. Hindamine lauamati tegevuse kaudu

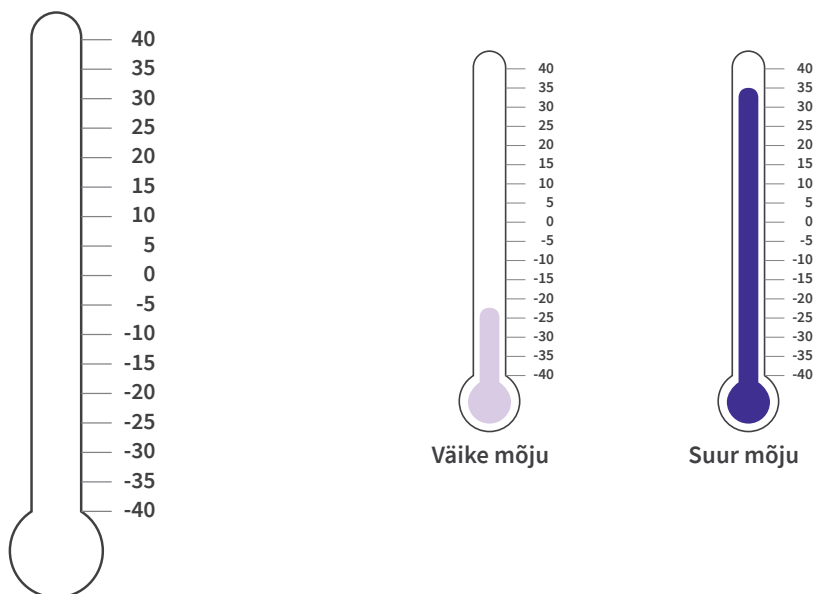
Õpilased peavad õppima, et minevikule puudub üks ainuõige vaade ja selle asemel on minevikusündmuste ja ajaloo kohta palju tõenduspõhiseid tõlgendusi. Klassiruumides, kus toimuvad diskussioonid, debatid ja dialoogid, võib sageli kokku leppida teatud väljakujunenud faktide osas, kuid nende tähenduse osas ei pruugi alati olla üksmeelt.

Lauamati tegevused on õpilastele kasulik hindamisvahend, et esitada oma mitmekesiseid seisukohti. Õpilased alustavad tööd iseseisvalt, märkides oma vaatepunktid ja seisukohad konkreetsete teemade kohta. Pärast seda palutakse neil oma mõtteid rühma teiste liikmetega jagada. Pärast diskussiooni, debatti ja dialoogi täidavad nad keskpunkti, märkides sinna asjad, milles nad kõik üksmeel olid, ja asjad, mille suhtes nad kokkuleppele ei jõudnud, kuid mis tundusid sellegipoolest olulistena.



Lisa 6. Kuum/külm: Veenvuse hindamine

Pärast arutelu või väitlust palutakse õpilastel värvida termomeetri näitu, et näidata, kui suur mõju oli inimese või meeskonna argumentidel nende mõtlemisele. Mida kõrgem on näit, seda suurem mõju oli meeskonna/inimese argumentidel nende mõtlemisele. Mida madalam on näit, seda väiksem oli mõju. Õpilastel palutakse oma hinnangut alati lühidalt põhjendada.



Lisa 7. Väljapääsupiletid

Väljapääsupiletid on kasulik viis õpilaste julgustamiseks klassis saadud kogemuste üle järele mõtlema. Samuti annavad need õpetajatele kasulikku tagasisidet järgmise tunni kavandamiseks. Allpool on selle kohta üks näide, mis on võetud Connie Hamiltoni raamatust *Hacking Questions*. Seda saab kohandada konkreetses kontekstis kasutamiseks.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about 'Values and Principles'

- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about 'Definitions'

- Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.
- Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP
- Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.
- Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about 'Conditions'

- An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>
- Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.
- Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.
- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.
- Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.
- The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>
- Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.
- UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about 'planning learning'

- Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.
- Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.
- Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.
- More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu

 **@euroclio**

Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

