

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Tiina Teppo

VÄÄRTUSKASVATUSE MEETODITE RAKENDUSI
7. KLASSI KIRJANDUSÕPETUSES

Magistritöö

Juhendajad Andrus Org ja Maigi Vija

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Väärtused ja kõlbeline areng.....	6
1.1. Väärtused	6
1.1.1. Väärtuste liigitus	6
1.1.2. Väärtushoiakud ja -hinnangud ning väärtustamine	7
1.2. Kõlbeline areng ja murdeiga.....	9
1.2.1. Kõlbelise arengu teooriatest	9
1.2.2. Murdeiga. Identsuse muutus murdeas	10
2. Väärtuskasvatus	13
2.1. Humanistlik filosoofia kasvatusel alusena.....	13
2.2. Kasvatus ja väärtuskasvatus	14
2.3. Väärtuskasvatuse mudelid	17
2.4. Õppemeetodid väärtuskasvatuses	20
2.4.1. Aktiivõppe olulisus väärtuskasvatuses	20
2.4.2. Arutlus. Diskussioon	22
2.4.3. Vestlus. Lastega filosofoerimine	23
2.4.4. Draamaõpetus väärtuskasvatuses	24
3. Kirjandusõpetus ja väärtuskasvatus	26
3.1. Väärtuskasvatuse rõhuasetused põhikooli riiklikus õppekavas.....	26
3.2. Kirjanduse kui kunstiaine kasvatuslik mõju	27
4. Väärtuskasvatuse meetodite rakendusi	30
luule-, proosa- ja draamatekstide näitel	30
4.1. Meetodi kirjeldus	30
4.2. Väärtuskasvatuse võimalusi luule käsitlemisel	30
4.2.1. Õppelemendi kirjeldus.....	30
4.2.2. Luulevaliku põhjendus ja meetodi rakenduse analüüs	32
4.3. Väärtuskasvatuse võimalusi proosateksti käsitlemisel	37
4.3.1. Õppelemendi kirjeldus.....	37
4.3.2. Tervikteose valiku põhjendus ja meetodi rakenduse analüüs	38
4.4. Väärtuskasvatuse võimalusi draama käsitlemisel.....	45
4.4.1. Õppelemendi kirjeldus.....	45
4.4.2. Tervikteose valiku põhjendus ja meetodi rakenduse analüüs	46
5.1. Meetodi kirjeldus	53

5.2. Küsitluse tulemuste analüüs	53
Kokkuvõte.....	63
<i>Resümee (Summary). Usages of Values Education Methods in Teaching Literature</i> <i>in 7th Grade.....</i>	66
Kirjandus.....	70
Lisad.....	75
Lisa 1: Õppeelement. Tunnikavad. Teema „Luule puudutus“	75
Lisa 2: Luuletused	78
Lisa 3: Tööleht. Süntees luuletuste põhjal.....	80
Lisa 4: Tööleht. Väidete põhjendamine.....	81
Lisa 5: Tööleht. Kirjand.....	82
Lisa 6: Liteeritud tekst. Luuletuse käsitus. Filosoofiline (sokraatiline) vestlus ...	83
Lisa 7: Väljavõtted õpilaste kirjanditest	85
Lisa 8: Õppeelement. Katrin Reimuse noorteromaani „Haldjatants“ käsitus	87
Lisa 9: Tööleht. Valik küsimusi lugemiskontrolliks	90
Lisa 10: Tööleht. Kristiina ema allakäik alkoholismi süül.....	91
Lisa 11: Tööleht. Vargus. Rühmatöö.....	92
Lisa 12: Tööülesanne. Rühmatöö. Kiusamine.....	93
Lisa 13: Liteeritud tekst. Rühmaarutelu ja dilemma lahendamine	94
Lisa 14: Draamameetod. Lühinäidend „Mis siin toimub?“.....	96
Lisa 16: Õppeelement. Tunnikavad. L. Koidula „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“ käsitus	101
Lisa 17: Lugemiskontroll. „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“. Valik küsimusi.....	105
Lisa 18: Tööleht. Mõistete au ja vääriskus käsitlemine tsitaatide abil.....	106
Lisa 19: Tööleht. Dialoogide esitus.....	107
Lisa 20: Tööleht. „Sallivuse sall“	110
Lisa 21: Tööleht. Tarkus <i>versus</i> rumalus.....	111
Lisa 22: Liteeritud tekst. Meetod: Diskussioon teemal „Sallivus“.....	112

Sissejuhatus

Tartu Ülikooli eetikakeskuse juhtimisel on välja töötatud Eesti ühiskonna väärtusarendusprogramm aastateks 2009–2013, mille keskmes on rõhk eelkooli- ja kooliealiste noorte iseloomu ja hoiakute kujundamisel. Selle programmi raames on antud välja metoodilisi materjale ja käsiraamatuid, et arendada õpetajate oskusi kasutada väärtuskasvatuse tänapäevaseid meetodeid koolitunnis õpetamisel. Uues riiklikus õppekavas on varasemast enam tähtsustatud väärtuskasvatust.

Teooria ja praktika sidumise eesmärgil püüab käesolev uurimistöö analüüsida väärtuskasvatuse meetodite rakendusvõimalusi 7. klassi kirjandusõpetuses erinevate põhiliikide näidete varal. 7. klassis õppivad 12–14-aastased noored on murrangulises eas, kus toimub intensiivne identiteediotsing ja minapildi kujunemine. Seetõttu on selles vanuses eriti oluline suunata õpilasi reflekteerima oma väärtushoiakute ja väärtuste üle laiemalt. Kirjanduses kui õppeaines on läbivad teemad „Väärtus ja kõlblus“ ning „Kultuuriline identiteet“ ainevaldkonnale eriomased teemad. Kirjandusõpetuse üheks eesmärgiks on kujundada eetilisi väärtushoiakuid. Kuna väärtuskasvatus peab olema järjepidev protsess ja kirjandusõpetuses tuleb arvestada vanema ja uuema kirjanduse ning eri žanre esindavate proosa-, draama- ja luuleteoste põhjendatud proportsioone, siis on antud töös püütud näidata väärtustemaatikaga tegelemise võimalusi erineva ajastu ja žanride näidete varal.

Käesoleva töö eesmärkideks on luua õppematerjal tervikteema käsitlemiseks kirjanduse põhiliikides, mis võimaldab järjepidevalt ja süsteemselt tegeleda väärtuskasvatusega; analüüsida rakendatud õppemeetodeid videotundide materjali põhjal ja välja selgitada, kas ja kuidas mõjutasid tundides kasutatud meetodid õpilaste väärtushinnanguid ning käitumist. Väärtuskasvatuse mudelite rakendamisel on peamiseks õppemeetoditeks valitud arutluse ja vestluse erinevad vormid, millest lähtub valitud kirjandusteoste käsitusviis. Esimeseks uurimisülesandeks on leida, missugune mõju on õpilaste väärtushinnangutele ja -hoiakutele luuleteoste, noorte-kirjandust esindava proosateose ja vanema draamateksti käsitlemisel. Teiseks uurimisprobleemiks on välja selgitada, kas ja kuidas rakendatavad õppemeetodid kutsuvad õpilastel esile muutusi afektiivsel, kognitiivsel ja tegevuslikul tasandil.

Väärtuskasvatusest põhikooli kirjanduses on kirjutanud magistr töö Kairi Ragul, kes on vaadelnud uurimuses „Väärtuskasvatus põhikooli kirjandustundides“

(2010) proosateoste näitel väärtuskasvatuslikke võimalusi erinevates põhikooli astmetes. Uuritud on ka väärtusi kirjanduse õppevaras. Sirle Lorvil on õpetajakoolituse diplomitööna valminud uurimus „Väärtused VIII klassi kirjanduse õpikutes“ (2001). Käesolev töö püüab näidata võimalusi väärtuskasvatuslike eesmärkide elluviimiseks loimides alusväärtuste kaudu erinevaid kirjanduslikke.

Uurimistöö meetodiks on kvalitatiivne tekstianalüüs. Kirjandustunnid on filmitud. Esitatud videomaterjali ajaline maht on 76 minutit 17 sekundit. Videomaterjali põhjal on salvestis esitatud litereeritud tekstina. Kasutatakse induktiivset analüüsi, kus lähtekohaks on ainekogu mitmekülgne tõlgendamine. Uurimisobjektid on valitud eesmärgipäraselt: 7. klass, kellele siinkirjutaja on uurimisperioodil (2012.–2013. aastal) õpetanud eesti keelt ja kirjandust. Teine andmekogu kogumise viis on küsitlus, mis järgneb kvalitatiivsele tekstianalüüsile. Tegemist on kontrollitud ja informeeritud küsitlusega, kus ankeete kätte jagades on räägitud uurimuse eesmärgist, täpsustatud nõudeid ning vastatud küsimustele. Küsitlustulemuste analüüsis on kasutatud osaliselt ka kvantitatiivset meetodit, sest selle põhjal on võimalik mõningaid arvandmeid võrrelda. Kõigi õpilaste vanematelt on saadud luba filmimiseks ja küsitluseks.

Uurimuse esimeses peatükis on vaadeldud väärtuste liigitust, olemust ja inimese kõlbelist arengut. Teises peatükis on antud ülevaade kasvatuses, selle eesmärkidest ja humanistliku filosoofia olemusest väärtuskasvatuse alusena ning erinevatest väärtuskasvatuse mudelitest. Kolmandas peatükis on püütud kirjeldada kirjandusõpetuse olulisust inimese eetiliste tõekspidamiste kujundamisel ja sellekohaseid riikliku õppekava suuniseid. Neljandas peatükis analüüsitakse väärtuskasvatuslike meetodite rakendusi kirjandustundides. Viiendas peatükis on uuritud õpilaste väärtushinnangute ja -hoiakute avaldumist ning eeldatavaid muutusi kognitiivsel ja käitumuslikul tasandil õpilaste küsitluse põhjal. Kokkuvõttes esitatakse uurimusest tulenevad järeldused. Resümees on toodud uurimuse põhiprobleemid, kasutatud meetodid, tulemused ja järeldused. Lisades on esitatud tunnikavad, töölehed õppeülesannetega, väljavõtted kirjanditest ja videomaterjali põhjal litereeritud tekst.

1. Väärtused ja kõlbeline areng

1.1. Väärtused

1.1.1. Väärtuste liigitus

Sõna „väärtus“ tuleb ladina sõnast *valere*, mis tähendab „väärt olema“. Levinud on kasutus, et väärtus on see, mis on väärt omamist, saavutamist või tegemist. Väärtused on suhtelised, nad on väärtused kellegi jaoks. Väärtused tagavad indiviidi heaolu ja õitsengu. (Sutrop 2009: 55) Üldistavalt võib väärtusi esitada vastanduvate paaridena, nagu bioloogilised ja sotsiaalsed väärtused, materiaalsed ja vaimsed väärtused, looduslikud ja kultuurilised väärtused, välised ja sisemised väärtused, indiviidi ja ühiskonna väärtused. Kõige üldistavam on väärtuste liigitamine iseväärtusteks, mis on oma olemuselt väärtuslikud, ja vahendiväärtusteks, mis on abinõuks iseväärtusteni jõudmisel. Klassikalisteks iseväärtusteks loetakse tõde, ilu, headust, kristlikus traditsioonis lisanduvad neile usk, lootus ja armastus. (Tuulik 2005: 37–38).

Ühiskonnas üldiselt aktsepteeritud väärtustest kujuneb normide ja seaduste kogum, mis omakorda kujundab väärtuslikuks peetavat. Nendest lähtuvalt sõnastavad organisatsioonid ja institutsioonid oma põhiväärtused, mille kaudu toimub enese määratlemine ja sihtideni jõudmine. Väärtused on olulisel kohal riiklikus õppekavas, kus need on määratletud alusväärtusteks, mille põhimõtted on sõnastatud riigi põhiseaduses, ÜRO inimõiguste deklaratsioonis ja Euroopa Liidu alusdokumentides. Alusväärtustena silmas peetud üldinimlikud ja ühiskondlikud väärtused on aluseks strateegiatele, mille kohaselt on inimese vaimne, füüsiline, moraalne, sotsiaalne ja emotsionaalne areng võrdselt tähtis. (Schihalejev 2011: 15–17) Neid väärtusi võib tinglikult jagada järgmiselt: moraalsed väärtused (ausus, hoolivus, õiglus, inimväärikus, lugupidamine iseenda ja teiste vastu) ja sotsiaalsed väärtused (vabadus, demokraatia, õigus, solidaarsus, vastutus, rahvuslus, emakeel, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, sooline võrdõiguslikkus) (PRÕK 2011: üldosa).

Pedagoogikas on väärtused kasvatuses eesmärkideks. Väärtused integreerivad inimest sotsiaalsesse keskkonda, kuna sotsiaalselt soovitatav käitumine on võimalik vaid kultuuristandardite omandamise teel. Ühtlasi antakse väärtustest lähtuvalt

hinnang ühe või teise nähtuse vajalikkuse ja tähenduse kohta. (Tuulik 2005: 35) Väärtused kui standardid juhivad inimesi võtma oma seisukohta sotsiaalsete küsimuste suhtes, eelistama üht poliitilist või religioosset ideoloogiat teisele, mõjutavad inimese eneseesitlust teistele, aitavad hinnata ja kohut mõista, määrata kiitust ja esitada süüdistusi nii endale kui teistele. Väärtused on kesksed kõrvutamise ja võrdlemise protsessi õppimisel, neid kasutatakse teiste veenmisel ja mõjutamisel. Lisaks neile funktsioonidele on väärtustel veel kohandav, motiveeriv, ego kaitsev, korraldav ja ennast aktualiseeriv funktsioon. Väga üldiselt võib väärtuse funktsiooni väljendada inimese enesekonseptsiooni säilitaja ja parandajana. Väärtustel on keskne koht inimese mõtlemise ja käitumise suunajatena. (Marandi, Pilli 1998: 18–20)

Niisiis on riiklikus õppekavas esitatud väärtused standardiks, mis koolis realiseeruvad väärtushoiakute ja -hinnangute kujundamise kaudu. Väärtused määravad inimese sotsiaalse, moraalse ja ühiskondliku olemuse. Väärtuste mõiste mõtestamise järel on õpetajal oluline teada, kuidas toimub väärtustamine ehk väärtuste omaksvõtmine.

1.1.2. Väärtushoiakud ja -hinnangud ning väärtustamine

Väärtushinnang on inimese hinnang selle kohta, mis teda rahuldab ja mille pärast ta eelistab üht asja või nähtust teisele (EKSS 6 2009: 519), mis suunab tegema valikuid, kas, millal ja millises olukorras on mingi väärtus positiivne, negatiivne või neutraalne. Väärtushoiakute kaudu inimene käitub mingil viisil. Need võivad olla teadvustamata, omandatud eeskujusid matkides ja suunata sel viisil inimese käitumist. Inimene puutub päeva jooksul kokku tohutu hulga infoga ning tema tajus on seejuures valikuline. Suurest hulgast infost pannakse tähele eelkõige neid asju, mis on enda jaoks olulised. Nõnda toimivad väärtushinnangud ühendavad inimese mõtted ja tunded tegudega. Väärtushinnangud ja -hoiakud on seotud inimese identiteediga ning põhinevad sellel, kuidas ühiskonnas elu toimib. (Schihalejev 2011:13)

Riiklik õppekava seab eesmärgiks kujundada väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks. Dokument suunitleb põhikoolis toetama õpilaste põhiliste väärtushoiakute kujunemist. Eelkõige

tähendab see, et õpilane mõistab oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid ja tunneb vastutust tegude tagajärgede eest. Eesmärgiks on luua alus enese määratlemisele eneseteadliku isiksusena, perekonna, rahvuse ja ühiskonna liikmena, kes suhtub sallivalt ja avatult maailma ja inimeste mitmekesisusse. (PRÕK 2011: üldosa)

Väärtustamine on protsess, kus toimub väärtuste omaks võtmine. Väärtustamine toimub kolmel tasandil. Kognitiivne tasand sisaldab teadmist selle kohta, millised väärtused on kõne all ning kuidas need mõjutavad meie käitumist, kultuuri, ajalugu, aga ka väärtuste mõistmist ja mõtestamist isiklikul tasandil, seega väärtushinnanguid. Afektiivne tasand hõlmab peamiselt väärtushinnanguid ja suunab sisemist motivatsiooni, südametunnistust, süü- ja empaatiatunnet. Sisemiselt väärtuslikuks peetav juhib konkreetsetes situatsioonides valikuid ning motiveerib tegutsema viisil, mis on nende väärtushoiakutega kooskõlas. Väärtustamise tegevuslik tasand hõlmab harjumuslikke käitumisviise, otsustamist ning sellekohast tegutsemist. Kolm tasandit mõjutavad üksteist – süütunde või empaatia ajal käitub inimene kindlal viisil; sisemiselt omaks võetud väärtushoiakuid on kergem mõista kognitiivsel tasandil; mõistes teiste kultuuride arusaamist väärtustest ja teiste kultuuride väärtushinnangute kõrvutamisel enda omadega, saab reflekteerida oma sisemiste väärtushoiakute, käitumise ja valikute üle. (Schihalejev 2011: 14)

Protsess, mille tulemusena toimub väärtustamine, on alati subjekti hinnanguline tegevus. Emotsioonid on hinnangulise tegevuse esmane vorm, milleta ei toimu väärtustamist. Nendeks on sisemine läbielamine, kaasaelamine, omaks-võtmine või ärapõlgamine. Väärtuste omaksvõtmise protsess tähendab sotsiaalse kogemuse muutmist inimese sisemiseks regulatsioonimehhanismi elemendiks, mis mõjutab isiksuse aktiivsust ja tegutsemisvõimet. Pedagoogikateadlaste arvates võib seda probleemi käsitleda kahest lähtekohast. Esimest võib väljendada järgmise ahela kaudu: teadmised > veendumused > käitumine > harjumused. Teine lähtekoht on väljendatav järgmise ahela kaudu: motiiv > eesmärgipärane tegutsemine > uued motiivid. Uurimused pole andnud vastust, mida omaks võetakse (internaliseeritakse) ja kuidas toimub protsess. Analüüsi lähtealuseks võib võtta vajaduste ja situatsiooni koosmõju, millest tulenevalt saaksime hoiakud, suhtumised ja väärtuste orientatsiooni, mis ühe sõnaga väljendatuna on kogemused, mis saadakse nii isiklike läbielamiste kui teadmiste kaudu. Teadmised on seotud vajadustega, mis tekivad siis, kui uued teadmised seostuvad situatsiooniga, kusjuures selle situatsiooni

uurimisühikuks on läbielamine või afektiivne suhtumine keskkonda. Internaliseerimisprotsessis toimub väliste väärtuste muutumine sisemisteks. (Tuulik 2006: 49–54)

1.2. Kõlbeline areng ja murdeiga

1.2.1. Kõlbelse arengu teooriatest

Inimese arengut kirjeldades eristatakse füüsilist (kehalist), intellektuaalset (vaimset), sotsiaalset (kommunikatiivset ja kõlbelist) arengut. Iga inimene areneb kindla hierarhilise struktuuri järgi. Arenemine kulgeb madalamatelt astmetelt kõrgematele. Areng on iseenda liikumine täiuslikkuse poole enesetunnetuslikus mõttes. Arengut esile kutsuvaks tõukejõuks on vajadused. Lapse loomulik areng kulgeb kindla arenguloogika järgi: 0–7. eluaastani on kesksel kohal lapse arenemine kehalises ehk psühhomotoorses sfääris; 7.–14. eluaastani on arengu keskpunktis tunnetuslik ehk kognitiivne sfäär, sh mõtlemise arendamine, 14.–21. eluaastani kulgeb areng enesetunnetuslikus sfääris, sh oma väärtusmaailma väljakujunemine. Arengu pöördepunktiks on oma mina avastamine, kus toimub üleminek oma käitumise eest vastutamisele. Enamasti peetakse selleks murdeiga. Iseenda arengu subjektiks saab inimene siis, kui ta suudab omandada oma iseduse ja seda reflekteerida. Sellele vastavalt on inimesel enesehinnang, eneseaustus või eneseväärikus. Kui laps õpib ise määrama oma arengu eesmäärke, on tegemist iseseisva täisväärtusliku inimesega. (Kera 2004: 12–17)

Kõlbeline areng tähendab sisemise väärtusmaailma väljakujunemist. Erinevatest teooriatest võib välja tuua selgelt eristuvad astmed, mille puhul väärtusteks on 1) sünnipärased ihad, tunded, tarbed ning momendiolukorra vajadused; 2) eeskuju ja jäljendamise teel omaksvõetud suhtumised ja arusaamad; 3) välised normid, seadused, kokkulepped; 4) sisemiselt omaksvõetud suhtumised ja arusaamad, üldinimlikud väärtused. (Tuulik 1998: 36)

Üks esimesi psühholooge oli Jean Piaget, kes uuris laste kõlbelist arengut sõltuvalt nende vanusest. Ta selgitas välja, et väikesed lapsed ajavad kokkuleppelistest reeglitest kinnipidamise segi kõlblusega ja hindavad moraalsust tagajärgede, mitte tegevust ajendanud kavatsuse põhjal. Ta leidis ka, et vanemad lapsed tajuvad paremini teiste käitumist. Piaget nimetas väikelaste kõlbelist arutlust

heteronoomseks ja vanemate laste oma autonoomseks. Piaget' traditsiooni laste kõlbelise arengu uurimisel järkas Lawrence Kohlberg. Vastavalt tema teooriale on inimese kõlblusteadvuse arengus kolm järjestikust astet: prekonventsionaalne, konventsionaalne ja postkonventsionaalne aste. Need omakorda jagunevad kuueks: 1) orienteeritus iseendale, sh kiitustele ja karistustele; 2) pragmaatiline kõlbelisus, kus lapse moraalsed otsustused lähtuvad kas tema enda või lähedase inimese vajadustest ja huvidest (seda nimetatakse naiiv-egoistlikuks või instrumentaal-relativistlikuks astmeks); 3) teisi arvestav moraal: heaks ja õigeks peetakse seda, mis on stereotüüpne ja vastav enamiku arvamusele; 4) sotsiaalse süsteemi moraal – tunnetatakse sotsiaalset korda ja autoriteetide nõudmisi ning ühiskonnas kehtivaid norme; 5) inimõigustel ja ühiskondlikul heaolul põhinev moraal, tegevust saadab soov olla arukas ja kõlbeline isiksus, kes väärrib austust; 6) universaalsed eetilised printsiibid, tegevust suunavad võrdsuse ja õigluse põhimõtted. (Krull 2000: 158–161)

Erik Eriksoni psühhoanalüütilise isiksuse arenguteooria kohaselt on üheks arengu mehhanismiks identiteet. Identsus on tingimus, mille kaudu inimene tajub end muutumatuna oma kõige olulisemates toimingutes ja avaldumistes. Identne tähendab täiesti sarnast, iseendaga ühtelangevat. Indentiteedi puhul tunneb inimene, et ta jääb alati samaks. See, millisena inimene end tajub, määrab suhted välismaailmaga. (Kera 2004: 21–22)

1.2.2. Murdeiga. Identsuse muutus murdeas

Murdeiga ehk puberteet on suguküpseks saamise iga, mis eestlastel algab harilikult 10.–13. eluaastal ja täiesti suguküpseks saadakse 17–18-aastaselt. Puberteedile on iseloomulikud teiseste sugutunnuste kujunemine, kiire kasvamine ja psüühika muutumine. (EE 7 1994: 504) Teismeliste arengut mõjutavad suured muutused organismi füsioloogias, tunnetusprotsessi tasemes, intellekti ja võimete arengus, suhetes täiskasvanute ja eakaaslastega ning füüsilises arengus. Kolme-nelja aasta jooksul kujuneb motivatsiooniline sfäär, mis määratleb tema isiklikud ja töised huvid, kutsevõimed ja kalduvused. Kujunevad kõlbluse alused, sotsiaalsed hoiakud, suhtumine iseendasse, inimestesse ja ühiskonda. 12–13-aastane asub enese-kasvatusele. Kõige aktiivsem on see tegevus 13–14-aastaselt. Probleemiks on see,

millise suuna keegi enesekasvatuses valib. Lihtsam on mõjutada endas neid tunnuseid, mis aitavad kiiremini täiskasvanuna näida. Oluline osa on väärtustel, mida laps eelistab, ning sellel inimesel, kelle nõuannetega ta arvestab. Väärtustest, mida nad teiste juures hindavad, kujuneb minapilt, identiteet. Minapilt on indiviidi psühholoogiline tervik iseendast, mis sisaldab tema tundeid ja hinnanguid iseendast. Väliselt näitab minapilt inimese käitumist ja iseloomujooni, seesmiselt seda, mida ta enda ja maailma vastu tunneb. Kujuneb isiklike väärtuste süsteem, mis määrab murdeealise tegevuse sisu, suhtlemise teistega ja enesehinnangu. (Kera 2004: 37–39)

Varajane teismeiga on iidolite, imetlemise ja fanatismi aeg. Küpsemise suunas liikumisel võetakse suundumus iidolitunnustega figuuride poole. Imetletakse kõiki alates näitlejatest, sporditähtedest, noorsoojuhtidest kuni vanemate kaaslasteni ja identifitseeritakse end nendega. Need ideaalfiguurid moodustavad kaitse ohu vastu ühineda varasemate vanemfiguuridega. Konfliktid selles faasis sunnivad noorukit kaitsele, mis hakkab nüüd organiseeruma iseloomu kujundamiseks. Ta võib otsida varjupaika nartsissistlikus kaitstes, mis ilmneb egotsentrilisuses. (Mangs, Martelli 2000: 315–320)

Enesejaatamispüüdluste negatiivsete avaldusvormide korral ei taheta alluda autoriteetidele, püütakse kõike ise algatada ja ise otsustada. Siit võivad vallanduda konfliktid, mis põhjustavad murdeealise taktitu käitumise, ägeduse või tooruse. Iseseisvuspüüdega kaasneb nõudlikum suhtumine iseendasse ja ümbritsevatesse inimestesse, kusjuures kriitilisemad ollakse teiste suhtes. Ei suudeta hinnata kaasinimest kui tervikut, otsustused tehakse üksikute käitumisavalduste põhjal. Tähelepanu pööratakse tegude välisele avaldusvormile, mitte eesmärgile või motiividele. (Maanso, Selg 1972: 9–10)

Põhikonflikti põhjuseks võib olla identiteedi hajumine. Teismeliste positiivne identiteeditunne on rahuldustunne ja isiklik avatus, destrukttiivne identiteeditunne on häbelikkus ja negativism. Areng võib osutuda keeruliseks, sest paljud komplikatsioonid ja kõrvalekalded on eelnevate perioodide lahenemata vastuolude tagajärg. (Kera 2004: 21–22) Õpilasel, kes juba enne mina teadvustamist kannatas alaväärsustunde all, pole usku oma võimesses ja murdeas on tal raskem hinnata adekvaatselt oma positiivseid ja negatiivseid külgi. Raskused identiteedi moodustamisel on tingitud nii vaimse kui ka emotsionaalse arengu puudujääkidest. Identiteedikriisi peaks suhtuma mõistvalt, kuna enneaegselt sulgunud identiteet võib

täiskasvanueas tuua kaasa uue kriisi ja väärtuste ümberhindamise. (Krull 2000: 142–144)

Seega saab öelda, et teismeea disharmoonia on vältimatu ja seda tuleb aktsepteerida, sest tungide ja mina vastuolusid saab vaadelda katsena taastada harmooniat ja kaitsemehhanismid tunduvad adekvaatsed. Nooruki puhul on normaalne olla isekas ja suuremeelne, võidelda impulssidega ja neid aktsepteerida, olla sõltuv ja tõsta mässu. Kõrgteismeeas (umbes 14.–16. aastani) jõuab nooruk selgema pildini iseendast. Töödeldakse suhet ümbritseva maailmaga. Kognitiivsed protsessid muutuvad vähem subjektiivsemaks ja analüüsivamaks, sest kohanemine tegelikkusega suureneb. Huvid, võimed, oskused ja talent pannakse proovile ja need arenevad. Nooruki ülitundlikkus ja egotsentrilisus, isoleeritus ja üksindus püüavad leida vaheala, kus rikkalik fantaasia ja unistused annavad võimaluse tulla toime reaalsusega. (Mangs, Martell 2000: 289–325)

Eelneva põhjal saab öelda, et üldiselt aktsepteeritud väärtused ühiskonnas on kasvatus eesmärkideks koolis, inimese mõtlemise ja käitumise suunajaks. Inimese areng toimub astmeti, ühtegi perioodi vahele jätmata, seda ka kõlbluse puhul. Väärtustel on keskne koht inimese identiteedi kujunemisel, mis valdavalt langeb kooliaega, mil tuleb õpilastele anda võimalused võtta omaks väärtused nii kognitiivsel, afektiivsel kui ka käitumuslikul tasandil, et sotsiaalne kogemus muutuks sisemiseks käitumisvajaduseks.

Et väärtustamisprotsessi teadlikult suunata, tuleb mõista inimese kõlblise arengu seaduspärasusi ja murdeea iseärasusi, kus toimub üleminek oma käitumise eest vastutamisele. Eesmärk peaks olema vähemalt konventsionaalne arenguaste, selle teistega arvestava tasandi saavutamine. Kui jälgida arengumehhanismina identiteeti, siis on ülesandeks aidata kaasa inimese identiteedi kujunemisele. Teades, et 13–14-aastaste õpilaste arengufaasis on kognitiivsed protsessid subjektiivsed ja analüüsivad ning suund on enesekasvatusele, tuleb õpilastele ainetundides anda võimalusi väärtussüsteemi arendamiseks.

2. Väärtuskasvatus

2.1. Humanistlik filosoofia kasvatuse alusena

Humanistliku filosoofia aluseks on teadusdistsipliinid fenomenoloogia ja hermeneutika. Fenomenid on nähtused, nagu me neid teadvuses tajume, erinevalt asjadest, nagu nad on tegelikult, sõltumata meie kogemusest. Fenomenoloogia uurib, kuidas inimene asju tajub erinevate kogemuste kaudu. Pole selge, kas kogemusi on võimalik analüüsida vaid mina-positsioonilt või on võimalik kirjeldada ka teiste kogemusi. Kuid meie igapäevaste kogemuste hulka kuulub ka teiste inimeste arusaamade mõistmine ja mittemõistmine, järelikut opereerib meie teadvus ka teiste inimeste kogemusega. Fenomenoloogia põhimõtteid on rakendatud ka kirjandusteoorias, kus uuritakse teost nii, nagu see lugejale näib. (Viik 2009: 216–225)

Fenomenoloogiaga seondub hermeneutika, mis väidab, et inimmeel tegeleb lõputute tõlgendustega nähtustest ja et maailma on võimalik interpreteerida erinevatel viisidel. Sõna „hermeneutika“ on tuletatud kreeka keele verbist *hermeneuein*, mis tähendab „teatavaks tegema, tõlgitsema“. Hermeneutilise filosoofia ühe esindaja Wilhelm Christian Ludwig Dilthey mõistetesüsteemis on kesksel positsioonil elu mõiste. Seda kõige üldisemalt iseloomustades tõstab ta esile, et ühelt poolt on elutegelikkus meie igapäevakogemuses tuttav, teiselt poolt aga pole meie intellektuaalse tunnetuse võimuses seda jagamatult osadeks liigendada ja seega ka mitte lõplikult seletada. Inimhinge areng väljendub tema õpetuse kohaselt järjest uute väliste ärritajate ja elusolendi reaktsiooni vaheliste seoste kaudu üha komplitseeritumaks ning võimaldab paremat kohanemist keskkonnaga. Tekib hingeelu omandatud seos, millesse kätketud väärtusorientiirid sisaldavad nii üldisi kultuuriideaaale kui ka personaalseid väärtuseelistusi. (Tool 2009: 379–391)

Pedagoogikas väljendub fenomenoloogia mõistmisele suunatud teadvustegevusena, õppimisena kogemuse kaudu. Fenomenoloogid toetavad mõtteviisi, et õppimise käigus tunnetus vabastatakse, õppijat ei kuhjata uute teadmistega, vaid sünnib arusaamade muutus. Fenomenoloogiline kasvatuskäsitlus ei poolda jõulist sekkumist lapse mõjutamiseks, vaid pigem toetatakse vaatlevat- uurivat suhtumist. (Kuurme 2003: 25–27)

2.2. Kasvatus ja väärtuskasvatus

Kasvatuse ja hariduse ülesanne on juhtida inimene enesetunnetusele, oma võimete väljaarendamisele, iseseisvale ja vabale otsustusele. Seadus ei muuda inimesi paremaks. Seda teeb kõlbeline kasvatus. Kasvatus on alati interaktsioon, vastastikune mõjutamine, mis peab lähtuma lapse iseregulatiivsest arengust. Kasvatus on tegevusprotsess, mis toimub muutuses, arengus, liikumises. Ühiskonna seisukohalt on kasvatus kultuuri edasiandmine põlvest põlve. Kasvatuse kui teadvustatud, väljastpoolt tuleva mõjutamise eesmärk on muutused arengus. (Tuulik 2006: 7–15)

Kõlbelised väärtused on ideaal, mille poole inimene kasvatuse ja enese-kasvatuse kaudu püüdleb. Kõlbeliste väärtuste sisu on läbi aegade küllalt muutumatu püsinud. 20. sajandi autoritel ei olnud midagi olulist juurde lisada antiigist ja keskajast pärit arusaamadele. Platoni arvates on voorustel (tänapäevaseks väärtustel) objektiivne alus – mõõdukuse, mehisuse, mõistlikkuse ja õigluse muutumatu idee, mis teostuvad teadmiseks saades. Seega eeldab moraal õppimist. (Tuulik 2005: 8–11)

Noor inimene vajab kasvatust selleks, et oma tahet rakendama õppida, Selleks peab ta õppima inimtegevusi õigesti hindama. Kasvades jõuab inimene inimühiskonda puudutavate küsimusteni: õigluse ja kohustuse, tööjaotuse ja töösaaduste, omandi ja lepingute, riigi ja üksikisiku vahekorra küsimusteni. Tegevusi ühiskonna erinevates sfäärides õpitakse väärtustama avalike hinnangute järgi. Kuidas inimene oma tahet tegevuses suunab, oleneb tema väärtusmaailmast. Kasvatamine sotsiaalse õppimise kaudu on võimaluste avamine väärtuste selgitamiseks ja mõistmiseks. Väärtuses tuleb igaühel endal veenduda. See saab toimuda väärtushinnangute võrdlemisel teiste omadega. Väärtused on baasiks isiksuse omadustele. Inimene vajab veenmist, milleks on eeskuju. (Kera 1999: 54–55)

Tänapäeva laps tuleb õppima õpetada partnerlusel põhineval viisil ja meetodil. Õppijad õpivad respekti teiste inimeste suhtes, sallivust ja vabaduse väärtust sellest viisist, kuidas nendega suheldakse. Vastutustunnet ja julgust õpitakse selle kaudu, kui selleks võimalust antakse. Suhtlemises sünnib vastutus, dialoogis respekt ja hoolimine. Dialoogiline eetika suunab inimeste pilgud eneste juurest teistele. Selles vabaneb inimene teda kammitsevast üksindusest, õpib elu

realistlikumalt tundma, märkab, et inimestevahelistes suhetes ei saa hakkama üksnes tolerantse ja avatusega, vaid inimene ootab märkamist ja toetust. Sisulise suhtlemiseni jõudmine koolissüsteemis eeldab palju tööd ja hoolimist. Selle poole liikudes saame rääkida haridusest, mis muudab ühiskonna elamiskõlblikuks, mitte ainult ühiskonnast, mis mõjutab haridust. (Pilli, Männiste 2001: 138–139)

Sellise hariduse väärtused on mõistmine ja mõtestamine. Euroopa nüüdisaegse mõtteloo üks suurimaid esindajaid Martin Heidegger näeb inimest kui olemist. Kõige algupärasem on kohustus kanda hoolt oma olemise ja kõige eest, millega ollakse suhetes. Hoolt kanda saab aimates, tegutsedes, valmistudes, hoides, käsutades, kaitstes, uurides määratledes, aga ka eksides. Olemine vajab ka mõtestamist. Oma võimalusi ära tundev mõistmine ehk olemisvõime lisandumine väljendab end Heideggeri järgi tarkusena. Vabadusega koos käivat vastutust loetakse tarkuse ilminguks, kui toimub kulgemine vaimsuse poole. Vaimsuses saavutatakse individuaalsus, mille alla kuuluvad eetilisus ja väärtustaju, reflektiivsus, eneseteadvustus ja vastutusvõime ja ürginimlikud kvaliteedid nagu usaldus, lootus, austus, eneseusaldus, pühadusekogemus ja armastus. (Kuurme 2003: 103–104)

Kahtlemata tähendab vaimsus kvaliteetses õpetamises ka akadeemilisi teadmisi. Kuid teadmiste kõrval ei ole vähem tähtis omada individuaalselt ja sotsiaalselt ühiskonnas toimetulekuks vajalikke oskusi. (Habermas: 1972, viidatud Lovat 2010: 491 kaudu) Siinkohal on vaja aga väärtuste ja teadmiste vahel leida sünergia ja tasakaal, mis koos moodustavad kvaliteetse hariduse. Kvaliteetse õpetamise juures seisnebki potentsiaal laiemas teadmises, mis on seotud ka personaalsetel ning sotsiaalsetel tasanditel olevate väärtustega. (Lovat: 2005, 2007, viidatud Lovat 2010: 491 kaudu) Väärtuskasvatus täiustab kvaliteetset õpetamise seatud eesmärgi. Väärtuste õpetus aitab vähendada ka nn tehnilist õppimist, kus kõik põhineb reeglitel, ja riski, et kaovad ära loovus ja head ideed. (Lovat 2010: 489–500)

Kui kasvatus ülesanne on uue põlvkonna sotsialiseerimine, siis ei ole tegemist vaid teadmiste ja oskuste, vaid ka ühiskonna tähtsaimate väärtuste ja normide vahendamisega. Ühiskonnas on peale kasvatusel veel palju tahke, mis toetavad ja vahendavad väärtusi. Neist tähtsamad on teadus, usk ja kunst. Kultuuri- ja teadusproduktid kujutavad endast eri väärtusliikide teostusi. Teadus on teoreetiliste ehk intellektuaalsete väärtuste väljendus, kunstiteosed on esteetiliste väärtuste esindajad.

Väärtuskasvatuses on tegemist kultuurialaga, kus muude väärtuste kõrval teostatakse ka sotsiaalseid väärtusi. (Hirsjärvi 1991: 46–49)

Seega võib öelda, et kasvatus on igal juhul väärtuskasvatus. Väärtuskasvatajateks kultuuri vahendamisel on lisaks inimesele ka kunst, teadus ja religioon. Kvaliteetne õpetamine ei tähenda vaid akadeemiste teadmiste efektiivset edastamist õpilastele, vaid kogu õpetamisprotsessi mõtestamist sotsiaalse ehk dialoogilise eetika kaudu. Oluline on õpetada mõtestamist, reflekteerimist, tegutsemist enda ja teiste eest hoolimiseks, mida saab teha konkreetsete plaanide alusel, aga ka igapäevaste olemise kaudu koostöös, interaktsioonis.

Nii saab väärtuskasvatust hariduses käsitleda kitsamas ja laiemas tähenduses. Laiemas tähenduses on väärtuskasvatus igasugune tegevus, mis toetab isiksuse arengut, kuna kõlbelise arenguga on seotud tihedalt ka vaimne, emotsionaalne ja sotsiaalne küpsus. Sellega on seotud isegi füüsiline areng, kui mõtelda näiteks tervisest kui väärtusest. Kitsamas tähenduses on väärtuskasvatus planeeritud tegevus, mille abil soovitakse õpetada väärtuste üle mõtlema või väärtustama ning edendama kõlbelist arengut. (Schihalejev 2011: 18)

Praktilisi strateegiaid ellu viies peab arvestama, et väärtuskasvatus peab kokku sobima õpilaste kogemuste, arengutaseme, õpistiilide ja kultuurilise taustaga. Strateegiaid kasutades annab õpetaja õpilastele võimaluse mõista ja võrrelda enda ja teiste väärtusi, välja kujundada arvamusi ja järeldusi; arutleda erinevuste üle, kaaluda lahendusi moraalidilemmadele; mõista, kui keeruline on defineerida kogukonnas õiget ja valet; mõelda, kuidas nende teguviisid mõjutavad teisi ja demonstreerida vastutustunnet ning algatusvõimet. (Cooper jt 2009: 151)

Väärtustamisprotsess, kus õpilane teadvustab oma väärtused ja võrdleb neid teiste väärtustega, on mitmeetapiline. Väärtuskasvatus peaks õpetama väärtusi märkama, reflekteerima nende üle ning praktiseerima väärtuste toimimist, andes ühtlasi ka tagasisidet. Kaasaaegses teoreetilises diskussioonis eristub kolm lähenemist: 1) iseloomukasvatus (lähtub Aristotelese vooruseetikast), 2) ratsionaalne väärtuskasvatus, mis seab esiplaanile reflekteeriva arutluse, 3) holistlik lähenemine eetilisele kasvatusemale, mis integreerib kaks eelnevat. (Sutrop 2009: 57–58)

2.3. Väärtuskasvatuse mudelid

Filosoofiliste eelduste ja eesmärkide erisuste põhjal on väärtuskasvatuse elluviimiseks mitmeid mudeleid. Käsitus, mille olemuseks on väärtushinnangute juurutamine või sisendamine, eeldab, et mõned väärtused on universaalsed ja absoluutsed ja väärtused on kui käitumisjuhendid. Juurutamise meetod tähendab ühiskondlike väärtuste ja harjumuste otsest õpetamist. Õpetaja teab, mis on õige, tagasisidestamiseks kasutatakse tunnustusi ja karistusi. Oluline on õpetaja eeskuju. Eesmärk on, et õpilased võtaksid omaks kindlad väärtushinnangud ning käituksid vastavalt ette antud standarditele ja normidele. Siin on vähem oluline väärtuste üle reflekteerimine. Kindlate väärtusseisukohtade aluseks võib olla ühiskondlik konsensus (põhiväärtused riiklikus õppekavas), nn terve mõistus ja jumalikud seadused. Kriitiliselt on märgitud, et mõtestamata ja välisele sõnakuulelikkusele rajatud moraal ei saa täita demokraatliku hariduse ja ühiskonna ootusi. (Schihailejev 2011: 15–21)

Õigete moraalsete väärtuste teadmine ei pruugi aga alati viia ka vastavalt nende järgi käitumiseni. Moraalsete väärtustega, mida tahetakse lastele edasi anda, kaasneb tihti peale ka vastav tasu teatud käitumise eest, kas siis kiitus või karistus. Unustatakse ära, et lapsed üritavad sealtkaudu mõista sotsiaalset maailma. Seetõttu ei tohiks olla moraalne käitumine ja tasu nii tugevalt seotud, kuna kaasnev individualism kahjustab sisemisi põhjuseid käitumaks moraalselt õiglaselt. Laste head moraalsed teadmised on tugevalt seotud nende heade sotsiaalsete suhete tugevdamisega ning ainult niimoodi leiavad nad motivatsiooni käituda moraalselt. Väärtuste individuaalse pealesurumisega kaob ära laste spontaanne tunnetuslik käitumine. (Arsenio 2002: 102–105)

Paljud teoreetikud kahtlevad väärtuste otsese õpetamise otstarbekuses, väites, et see ei ole vastavuses laste kõlbelise arutlusvõime loomuliku arenguga. Samuti ei ole äraõpetav käsitus kooskõlas demokraatia põhimõtetega. Otsene väärtusõpetus on siiski jäänud keskseks meetodiks ühiskonna põhiväärtuste edastamisel. (Krull 2000: 164)

Ratsionalistliku väärtuskasvatuse mudelid, mis toonitavad suutlikkust analüüsida, argumenteerida, oskusi teha valikuid, on väärtusselitus ja kognitiivne arenguline moraaliõpetus. Ratsionalistliku kõlbluskasvatuse aluseks on Kanti deontoloogiline eetika, mille keskmes on küsimus sellest, kas mingi tegu on hea või

halb. Siin rõhutatakse otsustaja autonoomsust ja refleksiooni vajalikkust ning peamine meetod on arutus. Õpetaja on arutluse juhtija. Väärtusselitus on protsess, mille eesmärk on aidata indiviidil jõuda selgusele enda ja teiste väärtushinnangutes. Rõhuasetus on individualistlikul, iseseisval mõtlemisel ning sellel, et pole olemas absoluutseid väärtusi. Õpetaja roll on soodustada protsessi, innustada lapsi oma väärtusi ausalt sõnastama. (Schihalejev 2011: 22–23)

Väärtuste selitamise aluseks on humanistliku filosoofia inimesekäsitus, kus rõhutatakse väärtuste isiklikku mõõdet ja seda, et pole olemas absoluutseid väärtusi. Väärtushinnangud on isiklikud ja indiviid peab ise aru saama, mis on talle kõige olulisem. Väärtusselituse tuumaks on õpilaste teadlikkus enda väärtushinnangutest ja käitumisest vastavalt neile. Sõna „selitamine“ tähendab väärtuskasvatuse kontekstis olulise väljatoomist juhusliku hulgast. Koolis peaks olema eesmärgiks enda ja kaaslaste väärtushinnangutest arusaamine ja oskus neist ausalt ja avameelselt kõnelda. Tähelepanu pööratakse väärtuste sisemisele omaksvõtule. Õpetaja julgustab õpilasi oma väärtushinnangutes selgusele jõudmises. Oluline on mõtelda erinevatele alternatiividele ja neist tulenevatele tagajärgedele. Väärtuste selitamiseks kasutatakse meetodeid, mis suunavad valikuid tegema ja reflekteerima. (Schihalejev, Jung 2011: 16–17)

Edgar Krull on eristanud väärtuste selgitamise meetodi, kus pannakse rõhku õpilaste hoiakute, veendumuste ja väärtuste väljaselgitamisele nende endi poolt. Kasvataja ülesandeks on aidata lapsel teadvustada olemasolevaid väärtusi. Sellele järgneb kiitmine ja ergutamine, et laps vastavalt nendele ka käituks. Tähtis on lasta lapsel jääda iseendaks, mitte midagi peale suruda. Õpetaja ülesanne on aktiivse eneseanalüüsi esilekutsumine. Põhjalikumad uuringud on näidanud, et sel strateegial pole märkimisväärset mõju lapse arengule ning võib äärmuslikul juhul põhjustada kõlblusetust. (Krull 2000: 164–173)

Õpilased ja õpetajad peavad olema teadlikud väärtusotsustuse ja väärtuste rakendamise erinevustest. Õpilased võivad teha väärtusotsustuse, ilma et kavatseks sellekohaselt käituda. Refleksiooniprotsessis on kolm osa. Esiteks valitakse väärtus erinevate alternatiivide seast pärast hoolikat kaalumist. Teiseks peetakse seda väärtust kalliks – inimene on oma valiku üle õnnelik. Väärtus on nii oluline, et seda pooldatakse avalikult. Kolmandaks tegutsetakse väärtuse järgi pidevalt. See on eluviis. Tehes valikuid ja arvestades tagajärgi, muutuvad õpilased väärtuste suhtes kriitilisemaks. (Cooper jt 2009: 185–186)

Kognitiivne käsitlus rõhutab küll universaalsete väärtuste olemasolu, kuid loeb oluliseks, kuidas vastuvõetud otsuseid põhjendatakse. Selle käsitluse järgi ei ole õpetajate ülesanne rääkida õpilastele, mis on õige ja väär, vaid julgustada õpilasi tegema teadlikke ja kaalutletud väärtuspõhiseid otsuseid ning arutlema moraalküsimuste üle. Siin kasutatakse sageli meetoditena väärtusdilemmasid sisaldavaid elulähedasi või hüpoteetilisi lugusid, mida arutatakse väikerühmades. Lisaks moraalidilemmade arutamisele kasutatakse õppematerjalina ka mängufilme, kirjandusteoseid ning juhtumeid elust enesest. (Schihalejev 2011: 23–24)

Vaadeldav metoodika paneb rõhu väärtusprobleemide analüüsile ja otsuste langetamisele kooskõlas reaalse elu sündmuste ja väärtusnormidega. Eesmärk on õpetada lapsi arutlema kõlblus- ja väärtusprobleemide üle. Metoodika voorus seisneb selles, et ta võimaldab plaanipäraselt käsitleda kindlat sisu, analüüsida elulisi probleeme, et arendada laste kriitilist mõtlemist sotsiaalsete probleemide vallas. (Krull 2000: 165–166)

Iseloomukasvatuse aluseks on Aristotelese vooruseetika. Siin on küsimuseks, kuidas me käitume. Iseloomukasvatuses on oluline keskkond, milles inimene kujuneb. Väärtused kujunevad indiviidi ja ühiskonna interaktsioonis. Ka siin valitseb arusaam, et universaalseid väärtusi tuleb õpetada. Erinevalt juurutamisest toimub siin refleksioon väärtuste üle. Pööratakse tähelepanu koolikultuurile. Oluline on vastastikune hoolivus. Keskendutakse iseloomu kujundavatele teguritele. Koolikeskkonnas rõhutatakse kooli tuumväärtusi ja traditsioone, millest lähtutakse ka tagasiside andmisel. (Schihalejev 2011: 25–27) Oluliseks peetakse tööd kogukonnaga, lähtudes põhimõttest, et hooliv inimene kasvab hoolivas keskkonnas. Luuakse võimalusi meie-tunde tekkimiseks, võistlemise asemel väärtustatakse rühmatööd ja sünergia. (Schihalejev, Jung 2011: 20)

Väärtuskasvatuses tuleks kasutada nii ratsionalistliku kõlbluskasvatuse kui iseloomukasvatuse võtteid. Seejuures on oluline, kuidas õpilased ise väärtustega suhestuvad, et tänapäeva maailmas hakkama saada. Ratsionalistlik kõlbluskasvatus peab oluliseks universaalsete moraaliprintsipiide omandamist, oma kohustuste mõistmist ja reeglite järgi toimimist. Iseloomukasvatuse teoreetiliseks tuumaks on käsitlus inimese kõlblusmeelest. Oluline on kasvatuse keskendumine iseloomujoontele või isiksuse omadustele. Iseloomukasvatust on peetud liiga piiravaks, väärtuste selitamist on kritiseeritud liigse liberaalsuse pärast. Seetõttu on püütud meetodeid integreerida. Viimase lähenemise oluliseks eesmärgiks on koolikultuuris

valitsevate sotsiaalsete suhete arendamine, võimaluste loomine õpilastele teha häid tegusid ja saada tunnustust, demokraatliku juhtimisstiili omaksvõtmine õpetajate poolt ning õpilastele eeskujuks olemine. (Pöder jt 2009: 11–20) Lisaks tähendab mudelite lähenemine seda, et väärtusselituse juures pööratakse tähelepanu eeskujudele ja tegevusele ning iseloomukasvatustes peetakse tähtsaks ka laste kaasamist aruteludesse ja reflekteerimist (Schihalejev, Jung 2011: 22).

Integreeritud mudeli juures rõhutatakse nii individuaalset kui sotsiaalsed dimensiooni, mõistmisel rajaneva asjatundlikkuse arendamist. Rõhutatakse, et autentne väärtuskasvatus peab hõlmama nii afektiivset, kognitiivset kui ka tegevuslikku mõõdet. Väärtustajaks on indiviid, kuid sotsiaalne reaalsus eeldab koostööd ja koostoimimist. (Schihalejev 2011: 27) Juurutamine ja iseloomukasvatus rõhutavad tegevuslikku mõõdet. Kognitiivne mudel haarab eelkõige mõttetööga seotud kognitiivset mõõdet, kus teatakse ja põhjendatakse, millistest väärtustest räägitakse. Tähtis on oskus otsust ratsionaalselt põhjendada. Väärtusselitus hõlmab afektiivset mõõdet. Kognitiivne, afektiivne ja tegevuslik mõõde ei ole selgelt eraldatavad, vaid mõjutavad üksteist. Väärtuskasvatus peaks hõlmama kõiki kolme mõõdet. (Schihalejev, Jung 2011: 20–21)

Humanistlik kasvatusfilosoofia on aluseks mitmele väärtuskasvatuse mudelile, kus rõhk on kogemuse kaudu õppimisel ning kus ei pooldata jõulist sekkumist, vaid toetatakse vaatlevat-uurivat lähenemist. Kasvatus tähendab eelkõige õppida hoolima kõigest, millega ollakse suhetes. Õppimine toimub mõtestamise kaudu. Väärtuskasvatuse dimensiooni laienevad ka teadus, kunst ja religioon. Koolis peaks tõhusa väärtuskasvatuse toimimiseks integreerima erinevaid mudeleid ja kasutama erinevaid meetodeid, et väärtustamisprotsessi oleksid kaasatud nii afektiivne, kognitiivne kui ka tegevuslik tasand.

2.4. Õppemeetodid väärtuskasvatuses

2.4.1. Aktiivõppe olulisus väärtuskasvatuses

Üha muutuv asuühiskonnas hakkamasaamiseks läheb vaja iseseisvust ja loovust, mida on võimalik arendada aktiivõppe meetodite abil. Kui need meetodid teadlikult väärtuskasvatuse teenistusse rakendada, saab toetada õppija identiteedi kujunemist. Eneseväärikus, usk iseendasse ning oskus ja soov probleemidele

lahendusi otsida aitavad mõtestada kogemusi ja tulla toime muutustega. Õppijale tahetakse anda aktiivsem roll kui loengu kuulaja ja lünktekstide täitja, nii suudab ta õpitavat paremini ümbritsevaga seostada, enda sisemaailma tundma õppida, kogemusi ja valikuid mõtestada. Väärtushinnangute ja -hoiakute kujunemine on tihedalt seotud sotsiaalse, emotsionaalse, vaimse ja akadeemilise arenguga. See seletab, miks planeeritud väärtuskasvatusega tegeledes paranevad ainete õpitulemused ning suureneb õpilaste soov õppida ja oma arengu eest vastutust võtta. (Schihalejev, Jung 2011: 7–10)

Aktiivõppe meetodid on suunatud igapäevaelus esile tulevate probleemide ja situatsioonide lahendamisele, väitlemis- ja diskussioonioskuse arendamisele. Õpitakse end väljendama, teisi kuulama, õpitakse käituma teisi arvestavalt. Õpetaja poolt loodud õpituatsiooni kaudu saavad õpilased kogeda uudseid olukordi ja avastada uusi seaduspärasusi. Suhtlemisostkustega seotud aktiivõppe meetodite puhul on toimivaks jõuks emotsioonid. Et emotsioone tasakaalustada, on vajalik arutus ja analüüs. Ei saa lootma jääda, et õpilased kõigest õigesti aru saavad. Õpetaja peab aitama esile tuua kõige olulisema. Õigel ajal ja kohal läbi viidud aktiivõppe aitab kujundada väärtushinnanguid. (Salumaa jt 2006: 7–11)

Õppijate väärtushinnanguid ja -hoiakuid mõjutab see, kuidas ainesisule lähenetakse, kuidas õpetaja korraldab koostööd või iseseisvat tööd, kuidas ta eetiliste valikute üle arutleb või ei arutle, kuidas ta vastab õpilaste küsimustele või annab tagasisidet ning kuidas ta suhtub õpilastesse. Väärtushinnangud ja -hoiakud on tihti seotud nii mõtete, tunnete kui ka käitumisega, mistõttu isiksuse arengu terviklik toetamine toob kaasa mitmesuguseid hüvesid. Õpilaste aktiivse kaasamise tugevus on see, et nad harjuvad oma arengu eest vastutama. Ainetundides toimib väärtuskasvatus meetodite valiku kaudu. (Schihalejev, Jung 2011: 10–14)

Aktiivõppemeetodeid, mida kasutada väärtuskasvatuses, on palju. Väärtuste selitamiseks, mis võimaldab eneseanalüüsi, kasutatakse väärtuste järjestamist, päevikute kirjutamist, intervjuusid, muusikat, kunsti, kirjandust, empaatiharjutusi, arutelusid, dilemmasid, kuulamistehnikaid ja simulatsioone. Kognitiivses käsitluses kasutatakse väärtusdilemmat sisaldavat elulähedast või hüpoteetilist lugu. Moraalidilemmadele lisaks saab õppematerjalina kasutada filme, kirjandusteoseid, juhtumeid elust ja draamapedagoogikat. (Schihalejev, Jung 2011: 17–18) Alljärgnevalt on tutvustatud uurimistöö praktilises osas rakendatavaid meetodeid, milleks on arutus, diskussioon, vestlus- ja draamameetod.

2.4.2. Arutlus. Diskussioon

Marju Lauristin on öelnud: „Ühiskonnas, kus inimesed on õppinud ja oskavad arutleda selliste asjade üle – mis mõte on ühel või teisel väitel, kas see on tõene, mis väärtused selle taga on, missuguse elulise tegevussuuna ja käitumisega see seotud on –, on võimalik läbi demokraatliku keskustelu jõuda lõpuks ühistele arusaamadele.“ (Lauristin, Eslas 2012: 2) Kuna ühiskonnas tehakse palju valikuid koos, on vaja õppida oma eelistusi põhjendama, osates leida sobivaid argumente. Seepärast peaks väärtuskasvatus noori inimesi ette valmistama oma väärtuste ja valikute üle arutlema. Nii õpitakse oma väärtusi ja vaatekohti teadvustama ja vaatlema nähtusi ning olukordi ka teise inimese vaatenurgast. Õpetaja roll on arutlust edendada, pakkuda argumente. (Sutrop 2009: 57–60)

Arutlev mõtlemine tähendab valmisolekut analüüsida ja hinnata situatsioone ja ideid erinevatest aspektidest, et jõuda läbimõeldud seisukohtadeni. Arutlev (kriitiline) mõtlemine võimaldab luua mitmekesiseid ja põhjendatud tõlgendusi, teha mõttekaid otsuseid ja genereerida uusi ideid. Arutleva mõtlemise oskused on vajalikud, sest see muudab ühiskonna avatumaks, edendab inimeste vastastikust lugupidamist, hõlbustab erinevate maailmavaadete mõistmist, võimaldab toime tulla muutustega, aitab kaasa isiksuslikule arengule. Kõigi aktiivõppe meetodite puhul on tähtis osa küsimuste esitamisel ja diskussioonil. (Spiro 1996: 8–30)

Diskussioon on interaktiivne strateegia, mida saab kasutada sügavama mõtlemise arendamisel. Afektiivsed diskussioonid aitavad õpilastel läbi duaalse protsessi (rääkimise ja kuulamise) nende endi arusaamu iseenda jaoks selgitada. Sisulises diskussioonis käitub õpetaja kui alusepanija ja selgitaja, mitte kui arvamusi liider. (Kauchak, Eggen 1993: 348) Diskussioonid peegeldavad vaidluste põhi-printsipi: igal asjal on kaks otsa. Mõttevahetuse kaudu on meil võimalik oma mõtlemist täiustada, vastata väljakutsetele ja võtta arvesse alternatiivseid mõtteid. Diskussioonivõrk paneb kõiki õpilasi kaasa mõtlema. Õpilastel on raamistik, mille abil hinnata mingi küsimuse või probleemi erinevaid tahke. Neid julgustatakse läbi mõtlema vastukäivat teavet ja vastandlikke tõendeid enne oma seisukoha kindlaks määramist. (Buehl 2001: 51–53)

Avalik mõttevahetus ehk siis dialoog ja diskussioon on olulised, sest selle käigus saavad kõik osalised oma seisukoha väljendada ja kaitsta. Õpetaja tegevuseks jääb koostööprotsessi korraldamine, mille mõju erinevate õpilaste

väärtuste, rollide ja meetodite määratlemisel on muutuv ja dünaamiline. Õpetekstides sisalduvad positiivsed väärtused peaksid saama võimaluse realiseeruda praktiliselt, mille kaudu saab arendada õpilaste eneseväärtustamisvõimet ja vastutustunnet teiste õppijate ees. (Talts 1998: 32–33)

Diskussioonil võib olla mitmeid vorme, näiteks õpetaja või õpilase juhitud diskussioon, küsimuste ja vastuste voorud, väitlused, isikliku vaatepunkti põhjendused või kombinatsioon kirjalikest ja suulistest töödest. Õpetaja saab ergutada diskussiooni, olles avatud ideedele ja õpilaste vaatepunktide mitmekesisusele, pannes paika reeglid lugupidava dialoogi jaoks, paludes õpilastel oma arvamusi põhjendada, kuulates ja tõlgendades õpilaste vastuseid, hoides ära üksikisiku või grupi domineerimise. (Cooper jt 2009: 166–167)

Hinnangupõhiste küsimuste üle arutlemiseks kasutatakse nn dilemmade analüüsi. Õpilastele esitatakse igapäevaelust võetud olukord, mille lahendamine sisaldab väärtuste konflikti. Moraalseid dilemmasid analüüsides tuleks õpilasi julgustada väljendama isiklikku seisukohta (mida teeksid sina sellises olukorras?). Nii julgustatakse õpilasi teemaga haakuma ning nad saavad reflekteerida oma isiklike väärtushinnangute üle. Nõnda luuakse tunnis õhkkond, mis toetab erinevaid väärtusi. Õpilased peavad kuulama teistegi õpilaste arvamusi ja neile vastama. Üks kõige suuremaid positiivseid mõjusid erinevate väärtushinnangute üle diskuteerides on see, et õpilased hakkavad peale iseenda arvamuste kaaluma ka alternatiivseid ning teistsuguseid variante. Sedaviisi õpitakse nägema olukordi erinevatest vaatenurkadest ning mõistma nende vaatenurkade tagamaid. Väärtusteemade puhul on õpetaja peamine roll aidata õpilastel mõista väärtuskonfliktide olemust ja põhjuseid. Seega tuleb määratleda, milles seisneb probleem, millised väärtushinnangud on probleemi haaratud ning millised on võimalikud lahendused (Kauchak, Eggen 1993: 340).

2.4.3. Vestlus. Lastega filosofeerimine

Vestlus on dialoogil põhinev õppeviis, kus õpetaja suunab vajadusel vestlust küsimuste esitamisega. Vestluse käigus tehakse üldistusi ja järeldusi. Õpilased toovad üksteist täiendades välja tähelepanekud, kogemused, arusaamised. Vestlust võib arendada nii avatud kui suletud küsimustega. Avatud küsimused algavad

sõnadega „mida“, „kus“, „millal“, „kuidas“, „kes“. Suletud küsimustega saab vestlust juhtida soovitud suunas, kuid ei ole võimalik saada rohkem informatsiooni. Vestlust ei soodusta „miks“ ja „kas“ küsimused, sest psühholoogiliselt mõjuvad need küsimused negatiivselt. Pärast küsimust tuleks teha ootepaus, et anda aega vastuse mõtlemisele. (Salumaa, Talvik 2004: 78–83)

Võib tunduda, et vestlus ja küsitlus on erinevad meetodid, kuid nende eristamine ei ole lihtne, sest mõlema puhul õpetaja struktureerib situatsiooni, edastades probleemi, esitab küsimuse ühele või mitmele õpilasele ja reageerib vastusele. Küsitlus on õpetajakeskne ja rangema suunitlusega, mida kasutatakse õppematerjali kinnistamiseks või õpitu kontrollimiseks. Vestlus võib toimuda vabas vormis, mis tähendab õpetaja ja õpilaste mõttevahetust. Meetodit saab kasutada uue materjali esitamisel probleemide püstitamisega. Sellist õpetamisviisi tuntakse sokraatilise vestlusena. (Krull 2000: 337–339)

Sokraatelist vestlust on nimetatud isemõtlemise meetodiks. Lastega filosoferimisel räägivad lapsed täiskasvanu juhtimisel elulistest probleemidest laste endi kogemuse baasil. Püütakse ärgitada neid küsima, arutlema, lahendusi otsima. Lisaks mõtlemisioskustele arendatakse keelelisi ja sotsiaalseid oskusi. Väärtustatakse eelkõige protsessi. Laps saab teadlikuks iseendast, kujuneb minapilt. Filosoferimine aitab lastel oma kogemusi mõtestada ja toime tulla. Lapsi toetatakse väärtushinnangute ja -hoiakute äratundmisel. Välja öeldud mõte, tunne või seisukoht on väärtuslik, sest suure tõenäosusega on siis hiljem oodata vastavat käitumist. Filosoofiline vestlus koosneb kahtlemisest, küsimisest, argumenteerimisest, selgitamisest ja põhjendamisest ning järelduste tegemisest. Sokraatilises vestluses laseb vestlusjuht lastel mõisteid selgitada ja julgustab tooma oma näiteid. Vestlusjuht on siin suunaja ja küsija, mitte domineeriv teadmiste jagaja. (Schihalejev 2011: 36–46)

2.4.4. Draamaõpetus väärtuskasvatases

Draama kaudu õppimine on tegevus, mäng ja kunst. Siin on olulised mitte teatrikunsti oskused, vaid protsess, mille aluseks on eneseväljendus, improvisatsioon ja sihiks isksuse areng tervikuna. Olemuslik on reaalsuse mudeldamine dramaatiliste väljendusvahendite kaudu. Draamas luuakse elav kogemus, mis jätab võimaluse end

turvaliselt tunda, sest tegemist pole reaalsusega. Draamas osalemine on sotsiaalsete oskuste andmine ja sümbolimaailma loomine. Rollivahetus avardab arusaamu, õpetab nägema asju erinevast vaatepunktist. Draamaõpet saab kasutada iseenda ja teiste väärtuste äratundmiseks (väärtusselitus), koostööoskuste lihvimiseks (iseloомukasvatus) ja koolikultuuri parandamiseks (väärtusarendus). Draama loob aluse demokraatlike käitumismustrite kujunemisele (kuulamise, panustamise, osalemise ja vastutuse kaudu). Draama õpetab empaatiat. (Nielsen jt 2011: 57–61)

Aktiivõppe meetodid aitavad väärtuskasvatust ellu viia õpilaste mõtte-tegevuse, eneseväljenduse ja koostööoskuste arendamise kaudu. Meetodid võimaldavad arutlemist, argumenteerimist, teiste rolli või olukorda asetumist ja neid saab kasutada nii väärtusselituse, kognitiivse arengukäsitluse protsessis, iseloомukasvatases, aga ka väärtuste juurutamise korral. Kõiki eelpool toodud meetodeid ühendab õpetaja vähene domineerimine protsessis ja õpilaste aktiivsus. Õpetajal on suunav ja koordineeriv roll. Meetodid võimaldavad õpilastel jõuda selgusele oma väärtushinnangutes, mõista teiste omi, võrrelda neid, võtta vastu väärtusotsustusi ja vastavalt neile käituda. See loob eeldused kasvada avatud mõttelaadiga inimeseks, kes oskab argumenteeritult seista enda õiguste eest ja mõista ning sallida ka erisusi.

3. Kirjandusõpetus ja väärtuskasvatus

3.1. Väärtuskasvatuse rõhuasetused põhikooli riiklikus õppekavas

Riiklikus õppekavas on esitatud üldpõhimõtted, missugust inimest ja kodanikku meie haridussüsteem kujundab ja ühiskonnaeluks ette valmistab. Eesmärgiks seatakse, et õpilased mõistavad oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid ja et oma tegude tagajärgede eest tuleb vastutada. Tuleb aidata kaasa õpilase identiteedi kujunemisele. Üldpädevuste hulgas on oluline väärtuspädevus, mis eeldab oskust hinnata inimsuhteid ja tegevusi moraalinormide seisukohalt, tajuda oma seotust teistega, väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt. Nii on määratletud, et kolmanda kooliastme lõpuks tunneb õpilane üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, järgib neid, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires. (PRÕK 2011: üldosa)

Õpilaste väärtuspädevuse kujundamisel on kirjanduse ainevaldkonnal väga oluline koht, arvestades kirjanduse kui kunstiaine spetsiifikat. Kirjandusõpetuses on peamine rõhk kõlbeliste ja esteetilis-emotsionaalsete väärtuste ning kultuuri-väärtuste kujunemisel loetavate ilukirjandus- ja aimetekstide alusel. Ka läbivad teemad „Väärtused ja kõlblus” ning „Kultuuriline identiteet” on ainevaldkonna õppeainetele eriomased teemad, mida käsitletakse läbivalt ilukirjandust lugedes, nende üle arutledes ning nende põhjal kirjutades. Kirjandus on õppeaine, mis rikastab õpilaste tundemaailma ja aitab leida oma identiteeti. Lugemisvaras peaks olema eetiliste ja esteetiliste küsimuste käsitlemist võimaldavaid teoseid nii uudiskirjandusest kui ka klassikast. (PRÕK, LISA 1 2011: 4–20)

Nii eeldatakse, et põhikooli lõpetaja väärtustab kirjandust kui oma rahvuskultuuri olulist osa ja tõlgendab, analüüsib ning mõistab kirjandusteost kui erinevate lugude ja inimsuhete, elamuste ja väärtuste allikat ning erinevate seisukohtade peegeldajat, mõistab ja aktsepteerib teose lugemisel tekkivate seisukohtade paljusust, väärtustab erinevaid ideid; arutleb kirjandusliku tervikteksti või katkendi põhjal teksti teema, põhisündmuste, tegelaste kõrval ka nende probleemide ja väärtushoiakute üle, avaldab ja põhjendab oma arvamust, valides sobivaid näiteid nii tekstist kui ka oma elust. Väärtuseid ja kõlblust puudutavas teemade ringis on toodud põhimõtted, mille kohaselt tuleks käsitleda enesehinnangu, eneseväärikuse, aususe enese ja teiste vastu, iseenda ja teiste vajaduste ning huvide, kirjutatud ja

kirjutamata seaduste, heast ja halvast arusaamise, õigluse ja ebaõigluse, kiiduväärse ja taunitava, teistest erinevuse, eneseotsingute, rikkuse ja vaesuse probleeme. (PRÕK, LISA 1 2011: 26–27)

3.2. Kirjanduse kui kunstiaine kasvatuslik mõju

Kultuur on inimeste vaimne tegevus, mille sisuks on ühiste tähenduste ja käitumisviiside kujundamine ja selle kaudu vahetu kogemuse kollektiivne mõtestamine. Kogemuse mõtestamine ja jagamine on koolis õpetajate tegevus. Kunstilised tekstid moodustavad kultuuri kontsentreerituma osa. Kultuuris osalemist tõlgendatakse kirjanduse, kunstiloomingu, audiovisuaalsete teoste loomise, levitamise ja vastuvõtmisena. Ühtlasi hõlmab kultuur ka inimeste elulaadi, argikäitumises väljendatavaid norme, väärtusi, uskumusi ja kombeid. Kultuuri kunstilise kommunikatsioonimudeli puhul kujundavad tekstid ümber inimese sisemaailma, enesetunnetust ja eneseväljendust. Kultuurisuhte kvaliteedi kujundamisel on ilukirjanduse sisu vastuvõtmisel lugejal aktiivsem roll kui näiteks televisiooni-seriaalide vaatajal. Noored väärtustavad kultuuri elamuslikkust ja kultuurielamuste rolli isiksuse kujundajana. (Lauristin 2012: 27–33)

Artur Alliksaar on öelnud: „Kunst nagu religioongi on inimhinge tähtsaimaks kasvatusvahendiks. Temas kätkeb meie igipürimuste ürgmotiiv: vajadus ta järele on kindlalt suletud meie kromosoomide fülogeneetilisse ahelasse.“ (Alliksaar 1990: 145). Kirjandus kui kunstiaine on elus üks paremaid väärtuskasvatajaid. Lugemise kaudu avardab inimene oma silmaringi, saab uusi teadmisi, rikastab sõnavara ja õpib end panema tegelaskujude olukorda ning seeläbi mõistma ka kellegi teise seisukohti ja mõtteid. Ilmestigi lähivad inimestele kõige rohkem korda need teosed, kus tuntakse ära ühiseid jooni enda või tuttavate elust, mille lugemisel leitakse, et on isegi sarnases olukorras olnud. Väärtuskasvatus on kirjandusõppes seega väga kontekstispetsiifiline mõõde. (Org 2011: LINK 43)

Koolis on püütud saavutada kirjandusõpetuse kaudu kirjandusväliseid eesmärgi, sest enamasti on kirjandust käsitletud mingis üldises kontekstis, nagu näiteks kultuurilises või ajaloolises, biograafilises, eetilises, psühholoogilisesotsioloogilises, arhetüüpses. Koolis on kirjandust hinnatud kui kasvatusvahendit oma väljendusvahendi – sõna – tõttu. Juba 1930ndatel kehtima hakanud õppekava

peamise rõhuasetuse sai elamuste taotlus. Et mõtlemist süvendada, jäeti kõrvale ajaloolised, biograafilised, filoloogilised andmed. Seega eelistati nn „puhast“ kirjandust, et äratada õpilastel esteetilisi, eetilisi ja usulisi elamusi. (Rebane 1992: 25–27)

Uue õppekava järgi on kirjanduse õpetamise funktsioonid eetilis-kasvatuslik ja esteetilis-kunstiline. Esimest saab käsitleda üldisemas kontekstis, teist poetikakeskselt. Väärtuskasvatuses on olulisem esimene neist. Kirjandusõpetuse üks eesmärk on kujundada moraalset mõtlemist. Siin võib õpetaja käsitleda igapäevaseid moraalseid valikuid ja otsustusi, elulisi dilemmasid, kuid ka välja mõelda ülesandeid moraalistest juhtumitest ja situatsioonidest, mille üle saab arvamust avaldada ning arvamuse toeks tsitaate tuua. Selleks et õpilased hea meelega kirjanduse poole vaataksid, tuleb teha huvitavaks teoste käsitus. Ei pea tegema jätku lugemiskontrolli, vaid olulisem on see, kuidas õpilane teost mõistab, milliseid probleeme ta sellest leiab ning kuidas nende probleemide üle arutleda oskab. Selleks et millelegi või kellelegi hinnangut anda, tuleb kaaluda erinevaid käitumismudeleid ning vaagida põhjus-tagajärg-seoseid. Alles arutluse käigus, kuulates erinevate õpilaste erinevaid mõtteid, võivad kujuneda arusaamad ja hoiakud, selgineda järeldused. (Org 2011: LINK 44)

Kirjandusõpetus peaks olema teksti- ja lugejakeskne, mille eesmärk pole teoste kirjandusteaduslik analüüs, vaid esmajoones õpilase kui isiksuse kujundamine ja arendamine. Tekstikeskse kirjandusõpetuse tuumaks on kujundikeele mõistmine. Kuna kirjandus tähendab peamiselt kunstilist sõnakasutust, arendab ta jõuliselt keelekasutaja oskust kasutada eesti keele sõnavaralist rikkust ja erinevaid stiilivahendeid (nt oskus eristada kõne- ja kirjakeelendeid, traagilist ja koomilist väljendust) oma mõtete ja tunnete selgemaks ja nüansirikkamaks väljendamiseks. (Org 2011: LINK 44) Kujundlikkuse mõistmine selle mõistuslikus ja tundelises tervikus avab tee kunstiliste ja moraalistet tõekspidamiste kujundamisele, isiksuse sise- ja välismaailma ning väljenduse rikastamisele, teise kogemuse omandamisele, ühiskondlikkuse ja kultuuri sügavamale vastuvõtule. Kirjandusõpetus ei tohiks karta esteetiliselt mõtestatud keelekasutuse – kujundi väljakutset. Ilukirjandus kannab erilist vaimsust ja väärtusi – ühiskondlikke, ajaloolisi, rahvus- ja maailma-kultuurilisi, kunstilisi, keelelisi ja psühholoogilisi. Kirjandus mitte ainult ei kujuta maailma, vaid kujundab ja loob uut ilu seaduste alusel. (Merilai 2011: 363–364)

Kirjandusteose analüüsis on oluline lugeja dialoog tekstiga. Eesmärk on julgustada õpilast kaasa mõtlema, oma seisukohti sõnastama ja põhjendama, vaidlema ja kahtlema, mõtisklema iseenda ja maailma üle. Kirjandus kujundab noore inimese maailmapilti, tema teadevolekut endast ja ümbritsevast maailmast, annab ettekujutuse sellest, kuidas tekstidel on võlu ja väge kujundada seisukohti, hoiakuid ja valikuid, kuid pakkuda ka ohtralt kogemusi, mida lugeja ise ei ole reaalselt kogenud, ja mõtteid, mille peale ta ise pole veel tulnud. (Org 2011: Link 44)

Ilukirjandus on oma olemuselt mitmetähenduslik suhtlus, ka mõistmine on dialoogiline. Kujundi eripärast tulenev suhtelisus tähendab, et üks tõlgendus ei ole teisest eelistatum. Kirjanduskursus peab esindama eeskätt avatud ja arutlevat, mitte autoritaarset diskurssi. Kirjandusõpetus on kultuuri toekas alustala. (Merilai 2011: 365–368)

Viivi Luik on kirjutanud, et kui inimkond ei suuda oma tundeid sõnade abil väljendada, ei suuda ta ka tunda. Siis kaovad armastus, halastus, kaastunne, asemele astuvad loomalikud instinktid, häving ja kaos, mis erinevatel aegadel väljenduvad inkvisitsiooni, fašismi, korruptsiooni või massikultuuri nime all. Kirjandus on inимtunnete sõnaline väljendus. (Luik 1983: 253)

Niisiis kujundavad kunstilised tekstid inimese sisemaailma ja ehitavad isiksust. Kirjandusteosed loovad äratundmist, samastamist oma eluga, õpetavad ja kasvatavad noort. Kirjanduse õpetamisel on oluline lähtuda nn „puhtast“ kirjandusest, mis kasvatab eelkõige eetilise ja esteetilise elamuslikkusega. Kõige tähtsam on teose käsitlemise juures arutleda probleemide üle. Seega lähtuda tuleks teksti- ja lugejakesksusest ning mitte karta kujundit ehk esteetiliselt mõtestatud keelekasutust. Õpilased peavad saama võimaluse ise tõlgendada kirjandusteoseid. Kirjandusõpetus peab olema avatud ja arutlev diskursus.

4. Väärtuskasvatuse meetodite rakendusi luule-, proosa- ja draamatekstide näitel

4.1. Meetodi kirjeldus

Teoste käsitlemiseks erinevates kirjanduse põhiliikides olen loonud õppeelemendid. Luulet esindab teema „Luule puudutus“, mis hõlmab peamiselt Viivi Luige, Doris Kareva ja Juhan Viidingu luuletusi. Proosavormis olen koostanud õppeelemendi Kartin Reimuse noorteromaani „Haldjatants“ põhjal. Draamavormis olen loonud õppeelemendi Lydia Koidula „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“ põhjal. Õppeelemendid on läbi viidud õppeaastal 2012–2013. Uurimisobjektiks on 7. klass, kus õpib 23 õpilast. Iga õppeelemendi puhul on valitud meetodi rakendus salvestatud videolindile. Kõigilt lapsevanematelt on saadud luba filmimiseks.

Salvestis on litereeritud. Litereeritud teksti analüüsil on kasutatud kvalitatiivset lähenemist ja järelduste tegemist. Olen lähtunud küsimustest, kuidas õpilased vastavad õpetaja püstitatud küsimustele, millised on õpilase valikud dilemma lahendamisel, kuidas nad lahendusi põhjendavad, kas ja kuidas jõutakse ühisele otsusele, milliseid väärtushinnanguid õpilaste vastused sisaldavad, kuidas õpilased sõnastavad väärtushinnanguid, kuidas õpilased toovad näiteid ja ise mõisteid selgitavad, milliseid vaatepunkte õpilased näevad, kuidas õpilased oskavad näha seoseid kirjanduse ja elu vahel, kuidas õpilased oma koostööoskusi hindavad, kuidas meetodi kasutamine õnnestus, milliseid võimalusi on meetodi kasutamisel antud teema raames veel. Järeldused toetuvad sünteesile.

4.2. Väärtuskasvatuse võimalusi luule käsitlemisel

4.2.1. Õppeelemendi kirjeldus

Õppeelemendi teemaks on „Luule puudutus“ (vt lisa 1). Õppeelement koosneb viiest tunnist. Kolme tunni kohta on esitatud tunnikavad. Neljandas ja viiendas tunnis toimub kirjandi kirjutamine, mistõttu nende kohta puudub teavikliku tunnikava vajadus. Tundide eesmärkidena taotletakse, et õpilane mõistab luulekeelet, kujundlikkust, areneb õpilase empaatiavõime, arutluse kaudu õpib õpilane mõistma,

et luule aitab elust aru saada, võimaldab eristada head ja kurja, oskab analüüsitud materjali põhjal kirjutada arutluse, milles põhjendab, kas ja kuidas luule tema hinge puudutas.

Tundides toimuvad tegevused on järgmised: kuulamine, kirjutamine, vestlus, paaristöö, arutlemine, argumenteerimine, võrdlemine, analüüs, süntees ja kirjutamine. Põhimeetodiks on filosoofiline (sokraatiline) vestlus. Õppe-
materjalideks on õpetaja slaidiesitlus, Michal Snuniti „Hingelind“ (raamat ja audio-
esitus. http://www.youtube.com/watch?v=Zsx5_QRn64A.); Viivi Luige „Kogutud
luuletused. 1962–1997“; Doris Kareva „Deka“; Juhan Viidingu „Vana mehe laul“
(„Papa Carlo lauluke“) http://www.laulud.ee/laul/papa_carlo_laul-424.aspx ja
<http://www.youtube.com/watch?v=SAAnyqWuQ7nA>.

Esimeses tunnis juhatatakse teema sisse vestlusega mõiste „hing“ kaudu ja laiemalt luule tähenduse üle arutlemise teel. Antakse ülevaade luuletajate Doris Kareva, Viivi Luige ja Juhan Viidingu elust ja loomingust. Sellele järgneb luuletuste analüüs. Kokkuvõtvas faasis toimub paaristöös süntees loetud luuletuste üle ja üldistuseks leitakse sobiv metafoor.

Teises tunnis luuakse sissejuhatavas etapis meeolelu lühiarutlusega luule olulisuse teemal, tähenduse mõistmise faasis loetakse, kuulatakse ja analüüsitakse luuletusi. Refleksioonifaasis toimub süntees loetu ja arutletu üle. Õpilased valivad luuletustest tsitaate, mis neid kõige enam kõnetasid või hinge puudutasid.

Kolmanda tunni sissejuhatavas etapis meenutatakse loetud luuletusi, paaristöös leitakse õpetaja esitatud väidetele põhjendusi nende paikapidavuse kohta. Ühtlasi määratakse väidete sobivus käsitletud luuletustega. Tähenduse mõistmise faasis toimub töö kirjandi ülesehitusega. Üleklassitöös toimuva arutelu käigus määratakse kirjandi võimalik struktuur. Refleksioonifaasis toimub individuaalne kirjandi eeltöö.

Neljandas tunnis kirjutavad õpilased kirjandi mustandi ja viiendas tunnis puhtandi. Need tunnid on ühtlasi refleksioon kogu teema ja iseenda väärtushoiakute üle. Kirjandite kaudu saab õpetaja ülevaate tundide eesmärkide täitmise kohta.

4.2.2. Luulevaliku põhjendus ja meetodi rakenduse analüüs

Luulevaliku aluseks on käsitluse ajakohasus (november – hingede aeg) ja raskusaste. 7. klassis on luuleteema piires vaatluse all nii humoorikad, keelemängulised kui ka noorteslängi sisaldavad luuletused, aga nende kõrval tuleb jõuda ka tõsisemate ja sügavamate elutunnetuslike ja keerukama kujundirikkusega luuletuste juurde, kus autor vahendab oma mõtteid ja tundeid. Selleks pakuvad häid võimalusi Doris Kareva, Viivi Luige ja Juhan Viidingu luuletused, mille läbivaks teljeks on sõnakujundite kaudu mõtestada headust ja kurjust. Luuletuste sõnum räägib vastutusest, mida inimene kannab oma valikute kaudu (V. Luik „Valik“, D. Kareva „Pärastlõuna“, D. Kareva „Kui kõnelda üksainus kord“), hoolivusest ja sallivusest (D. Kareva „Kõikide eest...“), aususest, sellest, mis on elus olulisim (J. Viiding „Vana mehe laul“). Nii luuletajad isiksustena kui ka nende luuletused esindavad elu põhiväärtusi, mida kasvavale põlvkonnale edasi anda.

Viivi Luik on luuletaja, kelle tunnetusmaailmas on aeg üks tervik. Ta seob oma kogemused tervikuks lapse loogikast lähtuvalt. See annab tema luulele jõu. Kes on Luige luulemaailmast läbi käinud, on eneselegi teadvustamata muutunud paremaks. Arusaam tuleb hiljem, siis kui inimene tajub, et ajas ei ole kurjust, vaid inimeses. Kuna aeg ei muutu, siis peab inimene end muutma. Seda saab Sõna järgides, neid omaks võttes. Luuletaja sõnad on inimestele selleks, et headusega neid tegelikkusesse uskuma panna. Luige luuletustes tähendab inimeseks olemine materiaalse hülgamist ja Sõna omaksvõttu. Õige sõna toodab headust. Kui see sõna inimeseni jõuab, toimub temas muutus. Luuletaja püüab endas säilitada last, et mõtestada olemist loomulikkusest lähtuvalt. (Kuusk 2007: 313–315)

Juhan Viidingu luule olulisim tunnusjoon on ajalisus. Tema luuletus „Vana mehe laul“ märgib luuletaja vaatepunktist aja kulumist ja aja antust. Luuletaja tajub teravalt piire ja identiteedi lõppu ja püüab seda ka luuletuses edasi anda. (Kuusk 2007: 338) Juhan Viidingu „Vana mehe laul“ on tema loomingu visiitkaardiks, sest peegeldab traagilist elutunnetust, milles on leppimine paratamatusega ja lootus kestmisele läbi uute põlvkondade (Veidemann 2011: 184–185).

Doris Kareva loomisel on kindel alus. Selleks on armastus, mis on tema jaoks tõde ja arusaam õigest olemisest. Õige olemine teeb olemise lihtsaks. Armastus avardab maailma. Armastus toidab kujutlusvõimet, mille abil meie tarkus ületab meie teadmised, see muudab meid üllamaks. (Kuusk 2007: 346–357)

Tundides käsitletud Kareva, Luige ja Viidingu luuletused mõtestavad inimelu piiratud, valikute olulisust, empaatiat ja hoolivust elu ja inimese vastu. Luuletuste sõnum on sügavalt humaanne ja räägib austusest inimese olemise vastu. Kuigi tegemist on väga sügava ja vaimse sõnaloomega, on nende luuletuste tõlgendamisel võimalik jõuda lihtsate ja selgete elutõdede ning väärtusteni. Seega võimaldab jõukohasel viisil käsitus ka põhikooli keskastme õpilasele sobilikku arutlusmaterjali ja võrdlemist omaenese väärtushinnangutega. Põhiväärtused, mida antud luulematerjal aruteludeks pakub, on ausus, austus elu vastu, sallivus, empaatiavõime, vastutus oma sõnade ja valikute eest.

Kuna tegemist on üldinimlike elu ja inimese olemust vaatlevate luuletustega, on meetod, mida väärtuskasvatustlikust aspektist kasutada, lastega filosofoerimine, millega võrreldav on sokraatiline vestlus. Alljärgnevalt on analüüsitud meetodi rakendust D. Kareva luuletuse „Kõikide eest“ käsitluse põhjal (vt video 1). Luuletuses esinev raskepärane sõnavara on eelnevalt läbi arutatud ja tähendused selgitatud. Parema loetavuse huvides on õpilaste repliigid tumedas kirjas.

Luuletuse analüüs on vahend luuletaja vaatenurga avamise kaudu aidata õpilastel kujundada väärtushoiakut, mis on hooliv ja võimaldab püüda mõista pahelisi inimesi, põhjusi, miks üks või teine inimene võib sattuda nn halvale teele. Ühtlasi annab luuletus võimaluse tõlgendada mõistet „sadist“ ja põhjendada, miks antud inimtüüp ei vääri kaastunnet ega andestust. (*Litereeritud tekst*, vt lisa 6)

Õpetaja püüab küsimustega avada luulekujundi metafoorset sisu: *Kes on need eksinud ulgumerel? Kes on päeva pillanud käest? Kes on need inimesed, kuidas sellest aru saada? Mis metafoor see on?* Õpilased tõlgendavad: **Kellel pole püsivat kodu. /---/ Kodutud. /---/ Kes on oma elus sihi ära kaotanud. /---/ Joovad.** Edasi püüab õpetaja miks-küsimustega suunata õpilasi mõtlema luuletaja vaatenurga peale, kuidas luuletaja pahelistesse inimestesse suhtub: *Miks luuletaja ütleb nii: „Tulge, hulgused, sulid, sandid, vagabundid, kurtisanid, kupeldajad, hiromandid.“ Kõik inimesed, kes on ju tegelikult väga halvad inimesed: „...loodrid, luiskajad, narkomaanid, pätid, priiskajad, joomahullud.“ Miks ta palub nende eest?* Õpilased põhjendavad: **Mis siis, et nad on halvad, nad on ikkagi inimesed. /---/ Ta tahab, et nad tee uuesti üles leiaksid.**

Õpetaja peegeldab ja parafraseerib õpilaste vastuseid ning juhib tähelepanu seosele eelnevalt käsitletud luuletusega: *Ta tahab neid hoida, kaitsta, päästa, nagu „Pärastlõunas“ oli, eks ole!* Edasi täpsustatakse põhjusi, miks luuletaja vaatenurk

on nii mõistev ja hooliv. Õpilased: *Ta saab aru, et nemad pole süüdi selles, et neid pole keegi õpetanud, kuidas elada ja siis nad proovivad niimoodi elu läbi elada. /---/ Näiteks see, et nende vanemad tegid sedasama või sõbrad või kes iganes. /---/ Halb lapsepõlv. /---/ Ema-isa, kes ei hooli. /---/ Ema-isa, kellel pole kunagi vaba aega ja kes on kogu aeg tööl. /---/ Et vanemad joovad ja on narkomaanid ja see hakkab lapsele külge, võivad lapsi peksta ka. /---/ Kui nad tülitsevad hästi palju.*

Õpetaja palub õpilastel tõlgendada, kuidas luuletaja tahaks neid inimesi kaitsta. Õpilased: *Toitu tooma. /---/ Magamiskohta pakkuma.* Õpilasi suunatakse tegema üldistusi: *Ta tunneb kaasa nendele inimestele.* Õpetaja toob paralleele igapäevaelus kogetuga ja püüab panna õpilasi mõtestama oma tundeid, kui nad näevad kodutut. Õpetaja: *Kui sina kõnnid mööda tänavat ja näed kodutut, mis tunne sul tekib? Aga kas nii võib ka vahel olla: oh, ise on süüdi, joob selline siin. Kas on mõnel selline tunne ka vahel olnud?* Ühtlasi toob õpetaja illustreeriva näite: *Aastaid tagasi oli Tartus selline lugu, kus teist mõned aastad vanemad poisid peksid surnuks ühe kodutu. Lihtsalt, ilma põhjusega.* Õpetaja püüab suunata õpilasi mõtlema, kas luuletusel võib olla mõju ennetada halbu tegusid: *Kui need poisid oleksid lugenud Doris Kareva luuletust, kas nad oleksid seda teinud? Mis te arvate?* Seejärel selgitab õpetaja luuletaja missiooni mitte ainult ise hoolida, vaid luulesõnumi kaudu mõjutada ka lugejaid: *See on see luuletaja missioon. Luuletaja mõtleb hingege.* Edasi tõlgendatakse luulerida *teie verd* voolab minuski vist ja leitakse, et **kõik on ikkagi inimesed** ning veatuid inimesi ei ole.

Järgneb analüüs selle kohta, milline inimene on sadist ja miks luuletaja ei ole valmis sadiste mõistma. Leitakse näidete põhjal, missugune tegu on sadistlik. Õpetaja püüab õpilasi panna analüüsima inimeste tegusid mitmest vaatenurgast: *Kaks tüdrukut peksid endast nooremat tüdrukut sellepärast, et ta ei toonud neile suitsu. Kas see oli sadistlik tegu? Kas meie luuletaja kombel ei ole valmis neid kunagi mõistma? Kas neid tüdruke on kuidagi võimalik mõista? Või meie mõistame nad sadistideks ja oma lauda me neid ei kutsu, mitte kunagi?* „Ainult sind ma ei kutsu, sadist.“ Mis te arvate? Ka õpilane toob näite sadistliku teo kohta. Õpetaja tuletab meelde loo, millest on klassiruumis varem räägitud ja analüüsitud. Antud näidete põhjal lõpetab õpetaja luuletuse käsitlemise üldistusega: *Aga kui need lapsed, kes sellele kassipojale lupja silma toppisid või need, kes said suureks ja koera sillalt alla viskasid, aga kunagi nad olid ju lapsed, kui nad kunagi oleks lugenud seda luuletust ja arvanud, et sadistid on ikka need, keda me kunagi ei*

mõista, kas siis oleks mingigi võimalus, et nad ei oleks niimoodi käitunud?/---/ See on see luule jõud.

Meetodi rakendust analüüsidest võib öelda, et luuletuse käsitleluses on kasutatud filosoofilise (sokraatilise) vestluse elemente (kahtlemist, küsimist, argumenteerimist, selgitamist, põhjendamist ja järelduste tegemist). Meetodi rakendusel võib lugeda puuduseks, et vestlusesse ei saanud kaasata kõiki õpilasi. Kindlasti pärssis õpilaste aktiivsust ka filmimise asjaolu. Meetod eeldab aega järelemõtlemiseks ja vastamiseks. Vastavalt planeeritule liikus õpetaja küsimusi esitades edasi liiga kiiresti. Ilmselt on antud teema piires mõistlik vähendada käsitletavate luuletuste hulka. Ajavaru korral oluks õige luuletuse käsitlemise eel lasta õpilastel väikestes rühmades luuletuse üle arutleda. Ka üldistuseni jõudmise tee võinuks olla pikem ja suunatud küsimuste kaudu.

Õpilaste vastused peegeldavad väärtushinnanguid, mis väljendavad empaatiat. Õpilased oskavad näha inimese saatuses määravat tähtsust lapsepõlvel ja seda kujundavatel teguritel. Õpilased oskavad tuua näiteid, kui on vaja oma mõtet põhjendada. Meetod võimaldab õpilastel reflekteerida oma väärtusotsustuste üle ja jõuda isiklike väärtushinnangute ning minapildi täiendamiseni. Kuigi oli õpilasi, kes jäid arutelu passiivseks, võimaldas hilisem kirjand „Luule puudutus“ reflekteerida kõigil oma mõtletegevuse üle.

Kirjandid (vt lisa 7) andsid tagasisidet, et õpilastel tekkisid luuletusi lugedes seosed oma elu ja kogemustega. Luuletuste sõnum ei jätnud neid ükskõikseks. Luule kujundikeel kajastub kirjatöodes. Õpilaste mõtetes väljenduvad hoiakud, et iga inimene on ainukordne olend, et ausus ja hoolivus on olulised väärtused, et luuletajal oma mõttejõuga on maailma parandav toime. Kirjanditest võib välja lugeda, et luulekeeles mõistmiseks on vajalik aidata õpilastel neid tõlgendada, see tähendab suunata käsitlust jõukohasel viisil.

Õpilased reflekteerisid luule lugemise kogemust ja leidsid, et luule kaudu avanes neile võimalus mõista eluraskustesse ja pahelisele teele sattunud inimesi. Õpilased mõtestasid enese jaoks luulesõnumi olemust, astudes dialoogi luuletajaga: ***Peale Doris Kareva luuletuse "Kõikide eest" lugemist avastasin end mõttelt, kas vaesed ja halva elujärgjega inimesed on süüdi enda olukorras või on süüdi keegi teine. /---/ Ma ei ole suur luuletuste lugeja. Ühes kirjanduse tunnis aga läks üks luuletus mulle südamesse ja sai kristallselgeks. See rääkis inimestest, kes oma elu on käest pillanud. Kõik inimesed väärivad andestust, oli selle luuletuse mõte. Mis***

sest, et mõned on vargad, sulid, joodikud. Kõigil on hing, mis vajab hoolt andestust ja armastust. /---/ Doris Kareva luuletusest jäi meelde mõte, et kõiki inimesi võib mõista, välja arvatud sadiste. Ma ei taha seda uskuda. Nad on ikkagi ka inimesed. Näiteks öeldakse televiisoris uudiste saates, et ema hülgas oma lapse. On see ema siis tõesti nii halb, et ta tuleks ära tappa, nagu arvas mu täditütar? Sellel emal võis ju olla põhjus. Põhjuseks võiski olla, et ta tahtis lapsel hinge sees hoida. See ema võis loota, et tuleb keegi hea inimene ja leiab tema lapse. See ema võib olla vastutustundetu, aga tedagi võib mõista. Võimalik on teada inimese nime, aga mitte tema lugu. Näide ilmestab õpilase oskust leida inimese käitumises erinevaid tõlgendusvõimalusi.

Õpilased mõtestasid kujundit *hing* müümine. "Oma hinge ei või müüa!" Nii ütleb luuletaja Juhan Viiding ja ma tõesti usun teda. Luuletajal on elukogemus ja -tarkus, millega seda öelda. Hinge müümine tekitab halva enesetunde ja süümepiinad. Seda ei tohiks isegi siis, kui see oleks miljoni dollari küsimus. Süümepiinadest on raske lahti saada. Kes teab, võib olla ei saa neist vabaks isegi hauas. Kord ma valetasin emale ja see tekitas minul palju süümepiinu. Siis ma tunnistasin üles ja sain oma hingerahu tagasi. Luuletajad võitlevad kurjusega ja maalivad sulle peast välja selliseid sõnu, mis kestavad edasi tulevastes põlvkondades. /---/ Hinge müümine võib olla ebaaus, inetu, ebaõiglane või julm tegu. Kõik inimesed on nendest pahategudest midagi teinud. Mina näiteks olen teistele palju valetanud. Aga loodetavasti pole ma veel vanapaganale sellega oma allkirja andnud. Huvitav, kas inimesed, kes teevad kurja, tunnevad hinges midagi või on niisama edasi nagu enne? Seda ei tea keegi ja kas on üldse selline asi nagu hing, äkki on ainult mõtlemine ja keha? Arvan, et kui on hing, siis see on sama omapärane nagu sõrmejälg ja väga-väga väärtuslik. Õpilaste mõtted näitavad aktiivset kognitiivset analüüsi oma väärtushinnangute üle.

Luule lugemine on avanud õpilastele uudeid mõisteid ja vaatenurki. Tolle eesti keele tunnil, kui me neid luuletusi lugesime, avanes minu ees järsku terve rida uusi sõnu ja mõisteid. Enne seda ei mõistnud ma luuletustest midagi arvata. Tunnis aga räägiti huvitavatest luuletustest ja seletati need lahti. /---/ Luules on oma salakeel, mida mõistavad ainult inimesed, kellel on aega keskenduda luuletustele, mida nad loevad. Luule ei ole mõeldud lugemiseks, kui sul on kiire. Luule on salakeel ja kui sellest aru saada, siis vaatad maailma üldse teise pilguga. See muudab ka su iseloomu, võib öelda, et see parandab seda. Luule paneb su

meelde tuletama kaunimaid hetki elus. Luule autoritel on teistest erinev hingelend. Neil tulevad luuletused südamest. Nad mõistavad inimesi, kes on teinud halba. Näited lubavad oletada, et õpilased tajuvad luule kujundikeele mõjuvust ja eripära.

Meetodi analüüs näitab, et luuletundide eesmärgid on täidetud. Õpilased on jõudnud oma väärtushinnangutes selgusele, võrrelnud luuletaja vaatenurka enda omaga ja mõtestanud kujundliku keele tähenduslikkuse. Kirjandite põhjal saab oletada, et luuletused olid õpilaste jaoks huvitavad ja mõtlemapanevad. Võib öelda, et väärtuste selitamismudel toimus.

4.3. Väärtuskasvatuse võimalusi proosateksti käsitlemisel

4.3.1. Õppelemendi kirjeldus

Õppelemendi teema on Katrin Reimuse noorteromaani „Haldjatants“ käsitlemine (vt lisa 8). Element koosneb kolmest tunnikavast. Tundide eesmärkideks on äratada õpilaste huvi noortekirjanduse lugemise vastu, õpetada ennast asetama kirjandustegelase olukorda, mõistma probleeme, kasvatada empaatiavõimet, anda teadmisi alhoholismi kui haiguse kohta, anda võimalusi väärtuste üle reflekteerimiseks.

Tundides toimuvad tegevused on lugemismuljete vahetamine, lugemiskontrolli sooritamine, ajurünnak, kuulamine, arutlemine, argumenteerimine, kirjutamine, jutustamine, rühmatöö, dilemmade analüüs, võrdlemine ja süntees. Õppematerjaliks on õpetaja slaidiettekanne, Katrin Reimuse noorsooromaan „Haldjatants“ (Reimus 2003) ja õpetaja töölehed.

Esimese tunni evokatsioonifaasis toimub lugemismuljete vahetamine ja lugemiskontroll. Tähenduse mõistmise faasis teeb õpetaja väikese ettekande teose autori kohta ja seejärel tuuakse ajurünnaku käigus välja kõik probleemid, mida õpilased teost lugedes avastasid. Probleemidest eristatakse *alkoholism* ja õpilased täidavad paaristöös töölehe, millele kajastub teose tegelase allakäik alkoholismi süüül. Õpetaja peab väikese tõhustatud loengu alkoholismi teemal. Järgneb arutlus. Refleksioonifaasis täiendatakse töölehte loengust meeldejäanud mõtetega. Tunni lõpuosas lõpetatakse laused (algus slaidil), mis üldistavad tunnis käsitletu.

Teises tunnis on põhiteemaks ausus. Sissejuhatavas faasis toimub ajurünnak, mis loob jõulude ajal kingituste tegemise mõttele tähenduse. Järgneb õpetaja esituses narratiivi kuulamine ja selle metafoorse sisu seostamine loetud raamatuga. Tähenduse mõistmise faasis jutustab õpilane kokkuvõtlikult sellest, miks peategelane varastas. Järgneb diskussioonivõrk, kus õpilased leiavad nii poolt- kui ka vastuargumente peategelase ebaausale teole. Seejärel teeb iga õpilane otsuse lõppjärelendusena. Rühmatöös toimub dilemmade analüüs, kus õpilased peavad end asetama raamatutegelase sõbra olukorda. (Raamatu peategelane on meeleheitlikus olukorras, kus ema joob ja perel pole raha ning peategelane on väikese õe jõulusoovi täitmiseks valmis varastama nuku.) Õpilased peavad leidma situatsioonile (mida teeksid selles olukorras, kus aimad, et sõber võib meeleheitest minna varastama) lahendusvariantide seast sobiva ning lisama põhjenduse. Rühmasiseses diskussiooni kaudu püütakse leida parim lahendus. Järgneb võrdlus üleklassitöös. Õpilased analüüsivad ka rühmatööd. Refleksioonifaasis toovad õpilased välja reaalseid võimalusi raamatutegelase aitamiseks, võrreldakse teoses esitatud lahendustega. Ühtlasi leitakse teoses väljenduvad väärtused. Lõppfaasis reflekteeritakse selle üle, mis oli tunnis kõige olulisem.

Kolmandas tunnis kasutatakse draamameetodit. Õpilased on ette valmistanud lühinäidendi esituse, mis kajastab koolikiusamist. Pärast esitust arutletakse erinevate rollide täitmisega kaasnevate tunnete üle. Järgneb analüüs, mis toob välja koolikiusamise põhjused ja võimalikud lahendused. Refleksioonifaasis arutatakse rühmatöös situatsiooniesituse kaudu dilemmasid analüüsima. Õpilaste eesmärgiks selles töös on leida sobivaim käitumisvariant koolikiusamisele reageerides. Lõpuosas tuuakse välja tunni kõige olulisem mõte.

4.3.2. Tervikteose valiku põhjendus ja meetodi rakenduse analüüs

Põhikooli III kooliastme lektüür võiks sisaldada sügavama mõttega teoseid. Õpilasel peab olema võimalus juba varakult kaasa mõelda neile aspektidele, mis teoses ühe või teise sündmuseni viisid, arutleda tegelaste väärtushinnangute ja käitumismallide üle, hinnata nende tegude ajendeid, tagajärgi ja vääritimõistmisi. Antud kooliastme kirjandustekstid võiksid sisaldada selliseid teemasid nagu eneseväärikus, õnnelikkus, rikkus ja vaesus, eri põlvkondade tõekspidamised, poiste ja

tüdrukute vahelised suhted, esimene armastus, kooliprobleemid, vägivald, kultuuri-erinevused, mõtlemisvabadus ja -kohustus, kangelaslikkus ja infoteadlikkus. Nende teemade käsitlemine kirjandusteoste kaudu kujundab õpilase hoiakuid märkimisväärselt. (Org 2011: LINK 70)

Kartin Reimuse noorteromaan „Haldjatants“ võimaldab uurida elunähtusi, mis kuuluvad paljude noorte ellu. Võimalik on analüüsida, mis viisid peategelase ebaausa käitumiseni, hinnata ajendeid, tagajärgi ja leida alternatiivseid käitumisvõimalusi. Teemadeks on alkoholism, vaesus, koolikiusamine, suhteprobleemid noorte hulgas. Teemad võimaldavad mitmekülgset arutelu ja väärtuste käsitlemist. Antud teose käsitlemine on asjakohane, sest teoses ilmnevad positiivsed väärtused ja optimistlik lahendus, mis rõhutavad humaansuse olemasolu ja võitu kurjuse üle. Tähendust omab ka käsitlemise aeg: jõulud on aeg, kus pööratakse enam tähelepanu raskustes inimestele ja mõeldakse hoolivusele ning heategevusele. Ka raamatu sisu on kooskõlas ajafaktoriga: tegevus peädib jõuludega.

Noortekirjandus on tugevasti seotud noortekultuuri ilmingutega, millega kursisolekut võiks eeldada ka kirjandusõpetajalt. Tänapäeva noortekultuuri puhul võib täheldada mitmeid olulisi muutusi: traditsioonide teisenemised, kiired sotsiaalsed muutused (nt noorte rutakas, kuid valulik lõimumine täiskasvanute ühiskonda); noortekultuuri pealetung tänaval (nt riided, soengud, kogunemiskohad), meedias (nt raadiokanalid, muusikažanrid, plaadid) ja kultuuri läbiva hoiakuna (nt keelekasutus, protestimeelsus, traditsiooniliste väärtuste hülgamine); nooruse printsiibi valitsemine (nt kindlapiirilise vanema-lapse suhte lagunemine), nooruse allakäigu ilmingud (nt linlikud subkultuurid; vägivalla, alkoholi ja narkootikumide teema). Tänapäeva noortekirjanduses on esindatud noortekultuuri kõikvõimalikud tahud, esmajoones käsitletakse teostes mitmesuguseid sotsialiseerumise raskusi. (Org 2011: LINK 70)

Antud romaanis on probleemina esitatud peategelase varane täiskasvanuks saamine ja vastutuse võtmine pere toimimise eest. Ka alkoholi tarbimine linlikus subkultuuris on jõuliselt esindatud. Näidatud on alkoholismi kui pahe levikut noorte seas. Ilmekalt on välja toodud noorte sotsialiseerumiskused, mis tulenevad pereprobleemidest. Romaani valikul on lähtutud ka alusväärtuste lõimimisvõimalusest. Nii luuleteema kui antud proosateose puhul on vaatluse all hoolivus, sallivus, vastutus ja ausus.

Alljärgnevalt on analüüsitud rühmaarutelu meetodit (vt lisa 11), kus õpilastel oli lahendada dilemma, millise lahendusvariandi nad realselt valiksid etteantud situatsiooni põhjal. Õpilastel tuli lisada põhjendus, miks nad ühe või teise variandi kasuks otsustasid. Kui individuaalne otsustus oli tehtud, asuti ükshaaval põhjendusi välja tooma ja pärast seda kaaluti ühisele otsusele jõudmise variante. Kui kõik ühise, kõige tugevama argumendi poolt ei olnud, oli rühmal võimalus ka eriarvamusele jääda. Antud meetodi kasutamise idee pärineb TÜ eetikakeskuse poolt välja töötatud väärtuste mängu metoodikast. Valminud on väärtuste mäng õpetajatele ja valmimisel on samalaadne mäng õpilastele (<http://www.eetika.ee/arendus/koolitus/mang/>). Õpilaste vastused on eristatud tumedas kirjas.

Rühmaarutelu analüüs (vt video 2, *litereeritud tekst* lisa 13)

Õpetaja annab rühmaarutelu juhendi, mille kohaselt õpilased peavad situatsiooni põhjal valima tegutsemislahendi, mille järgi nemad tõenäoliselt käituksid. Ülesanne on leida lahendusvariandi põhjendus. Seejärel algab arutelu, kus igaüks põhjendab oma valikut ja tehakse kas ühine otsus kaaslane tugevama argumendi järgi või jäädakse eriarvamusele. Õpetaja peab meelde tuletama, et kohe ei alga arutelu, vaid enne tuleb igaühel oma otsusele jõuda.

Rühmaaruteludes jõutakse valdavalt ühisele seisukohale. Vaid ühes rühmas jäädakse eriarvamusele. Valikutes domineerivad klassijuhataja ja ema kaasamine probleemi lahendamisse. *Me valisime esimese lahenduse, sest et klassijuhataja saaks Kristiinale rääkida ja kui see ka ei aita, ta nõusse ei jää, siis isale helistada ja näiteks sellega õpetajal oleks lihtsam koolis abi otsida lapsele kui tavalisel lapsel, klassikaaslasel. /---/ Räägid oma emale. Palud teda Kristiinat aidata, sest äkki see mõjutab Kristiinat, kui keegi vanem temast aru saab, et ta vargusega ei saa probleemi lahendada ning püüab teda tema probleemiga aidata.*

Lahendusena pakuti ka peategelase veenmist, et mitme halva variandi vahel valimisel on siiski halvem ebalausale teele minek, kui väikese õe pettumus jõuluimede võimalikkuses. *Jõudsime kõik ühisele arvamusele ja valisime teise, sellepärast et selle nuku pärast ei olnud mõtet varastama minna, isegi kui väike õde kaotas usu jõuludesse, sest jõuluvana ja päkapikke pole olemas.*

Variandid, kus tuli seada kaalule sõprus või sundida otsese sekkumisega sõpra plaanist loobuma, ei kuulunud õpilaste valikutesse. Võib järeldada, et õpilased suudavad mõelda paindlikult, tajudes peategelase keerulist olukorda, ega mõista tema ebaausat teguviisi jäägitult hukka. Vargus on õpilaste hinnangutes siiski ükmeelselt taunitav nähtus, milleni ei tohiks laskuda ka nii keerulistes olukordades, kui seda oli raamatu peategelasel. Arutelu näitas, et õpilased usaldavad täiskasvanuid, on valmis nii klassijuhataja kui emaga kaaslaste muresid jagama. Ka on nad valmis sõpra veenma ega jätta teda üksi oma murega. Seega valitseb õpilaste väärtushinnangutes empaatia ja hoolivus. Ei väärtustata lapsepõlve turvalisuse ja idüllilisuse juurde käivat usku jõuluimedesse, mida ei peeta nii oluliseks kui ausaks jäämist. Paberkanjatele märgitud vastustes, mida õpilased suuliselt ei esitanud, oli ka põhjendusi, et varastama pole mõtet minna, sest nagunii jäädakse vahele või nukk pole põhjus, miks minna varastama. **Sest ühe nuku pärast pole mõtet varastama minna. /---/ Sest vargus pole lahendus ja see tuleb nagunii päevavalgele.** Esimesel juhul ei ole niivõrd varastamine taunitav, kui see võimalus, et jäädakse vahele. Teisel juhul on varastamise eitamise taga hindaja arvates väärtusetu asi (nukk). Niisiis on õpilaste väärtushinnangud varastamise kui nähtuse osas erinevad. Varastamine kui väärnähtus pälvib hukkamõistu nähtuse enda ebaausa olemuse tõttu, aga ka võimaluse tõttu vahele jääda või liiga tühise põhjuse tõttu.

Rühmatöö hindavad õpilased kordaläinuks. Vaid üks õpilane oli märkinud, et rühmatöö ebaõnnestus ühisele otsusele mittejõudmise tõttu. Märgitud vastuste hulgas ei olnud ühtegi negatiivset hinnangut selle kohta, et kaaslast ei oleks kuulatud või tema arvamuse ütleamise juures oleks segatud. Kaks õpilast oli märkinud, et ühisele arvamusele jõuti parima variandi poolt hääletamise teel. Võib järeldada, et õpilased on omandanud rühmaarutelu reeglid ja osatakse kuulata kaaslasti.

Refleksioonifaas näitab, et õpilased on omandanud oskuse väljendada loetud teose ja arutelu põhjal väärtusi, mis ilmnevad ning sõnastada ka põhjendused, mis lubavad vastavat väärtust oletada. **Hoolivus, sõbrad hoolisid temast. /---/ Vastutus. Ta vastutas oma väikese õe ja ema eest. /---/ Ausus. Seal oli nagu et Kristiina ei olnud aus, ta valetas neile, et mitte näida nõrk, noh mitte vaene.** Antud tunni mitme meetodi rakendusi võrreldes saab öelda, et õpilased hindavad kõige enam kirjeldatud rühmaarutelu ja dilemma analüüsi meetodit, põhjendades seda võimalusega asetada end kaaslaste olukorda. **Ma panin end ka sõbra olukorda, et**

mida mina teeks. /---/ Ennast teise olukorda panna, et aru saada, mida teine tundis. /---/ Ennast paremini mõista. /---/ Me arutleme, siis saame iseendas selgusele. Oluliseks peeti võimalust kaaslasega arutades selgemale ja täpsemale seisukohale jõuda. *Üksi ei oleks teadnud, koos on lihtsam.* Samuti leiti, et kaastlast on vaja märgata ja ei tohi jääda üksi oma murega. *See, et peab märkama ise ka teisi.*

Rühmaarutelu ja dilemmade analüüsi meetodi rakendus on õnnestunud, kuna õpilased jõudsid arutelu käigus väärtushinnangute mõtestamiseni ehk siis väärtuste selitamiseni. Põhjenduste esitamisega käivitus ka kognitiivne arengumudel, kus aktiivne tegevus toimus kognitiivsel tasandil. Õpilased hindasid meetodeid kui võimalusi jõuda oma isiklike väärtuseelistusteni, samuti argumenteerimisoskuse ja kaaslaste kuulamise ning arvestamise oskuse arendamise tõttu. Meetodi rakendusel võiks kasutada ka diskussiooni, kus rühma vastustele võiksid teised rühmad reageerida vastuargumentidega. Õpetaja püüdis arutelu toetada õpilaste vastuseid parafraseerides või peegeldades, aga ka õpilase vaatenurga selgitamiseks „provotseerides“ ehk põhjendustele vastuargumente esitades.

Antud noorteromaani oluliseks probleemiks on koolikiusamise teema, mille käsitlemisel on efektiivne meetod draama kasutamine. Meetod võimaldab mudeldada reaalsust dramaatiliste väljendusvahendite kaudu, uurida piire, saada endast teadlikumaks, avardada arusaamu erinevatest vaatepunktidest, õppida empaatiat ja arendada selle kaudu oma sotsiaalseid oskusi. Meetod võimaldab rollidesse sisseelamist, võimalust püüda mõelda, nagu karakter mõtleb, räägib ja käitub. Samuti saab õhutada keskustelu.

Draamameetodi analüüs. Lühinäidend „Mis siin toimub“ (Teppo 2012: 94–96)
(Vt video 3; *litereeritud tekst* lisa 15)

Õpilased on õpetaja ettepanekul valmistunud lühinäidendi esituseks. Kõik rollid on valitud vabatahtlikult, õpetaja ei ole prooviprotsessi sekkunud muul viisil, kui palunud välistada võimaluse, et keegi haiget saab. Õpilased esitavad lühinäidendi.

Pärast esitust analüüsitakse nähtut. Õpetaja palub näitlejatel-õpilastel reflekteerida oma rolli üle ja väljendada osatäitmisel tekkinud tundeid. Õpilaste vastused (tumedas kirjas) näitavad, et neis tekkis küll sisekonflikt rolli olemuse ja

enese vahel, kuid endale tuletati meelde, et tegemist on vaid mänguga ja püüti toime tulla rollinõuetega. **Ma mõtlesin kogu aeg, et ma pean vihane olema. /---/ Minu tegelane oli siis inimene, kellele miski eriti korda ei läinud. Ma lihtsalt keskendusin osale ja näitlemisele. /---/ Kõige lihtsam ei olnud. /---/ ... et mulle nagu ei meeldinud Arturit kiusata ega mõnitada. Pidi tegema.**

Kiusaja rollis olek tekitas õpilastel tunnet, et tahaks sekkuda ja kiusamise ära lõpetada. **Ma oleksin sekkunud.** Õpetaja: Siis lõpetanud ära? Õpilane: **Pigem jah. /---/ Üks õpilane arvas, et passiivse tegelaskuju rollis tekkis tal tunne, et tahaks teistega kaasa minna, mitte jääda pealtvaatajaks. Ma olin samasugune nagu Joosep, ma ei tahtnud jääda pealtvaatajaks, tahtsin minna klassiga kaasa.** Õpilane tunnetas, kui lihtne on massiga kaasa minna, mõtlemata oma teguviisi olemusele. Mitu rolli oli näidendis suunatud passiivsele allumisele ja õpilased tajusid, et passiivsus on küllalt tavapärane ja ei soovita massist erineda. **Ma arvan, et see inimene ei tahtnud lihtsalt teistest halvemaks jääda.** Kiusatava rollis olnud õpilane väljendas soovi vastu hakata. **Polnud harjunud, et kõik kiusavad niimoodi. Tahtsin nagu tagasi teha.** Õpilane, kelle roll eeldas kiusatava kaitsmist, uskus end käituvat ka tavaelus samamoodi: julgelt ja otsekoheselt. **Päriselt ka, mina ei oleks kiusanud ja oleksin vastu hakanud.** Õpilaste rollitunnetus väljendab huvi olla teise inimese olukorras, saada kogemusi, mille võimusesse on end siiski turvaline anda, teades, et see on mäng.

Kiusamise põhjusi osatakse välja tuua. **Kuulujutud. /---/ Et tal nii odavad asjad on. /---/ Arvasin, et nagu näiteks klassi kõige kurjemad alustavad mingi kambaga, siis teised nagu ei taha, et neid hakatakse kiusama ja siis nad niisama vaatavad pealt või lähevad teistega kaasa.** Keerulisemaks osutus õpilastele leida lahendusi. **Vahetada klassi või kooli. /---/ See ei ole lahendus.** Õpetaja: Miks see ei ole lahendus? **Sellepärast, et sulle jääb ikka kõik meelde, mis sinuga tehti ja kuidas sind kiusati. (...) Nad hakkavad uuesti seda kõike tegema. /---/ Nad valivad siis teise. Nad võtavad järgmise hoopiski ette.** Õpetaja: See lahendus ei ole. Mis siis oleks lahendus? **Kiusajatega oleks vaja tegeleda.** Õpetaja: Kes ja kuidas? **Ma ei tea, keegi, kes seda suudab mõjutada neid, positiivsele teele suunata.** Õpetaja: Aga õpetaja arwab, et kõik on hästi ja Artur ise eksis. On ainult Anette, eks. Aga Artur ise ilmselt ei läheks rääkima. **Anette võiks kutsuda õpetaja nii, et nad ei märka seda ja kutsuda samal hetkel, kui teda kiusatakse. /---/ Anette peaks rääkima Arturi vanematega, et nad peaksid rohkem oma last kaitsma.** Õpetaja: Ahaa, kas

vanemad saavad selles olukorras kaitsta? Õpilane: **Vanemad läheksid politseisse. Vanem tuleb õpetajaga rääkima. Siis vanemat õpetaja usubki. (Segi-läbi arutelu) /---/ Vanemad tulid kooli, öeldi, et „Konna mutt tuli, hüppas mulle kallale, kimas dire kabineti poole!“ Vanemad on koolis käinud. Õpetaja: See ei aidanud. Teda hakatakse veel hullemini kiusama, kui ta ära räägib.** Lahenduste hulgas oli kooli/ klassivahetus, kiusajatega tegelemine, vanemate ja õpetaja poole pöördumine abi saamiseks, ometi jõutakse järeldusele, et need lahendused ei aita olukorda parandada. Õpetaja suunab õpilasi lahendust leidma nende endi hulgas, kaasates ühe-kahe julge õpilase abil passiivsemaid kaaslasi, eitades üksmeelselt vägivalda.

Meetod võimaldas rakendada väärtuskasvatuse tegevuslikku mõõdet. Õpilastel oli võimalus kogeda koolikiusamist kui nähtust erinevast vaatenurgast. Ühtlasi aitas meetod süvendada negatiivseid hoiakuid kiusamise ja alandamise vastu. Arutluse käigus selgines õpilastel arusaam, et kiusamise lahendusi ei ole lihtne leida ning mõisteti, miks ka täiskasvanute sekkumine ei vii sageli tulemuseni.

Õpilased oskasid näha seoseid kirjandusteose ja elu vahel. Kiusamise põhjustena toodi välja uude kooli minekut, kartlikkust, ebakindlust, sõprade puudumist, kuulujutte, mida õpilased on kogenud päriselus. Õpilased kinnitasid, et teoses esitatud olukorda, kus kaasõpilane astub füüsiliselt teise kaitseks välja, on nemad kogenud. Siinkohal õpilaste ja õpetaja arvamused ei kattunud ehk kogemused erinesid.

Arutelu põhjal ilmnevad õpilaste väärtushinnangud, mille kohaselt ollakse kiusamise ja mõnitamise vastu ega mõisteta neid, kes tunnevad mõnu teiste alandamisest, teadvustatakse vajadust vägivalla vastu välja astuda, kuid ei osata näha lahendusviise, mille kaudu võiks mõjutada kaaslasi ühinema agressiivsete kiusajate vastu. Tajutakse gruppi kuulumise vajadust, mis omakorda põhjustab ükskõikse suhtumise kujunemist. Meetodi rakendus loob eeldused, et õpilased, kes taolisel viisil on koolikiusamise erinevates rollides osalenud, ei lähe kiusamisega kaasa ja on suutelised ka negatiivset hoiakut tegevuslikul tasandil rakendama ehk koolivägivallale julgemalt vastu seisma või lahendusi leidma.

Antud lühinäidendi dramatiseering võimaldab veel arutleda silmakirjalikkuse teemal (näidendi tegelane, kes esindas peakiusajat, andis õpetajale vastuseid hoolivuse olulisuse kohta) ja õpilaste ning täiskasvanute suhete teemal (näidendis on tegelased, kes avaldavad arvamusi koduste probleemide ja sellest tuleneva enesevīgastamise kohta). Ajapuudusel jäid need teemad selles tunnis tagaplaanile.

4.4. Väärtuskasvatuse võimalusi draama käsitlemisel

4.4.1. Õppelemendi kirjeldus

Õppelemendi teema on Lydia Koidula näidendi „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“ käsitus (Koidula 1958). Element koosneb neljast tunnist (vt lisa 16). Raamatu käsitlemisega taotletakse, et õpilane väärtustab teost rahvuskultuuri olulise osana, kujundab selle abil oma esteetilisi ja eetilisi väärtushoiakuid, arutleb kirjandusliku tervikteksti põhjal teksti teema, põhisündmuste, tegelaste, nende probleemide ja väärtushoiakute üle, avaldab ja põhjendab oma arvamust, valides sobivaid näiteid nii tekstist kui ka oma elust, leiab teksti kesksed mõtted, arendab suulist väljendusoskust ja ilmekat esitust tekstikatkete esitamisega.

Tundides toimuvad järgmised tegevused: küsitlemine, kirjutamine, kuulamine, ajurünnak, paaristöö, arutlemine, esinemine (etlemine), diskuteerimine, rühmatöö, võrdlemine ja joonistamine. Õppematerjaliks on Lydia Koidula „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“, õpetaja slaidiesitus, „Eesti keele seletav sõnaraamat III“ (lk 483), internetilink <http://mulgimaa.eu/?sisu=tekst&mid=7&lang=est>, „Lastekirjanduse sõnastik“ (Krusten jt 2006: 34) ja internetilink http://raadioteater.err.ee/raadioteater/kuuldemaeng/lydia_koidula_saeerane_mulk_ehk_sada_vakka_tangusoola.

Esimese tunni sissejuhatavas faasis toimub eelküsitlus, kus õpilased määratlevad mõistet *sallivus*, toovad välja elutöed, mida teos väljendas. Seejärel arutletakse mõiste *mulk* kahetähenduslikkuse üle ja sooritatakse lühike lugemiskontroll. Tunni põhiosas tutvutakse autori, tema loominguga ja tegevuse tähtsusega rahvuslikus liikumises. Õpitakse mõistma vastavat žanri ja selle tunnuseid ning õpitut kinnistatakse paaristöös üksteise küsitlemisega. Refleksioonifaasis luuakse mõistete ja teose näidete vahel seosed ning lõpetuseks arutletakse lavastamise võimaluste üle.

Teises tunnis annab evokatsioonifaasi alguses õpetaja tagasisidet lugemiskontrollide kohta, õpilased esitavad vajadusel küsimusi. Kuulatakse kuuldemängu audioesitust, mille põhjal luuakse seos mõistetega *au* ja *väärikus*. Tähenduse mõistmise etapil mõtestatakse teose tsitaate, leitakse seosed tänapäevaga ja

valmistutakse paaristööna dialoogide esitamiseks. Refleksioonifaasis esitatakse dialoogid, pöörates erilist tähelepanu ilmekusele. Selleks on õpetaja dialoogidele lisanud omapoolsed remargid. Esituste kaudu täpsustatakse teose sisu ja tähendust. Tunni lõpuosas leitakse ja võrreldakse mõistete *au* ja *väärikus* tähendusi sõnaraamatus tooduga.

Kolmandas tunnis on põhiteemaks rahvuslikud ja sotsiaalsed sildistamised ning eelarvamused, seega sallivus. Sissejuhatavas faasis mõtestatakse teose tsitaatide abil mõistet *sallivus*. Järgneb lühike arutelu, keda meil Eestis kiputakse sildistama ja mittesallima ning määratletakse mõiste *sallivus* täpsem tähendus. Tähenduse mõistmise faasis toimub rühmatöö, kus õpilased esialgu oma rühmas diskuteerivad õpetaja esitatud olukordade või inimrühmade sallimise üle, sellele järgneb üleklassidiskussioon, mille lõpus toimub sümboolne „sallivuse alli“ (moodustatud lipikutest) pikkuse võrdlus. Refleksioonifaasis leitakse tunni juhtmõte.

Neljandas tunnis on põhiteemaks tarkus *versus* rumalus. Sissejuhatavas osas toimub ajurünnak teemal „Raha eest saab kõike osta“. Sellele järgneb lühiarutelu, mida raha eest osta ei saa. Tunni põhietapil leitakse paaristöös või kolmikutes, kuidas võib tarkust ja rumalust liigitada. Luuakse soesed teose peategelase käitumise ja mõtlemisega. Järgneb loovülesanne, kus õpilased joonistavad tarkuse ja rumaluse sümboolsed kujundid ning põhjendavad. Refleksioonifaas võtab teema kokku ja nüüd leitakse uuesti elutõed, mida teos esindas, ning võrreldakse neid teema käsitlemise alguses kirjapandutega.

4.4.2. Tervikteose valiku põhjendus ja meetodi rakenduse analüüs

Märtsikuu on Eesti kultuuriruumis teatrikuu, kus pööratakse enam tähelepanu olulisele kunstivaldkonnale, teatrile. Ka kooli kirjandusõpetuses on tööd planeerides tarvilik luua lõimingut teiste kunstivaldkondadega. Võimaluse korral sobib siin ühendada draama käsitus näidendi lugemise ja laiemalt eesti teatriga.

Kirjandusteoste lugemisel ja analüüsimisel puutub õpilane kokku nii üldinimlike kõlbeliste väärtuste, teoses kajastatud ajajärgu sotsiaalsete väärtuste ja kultuuriväärtustega. Kirjanduse objektiks on inimene suhetes teiste inimestega. Neid suhteid uurides saab kujundada õpilase kõlbelisi väärtusi ja sotsiaalseid hoiakuid,

aga ka kultuuridentiteeti ja lugupidavat suhtumist eesti kirjandusse ja kultuuri laiemalt. Arutelu teose üle aitab reflekteerida ja sõnastada isiklikke ja ühiskondlikke väärtusküsimusi, mõista inimeste sõnade ja käitumise taga olevaid väärtussüsteeme ja oma valikuid põhjendada. Eri ajastuid ja ühiskonnaelu kajastavate tekstide lugemine ning tõlgendamine toetab ka sotsiaalse pädevuse kujunemist. (Org 2012: LINK 68)

Lydia Koidula näidend „Säärane mulk“ võimaldab käsitleda üldinimlikke kõlbalisi väärtusi nagu sallivus ja autunne ning mõista väärnähtusi nagu ahnus, rumalus ning põikpäisus. Teos võimaldab võrrelda sotsiaalsete suhete muutusi ajas, analüüsida sildistamise ja rahvuslike eelarvamuste olemust ja muutusi ning reflekteerida isiklike väärtushinnangute ja -hoiakute üle eelpool toodud väärtuste taustal. Sotsiaalse pädevuse arendamiseks on võimalik esitada dialooge näidendist, kus õpilased saavad tegelaskujude rollide kaudu paremini mõista sõnade ja käitumise taga olevaid väärtushoiakuid. Oluline on kultuurilise identiteedi loomine õpilastes eesti teatri kujunemise tähtsust mõistes ja draama erinevuse tajumine võrreldes teiste kirjandusanridega.

Alljärgnevalt (vt video 4, *litereeritud tekst* lisa 22) on analüüsitud, mil viisil õpilased mõistavad teose peategelase Peetri sallimatust mulkide suhtes, kuidas saadakse aru mõistest „sallivus“ ja kuidas diskussiooni käigus selguvad ning avalduvad õpilaste hoiakud erinevate inimrühmade sallimise suhtes. Olukorrad on loodud Eesti noorte sallivusuuringute (<http://www.sotsioloogia.ee/esta/show.php?id=582>) ja õpetaja isikliku kogemuse põhjal. Õpilaste vastused on tumedas kirjas.

Arutelu tsitaadi „Märt on mulk ja kõik mulgid on petised.“ üle toob esile õpilaste hoiaku, et niimoodi järeldada ei tohiks. Antakse hinnang, et see on kitsarinnaline. Õpilane oskab tuua taolise näite ka oma lähikonna kogemusest. ***Meil on kodus seal üks naaber. Me tahtsime maad ära osta. Tema ütles, et ei müü Peedasonidele, sest vanasti oli üks juhtum olnud.***

Edasi püütakse seletada mõistet „sallivus“. Leitakse sellele tähendused. ***Võime aktsepteerida erinevusi. /---/ Teiste pärast muretsemine. /---/ Kui sa suudad temaga, keda sallid, ühes toas olla.*** Vastused näitavad, et õpilased oskavad mõistet hästi seletada. Seejärel püütakse mõistet täpsustada, muutes sõnaliiki *sallivus* – *sallima* ja leides vastandsõna. Õpetaja palub leida modaalverbi, mis asetuks nende antonüümide vahele. Õpetaja abiga leitakse, et selleks sobib sõna *taluma*.

Täpsustatakse, et ühiseks aluseks võiks olla *sallima* mõiste edasisel kasutamisel arusaam, mille kohaselt tähendab see rohkem kui lihtsalt *taluma*.

Seejärel algab rühmaarutelu, kus püütakse jõuda ühisele sesukohale, millise inimese või olukorra suhtes jääda sallivale-mittesallivale positsioonile. Rühmaarutelule järgneb üleklassidiskussioon. Sallival ja toetaval positsioonil on õpilased inimeste suhtes, kellel on haigustest ja kaasasündinud eripäradest tingitud erivajadus. Nii närvisüsteemi haiguste kui vaimse alaarenguga lapsesse suhtutakse mõistvalt ja toetavalt. ***Tal on haigus. /---/ Kui ta ongi nagu alaarenenud, ma usun, siis on tal piisavalt palju inimesi, kes teda ei salli ja mõnitavad, siis on vähemalt keegi, kes on talle toeks, ta on siiski ka inimene ja ta peaks samamoodi suhtlema kui teised.*** Viimane põhjendus näitab, et õpilane tajub vaimse eripäraga inimestesse üldist negatiivset suhtumist ja leiab, et nende klassis valitsevate väärtushinnangute kohaselt on sellisel inimesel nende hulgas turvaline.

Kahetine on suhtumine HIV viirusega inimesesse. ***Me ei salli.*** /---/ Ja põhjendus? /---/ ***Ma ei oska põhjendada. Lihtsalt ebamugav.*** /---/ Õpilane: ***Miks sul on ebamugav? Kuna sina ei saa haigeks jääda, kuna HIV lihtsalt ei levi niimoodi, et sa puudutad teda.*** /---/ Õpilane: ***Ma ei oska seletada.*** Õpilaste teadmised haiguse leviku kohta on adekvaatsed, kuid alateadlikult tunnetatakse ka hirmu, mida ei oskagi seletada.

Väga üheselt toetav hoiak valitseb mustanahalise inimese suhtes: rassistlikku hoiakut ei saa antud diskussiooni põhjal järeldada. Ollakse väga sallivad, leides, et selline erinevus pigem rikastab kultuurikeskkonda. ***Sallime.*** /---/ ***Tavaline inimene, lihtsalt teise nahavärviga.*** /---/ Õpetaja: Jah, ei mingit vahet ja kes vaidleb? Keegi ei vaidle, oleme kõik nõus. Et see nahavärv ei ole mingi argument mitte sallida. /---/ Õpilane: ***Pigem oleks see just parem. Uus kogemus, ta saaks rääkida ka nagu oma kodukohast ja nendest kogemustest.*** /---/ Õpilane: ***Võrrelda.***

Ka usulisi erinevusi sallitakse. Siiski ütleb õpilane oma põhjenduses, et kristiku taustaga õpilane võib nende hulgas olla, kuid temaga ei ole vaja suhelda. ***Siis ega see usk ju meie suhteid ei pea muutma. Usk on iga inimese enda teha.*** /---/ Õpetaja: ***Siseasi. Aga kui ta ikkagi räägiks ja oma juttudes kasutaks mõistet Jumal ja räägiks oma palvetest?*** /---/ Õpilane: ***Kui ta on valinud selle, et ta tahab uskuda, siis peab võtma teda, nagu ta on.*** /---/ Õpilane: ***Sa ei pea temaga kogu aeg suhtlema ka.*** Sellest võib välja lugeda, et usklik õpilane, kes oma vaateid väljendab, võib sattuda tõrjutu olukorda.

Kõige rohkem vaidlusi diskussioonis põhjustasid olukorrad, mille keskmes on pahelise või kuritegeliku taustaga inimesed. Kõige tolerantsemad oldi siin olukorras, kus tuli annetada vanglaasukatele huvitegevuse arendamiseks. Õpilane aetas end nende inimeste olukorda ja vastukaaluks leiti ka, et üldiselt annetakse sagedamini nõrgematele ja ei mõelda noorte kurjategijate aitamisele. **Miks mitte.** Õpetaja: *Aga natuke selgemalt.* Õpilane: **Seepärast, me ise ka äkki tahaks, kui me oleks nende asemel seal. Et keegi teine aitaks.** /---/ Õpetaja: *Jah, aga see huvitegevus, mida see aitab?* /---/ Nüüd on nii palju, keda toetada jõulude ajal, ja järsku noorsoovangla asukad – ma nüüd jälle provotseerin teid – on ju kodutud loomad ja väiksed lastekodu lapsed. Õpilane: **Et nad oskaksid pärast ühiskonnas toime tulla.** Õpetaja: *See on ühiskonnale palju kasulik, kui et me maksame seda vanglat väga pikka aega. Tahtsid ka täiendada?* Õpilane: **Enamasti annetaksegi loomadele.** Õpetaja: *Niimoodi. Lastekodudele.* Õpilane: **Neile on liiga palju asju annetatud.**

Kõige keerulisem oli õpilastele valikute tegemine situatsioonides, kus kaaslaseks tuli olla pahelise lapsega: ühel juhul Kaagvere erikoolist tulnud tüdrukuga, teisel juhul narkomaaniga. Esimesel juhul nähakse siiski võimalusi inimese ümberkasvamisele. **Me panime selle praegu sallivuseks, sest võib-olla kui ta sealt juba välja lasti, siis järelikult on ta end juba parandanud. Ja ta käitub täiesti normaalselt ja saab aru, mis ta tegi valesti.** /---/ Filmija (ametilt sotsiaalpedagoog): *Kahe aasta pärast lastakse sealt kõik välja. Sellepärast, et kaks aastat on Kaagvere erikool. Välja lastakse igal juhul.* /---/ Õpetaja: *Nii, aga kas me vaidleme. Jah, palun, ükshaaval.* Õpilane: **Sellepärast, et see tüdruk võib olla kahepalgeline. Et seal oli ta hästi korralik ja siis sai välja ja siis hakkab jälle, mingi, varastama, võib...** Õpetaja: *Nii, tahate vastata neile?* Õpilane: **Kui hakkab uuesti tegema, siis läheb sinna tagasi, siis on ise süüdi. Nii kaua, kui ta siin on, võib ju proovida ikka, kes ta on.** Õpetaja: *Te olete siis seda meelt, et annaksite ikka võimaluse?* Õpilane: **Jah, ma kah, sest tal noorena olid võib-olla väga halvad vanemad, kes narkootikume tarbisid ja alkoholi ja ta ei oskand midagi muud õppida ja ta käitus nagu oma vanemad. Ja siis oli seal ja sai aru oma oma vigadest, nüüd on normaalne.** Õpetaja: *Kas meie siin klassis saaksime sellist last kuidagi toetada?* Õpilane: **Jah, juba see, et me sõbrustame temaga.** Õpetaja: *Et anname...* Õpilane: **Eeskuju....** Õpetaja: *... edasi neid oma positiivseid väärtusi ja külgi, eks.* Õpilane: **Aga tema võib neid negatiivseid anda.** Õpetaja: *Nii. Põhjenda,*

niimoodi. Õpilane: *No ma ei tea, ta võib hakata teisi provotseerima. Õpetaja: Kutsub sinu vargile ja mine tea. Õpilane: Klassi head suhted võib ära rikkuda, ma ei tea. Õpetaja: Te olete pigem vastu? Tahate veel vaielda? Või jääte nõusse selle argumendiga? Õpilane: Või see, kui sa ise hakkad selliseid asju järgi tegema, et lähed kaasa, hakkad varastama, siis on see su enda süü. See ei ole tegelikult tema süü, kui ta nii teeb. Õpilane: Pärast toob relvad. /---/ Ta ei saa. /---/ Kust ta need relvad saab? /---/ Mingi noa. /---/ Me ei saa ju teiste eest vastutada, et ei lähe temaga vargile või nii. /---/ Aga kui mõned klassist hakkavad minema, keda kerge on nõusse saada, siis klassis see siiski suhteid muudab. /---/ Aga sa võid ju vastu öelda, neid veenda, et nad ei läheks vargile. /---/ Ja kui tuleb sulle kallale? /---/ Kutsud politsei. Siis teisel juhul ollakse pigem seisukohal, et positiivne klassikeskkond ei suuda inimest võõrutada narkootikumidest ja selle nähtusega kaasnevaid ohte teistele inimestele ei ole võimalik alahinnata. /---/ Ei salli, kuna ta võib levitama hakata neid narkootikume, et proovi, proovi ja toob kaasa igale poole. /---/ Ta võib ohtlik olla. /---/ Aga kui ta lihtsalt soovitab, kui hea see on, siis teised proovivad ka, et oo jaa, tundub, et on mõnus. /---/ Ta võib hakata süstlaid jätma. /---/ Tal võivad olla hallutsinatsioonid. Siis ta võib kallale tulla. /---/ Isegi tema ei pea levitama, vaid teised, kes on talle müünud, võivad levitada. /---/ Siis tal on vaja professionaalset abi. /---/ Narkomaania pole lahendus. /---/ Me ei suudaks teda mõjutada, sest narkootikumid ongi loodud sõltuvust tekitama. Et võtad vähem ja siis tõstad annuseid. Me ei suuda teda mõjutada ja ta võib meid halvasti mõjutada. Lahti saab vaid siis, kui oled suuteline võõrutusravi tegema.*

Diskussiooni ägenemist oli märgata ka situatsiooni puhul, kus keskmes mustlane, kes juttude põhjal on varastanud. Õpilased leidsid, et kuulujuttudel võib olla alus, teisalt vaieldi vastu, kui pole tõendit, siis ei saa inimest hukka mõista ja enda hulgast tõrjuda. *Kui ta tuleb meie klassi, siis ta võib ka meil nagu hakata varastama, nagu sõpradelt, kui ta on varastanud. /---/ Need on kuulujutud ainult. /---/ Aga kui tuleb välja, et ei ole kuulujutud. Et päriselt varastab. /---/ Aga kust on tulnud alus, et hakkab varastama? Niisama ei ole, et ah, keegi suvalt varastas mult. /---/ Arvatakse, siis see võib tõsi olla. /---/ Kuulujutt võib tulla ka sellest, et ta on natuke teistsugune. Lihtsalt sellepärast hakkad kiusama teda? /---/ Keegi teine vihkab teda? /---/ Sellepärast, et ta oskab vaevu lugeda ja kirjutada?*

Kõige vähem tolereeriti olukorda, kus klassis õpib laps, kes muutub agressiivseks, arvates, et tema üle naerdakse. Valitses üksmeelselt eitav hoiak. *Me ei*

salliks seda, sellepärast et muidu me ei tohiks üldse naerda ja peaksime end tagasi hoidma. /---/ Võib-olla me ei teakski, et tal on selline probleem. Tuleks niisama kallale võib-olla. /---/ Me ei saa aru, et ta sellepärast tuleb kallale, et keegi naerab. /---/ Mõtleme, et ta niisama tuli. /---/ Sõpruse loomise alus ongi tegelikult naer ja asi on selles, et sa ei saagi lihtsalt sõprussuhteid luua, lihtsalt „Tere! Ok! Tore oli sinuga kohtuda!“ (Õpilane räägib monotoonse häälega, püüdes näidata ebaloomulikku suhtusstiili) Naer.

Sallival, kuid kõhkleva positsioonil ollakse homoseksuaalse suunitlusega inimese puhul. *Asi on selles, et ta on ikka samasugune inimene, samasugune nagu meie, mis sest, et talle meeldivad poisid või tüdrukud. Võib-olla natuke imelik on ainult. /---/ Endale külla ei kutsuks, aga koolis suhtleks.*

Niisiis näitab diskussioon, et õpilased teevad vahet olukordadel, kus teguriteks on inimesest mittesõltuvad asjaolud (haigus, nahavärv), mil vastavalt ollakse valmis inimest igal juhul aktspeteerima, ja teatud määral inimesest endast sõltuvatel situatsioonidel (sattumine erikooli, vanglasse, narkomaania), kus on raske tingimusteta sallida. Kus nähakse ohtu enda elule ja tervisele, seal on ka ebakindlust ja vastasseisu (HIV positiivsus, narkomaania levik, haigusest tingitud agressiivsus). Võib öelda, et õpilased väljendavad väärtushinnanguid, kus valitseb püüdlus mõista ja respektierida erinevusi ning aidata neid, kes abi vajavad. Teadvustatakse keerulisemates ilmingutes hirne ja mittejõukohasust (HIV, narkomaania, haiguslik agressiivsus).

Õpetaja toetas diskussiooni parafraseeriva tagasisidestamisega, tunnustamisega, selgitustega ja sõnajärje hoidmisega, aga ka vastuväidete esitamisega ehk „provotseerimisega“. Meetodi rakendus võimaldas kasutada väärtuste selitamise mudelit, õpilased jõudsid oma väärtushinnanguteni, otsuste põhjendamisega kaasati kognitiivne tasand, kus pidi mõtestama oma otsustusi. Otsuste tegemisel mängisid tihti peale olulist rolli emotsioonid. Seega oli kaasatud nii õpilaste afektiivne kui kognitiivne sfäär. Võrdlemine erinevatesse olukordadesse sattunud inimestega loob eeldused minapildi ja identiteedi kujundamiseks. Meetodi rakenduse puuduseks tuleb lugeda mahukust. Tund möödus kiiresti, refleksioonifaas jäi puudu. Seetõttu tuleks teha valik, milliseid olukordi analüüsida, mida kõrvale jätta. Võiks arvesse võtta klassi eripära. Kui klassis on õpilasi, kes on rohkem informeeritud vaadeldud nähtuste olemusest või puutunud kokku käsitletud situatsiooniga, siis võib see tugevalt mõjutada kaaslaste hoiakuid. Sellises olukorras peaks õpetaja

tasakaalustama diskussiooni omapoolsete vastuväidetega. Refleksioonifaasis peaks jõudma võrdlusele, missugused olukorrad võivad viia teoses esinenud sildistamiseni (*Märt on mulk ja kõik mulgid on petised*) ja millised mitte. Ka diskussiooni käigus, kui tekib vastav olukord, peaks viitama toodud sildistamise näitele teosest.

5. Õpilaste küsitlus

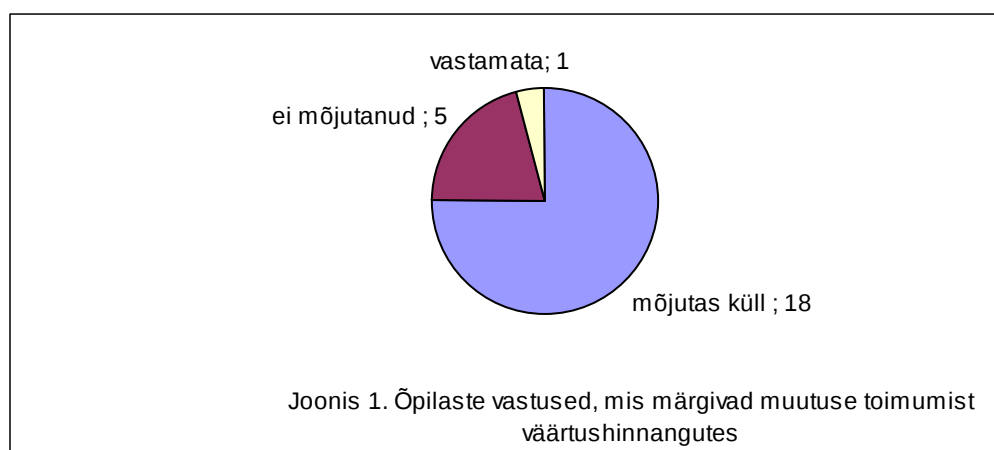
5.1. Meetodi kirjeldus

Andmekogumisel on kasutatud põhimeetodina küsitlust. Uurimismeetodiks on nii kvalitatiivne kui ka kvantitatiivne tekstianalüüs. Meetodite menetlust kasutatakse kõrvuti. Kvantitatiivse analüüsiga välja toodud arvandmed ja kvalitatiivne analüüs tähendustest on vastastikku teineteisest sõltuvad. Küsitluse põhjal saadud arvandmeid on tõlgendatud analüüsi tulemuste ja järeldustena. Arvud põhinevad tähendusi sisaldaval abstraherimisel ja tähendusi sisaldavad mõistelised fenomenid on väljendatavad arvudega.

Küsitlus viidi läbi järgmisel nädalal pärast draamateose „Säärane mulk ...“ käsitlust. Küsitaja palus õpilastel meenutada teema „Luule puudutus“ ja noorte-romaani „Haldjatants“ ja draamateose „Säärane mulk...“ käsitlusi ning mõelda, kas tundides toimunu mõjutas neid mingil viisil. Küsitlusele vastas 23 õpilast, seega kõik õpilased antud klassist.

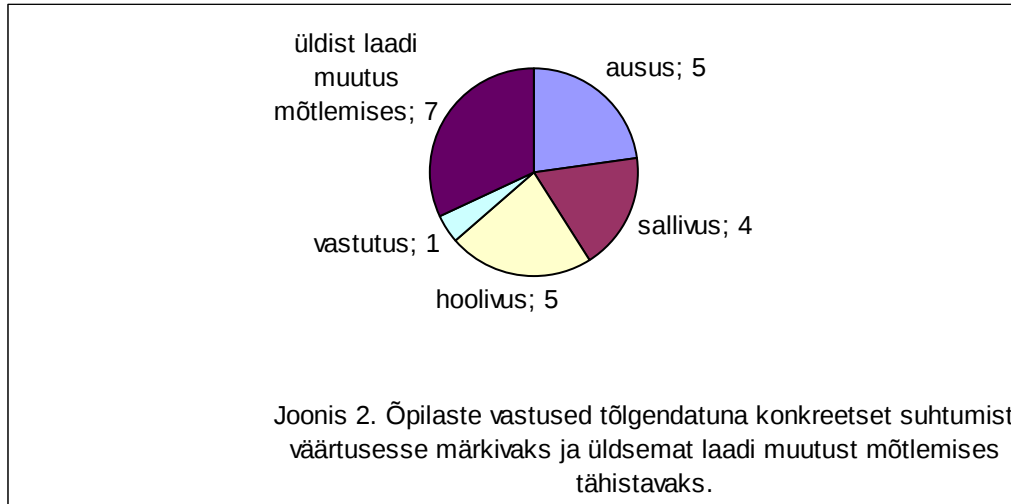
5.2. Küsitluse tulemuste analüüs

1. Kas luuletuste/ proosateose/ näidendi lugemine mõjutas sinu väärtushinnanguid? Mil viisil?



Õpilaste vastused näitavad muutusi väärtushinnangutes ja kognitiivses tegevuses. Joonisel 1 kujutatud diagrammil on näha, et 18 õpilast tajub käsitluste mõju väärtushinnangutele. 5 vastas eitavalt ja üks õpilane ei vastanud sellele

küsimusele. Vastused lubavad tõlgendada suhtumise muutust aususesse, sallivusse, hoolivusse, vastutusse. Seitsmel juhul saab järeldada üldisemat laadi muutust mõtlemises ja nende vastuste puhul ei ole võimalik järeldada otsest seost konkreetse väärtusega. (Vt joonis 2)



Vastuste põhjal võib öelda, et erinevate kirjandusteoste (palade) käsitus on muutunud suhtumist aususesse (5 vastust); Näidendi abil ma mõistsin, et alati tuleks **ausaks** jääda. /---/ Haldjatants“ tõestas veel kord, et **varastamine** ei ole õige. /---/ **Ausus** minu jaoks tähtsam, sest ma nägin, mida tunneb inimene, keda petetakse.

Teiseks väärtuseks, mille hindamisel on toimunud muutus, on hoolivus. (5 vastust) Mina hindan kõige rohkem **hoolivust**, noh et inimene tunneb huvi, kuidas teisel läheb ja rasketel aegadel ulatab käe, kui klassivenda kiusatakse, siis mina lähen klassivennale appi, mitte ei kiusaks. /---/ Enne „Haldjatantsu“ mõtlesin, et varguses on alati omakasu, aga nüüd saan aru, sa võid seda teha, sest **hoolid**. /---/ Sain teada, et **hoolivad** inimesed meeldivad teistele rohkem /---/ Ma olen hakanud **rohkem aega vanematega** veetma, mitte arvutis. /---/ Natuke küll hakkasin mõtlema laste üle, kelle vanemad joovad, kellel ei ole selliseid võimalusi nagu mul.

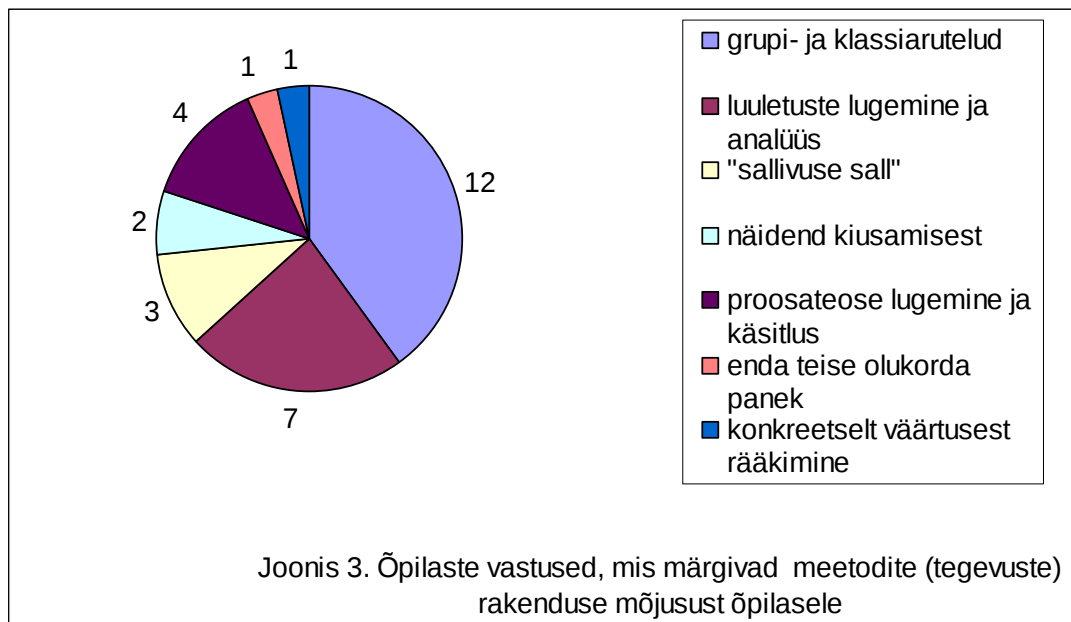
Neljal juhul on märgitud ka sallivuse suhtes arvamuse muutumist. Ma olen rohkem hakanud hindama **sallivust**. /---/ Hakkasin mõistma, mida tähendab sallivus... /---/ Näidendi lugemine õpetas mulle rohkem **sallivust** ning seda, et inimest ei saa välimuse ega päritolu järgi hinnata või kritiseerida. Võib täheldada muutust ka vastutuses, kus arvatakse, et kuulujutu järgi ei tohi inimese üle otsustada. Kui räägitakse kellestki halba, aga tegelikult ei ole, need on kuulujutud, nagu see oli „Säärases mulgis“.

Rohkem oli vastuseid, kus on märgitud üldisemat laadi muutust mõtlemises. *See pani mind **mõtleva** igasuguste asjade peale. /---/ Ma vaatan ja **mõtlen**, mis võib olla tagajärg sellel, mis ma üritan teha. /---/ Ma olen hakanud koolisest elu rohkem läbi **mõtleva**. /---/ Ma sain paremini aru erinevate inimeste mõttemaailmast ning oskan nüüd ka ise **paremini olla ja mõelda**. /---/ Ma hakkasin rohkem **mõtleva** raskes olukorras inimeste peale. Püüdsin aru saada sellest, et mina ei ole kogu maailm.*

Vastused näitavad, et kognitiivse tegevuse kaudu osatakse varasemast enam seostada oma tegevust ja tagajärge, püütakse end asetada teise inimese olukorda ja mõtestatakse ümbritsevat. Ka vastutust ja autunnet oli korra märgitud. *Sain aru, et oma **au** on tähtsam asi sinu juures ja seda peab hoidma, mitte lollustega ära rikkuma. /---/ Hakkasin mõistma, mida tähendab **vastutamine**.*

Võib öelda, et positiivsed muutused õpilaste väärtushinnangutes on toimunud ja osatakse neid ka välja tuua. Kasutatud meetodid ratsionalistlikus väärtuskasvatuse mudelis on pannud õpilased oma väärtushinnangutes selgusele jõudma ja kutsunud esile muutusi kognitiivses sfääris.

2. Milline tegevus nende teemade käsitlemise tundides mõjutas kõige enam sinu väärtushinnanguid? Miks?



Antud küsimuse abil püüti uurida, kuidas õpilased hindavad erinevaid meetodeid, mida õpetaja väärtuskasvatustlike eesmärkide saavutamiseks on kasutanud. Vastuste hulka on arvestatud kõik õpilaste poolt märgitud tegevused, ka

sel juhul, kui mõni õpilane on märkinud mitu tegevust. Vastamata ei jätnud siin ükski õpilane. (Vt joonis 3)

Oma vastuseid on õpilased formuleerinud erinevaid kirjandusžanre nimetades, konkreetset meetodit kirjeldades ja väärtusi, millest räägiti, esile tõstes. Seitsmel korral on nimetatud luuletuste lugemist ja nendest rääkimist, neljal korral proosateose ehk siis noorteromaani „Haldjatants“ käsitlemist. Meetodit kirjeldades on õpilased 12 korral esile tõstnud rühma- ja klassiarutelusid, kolmel korral „sallivuse salli“ kudumist ehk diskussiooni sallivuse teemal ja kahel korral lühinäidendi ettemängimist. Konkreetselt väärtustest rääkimine on välja toodud kahel korral: üks õpilane on märkinud au ja väärkuse käsitlemise ja teine enda teise olukorda panemine kaudu. Seega kõige enam on õpilased tundnud mõju nende väärtushinnangutele arutluste kaudu.

Põhjendades arutluste mõju on õpilased nimetanud võimalust teiste arvamusi teada saada ning õppida käituma õigesti erinevates olukordades, ***Arutlemine** nende teemade üle, sest siis sain teada ka teiste arvamused ja õppisin ka kaaslaste väärtusi hindama. /---/ Kaaslaste väärtusi enda omadega liites sain ka enda jaoks palju mõtteid ja oskuse kõik ära kuulata. /---/ Leidsin erinevaid olukordi ja situatsioone, tänu nendele mõistsin, milline on õige tegutsemine. /---/ Sain teada teiste arvamusi ja edaspidi tean, mida mõnes olukorras teha. /---/ **Arutlus** ja teiste arvamused pani enda arvamusi korrigeerima. /---/ **Klassiga arutlemine**, sest siis on kõik enda mõtte andnud. /---/ **Arutlemine klassiga, vaidlused**, kus teised selgitasid, kuidas nad asjadest aru saavad. /---/ Huvitav oli kuulata teistsuguseid arusaamu. /---/ Mõnikord tundusid need isegi õigemad.*

Eraldi diskussioonivorm, mis seisnes sallivuse üle arutluses, tõsteti esile põhjendustega, et see võimaldas erinevate seisukohtade kaudu õppida aru saama, keda on üldjuhul raske mõista või sallida. ***Sallivuse diskussioon**, sealt sain uusi seisukohti. /---/ „Sallivus salli“ tegemine, kus olid ära seletatud inimeste erinevused. /---/ Mõistsin, et inimestel on erinevad tugevad küljed ja inimene jääb inimeseks, kui tal on ka vead küljes. /---/ „Salli kudumise“ tund, et kuidas me suudaks hakkama saada sellise inimesega, kes ei oska isegi lugeda ja kirjutada. Ei tohiks esmamulje põhjal otsustada.*

Kirjandusžanridest oli positiivse üllatusena esile tõstetud luule ja selle mõju. Põhjendustes on nimetatud väärtuste avaldumist luuletustes, *Kõige enam mõjutas mind **luuletuste lugemine**, sest nendes oli väga hästi välja toodud erinevad*

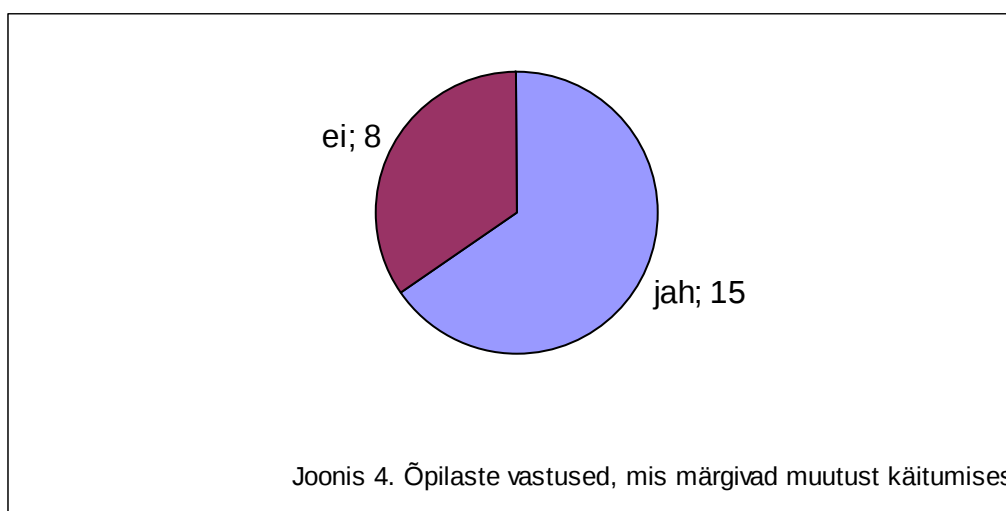
väärtused, võimalust õppida mõistma inimeste erinevusi ja inimestest arusaamist, Tund, kus me vaatasime erinevaid **luuletusi**, millised inimesed on ja et me oleme erinevad. /---/ **Luuletuste lugemine**, ma hakkasin neid rohkem hindama ja arusaama., luuletuste südamlikkust, **Luuletused**, kuna need olid südamlikud., aga ka arvamusi, et avastati luules mõtlemist mõjutava jõudu ja sügavust. **Luuletuste mõtetega tegelemine**. Mind üllatas, et sellistes lihtsates riimuvates ridades peitub nii palju. See, millele ei saagi esimese korraga pihta. /---/ Tund, kus rääkisime **luule puudutusest**, sest selles tunnis ma tundsin, kuidas mu mõtlemine muutus. /---/ **Luuletuste lugemine**, varem ei olnud ma nii mõelnud.

Noorteromaani käsitlest välja tuues põhjendati, et see võimaldas rääkida noortele olulistel teemadel ja mõista olulisi väärtusi ja kaasinimesi. „**Haldjatants**“, sest sel oli rohkem kohti, mida arutada. /---/ „**Haldjatantsu**“ **käsitus**, kuna see rääkis varastamisest, et see on vale ja hoolimisest. /---/ **Proosateose käsitus**. Mul ei olnud aimugi, et meil nii palju kiusamist on.

Lühinäidendi dramatiseerimist ehk siis draamameetodit toodi välja eelkõige võimaluse üle panna end teise olukorda ja mõista koolikiusamise tagamaid. **Kiusamise ettemängimine**, kuna selles näidendis jõudis mulle kohale, et kiusatava jaoks oleks väga oluline, et keegi teda kaitseks. /---/ Ma olen hakanud pöörama tähelepanu kiusatavatele. Ja neid toetama. /---/ Näidendis **ennast teise olukorda panemine** ja selle peale mõtlemine. Saan aru, kuidas selles olukorras asju lahendada.

Niisiis, sõltumata sellest, kas väärtushinnanguid mõjutava tegevusena toodi žanrikäsitlust või tegevuse kirjeldust, põhjendasid lapsed mõju mõtlemise muutumisele arvamuste paljususe kaudu ja teadvustasid väärtuste avaldumist ning olemust.

3. Kas pärast teemade käsitlemist on olnud olukordi, kus oled käitunud teisiti kui varem? Millistes olukordades?



Õpilaste vastused, mis märgivad käitumises toimunud muutusi, on positiivselt vastanud 15. (Vt joonis 4) See tähendab, et kaks kolmandikku klassi õpilastest seostab kirjandusteoste käsitlemist muutustega tegevuslikul tasandil.

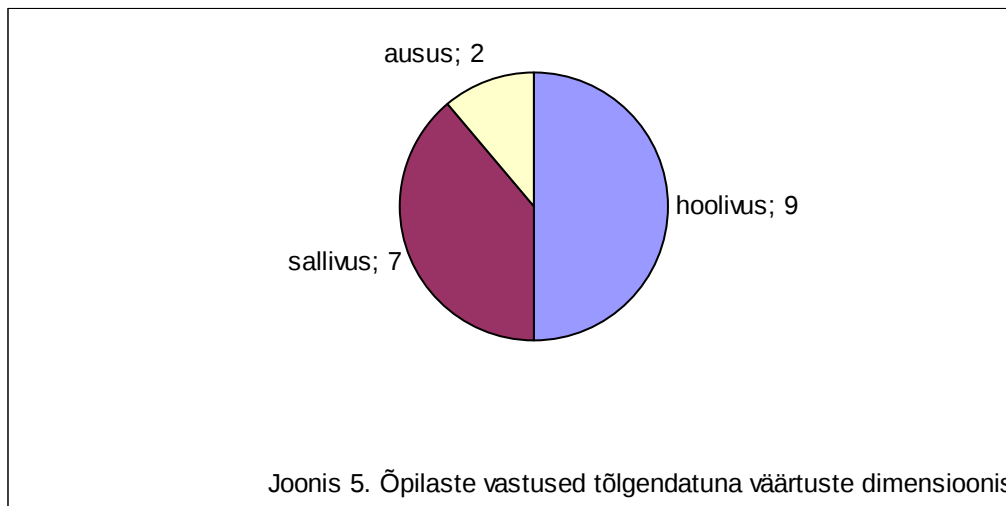
Kaheksal juhul on toodud välja konkreetsed teod, mis leitakse olevat käitumisviisi muutuse tagajärg. Kümnel korral on toodud üldisemat laadi muutus mõtteviisis, mis on omakorda käitumist mõjutanud, mis väljendub püüdes olla hoolivam, ausam, sallivam.

Konkreetsete tegudena märgitakse vanainimese aitamist, kaklustesse ja kiusamisele vaheleminemist või sellega mitte kaasaminemist, hoidumist venna maiustuste näppamisest ja püüdu koostöös toimida ebameeldiva trennikaaslasega. Näiteks üks päev, kui ma poes käisin, kukkus üks vanainimene pikali. Alguses ma arvasin, et ta saab püsti ise, aga kui ma lähemale jõudsin, nägin, et ta ei saanud, **aitasin ta ise püsti**. /---/ Ükskord kaks väikest tüdrukut kaklesid garderoobide juures. Vastik oli vaadata. **Astusin neile vahele** ja õnneks sattus õpetaja sealt mööda kõndima. Edasi klaaris juba tema. /---/ Nüüd, paar nädalat tagasi nägin, kuidas suuremad poisid viskasid lumega väiksemaid ja üks hakkas peksma ja ma läksin, sekkusin ja **lahutasin nad kaklusest**. /---/ Ükskord oli mul koolis, et mind kutsus poiss **teist poissi kiusama**, aga ma mõtlesin kirjanduse tunnile ja ma vastasin talle ei. /---/ Jah, ma ei käi enam vendadele nii palju närvidele, lasen neil olla arvutis ning **ei kiusa** neid enam. /---/ Ma olen aidanud vanematel inimestel **bussi peale saada** ja sealt ka maha tulla. Ma olen vahel näinud, et mõned lapsed istuvad bussis maha ega liiguta end, kui vanemad inimesed bussi tulevad. /---/ Jah, näiteks kui venda ei olnud toas, **ei võtnud ma tema maiustusi**. /---/ Ükskord pidin trennis

grupis olema ühe inimesega, kes mulle ei meeldinud ja keda ma ei sallinud. Aga ma püüdsin olla nagu teistega ja **talusin** selle olukorra ära.

Üldist laadi tegutsemisviisi muutustes märgiti enda käitumise kontrollimist rohkemal määral kui varem. Ma **ei nori** enam teiste kallal, oskan panna end teise olukorda ja **ei ütle** kõike, mis pähe tuleb. /---/ Jah, olen vahel inimesele halba öelnud või mulle on öeldakse, **proovin asja rahulikult võtta**. Endale ei meeldi, kui halvasti öeldakse, siis proovin ka teisi mitte solvata. /---/ Olen nagu rohkem salliv. /---/ Jah, olen teisiti käitunud. Ma olen oma sõpru taga rääkinud ja nende saladusi edasi rääkinud. Nüüd **olen püüdnud sellest hoiduda**.

Teisalt võib vastuste põhjal täheldada suhtumise muutust erinevatesse inimrühmadesse ja selle taustal sallivama käitumise ilminguid. Enne teemade käsitlemist ma kartsin **puudega lapsi**, kuid nüüd, kui ma olen selle üle mõelnud, ei karda ma enam, vaid **soovin aidata**. /---/ Nende teemade käsitlemist, kui ma nägin **võõra-maalasi**, kes elavad Eestis, ma olin vaenulikult mõelnud neist. Nüüd ma **suudan aru saada** neist. /---/ Kui ma näen **mustlasi**, ei kontrolli ma enam automaatselt oma taskuid üle ega pane kätt asjade peale. /---/ Ma olen **suhtunud inimestesse paremini**. /---/ Võib-olla ainult mõnes olukorras, näiteks siis, kui keegi kooli hiljaks jääb või poppi teeb, **ei hakka ma neist kohe halvasti mõtlema**, sest ma ei tea nende kodust olukorda ega muresid. Huvitava vastuse andis õpilane, kes lühinäidendi dramatiseeringus õpetaja rollis üles astus. Pärast näidendit kiusamisest, kus ma olin õpetaja, hakkasin ma paremini toime saama õpetamisega ning ma sain aru, **miks on vaja praktikante**, kes käivad klassist klassi ja jälgivad õpetajaid. Harjutamist, et õpetajaks saada, on tõesti vaja. Ning kui tavaliselt tundub õpetamine tahvlile sõnade kribamisena, siis tegelikult on enne seda pikk töö tehtud. Rollimäng muutis õpilase vaatenurka õpetajaametis suhtes ja tähistas mõistmise ehk sallivuse suurenemist praktikantide tegevuse suhtes.



Kui vastuseid analüüsida väärtuste dimensioonis, siis võib üldistades öelda, et enim on käitumisilmingus muutuste taga hoolivuse ja sallivuse areng (9+7), kus hoolivuse väljenduses ilmneb kahel korral ka kodanikujulgus. Kaks vastust võib liigitada ausa käitumise ja samuti kaks juhtumit abivalmiduse (ühtlasi ka hoolivuse) ilmingutena. (Vt joonis 5)

Vastuste analüüs lubab oletada, et kirjandusteoste lugemine ja käsitus on oluliselt mõjutanud väärtuskasvatuse tegevuslikku mõõdet. Kui 2/3 klassi õpilastest oskab nimetada konkreetsemaid ja üldisemat laadi tegusid, mida seostatakse loetud palade käsitlusega, siis võib tundide väärtuskasvatuslikud eesmärgid lugeda saavutatuks. Ka ilmneb vastustest õpilaste oskus reflekteerida oma tegude üle, leides seoseid käitumisviiside muutuste põhjustega.

4. Kas pead nende teemade käsitlemist kirjandustundides oluliseks? Miks?

Kõik vastajad on märkinud, et peavad teemade käsitlemist oluliseks. Vastamata ei jätanud ükski õpilane. Põhjendustes eristuvad arvamused, kus peetakse väärtusteemade käsitlemist oluliseks kirjanduse ja kirjandustunni olemuse tõttu. **Sest kirjandustund on parim koht lähemalt arutada nende teemade üle.** /---/ Kuna see ongi kirjandus ja muudviisi lihtsalt ei saagi teada midagi. /---/ Sellepärast loetaksegi **vähem luuletusi, et keegi pole õpetanud neid.** /---/ Sest **teistes tundides ei toimu eriti arutelu** nende teemade üle, kuigi need on elukohased teemad. /---/ Jah, sest **paljud väljendid** on raamatutest pärit. Kes lugenud on, saab aru, kes ei ole, ei saa. /---/ Jah, pean, sest vahel jääb **mõni asi kahe silma vahele või arusaamatuks.**

Kirjandust väärtustatakse arutlemisvõimaluse tõttu ja tunnina, kus õpitakse kirjandust mõistma. Teise vastuste rühma moodustavad põhjendused, kus peetakse oluliseks uusi teadmisi, klassikaaslaste arvamusi, võimalust vaadelda olukordi ja nähtusi teise nurga alt. Sest niimoodi saavad kõik oma arvamusi avaldada ning teised saavad teada, mida **klassikaaslased nendest teemadest arvavad** ning saab **asju teise nurga alt** vaadata ja neid teisiti näha. /---/ Sest ma saan palju **uusi teadmisi**. /---/ See aitab vahel teksti **teise nurga all vaadata**, mille peale pole varem tulnud. /---/ Pean küll, siis ma saan igasugu **uusi asju** teada. /---/ Jah, pean, sest see annab õpilastele **uue vaatenurga** nende teemade suhtes ja lapsed, kes terve elu on elanud turvalises keskkonnas, saavad teada **ka teistsugusest elust**. /---/ Veel annab see võimaluse **teiste arvamusi kuulda**, mis mõjutab mind rohkem, kui tundmatu täiskasvanu oma. /---/ Jah, sest kust mujalt saab laps need **teadmised**. Kui näiteks kodus sellest ei räägita. Kuigi antud vastused ei kinnita õpilaste väärtusmaailma muutumist, väärtustavad õpilased kogemusi, mida nad saavad arutledes ja teiste arvamusi kuulates.

Kolmas rühm vastuseid kinnitab ühel või teisel viisil väärtustemaatika käsitlemise tulemusena muutumist mõtlemises, mis õpilaste hinnangutes võimaldab saada paremaks inimeseks. See arendab **mõtlemist**. /---/ Et lapsed **õpiksid hoolivust**. /---/ Jah, pean küll, sest ma tean meie koolist juba päris paljusid õpilasi, kelle üks vanematest on alkohoolik. Kuid see ei tähenda, et nad hukas oleks. Sellest pole tänu kooli õpetaja abile arugi saada. /---/ Ma pean küll, sest need tunnid muudavad meid kõiki natuke **paremateks inimesteks**. Võib-olla mõned meie klassist ei mõtle üldse nende sellistele teemadele ega räägi sellest ka oma vanematega, siis on **vähemalt üks koht, kus nad saavad arutada**. /---/. Pean küll, muidu ei saagi mõned inimesed neid **väärtusi üldse mõistma**. See inimene võib arvata, et ta teab nende väärtuste tähendust, aga kui ta ei ole seda teistega arutanud, ei pruugi ta teada täielikku tähendust. Äkki **arutades hakkab ta teistmoodi arvama ja käituma**. /---/ Jah, kuna need võivad meid õigele teele suunata, **mõjutavad ja muudavad meid**. /---/ Jah, need arendavad lapse **mõttemaailma, võivad muuta ka käitumist** ning suhtumist paremaks. Annavad palju juurde mõtlemisele ja sellele, kuidas maailma näed. /---/ Jah, sest ma hakkan aru saama, **mis on hea ja mis on halb**. /---/ Ma pean nende teemade käsitlemist oluliseks, ses nad annavad **palju väärtushinnangutele**. /---/ Jah, see muudab **mõtlemist paremaks**, suhtun paremini, vastutus on suurem. /---/ Jah, sest kust mujalt saab laps need **teadmised**. Kui näiteks kodus sellest ei räägita. /---/

*Nii on lapsel **ennast lihtsam leida** ka. /---/ Jah, pean, sest siis **mõtleb terve klass** ja nad võivad ennast selle **käigus muuta ka** ja peab analüüsima.*

Niisiis osutavad õpilased väärtusteemade käsitlemisele kui võimalusele õppida kirjandust, et elu paremini mõista, saada kogemusi ja teadmisi ja nende põhjal langetada väärtusotsuseid. Mitu vastust märgivad kooli ja õpetaja rolli tähtsust väärtuskasvatuses, mõistes, et kodus ei pruugita neil teemadel rääkida või on seal sootuks negatiivsed mõjud lapsele, mis võivad saada tema arengule saatuslikuks. *Jah, pean küll, sest ma tean meie koolist juba päris paljusid õpilasi, kelle üks vanematest on alkohoolik. Kuid see ei tähenda, et nad hukas oleks. Sellest pole tänu kooli õpetaja abile arugi saada. /---/ Võib-olla mõned meie klassist ei mõtle üldse nende sellistele teemadele ega räägi sellest ka oma vanematega, siis on **vähemalt üks koht, kus nad saavad arutada**. /---/ Jah, sest kust mujalt saab laps need **teadmised**. Kui näiteks kodus sellest ei räägita.*

Õpilaste küsitluse kokkuvõtteks võib öelda, et õpilaste väärtushinnangutes on toimunud positiivne nihe. Õpilased täheldavad muutusi mõtlemises ja oskavad nimetada konkreetseid väärtusi, mille suhtes on hoiakud muutunud. Väärtuskasvatuse rakenduslikest meetoditest hindavad õpilased rühma- ja klassiarutelusid. Kumba aruteluvormi eelistatakse, kas grupi- või klassiarutelusid, vastustest ei selgu. Et klassiaruteludes kipuvad tagasihoidlikumad õpilased tagaplaanile jääma, seda õpilaste vastustes märgitud ei ole. 7. klassis ei osata veel märgata ja analüüsida kogu rühma kaasatust. Seega jääb probleem õpetaja enda reflekteerimistegevuse toimumuks. Üllatuslik oli vastuste rohkus, kus oli märgitud luuletuste lugemist/analüüsi. Seega, kui hoolikalt luuletusi valida, luua vastav meeleolu ja suunata analüüsi õpilastele jõukohasel viisil, on luule ja luulekeeke kujundlikkus mõjuvad ja luulet hinnatakse. Noorteromaani käsitlust peeti vajalikuks noortele oluliste teemade puudutamise tõttu ja enese teise rolli asetamise võimaluse kaudu. Õpilaste vastused, mis puudutasid tegevuslikku tasandit, näitasid, et ka selles sfääris on toimunud rakenduslikud muutused. Õpilased nimetasid nii üldisemat laadi suhtumise muutust kui ka konkreetseid tegusid, mida nad määratlevad kirjandusteoste käsitlemise mõju tulemusena.

Õpilased on teadvustanud väärtustemaatika olulisuse. Samuti osatakse näha kirjandusõpetuse rolli antud teemade käsitlemisel. Hinnatakse võimalusi mõtestada kirjandust, arutelude kaudu jõuda selgusele iseendas.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö teoreetilises osas on esitatud väärtuskasvatuse käsitlus, mis põhjendab töö empiirilises osas toodud väärtustamisprotsessi mudelite ja vastavate õppemeetodite kasutamist. Antud mudelite rakendamise lähtealuseks on humanistlik filosoofia, inimese arenguaspektid murdeas ja uue riikliku õppekava väärtuskasvatuslikud rõhuasetused.

Uurimistöös on esitatud terviklikud õppeelemendid kirjanduse kolme põhiliigi – proosa, luule ja draama – käsitlemiseks väärtuskasvatuslike meetodite rakendamise kaudu. Antud viis võimaldab tegeleda väärtuskasvatusega süsteemselt ja järjepidevalt. Valitud kirjandusteosed on lõimitud väärtuskasvatuslike eesmärkide kaudu. Kui uurimisülesandeks oli selgitada, kuidas väärtuskasvatuslike meetodite rakendamine mõjutab väärtustamise tasandeid, siis nüüd võib öelda, et sobiv meetodite valik ja teemale lähenemine võimaldab käivitada tulemusliku väärtustamisprotsessi, mis avaldub afektiivsel, kognitiivsel ja tegevuslikul tasandil nii sel juhul, kui tegemist on sügavama tähendusliku proosateksti, kujundirikaste luuletustega kui ka siis, kui käsitletakse rohkem kui sada aastat tagasi kirjutatud näidendit.

Filosoofilise ehk sokraatilise vestlusmeetodi kasutamine on luule käsitlemisel õigustatud. Meetod võimaldab luuletaja humanistliku vaatenurga kaudu mõtestada inimeseks olemist, jõuda sallivuse ja hoolivuse mõistete sügavama tähenduseni, selle protsessi kestel mõista rikkalikku ning kaunist kujundikeelt, mis avab õpilastele maailma mõistmisel uusi tähendusi. Kui kontrolliva funktsiooniga vestlusmeetodi kasutamisel on soovitatav vältida *miks*-küsimusi, siis sokraatilise vestluse juures on neil ülesanne avada nähtuste põhjusi, mis võimaldab väärtusotsustusi kognitiivsel tasandil. Luuletaja väärtushinnangute avamise teel on õpilastel võimalus jõuda selgusele omaenese väärtushinnangutes. Refleksioonifaasis (kirjandite kirjutamisel) aga jõuda põhjusteni, miks üks või teine hoiak võib olla kujunenud ja vajalik. Võib öelda, et meetodi rakendus näitab nii väärtuste selitamise kui ka kognitiivse arengulise mudeli toimimist.

Noorteprobleeme sisaldava proosateksti käsitlemisel rakendatud põhi-meetodiks dilemma arutelu. Analüüs lubab järeldada, et õpilased hindavad meetodit kõrgelt enda erinevatesse olukordadesse asetamise võimaluse, kaaslaste arvamuste teadasaamise, enda arvamusega võrdlemise ja igäihe ärakuulamise nõude

tõttu ehk siis õpilastele on oluline meetodi kaudu jõuda isiklike väärtusotsustusteni. Selle meetodi puhul on esikohal oma arvamuse põhjendamine ja võrdlemine, mille kaudu teha rühmaotsus parima argumendi kasuks. Seega rakendub ratsionalistliku väärtuskasvatuse mudel.

Draamameetodi rakendus avab õpilastele rollitunnetuse võimaluse, mis väljendub huvis asetada end teise inimese rolli, olgugi et selleks võib olla pahelise inimese roll, saada kogemusi, mille võimusesse on end turvaline anda, teades, et see on mäng. Selle kaudu võimaldab meetod rakendada väärtuskasvatuse tegevuslikku tasandit. Koolikiusamise teema mõtestamine erinevatest vaatenurkadest, põhjuste ja lahenduste üle arutelu võimaldab kujundada negatiivset hoiakut kiusamise ja alandamise suhtes. Draamas osalejatena tajutakse ükskõiksuse põhjusena vajadust kuuluda gruppi. Õpilased mõistavad, kui keeruline on sellises rollis teisiti mõelda või käituda. Meetodi rakendus ja hilisem analüüs loob eeldused, et õpilaste hoiak koolikiusamisse on negatiivne ja nad on suutelised julgemalt ning aktiivsemalt otsima positiivseid käitumislahendeid vastavas olukorras.

Draamateose käsitluse raames käivitatud *sallivuse*-diskussioon näitab, et meetodi rakendus toob kaasa algul väga emotsionaalse vaidluse ehk käivitub afektiivne tasand. Õpetaja suunamisel jõutakse siiski õige pea asjaliku kognitiivse arutelu juurde. Väärtusotsustustel *sallivuse* mõtestamisel on tähtis roll õpilaste kogemustel ja teadmistel. Kui klassis on õpilasi, kes on esitatud olukordade või inimestegruppidega rohkem tuttavad, omavad kogemusi või on põhjalikumalt informeeritud nähtusest, siis võib see oluliselt mõjutada kaasõpilaste väärtusotsustusi. Tähtis on õpetaja koordineeriv roll: suunata diskussiooni vastuargumentide esitamisega. Meetodi rakenduse juures tuleb arvestada klassi õpilaste eripära ja valida vastavalt sellele sobiv materjaliesitus. Kui arutlemisele tulevatest inimrühmadest on keegi klassis sarnaneva oleku või seisundiga, on soovitatav vastav situatsioon välja jätta.

Õppemeetodeid võrreldes saab öelda, et kõik esitatud meetodid võimaldavad jõuda väärtuste selitamiseni ehk siis õpilastel selgusele iseenda väärtushinnangutes ja kognitiivse väärtuste analüüsini, hinnates enda käitumist, aidates kaasa enese-kasvatusele, kus „kasvatajaks“ on luuletaja luulekeel ja vaatenurk, kaaslase mõte ja seisukoht või kirjandusliku tegelase käitumisviis. Õpetaja roll väärtuskasvatajana on nende mudelite juures suunav-koordineeriv, võimalusi loov ja üldistuseni jõuda aitav.

Õpilaste küsitluse meetod antud uurimistöös võimaldab saada tagasisidet, kuidas õpilased reflekteerivad pikema perioodi jooksul toimunud väärtuskasvatusliku tegevuse üle kirjandustundides. Tulemused näitavad muutusi õpilaste väärtushinnangutes. Oluliseks võib pidada õpilaste oskust seostada tegevust ja tagajärge ning mõistmist, kui tähtis on end asetada teise inimese olukorda. Sõltumata sellest, kas väärtushinnangut mõjutava tegevusena määratleda žanrikäsitlust või tegevuse kirjeldust, põhjendavad õpilased mõju mõtlemise muutumisele arvamuste paljususe kaudu, teadvustatakse väärtuste avaldumist ja olemust.

Uurimisprobleemina tõstatatud küsimusele, kas väärtustamisprotsessis toimuv muutus puudutab tegevuslikku tasandit, võib vastata, et muutused käitumises on toimunud. Õpilased oskavad välja tuua või kirjeldada näiteid konkreetsetest käitumisaktidest ja mõtlemisviisi muutuse tagajärjel toimunud püüetest olla hoolivam, ausam ja sallivam.

Õpilased peavad esitatud viisil kirjanduse käsitlust väga oluliseks. Leitakse, et väärtuskasvatuslik tegevus on üks osa kirjanduse olemusest, arutlus selle element ja võimalus jõuda tõeliselt kirjanduse mõistmise juurde. Samuti peetakse oluliseks uute teadmiste omandamist ja sõnavara lisandumist, aga ka mõtlemise muutust, mis võimaldab saada paremaks inimeseks.

Niisiis tõestavad käesoleva uurimistöö tulemused väärtuskasvatusmudelite toimimist, arutlusmeetodite rakendamise tähtsust kooli kirjandusõpetuses ja võimalust kirjanduse kaudu mõjutada õpilaste väärtushinnanguid. Töö tõestab, et keerulisel murdeea perioodil, kuhu lapsed 7. klassis on jõudnud, aitab kirjanduse kontekst väärtuskasvatuslike meetodite ja refleksiooniprotsessi kaudu paremini jõuda õpilasel identideedi ning minapildi kujunemiseni.

Resümee (Summary). Usages of Values Education Methods in Teaching Literature in 7th Grade

The objective of the present thesis is to create study material to dissert entire topic of major types in literature, which enables to deal with values education continuously and systematically; to analyse implemented studying methods by the recorded video material and to find out if and how the implemented methods influence students' values and behaviour.

Implementing values education models, the main studying methods are different forms of discussions and interviews, which determines the way a chosen literary art is discussed. The first research objective is to ascertain the influence that poetry, youth prose, and older drama text discussion has on students' values and attitudes. Second research problem is to find out if and how implemented studying methods evoke changes in pupils on affective, cognitive, and behavioural level.

The method of the research is qualitative text analysis. Literature lessons have been recorded and the volume of video material is 76 minutes and 17 seconds. Based on the video, the recordings have been presented as a written text. Diverse interpretation of the subject is the basis of inductive analysis that is used here. Research objects are chosen adapted to purpose: 7th graders to whom the author of the paper has been teaching Estonian language and literature on the research period (2012-2013). Second way of gathering information is a questionnaire that follows qualitative text analysis. It is a controlled and informed questionnaire; the purpose of the research was explained, the requirements specified, and questions answered while handing out the questionnaires. In the analysis of the questionnaire results, quantitative method is partly used, because it allows to compare some data. Parents of all the pupils have given the permission to record and question their children.

In the first chapter of the thesis, classification of values, its essence and person's moral development is discussed. In the second chapter, an overview of education, its objectives and the nature of humanistic philosophy as basis of values education is given as well as its different models. In the third chapter, the importance of literary studies in shaping peoples' ethical beliefs is discussed and national curriculum tendencies concerning the subject are described. In the fourth chapter, implementations of values educational methods in literary studies are

analysed. In the fifth chapter, the occurrence of pupils' values and value attitude is studied, as well as assumable changes in cognitive and behavioural level according to the questionnaire. In the summary, conclusions of the study are introduced. In the resume', the main problems of the study, applied methods, results, and conclusions are brought forth. In the appendix, lessons plan, worksheet with exercises, extracts from essays, and typed text according to video material are presented.

As a result of the present thesis, entire study elements for disserting literature's three main types – prose, poetry, and drama – are presented by applying values educational methods. This allows dealing with values education systematically and continuously. Chosen literary arts are joined by values.

Since the study task was to find out how applying values educational methods influence the levels of values, then now it can be said that appropriate choice of methods and approach to the topic enables to start effective value process which emerge on affective, cognitive, and behavioural level not only when it comes to deeper meaningful prose text or figurative poetry, but also when more than hundred years ago written dramatic play is discussed.

Usage of philosophic or Socratic interview is justified in discussing poetry. The method allows giving sense to being a human through humanistic viewpoint of the poet and coming to understand more deeply the concept of toleration and caring. The process helps to comprehend elaborate and beautiful figurative speech that opens new meaning for pupils' in understanding the world. Opening poet's values help pupils to discover their own values and in reflective phase (writing an essay) find out reasons, why one or another attitude might have appeared and why it is necessary. It can be said that the usage of the method shows that both, the model of explaining the values and the model of cognitive development function.

Disserting prose texts involving youth problems, the main applied method is discussion of dilemmas. Analysis allows concluding that pupils' rate highly the method that allows putting themselves in different situations, finding out the opinion of the peers, comparing their opinion with others, and requiring listening each other. In other words, it is important to students to reach to personal values decisions through the method. In that method, the main thing is to reason and compare opinions and through that, make a decision as a group in favour of the best argument. Therefore, rationalistic values educational model is applied.

Applying drama method opens an opportunity for a student to experience a role, which expresses in interest to place oneself in someone else's role; although it might be a role of a corrupted person, it is a safe experience because it is a game. On the basis of before mentioned, the method enables to apply values education on behavioural level. In participating in a drama, it is sensed that the reason for disinterest is a need to belong to a group. Students understand how difficult it is in a situation like that to think or behave differently. The usage of the method and analysis creates precondition that pupils' attitude towards school violence is negative and they are more boldly and actively capable of finding positive behavioural solutions in the situation.

The discussion of tolerance that appeared in discussing drama piece shows that the method brings about very emotional argument, in other words it activates affective level. Guiding the teacher allows to reach an objective cognitive discussion. The teacher has a coordinative role to guide the discussion and propose counterarguments. Applying the method, differences of the class must be taken into consideration and adequate presentation of the material must be chosen. If there is a person in the class who is similar in behaviour or has similar condition to the one being discussed, the situation should be excluded.

Comparing study methods, it can be said that all the presented methods allow to reach to explaining the values, in other words, help students discover their own values, analyse cognitive values by evaluating their own behaviour, helping self-education where the „educator“ is poet's poetical language and his viewpoint, peer's ideas and opinions, or behaviour of a literary character. Teacher's role as values educator in these models is guiding, coordinating, creating opportunities, and helping to come to generalization.

The method of the questionnaire in present thesis allows to get feedback of how students reflect to longer period of values educational activities in literary lessons. The results show changes in students' values. Student's capability to associate the act and the consequence and understand how important it is to put oneself in someone else's situation might be considered important. Irrespective of what influences values, whether it is the act of discussing the genre or describing the activity, students explain changes in thinking due to diversity of opinions, they acknowledge the occurrence and essence of the values.

The answer to research problem, if change in value process concern behavioural level, is that changes in behaviour are present. Students are able to bring out or describe examples from actual behavioural acts and strains of being more caring, honest, and tolerant because of the changes in the way of thinking.

Students think highly of applied way of literary discussion. They find that values educational act is a part of literature's nature; discussion is its element and an opportunity to reach understanding literature truly. They also find it important to gain knowledge, widen the vocabulary, and to change the way of thinking which helps to become a better person.

In consequence, the results of present thesis prove that models of values education function, applying discussions to schools' literary lessons is important, and influencing students' values by literature is possible. The research proves that literature's context helps students to arrive at developing self-image and their identity through reflection process in difficult times of puberty that 7th graders are dealing with.

Kirjandus

Alliksaar, Artur 1990. Sõna on mu kirk ja nõrkus. Artur Alliksaare laagri- ja asumiskirju; kommenteerinud Mart Orav. – Akadeemia nr 1, 137–167.

Arsenio, William F. 2002. Moral Education And Domains in the Classroom: Is nothing As Practical As a Good Theory? – Book Review Section, Social Psychology Quarterly, Vol 17, No1, pp 100–107;

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=208043ea-bb41-46fb-adfe-7b816231f872%40sessionmgr11&vid=1&hid=1>, EBSCO HOST, Tartu Ülikooli Raamatukogu andmebaas. Vaadatud 21.02.2013.

Buehl, Doug 2001. Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis. Toimetaja Katrin Kalamees. SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.

Cooper jt = Cooper, Maxine, Eva Burman, Lorraine Ling, Cveta Razdevsek-Pucko, Joan Stephenson 2009. Praktilised strateegiad väärtuskasvatases. – Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik. Koost. Märt Pöder, Margit Sutrop, Pille Valk. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 146–190.

EE 7 = Eesti Entsüklopeedia, 7. köide. 1994. Peatoim. Ülo Kaevats (kuni novembrini 1992), Toomas Varrak. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus.

EKSS 1 = Eesti keele seletav sõnaraamat, 1. köide. 2009. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

EKSS 3 = Eesti keele seletav sõnaraamat, 3. köide 2009. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

EKSS 5 = Eesti keele seletav sõnaraamat, 5. köide. 2009. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

EKSS 6 = Eesti keele seletav sõnaraamat, 6. köide. 2009. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Hirsjärvi, Sirkka, Jouko Huttunen 1991. Sissejuhatus kasvatusteadustesse. Tallinn: Syner Arendusabi AS. Ühendus Omanäoline Kool.

- Kareva, Doris** 2008. Deka. Ilmunud ja ilmumata luulet 1975–2008. Harjumaa: Verb OÜ.
- Kauchak, Donald. P., Paul D. Eggen** 1993. Learning and teaching: Research-based methods. Boston: Allyn & Bacon.
- Kera, Silvia** 1999. Kasvada kaasinimeseks. Saada inimlikuks. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kera, Silvia** 2004. Üheskoos teel. Tallinn: Ilo.
- Koidula, Lydia** 1958. Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Krull, Edgar** 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krusten jt** = Reet Krusten, Krista Kumberg, Mare Mürsepp, Mari Niitra, Hille Ojala, Jaanika Palm, Malle Reodolv, Ave Tarrend 2006. Lastekirjanduse sõnastik. Toim Jaanika Palm, Ülle Väljataga. Tallinn: Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus.
- Kuurme, Tiiu** 2003. Kasvatuse võim ja võimetus. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kuusk, Raivo** 2007. Sõna sisse minek. Esseid eesti luuletajaist. Tallinn: OÜ Eesti Raamat.
- Lauristin, Marju** 2012. Eestlaste kultuurisuhte muutused liikumisel siirdeühiskonnast võrguühiskonda. – Nullindate kultuur I. Teise laine tulemine. Koost. Aili Aarelaid. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 13–43.
- Lauristin, Marju, Urve Eslas** 2012. Me peame teineteisega rääkima. – Postimees. Arvamus. Kultuur 15. sept., nr 229.
- Lovat, Terence J.** 2010. Synergies and Balance between Values Education and Quality Teaching. – Educational Philosophy & Theory, Vol 42, Ed 4, pp 489–500, University of Newcastle,
<http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/detail?vid=2&sid=7193fc0a-37fd-4af9876bcb669b05daa6%40sessionmgr110&hid=107&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=a9h&AN=50516326>, Tartu Ülikooli Raamatukogu andmebaas.
 Vaadatud 25.02.2013.
- Luik, Viivi** 1983. Vastused Loomingu küsimustele. – Looming 2, 253–259.
- Luik, Viivi** 2006. Kogutud luuletused 1962–1997. Tallinn: Tänapäev.
- Maanso, Viivi, Reet Selg** 1972. Laps on jõudnud murdeikka. Tallinn: Kirjastus Valgus.

- Mangs, Karin, Barbro Martell** 2000. Areng teismeeas. Psühhoanalüütiline arengukäsitus 0–20 eluaastani. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nielsen jt** = Nielsen, Katrin, Ivika Hein, Allan Owens 2012. Draama võimalused väärtuskasvatases. – Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? TÜ eetikakeskus. Koost. Olga Schihalejev. Tartu: Eesti keele Sihtasutus, 55–75.
- Merilai, Arne** 2011. Vokimeister. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Org, Andrus** 2012. Kirjandus. Üldalused LINK 43. Väärtuskasvatus kirjandusõpetuses. – Põhikooli valdkonnaraamat. Eesti keel ja kirjandus – õppekava; http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_valdkonnaraamat_EESTI_K_EEL_JA_KIRJANDUS. Vaadatud 23.02.2013.
- Org, Andrus** 2012. Kirjandus. Üldalused LINK 44. Kirjandusõpetuse kontseptsioon. – Põhikooli valdkonnaraamat. Eesti keel ja kirjandus – õppekava; http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_valdkonnaraamat_EESTI_K_EEL_JA_KIRJANDUS. Vaadatud 23.02.2013.
- Org, Andrus** 2012. LINK 70 – Autorite ja teoste valikust ja käsitlemisest III kooliastmes. http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_70_Autorite_ja_teoste_valikust_ning_k%C3%A4sitlemisest_III_kooliastmes. Vaadatud 27.03.2013.
- Org, Andrus** 2012. LINK 68 – Alusväärtuste ja üldpädevuste kujundamine III kooliastmes. http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_valdkonnaraamat_EESTI_K_EEL_JA_KIRJANDUS. Vaadatud 27.03.2013.
- Pilli, Einike, Indrek Männiste** 2001. Dialoogiline eetika haridusprotsessis. – Kasvatus ja aated: artiklite kogumik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 132–139.
- PRÕK** = Põhikooli Riiklik Õppekava 2011. 2. peatükk. Üldosa. 1. jagu Põhihariduse alusväärtused; <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>. Vaadatud 23.02.2013.
- PRÕK LISA 1** = Põhikooli Riiklik Õppekava 2011. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja Kirjandus“; https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/1201/1001/VV1_lisa1.pdf#, lk 2–27. Vaadatud 23.02.2013.
- Pöder jt** = Pöder, Märt, Margit Sutrop, Pille Valk 2009. Pööre teadmistekeskselt koolilt väärtuskesksele koolile. Sissejuhatus. – Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik, 7–24.

- Rebane, Mihkel** 1992. Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis. – Haridus 1, 25–27.
- Reimus, Katrin** 2003. Haldjatants. Tallinn: Tänapäev.
- Salumaa, Tarmo, Mati Talvik** 2004. Ajakohastatud õppemeetodid. Tallinn: Merlecons ka Ko OÜ.
- Salumaa jt** = Salumaa, Tarmo, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2006. Aktiivõppe meetodid II. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Schihalejev, Olga** 2012. Lastega filosoferimine. – Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? TÜ eetikakeskus. Koost. Olga Schihalejev. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 36–55.
- Schihalejev, Olga** 2011. Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schihalejev, Olga, Nelli Jung** 2012. Erinevad väärtuskasvatustlikud lähenemised. – Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? TÜ eetikakeskus. Koost. Olga Schihalejev. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 15–20.
- Schihalejev, Olga, Nelli Jung** 2012. Sissejuhatus. – Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? TÜ eetikakeskus. Koost. Olga Schihalejev. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 7–12.
- Snunit, Michal** 1992. Hingelind. Tallinn: Aviv.
- Spiro, Jody** 1996. Aktiivõppe käsiraamat. Koost. Sirje Aher, Ulve Kala. Tallinn: Riigikooliamet. USA Hariduse Arenduskeskus.
- Sutrop, Margit** 2009. Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 50–67.
- Talts, Leida** 1998. Õppimine kui õpilase ja õpetaja ühistegevus. – Haridus 1, 31–35.
- Teppo, Tiina** 2012. Mis siin toimub? Näidendid kolmandale kooliastmele. – Lühinäidendid. Väärtuskasvatuse abivahendid koolidele. Toim. Kartin Velbaum, Laura Lilles-Heinsar, Mari-Liisa Parder, Kristi Lõuk. Tartu: TÜ eetikakeskus. Eesti Keele Sihtasutus, 94–96.
- Tool, Andrus** 2009. Hermeneutika. – 20. sajandi mõttevoolud. Toim. Epp Annus. Tartu: TÜ Kirjastus, 379–384.
- Tuulik, Maie** 1998. Inimese kõlbeline areng. – Haridus 1, lk 36–38.
- Tuulik, Maie** 2006. Kõlbeline kasvatus. Põltsamaa: OÜ Vali Press.
- Tuulik, Maie** 2005. Kõlbluse sisu. – Haridus 2, 8–11.

Veidemann, Rein 2011. 101 eesti kirjandusteost. Tallinn: Kirjastus Varrak.

Viik, Tõnu 2009. Fenomenoloogia. – 20. sajandi mõttevoolud. Toim. Epp Annus. Tartu: TÜ Kirjastus, 215–228.

Internetiallikad

<http://mulgimaa.eu/?sisu=tekst&mid=7&lang=est>. Vaadatud 12.04. 2013.

http://raadioteater.err.ee/raadioteater/kuuldemaeng/lydia_koidula_saeaerane_mulk_ehk_sada_vakka_tangusoola. Vaadatud 10.04.2013.

<http://www.eetika.ee/arendus/koolitus/mang/>. Vaadatud 22.04.2013.

http://www.laulud.ee/laul/papa_carlo_laul-424.aspx. Vaadatud. 23.04.2013.

<http://www.sotsioloogia.ee/esta/show.php?id=582>. Vaadatud 15.04.2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=SAnyqWuQ7nA>. Vaadatud 29.04.2013.

http://www.youtube.com/watch?v=Zsx5_QRn64A. Vaadatud 29.04.2013.

www.alko.ee. Vaadatud. 10.04.2013.

Lisad

Lisa 1: Õppelement. Tunnikavad. Teema „Luule puudutus“

I tund

I faas – evokatsioon 10 minutit

Õpetaja ja õpilased tervitavad. Õpetaja häälestab õpilased tunniks sobivasse meeleolusse küsimustega: *mis on hingedeae, mis on hing*. Õpilaste vastuseid toetab õpetaja: *”Eesti keele seletav sõnaraamat” seletab hinge kui inimese sisemaailma, eelkõige tundmuste ja tahte ala*. Õpetaja jätkab: *Sellepärast on meil ka vahel sellised ütlemised: ”Hing valutab; hing on haige; läks hinge; ta sõi mul hinge seest; see on midagi hingele.” Ja midagi hingele me nüüd kuulamegi*. Kuulatakse audioesitlust: “Hingelind” Michal Snunit; Urmas Alenderi esituses.

http://www.youtube.com/watch?v=Zsx5_QRn64A. Õpilased kuulavad audioesitust.

Õpetaja loeb ka autori tsitaadi. Michal Snunit: „Inimene ei tohiks unustada: inimene pole mitte ainult mõistus, mida saab arendada õppimisega, ja keha, mida saab korras hoida meditsiiniga, vaid ka hing, mis ei kuulugi talle. Hingelind elab justkui oma elu.“ Õpetaja küsib: *kas kuulatud pala oli luuletus?* Õpilased vastavad.

II faas – tähenduse mõistmine 20 minutit

Õpetaja juhatab teema sisse: *täna loeme ja mõtiskleme luule üle, proovime luulest ammutada elutarkust ja vaatame, kas ja mil viisil puudutab luule meie hinge*. Õpilased loevad (lisa 2) D. Kareva luuletust „Luule kui valusõna“. Üks õpilane loeb valju häälega. Järgneb arutlus üleklassitöös. Õpetaja esitab küsimusi. *Mis on valusõna? Millega luulet on võrreldud? Miks? Luule võib olla „rahus valgus ja salahääl, ürgsel sõnatul kujul“, siis ei pruugi me selle mõttest päris täpselt aru saada. Millal saab luulest „selge kristall“?* Õpilased vastavad. *Täna püüame luulet puudutada ja näeme, kas ta puudutab ka meid; kas ta jääb salahääleks või muutub selgeks kristalliks*. Õpetaja annab slaidiesitluse abil lühikese ülevaate tunnis käsitletavate luuletajate (D. Kareva, V. Luik, J. Viiding) elu ja loomingu kohta. Ühtlasi uurib õpetaja, millised seosed neil luuletajate elu ja loominguga olemas on. Õpilased kuulavad ja vaatavad ning püüavad leida seoseid luuletajate ja nende loomingu kohta. Õpetaja palub lugeda V. Luige luuletust „Kõik, mis teed, tee praegu“ (lisa 2). Õpilased loevad vaikselt ja seejärel üks õpilane häälega. Järgneb analüüs: *Kelle vaatenurgast luuletus on kirjutatud? Mis on see kõik, mis tuleb teha praegu? Mis on siin hinge ülesanne? Miks ei usu luuletaja, et „paha tegijat rusub“? Mis on see „õige hää, mida näeb harva“? Kas Sina nõustud luuletajaga? Seejärel loetakse V. Luige luuletust „Valik“ (lisa 2). Õpilased loevad jälle esialgu vaikselt, seejärel häälega. Analüüs: Kuidas seletada metafoori „kes ei kuule kunagi lõokest, elus näeb vaid lund ja jääd“? Kas sina oled mõelnud teha elus ainult ausat ja hääd? Miks see ei õnnestu alati? Millisest valikust luuletaja räägib? Millal võivad meie käitumisel/ valikul olla pöördumatult halvad tagajärjed? Õpetaja palub lugeda D. Kareva luuletust „Pärastlõuna“ (lisa 2). Õpetaja esitab küsimusi. *Millise meeleolu loob luuletus? Millisena kujutatakse minategelase elu? Mis reedab minategelase murelikkust, rahutust? Mida heidab minategelane endale ette? Millal öeldakse, et süda valutab või südametunnistus vaevab? Kas vahel on nii, et me ei võta midagi ette, arvates, et me ei suuda midagi parandada/ muuta?* Õpilased vastavad.*

III faas – refleksioon 15 minutit

Õpetaja palub õpilastel arutada paarides, millise luuletuse sõnum oli kõige selgem, milline luulerida tundus kõige olulisem/ mõistetavam. Õpilased arutlevad paaristöös ja seejärel üleklassitöös. Õpetaja palub leida tänase tunni kohta sobiv metafoor (mõiste on õpitud eelmisel nädalal).

II tund

I faas – evokatsioon u 3 minutit

Õpetaja ja õpilased tervitavad. Õpetaja püüab luua meeleolu ja juhatada tund sisse järgmiste mõtetega: *Inimene, kes kannab hinges muinasjuttu, müüti või lugu, millest jõudu ja elutarkust ammutada, ei vanna nii kergesti eluraskustele alla, kui see, kellel lugudest ja luulest ammutatud elutõed puuduvad. Luule avab ühtaegu elukogemuse eri kihte ning jätab samas võimaluse tõlgenduste sädelevaks paljususeks.* Õpetaja küsib õpilaste arvamusi nende mõtete kohta. Õpilased kuulavad ja vastavad, milliseid arvamusi õpetaja mõte tekitas.

II faas – tähenduse mõistmine 23 minutit

Õpetaja tuletab meelde, milliseid luuletusi vaatlesime eelmisel tunnil. Õpilased meenutavad loetud luuletuste pealkirju. D. Kareva luuletuse „Kui kõnelda üksainus kord“ (lisa 2) lugemine ja analüüs. Õpilased loevad luuletuse. Õpetaja palub vastata taas küsimustele. *Mõtlegem hetkeks, kui me saaksime öelda elus ühe lause, millised oleksid sõnad, mida lausuksime? Mille poolest vastanduvad kaks salmi? Mida tähendab „on võimalus nii suur“? D. Kareva luuletuse „Kõikide eest“ (lisa 2) lugemine ja analüüs. Õpilased loevad töölehelte järgmise luuletuse. Õpetaja küsitseb. Kes on inimesed, „kes on eksinud ulgumerel, kes on päeva pillanud käest“? Miks luuletaja nende pärast palub? Milliseid inimesi ta tahaks päästa, hoida, kaitsta? Miks ta seda tahab? Kuidas mõista „teie verd voolab minuski vist“? Keda ei ole luuletaja eales valmis mõistma? Miks? Õpilased vastavad. Audiasalvestise kuulamine: Juhan Viiding „Vana mehe laul“/ (lisa 1) “Papa Carlo laul” (viis Olav Ehala) “Buratino” esietendus 28. oktoobril 2000. aastal Salme Kultuurikeskuses/ <http://www.youtube.com/watch?v=opA0IZbdG5M>. Õpilased kuulavad audiasalvestist ja loeva luuleridu ka lehelt (lisa 2). Järgneb analüüs. Õpetaja esitab küsimusi. *Mida vana mees oma pojale ütelda tahtis? Kas saatus on alati „õiglane ja eht“? Mida tähendab „oma hinge ei või müüa, kuri ilm las udutab“? Mis on see, mida „omaks hüüda, mis su hinge puudutab“? Õpilased vastavad.**

III faas – refleksioon 15 minutit + 4 minutit

Õpetaja jagab töölehed. Õpilased saavad töölehe (lisa 3), mille abil nad püüavad leida luuletustes olevaid sarnaseid mõtteid, arutlevad, mis läks hinge, miks seda luulet võib pidada hingeluuleks ning leiavad luuletustest meeldejäävaid ning olulisi tsitaate. Lõpetuseks ütleb igaüks, missugused tsitaadid nad välja valisid ja meelde jätaavad. Õpetaja suunab arutlust üleklassitöös. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

III tund

Tunni teema: alusteksti põhjal arutleva kirjandi kirjutamine.

I faas – evokatsioon u 10 minutit

Õpetaja ja õpilased tervitavad. Õpetaja palub õpilastel meenutada, kelle luuletusi eelmistes kirjandustundides käsitlesime ja mis (missugused mõtted) meelde jäid.

Õpilased püüavad meenutada luuletusi, mida nad lugesid. Õpetaja esitab töölehe (lisa 4), mille abil toimub järgnev arutelu: *Kas nõustud järgmiste väidetega. Püüa palun põhjendada. Leia, kelle luuletuse mõttega antud väide sobib. (V.Luik – L; D. Kareva – K; J. Viiding – V)* Õpilased täidavad töölehe, kus põhjendavad väite tõesust ja leiavad seosed luuletustega.

II faas – tähenduse mõistmine 15 minutit

Õpetaja juhib arutelu. Ühises arutelus leitakse märksõnad/ laused, mis aitavad luua sissejuhatuse. Õpilased leiavad märksõnu/ lauseid, mis sobivad vastavasse kirjandi osasse. Seejärel arutletakse teema arenduse loomise võimaluste üle ja kokkuvõtte kui üldistuse kujunemise võimalusi. Õpetaja selgitab tsitaadi kasutamise reegleid ja näiteid. Õpilased kuulavad ja küsivad vajadusel.

III faas – refleksioon 20 minutit

Õpetaja palub asuda kirjandi ettevalmistuse juurde. Õpilased koostavad oma kirjandi märksõnaskeemi ja kava. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

IV tund

Õpilased kirjutavad kava põhjal mustandi.

V tund

Õpilased viimistlevad ja kirjutavad kirjandi puhtandi (lisa 5).

Lisa 2: Luuletused

D. Kareva „Luule kui valusõna“

Luule kui valusõna,
rohuleht haava pääl.

Rahusa valgusena
voolab sus salahääl
ürgsel sõnatul kujul
kõige kogetu all.

Alles mõttejõu mõjul,
saatuse tuletujul
saab tast selge kristall.

V. Luik „Kõik, mis teed, tee praegu“

KÕIK, MIS TEED, TEE PRAEGU.
Ükski ei tea, mis on ees.
Ega siis ilmaaegu
hing pole kellelgi sees.

Et paha tegijat rusub,
seda ma ka ei arva.
Kuidas sa kurja usud-
õiget häädkki näeb harva.

D.Kareva „Pärastlõuna“

Isa ja ema on leppinud jälle.
Väljas on laupäev ja tilguvad räästad.
Istun ja vahin ja mõtlen vist talle.
Nagu saaks mina siis kedagi päästa.

Vaibad on kortsus ja segi on sahtlid.
Keemia kontrolltöö keeratud käkru.
Köögi pool lõhnavad vasttehtud
vahvlid.
Istun ja pörnitsen endale näkku.

Väljas on laupäev ja tilguvad räästad.
Mida ma vahin, et välja ei lähe.
Kedagi hoida või kaitsta või päästa.
Sõnu on palju ja suutmist on vähe.

D. Kareva „Kui kõnelda üksainus
kord“

Kui kõnelda üksainus kord,
on vastutus nii suur,
et ükski sõna ei näi väärt,
et öelda.

Kui elada üksainus kord,
on võimalus nii suur,
et tardud
ning ta tummalt mööda lased.

Doris Kareva „Kõikide eest“

Kõikide eest, kes on eksinud
ulgumerel,
kõikide pärast,
kes päeva on pillanud käest,
palun ma täna
küünalde kaduval valgel
väsiva südame viimasest
valust ja väest.

Tulge,
hulgused, sulid, sandid,
vagabundid ja kurtisaanid,
kupeldajad ja hiromandid,
loodrid, luiskajad, narkomaanid,
pätid, priiskajad, joomahullud;
kel on hirm, kel on nälg, kel on külm,
kes on isatult ilmale tulnud,
kellest pöördunud ära maailm,
kes on eksind ja ahastand kaua -
saate puhkuseks pehmeimad toad.
Täna ööl.

Teile katan ma laua,
peened veinid ja parimad road-
tulge, tulge.

Ma tunnen teid ära,
teie verd voolab minuski vist...
Ainult ühe ees vakatab värav.

Ainult sind ma ei tunne, sadist.

Juhan Viiding „Vana mehe laul“

Seda õnne kõik ei aima,
mis on vanal mehel siis,
enne surma kui saab õnnistust
ta veider eluviis.
Kuigi maalitud on kolle,
annab sooja tuli – jaa!
Tean, mu elutööd nüüd jätkab poeg,
mu järeltulija.

Sina jõuad kaugemale,
kuni kord ka ise oled muld.
Üks on tõde, mingi vale
ei saa kustutada igavese tõsielu tuld.
Olen vana mees ja sellepärast
lihtne on mu jutt.
Peagi lõpetamas olen oma
elurännakut.
Ära pahanda, kui laul sai
liiga lihtne, õpetlik.
Kuula ära, sest me elu
selles ilmas pole pikk.

Meie eitus, meie jaatus
liugleb tuules nagu leht.
See mis saadab, ongi saatus,
ikka õiglane ja eht.
Oma hinge ei või müüa –
kuri ilm las udutab.
Ainult seda omaks hüüa,
mis su hinge puudutab.

**Lisa 3: Tööleht. Süntees luuletuste
põhjal**

Palun püüdke paaristöös vastata järgmistele küsimustele.

Mis on neis kolmes luuletuses
sarnast?

Millist elukogemust jagavad
luuletajad?

Kas neid luuletusi võib viia ühise
nimetaja alla – hingeluule? Miks?

Milline luuletus sulle hinge läks,
omaks hüüad?

Leia igast luuletusest need read, mis
sulle enim meeldisid ja meelde
võiksid jääda.

**Lisa 4: Tööleht. Väidete
põhjendamine**

**Kas nõustud järgmiste väidetega?
Püüa palun põhjendada. Leia, kelle
luuletuse mõttega antud väide sobib
(V.Luik- L; D. Kareva- K; J.
Viiding- V).**

1. Mitte keegi pole üdini halb, mitte
keegi pole üdini hea.

2. Me ei tohiks jätta ütlemata ja
tegemata olulist, mis meie hinge
hiljem mürgitab.

3. Kõik inimesed väärivad andestust.

4. Igaüks on oma saatuse sepp.

5. Kõiki võib mõista, välja arvatud
sadiste.

6. Kurja inimest pole võimalik mõista.

7. Oma hinge müümine võib olla
ebaaus, inetu, ebaõiglane, julm tegu.

8. Omaks hüüda (pidada) saab ka
vahel halvana näivat.

9. Kõige olulisem elus on olla edukas,
selle nimel võib oma hinge ka „natuke
müüa“.

10. Nende luuletuste lugemine
muudab inimese veidi paremaks.

Lisa 5: Tööleht. Kirjand

Luule puudutus

**Palun püüa siia luua väike kirjutis sellest, mis Sind puudutas. Püüa võrrelda
loetut oma elukogemusega ning kasutada ka mõnda tsitaati luuletustest.
Aitäh Sulle!**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Lisa 6: Liteeritud tekst. Luuletuse käsitus. Filosoofiline (sokraatiline) vestlus

Õpilane esitab luuletuse. Aplaus. Õpetaja: Niimoodi ütleb siis Doris Kareva. Kes on need eksinud ulgumerel? Kes on päeva pillanud käest? Kes on need inimesed, kuidas sellest aru saada? Mis metafoor see on? Õpilane: Kellel pole püsivat kodu. Õpetaja: Ka võimalik. Veel! Õpilane: Kodutud. Õpetaja: Kodutud. Kes veel? Õpilane: Kes on oma elus sihi ära kaotanud. Õpetaja: Kes on sihi ära kaotanud. Annabel, tahtsid ka täiendada? Õpilane ei vasta kohe. Õpetaja: Kes on need, kes on päeva pillanud käest? Kes on need, kes pillavad päeva, ei võta siit midagi kasulikku? Õpilane: Joovad. Õpetaja: Näiteks, õige, jah, tahtsid ütelda?

Miks luuletaja ütleb nii: „...tulge hulgused, sulid, sandid, vagabundid, kurtisanid, kupeldajad, hiromandid...“ Kas kõik need võõrsõnad jäid meelde, mis nad tähendavad? Küsimust praegu ei ole? Õpilased raputavad pead. Õpetaja: Kõik inimesed, kes on ju tegelikult väga halvad inimesed: „...loodrid, luiskajad, narkomaanid, pätid, priiskajad, joomahullud...“ (Paus) Miks ta palub nende eest? Õpilane: Mis siis, et nad on halvad, nad on ikkagi inimesed. Õpetaja: Nad on ju ikkagi inimesed. Väga tubli! Veel! Veel põhjendusi! Õpilane: Ta tahab, et nad tee uuesti üles leiaksid. Õpetaja: Tubli! Loomulikult. Ta tahab neid hoida, kaitsta, päästa, nagu „Pärastlõunas“ oli, eks ole! Ta saab aru, millest? Õpilane: Ta saab aru, et nemad pole süüdi selles, et neid pole keegi õpetanud, kuidas elada ja siis nad proovivad niimoodi elu läbi elada. Õpetaja: Tubli! Mis veel võib nende inimestega halvasti olnud olla? Kuidas on sattunud need inimesed nii hullule teele, nagu siin on üles loetud? Mis on nende elus halvasti olnud? Õpilane: Näiteks see, et nende vanemad tegid sedasama või sõbrad või kes iganes. Õpetaja: Nii, õige. Õpilane: Halb lapsepõlv. Õpetaja: Kurb ja halb lapsepõlv. Mis seda halba lapsepõlve toodab, toome mõned põhjendused. Mis teeb lapsepõlve halvaks, mis põhjused? Millised põhjused on halval lapsepõlvel? Õpilane: Ema-isa, kes ei hooli. Õpilane: Ema-isa, kellel pole kunagi vaba aega ja kes on kogu aeg tööl. Õpetaja: Täpselt nii. Või Soomes ära. Õpilane: Et vanemad joovad ja on narkomaanid ja see hakkab lapsele külge, võivad lapsi peksta ka. Õpetaja: Täpselt nii. Õpilane: Kui nad tülitsevad hästi palju. Õpetaja: Vanemad tülitsevad hästi palju ja siis ei tahagi laps enam kodus olla ja hakkab tegema hulle asju.

Õpetaja: Luuletaja üritab kõiki neid pahelisi ja halbu inimesi mõista. Mis ta on nõus neile tegema? Õpilane: Toitu tooma. Õpilane: Magamiskohta pakkuma. Õpetaja: Väga õige. Hoolima, hoolitsema nende eest. Miks luuletaja nende asjade pärast südant valutab? Õpilane: Ta tunneb kaasa nende inimestele. Õpetaja: Loomulikult. Tal on empaatia. Kas sõna „empaatia“ on teile tuttav? Õpilased (mitu): Jah. Õpetaja: On tal on empaatia nende vastu. Kui sina kõnnid mööda tänavat ja näed kodutut, mis tunne sul tekib? Õpilased (mitu): Halb tunne. Kurb. Õpetaja: Hakkab kurb. Näete, kui palju vastuseid tuli kohe. Loomulikult, hakkab kurb ja paha. Aga kas nii võib ka vahel olla: oh, ise on süüdi, joob selline siin. Kas on mõnel selline tunne ka vahel olnud? Õpilased noogutavad (mitu): On vahel! Õpilased (mitu): Jah. Õpetaja: Mis ta siin on niimoodi, eks! Luuletaja, näete, tema hing on nii suur ja süda on nii suur, et tema mureseb nende kõiki pärast, tema oskab nende kõigi saatusi näha, tegelikult on tal neist nii väga kahju. Aastaid tagasi oli Tartus selline lugu, kus teist mõned aastad vanemad poisid peksid surnuks ühe kodutu. Lihtsalt, ilma põhjuseta. Mis ta siis on selline. (Paus) No ei tea, kui need poisid oleksid lugenud Doris Kareva luuletust, kas nad oleksid seda teinud? Mis te arvate. Õpilased vastavad kõhklevalt, kehitavad õlgu. Õpetaja: Mitte kunagi ei või teada. Aga kas oleks olnud võimalus, et nad ei oleks seda teinud? Õpilased (mitu):

Jah. Õpetaja: Näete, kui üksmeelne vastus. Loomulikult. See on see luuletaja missioon. Luuletaja mõtleb hingega.

Aga luuletaja ütleb niimoodi: „...teie verd voolab minuski vist...“, kuidas ta niimoodi saab ütleda? Kuidas ta samastab end nende pättide ja kõigi halbade inimestega. Õpilane: Kõik on ikkagi inimesed. Õpetaja: Ikkagi oleme inimesed ja lõppude lõpuks, kes ütleb, et mina olen küll selline inimene, et minul ei ole ühtegi viga. Kes teist ütleb, anna käega märku! (Paus) Ega vist keegi ei ütle, eks! Ei olegi sellist inimest! Ja luuletajagi mõtleb nii, et neil halbadel joodikutel ja pättidel on mõni hea omadus.

Aga ometi! Keda ta ei ole siis valmis mitte kunagi mõistma? Õpilased (mitu): Sadiste! Kas me jõudsime rääkida, kes on sadist? Õpilased (mitu): Jaa. Õpetaja: Sadist on see, kes naudib teiste piinu. Vaatab pealt ja naudib, jah. Oskate tuua selliseid tegusid ajakirjandusest või mis on juhtunud viimasel ajal, selliseid sadistlikke tegusid. Me oleme teiega klassiruumis ka rääkinud. Tuleb midagi meelde? Nädal tagasi oli niisugune hirmus lugu tüdrukutega. Õpilane: Kaks tüdrukut peksid endast nooremalt tüdrukut sellepärast, et ta ei toonud neile suitsu. Õpetaja: Kas see oli sadistlik tegu? Õpilased (mitu): Jaa. Õpetaja: Tundub. Kas meie luuletaja kombel ei ole valmis neid kunagi mõistma? Õpilased (mitu): Jaa. Õpetaja: Põhjenda. Õpilane: Tahtsin rääkida ühe teise loo. Õpetaja: Lõpetame enne selle loo, kas neid tüdrukuid on kuidagi võimalik mõista? Või meie mõistame nad sadistideks ja oma lauda me neid ei kutsu, mitte kunagi? „Ainult sind ma ei kutsu, sadist!“ Mis te arvate? Mis sa, Kelli, arvad? Oled nõus sellega? Õpilane noogutab. Õpetaja: Aga neil tüdrukutel on olnud väga keeruline saatus. (Paus). Vaat, ei olegi nii lihtne arvata, eks! (Mitu) noogutavad. Nad käitusid sadistlikult, aga nad on ju ikkagi veel lapsed. Kas lootust on? Õpilased: On nende puhul veel lootust. Õpetaja: Egertil tuli lugu meelde. Õpilane: See oli nii, et koer visati sillalt alla. Õpetaja: Ja laste tegu, eks? Õpilane: Ei, suurte tegu. Õpetaja: Jah, tõesti sadistlik inimene. Me siin rääkisime, et lapsed, teievanused lapsed toppisid lupja kassipojale silma, et ta pimedaks jääks, et siis näha, kuidas kassikene käitub, kui ta pime on. (Paus) Kas me andestaks? Õpilased (Mitu): Ei. Õpetaja: Ei tahaks andestada. Aga jällegi, nad on ju lapsed. Aga kui need lapsed, kes sellele kassipojale lupja silma toppisid, või need, kes said suureks ja koera alla viskasid sealt sillalt, aga kunagi nad olid ju lapsed, kui nad kunagi oleks lugenud seda luuletust ja arvanud, et sadistid on ikka need, keda me kunagi ei mõista, kas siis oleks mingigi võimalus, et nad ei oleks niimoodi käitunud?. Õpilased (mitu): Jah. Õpetaja: Jah, see on see luule jõud. Aitäh teile.

Lisa 7: Väljavõtted õpilaste kirjanditest

Tollet eesti keele tunnil, kui me neid luuletusi lugesime, avanes minu ees järsku terve rida uusi sõnu ja mõisteid. Enne seda ei mõistnud ma luuletustest midagi arvata. Tunnis aga räägiti huvitavatest luuletustest ja seletati need lahti. Ma ei tea, kas nad muudavad mind paremaks, aga kedagi muudavad küll.

Doris Kareva ütleb oma luuletustes, et mitte keegi pole üdini halb ega üdini hea. Ma mõistan seda nii, et isegi kõige halvemal inimesel on mingigi hea külg. See tuleb välja paljudes filmides, kõige julmemal mõrvaril on kellegi tarvis süda sees, et kedagi nad siiski armastavad. Me ei saa kedagi koheselt halvaks tembeldada.

Luules on oma salakeel, mida mõistavad ainult inimesed, kellel on aega keskenduda luuletustele, mida nad loevad. Luule ei ole mõeldud lugemiseks, kui sul on kiire. Luule on salakeel ja kui sellest aru saad, siis vaatad maailma üldse teise pilguga. See muudab ka su iseloomu, võib öelda, et see parandab seda. Luule paneb su meelde tuletama kaunimaid hetki elus. Luule autoritel on teistest erinev hingelend. Neil tulevad luuletused südamest. Nad mõistavad inimesi, kes on teinud halba.

Doris Kareva luuletusest jäi meelde mõte, et kõiki inimesi võib mõista, välja arvatud sadiste. Ma ei taha seda uskuda. Nad on ikkagi ka inimesed. Näiteks öeldakse televiisoris uudiste saates, et ema hülgas oma lapse. On see ema siis tõesti nii halb, et ta tuleks ära tappa, nagu arvas mu täditütar? Sellel emal võis ju olla põhjus. Põhjuseks võiski olla, et ta tahtis lapsel hinge sees hoida. See ema võis loota, et tuleb keegi hea inimene ja leiab tema lapse. See ema võib olla vastutustundetu, aga tedagi võib mõista. Võimalik on teada inimese nime, aga mitte tema lugu.

Ma ei ole suur luuletuste lugeja. Ühes kirjanduse tunnis aga läks üks luuletus mulle südamesse ja sai kristallselgeks. See rääkis inimestest, kes oma elu on käest pillanud. Kõik inimesed väärivad andestust, oli selle luuletuse mõte. Mis sest, et mõned on vargad, sulid, joodikud. Kõigil on hing, mis vajab hoolt, andestust ja armastust.

”Oma hinge ei või müüa!” Nii ütleb luuletaja Juhan Viiding ja ma tõesti usun teda. Luuletajal on elukogemus ja -tarkus, millega seda öelda. Hinge müümine tekitab halva enesetunde ja süümepiinad. Seda ei tohiks isegi siis, kui see oleks miljoni dollari küsimus. Süümepiinadest on raske lahti saada. Kes teab, võib olla ei saa neist vabaks isegi hauas. Kord ma valetasin emale ja see tekitas minul palju süümepiinu. Siis ma tunnistasin üles ja sain oma hingerahu tagasi. Luuletajad võitlevad kurjusega ja maalivad sulepeast välja selliseid sõnu, mis kestavad edasi tulevastes põlvkondades.

Hinge müümine võib olla ebaaus, inetu, ebaõiglane või julm tegu. Kõik inimesed on nendest pahategudest midagi teinud. Mina näiteks olen teistele palju valetanud. Aga loodetavasti pole ma veel vanapaganale sellega oma allkirja andnud. Huvitav, kas inimesed, kes teevad kurja, tunnevad hinges midagi või on niisama edasi nagu enne? Seda ei tea keegi ja kas on üldse selline asi nagu hing, äkki on ainult mõtlemine ja keha? Arvan, et kui on hing, siis see on sama omapärane nagu sõrmejalg ja väga-väga väärtuslik.

Ma mõistsin neid luuletusi, mis me tunnis lugesime ja need läksid mulle hinge, aga natuke jäi minu jaoks ka "salakeeleks" ja see mulle meeldib. Mina tahaksin suurena saada inimeseks, kes saavutab oma soovid ja saab oma pere ja ma soovin inimesi aidata ja muuta nad õnnelikuks. Ei piisa ainult enda õnnest. Niimoodi puudutas mind luule.

Luuletused on parim viis inimese hinge puurida. Luuletustes on peidus õpetussõnad. Mis mina välja lugesin, on see, et ausus ja hoolivus teiste vastu on elus olulisem kui raha, mis ebaausal teel saadakse. Nagu Juhan Viiding ütles: "Oma hinge ei või müüa..."

Kui ma lugesin Doris Kareva luuletust "Kui kõnelda üksainus kord", siis sain aru, et luuletaja proovib meid panna mõistma, et elame üksainus kord. Seega ei tohiks me oma elu raisata. Sain aru, et autoril võib olla väga suur mõttejõud. Kui ma otsisin luulekogu töö jaoks luulekogu, sattusin lugema täiskasvanute luulet. Siis ma ei saanud aru, mida luuletaja oli proovinud oma värsiridadega ütelda. Tookord ei tundnud ma luule puudutust. Aga pärast kirjandustunde, kus me luulet lugesime, tunnen, et minu jaoks on luule küll veel salahääl, aga hakkab kristalliseeruma. Luule paneb meid mõtlema elust, surmast, headusest, inimestest. Seega luule võim on väga tugev, kui me laseme end tema sisse.

Peale Doris Kareva luuletuse "Kõikide eest" lugemist avastasin end mõttelt, kas vaesed ja halva elujärgjega inimesed on süüdi enda olukorras või on süüdi keegi teine. Kui ma andsin selle luuletuse oma vennale lugeda, tundus mulle, et järgnevatel päevadel on ta oma mõtetes ikka selle luuletuse juures. Kui ma temalt küsisin selle kohta, siis ta ütles, et ta pole mõelnud selle üle. Kas mina olen hull, kes nii mõtleb, või on mul siiski õigus? Kas räägib meie sees salakeel või on see fantaasia?

Lugesime klassiga Juhan Viidingu luuletust. Seal oli kirjas, et oma hinge ei või müüa. See lause puudutas mind väga. Rääkisin sellest sõbrale. Ta ütles, et luuletused on igavad. Mina vaidlesin nüüd talle vastu, sest olin luuletusest aru saanud ja tundsin, et muutusin natuke täiskasvanumaks. Luuletusi võib lugeda küll.

Lisa 8: Õppelement. Katrin Reimuse noorteromaani „Haldjatants“ käsitus

I tund

I faas – evokatsioon u 7 minutit + u 5 minutit

Õpetaja ja õpilased tervitavad. Õpetaja teatab tunni teema ja põhitegevused. Õpetaja küsib, *milliseid muljed raamatu lugemisel tekkisid*. Õpilased avaldavad arvamust loetud raamatu kohta. Õpetaja jagab lugemiskontrolli töölehed. Õpilased sooritavad lühikese (5–6 küsimusest koosneva) lugemiskontrolli (lisa 9).

II faas – tähenduse mõistmine 13 minutit

Õpetaja edastab lühikese esitluse raamatu autori Katrin Reimuse kohta. Õpilased kuulavad ja jälgivad esitlust. Ajurünnak. Õpetaja palub esitada teoses kajastuvaid probleeme. Õpilased toovad välja kõik probleemid, mis raamatutegelaste elus esinesid. Õpetaja eristab toodu hulgas *alkoholismi* probleemi. Õpetaja jagab töölehed ja palub paaris töös need täita. Õpilased täidavad paaris tööna töölehe (lisa 10). Üleklassitöös arutletakse probleemi üle ja tuuakse välja töölehele märgitu. Õpilased võrdlevad arutelu käigus töölehele märgitud vastuseid. Õpetaja annab lühikese ülevaate alkoholismi kui haiguse kohta. (www.alko.ee) *Alkoholism põhjustab palju probleeme inimese elus. Alkoholism suurendab meeleolu languse (depressiooni) tekkimise ja enesetappude riski. Alkoholismil on samuti suur osa kuritegudes, liiklusõnnetustes ja koduses vägivallas. Alkoholismil on oma roll ka juhuslikus rasestumises ning haigestumisel narkomaaniasse ja AIDSi. Alkoholisõltuvus põhjustab mitmeid kehalisi haigusi nagu maksa kärbumine, südamete rütmihäired, maohaavand ja ajurabandus. Alkoholi tarvitavatel rasedatel naistel on oht saada mitmesuguste erinevate sünnikahjustustega lapsi. Ülemaailmne statistika näitab, et alkoholisõltuvus tekib 10 protsendil meestel ja viiel protsendil naistel. Alkoholismi tekkes on olulised nii pärilikud tegurid kui sotsiaalsed faktorid. Selliseid – elustiiliga kaasnevaid tegureid nagu alkohoolikutest sõbrad, alkoholi kerge kättesaadavus, ühiskondlik heakskiit alkoholi tarvitamiseks või keerulised probleemid isiklikus elus – võivad olla hoopis olulisemad kui pärilikkus. Probleemidele alkoholiga viitab hommikune pits, et rahustada närve või võidelda pohmelusega, kassiahastus ja süütunne liigse joomise tõttu. Sageli esinevad pikad, mõnest päevast kuni kuuajased joomaperioodid. Üksinda joomine. Probleemid tööl, mis sageli viivad töökoha kaotuseni ja omakorda rahaliste raskusteni. Enam ei toituta korralikult ega hoolitseta oma välimuse eest. Juuakse sageli mälukaotuseni. Juhitakse joobnuna autot. Alkoholijoobes võidakse vigastada ennast ja teisi. Vägi joogi pudeleid peidetakse kõrvaliste pilkude eest. Tekivad meeleolu- ja isiksushäired. Alkoholi mürgine toime siseorganitele põhjustab hommikust oksendamist, kätevärisemist, näopunetust, tuimust, nõrkust või kipitustunnet kätes või jalgades. Sagedased on vigastused, eriti kukkumisest. Õpetaja küsib, kuidas Kristiina ise alkoholi suhtus, ja palub leida raamatus toodud noorte peo kirjeldus ja selle tagajärjed. Õpilased esitavad oma seisukoha, kas Kristiina oleks saanud/ pidanud käituma teisiti.*

III faas – refleksioon 10 minutit

Õpetaja palub täiendada töölehti tõhustatud loengu põhjal alkoholismi kui haiguse tunnuste abil. Õpilased täiendavad töölehti. Üleklassitöös võrreldakse tulemusi. Õpetaja palub igal õpilasel vihikusse kirjutada tunni ja paaris töö kokkuvõtte. Lõpeta laused. Täna õppisin, et..... Meie paaris töö..... Mina nõustusin/ ei nõustunud....

Õpilased lõpetavad laused, mis on esitatud slaidil. Kui ei jõua, jääb koduseks tööks. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

II tund

I faas – evokatsioon u 10 minutit

Õpetaja ja õpilased tervitavad. Õpetaja kirjutab tahvlile sõna *Jõulukingitus*. Ajurünnak. Õpetaja palub nimetada olulisi mõtteid, mis seostuvad sõnaga jõulukingitus. Õpilased toovad ajurünnaku käigus välja seosed tahvlile toodud sõnaga. Õpetaja esitab väikese loo. *Ammusel ajal kaugel Pariisi linnas ühes katusekambris elasid kaks noort armunud inimest: neiu ja noormees. Nad olid üliõpilased ja väga vaesed. Tulid jõulud ja nad soovisid oma armastuse märgiks teineteisele midagi väga ilusat kinkida. Noormees vaatas neiu pikki kauneid kiharaid ja mõtles: „Oh, oleks mul raha, kingiks talle hõbedase juuksekammi, millega ta saaks oma juuksed üles panna, et paista lasta tema kaunil profiilil. Neiu mõtles: „Oh, oleks mul raha, kingiks noormehele hõbedase uuriketi. Ainus mälestuse, mis tal on, on vanaisa hõbeuur, ta vaatab teda ainiti, aga tal ei ole uuriketti, et seda kanda.“ Nõnda nad mõtlesid. Siis läks tüdruk parukategija juurde ja lasi oma kaunid juuksed maha lõigata, müüs need ära ja ostis hõbedase uuriketi. Noormees aga läks ja müüs ära oma hõbeuuri ja ostis neiule hõbekammi, millega juuksed üles panna. Õpilased kuulavad õpetaja lugu. Õpetaja palub õpilastel leida, kuidas on lugu seotud loetud raamatuga „Haldjatants“.*

II faas – tähenduse mõistmine 25 minutit

Õpetaja palub ühel õpilasel jutustada kokkuvõtlikult sellest, kuidas Kristiina nuku varastas. Diskussioonivõrk. Õpetaja kirjutab tahvlile: *Kas Kristiina käitus õigesti? Jah/ Ei*. Õpilased kirjutavad küsimuse ja vastused vihikusse. Üleklassitöös arutletakse vastuste üle. Õpetaja palub õpilastel tuua kummalegi poolele kolm põhjendust. Lõppjärelendusena palub õpetaja kirjutada järelendus, milles tuleb valida pool. Rühmatöö (lisa 11). Õpilased jagunevad õpetaja suunamisel rühmadesse. Õpetaja annab tööjuhendi: *Palun lugege situatsiooni kirjeldus paberilt. Iga õpilane valib tema arvates kõige reaalsema lahenduse ja leiab põhjenduse, miks see on kõige reaalsem. Rühmaarutelu tulemusena on rühma arvates kõige kaalukam argument lahendusvariandiks. Rääkida tuleb järjekorras ja kaaslastele vahele ei segata. Rühmas võib jääda eriarvamusele. Rühmad teevad ettekanded, millise lahenduse nad valisid ja miks. Õpetaja teeb üldistava kokkuvõtte.*

III faas – refleksioon

Õpetaja esitab küsimuse: *kuidas me saaks Kristiinat aidata, kui ta õpiks meie klassis? Palun leidke 3 võimalust*. Vastused kantakse tahvlile. Õpetaja palub õpilastel tuua välja lahendused, mis aitasid Kristiinal olukorraga toime tulla. Lahendused kantakse tahvlile ja leitakse väärtused, mis iga lahenduse tõi. Õpetaja palub õpilastel teha tunnist kokkuvõtte. *Mis oli täna oluline?* Õpetaja tunnustab õpilasi. Tunni lõpetamine.

III tund

I faas – evokatsioon u 10 minutit

Õpetaja ja õpilased tervitavad. Õpetaja suunab õpilasi sobivalt istuma. (Tund toimub tantsuklassis.) Õpetaja annab väikese ülevaate, mis tunnis toimuma hakkab.

Õpilased esitavad ettevalmistatud koolivägivallateemalise dramatiseeringu. Esmaste mõtete vahetamine. Õpetaja küsib õpilastelt, *mis siin toimus*. Õpilased vastavad.

II faas – tähenduse mõistmine 15 minutit

Õpetaja palub igal dramatiseeringus osalejal kommenteerida oma rolli. (Kuidas ta näeb seda tegelast, keda ta kehastas ja mida ta tundis seda rolli sooritades.) Õpetaja suunab üleklassilist arutelu küsimustega: *kas klassikaaslased täitsid oma osa veenvalt?, mis võis põhjustada kiusamise?, kuidas said tüdrukutest kiusajad?, kuidas käitus õpetaja? milliseid lahendusi sellises klassis oleks?, kuidas seostub dramatiseering loetud raamatuga?, mis põhjusel kiusati teoses raamatutegelast Argot? Triinut?, kuidas sai Argo abi?, kuidas saaks dramatiseeringu peategelasest kiusatav abi?*. Õpilased vastavad ja arutlevad. Õpetaja teeb arutelust lühikese kokkuvõtte.

III faas – refleksioon 20 minutit

Rühmatöö (lisa 12). Õpilased jagunevad rühmadesse. Asutakse situatsiooni analüüsima. Töö toimub eelnevate tundide rühmatööde analoogial. Õpilased leiavad rühmades lahendusi kiusamise situatsioonile ja võrdlevad põhjendusi. Järgneb reflekteerimine: *mis oli täna tähtis?* Õpilased vastavad. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

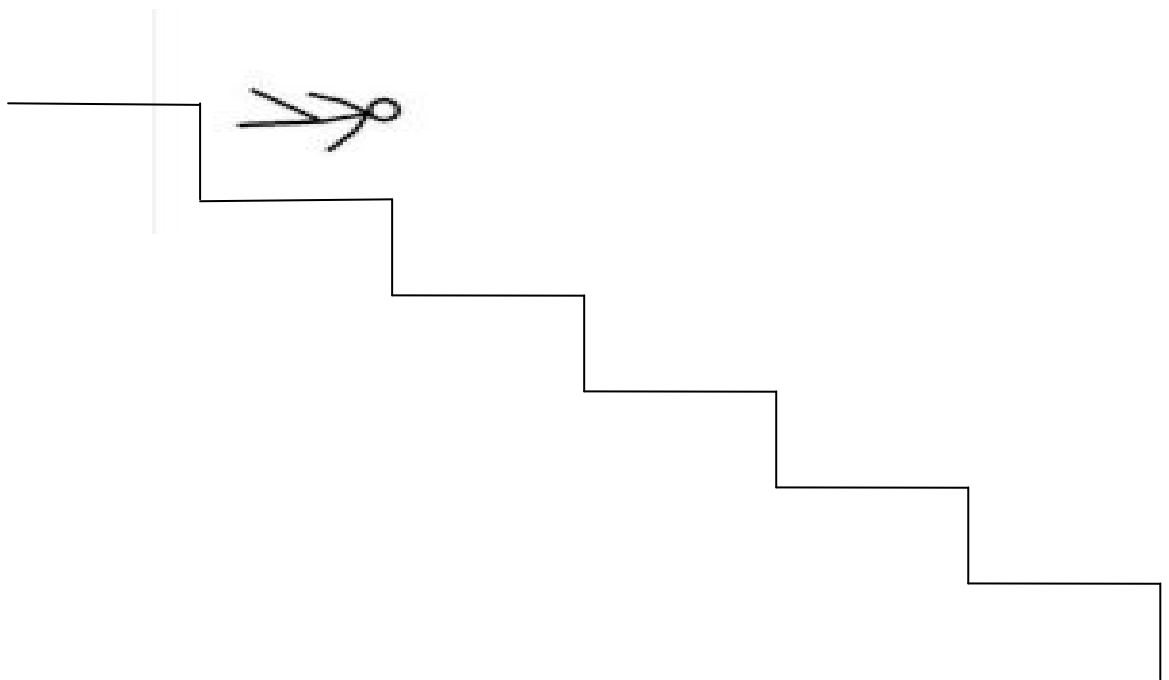
Lisa 9: Tööleht. Valik küsimusi lugemiskontrolliks

1. Kes kuulusid Kristiina **perre**? (1p)
2. Kes oli Kristiina **kõige parem sõber**? **Iseloomusta** teda ühe lausega. (2p)
3. Too Kristiina klassist välja **kaks positiivset tegelast** ja **2 negatiivset** ning **põhjenda** ühe lausega, miks nii arvad. (4p)
4. Mis oli **Kristiina ema** probleem? (1p)
5. Mis juhtus **Siiri sünnipäevapeol** Kristiinaga? (1p)
6. Miks Kristiina **Sveniga** vahepeal **tüllis** läks? (1p)
7. Mis juhtus **Jannu jõulupeol**? (1p)
8. Miks Kristiina **varastas nuku**? (1p)
9. Kuidas **suhtus** Kristiina **isasse**, põhjenda. (2p)
10. Mis **juhtus lõpus** Kristiina **emaga**? (1p)

Lisa 10: Tööleht. Kristiina ema allakäik alkoholismi süül

Juhend: Palun leidke raamatut meenutades Kristiina ema allakäiku, sealhulgas alkoholismi iseloomustavad seigad / märksõnad ja märkige need joonisele.

(Eeldatavad vastused: lahusus, ühepäevapohmell, kahepäevapohmell, kolmepäevapohmell, joomatsükkel, haiglasse sattumine.) Seejärel märkige vastavatele astmele tunnused, mis märgivad alkoholismi kui haigust. (www.alko.ee) (Võimalikud vastused: *meeleolu langus; võitlus pohmelusega; kassiahastus ja süütunne liigse joomise tõttu; sageli esinevad pikad, mõnest päevast kuni kuuajased joomaperioodid; üksinda joomine; enam ei hoolitseta oma välimuse eest; meeleolu- ja isiksushäired; sagedased on vigastused, eriti kukkumisest.*)





Lisa 11: Tööleht. Vargus. Rühmatöö

Juhend: Palun loe läbi situatsiooni kirjeldus. Otsusta, millise käitumislahendi sa valiksid. Põhjenda, miks. Esitage rühmas ükshaaval oma põhjendused. Valige parim.

Situatsioon

Kristiina ema on alkoholi küüsis ega suuda enam vastutada laste eest. Kristiina väike õde on täielikult Kristiinast sõltuv. Kristiina hoolib väga oma väikeõest ja soovib iga hinna eest täita õekese jõuluunistuse, et jõuluvana tooks nuku, mida õde on näinud poe vaateaknal.

Kristiina maskeerib end ja läheb nukku varastama. Sina oled Kristiinale väga hea sõber, tead tema muret ja aimad, et Kristiina kavatseb selle meeleheitliku sammu ette võtta. Mida teed?

1. Lähed ja räägid klassijuhatajale probleemist.
2. Helistad Kristiinale ja püüad teda veenda, et ta ei tohi seda teha, olgugi, et väike õde kaotab usu jõuludesse.
3. Räägid klassikaaslastele Kristiina murest ja teed ettepaneku koguda klassis raha, et osta see nukk.
4. Räägid oma emale ja palud teda Kristiinat aidata.
5. Helistad Kristiinale ja ütled, et ei ole enam tema sõber, kui ta vargile läheb.
6. Ütled Kristiinale, et tuled temaga poodi kaasa ja poes sekkud otsustavalt, tõmmates avalikkuse tähelepanu, nii et Kristiina ei saa oma plaani teostada.



Lisa 12: Tööülesanne. Rühmatöö. Kiusamine

Juhend: Palun loe läbi situatsiooni kirjeldus. Otsusta, millise käitumislahendi sa valiksid. Põhjenda, miks. Esitage rühmas ükshaaval oma põhjendused. Valige parim.

Situatsioon

Klassis kiusatakse ühte õpilast järjepidevalt juba üle aasta. Kiusajaid on terve kamp ja keegi ei julge neile vastu hakata. Ühel päeval läheb asi päris vägivaldseks: kiusataval löigatakse juukseid ja määratakse jope. Näed seda kõike pealt. Mida teed?

1. Jooksed klassijuhataja juurde abi järele, kuigi kardad, et kiusajad saavad teada ja ähvardavad kätte maksta.
2. Sekkud otsustavalt kiusatava kaitseks ja nõuad, et kiusajad kohe lõpetaks.
3. Hoiad kaugemale, aga pärast lähed ja lohutad kiusatavat.
4. Lähed ruttu minema, et ei oleks asjaga seotud: pärast hakka veel aru andma.
5. Lähed koju ja räägid oma vanematele ning palud, et nad teataks kooli, ilma et oma nime mainiks.
6. Seisad eemal ja vaatad huviga, kuidas asi lõpeb.

Lisa 13: Litereeritud tekst. Rühmaarutelu ja dilemma lahendamine

Õpetaja: Aga nii ongi. Päris 100% ideaalset lahendust ei ole nagu eluski. Pead valima lihtsalt parima. Ja pärast otsustama selle järgi, missugune põhjendus siis oleks kõige veenvam. Sa valid variandi, kirjutad lehele põhjenduse ja siis algab arutelu, nii nagu me eelminegi kord rühmas tegime. Määrate järjekorra, igaüks räägib ja siis hakkate arutama, missugune argument oli teil neljast kõige parem, kõige veenvam. Kas lahendusviisid tulid erinevad või ühtemoodi. Ja püüate jõuda ühele lahendusele. Ja kui ei jõua, sellest ei ole ka midagi. /---/ Ja siis räägime. Kas tööülesanne on arusaadav? Hakkame peale. Ärge veel arutage, teil on vaja põhjendada. Kirjutage põhjused, miks sa selle variandi valisid. Enne on vaja põhjendust ja siis tuleb arutamise aeg. (Individuaalne põhjenduste kirjutamine kestab 3 minutit.)

Kas oleme jõudnud ühisele positsioonile? /---/ Alustame kokkuvõtteid. Teie rühm? Õpilane: Me valisime esimese lahenduse, sest et klassijuhataja saaks Kristiinale rääkida ja kui see ka ei aita, ta nõusse ei jää, siis isale helistada ja näiteks sellega õpetajal oleks lihtsam koolis abi otsida lapsele kui tavalisel lapsel, klassikaaslasel. Õpetaja: Mis te arvate, kas Kristiina oleks end hästi tundnud, kui klassijuhatajale oleks probleem avalikustatud? Õpilased: Ei, ei oleks. Aga saaks kas või natukene abi. Õpetaja: Kuidas Kristiina sõprus sinuga oleks olnud. Õpilane: Halvasti. Õpetaja: Tulite kõik ühisele otsusele? Kas teil oli eriarvamusi? Õpilane: Alguses oli erinev. Õpetaja: Ja siis tulite kõik ühisele otsusele. Väga tubli. Aitäh teile! Palun II rühm. Õpilane: Valisime teise variandi, sellepärast, et ta õde kaotaks usu jõuludesse kunagi nagunii, tal ei ole mõtet sellepärast varastada, et ta õde jõuluvana usuks. Õpetaja: Ja veel, miks see tundus kõige parem lahendus? Et noh, oled kindel, et selgitaksite Kristiinale ja Kristiina saaks aru? Õpilane: Ei saa. Õpilane: Selgitaks nii kaua, kui ta saab aru. Õpetaja: Selge, nii kaua üritate selgitada. Kas te tulite kohe ühisele otsusele või olite enne erinevatel? Õpilane: Jah, eriarvamustel. Õpetaja: Ja tundus, et see on kõige parem, saavutasite üksmeelsuse. Selge. Aitäh. Palun järgmine rühm. Õpilane: Me valisime neljanda, aga meil olid erinevad põhjendused, nagu kaks põhjendust. Õpetaja: Selge, palun tooge nad välja. Õpilane: Räägid oma emale. Palud teda Kristiinat aidata, sest äkki see mõjutab Kristiinat, kui keegi vanem temast aru saab, et ta vargusega ei saa probleemi lahendada ning püüab teda tema probleemiga aidata. Õpetaja: Jah, siis veel? Õpilane: Siis teine oli: ei saa keegi teada, et Kristiina tahab mingit nukku osta ega keegi ei hakka narrima, et tal pole raha selle nuku ostmiseks. Õpetaja: Sest et oma ema teie siiski usaldate ja tema saab või tegelikult saab tema abile loota. Väga ilus. Aitäh! Palun järgmine rühm. Õpilane: Meie jäime lõpuni eriarvamustele. Mina ja Keith arvasime, et neljas, sellepärast et ma räägiksin oma emale ja Kristiina ja mina teaksime, et ema ei räägiks kellelegi. Mu ema saaks teada, et tal ema ja isa ei ole, et ta üksi on. Me annaksime raha, ostaks ise nuku, ütleks Kristiinale, et ta ei pea kiirustama raha tagasi maksmisega, ta isa annaks midagi kunagi, siis vähemalt ta õde ei kaotaks usku jõuludesse, selleks ta on ikka liiga väike, ta väiksel õel on ka raske. Õpetaja: Teine vastaspool, mille juurde teie jäite? Õpilane: Meie, et põhjus ... Õpetaja: Räägi kõvemini. Õpilane: Põhjus oli, et varastamine on ikkagi hullem, kui see, et ta õde ei usu enam jõuludesse. Õpetaja: Mis variandi sa valisid? Õpilane: Teine. Õpetaja: Püüad teda veenda? Selge. Eveli tahab lisada. Õpilane: Ma valiksin ka teise, sest ole kui hea sõber oled, kui oled väga hea, suudad teda ikkagi veenda ümber. Õpetaja: Ahah, selline põhjendus, kuulsite kõik, jah? Erinevad

tegelikult teie põhjendused ja valikud ka. Ja palun viimane rühm. Õpilane: Jõudsimme kõik ühisele arvamusele ja valisime teise, sellepärast et selle nuku pärast ei olnud mõtet varastama minna, isegi kui väike õde kaotaks usu jõuludesse, sest jõule ja päkapikke pole olemas. Õpetaja: Kas oli teie ühine otsus? Õpilased: Jah. Õpetaja: No näete, põhjendused hakkavad kattuma. Üks on see, et usaldate täiskasvanuid, klassijuhatajat, ema-isa, et nad suudavad aidata ka võõrast last ja teine on see, et saate Kristiinat ise veenda, et see tegu on vale ja tõite välja need põhjendused. Väga hea. Tubli!

Ja nüüd võtke see analüüsileht, kuhu te põhjendused kirjutasite ja lõpetage needsamad laused, mida te näete slaidil. Rühmatöö õnnestus, ei õnnestunud, sest..., kaaslase arvamust kuulati, ei kuulatud, arvamust arvestati, ei arvestatud ja ühisele otsusele jõudsimme, kuidas? Kas suurem vaidlemisega või oli kaaslase argument nii tugev, et ei olnud vastu ütleda. /---/

Kirjutage nende lahenduste põhjal kolm väärtust, millest me teiega oleme rääkinud selle raamatu põhjal, mis meie arusaamad võiks olla. Kolm väärtust. Ole valmis ka põhjendama, miks sa need valisid. /---/ Hakkame palun hõikama. Kelli! Õpilane: Abivalmidus. Õpetaja: Põhjenda. Õpilane: Sellepärast, et ta sõbrad tulid appi. Õpilane: Hoolivus, sõbrad hoolisid temast. Õpetaja: Need on seotud omavahel. Õpilane: Vastutus. Ta vastutas oma väikese õe ja ema eest. Õpetaja: Tüdruk, koolitüdruk võttis kogu vastutuse enda õlule. Kuidas te sellest aru saite, kas see tundus teile müstiline, ebareaalne. Tundus? Kujutate ennast selles olukorras, võtta kogu see vastutus. See oli täiesti uskumatu. Jah, hästi. Kas veel on väärtusi? Vastutus ja hoolivus peamised väärtused. Õpilane: Ausus. Õpetaja: Põhjenda. Õpilane: Seal oli nagu et Kristiina ei olnud aus, ta valetas neile, et mitte näida nõrk, noh mitte vaene. Õpetaja: Olete nõus? Kolm väga olulist väärtust elus tuli siit raamatust välja. /---/

Palun igaühel mõtiskleda, mis oli täna kõige olulisem. Mis sai sulle kõige tähtsamaks täna sel tunnil? Millised probleemid? Mis oli täna oluline? Millele sa iga päev ei mõtle. Täna sai mõte selgemaks. Hakkame siit. Teeme terve ringi. Õpilane: Rühmatöö. See arutlemine aitas jõuda uuele seisukohale. Õpilane: Inimese mõistmine. Õpetaja: Kas sa täpsustaks? Õpilane: Et me arutlesime, miks ta seda teeb, kes elab teistsuguses olukorras. Õpilane: Rühmatöö. Õpilane: Me arutleme, siis saame iseendas selgusele. Õpilane: Sõpradega rääkimine. Õpetaja: Ei tohi endale hoida, tuleb jagada oma muret. (Koolikella helina tõttu ei ole kõikide õpilaste vastused enam selgesti arusaadavad) Õpilane: Rühmatöö. Ma panin end ka sõbra olukorda, et mida mina teeks. Õpilane: Väärtustame oma väärtusi rohkem kui enne. Õpetaja: Tuli väike sõnakordus, aga sellest ei ole midagi, me saime aru. Õpilane: Rühmatöö, et aitas endas selgusele jõuda. Õpilane: Arutlemine, et saime teiste ideid teada. Õpetaja: Saime oma mõttele tuge. Iseseisvust ei suudagi kõike nii hästi ja täpselt alati ütleda. Õpilane: Rühmatöö. Oleme tähelepanelikud teise olukorra vastu. Õpilane: Rühmatöö. See, et peab märkama ise ka teisi. Ennast teise olukorda panna, et aru saada, mida teine tundis. Õpilane: Iseenda teise olukorda panek pani mõtlema, mis ma ise teeks. Õpilane: Rühmatöö. Üksi ei oleks teadnud, koos oleks lihtsam. Õpilane: Rühmatöö, sai panna end sõbra olukorda. Õpilane: Ka rühmatöö. Õpetaja: Täna teid!

Lisa 14: Draamameetod. Lühinäidend „Mis siin toimub?”

(Tundide eel. Vahetatakse mõtteid internetis levitatud piltide ja kommentaaride üle.)

Annaliisa: Mis sa mu uue konto kohta ütled? Kas pole tuus pilt?

Kelli: Nii nummi pilt sust tõega, mis sul selle Kristoga on, mingi jämm või?

Annaliisa: Ah, oli üks värk, tead, olime eile ..., mingi 3 džinni vast jõime, alles läks lahedaks, tead, sel Martil polnd kedagi kodus ka, järsku mutt ukse taga, oli kuskilt mu pleissi välja nuhkind. Õhtu otsa kuulasin mingit moraaliloengut, sinu eas mina õppisin ainult viitele, võtaks ka vahel raamatu kätte, mul oli sinuvanusena ja taoline bla-bla-bla...Ah, tead ise, nõme.

Kelli: Mul sama värk, nii kui oma väsinud kondid koju vean, nii hakkab peale: voodi tegemata, kuidas sa oma riideid hoiad, mis hinded sul veel on, kui nii edasi, tuleb koduarest, millal sa viimati koeraga jalutasid. No täiega viskab kopa ette, võtsin jälle noa – näe. *Vaatavad käsivarsi.*

Annaliisa: Vaatasid reiti, mis ilgelt lahe video oli eile koolis tehtud!

Karl Erik: Täiega lahe oli see pilt, Konn istus seal, moka tollakil, kui talle vett pähe valati. Oleks võinud vett püksti valada, siis oleks nagu täis lasknud.

Kaisa: Ei tea, kas ta täna kooli julgebki tulla, parem, kui ei tuleks siia haisema.

Karl Erik: Ei noh, täiega nõme ikka.

Annabel: Isver, sa mõtle Konna mutt käis koolis kaebamas. Ta on midagi ära kitunud.

Merilin: Mõtle, kargas mulle koridoris ligi ja pistis tänitama, mis te teete, kas te inimesed ei olegi!

Annabel: Issand, mis sa siis tegid?

Merilin: Pigistasin paar pisarat, ütlesin, et ma ei tea üldse, millest ta räägib! Tõmbas siis otsa ümber, kimas dire kabineti poole.

Kaisa: No oodaku ta. Pidage meeles, kõik on vait, kui klassijuss küsima hakkab!

Joosep ja Alar tegelevad oma asjadega tehes näo, et ei märka midagi.

Saabub kiusatav Artur (hüüdnimi Konn)

Kõik pigistavad nina kinni.

Kaisa: Tere, Konn! Kas su ainuke riietuse on ära kuivanud. Pesime teist eile küll, aga näe, ikka haiseb. Ehk peab veel pesema. Kisub teist dressipluusist.

Merilin: Ma panin eile prügikasti juurde mõned vanad hilbud, kuule sa korja nad õige üles, saad ka midagi moekamat selga!

Annaliisa: Ja minu poolt mõned lõunasöögi ülejäägid, juhuks, kui su ema tasuta toidu avaldust ei rahuldata. Üldine naer.

Kelli: Appi, kellega peab ühes klassis õppima! Järsku on tal täid ka peas. *Üleüldine jälkust väljendav häälightsus.*

Annabel: Issand, kutsuge arst, las otsib pead läbi. Mida veel. No mine lolliks, ma mõtlesin, et siin koolis õpivad ikka normaalsed lapsed, mitte mingid prükkarid.

Anette: Mida te teete? Olete ebanormaalsed või?

Kaisa: Mis sa sellega öelda tahad? Mine siis sinna kooli, kus ainult sinusugused õpivad. Las su ema võtab sulle koduõpetaja!

Kõik teised pöörduvad Anette poole: Mis asja? Kes siin tuleb ütlema?

Joosep: Lõpetage ära! Õps tuleb! *Kõik pöörduvad oma kohtadele.*

Saabub õpetaja: Tere, lapsed, istuge! Täna räägime üldinimlikest väärtustest. Palun nimetage üks väärtus, mis peaks olema meie elu aluseks.

Kaisa tõstab käe: Ma arvan, et see on hoolivus. Kui me hoolime oma lähedastest ja sõpradest, siis hoolivad ka nemad meist ja siis ei satu noored halvale tee. Ei hakka suitsetama, jooma ega vägivallatsema.

Õpetaja: Väga tubli, Kaisa. Kui kõik niimoodi asjadest aru saaks, oleks meie ümber palju vähem vägivalda ja kurjust. Ma pean täna teid korra üksi jätma. Kaisa tegi ilusa sissejuhatuse meie kirjandi teemasse. Palun kirjutame pealkirjaks: „Kas me märkame olla hoolivad?“ Hakake teie nüüd ilusti kirjutama, ma tulen varsti tagasi. *Õpetaja lahkub. Hakatakse paberkuule kiusatava suunas saatma. Kelli püüab istuda eemale. Merilin ja Annabel pistavad nina kirtsutades kisama. Kaisa ja Karl Erik asuvad asju kiskuma ja loopima. Teised 2 toetavad aktiivselt.*

Kaisa: Oi, mis äge pinal. Kas see on su vanaema oma?

Karl Erik: Jah, ma arvan, et ta on oma vanema prillitoosi pihta pannud.

Kaisa: Mis firma kott sul ka on?

Karl Erik: See on sul vist 1. klassist alates.

Kaisa: Näe, võta ta päevik, kirjuta sinna märkus, sul punast pastakat on või!

Karl Erik: Kirjutan, et Artur kiusab pidevalt klassikaaslast, palun kutsuge ta korrale! Kuule, kust sa küll nii ägedad püksid said? Kas kaltsukas olid hullud päevad ja tehti sulle nii suurt allahindlust, et jaksasid osta? Tahad, me aitame sul neid pesta. Too kähku vett.

Anette kargab karjatades püsti: Lõpetage ükskord ära. Mida te tast tahate? Ise räägid siin hoolivusest, tõbras selline!

Kaisa: Vaat, kus tuli kaitsja välja, (lökkab Anettet), mida sa kaitsed seda haisukotti. Võta pese ta puhtaks, kui sul kodus vett ja seepi on. Siis võid tema kõrvale istuda. No mine kallista teda, kui ta sulle nii armas on. Hakatakse jõuga neid teineteise otsa lökkama. Puhkeb kähmlus.

Saabub **õpetaja** ja karjub: Mis siin toimub, lõpetage kohe ära, Artur, miks sa peksad teisi. Mis siin ometi lahti on?

Kaisa: Meie ei tea, mis sel Konnal... Arturil korraga pähe löi, ta ongi pidevalt selline agressiivne. Mina küsisin talt ainult harilikku pliiatsit, kui kukkus sõimama ja tuli kallale.

Õpetaja: Artur, oli nii või! *Artur haarab oma asjad ja karjab:* Ma vihkan teid kõiki! *Lahkub ust paugutades.*

Anette (karjudes): Lõpetage ükskord see valetamine ära, teie kõik, vaatate seda iga päev pealt ja vaikite!

Õpetaja, igat sõna eraldi rõhutades: Mis siin toimub? *Kõik tarduvad u kümneks sekundiks.*

Kaisa: Nüüd võite igaüks arvata, mis edasi saab. Kõige tõenäolisemalt on nüüd klassis kaks kiusatavat. Keegi ei julge midagi ära rääkida. Kõik eitavad, et midagi toimub ja süüdistavad ka Anettet pidevas valetamises ja teiste ründamises. Kõik jätkub vanaviisi...

Või ehk siiski? Julged sina, Joosep, Anettega ühineda ja sina, Erik, julgete ja ei karda saada kooliteel peksa ja Merilin, sinagi, ja Annaliisa ja Kelli, kui teid on juba 6, kes tõtt räägivad ning julgevad seista vägivalda vastu, kas ehk siis muutub midagi! Saalile: Aga kui teid 60 või 600 ?

Lisa 15: Litereeritud tekst. Draamameetod.

Õpetaja: Suur tänu. Istume nüüd palun ühtsesse ringi, moodustame ühe suure ringi kõik koos. Need, kes vaatasid, pealtvaatajad, kas klassikaaslased täitsid oma osa veenvalt? Eks ole! Küsime järjest, näitlejatelt kõigepealt. Tahaksin teada, kuidas sa näed seda tegelast, keda sa mängisid ja teiseks, mida sa tundsid oma rolli sooritades. Hakkame siit peale. Õpilane: Ma mõtlesin kogu aeg, et ma pean vihane olema. Õpetaja: Miks vihane? Õpilane: Sest noh, peksab teisi siin! Õpetaja: Mis sa nägid seal klassis? Õpetaja: Tahad veel midagi öelda? Mida sa nägid seal klassis? Midagi ei aimanud? Õpilane: Ei. Õpilane: Minu tegelane oli siis inimene, kellele miski eriti korda ei läinud. Ma lihtsalt keskendusin osale ja näitlemisele. Õpetaja: Aga see, et siin selline kiusamine toimus? Sa olid siis sellises passiivses rollis. Sul ei tekkinud sellist tunnet, et tahaksid sekkuda? Oli see lihtne? Õpilane: Kõige lihtsam ei olnud. Normaalne. Õpilane: Ma olin samasugune nagu Joosep, ma ei tahtnud jääda pealtvaatajaks, tahtsin minna klassiga kaasa. Õpilane: Mina olin selline ülbe ja mõnitaja ja kiusaja. Õpetaja: Kuidas sa ennast tundsid selles rollis? Sellises hullus rollis? Õpilane: Väga hea tunne ei olnud. Nagu. Ma ise oleks teistmoodi teinud, aga kuna osa oli sihuke, siis ei teinud. Õpetaja: Mis sa oleks teistmoodi teinud? Õpilane: Ma oleksin sekkunud. Õpetaja: Siis lõpetanud ära? Õpilane: Pigem jah. Õpilane: et mulle nagu ei meeldinud Arturit kiusata ega mõnitada. Pidi tegema. Õpetaja: Vastu tahtmist tegid seda rolli? Õpilane: Mitte nagu päris. Tahtsin proovida, kuidas oleks. Eelmine kord ma olin hoopis teistsuguses rollis. Õpetaja: Just. Siis vastupidises. Õpilane: Ma olin ka mõnes mõttes kiusaja, aga ma ei olnud nii suur kiusaja kui Kaisa ja Karl Erik. Ma arvan, et see inimene ei tahtnud lihtsalt teistest halvemaks jääda. Õpetaja: Tahtsid teistega samasugune olla? Õpilane: Lahe olla. Õpetaja: Kas sul sisemist vastuolu ei tekkinud? Õpilane: Ei tekkinud, sest ma teadsin, et see ei ole päris. Õpilane: Ma olin ka kiusaja, aga ma ei olnud ka põhiline kiusaja ja see roll oli täiesti vastand mulle. Huvitav, aga seda oli raske teha. Õpetaja: See oli sul tõesti pingutus. Aitäh! Karl Erik? Õpilane: Mul tuli see ka hästi raskelt, hästi vihane olla Arturi peale ja pidin ikka väga ülbet mängima. Eriti veel see, kui oleks pidanud vett pähe valama. Õpetaja: Kuidas sul see ülbus nii hästi välja kukkus? Sundisid ennast?(...)Artur? Õpilane: Polnud harjunud, et kõik kiusavad niimoodi. Tahtsin nagu tagasi teha. Õpetaja: Tahtsid vastu hakata, jah? Jah, aga, kas see kiusatava rollis olek pani sind millelegi mõtlema? Õpilane: Ma ei tea. Õpetaja: Praegu ei oska öelda? Õpilane noogutab. Lähme edasi. Õpilane: Mina olin ka siis kiusaja. Ma ei olnud ka nii hull kui Kaisa ja need, aga ma ka suht mõnitasin. Head tunnet küll ei tekitanud. Kui mõnikord öeldakse, et keegi saab mõnutunnet, kui ta solvab, siis minu meelest, ma ei saa aru sellest. Õpetaja: Ebameeldiv oli nii öelda, olgugi, et näitlesid, eks? Aitäh! Õpilane: Mina olin see klassist, kes läheb kõigiga kaasa ja kellel ei ole oma arvamust ka selles, et kedagi kiusatakse. Õpetaja: Kuidas sa sellega toime tulid? Tahtsid sa sekkuda? Õpilane: Ei tahtnud, sest ma teadsin, et see on näidend. Õpetaja: Sul oli vaja oma rolli täita? Õpilane: Mina olin siis kaitsja, kes pidi kaitsma seda, keda kiusati. Seda oli üpris raske näidelda, sest mul tuli naer peale. Ma ei tea, miks, aga ma ei suutnud tõsine olla ja nüüd lõpuks võtsin end kokku ja üritasin parima anda. Päriselt ka, mina ei oleks kiusanud ja oleksin vastu hakanud. Õpetaja: Kas sa sellele ei mõelnud, et vaat, missugune mass oli sul vastas. Et kui oled sellises olukorras, kus sa olekski ainuke kaitsja klassis. Mõtlesid selle peale? Et oleksid söendanud vastu hakata? Õpilane: Ma mõtlesin ja oleksingi sedasama teinud. Õpetaja: Ring peal näitlejatel. Kuulsime, ei olnud see osatäitmine näitlejatel sugugi lihtne.

Aga mis te arvate, mis võis põhjustada selles näidendis kiusamise? Selle teksti alusel, mis te kuulsite? Õpilane: Kuulujutud. Õpetaja: Täpsusta! (...) Õpetaja: No kelleks seda kiusatavat peeti? Õpilane: Kutsuti Konnaks. Õpetaja: Kutsuti konnaks. Miks Konnaks, mis talle ette heideti? Õpilane: Et tal nii odavad asjad on. (...) Õpetaja. Prügikasti toitu seal pakuti, eks? Ühesõnaga: materiaalne puudus võis olla lapsel ja sellest hakati kinni võtma. Mis te arvate, on see üsna eluline juhtum, et nii hakatakse narrima? Õpilased: Jaa. Õpetaja: Aga kuidas võis nendest kiusajatest saada selline mass? Mil viisil see käib? Õpilane: Arvasin, et nagu näiteks klassi kõige kurjemad alustavad mingi kambaga, siis teised nagu ei taha, et neid hakatakse kiusama ja siis nad niisama vaatavad pealt või lähevad teistega kaasa. Õpetaja: Et piisab sellest, et on üks või kaks pahatahtlikku jõulist last, kes leiavad üles selle, kes on nendest nõrgem, kehvem ja hakkavad teda alandama. Millest see võib tulla? Miks need pahatahtlikud hakkavad teda alandama? Kust see tuleb? Õpilane: Kodust. Õpetaja: Mis seal toimub? Õpilane: Kui teda mõnitatakse. Õpetaja: No nii, keegi ei arvesta neidki. Kuskil kodus käib samasugune lapse alandamine. Võib see nii olla, et ta tuleb ja kannab selle kooli üle ja hakkab siis teise kallal.

Jah, aga kuidas käitus õpetaja teie arvates? Õpilane: Ei kontrolli olukorda. Õpetaja: Ei kontrolli olukorda, ei saanud üldse aru, mis toimub, tema arust oli kõik korras klassis. Niimoodi. Mida õpetaja oleks pidanud tegema? Mida võime talle ette heita? Õpilane: Oleks pidanud rohkem märkama. Õpetaja: Millest ta seda märkaks, kust ta oleks aru saanud, et midagi on viltu selles klassis. Aga Arturi olekust ja pilkudest? Kui füüsiliselt sekkutakse ja paberipraht on maas Arturi ümber, eks? Kas see peaks tähelepanu äratama? Aga mida õpetaja „Mis siin toimub?“, mida ta oleks pidanud tegema? Ta ütleb: „Mis siin toimub?“ Õpilane: Ta oleks igauhega rääkinud. Õpetaja: Aga kõik oleks eitanud, ainult Anette mitte. Mida õpetaja oleks järeldanud? Õpilane: Et Anette valetab. Õpetaja: Ongi nii, olekski lugu jälle sealmaal. (...)

Aga mis lahendusi meil üldsegi oleks siin? Sellises olukorras, sellises klassis, mida te mängisite siin? Õpilane: Vahetada klassi või kooli. Õpilane: See ei ole lahendus. Õpetaja: Miks see ei ole lahendus? Õpilane: Sellepärast, et sulle jääb ikka kõik meelde, mis sinuga tehti ja kuidas sind kiusati. (...) Nad hakkavad uuesti seda kõike tegema. Nad valivad siis teise. Nad võtavad järgmise hoopiski ette. Õpetaja: See lahendus ei ole. Mis siis oleks lahendus? Õpilane: Kiusajatega oleks vaja tegeleda. Õpetaja: Kes ja kuidas? Õpilane: Ma ei tea, keegi, kes seda suudab mõjutada neid, positiivsele teele suunata. Õpetaja: Aga õpetaja arvab, et kõik on hästi ja Artur ise eksis. On ainult Anette, eks. Aga Artur ise ilmselt ei läheks rääkima. Õpilane: Anette võiks kutsuda õpetaja nii, et nad ei märka seda ja kutsuda samal hetkel, kui teda kiusatakse. Õpilane: Anette peaks rääkima Arturi vanematega, et nad peaksid rohkem oma last kaitsma. Õpetaja: Ahaa, kas vanemad saavad selles olukorras kaitsta? Õpilane: Vanemad läheksid politseisse. Vanem tuleb õpetajaga rääkima. Siis vanemat õpetaja usubki. (Segi-läbi arutelu) Õpilane. Vanemad tulid kooli, öeldi, et „Konna mutt tuli, hüppas mulle kallale, kimas dire kabineti poole.“. Vanemad on koolis käinud. Õpetaja: See ei aidanud. Õpilane: Teda hakatakse veel hullemini kiusama, kui ta ära räägib. Õpetaja: Nii. Täpselt. Võib nii ka minna. Õpetaja: Nii et lahendust on üsna keeruline leida, eks. Lahendus tegelikult siin lõpus, mis te ütlesite. Kuidas selleni jõuda? Mis aitaks? Anette, mida sina oleks pidanud alguses tegema? Sa astusid julgelt, söekalt klassikaaslase kaitseks välja. Mis sa järgmise sammuna oleksid pidanud tegema? Õpilane: Ma oleks pidanud täiskasvanu otsima ja... Õpetaja: Aga oma klassis? Järsku, kui oleksid Joosepiga rääkinud? See ükskõikne pool. Alar. Järsku oleks andnud neid

seal ükshaaval hakata mõjutama? Õpilane: Jah, see on võimalik. Õpetaja: Võimalik on, et see ükskõikne mass, kes pealt vaatab, et sealt tuleb hakata otsima tuge ja lahendust. Vaadake, kuidas see müür siia ette tekkis, tekkis nagu jõu tunne. Selles teie enda rühmas oli korraga jõud. Minul tekkis selline tunne. Kuidas teie arvate? Et see üksmeelne kogunemine siia. Jah, ja siis jääks see Kaisa seal võib-olla lõpuks üksinda. Karl Erikuga. Ehk need peakiusajad. Niimoodi oleks need asjad võib-olla lahenenud.

Aga lähme nüüd selle raamatu juurde, kuidas see lugu selle raamatuga seostub? Õpilane: Argot ka kiusati. Ta tuli uude kooli ja tal polnud eriti häid asju. Keegi lasi kuulujutu, et tal olid joodikust vanemad ja seetõttu hakati teda kohe kiusama. Õpetaja: Miks Triinut hakati kiusama? Õpilane: Ta on tark. Õpetaja: Liiga tark. Õpilane: Astus välja kiusatava kaitseks, nagu meil oli Anette näidendis. Õpetaja: Aga kuidas Argo abi sai? Või kas ta üldse sai? Õpetaja: Sai. Asi läks veel vägagi vägivaldseks. Õpilane: Sveni abil. Õpetaja: Sveni abil? Kuidas Sven appi tuli? Jõuga, eks? Käis enesekaitsekursustel ja jõuga tuli appi. Kas see on tavapärane lahendus? Kas seda tuleb elus ette? Õpilased: Jaa. Õpetaja: Tuleb? Olete seda kuulnud või kogenud? Ahaa! Mina näiteks ei ole. Mina arvan, et see on küll ebareaalne lahendus. Et keegi nii jõuliselt tuleb ja sekkub. Aga teie arvates oli reaalne? (...)

Aga kuidas saaks siis (...) kui me mõtleme kiusatava rolli peale laiemalt, siis millised põhjused sellel veel on peale selle, et inimene tuleb uude kooli, on võõras, kodused probleemid, isa-ema joovad, mis seal taga veel võib olla. Õpilane: Argus. Õpilane: Ei ole enesekindlust. Õpetaja: Võetakse kinni. Jah, seda pole. Mis veel? Õpilane: Pole sõpru, kes teda kaitseks. Õpetaja: On veel põhjusi? Õpilane: Kardab teist. Õpetaja: Need on üsna ühesugused. Neid põhjusi on üsna palju. Kõik, mis natukenegi erinev teistest millegi poolest. On sul juuksed nii või naa või on jalad liiga pikad. Põhjusi juba leiab, eks. Me jõudsime siis selleni. Milleni me siis jõudsime? Mis oleks kõige parem lahendus? Õpilane: Koguda endale klassist neid, kes astuks vastu. Õpetaja: Just. Et see jõud oleks suurem. Mis on kindlasti alati võimalik. Või ei ole? Õpilane: On. Õpetaja: Need üksikud on need agressiivsed, eks. Ülejäänud on ikkagi suurem osa pealtvaatajad.

Lisa 16: Õppelement. Tunnikavad. L. Koidula „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“ käsitus

I tund

I faas – evokatsioon u 10 minutit

Tervitatakse, õpetaja juhatab tunni sisse ja teatab tunnis käsitletavad teemad ning jagab küsitluste lehe, kus õpilased määratlevad, mis on *sallivus*, seda, kas nad on sallivad inimesed ja leiavad, missugused elutõed avanesid teost lugedes. Õpilased sooritavad eelküsitluse enese väärtushinnangute ja teose lugemisel avastatud elutõdede kohta. Õpetaja kirjutab tahvlile sõna *mulk*. Õpetaja küsib, *millised tähendused on sõnal*. Arutletakse erineva tähenduse üle ja võrreldakse käändevorme *mulk/mulgi*; *mulk/mulgu*. Õpetaja täpsustab (vajadusel) tähendusi: *mulk on Mulgimaa põliselanik, tegemist olla läti laensõnaga (läti keeles mulkis – loll, tobu) mis alul olnud hüüd- ja sõimunimi, aga hiljem kaotanud oma halvustava tähenduse ja muutunud hõimunimeks; mulgid olid rikkamad, nende rikkus pärines linakasvatusest, mille abil saadi talud päriks osta; mulk/ mulgu – läbiv auk, avaus*. Lugemiskontroll (lisa 17). Õpilased sooritavad lühilugemiskontrolli (vastates 5–6 küsimusele).

II faas – tähenduse mõistmine 15 minutit + 10 minutit

Raamatu autori tutvustus. Õpetaja esitab slaidil Lydia Koidula portree. Ajurünnak. Õpetaja palub nimetada fakte ja seoseid, mis pilt neile meenutab. Õpilased vastavad. Õpetaja esitab tähtsamad faktid ja asjaolud, mis puudutavad L. Koidula elu ja loomingut. Õpilased konspekteerivad. Lugemismuljete vahetmine. Õpetaja palub õpilastel avaldada arvamust, *mis lugu see oli, mis oli ebatavaline, kui arusaadav lugemine oli, millised olid ajastu märgid*. Žanri ja žanri tunnuste määratlemine. Õpetaja palub nimetada ilukirjanduse 3 põhižanri ja otsustada, millist žanri esindab „Säärane mulk...“. Õpilased vastavad. Tahvlile kirjutatakse mõiste *dramaatika*. Tahvlile kirjutatakse väike märksõnaskeem, kuhu õpilased märgivad sõnad, mis nende arvates dramaatika tunnustena võiksid kõne alla tulla. Märksõnaskeemi võrreldakse õpetaja esitluses tooduga. *Dramaatika (kr drama - 'tegevus') ehk näitekirjandus, mida iseloomustab dialoogivorm, lavalisis, tihe vastuloluderikas sündmustik, mis toimub ajaliselt ja ruumiliselt olevikus ning jõuab teose lõpus kas õnneliku (komöödia), leplik (draama) või traagilise (tragöödia) lahenduseni. Tekst on jaotatud vaatusteks, piltideks, stseenideks ning mõeldud laval ettekandmiseks. Laiemas plaanis kuuluvad dramaatika valdkonda ka filmi- ja telestsenariumid, kuuldemängud jm. Draamateoses antakse tegelaste tegelaste tundeid, mõtteid, elamusi ja iseloomu ning sündmuste arengut edasi edasi kahekõne (dialoogi) ja üksikkõne (monoloogi) abil. Teksti juurde kuuluvad remargid – autori selgitused ja märkused tegelaste välimuse, käitumise, žestide, tulekute-minekute, lavakujunduse jm kohta, mis on dialoogist eraldatud sulgude või kursiivkirjaga*. Õpilased konspekteerivad. Põgusalt luuakse seosed ka teatrikunsti ajalooga, teatri sünnilooga antiikajal. Õpetaja palub paaristöö esitada õpitu kohta küsimusi. Paaristöös esitavad pinginaabrid õpitu kohta teineteisele küsimusi, püüdes vastates leida erinevusi teistest ilukirjanduse liikidest.

III refleksioonifaas 10 minutit

Õpetaja esitab tekstikatke teosest slaidil, kus on remark värviga eristatud. Õpilased loevad ja leiavad remarke teosest. Õpetaja palub paaristöös uurida teost ja leida,

mitu vaatust, pilti on teoses, kas dialoogi sees on eristatavad ka monoloogilised laused. Õpilased määratlevad ja põhjendavad, millise draamatika põhižanriga võiks tegu olla. Arutletakse, kuidas oleks seda lugu lavastada, mis oleks lihtne, mis raske. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

II tund

I faas – evokatsioon u 10 min + 5 minutit

Tervitatakse. Lugemiskontrolli tagasiside. Õpetaja annab lühikese ülevaate tööst, kommenteerib vastuseid. Õpetaja juhatab tunni sisse, nimetades märksõnad: *au ja väärikus*. Õpetaja esitab mõned sisutaastavad küsimused: *milline oli tegevust käivitav intriig?, mida tähendas „liisuheitmise“ sõjaväkke värbamisel?* (vajadusel õpetaja selgitab: *liisuheitmise teel võeti noori mehi 25 aastaks tsaari sõjaväkke nekrutiks*. *Raha eest võis end sellest kohustusest ka vabaks osta. Taluperemehed, vallaametnikud ja kooliõpetajad olid nekrutiks minekust vabastatud*). Õpetaja küsib, *millise tehinguga soovis Peeter rikkaks saada, milline oli Ennu karistus*. Õpilased vastavad. Kuulatakse alguskatkendit kuuldemängust. Õpetaja küsib, *millisest inimlikust väärtusest käis jutt*. *Mida Maie Ennule ette heitis? Millist hääletooni näitlejad (Vaike Saral, Lembit Eelmäe) kasutavad oma sõnumi edastamisel?* Õpilased kuulavad ja vastavad küsimustele.

II faas – tähenduse mõistmine 10 minutit + 10 minutit

Õpetaja palub paaristöös/ kolmikutes täita tööleht, kus võrreldakse *au* ja *väärikuse* mõisteid tsitaatide põhjal teose valguses ja tänapäeval. Õpilased täidavad töölehe (lisa 18). Tabeli täitmisele järgneb üleklassiarutelu. Õpetaja palub lehe alumisele poolele kirjutada, mida tähendab õpilase jaoks isiklikult *au* ja *väärikus*. Õpetaja jagab kõigile töölehed dialoogidega. (Lisa 19) Õpetaja palub ette valmistada dialoogi esituse, juhtides tähelepanu tunni algul audioesituses kuulnud ilmekusele ja väljendusrikkusele. Ülesanne: teksti mõte kajastugu hääletoonis, intonatsioonis. Õpetaja on täiendanud teose autori remärke omapoolsete lisandustega. Õpilased leiavad partneri, kellel on sama dialoog. Õpilased valmistuvad dialoogide esituseks.

III faas – refleksioon 18 minutit

Õpilased esitavad dialoogid. Kuulajad arvavad, kuidas remark suunas esitama dialoogi. Tunnustatakse esitusi. Õpetaja tutvustab „Eesti keele seletavas sõnaraamatus“ toodud mõistete selgitusi. (EKSS 1 2009: 172; EKSS 6 2009: 517) Õpilased võrdlevad eelnevalt kirja pandud mõistete seletusi sõnaraamatus tooduga. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

III tund

I faas – evokatsioon u 10 minutit

Tervitatakse. Õpetaja nimetab teema: *Rahvuslikud ja sotsiaalsed sildistamised ja eelarvamused*. *Sallivus*. Õpetaja palub lugeda alljärgnevat tsitaadid teosest. (Slaidil) *Peeter: /---/ „Mulk ta on ja mulgid on kõik petjad.“ Märt: /---/ „Sest päevast saadik, kui esimene Viljandi kuub Mulgi talust tuli üle meie maakonna raja endale kodukohta otsima, on sada lopsu ja opsu peast pähe lennanud ja rusikad rusikaid kaalunud selle nime pärast; aga et viha tema kandjate vastu veel kaks südant nii õnnetusehirmu alla paneks, seda küll vist tänini ei ole olnud. Petisteks nimetas vanamees meid kõiki. Ärgu tulgu seda ükski muu ütleva kui Maie isa, kellele seda*

tütred ja selle pärast andeks annan, et ta ise ei tea, mis ta suust ütleb! Nad võivad uhked olla meie peale, sest kuskil ei sünni nimetamisväärtet tegu meie maal, kus mitte mulgi pea või käsi töös juures ei ole. /---/ Miks on mulgil rohkem jõudu? Sest et tal rohkem pead on! Ja kust tuleb tal ärksam meel? Usinamast kooliskäimisest. Kes aga ei viitsi pead väsitada ja kätest üksi arvab küllalt olevat, või hoopis, kus soola tarvis, kõik maailma tangu täis ajab – see ärgu arvaku ometi mulgi sõimamisega kõike soola maailmast ära kaotavat!“ Õpilane loeb. Tuletatakse põgusalt meelde, miks Peeter vihkas mulke. Õpetaja palub nimetada rahvusi või sotsiaalseid gruppe, keda sildistatakse ja suhtutakse eelarvamusega. Õpetaja palub seletada mõiste *sallivus*. Õpetaja palub sõnaliiki muutes (*sallima*) leida vastandsõna ja seejärel tähenduselt vahepealse tegusõna. Seejärel võrreldakse õpilaste seletusi sõnaraamatus tooduga. (EKSS 5 2009: 57)

II faas – tähenduse mõistmine 35 minutit

Õpetaja annab tööjuhendi rühmatööks (lisa 20): *Tuleb „kududa sallivuse sall“ olukordadest ja inimestegruppide kirjeldustest, mida oleksite valmis sallima. Eelnevalt püüdke igaüks eraldi otsustada ja lisada põhjendused. Olge valmis ka põhjendama. Rühmaotsustuste põhjal valmib lipikutest „sallivuse sall“. Mis olukorda te ei sall, „harutege palun üles“ ehk lõigake välja. Õpilased jagunevad rühmadesse ja loevad olukordade kirjeldusi. Järgneb üleklassidiskussioon. Rühmad esitavad oma seisukohad/ argumendid, teised rühmad avaldavad vastuargumente. Õpetaja juhatab diskussiooni. Õpilased diskuteerivad. Diskussiooni lõpus toimub „sallivuse salli“ sümboolne võrdlus: kellel on pikem, kellel lühem sall. Õpilased võrdlevad „salle“.*

III faas – refleksioon 5 minutit

Õpetaja palub igal õpilasel märkida vihikusse: *Täna tunni juhtumite võiks olla...* Õpilased märgivad vastused vihikusse. Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.

IV tund

I faas – evokatsioon u 7 minutit

Tervitatakse. Ajurünnak: *raha eest saab kõike osta*. Õpilased esitavad oma ideed. Õpetaja esitab väite (kirjutatud tahvlile) ja palub mõelda, kas see väide on tõene. Seejärel palub õpetaja nimetada nähtusi/asju, mida raha eest osta ei saa. Tehakse järeldus ja leitakse seos teosega. Õpilased põhjendavad ja leiavad näiteid teosest.

II faas – tähenduse mõistmine 25 minutit

Õpetaja avab teema: *tarkus versus rumalus*. Teoses näeme rumaluse ja põikpäisuse tulemustest. Õpetaja küsib: *Millist rumalust seal kogesime? Mida Peeter ei teadnud?* Selgitatakse, mis on vakk ja mis on pütt ning miks Peeter nii rumalasti käitus. Õpetaja annab tööjuhendi paaristööks (lisa 21): *Tarkust võib olla mitut liiki. Nagu ka rumalust. Püüame tarkust ja rumalust kuidagi liigitada, millise liigi sobib ühendada peremees Peetriga, see ühenda joonega. Pool klassi klassifitseerib tarkust, pool rumalust*. Õpilased täidavad paaristöös töölehe. Järgneb võrdlev arutelu. Õpetaja küsitleb. Järgneb loovülesanne. Õpetaja annab juhendi: *Leiame sümboolse kujundi kummagi mõiste tarvis: asi, ese, kujund, märk*. Õpilased joonistavad kujundi ja põhjendavad valikut. Võrreldakse kujundeid, põhjendatakse olemust.

III faas – refleksioon 13 minutit

Õpetaja palub lehe alumisele poolele kirjutada teose põhjal toimunud arutelude tulemused (elu põhitõed). *Kirjutage palun 5 elu põhitõde, milleni arutelude käigus jõudsite.* Õpilased kirjutavad. Taas järgneb üleklassiarutelu. Õpetaja palub võrrelda kirjapandut teema alguses välja toodud vastustega samale küsimusele. Õpilased võrdlevad iseenda vastuseid (teema algul kirjapandutega). Tunni lõpetamine. Õpetaja tunnustab õpilasi.



Lisa 17: Lugemiskontroll. „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“. Valik küsimusi

1. Nimeta **kaks tunnust**, mille järgi saad aru, et tegemist on **näitemänguga**. (2p)
2. Kuidas püüdis **Erastu Enn Maiet** endale naiseks saada? (2p)
3. Mis rumalusega **Mäeotsa Peeter Ennu mahitusel** hakkama sai? (2p)
4. Missuguses **pettuses** kahtlustati Ennu seoses **sõjaväega**? (2p)
5. Mil viisil **Männiku Märt** Peetril **hullust olukorrast** välja aitas tulla? (2p)
6. Nimeta **neli omadussõna**, mis iseloomustavad **Erastu Ennu**. (2p)
7. Kuidas sobib sinu arvates selle looga kõnekäänd **omad vitsad peksavad**? (2p)
8. Miks **Peeter** esiti vihkas **Märti**? Palun põhjenda. (2p)
9. Miks on teose **pealkiri** „Säärane mulk ehk Sada vakka tangusoola“? (2p)
10. Keda tahaksid **näidendis mängida**? Miks? (2p)



Lisa 18: Tööleht. Mõistete au ja väarikus käsitlemine tsitaatide abil

Palun paaristöös/ kolmikutes arutleda ja täita alljärgnev tabel.

Tsitaat teosest	Kuidas teose põhjal mõista?	Kuidas tänapäeval mõista?
Maie: „Au ja au on kaks ise asja. Sandinärus võib enam au elada kui siidisärgis.“(lk 6)		
Peeter: /---/ „Mulk ta on ja mulgid on kõik petjad.“ (lk 17)		
Jüts: /---/ „Mees ma olen ja mees peab sõna pidama. /-- -/ Pea, mis mulle meelde tuleb. Maiele ütelda pole isa mitte keelanud, - ei, Maie ees ma ei ole lubanud suud pidada.“(lk 19)		
Märt: /---/ „Mis aus mees see on, kes esimese müüri juures juba tagasi pörkab? Önn otsib julget südant ja võit jääb vahva kätte...“(lk 33)		
Märt: /---/ „...õige meel kannab enamasti kaugemale kui kavalus.“(lk 34)		
Peeter: /---/ „Ja kui seda va kurjategija, see Postimees kuulda saab: ma ei taha mõteldagi! Siis on mu väeti nimi kõige maailma suus! Rotiauku poeksin ma selle häbiga!“ (lk 42)		

Palun kirjutada siia, mida tähendavad sinu jaoks au ja väarikus.

.....

.....

.....

.....



Lisa 19: Tööleht. Dialoogide esitus

Palun ette valmistada dialoogi esitus, pöörata tähelepanu tunni algul audio-esituses kuuldud ilmekusele ja väljendusrikkusele. Teksti mõte kajastugu hääletoonis, intonatsioonis.

1. Maie (**pahaselt**): Jäta mind rahule, Enn, mul pole aega! Kui eit kuuleb-näeb, et töö on tegemata? Ma olen sulle kümme korda ütelnud: meist mõlemast ometi sõpru ei saa!

Enn (**meelitavalt**): Maiekene, marjukene, – miks sa jälle nii ohakane oled täna? Miks meist sõpru ei peaks saama? (Uut rätikut taskust tõmmates.) Vaat siia! Kas ei ole siis ilus? Ähäh! Eile alles kirikupoest ostetud! Maksab puhast 50 kopikat! (lk 5)

2. Maie (**maha vaadates, kurvalt**): Mina? Eks sa tea ju isegi, Märt, vaene ma küll olen, ei ole isal seda jõudu, mis sinul –

Märt (**õrnalt, armastavalt**): Minu Maiekene? Sina, minu silmatera ja südamerõõm! /---/ Sest silmapilgust saadik, kui ma sind kirikus nägin ema kõrval, ei olnud mul rahu ööd ega päeva enam. (lk 9)

3. Jüts (**sõbralikult**): Taat, kuule, kas Männiku Märt võtab meie Maie ära?

Peeter (**torisedes**): Mis see sinu ninasse puutub? Katsu, et sa kassi saba alla saad! Hakkab sinul ka tarkus üle keema? Ninatark!

Jüts (**imestades**): Aga – eit ometi ütles –

Peeter (**vihaselt ja ähvardavalt**): Ah, kas sa ei mõista veel suud pidada? Üles parsile, ruttu, muidu –

Jüts (**solvunult**): Juba ma lähen. (lk 17)

4. Anne (**küsivalt- hädaldades**): Poiss räägib, et sina tahtvat odrad veskile viia ja ära müüa, ja ise keelad lapsel mulle ära ütlema, et sa jälle mõne nõu selle Ennu-nurjatuga oled kokku seganud! Kas sa peast nõrk oled? /---/

Peeter /---/ (**käratades**): Jäta mind rahule! Ikka on sul vastu turtsuda, kui mina iseenese tarkusest mingi nõu kuulda võtan. Ma ütlen sulle: otri läheb mul tarvis ja ma laenan Erastult neid juurde ka veel. /---/ (**Kiideldes**) Annekene, meie lähme otradega rikkaks, enne kui teie aru annab arvata!

Anne (**hädalaldes ja vihaselt**): Rikkaks? – Vaeseks läheme ja peast rumalaks ja kõige maailma naeruks, kui sa ei kuule. Mis sul nüüd korraga jälle on pähe pistnud? Odrad jäävad koju, kas kuuled! Mina neid viia ei lase! /---/ (lk 24–25)

5. Maie (**ahastuses tuppa tõtates**): Eit, kas see on tõsi? Jumalapärast!

Anne (**hädaga ja tõsiselt**): Mis asi?

Maie: Õuest, rehe alt on isa kõik odravilja veskile viinud! Sulane ütleb: tanguks laskvat teha Ja pealegi – pealegi – et ei pea – Männiku Märdist midagi saama! (**nutma pursates**) Ega see ometi tõsi või olla?

Anne: /---/ Nimetas nagu küll, et ei hooli Märdi tulekust midagi, tahab vägisi Ennu väimeheks! (**Vihaga**) See on selle õnnetuse kokk ja kobrutaja!

Maie (**nuttes**): Ennu? Eraste Ennu? Ennem hüppan ojasse, kui kui sellele lähen! Ema, mis me peame nüüd tegema? Pai, kulla eit, aita ometi! /---/ (lk 27)

6. Enn (uks pealt tagasi tulles, **irvitab**): Ähähäh, kas mõjus! (Maie poole, **parastavalt**): See on su põidrajutu eest, kullerkupukene, ja (Anne poole, ka **parastavalt**) see on sinu „punapea“ ja (Märdi poole) see on sinu „selle inimese“ eest! Oodake te!

Märt (**südametäiega**): Sina sõrme (**sõna kinni pidades**) Veel ei ole päike õhtul!

Enn (**uhkustades**): Ohjad on nüüd minu käes, nüüd sõidan mina! See puder sööge ära, mis mina teile tangudest nüüd keedan! (lk 32)

7. Anne (**alandlikult, meelitavalt**): /---/ No eks ta nüüd ole küll, ja õpetaja ütleb ka, et naine peab mehe sõna kuulama, ja sinu pea, nagu ma nüüd näen, on ju jumalast iseenest nii targaks loodud otsa, nagu, hm, nagu ta nüüd on, ja sellepärast ma ütlen ka: et Erastu Enn on meile see paras väimees, ja et olgu nagu on siis, ja sinu sõna jäägu peale!

Peeter (**kõrvale, hädalaldes**): Oh sa kallis püha ristike, mis sel naisel täna viga on? /---/ (**Muretsedes**) Aga, Anne, Annekene, ega sa ometi haige ole või – ega sa taha kuppu lasta, kui sul ehk käivad palavikud peale – ?

Anne (**vihastades**): Mis? Palavikud? Kas sa – ? (**Korraga meelde tuletades, lahkelt**) Ma olen ikka ütlenud: minule ikka see kõige targem ja kõige hellem mees halli taeval all loodud! (lk 44)

8. Peeter (**paluvalt**): Ta on sulle õigusepärast ikka ikka vastumeelt olnud, eks ole? Ja oled aga silmakirjaks ütelnud, et teda tahad, no jah? Nõnda on? Räägi laps välja!

Maie (kõrvale): Mina Märti silmakirjaks? (**Suure häälega, poolnutuselt**) Ei, taat! See ei ole tõsi! Mina teda silmakirjaks /---/ Mina armastan teda südamepõhjast, taat,

juba ammusest ajast, ja võtan tema kahe käega ega pole iial muu peale mõtelnud, ja maha ma teda eales ei jäta, taat, ei elades – ennem ma hüppan ojasse! /---/

Peeter: (**nõutult, õnnetult**): /---/ See laps on püstihull! Selle rõugenäo pärast tahab ojasse hüpata! Nüüd kipub kahe käega, enne ei sallinud ilma otsas! /---/ (lk 47)

9. Enn (**põrutades**): Soo! Siin sinu täht, ja nüüd, tüdruk siia, varsti, jalapealt! Ma olen sulle lubanud tagasi tulla, ja siin ma nüüd olen. Raha või Maie! Ruttu! Otsi!

Peeter (**arg ja kohkunud**): Oh sa heldene aeg, nüüd läheb tõeks! (**Kaheldes**) Aga Enn, mis sa siis nüüd? Võta ometi aru pähe – anna aega, kuni ma raha otsin!

Enn (**vihaselt**): Mitte minutit! /---/ Nagu ma ei tea, et sul punast kopikat kodus ei ole! Maie siis välja! Seda ma tahan! Sinu rahast ma ei hooli midagi! Välja tüdruk! (lk 51)

10. Maie (**ehmunult, kaeveldes**): Issa pojuke! (**langeb istme peale**) Mis see tähendab, eit? Eit, mis see on?

Anne (**kohkunult**): Mina olen niisama tark, Oh, sa jumal, ta on veel mõne kõrvalise tembu valmis teinud! (lk 52)

11. Enn (**raevuga, Maie poole**): Küll ma sind kinni pean, kaunikene, et sa mujale ei hüppa, kui minu hõlma! Tuled sa või ei! Teie kõik peate mulle ära tasuma, mis nad teised minu südame on sappi täis ajanud! /---/

Jüts (**kaitsvalt, julgelt**): Sina – ! Kas sa jätad mu Maie rahule, mis? Oota! Sinu pärast oleksin ma tema kõige uute pasteldega kaotanud. (**Maie poole, uhkelt**) Tule ära, Maie, juba nad otsivad teda taga! /---/ (lk 53)

12. Anne /---/ (**noomides**): ja see tuleb kõik sellest „iseenese tarkusest“ ja et sa ei kuula minu sõna, ja – et need tangud seal rehe all on –.

Peeter (**imeks pannes**): Seda tead sa ka?

Anne (**naerdes**): Miks ep tea's?

Peeter (**rõõmsalt**): Oh teie kelmid kõik! Aga see oli mulle paras! Kes mind käskis seda võrukaela sõbraks valida! Märti- Maie, lapsed: Jumal andku teile õnne /---/ (lk 55)



Lisa 20: Tööleht. „Sallivuse sall“

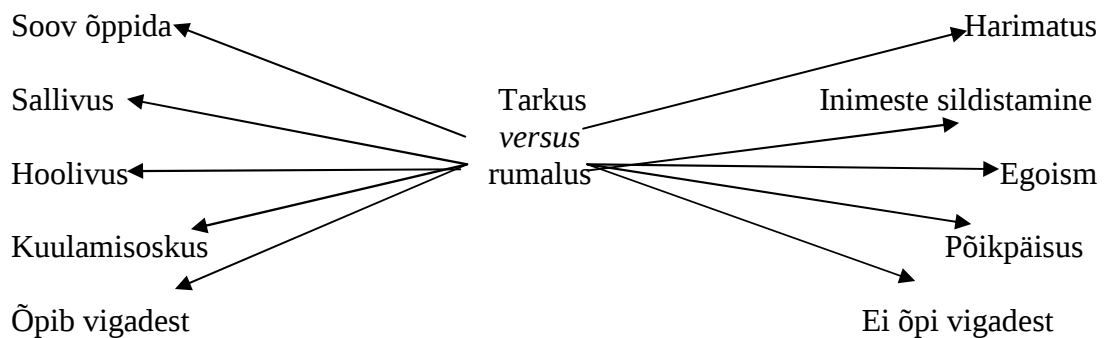
Tuleb „kududa sallivuse sall“ olukordadest ja inimestegruppide kirjeldustest, mida oleksite valmis sallima. Eelnevalt püüdke igaüks eraldi otsustada. Olge valmis ka põhjendama. Rühmaotsustuste põhjal valmib lipikutest „sallivuse sall“. Mis olukorda te ei salli, „harutege palun üles“ ehk lõigake välja.

Meie klassi tuleb ratastoolis õpilane, kes on normaalse vaimse arenguga, aga ei suuda kontrollida oma liigutusi ega süljeeritust.	Meie klassi tuleb kerge vaimse alaarenguga õpilane, kes ei suuda kõike omandada ja vastab vahel imelikult.	Meie klassi tuleb Kaagvere erikoolis õppinud tüdruk.
		Kogume jõuludeks raha, et annetada noorsoovangla asukatele huvitegevuse arendamiseks.
		Oleme sõbrad homoseksuaalse tüdruku/poisiga ega pea seda suhtlemisel tähtsaks
Meie klassis on poiss, kes ei talu, kui naerdakse, sest ta arvab, et tema üle naerdakse ja tuleb siis kallale või hakkab sõimama.	Meie klassi asub õppima vaevu lugeda ja kirjutada oskav mustlane, kelle kohta räägitakse, et ta on varastanud.	Meie klassi asub õppima väga halvasti eesti keelt rääkiv mustanahaline pagulane Aafrikast.
Meie klassi tuleb narkomaan, kes tarbib narkootikume.		
Meie klassi asub õppima HIV positiivne laps.	Meie klassi asub õppima kristlane, kes usub Jumalat ja väljendab oma usku ka omavahelistes jutuajamistes.	

Lisa 21: Tööleht. Tarkus versus rumalus

Tööjuhend: Püüdke tarkust ja rumalust kuidagi liigitada, millise liigi sobib ühendada peremees Peetriga, see ühenda joonega. Pool klassi klassifitseerib tarkust, pool rumalust.

Abimaterjal. Peategelase käitumiviis / iseloomustus: Ei oska lugeda, ei mõista kirjamärke; vihkab mulke sildistades neid kõiki petjateks, on kade; lubab poja koolist ära võtta, et viimane temast targemaks ei saaks; ei kuula naist; tahab tütre vastu tema tahtmist mehele panna; ei ole õppinud oma vigadest (külvas möödunud aastal liiga palju kapsaid, mida ei õnnestunud müüa).



P.S. Nooltele on lisatud õpilaste oletatavad vastused. (Pildid: õpetaja valik)

Palun joonistage kastidesse tarkuse ja rumaluse sümbolkujundid.



Lisa 22: Litereeritud tekst. Meetod: Diskussioon teemal „Sallivus“

Vaata ekraanilt tsitaati. Loe meile, Patrick, kõva häälega ette. „Peeter: „Mulk ta on ja mulgid on kõik petjad.““ Õpetaja: Mida Peeter ütelda tahab? Sellega. „Mulk ta on ja mulgid on kõik petjad.“ Õpilane: Et Märt on petis. Õpetaja: Ja mida veel? Mis sa sellest lausest järeldad? „Mulk ta on ja mulgid on kõik petised.“ Õpilane: Märt on petis. Õpetaja: Märt on mulk, järelikult on petis. Kuidas, mis sa selle järelduse kohta ütled? Nii ongi, et olete täitsa nõus, et ongi õige järeldus? Õpilane: Ei. Õpetaja: Ei ole te sellega nõus. Seletage siis mulle. Mida me Peetri kohta siis oskame arvata? Õpilane: Kitsarinnaline. Õpetaja: Kitsarinnaline, arvab Joosep. Jah, tahad veel põhjendada? Õpilane: Asi on selles, et kui tal minevikus keegi esivanem tegi talle liiga, siis tal on kõik pojad, sugulaskond halb. Õpetaja: Jah ja niimoodi üldistab, eks. Kõigi kohta. Ühega oli tal ebameeldiv juhtum ja nüüd kõik mulgid on petjad, eks.

Kas niimoodi meiega ka võib vahel olla? Õpilane: Jah. Õpetaja: Tooge näiteid. (Paus) No nii, ega ei oskagi kohe näiteid tuua. Õpilane: Meil on kodus seal üks naaber. Me tahtsime maad ära osta. Tema ütles, et ei müü Peedasonidele, sest vanasti oli üks juhtum olnud. Õpetaja: Et oli mingi juhtum olnud kellegagi sugulastest ja nüüd on kõik Peedasonid rumalad ja halvad ja mina nendega tegemist ei tee. Õpilane: Jah. Õpetaja: No näed. Kas see on nüüd? Kuidas teile omale tundub, kas me olemegi sellised? Õpilane: Ei. Õpetaja: No vaaatame tänases tunnis, mis me siis arvame.

Aga nüüd kirjutasite te mulle mõiste seletust. See oli „sallivus“. Kuidas te seda seletasite? Mis te sinna kirjutasite? Mis sallivus on? Õpilane: Võime aktsepteerida erinevusi. Õpetaja: Vägev. Võime aktsepteerida erinevusi. Mis teised ütlevad? Õpilane: Teiste pärast muretsimine. Õpetaja: Teiste pärast muretsimine? Et ma sallin, siis muretsen ka. Tore. Ilus vastus. Mis sa veel ütled? Mis te sinna veel kirjutasite? Tuletage meelde. On veel? Igaüks seletas ju omamoodi. Ega te ei teadnud ju täpselt. Õpilane: Kui sa suudad temaga, keda sallid, ühes toas olla. Õpetaja: Sa suudad olla ühes toas. Väga hea seletus, eks ole. Suudad olla, ei ole nii, et pead minema teise tuppa. Väga ilusti seletad. Kes veel proovib seletada? Õpetaja: Öelge, mis on siis, kui ütleme tegusõna „sallima“ ja mis on siis selle vastandsõna? Antonüüm? Õpilane: Vihkama. Õpetaja: Vihkama. Olete nõus? Siis ma lähen teise tuppa, ei saa olla temaga ühes toas. Aga kas mingit vahepealset tunnet ka on? Noh, et ma nüüd otseselt ei sallin, või et olen sõber, ja nagu sa ütled, muretsen tema pärast vaid ja ei vihka ka, teise tuppa ka ei pea minema. Vahepealne sõna. Mis see võiks olla? Ma otseselt ei sallin, aga ei vihka ka. Mis sõna võiks olla? Õpilane: Ükskõikne. Õpetaja: Kas tegusõna ka leiad? Mis sõna see võiks olla? Ma otseselt ei sallin, aga ei vihka ka. Õpilane: Hoolivus. Õpetaja: Hoolin, siis ma vist enam-vähem sallin ka. Mis sa arvad? Õpilane: Hoolimatu. Õpetaja: Ahah, et ma ei vihka, aga mul on suva. Kas me tegusõna ka leiame? Õpetaja: No hästi. Ma pakun sõna „taluma“. Mis te sellest arvate? Ma talun teda, eks, aga väga ei sallin. Ma sallin, aga olen ükskõikne, ta võib olla minuga ühes toas. Aga ma ei ütle, et ma teda kangesti sallin. Mõiste hakkab saama selgemaks. Vaatame, mis „Eesti keele seletav sõnaraamat“ ütleb. Sallivus. (Õpetaja loeb mõiste) On väga keeruline? Me võime taluda ja tunnustada. Ma tunnustan, et sa oled teistsugune, arvad teisiti, usud teisiti, su hoiak on teistsugune, aga ole pealegi, ma talun ja tunnustan seda. Seda ütleb siis

„Eesti keele seletav sõnaraamat“. Peeter ei talunud mulke sellepärast, et Mispärast? Mis tal seal juhtus? Õpilane: Maa otseti tal eest ära. Õpetaja: Talu otseti ära. Kus tema tahtis elama hakata. Ja siis olid kõik mulgid halvad. Aga kuidas meiega lugu on?

Vaatame, kuidas teiega lugu on. Keda sallime, keda mitte. Aga lepime siis kokku, et „sallima“ on ikka see, et me kenasti suhtleme ja saame kenasti hakkama oma suhetes. Et natuke rohkem kui taluma. Sobib see lähenemine? Et me sallime ja oleme siis noh, nagu me siin kõik oleme. Mina ja teie, enam-vähem omavahel sõbrad, eks. Et see on ikka sallima. Et jääme selle mõiste juurde ja panen teid nüüd proovile, päris raske katsumuse kätte. Ma hoiatan juba ette ja ootan siis kõiki ausaid mõtteid, et me saaksime selle üle arutleda./---/

Peame nüüd alustama. Ma tunnen, et teie arutlus läks kirglikuks. Nüüd on niimoodi, et järjekorras vaatame nüüd neid olukordi ja rühmad saavad ükshaaval sõna. Ja kui te olete oma arvamuse ära öelnud, te tulite ühisele arvamusele, eks. Kui keegi jäi vastu, siis jäi vastu. Ja teised rühmad, palume siis aktiivselt osaleda. Esitada oma vastuargumente, ühesõnaga diskuteerida. Olete valmis vaidlustama nende otsust. Ja proovime niimoodi jõuda ühise tõeni.

Esimene: (Õpetaja loeb ette olukorra) Meie klassi tuleb ratastoolis õpilane, kes on normaalse vaimse arenguga, aga ei suuda kontrollida oma liigutusi ega süljeeritust. Kuidas me olukorrale läheneme. Õpilane: Me valisime kõik plussi. Jah, ja põhjendus? Õpilane: Lihtsalt tal on(...?), tal on haigus. Õpetaja: Et see ei tee temast veel mingit halba.? Õpilane: Ei tee. Õpetaja: Kas keegi tahab vastu vaielda? Et sellise lapse koht ei ole meie klassis. Keegi ei taha, kõik oleme nõus.

Hästi, võtame järgmise olukorra. Õpetaja: Me meie klassi tuleb kerge vaimse alaarenguga õpilane, kes ei suuda kõike omandada ja vastab vahel imelikult. Palun, teie kord. Õpilane: Meie valisime. Õpetaja: Põhjendage. Õpilane: Sellepärast, nagu. Kui ta ongi nagu alaarenenud, ma usun, siis on tal piisavalt palju inimesi, kes teda ei salligi ja mõnitavad, siis on vähemalt keegi, kes on talle toeks, ta on siiski ka inimene ja ta peaks samamoodi suhtlema kui teised. Õpetaja: Kas see ei tähendab, ma nüüd provotseerin natuke, et teie töötempo võib minna aeglasemaks kohati natuke, siis ei tähenda see veel sallimatust? Õpilane: Ei, ei. Õpetaja: Te suudate seda taluda, aktsepteerida? Palun, kas tahate keegi seda vaidlustada. Selle teise olukorra? Et me kõik salliksime, kui tuleb natuke nõrgemate võimetega, eks ole? Et see on nüüd meie üldine poliitika, et meil ei peaks nii palju erikoole olema, et lapsed peaks tavaklassis hakkama saama, ka see, kellel ei ole nii palju võimeid, võib-olla. Aga selleks oleks ilmselt riigi poolt ka tuge vaja. Mis te arvate, millist? Õpilane: Raha. Õpetaja: Et oleks abiõpetaja, kes aitaks neid lapsi meie klassis. Õige, rahalist, aga mitte, et keegi tuleks, aitaks meid sallivuse õppimisel. Jah, ajab naerma.

Nii palun. Siia tuleb Kaagveres õppinud tüdruk, kas kõik teavad, Kaagveres on nn paha tüdrukud. Õpilane: Mis mõttes paha? Õpetaja: Seadusega pahuksisse läinud, koolis ei käi, on palju muresid ja probleeme. Teie arvamus? Õpilane: Me panime selle praegu sallivuseks, sest võib-olla kui ta sealt juba välja lasti, siis järelikult on ta end juba parandanud. Ja ta käitub täiesti normaalselt ja saab aru, mis ta tegi valesti. Õpetaja: Nii. Filmija (ametilt sotsiaalpedagoog): Kahe aasta pärast lastakse sealt kõik välja. Sellepärast, et kaks aastat on Kaagvere erikool. Välja lastakse igal juhul. Õpetaja: Nii, aga kas me vaidleme. Jah, palun, ükshaaval. Õpilane: Sellepärast, et see tüdruk võib olla kahepalgeline. Et seal oli ta hästi korralik ja siis sai välja ja siis hakkab jälle mingi, varastama, võib.... Õpetaja: Nii, tahate vastata neile? Õpilane: Kui hakkab uuesti tegema, siis läheb sinna tagasi,

siis on ise süüdi. Nii kaua, kui ta siin on, võib ju proovida ikka, kes ta on. Õpetaja: Te olete siis seda meelt, et annaksite ikka võimaluse. Õpilane: Jah, ma kah, sest tal noorena olid võib-olla väga halvad vanemad, kes narkootikume tarbisid ja alkoholi ja ta ei oskand midagi muud õppida, ja ta käitus nagu oma vanemad. Ja siis oli seal ja sai aru oma oma vigadest, nüüd on normaalne. Õpetaja: Kas meie siin klassis saaksime sellist last kuidagi toetada? Õpilane: Jah, juba see, et me sõbrustame temaga. Õpetaja: Et anname. Õpilane: Eeskuju. Õpetaja: Edasi neid oma positiivseid väärtusi ja külgi, eks. Õpilane: Aga tema võib neid negatiivseid anda. Õpetaja: Nii. Põhjenda, niimoodi. Õpilane: No ma ei tea, ta võib hakata teisi provotseerima. Õpetaja: Kutsub sinu vargile ja mine tea? Õpilane: Klassi head suhted võib ära rikkuda, ma ei tea. Õpetaja: Te olete pigem vastu? Tahate veel vaielda? Või jääte nõusse selle argumendiga? Õpilane: Või see, kui sa ise hakkad selliseid asju järgi tegema, et lähed kaasa, hakkad varastama, siis on see su enda süü. See ei ole tegelikult tema süü, kui ta nii teeb. Õpilane: Pärast toob relvad. Õpilane: Ta ei saa. Õpilane: Kust ta need relvad saab? Õpilane: Mingi noa. Õpilane: Me ei saa ju teiste eest vastutada, et ei lähe temaga vargile või nii. Õpilane: Aga kui mõned klassist hakkavad minema, keda kerge on nõusse saada, siis klassis see siiski suhteid muudab. Õpilane: Aga sa võid ju vastu öelda, neid veenda, et nad ei läheks vargile. Õpilane: Ja kui tuleb sulle kallale? Õpilane: Kutsud politsei. Õpetaja: Aitäh. Tegelikult, jah, on olukord keeruline. Nii et osalt me siiski tahaksime talle võimaluse anda, aga meis pesitseb ka hirm, eks. Seda Egert tahtis öelda, et see hirm siiski jääb. Ja see on ju inimlik.

Nii, võtame edasi. Kogume jõuludeks raha, et annetada noorsoovangla asukatele huvitegevuse arendamiseks. Palun. Õpilane: Me sallime. Õpetaja: Te sallite? Oskate põhjendada ka, miks te olete nõus koguma raha neile huvitegevuse arendamiseks. Õpilane: Miks mitte. Õpetaja: Aga natuke selgemalt. Õpilane: Seepärast, me ise ka äkki tahaks, kui me oleks nende asemel seal. Et keegi teine aitaks. Õpetaja: Jah, aga see huvitegevus, mida see aitab? Nii, kas keegi vaidleb neile vastu ka? Nii. Nüüd nii palju, keda toetada jõulude ajal ja järsku noorsoovangla asukad – ma nüüd jälle provotseerin teid – on ju kodutud loomad ja väiksed lastekodu lapsed. Õpilane: Et nad oskaksid pärast ühiskonnas toime tulla. Õpetaja: See on ühiskonnale palju kasulik, kui et me maksame seda vanglat väga pikka aega. Tahtsid ka täiendada? Õpilane: Enamasti annetataksegi loomadele. Õpetaja: Niimoodi. Lastekodudele. Õpilane: Neile on liiga palju asju annetatud. Õpetaja: Aga võib-olla neile mõeldakse hoopis vähem, et neid saaks veel parandada? Nii et me jääme sellega nõusse. Mulle tundub. Õpilased: Jah.

Õpetaja: No vaat, mis siis teile tuli, mis järeldusele te jõudsite? Oleme sõbralikud, jääme sellega nõusse. Õpilane: Asi on selles, et ta on ikka samasugune inimene, samasugune nagu meie, mis sest, et talle meeldivad poisid või tüdrukud. Õpetaja: Palun, kes vaidleb? Keegi ei vaidle, kõik oleme nõus? Nii et... teadlased on seisukohal, et inimene ei saa endale seksuaalset orientatsiooni ise valida, järelikult ei saa me inimest hukka ka mõista. Õpilane: Võib-olla natuke imelik on ainult. Õpilane: Endale külla ei kutsuks, aga koolis suhtleks. Õpetaja: Kui teda tundma õpid ja vaatad, et väga tore inimene, siis ehk kutsud ka. Hästi, ma saan aru, et me sallime seda.

Läheme palun edasi. Meie klassi asub õppima väga halvasti eesti keelt rääkiv mustanahaline pagulane Aafrikast. Mustanahaline, saate aru, jah, eesti keeles ütleme neeger, aga nemad ei pea heaks tavaks ütelda, nemad eelistavad ise mustanahaline. Palun teie arvamus? Õpilane: Sallime. Tavaline inimene, lihtsalt teise nahavärviga. Õpetaja: Jah, ei mingit vahet ja kes vaidleb? Keegi ei vaidle,

oleme kõik nõus. Et see nahavärv ei ole mingi argument mitte sallida. Õpilane: Pigem oleks see just parem. Uus kogemus, ta saaks rääkida ka nagu oma kodukohast ja nendest kogemustest. Õpilane: Võrrelda. Õpetaja: Väga hea. Tubli.

Edasi. Meie klassi tuli mustlane, kes oskab vaevu lugeda ja kirjutada ja kelle kohta räägitakse, et ta on varastanud. Kellele tuli, teile. Õpilane: Meie suhtleksime temaga. Õpiksime teda vähemalt alguses tundma. Sellepärast, kui ta alles tuleb meie kooli, siis keegi ei tunne teda ja see varastamise jutt võib ka olla ainult kuulujutt. Õpetaja: Katsume vahepeal vahetada rääkijat ka. Unustasin teile ütelda. Nii. Selge seisukoht. Palun teised, vaielge. Õpilane: Me olime siin vastu. Sest meil oligi, kui ta on varastanud, räägi sina, sul oli parem. Õpilane: Kui ta tuleb meie klassi, siis ta võib ka meil nagu hakata varastama, nagu sõpradelt, kui ta on varastanud. Õpetaja: Nii. Tahate vastata? Õpilane: Need on kuulujutud ainult. Õpetaja: Nii, kuulame, jah. Õpilane: Aga kui tuleb välja, et ei ole kuulujutud. Et päriselt varastab. Õpetaja: Seda siin ei ole kirjas. Õpilane: Aga kust on tulnud alus, et hakkab varastama. Niisama ei ole, et ah, keegi suvalt varastas mult. Õpilane: Arvatakse, siis see võib tõsi olla. Õpilane: Kuulujutt võib tulla ka sellest, et ta on natuke teistsugune. Lihtsalt sellepärast hakkad kiusama teda? Õpilane: Keegi teine vihkab teda? Õpilane: Sellepärast, et ta oskab vaevu lugeda ja kirjutada. Õpetaja: Selle põhjal me ei saa otsustada, et ta ka varastab. Ja kui räägitakse, siis me ei tohiks otsustada selle põhjal, et keegi on kunagi rääkinud, et jah, ka temal peab olema võimalus koolis käia ja õppida.

Aitäh, lähme edasi. Järgmine rühm, meie klassis on poiss, kes ei talu, et naerdakse, sest ta arvab, et tema üle naerdakse ja tuleb siis kallale või hakkab sõimama. Oli teil, jah? Katsume nii, et keegi teine ka vahepeal räägib, eks. Õpilane: Me ei salliks seda, sellepärast et muidu me ei tohiks üldse naerda ja peaksime end tagasi hoidma. Õpetaja: Nii. Selline seisukoht, palun. Õpilane: Võib-olla me ei teakski, et tal on selline probleem. Tuleks niisama kallale võib-olla. Õpetaja: Jah, oot, ma ei saanud hästi aru, vabandust. Õpilane: Me ei saa aru, et ta sellepärast tuleb kallale, et keegi naerab. Õpilane: Mõtleme, et ta niisama tuleb. Õpetaja: Kas keegi on veel vastu või on kõik vastu? Kõik on vastu. Aga kui see on psühhiaatriline haigus? Ma nüüd provotseerin jälle. Kui see on psühhiaatriline haigus? Õpilane: Sõpruse loomise alus ongi tegelikult naer ja asi on selles, et sa ei saagi lihtsalt sõprussuhteid luua, lihtsalt „Tere! Ok! Tore oli sinuga kohtuda!“ (Õpilane räägib monotoonse häälega, püüdes näidata ebaloosulikkust suhtusstiili) Naer. Õpetaja. Väga raske on selline olukord, eks. Kui naerda ei tohi, et see võib tekitada sellise reaktsiooni. Nii et ma saan aru, te ka olete seda meelt, et ei salli.

Lähme edasi. Aitäh! Meie klassi tuleb narkomaan, kes tarbib narkootikume. Õpilane: Ei salli, kuna ta võib levitama hakata neid narkootikume, et proovi, proovi ja toob kaasa igale poole. Õpilane: Ta võib ohtlik olla. Õpetaja: Kas keegi vastu ka vaidleb? Kõik on seda meelt, et ei salli? Ja ma nüüd jälle provotseerin ja juhin teie tähelepanu, et siin ei ole öeldud, et ta müüb, et siin on öeldud, et ta ise tarbib. Õpilased (segi-läbi): Õpetaja: Ükshaaval. Õpilane: Aga kui ta lihtsalt soovib, kui hea see on, siis teised proovivad ka, et oo jaa, tundub, et on mõnus. Õpetaja: Nii et sa oled üsna kindel, Õpilane: Jah. Õpetaja: Et kes on narkomaan, see hakkab teistele ka soovutama. Nii, kas kõik on seda meelt? Õpilane: Ta võib hakata süstlaid jätma. Õpilane. Tal võivad olla hallutsinatsioonid. Siis ta võib kallale tulla. Õpilane: Isegi tema ei pea levitama, vaid teised, kes on talle müünud, võivad levitada. Õpetaja: Aga sellele te ei mõtle, et tema tarbima hakkamine võib olla mõne väga traagilise olukorra tagajärg. Ta võib olla ise ka ohver. Õpilane: Siis tal on vaja professionaalset abi. Õpilane: Narkomaania pole lahendus. Õpetaja: Aga

meie teda siis enda sekka ei taha. Äkki suudaksime teda mõjutada neist loobuma. Mis sa, Max, arvad? Ei tule toime sellega? Õpilane raputab pead. Õpilane: Me ei suudaks teda mõjutada, sest narkootikumid ongi loodud sõltuvust tekitama. Et võtad vähem ja siis tõstad annuseid. Me ei suuda teda mõjutada ja ta võib meid halvasti mõjutada. Lahti saab vaid siis, kui oled suuteline võõrutusravi tegema. Õpetaja: Tahab keegi vastu vaielda Joosepile? Nii et meie ei tuleks toime selle olukorraga. Me ei suudaks teda mõjutada.

Lähme edasi. No nüüd tuleb meil raske, väga raske lugu. Meie klassi asub õppima HIV positiivne laps. Kes on siis... teie jah. Õpilane: Me ei salli. Ja põhjendus? Ma ei oska põhjendada. Lihtsalt ebamugav. Õpilane: Miks sul on ebamugav? Kuna sina ei saa haigeks jääda, kuna HIV lihtsalt ei levi niimoodi, et sa puudutad teda. Õpilane: Ma ei oska seletada. Õpetaja: Kuidas HIV levib? Ainult kehavedelike kaudu. Näiteks vere kaudu. Sul peab olema kriim ja temal kriim ja siis ka ei ole 100% kindel, et selline asi peab juhtuma. Põhimõtteliselt ei ole ka tualetti ühiselt kasutades võimalik seda haigust saada. Anette siin ütles, ütle kõva häälega. Õpilane: Ta on ju ikkagi inimene ja ta võib ise väga hea olla. Õpetaja: On vastuväiteid? Ja mille poolt te jääte? Õpilane: Sallime. Õpetaja: Jah, aga hirm jääb, eks ole, Egert? Või mis sina arvad, Helen? Õpilane: Tegelikult me ei teagi, et see võib tal olla. Õpetaja: Jah, me ei pruugi teadagi, ega seda ei pea ju rääkima. Et haigus on kontrolli all. Ja me ei tea, nii et suhtume nagu tavalisesse inimesse. Aga kui teame, siis ei tohiks see meie arvamust muuta.

Viimane palun. Meie klassi asub õppima kristlane, kes usub Jumalat ja väljendab oma usku ka omavahelistes jutuajamistes. Õpilane: Meie aktsepteerime. Õpilane: Siis ega see usk ju meie suhteid ei pea muutma. Usk on iga inimese enda teha. Õpetaja: Siseasi. Aga kui ta ikkagi räägiks ja oma juttudes kasutaks mõistet Jumal ja räägiks oma palvetest? Õpilane: Kui ta on valinud selle, et ta tahab uskuda, siis peab võtma teda, nagu ta on. Õpilane: Sa ei pea temaga kogu aeg suhtlema ka. Õpetaja: Aga me ei mõnitaks ega kiusaks teda? Õpilane: Ei. Õpetaja: Kõik on seda meelt. Õpilased: Jaa.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina _____ Tiina Teppo _____
(*autori nimi*)
(sünnikuupäev: _____ 20.06.1962 _____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
_____ Väärtuskasvatuste meetodite rakendusi 7. klassi kirjandusõpetuses _____,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____ Andrus Org ja Maigi Vija _____,
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20. mai 2013