

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Sirle Poikalainen-Kalbus

INTEGREERIV EETILINE KASVATUS KIUSAMISKÄITUMISE ENNETAMISEL  
PÕHIKOOLI KOLMANDA ASTME KIRJANDUSTUNNI KONTEKSTIS

Bakalaureusetöö

Juhendajad: *PhD* eesti kirjandus Andrus Org  
*PhD* haridusteadus Kristi Kõiv

Tartu 2019

## SISUKORD

SISUKORD.....	2
RESÜMEE.....	4
ABSTRACT.....	4
SISSEJUHATUS.....	5
1. VÄÄRTUSKASVATUS .....	8
1.1. Väärtuskasvatuse põhimõisted.....	8
1.2. Väärtuskasvatuslikud lähenemised .....	9
1.3. Integreeriv eetiline kasvatus .....	10
1.4. Väärtuskasvatus kirjandustunnis.....	13
2. MORAALSE KÄITUMISE NELI PROTSESSI .....	15
2.1. Eetiline tundlikkus .....	15
2.2. Eetiline otsustus .....	17
2.3. Eetiline fookus .....	19
2.4. Eetiline tegevus.....	21
3. KIUSAMISKÄITUMINE.....	23
3.1. Kiusamine .....	23
3.2. Kiusaja.....	24
3.3. Ohver .....	25
3.4. Kõrvalseisjad .....	26
3.5. Kiusamise toimumiskohad ja ulatus.....	27
4. ÕPPEMATERJAL.....	29
4.1. Tundide ülesehitus .....	31
Tund 1.....	31
Tund 2.....	33
Tund 3.....	34
Tund 4.....	36

KOKKUVÕTE.....	38
SUMMARY .....	40
TÄNUSÕNAD .....	41
AUTORSUSE KINNITAMINE .....	41
KIRJANDUS .....	42
LISA. LUGEMISTEKSTID .....	45
„Surnud liblikad“ 1 .....	45
„Surnud liblikad“ 2 .....	46
„Surnud liblikad“ 3 .....	49
„Kärbeste jumal“ 1 .....	51
„Kärbeste jumal“ 2 .....	54
„Kärbeste jumal“ 3 .....	55
„Kurjus“ 1 .....	58
„Kurjus“ 2 .....	60
„Kurjus“ 3 .....	64

## **RESÜMEE**

Integreeriv eetilise kasvatus kiusamiskäitumise ennetamisel põhikooli kolmanda astme kirjandustunni kontekstis.

See bakalaureusetöö on metoodiline materjal, mis kasutab integreeriva eetilise kasvatus meetodit, et töötada välja õppematerjal väärtuskasvatustlike eesmärkide täitmiseks kirjandustunnis, keskendudes kiusamiskäitumise ennetamisele. Kiusamine on probleem, mis puudutab 85% õpilastest (Pepler, Craig 2000). Seetõttu on oluline teemat teadlikult ja suunatud käsitleda ning kirjandustund annab selleks palju võimalusi. Antud juhul on kasutatud noortekirjandusest pärinevaid tekste, et teemat avada.

Integreeriv eetilise kasvatus läheneb väärtuskasvatusele teaduspõhiselt ja lähenemise eesmärgiks on õpilaste kujundamine iseseisvateks moraalselt toimivateks. Selleks õpetatakse õpilastele moraalselt käitumist, selle protsesse ja seotud oskusi ning luuakse võimalusi õpitud oskuste kasutamiseks.

## **ABSTRACT**

Integrative ethical education for preventing bullying in basic school third stage of study literature lessons.

This bachelors' thesis is a methodical material that uses integrative ethical education to create a study material for values education in literature lessons focusing on preventing bullying.

Bullying is a problem that 85% of students face (Pepler, Craig 2000). Therefore it is important to address this subject consciously and for that literature lessons offer many opportunities. In this thesis texts from youth literature are used to open the subject.

Integrative ethical education has a science based approach on values education and the goal of the approach is shaping students into independent moral personalities. To achieve that students are taught moral behaviour, its' processes and linked skills, offered opportunities for using the skills acquired.

## SISSEJUHATUS

Viimase kümne aasta jooksul on väärtuskasvatus olnud Eesti koolides ja ühiskonnas suurenenud tähelepanu all. Ühelt poolt töötati välja ja viidi ellu programm „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“, teisest küljest on demokraatlikule ja erinevusi aktsepteerivate hoiakute juurutamine veel algusjärgus. Arengutendents pikaajaliste väärtusuuringute tulemustes näitab, et perioodil 1990–2011 on Eesti nn Inglehart-Welzeli kaardi kultuuriteljel aeglaselt liikunud toimetulekuväärtuste<sup>1</sup> tähtsustamiselt eneseväljenduslike väärtuste<sup>2</sup> suurema tähtsustamise poole (Realo 2013). Neis ühiskondades, kus domineerivad eneseväljendusele suunatud väärtused, on inimestel enda sõnul parem tervis, nad tunnevad vastutust oma tegude eest, on poliitiliselt aktiivsed, tolerantsed erinevuste suhtes, teadlikud ja entusiastlikud loodushoiu küsimustes. Neid ühiskondi, kus valitsevad pigem ellujäämisega seotud väärtused, iseloomustab madal majanduslik ja füüsiline turvatunne ning materiaalsete väärtuste esikohale seadmine. Ellujäämist rõhutavates ühiskondades elavad inimesed pigem ei usalda teisi, ei ole oma eluga rahul ega talu teistsuguseid inimesi (nt võõramaalasi või erineva seksuaalse suundumusega inimesi) enda kõrval. (Realo 2013)

Eesti on küll liikunud eneseväljenduse tähtsustamise poole, millega kaasneb ka suurem usaldus teiste vastu (40% arvab, et enamikku võib usaldada), kuid 2011. aasta seisuga leiab 60% küsitletutest, et inimestega kokku puutudes peab olema ettevaatlik (Realo 2013: 49). Koolinoored nimetavad vanemaid oma esimesteks väärtuste edastajateks (Kraav, Sutrop 2009) ning selle eeskuju mõjul võivad usaldamatuse õhkkond ja tõrjuv hoiak erinevuste suhtes jõuda kergesti koolilaste omavahelistesse suhetesse.

Eestis koolikiusamist uurinud Kõiv (2000) leidis, et 3.–12. klassi õpilaste seas on kiusamiskäitumisega seotud 17% õpilastest ning 5.–7. klasside uurimisel (Kõiv 2006), et seotud oli 15,5% õpilastest, mõlema uurimuse statistika hõlmab nii kiusajaid, ohvreid kui ka kiusajaid/ohvreid. Strömpl jt (2007) uurimuse valimisse kuulunud eesti emakeelega 7.–9. klassi õpilastest olid enda sõnul viimase aasta jooksul kiusamise ohvriks langenud 25,2% vastanutest, vene emakeelega õpilastest 15,5%. 2014. aastal kiusamisvaba kooli programmis KiVa osalenud koolides läbi viidud küsitluse järgi on 22% Eesti 1.-6. klasside õpilastest kogunud kiusamist (Ojakivi 2014). See kõik annab alust arvata, et tegu on probleemiga, eriti kui süveneda Eesti teismeliste vägivallatõlgendustesse (Strömpl jt 2007), mille kohaselt kool on kihistunud,

---

<sup>1</sup> majanduslik ja füüsiline kindlustunne (Lauristin: 2010)

<sup>2</sup> subjektiivne heaolu, eneseväljendamise võimalused, elukvaliteet (Lauristin: 2010)

hierarhiline süsteem, kus nii õpilased kui ka õpetajad võitlevad oma positsiooni eest, igaüks käepäraste, tihti mittekõlbeliste vahenditega.

Kiusamise ennetamiseks ja vähendamiseks saab rakendada meetodeid kooli tasandil, klassi tasandil ja individuaalsel tasandil (Olweus 2001). Aineõpetajat puudutab ennekõike klassi tasand, mille raames ta saab planeerida tegevusi tunniks. Kirjandustunnis saab kiusamise üle arutleda vastavasisulisest noortekirjandusest võetud tekstinäidete abil. Tekstid pakuvad näiteid kiusamisest ning toetavad arutelu, kuid ei muuda seda liiga isiklikuks. Õpetaja saab tunni kulgu suunata arutlust ergutavate küsimuste ja õppeülesannetega, et saavutada väärtuskasvatuse seisukohast olulisi eesmärke.

Eestis kasutatakse sagedamini mõistet *lastekirjandus* ning noortekirjandust määratletakse kui lastekirjanduse eriharu. Ojala järgi on *noortekirjandus* tänapäevane noortele mõeldud kirjandus, mis on loodud 20. sajandi viimasel veerandil või hiljem. (Ojala 2005) Teksti adreessadist ja eesmärgist lähtudes loetakse noortekirjanduseks kavatsuslikult noortele suunatud kirjandust, kusjuures nooreks loetakse lugejaid vanusest 10 kuni täisealiseks (täiskasvanuteks) saanuteni. (*ibid*)

Ojala järgi võib *noorteromaani* kitsalt määratleda kui noore peategelase identiteediküsimusi käsitlevat romaani, kus noore vanust ei pea tingimata piiritlema. Tavaliselt on sellise kirjanduse aineks probleemid ning vooluks realism. (Ojala 2005) Tegemist on laste- ja täiskasvanute kirjanduse vahevormiga, mis kujutab tegelasi lapsepõlve ja täisea vahelises seisundis. Selliste romaanide olulisimateks tunnusoonteks võib pidada identiteedi muutuste kujutamist ja noori peategelasi. (Ojala 2005)

Siinne bakalaureusetöö otsib võimalusi, kuidas kasutada tekstinäiteid ja integreeriva eetilise kasvatuse meetodit, et ennetada õpilastevahelist kiusamiskäitumist põhikooli kolmandas astmes. Töö eesmärgiks on metoodilise õppematerjali väljatöötamine, mida saab kasutada kiusamise kui probleemi teadvustamiseks ja seeäbi ennetamiseks. Samas toetab antud õppematerjal kirjandustunni seisukohast oluliste eneseväljendusoskuste arendamist: materjali raames kasutatavad tunnikavad hõlmavad oma ideede esitlemist ja põhjendamist ning ka kirjalikul kujul terviklikuks vormistamist, kui õpilased kirjutavad kirjandit ja lepivad klassisisiselt kokku üksteist austavates käitumisreeglites. Lugemistekstid on valitud kolmest noorteromaanist ja neid on kokku üheksa, kõik pikkusega 1–4 lk, igast raamatust kolm teksti.

Esimeses peatükis tutvustatakse väärtuskasvatuse mõisteid ja meetodeid ning räägitakse väärtuskasvatuse võimalustest kirjandustunnis, teine peatükk käsitleb kiusamiskäitumist. Kolmas peatükk tutvustab põhjalikumalt integreerivat eetilist kasvatust ja neljandas peatükis

pakutakse välja näidistundide kava, kus noorteromaanidest valitud kiusamisteemalisi lugemistekste kasutatakse integreeriva eetilise kasvatus eesmärkide täitmiseks.

# 1. VÄÄRTUSKASVATUS

## 1.1. Väärtuskasvatuse põhimõisted

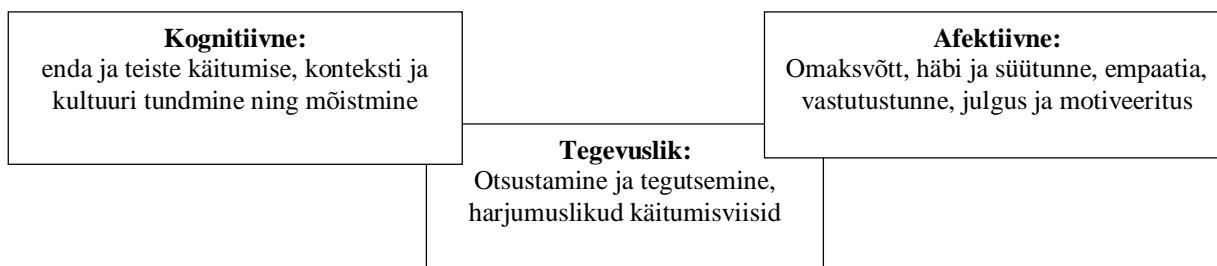
„Eesti keele seletava sõnaraamatu“ (EKSS) järgi on sõnal *väärtus* neli erinevat tähendust: (1) asja või nähtuse tähendus inimese jaoks, (2) väärtuslik või tähtis omadus või asi, (3) vara või teenus, mis suudab rahuldada mingit inimese tarvet ning (4) millegi numbriline suurus. Käesolev töö keskendub sõna tähendustele (1) ja (2).

*Moraal* tuleneb ladinakeelsest sõnast *mores* ('komme, tava'). EKSS järgi on see (1) väärtuste, põhimõtete, tavade ja normide süsteem, mis reguleerib inimeste käitumist mingi sotsiaalse rühma piires ning suhtumist teistesse rühmadesse; (2) inimes(t)e käitumine oma kohuse täitmise või süüdsuse seisukohast; kõlblus; (3) kõnekeeles ka millestki tulenev järeldus või õpetus. Selles bakalaureusetöös keskendutakse sõna tähendusele (1), tähenduse (2) puhul kasutatakse sõna *kõlblus*, et vältida segadust. Samas tähenduses kasutab neid mõisteid ka filosoofia alldistsipliin eetika.

*Voorus* on hea iseloomuomadus, sisseharjutatud käitumiskalduvus. Voorused jagunevad moraalseteks ja mittemoraalseteks – selle järgi, kas nad on seotud intuitsiooni või moraaliprintsiipidega. Vooruste täpne liigitus puudub, ka on kohati vaieldav see, millised on moraalsed ja mittemoraalsed voorused. Moraalsed voorused on näiteks ausus, heasoovlikkus, mittepahatahtlikkus, õiglus, kohusetundlikkus, tänulikkus jne, samas kui mittemoraalsed on vaprus, optimism, ratsionaalsus, enesekontroll, kannatlikkus, visadus, töökus, musikaalsus, puhtus, teravmeelsus jne. (Pojman 2005)

*Väärtushinnang* on inimese hinnang selle kohta, mis teda rahuldab ja mille pärast ta eelistab üht asja või nähtust teisele (EKSS). Väärtushinnang on alati subjektiivne ja vahel ka teadvustamata, mistõttu sõnade ja tegudega väljendatud väärtushinnangud ei kattu alati. *Väärtushoiak* on seadumus kindlal viisil toimida (Schihalejev 2011). Ka väärtushoiakud võivad olla nii teadvustatud kui teadvustamata ning tegevustes väljenduvad väärtushoiakud ei pruugi alati kattuda sõnades väljendatud väärtushoiakutega.

*Väärtustamine* on protsess, mille käigus mõtestatakse asja või nähtuse tähendus ja tähtsus kas üksikisiku, kollektiivi või ühiskonna jaoks. Protsess on kolmedimensiooniline, sellel on nii **kognitiivne, afektiivne kui ka tegevuslik mõõde**.



Joonis 1. Väärtustamisprotsessi dimensioonid  
(Schihalejev 2011: 14).

*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 -hoiakuid, väärtuste kaalumist, teatud väärtuste sisemist heakskiitu ning nende internaliseerimist nii isiklikul tasandil kui ka grupis, näiteks massipsühhoosi korral. Afektiivne tasand 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. (Schihalejev 2011)

Kitsamas tähenduses on *väärtuskasvatus* planeeritud tegevus, mille abil soovitakse õpetada väärtuste üle mõtlema või väärtustama ning edendama kõlblist arengut. Laiemas tähenduses on väärtuskasvatus igasugune tegevus, mis toetab isiksuse arengut, kuna kõlblise arenguga on seotud tihedalt ka vaimne, emotsionaalne ja sotsiaalne küpsus. (Schihalejev 2011) Väärtuskasvatus lähtub eeldusest, et osad eluviisid on paremad kui teised ja et nende aluseks olevaid väärtusi on võimalik lastele õpetada.

## 1.2. Väärtuskasvatuslikud lähenemised

Väärtuskasvatuslikud lähenemised jagunevad kolmeks: ratsionalistlik kõlbluskasvatus, iseloomukasvatus ja integreerivad käsitlused.

**Ratsionalistlikus kõlbluskasvatases** pannakse suurt rõhku õpilaste moraaliaruteludele, keskendutakse väärtustamisprotsessi kognitiivsele ja afektiivsele mõõtmele. Ratsionalistliku kõlbluskasvatuse meetoditeks on väärtuste selitamine ja kognitiivne arenguline moraaliopeetus. *Väärtuste selitamise* puhul on õpetajal toetaja roll, kes aitab õpilasel isiklikus väärtussüsteemis selgusele jõuda. Sealjuures peab õpetaja hoiduma oma väärtuste pealesurumisest, sest meetodi

loojate sõnul pole olemas absoluutseid väärtusi. *Kognitiivse käsitluse* põhivahendiks on moraalidilemmade üle arutlemine. Selleks esitatakse õpilastele elulähedasi või hüpoteetilisi situatsioone ja ergutatakse neid arutlema kõrgemates moraalse arutluse kategooriates. (Schihalejev, Pevkur 2010)

Ratsionalistlikule kõlbluskasvatusele vastanduvana nähakse **iseloomukasvatust**. Iseloomukasvatuse järgi on olemas teatav hulk universaalseid tuumväärtusi, mida tuleks lastele õpetada. Koolis kehtestatud reeglid peavad soodustama nende tuumväärtuste omandamist, luues vastava keskkonna, kus õpilane saab kujuneda moraalselt toimivaks ühiskonnaliikmeks. Tuumväärtusi rõhutatakse nii kooli rituaalides kui ka õpilastele tagasiside andmisel. (Schihalejev, Pevkur 2010)

Kolmas lähenemine, **integreeriv käsitlus** üritab ületada ratsionalistliku ja iseloomukasvatuse erinevusi ning kasutada kummagi tugevusi. Ratsionalistlikku kõlbluskasvatust on süüdistatud eetilises relativismis ja õpilase arengu eripäradest möödavaatamises ning iseloomukasvatuse põhiline meetod on siiski juurutamine, mis jätab moraali üle arutlemise ja õpilaste individuaalsed eripärad tahaplaanile. Integreeriva käsitluse raames on algatatud erinevaid projekte, mis on siiski pigem traditsioonilisele iseloomukasvatusele lähedasemad või lõpuni välja töötamata, liiga üldsõnaliseks jääva pedagoogikaga. Nendest lähtudes on loodud laiapõhjalisem lähenemine väärtuskasvatusele, mida selle loojad nimetavad integreerivaks eetiliseks kasvatuseks. (Narvaez 2009)

### 1.3. Integreeriv eetiline kasvatus

Integreeriv eetiline kasvatus (IEK) püüab traditsioonilise iseloomukasvatuse ja ratsionalistliku kõlbluskasvatuse ideid kaasajastada, viidates paljudele arengu- ja sotsiaalpsühholoogiat puudutavatele uurimustele. IEK-l on kolm põhiideed, igast ideest tuleneb kaks järeldust. (Narvaez 2009)

**Põhiidee 1: moraalne areng on asjatundlikkuse arendamine.** Asjatundlikkust nähakse kui praktikas ja tegudes süvitsi minevat mõistmist, mitte tehnilist pädevust. Integreeriv eetiline kasvatus seab oma eesmärgiks moraaliekspertide arengu toetamise. Selliste inimeste jaoks on eetilised eesmärgid esikohal, sest neid iseloomustab eetiline eneseregulatsioon. Moraaliekspertidel nagu ükskõik millistel teise valdkonna ekspertidel, on selle valdkonna kohta enam teadmisi, sügav moraalne soov oma eesmäärke saavutada ja harjumuseks saanud, pingutust mitterõõudvad reaktsioonid. (Narvaez 2009)

*Järeldus 1. Õpetajad peaksid õpetama moraalset käitumist protsesside ja oskuste.*

Moraalne käitumine koosneb neljast protsessist, kõigil protsessidel on seitse alaoskust:

1. Eetiline tundlikkus, mille alaoskusteks on (1) tundeväljenduste mõistmine; (2) asjade nägemine teise inimese vaatenurgast; (3) teistega seotuse tajumine; (4) mitmekesisusele reageerimine; (5) sotsiaalse erapoolikuse kontrollimine; (6) olukordade tõlgendamine; (7) tagajärgede teadvustamine.
2. Eetiline otsustus, see tähendab (1) eetiliste probleemide mõistmist; (2) koodeksite kasutamist ja otsustuskriteeriumite tuvastamist; (3) üldist arutlemisvõimet; (4) eetilist arutlemist; (5) protsessi ja tulemuste reflekteerimist; (6) otsuste elluviimise planeerimist; (7) optimismi arendamist.
3. Eetiline fookus, mis avaldub (1) teiste austamises; (2) südametunnistuse arendamises; (3) vastutustundlikkus tegutsemises; (4) teiste aitamises; (5) rahu sobitamises ja koostöö tegemises; (6) traditsioonide ja institutsioonide väärtustamises; (7) eetilise identiteedi ja aususe arendamises.
4. Eetiline tegevus, mille alaoskusteks on (1) hea suhtlemisoskus; (2) konfliktide ja probleemide lahendamine; (3) enesekehtestamine teisi austades; (4) juhiinitsiatiivi võtmine; (5) julguse arendamine; (6) püsivus; (7) visa töö. (Narvaez 2009)

Erinevalt traditsioonilisest iseloomukasvatusest on meetodi kasutatav vooruste nimekiri laiahaardelisem, see hõlmab ka persoone, kes võiksid olla kõigile eeskujuks (nt Martin Luther King Jr) ning lisab uuemaid, demokraatlikke väärtusi (nt juhiinitsiatiivi võtmine). Samas on see nimekiri nii laiahaardeline, et võimaldab leida vastavalt kooli või kogukonna vajadustele oma nüansse, millele keskenduda (Narvaez 2009).

*Järeldus 2. Õpetajad peaksid õpetama nii moraalset voorust kui ka moraaliarutluse oskust.* Moraalne asjatundlikkuse moodustavad arutlusvõime, vooruslikkus, autonoomia ja tublidus. Tõeline moraalne toimija sooritab oma tegusid tihti spontaanselt, nendes on kaasatud nii teadlikud kui ka alateadlikud süsteemid (Narvaez 2009).

Ka vooruseid vaadeldakse tavapärasest laiatähenduslikumalt: voorus IEK mõistes hõlmab ka tajude ja soovide vormimist. Õpetajatel ja vanematel tuleks stimuleerida soove ja motivatsioone ning reaktsioone ja tundlikku käitumist, et hiljem võtaks õpilane nende reaktsioonide vormimise enda kanda – iseloomu areng muutuks seeläbi iseloomuks. (Narvaez 2009)

**Põhiidee 2: Kasvatus on transformeeriv ja koostoimeline (interaktiivne).** Inimesed konstrueerivad oma teadmisi ja arusaamu aktiivse kogemuse põhjal. Selle alusel loovad nad endale mõtlemise skeeme. Skeemid kergendavad teabe töötlemist ja sarnaste olukordadega

hakkamasaamist, pakkudes väljakujunenud tegutsemismustreid, samas muutuvad kogemuste ja arusaamiste lisandudes. Skeemide konstrueerimine võib põhineda juhuslikul, aga ka teadlikul kogemusel. Täiskasvanu peab lapse tähelepanu teadlikult suunama, et laps kujundaks soovitud skeemid. (Narvaez 2009)

*Järeldus 1. Tuleb luua hästistruktureeritud keskkondi, mis toetavad sobiva eetilise intuitsiooni kujunemist.* Inimese arusaamisvõimel on kaks komponenti: automaatne ja pingutusteta toimiv kohanduv alateadlik mõistmine ning kaalutletud mõistmine, mis kujuneb läbi pingutust nõudva mõttetöö. Suur osa käitumist põhineb esimesel arusaamise liigil, mistõttu peaks keskkond, milles õpilane igapäevasel viibib, toetama õigete intuitsioonide väljaarenemist. See tähendab koolikliima teadlikku kujundamist. (Narvaez 2009)

*Järeldus 2. Õpetajad peaksid kujundama õpetamise, mis arendab õpilaste naiivsuse eetiliste oskuste osas pädevuseks.* Sellise moraalise pädevuse arendamiseks tuleb kaasata nii kaalutlevat kui intuiitvset mõtlemist. Kui juhtida õpilaste tähelepanu üldisemalt konkreetsele, arendavad nad oma esialgseid intuitsioone edasi. Seejärel õpivad õpilased konkreetseid tegevusmustreid, mida kasutades kujunevad neil protseduurilised teadmised vastavast valdkonnast. Lõpuks jõuavad õpilased teadmiseni täideviimisest. Et õpilased päriselt ka õpitu järgi tegutseksid, on vajalik, et koolikliima seda toetaks. Kooli personal peaks kasutama nii otseseid kui kaudseid õpetamismeetodeid: seletama õpilastele, mida neilt oodatakse ja jälgima, et nad seda õigesti mõistavad ning näitama ka enda käitumisega eeskuju, eeldades teisteltki samasugust käitumist. (Narvaez 2009)

**Põhiidee 3. Inimloomus on koostööle suunatud ja ennast aktualiseeriv.** Moraalne asjatundlikkus on juba oma olemuselt suhetega seotud, mistõttu kogukond peab toetama inimeste loomulikku kalduvust koostööle.

*Järeldus 1. Õpetajad peaksid aitama kujundada kogukonda nii koolis kui ka väljaspool kooli.* See tähendab lapsevanemate kaasamist kooli tegemistesse. IEK viitab uuringutele, mis tõestavad, et teismeliste sisemine motivatsioon akadeemilisteks saavutusteks on tugevam keskkondades, mis toetavad nii nende kuuluvustunnet, pädevust kui autonoomiat (Narvaez 2009). Kui luua lapsevanemate ja kooli vahel tähenduslik side, tekib lastel tunne, et kool ei ole ainult nende eraasi või tüütu kohustus, sest ka nende pere on kaasatud.

*Järeldus 2. Õpetajad peaksid toetama õpilaste ja kogukonna liikmete enesejuhtimist.* Kui õpilane saab koolist tagasisidet selle kohta, milliste omadustega inimene ta peaks olema ja koolikeskkonnas ka vastavaid oskusi praktiseerida, on suurem tõenäosus, et see praktika kandub ka teistesse tema elu sfääridesse. (Narvaez 2009)

## 1.4. Väärtuskasvatus kirjandustunnis

Põhikooli riiklik õppekava nimetab juba § 2 (Põhihariduse alusväärtused) väärtuskasvatust põhihariduse oluliseks komponendiks, nimetades väärtushoiakuid ja –hinnanguid nii isikliku õnneliku elu kui ka ühiskonna eduka koostoimimise aluseks (§ 2 lg 2). Alusväärtusteks on üldinimlikud väärtused, nagu ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu, lisaks veel ühiskondlikud väärtused: vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus (§ 2 lg 3). Need väärtused on võetud Eesti Vabariigi põhiseadusest, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonist, lapse õiguste konventsioonist ja Euroopa Liidu alusdokumentidest.

Samadest väärtustest peab oma töös lähtuma kirjanduse õpetaja ja toetama õpilasi ainetunnis nende väärtuste omandamisel. Integreeriva eetilise kasvatusena tahetakse teha lastest professionaalsed moraalsed toimijad, järgides ka kasvatusprotsessis ekspertsoorituse mustreid. IEK puhul on oluline kogu kooli kaasatus protsessi ja väärtuskasvatuse teostamine nii ainetunni, klassi kui ka kooli tasandil, samuti kogukonna kaasamine. IEK väärtuste kogum kattub nende väärtustega, mida nimetab PRÕK, nii et IEK sobib hästi PRÕK-is nimetatud väärtuskasvatustlike eesmärkide täideviimiseks.

Kiusamine on probleem, mis tihtilugu puudutab õpilasi isiklikult – uuringute järgi on kiusamisega seotud 85% õpilastest, osad kiusajate ja ohvritena, suur osa kõrvalseisjatena (Pepler, Craig 2000). Teema käsitlemine kirjandusteostest võetud näidete abil annab õpilastele võimaluse ennast teemaga seostada, aga jätab ruumi ka emotsionaalseks distantiks. Mägi (2005) väljendub tabavalt: „Kirjandusteostest rääkides kõnelevad lapsed tegelikult omaenese probleemidest, millest neil oleks enda näitel raske rääkida.“ (Mägi 2005: 4.)

Kirjandust ei saa rakendada kasvatuslike eesmärkide teenistusse ja sellest kunsti välja jätta. Hea kirjandusteos peab pakkuma nii lugemiselamuse kui ka mõtlemisainest. Paldre (2015) toob välja õpetaja seisukoha kirjanduse kasutamisel väärtuskasvatuses: „Pigem ongi nii, et kirjandustekst inspireerib mingeid teemasid enda põhjal käsitlema. Sobiva kirjandusteksti puudumine tingib aga selle, et mõnda teemat ei saa sel meetodil käsitleda.“ (Paldre 2015: 26-27.)

Oluline on kasutada õpilasekeskseid õppemeetodeid: lastega filosoferimist, diskussioone, draamaõpet, rühmatööd. Sel viisil õpivad lapsed käsitletavaid teemasid tunnetama ja välditakse karistuse või kiituse – mis on tavalised traditsioonilise iseloomukasvatuse õpetamise meetodid – poolt tekitatud alandust ja hierarhiate tekkimist klassis.

Iseloomukasvatuse kõige ohtlikum komistuskivi ongi tõenäoliselt karistuste ja kiituse jagamise poolt loodud õhkkond, mis signaliseerib õpilastele, et osad neist on võimelised käituma õigesti ja teised mitte, ja see võtab halvasti käitunud õpilastelt motivatsiooni muutumiseks.

## 2. MORAALSE KÄITUMISE NELI PROTSESSI

### 2.1. Eetiline tundlikkus

Eetiline tundlikkus on tunnetuslik tõlgendus olukorrast, mille abil tehakse kindlaks, kes on olukorda kaasatud, mis lähenemisi kasutada ning millised võimalikud reaktsioonid ja tulemused võivad järgneda. Seda komponenti mõjutavad eetiline fookus ja eetiline otsustus (Endicott 2001).

Eetilise tundlikkuse põhioskus tähendab nende märkide tähele panemist, mis viitavad, eetilise olukorra tekkimisele (näiteks seksistliku kõnepruugi märkamine). Eetiline tundlikkus tähendab nende inimeste nägemist, keda konkreetne eetiline olukord võib mõjutada ning kuidas see neid mõjutab. Tundlikkuse oskused hõlmavad ka divergentse mõtlemise protsesse, et luua mitmeid tõlgendusi ja valikuid, ning teha kindlaks nende valikute tagajärjed. (Endicott 2001) Eetilise tundlikkuse oskused on järgmised:

- *ETU-1. Tundeväljenduste mõistmine.*

Emotsioonide mõistmine on seotud nii enese kui ka teiste (intrapersonaalsete ja interpersonaalsete) vajaduste ning tunnete kindlakstegemisega.

- *ETU-2. Asjade nägemine teise inimese vaatenurgast.*

Vaatenurga muutus tähendab olukordade ja sündmuste uurimist erinevast perspektiivist. Vaatenurga muutmise oskus ja harjumus on oluline kommunikatsiooni- ja konfliktilahendamisoskuste arendamiseks ning on seotud ühiskondliku käitumisega. Eriti vajame seda oskust selleks, et näha lahkeli mõlemaid pooli; mõista, kuidas teised meie sõnavõtte tõlgendavad ning selleks, et arendada empaatiavõimet (alustades emotsionaalse vaatenurga muutmisest).

- *ETU-3. Teistega seotuse tajumine.*

See on protsess, kus isiku mure enese pärast laieneb ning toob kaasa teiste eest hoolitsemise. Sellega kaasneb teatud ühtsustunde tekkimine teiste inimeste/gruppidega, nii ülemaailmselt kui ka kohalikus mõistes. Selleks, et kogeda kaastunnet või muret, peab inimene tahtma ning olema võimeline mõistma ja tõlgendama teisi endaga seotuna. Sellisel juhul on tõenäolisem, et ta võtab vastu otsuseid ja teeb tegusid, mis peegeldavad hoolimist ja mure teiste pärast, vastavad teiste vajadustele ning toetavad suhete loomist ja hoidmist.

- *ETU-4. Mitmekesisusele reageerimine.*

Mitmekesisusele reageerimine tähendab mõistmist, miks ja kuidas võivad erinevused viia lahkkelide ja arusaamatusteni. Väga oluline on teadvustada mitmekülgust neis inimgruppides, kus me töötame või õpime, kui ka mitmekesisust meis endis (mis tuleneb meie erinevatest rollidest ja kultuuridest, millega me end seostame). Selle oskuse omandamine tähendab multikultuurseks saamist või oskust toimida rohkem kui ühes kontekstis. Ükski klassiruum, perekond, ühiskond ega töökeskkond ei koosne samasugustest inimestest, seega on oluline teada, kuidas suhestuda erinevate arvamuste, vaatenurkade, väärtuste ja kultuuridega selleks, et teha grupiülesandeid, võtta vastu otsuseid ning lahendada lahkkelisid.

- *ETU-5. Sotsiaalse erapoolikuse kontrollimine.*

Sotsiaalse erapoolikuse kontrollimine tähendab eelarvamuste tekkemehhanismide mõistmist, kindlakstegemist ja aktiivset eelarvamustele vastu seismist. Enne kui üritada erapoolikust kontrollida, on oluline mõista eelarvamuste olemust ja tekkimist. Eelarvamus on suur osa inimloomusest, sest loomu poolest eelistame me kõik tuttavaid asju ja tuttavat mõtteviisi. Isiklike tegutsemis- ja suhtlemisharjumuste ümbermõtestamiseks on vaja teadlikult vaeva näha, vastutasuks saame lugupidavama ja ausama ühiskonna.

- *ETU-6. Olukordade tõlgendamine.*

Suhtlussituatsioonide analüüsimisega arendatakse loovaid oskusi, mida kasutatakse erinevate tõlgenduste ja tegutsemisvõimaluste märkamiseks. Inimesed kordavad sageli samu vigu, sest nad pole mõelnud teistsuguse käitumisviisi peale.

- *ETU-7. Tagajärgede teadvustamine.*

Tagajärgede teadvustamine tähendab sündmuste ja nende tulemuste vahelise suhte mõistmist ning selle teadmise kasutamist, et ennustada tegude võimalikke tagajärgi. Oluline on mõelda nii lühi- kui ka pikaajaliste tagajärgede peale, samuti tuleb arvestada kõigi inimestega, keda mingi tegevus võib mõjutada. (Endicott 2001)

Eetilise tundlikkuse oskustel on kolm põhilist ülesannet: info kogumine eetilise situatsiooni kohta (ETU-1, ETU-2), selle informatsiooni organiseerimine (ETU-3, ETU-4, ETU-5) ning selle informatsiooni tõlgendamine (ETU-6, ETU-7). „Informatsioon“ võib tähendada sündmusi või suhteid, just kogetud tundeid, sündmuste ja suhete taustinformatsiooni või hetkehoiakuid. Need protsessid on peamiselt tunnetuslikud, neid saab õpetada klassiruumis. Sügavamad,

emotsionaalsed vilumused, nagu empaatia ja kaastunne, arenevad siis, kui õpilased vaatlevad eeskujusid ning kui neil on isiklikud, reflektiivsed kogemused.

Täiskasvanud saavad aidata õpilastel eetilise tundlikkuse oskuseid arendada, kui suhtlevad nendega taktitundeliselt ja toovad näiteid erinevatest teguviisidest, reageerides kaastundlikult, kus võimalik. Täiskasvanud saavad luua ja toetada emotsionaalselt „turvalist“ keskkonda, kus isiklike tunnete jagamist, vigade tegemist ning uuesti proovimist peetakse normaalseks. Leebe positiivne ja negatiivne tagasiside aitab õpilaste arengut suunata. (Endicott 2001)

## 2.2. Eetiline otsustus

Eetiline otsustus tähendab võimaliku teguviisi üle arutlemist ja hindamist, milline tegu on kõige eetilisem. Eetilist otsustust mõjutavad eetiline tundlikkus, fookus ja iseloom (Bock 2001). Isik, kes annab eetilise hinnangu, kasutab arutlemisvõimet, et otsustada, mis on antud probleemi jaoks parim lahendus. Ta küsib selliseid küsimusi nagu „Mis on parim tegutsemismeetod?“ ja „Miks just see meetod on selles olukorras parim?“. (Bock 2001)

Eetilise otsustuse oskused on järgmised:

- *EO-1. Eetiliste probleemide mõistmine.*

Selleks, et olenemata valdkonnast mingit probleemi täielikult mõista, peab inimene probleemi täpselt määratlema ning mõistma selle ülesehitust. Probleemi määratlemisel selgitab probleemi lahendaja välja, milline informatsioon on lahenduse leidmise seisukohast oluline ja milline mitte. Probleemi ülesehituse mõistmiseks korrastab probleemi lahendaja olulise informatsiooni, et luua valikuid ja strateegiaid. Kõik see toimub kontekstis, kus on teada, miks lahendust otsitakse.

- *EO-2. Koodeksite kasutamine ja otsustuskriteeriumite määratlemine.*

Koodekseid teame ja kasutame, et erinevates valdkondades ja kontekstides austavalt ja vastutustundlikult käituda. Koodeksite erinevateks allikateks on otsesed ja kaudsed reeglid ja seadused ning eetilised standardid, mis võivad olenevalt kontekstist varieeruda. Kontekstid võivad olla kohalikud, näiteks kool, perekond ja töö, või laiemad, näiteks riiklikud ja rahvusvahelised.

- *EO-3. Üldine arutlemisvõime.*

Arutlemine on mõtlemise liik, mille puhul inimene teeb järeldused mingi kindla

informatsioonihulga põhjal. Selleks, et tegu oleks mõistliku järeldusega, ei saa see olla suvaline järeldus. Selle asemel peab järeldus olema kooskõlas teadaoleva informatsiooniga. Juhul kui info pole kooskõlas ega sidus, on arutlus vigane. Vigane arutluskäik ongi paljude eelarvamuste ja kahjulike tegude allikaks.

- *EO-4. Eetiline arutlemine.*

Õpilased teevad igapäevaselt otsuseid selle kohta, kuidas teistega läbi saada. Kõigi nende otsuste tegemisel kasutavad õpilased eetilist arutlemist. Nad mõtlevad, kuidas nende otsus võib mõjutada teisi või neid ennast, mis koodekseid/reegleid/seaduseid tuleks järgida või milline on kõige ausam/õilsam/lahkem/kohusetundlikum otsus.

- *EO-5. Protsessi ja tulemuse reflekteerimine.*

Oluline metakognitiivne oskus, mõtisklemine, koosneb isiku mõtlemisprotsessi ja selle tagajärgede uurimisest. Selleks, et õpilased teeksid järjepidevalt häid, eetilisi otsuseid, peavad nad mõtisklema enda (1) hindamisprotsessi ja (2) langetatud otsuse üle.

- *EO-6. Otsuste elluviimise planeerimine.*

Planeerimine on ülioluline samm hinnangu andmise ja teostamise vahel. Selleks, et planeerida eetilise otsuse rakendamist, peavad õpilased mõtlema sellele, millised teod on vajalikud, millised on võimalikud takistused, alternatiivsed teod ning mis ressursid võivad osutada vajalikeks.

- *EO-7. Optimismi arendamine.*

Optimism tähendab positiivset väljavaadet elule. See positiivne väljavaade on läbi imbunud tervest uskumuste struktuurist: positiivsete tunnete omamine teiste suhtes; usk rahuldust pakkuvasse tulevikku; enamikes kogemustes kasu nägemine; püsivus ja positiivsus ebasoodsates tingimustes tegutsemisel. Edasijõudnud tasemel võib optimism olla teistele edasiviivaks jõuks. (Bock 2001)

Eetikal on oluline osa otsuse langetamise protsessis. Selleks, et teha hea, terviklik otsus või selleks, et lahendada probleem, peavad isikul olema põhilised kognitiivsed oskused, mis võimaldavad tal põhjalikult ja süstemaatiliselt otsuse langetamise protsessi läbida. Nende põhiliste kognitiivsete oskuste hulka kuuluvad arusaam, mis on eetiliseks probleemiks; teadmine, milliseid koodekseid saab antud olukorras kasutada; oskus arutlemise teel kindlaks teha, milline on parim otsus; oskus olukorra üle reflekteerida, et teha kindlaks, kas langetatud on parim otsus ning oskus planeerida, kuidas otsus ellu viia. (Bock 2001)

Selleks, et aidata õpilastel eetilise hinnangu andmise oskust arendada, saavad täiskasvanud selgitada oma eetiliste otsuste tagamaid. Veel saavad nad õpilastele selgitada, mis

on eetiliseks probleemiks, mõtiskleda valjult oma otsuste üle ning seletada oma plaane selle kohta, kuidas otsust peaks ellu viima. Täiskasvanud saavad pakkuda õpilastele võimalust langetada isiklike otsuseid ja pärast arutada antud otsust ning selle tegemisele eelnenud mõttekäike. (Bock 2001)

### 2.3. Eetiline fookus

Eetiline fookus tähendab eetilise teo tähtsustamist teiste eesmärkide ja vajaduste ees. See komponent on mõjutatud eetilise tundlikkuse kategooriatest (Lies & Narvaez 2001). Eetilisel fookusel on kaks aspekti. Üks on seotud kindla eetilise tegevuse lõpetamisega. Teine on eetiline orientatsioon kõiges, mida tehakse. (Lies & Narvaez 2001)

Eetilise fookuse oskused on järgmised:

- *EF-1. Teiste austamine.*

Austus teiste inimeste vastu tuleneb uskumusest, et teistel isikutel on väärtus ja seega teatud õigused. Uskumus, et inimestel on nende väärtustest lähtuvad õigused, suurendab motivatsiooni järgida etteantud reegleid, olla tsiviliseeritud, saada usaldusväärseks ning väärtustada olemasolevat. Samuti hõlmab teiste väärtustamine ja austamine eetilist tundlikkust.

- *EF-2. Südametunnistuse arendamine.*

Südametunnistuse omamine tähendab arusaama, et ühe isiku teod võivad teist isikut või isikuid negatiivselt mõjutada. Selles, mis puudutab vajadusi ja tundeid, on esmatähtsad enesevalitsus, vaoshoitus ja suurenenud eneseteadlikkus. See empaatiline arusaam suunab motivatsiooni kahjulike ajendite/impulsside kontrollimiseks.

- *EF-3. Vastutustundlik käitumine.*

Vastutustundlikult käitumine tähendab soovi hoida alal kõiki võimalikke eetilisi kohustusi, mida inimene võib südametunnistust järgides omada. Isiku eetilist kohustust võib tajuda otsese või kaudse sotsiaalse lepinguna. Edasijõudnud tasemel on vastutustundlik tegutsemine seotud ühe isiku katsega hinnata, kas kohustuste nimekiri, sealhulgas hooldamine ja hoidmine ning globaalne kodanikukohus, on täielik ning kas kohustused on täidetud rahuldavalt.

- *EF-4. Teiste aitamine.*

Teiste aitamine võib olla nii hoolitsemispõhine tegevus kui ka abi, mida üks pakub

teisele isikule või grupile. Abivalmidus võib olla proaktiivne või reaktiivne, keskenduda tulevikule või olevikule, toetada positiivseid või leevendada raskust valmistavaid kogemusi. Ressursside jagamine, õpetamine/nõustamine ja toetajate valimine on kõik teiste aitamise alaoskused.

- *EF-5. Rahu sobitamine ja koostöö tegemine.*

Rahu sobitamine ja koostöö tegemine on vahendid edendamaks ja hoidmaks sotsiaalset tasakaalu läbi teiste väärtustamise ja toetamise. Rahu sobitamise ja koostöö tegemise osaks on tänulikkus. See viib lahkkelide lahendamisel lepituse ja lootuseni seal, kus vaja.

- *EF-6. Traditsioonide ja institutsioonide väärtustamine.*

Olemasolevate traditsioonide ja institutsioonide suhtes positiivse hoiaku võtmine innustab vastutustundlikku kodanikukäitumist ja võib mõjutada õpilase hoiakut teiste aitamisel, täpselt nagu see mõjutab õpilaste mugavustaset abi otsimisel sotsiaalsetest struktuuridest väljaspool perekonda (nt ühiskondlikest programmidest). Demokraatia praktiseerimine on meetod, mille läbi õpitakse traditsioone ja institutsioone väärtustama.

- *EF-7. Eetilise identiteedi ja aususe arendamine.*

Eetiline identiteet on isiku pilt iseendast eetilise tegutsejana. See tähendab nii iseenda austamist kui samastumist eeskuju(de)ga, et luua positiivne eetiline identiteet. Arvatakse, et eetiline identiteet on eetilise teo motiveerivaks jõuks, sest isik proovib sobitada eetilise olemuse oma teoga. Lõppeesmärgiks on oma potentsiaali teostamine. (Lies & Narvaez 2001)

Kui inimest ei suuna üldine eetiline identiteet, siis võib ta teha tegusid, mis kahjustavad teisi. Samamoodi võib inimene tegutseda ennast või teisi kahjustaval viisil, kui ta ei pea silmas eetilist eesmärki. Eetilise fookuse eesmärgid on saavutatud, kui inimene õpib teisi austama, vastutustundlikult käituma ning kujundab välja positiivse identiteedi. Nii nagu eetilise tundlikkuse ja eetilise otsustuse puhul, on ka eetilisel fookusel palju aspekte, mida saab õpetada. (Lies & Narvaez 2001)

Täiskasvanud kujundavad eetilise fookuse oskusi, kui avaldavad enda ideaalid, õpetajad ja tegutsemise põhimõtted. Täiskasvanud toidavad eetilist fookust, kui neil on noorte suhtes kõrged nõudmised, mille hulka kuuluvad austus teiste vastu, vastutustundlik tegutsemine ja autoriteetide austamine. (Lies & Narvaez 2001)

## 2.4. Eetiline tegevus

Eetiline tegevus tähendab eetilise teo teadlikku sooritamist hoolimata takistustest ja raskustest. Seda komponenti mõjutavad eetilise fookuse ja eetilise otsustuse kategooriad (Narvaez *et al.* 2001). Eetilise tegevuse oskused ja suhtumine viivad eetilise eesmärgi eduka saavutamiseni. Eetiline tegevus hõlmab (1) interpersonaalseid oskuseid nagu konfliktide lahendamine ja läbirääkimisoskused, juhtimine, enesekehtestamine ja peamised suhtlemisoskused ning (2) personaalseid oskusi nagu initsiatiivi näitamine, julgus, püsivus ja töökus (Narvaez *et al.* 2001). Eetilise tegevuse oskused on järgmised:

- *ET-1. Hea suhtlemisoskus.*

Hea suhtlemisoskus koosneb kuulamis-, rääkimis-, kirjutamis- ja mitteverbaalsest suhtlemisoskusest. Kokkupuuteks vajalikud suhtlemisoskused võivad varieeruda olenevalt suhtluse sotsiaalsest kontekstist (nt neljasilmavestlus, suur grupp, eakaaslased, täiskasvanud) või kultuurilisest kontekstist (nt kultuur, sugu). Eetilise teo tegemiseks tuleb teada, kuidas hästi suhelda. Pole üllatav, et hea suhtlemisoskus on seotud omakasupüüdmatu või abivalmis käitumisega.

- *ET-2. Konfliktide ja probleemide lahendamine.*

Lahkhelid inimeste vahel on vältimatud, sest sageli tunneme erinevaid tundeid ja ihaldame samu asju. Lahkhelidele võib läheneda mitut moodi, kuid selleks, et lahkheliseid lahendada ja neid mitte hõõguma jätta (näiteks, kättemaksule vastamise ja passiivse agressiivsusega), peavad inimesed enda vajadustest teada andma ja rahumeelsete lahenduste nimel läbirääkimisi pidama. Lahkhelide lahendamise ja läbirääkimise oskused on edukaks sotsiaalseks suhtluseks vajalikud. Lapsed, kes saavad teistega hästi läbi, on abivalmimad ja omakasupüüdmatumad.

- *ET-3. Enesekehtestamine teisi austades.*

Enesekindel käitumine on enda pingutamine, et saavutada ihaldatud eesmärki läbi edasiviiva suhtluse. Graafikul kujutatuna asub enesekindlus passiivsuse (teiste abistamine enda eesmärkide arvelt) ja agressiivsuse (enda eesmärkide saavutamine teiste arvelt) vahel. Enesekindel käitumine on enese jaoks valimine (mitte teistele ja mitte teiste järgi); see on väljendusrikas (mitte keelatud või teiste poolt alavääristatav); isetäiustuv (aga mitte teiste arvelt) ja aitab saavutada ihaldatud eesmärki (aga ilma teistele kahju tegemata). Lapsed, kes on enesekindlad ja asjatundlikumad, on prosotsiaalsemad.

- *ET-4. Juhinitsiatiivi võtmine.*

Eetiline isiksus avaldub nii heades liidrites kui ka järgijates. Eetiline liider julgustab või inspireerib teisi järgima isiklike eetilisi instinkte, julgustades neid hoiakuid, teadmisi ja oskusi. Igaüks on ühel või teisel hetkel juhiks. Juhtimine avaldub paljudes vormides ning juhid peavad omandama erinevaid oskusi ja lähenemisi.

- *ET-5. Julguse arendamine.*

Inimese julgus on eetilise terviklikkuse kasutamine, et astuda välja selle kaitseks, millesse ta usub. Tegevused peavad arendama asjatundlikkust ja tugevdama häid tundeid, mis kaasnevad teiste nimel riskimisega. Teadlikkus eetilise tegutsemise oskustest on eeltingimus tegevuse lõpetamiseks, aga teadmine üksi ei ole piisav, et õpilaste soovitud käitumisviise esile kutsuda. Õpilastel peab olema julgust tegude elluviimiseks ja uskumuste kasutamiseks.

- *ET-6. Püsivuse arendamine.*

Püsivus võimaldab üksikisikul enda ja teiste jaoks olulisi tegevusi lõpule viia. Ilma selleta kukuksid paljud eetilised teod läbi juba esimese takistuse või raskuse ilmnemisel. Lastele saab edukalt õpetada, kuidas millegi tegemata jätmisest „iseendaga rääkida“ ja juhendada, kuidas enda tähelepanu soovimatult käitumiselt kõrvale juhtida. Ülesande täitmise nimel iseendaga rääkimine on kasulik tehnika, et leida endas jõudu eetilise tegevuse lõpuleviimiseks ja seda igas vanuses.

- *ET-7. Visa töö.*

Raske töö tegemine tähendab, et kulutatakse rohkelt energiat, aega ja „higi“ selleks, et täita vaeva väärt ülesanne. See tähendab eesmärgi poole püüdlemist isegi siis, kui siht on kaugel ja teekond muutub igavaks või tüütuks. Seotuna majandusliku ja sotsiaalse eduga ühiskondades üle maailma, on elanike töökus oluline oskus selleks, et panustada majanduslikult edukasse ühiskonda. (Narvaez *et al* 2001)

Inimesel, kellel puuduvad kõik või enamik neist oskustest, võib olla raskusi eetilise teo täideviimisel, ükskõik kui motiveeritud ta on. Need oskused muudavad võimalikuks konkreetse eetilise tegevuse järgimise ja lõpuleviimise. (Narvaez *et al* 2001)

Täiskasvanud aitavad õpilastel eetilise tegutsemise oskuseid arendada, kui nad vormivad lõpuleviimise oskusi; kirjeldades eetilisi tegusid, mida nad ise on teinud ning väljakutseid, mida nad on kogenud ja luues õpilastele oskuste harjutamiseks palju võimalusi. (Narvaez *et al* 2001)

## 3. KIUSAMISKÄITUMINE

### 3.1. Kiusamine

*Kiusamine* on ühe või mitme inimese negatiivne ja agressiivne või manipuleeriv tegu või teatud aja jooksul korduvad teod teis(t)e inimes(t)e suhtes. Kiusamine põhineb jõudude ebavõrdsusel, mis eristab seda tülitsemisest või vaidlemisest, mille korral jõudude vahekord on võrdne. Ohver ei provotseeri kiusamist, tavaliselt on ta kiusajast ebakindlam või füüsiliselt nõrgem ning kiusamise eesmärk on tema kahjustamine, tahtlik alandamine, et näidata kiusaja(te) füüsilist või vaimset üleolekut. Kiusamine on tihti süstemaatiline ja varjatud. Kiusamise osapoolteks on kiusajad, ohvrid ja kõrvalseisjad. Tihti toetavad kõrvalseisjad kiusamise jätkumist, sest ei sekku või isegi ergutavad kiusamist (Sullivan jt 2004). Salmivalli (2014) on erinevatele uuringutele toetudes kokku võtnud, et kiusamine vajab publikut ja seda pakuvad kas vaikivad või kaasa aitavad kõrvalseisjad.

Kiusamise ilminguid saab mitut moodi liigitada. Sullivani jt (2004) järgi on kiusamine füüsiline või mittefüüsiline ning hõlmab ka ohvri vara kahjustamist:

1. **Füüsiline kiusamine** tähendab teise inimese kehalist kahjustamist, mingit laadi füüsilist rünnakut, näiteks hammustamist, löömist või jala tahapanemist.
2. **Mittefüüsiline kiusamine** jaguneb *verbaalseks* ja *mitteverbaalseks* kiusamiseks. *Verbaalne kiusamine* tähendab sõnalist solvamist (rassistlike või seksistlike märkuste tegemist, halvustavate hüüdnimedega hüüdmist, halvustavate märkuste tegemist), ka ähvardamist või väljapressimist, laimu või pahatahtlike kuulujuttude levitamist. *Otsese mitteverbaalse kiusamise* korral on tavaliselt tegu ohvrile adresseeritud ebaviisakate liigutuste või grimassidega. See kaasneb tihti verbaalse ja füüsilise kiusamisega. *Kaudne mitteverbaalne kiusamine* tähendab ignoreerimist, tõrjumist, ka (anonüümsete) ebaviisakate kirjade saatmist või teiste õpilaste vaenule õhutamist. Kaudne mitteverbaalne kiusamine on tihti salalik ja manipuleeriv.
3. **Vara kahjustamine** on igasugune ohvri asjade tahtlik rikkumine, ka vargused.

Samas esinevad tihti koos nii verbaalne kui ka mitteverbaalne kiusamine, vara kahjustamist võib vaadelda kui füüsilise kiusamise alaliiki (näiteks riiete katkirebimise korral) ning

pahatahtlike kuulujuttude eesmärgiks on alati vaenu õhutamine ohvri vastu. Seetõttu saab kiusamiskäitumist jagada ka järgnevalt:

1. **füüsiline kiusamine**, mis tähendab löömist, asjade äravõtmist või lõhkumist;
2. **verbaalne kiusamine**, see on narrimine, solvamine, pidev nõökimine, rassistlikud märkused;
3. **kaudne ehk psühholoogiline kiusamine**, mis tähendab inetute kuulujuttude levitamist, kellegi tõrjumist. (Sharp, Smith 2004; Pepler, Craig 2000)

Siinse bakalaureusetöö aluseks on võetud just viimane jaotus.

### 3.2. Kiusaja

Kiusajaks on tavaliselt keegi, kes kasutab ära oma kooli- või klassikaaslase nõrkust. Kiusamiskäitumise puhul on alustajaks tavaliselt kiusaja, kes alguses läheneb ohvrile sõbralikult positsioonilt. Seejärel provotseeritakse ohvrit, et kiusajal oleks alust kiusama hakata. (Kõiv 2001)

Kiusajaid on mitut liiki:

1. targad kiusajad;
2. mitte-nii-targad kiusajad;
3. kiusajaist ohvrid.

*Tark kiusaja* oskab tihti oma ahistavat käitumist maskeerida, mistõttu õpetajad ei pruugi arugi saada, et tegu on kiusajaga. Targad kiusajad on tihti populaarsed, hea õppeedukusega ja suurepärased suhtlejad. Nad on enamasti egoistlikud ja enesekindlad, mistõttu oskavad nad enda ümber koondada inimesi, kes teevad kõike nende tahtmist mööda. Neil võib olla suur mõju nii õpetajate kui ka kaasõpilaste üle, kuid samas puudulik empaatiavõime või lihtsalt hoolimatu suhtumine teiste inimeste tunnete suhtes (Sullivan jt 2004).

*Mitte-nii-targad kiusajad* on tihti antisotsiaalse ja riskialti käitumisega ning hirmutavad oma kaaslasi. Seetõttu on neilgi oma toetajate ring, kuid selles võrgustikus puuduvad usaldavad sõbrasuhted: teised on sunnitud kiusamisega kaasa minema, sest neid hoitakse hirmu all või ei usalda kiusaja ise oma sõpru, kuna need on pigem tema järgijad kui võrdsed liitlased. Mitte-nii-targad kiusajad on tihti alatud ja väiklased ning negatiivse ellusuhtumisega, sageli on neil probleeme õppimisega. Nad suunavad oma viha inimestele, keda peavad endast nõrgemateks. Tavaliselt on sellise käitumise taga madal enesehinnang, mida kiusaja kompenseerib

agressiivse käitumisega. Mitte-nii-tark kiusaja on kogenud ebaõnnestumist, tunnustuse puudumist ja eemaletõukamist ning näeb teisele haiget tegemises viimast võimalust, et milleski tulemusi saavutada. Et sellised kiusajad on ebaküpsed, on neil endil oht hilisemas elus kaaslaste kiusamise või väljatõrjumise ohvriks sattuda. (Sullivan jt 2004)

*Kiusajaist ohvrid* on mõnes situatsioonis ise kiusajad, kuid teises ohvrid. Tavaliselt kannatavad nad eakaaslaste või vanemate õpilaste kiusamise all ning asuvad omakorda endast nooremaid kiusama. Mõnikord on sellised kiusajad kodus ohvrid, kuid koolis kiusajad. Selle grupi kiusajatel on madalam enesekontroll, vähem sotsiaalseid oskuseid ning halvemad õpitulemused. Õpetajate jaoks kuuluvad kiusajast ohvrid sellesse õpilaste gruppi, keda on kõige raskem õiglaselt kohelda, sest nad jäävad silma pigem ise kiusamist õhutades ja kiusates kui ohvritena. (Sullivan jt 2004)

### 3.3. Ohver

Kiusamise ohvriks võib langeda igatüüpi, kes satub sotsiaalselt haavatavasse positsiooni. Ohvrid on sageli grupi äärealadel. Nad võivad teistest lastest mingil määral erineda või tõrjutakse neid väljakutsuva käitumise pärast. Suuremas ohus on ka lapsed, kes lähevad uude kooli või kooliastmesse (Sullivan jt 2004). Kiusamise ohvritel tekib pikaajaline kiusamise tulemusel tihti tunne, et nad on ise kuidagi süüdi neile osaks saanud kohtlemises, mistõttu nad lepivad sellega (Kõiv 2001). Kiusamise ohver on tihti valvel, oodates järgmist rünnakut ja püüdes seda vältida, kuid pöördub harva kellegi poole abi saamiseks (Sullivan jt 2004).

Ohvreid on kolme tüüpi:

1. passiivne ohver;
2. väljakutsuv ohver;
3. kiusajast ohver.

*Passiivne ohver* on grupis tavaliselt kõige madalamal positsioonil ja seetõttu on tal vähe võimalusi ennast kaitsta. Mõnedel juhtudel võib ta proovida kiusaja soosingut võita ja kiusaja läheb ohvri petmiseks asjaga kaasa, kuid lõpuks teeb ikkagi midagi ohvri alandamiseks. (Sullivan jt 2004)

*Väljakutsuv ohver* käitub oma kaaslaste meelest ärritavalt, lapsikult ja ebasobivalt. Väljakutsuv ohver ei pruugi teada, kuidas teistmoodi käituda, kuid võib ka teisi meelega ärritada. Sellise käitumise taga on tihti soov saada tähelepanu ja väljakutsuvale ohvrile tundub,

et negatiivne tähelepanu on parem kui tähelepanu puudumine. (Sullivan jt 2004)

Ohvrite enda käitumine võib olla selline, mis kutsub kiusajates esile soovi neid alandada. Kui õpetajad kiusamist takistada üritavad, võivad kiusajad seetõttu väita, et ohver ise provotseeris neid. Väljakutsuvate ohvrite käitumine ärritab tihti ka õpetajaid ning õpetajatel võib olla raskusi väljakutsuvate ohvrite probleemi tõsiselt võtmisega, kui see nendeni peaks jõudma. (Sullivan jt 2004)

### 3.4. Kõrvalseisjad

Sullivan jt (2004) jagavad kõrvalseisjad neljaks:

1. kaasajooksikud,
2. õhutajad,
3. eemalehoidjad,
4. kaitsjad.

Kaasajooksikud asuvad kiusajale emotsionaalselt kõige lähemal, on tema liitlased kiusamises. Õhutajad hoiavad samuti kiusaja poole ning aitavad sedamoodi kiusaja tegevusele kaasa. Eemalehoidjad püüavad hoiduda endale tähelepanu tõmbamast, kuid nende näiliselt neutraalne hoiak õigustab kiusamist ja laseb välja paista, et see ei puutu neisse. Kõige kaugemal seisavad kiusajast kaitsjad, kes ainsana julgevad ohvri kaitseks välja astuda (Sullivan jt 2004). Ohvri kaitseks astub alati välja 11% kõrvalseisjatest (Pepler, Craig 2000).

Eesti koolilaste seas läbi viidud uuringud näitavad, et kõrvalseisjad kalduvad ohvrist distantseeruma, võttes omaks hoiaku, et kiusamine on ainult kiusaja ja ohvri omavaheline asi (Strömpl jt 2007). Samas loob selline vaikimisi aktsepteerimine kiusajale ettekujutuse karistamatusest ning toetab kiusamiskäitumise jätkumist. Salmivalli (2014) põhjendab seda uuringutele toetudes kolmel viisil. Esiteks, kiusajaid tajutakse sageli populaarsetena ja ohvri kaitseks väljaastumist ohuna kaitsja enese staatusele. Teiseks, grupis võib kujuneda „pluralistlik eiramine”, mille korral ei astuta kiusaja käitumisele vastu, kuna õpilased arvavad (eksklikult), et kõik teised kiidavad toimuva heaks. Kolmas põhjus võib peituda kiusajate valikulises agressiivsuses: nad valivad endale haavatavad ja nõrgemal positsioonil olevad ohvrid, suurendades nii edu tõenäosust ja vähendades teiste heakskiidu kaotamise riski (*ibid.*).

### 3.5. Kiusamise toimumiskohad ja ulatus

Õpilaste endi väitel toimub kiusamine tavaliselt koolis ja kooli ümbruses: põhikooli õpilased nimetasid peamiste kiusamiskohtadena vahetunde (sealhulgas söögivahetunde), keskkooliõpilaste sõnul aga esines kiusamist ühepalju nii kooliõuel, koridorides kui ka klassiruumides. Sagedamini kiusatavaid õpilasi võidakse kiusata ka koduteel (Sharp, Smith 2004; Sullivan jt 2004). Üldjuhul toimub kiusamine kohtades, kus täiskasvanute järeelvalve puudub või on juhuslik.

85% juhtudest on kiusamisel kõrvalseisjad, samas kui vaid 11% juhtudest kõrvalseisjad sekkuvad (Pepler, Craig 2000). Eestis on erinevate uuringute järgi kiusamiskäitumisega seotud 15,5-17% õpilastest (Kõiv 2000, 2006). Need uuringud kajastavad kiusamiskäitumisega otseselt seotud õpilasi: kiusajaid, ohvreid ja kiusajaid/ohvreid. Uuringud on teostatud erinevates kooliastmetes, üks neist (Kõiv 2006) põhikooli teises ja kolmandas astmes, üks (Kõiv 2000) vaatab 3.–12. klasside õpilasi. Strömpl jt (2007) uurimus keskendub õpilaste vägivallatõlgendustele. Selles uuringus osalenud põhikooli kolmanda astme õpilastest oli enda sõnul viimase 12 kuu jooksul koolis vaimset ja/või füüsilist kiusamist kogunud 25,2% eestikeelsetest ja 15,5% venekeelsetest õpilastest. KiVa kiusamisvastase süsteemi prooviuuringus (2016) jõuti järeldusele, et keskmiselt kannatas kiusamise all 22% õpilastest ja teisi kiusas 9% õpilastest. Poiste hulgas oli kiusajaid ja ohvreid mõnevõrra rohkem kui tüdrukute hulgas ning seda nii KiVa kui ka kontrollgrupis ja eri vanuserühmades.

Kiusamist esineb rohkem põhikooli alguses (Sullivan jt 2004). Mida nooremad on õpilased, seda enam esineb füüsilist kiusamist, vanuse kasvades kiusamise iseloom muutub: hakatakse enam kasutama verbaalset ja/või kaudset kiusamist (Sullivan jt 2004), ka väheneb kiusamiskäitumisega otseselt seotud õpilaste protsent (Sullivan jt 2004, Kõiv 2006). Vanuse kasvades kiusamis- ja ohvrikäitumise sagedus langeb, kuid see ei tähenda, et kiusamise tõsidus väheneb. Nendel lõpuklasside õpilastel, keda kiusatakse, on väga suured probleemid (Sharp, Smith 2004).

Kõiv (2003) leidis, et õpilased ise näevad ideaalis koolikiusamise lahendustena prosotsiaalsete oskuste rakendamist nii klassi kui ka kooli tasandil. Suuremale osale õpilastest ei meeldi kiusamine ja nad tahaksid oma kaaslasti kuidagi aidata (Sharp, Smith 2004). Samas tõid Strömpl jt (2007) välja, et õpilaste meelest on kooli vahetamine parim, mida ohver teha saab: ohvri rollist väljumine on peaaegu võimatu ohvri loomupärase nõrkuse tõttu, mille tõttu ohvrit ei saa aidata. Lastel on populaarsus või ebapopulaarsus paratamatus, mida ei saa muuta, kiusamine loomulik osa koolielust ja ohver on alandava kohtlemise mingil viisil ära

teeninud. Enamusele kõrvalseisjatest on kiusamine ebameeldiv, kuid õpilased ei pruugi teada, mida konkreetsetes olukorras ette võtta, alati ei taju nad enda rolli õigesti.

Tihti näevad õpilased kiusamist kui vaid ohvri ja kiusaja omavahelist probleemi: „Siinkohal väärib rõhutamist üllatus, millega lapsed reageerisid küsimusele kõrvalseisjate rolli kohta. Lapsed ei saanud aru, kuidas võib vägivaldse ja ohvri vahel toimuv puudutada kõrvalseisjat.“ (Strömpl jt 2007: 35.). Siinkohal on küll juttu vägivallast üldiselt, kuid kiusamiskäitumise kui ühe vägivalla alaliigi puhul on probleem sama, nagu ka uurimused näitavad (Pepler, Craig 2000).

Kiusamist vähendada ja ennetada saab ennekõike siis, kui tegu on kogu kooli haarava sekkumisega, millest võtavad osa ka lapsevanemad/kogukond. Kiusaja agressiivne suhtumine sotsiaalselt haavataval positsioonil koolikaaslastesse saab tihti alguse kodust ja vanemate kasvatusmeetoditest (Sharp, Smith 2004; Pepler, Craig 2000). Kristiina Treial (2016) viitab KiVa kiusamisvastase programmi Eesti prooviuuringus erinevatele allikatele toetudes, et kiusamise peatamises ja ennetamises peetakse parimaks viisiks süstemaatiliste tõenduspõhiste programmide kasutuselevõttu. Et muuta tegelikku kiusamiskäitumist, on planeeritud käitumise teooriast lähtuvalt vajalik, et muutused toimuvad tajus (nt õpilased saavad aru, mis kiusamine on), hoiakutes (suhtumises kiusamisse ja ohvritesse; kiusamisest teatamise ja sekkumisse), subjektiivsetes normides (mida teised minu käitumisest arvavad või millist käitumist nad minult ootavad?) ja enesetõhususes (olles kindel, et sellised tegevused nagu kiusamisest teatamine ja teiste kaitsmine on edukad ega oma negatiivseid tagajärgi). (Hawley, Williford 2015)

Antud bakalaureusetöö keskendub kiusamise probleemi teadvustamisele klassi tasandil, kuid annab viiteid ka kogukonna ja kooli kaasamiseks. Töö autor usub, et kiusamise ennetamiseks sobilik väärtuskasvatuslik meetod peab hõlmama nii moraalseid ja demokraatlikke väärtusi kui ka andma õpilastele võimaluse enda suhtumise kujundamiseks ja väljaselgitamiseks. Selle kõrval peab õpilane saama võimaluse enda väärtustest lähtuvalt tegutseda ning selles peab teda suunama ja aitama õpetaja. Klassides, kus õpilased tajuvad selgelt õpetajate taunivat suhtumist kiusamisse ja näevad nende pingutusi kiusamise lõpetamiseks, on vähem kiusamist (Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013).

## 4. ÕPPEMATERJAL

Õppematerjali väljatöötamisel olen lähtunud eespool esitatud väärtuskasvatuslikust mudelist. IEK mudeli järgi on moraalsel käitumisel neli alaprotsessi, kõigil protsessidel on seitse alaoskust. USA-s on projekti „Kogukonna hääled ja iseloomukasvatus“ (Community Voices and Character Education“) raames töötatud välja iga alaprotsessi juhtimise jaoks brošüür, mida õpetajad saavad näidistunnikavade koostamiseks kasutada (Bock 2001, Endicott 2001, Lies & Narvaez 2001, Narvaez *et al.* 2001). Metoodilised materjalid kirjeldavad eetilise isiksuse komponente, isiksusekasvatuse protsesse ja alaoskusi, ning viise, kuidas neid arendada. Kirjandustunnis saab neid alaoskusi arendada, kasutades toetavat materjali kirjandusteosest.

Selles bakalaureusetöös on kasutatud kolme noorteromaani. Üks raamat on valitud ingliskeelsest kultuuriruumist (William Golding, „Kärbeste jumal“), teine raamat põhjamaade kultuuriruumist (Jan Guillou, „Kurjus“) ning kolmas eestikeelsest kultuuriruumist (Mai Raet, „Surnud liblikad“). Kirjanduse valimisel on arvestatud, et iga raamat käsitleks teemat piisavalt, kujutades erinevaid kiusamiskäitumise liike. Lugemistekstid ei käsitle õpilaste kiusamist õpetajate suhtes ega õpetajate kiusamist õpilaste suhtes. Lugemistekstides ei ole ka näiteid kõigi poiste- ja tüdrukutevahelise kiusamise (sealhulgas juhtumid, kus poisid kiusavad tüdrukuid või vastupidi) variantide kohta. Põhirõhk on kiusamiskäitumise erinevate liikide käsitlemisel, sest üldhariduskoolides on tegu segaklassidega. Lugemistekste on kokku üheksa, igast raamatust on valitud kolm. Lugemistekstide pikkus on 1–4 lehekülge. Lugemistekstid on töö lisa. Lugemistekstid on mõeldud põhikooli kolmanda astme klassidele.

7. klassile sobiv tekst on M. Raeti „Surnud liblikad“. See raamat räägib põhikooli lõpuklassi õpilasest Pilleriinust (15), kes on kiusaja. Tal on üks ohver, tema klassiõde Krõõt. Kui Pilleriinu elus hakkavad muutused toimuma ja suhted sõpradega halvenevad, saab ta aru, et on tegutsenud valesti. Teoses on kiusamine õpetajate eest varjatud. Pilleriin on see, kes annab klassikaaslastele ideid Krõõda kiusamiseks, jäädes ise kõrvalseisjaks. Pilleriinu pikaajaline pinginaaber Grete on ainus, kes kritiseerib Pilleriinu kiusamise pärast. Grete on ka see inimene, kelle muutumist (hakkab hästi õppima, kiusamist taunima) vaadates saab Pilleriin aru, et on ka teisi võimalusi ennast kaaslaste seas kehtestada ning kooliskäimise aega sisustada.

Lugemistekstides on kujutatud verbaalset kiusamist („Surnud liblikad“ 1, „Surnud liblikad“ 2, „Surnud liblikad“ 3), füüsilist kiusamist („Surnud liblikad“ 1, „Surnud liblikad“ 3), kaudset ehk psühholoogilist kiusamist („Surnud liblikad“ 2, „Surnud liblikad“ 3).

8. klassile sobiv tekst on W. Goldingu „Kärbeste jumal“. See raamat räägib poistest, kes satuvad lennuõnnetuse tagajärjel üksikule džunglisaarele. Poisid jagunevad kolme gruppi – väikesed (3-6-aastased poisid), kes mängivad valdavalt omaette ja ei oma koosolekutel sõnaõigust; kooripoisid, kelle juhiks on Jack ning Ralph ja tema sõbrad (Põssa, Simon, Sam ja Eric). Vanemad poisid on 10-13-aastased. Kohe alguses valitakse Ralph poiste juhiks, mis pahandab Jacki, kes on liidripositsioonil kooripoiste seas. Aja möödudes hakkavad poisid unustama tsiviliseeritud maailma reegleid ja ei pea kinni kokkulepitud elukorraldusest. Igaüks seisab iseenda eest ja saarelt pääsemise lootus hakkab kaduma. Lisaks tekib poistel hirm džungli ja mere ees, mis võivad peita nende jaoks tundmatuid koletisi. Selle hirmu ajal tegutsemine viib Simoni ja Põssa hukkumiseni ning seltskonna jagunemiseni kaheks, kuni Ralph jääb üksi elama mererannale, kus alguses elasid kõik poisid.

Teoses on kiusamine poiste jaoks loomulik, lihtne suhtlemise korraldus, mille sagedus aja möödudes kasvab. Valdavalt on kiusajateks kooripoisid, kes kasutavad jõudu endast nõrgemate peal. Puudub täiskasvanute järelevalve, sest poisid elavad muust maailmast eraldatult ja proovivad hakkama saada nende teadmistega, mis nad lapsepõlve jooksul on omandanud. Mõistlikumalt suhtuvad olukorda Ralph ja Põssa, kuid sisulise liidripositsiooni saab aja jooksul Jack, kes kasutab enesekehtestamisel füüsilist ja psühholoogilist vägivalda.

Lugemistekstides on kujutatud verbaalset kiusamist („Kärbeste jumal“ 1, „Kärbeste jumal“ 3), füüsilist kiusamist („Kärbeste jumal“ 1, „Kärbeste jumal“ 2), kaudset ehk psühholoogilist kiusamist („Kärbeste jumal“ 3).

9. klassile sobiv tekst on J. Guillou „Kurjus“. Teose tegevus toimub 1950. aastate Rootsisis. Raamatu peategelane on põhikooli õpilane Erik (15), kes läheb poiste internaatkooli, kus kehtib seltsimeheliku kasvatusesüsteem – gümnaasiumiklasside õpilased annavad reaalkooli õpilastele alandavaid ülesandeid nagu gümnaasiumiõpilaste voodite tegemine ja kingade puhastamine, karistavad neid füüsiliselt ning peksavad. Reeglite järgimist koordineerib Nõukogu – gümnaasiumiõpilaste juhtimisorgan, mille liikmed iga aasta sügisel uuesti valitakse. Õpetajad ei tegele õpilaste distsiplineerimisega, nende ülesanne on õpetada, tunniväliselt kehtivad Nõukogu reeglid, allumatuse korral karistatakse põhikooli õpilasi erinevatel viisidel, tavaliselt on karistused alandavad, esineb peksu. Koolis valitseb suhtumine, et kehtiv alluvussuhete süsteem toetab tulevaste juhtide kasvamist. Erik kui põhikooli õpilane keeldub kooli reeglitele allumast, proovib kehtivat korda muuta.

Lugemistekstides on kujutatud verbaalset kiusamist („Kurjus“ 1, „Kurjus“ 2), füüsilist kiusamist („Kurjus“ 2), kaudset ehk psühholoogilist kiusamist („Kurjus“ 3).

Igas klassikollektiivis on kiusamise käsitlemiseks arvestatud 4-5 koolitundi, lisaks kodused ülesanded, mis puudutavad ennekõike eetilist fookust. Eetiline fookus tähendab nii kodutöö tegemisega seotud kohustuste täitmist (EF-3) kui ka südametunnistuse arendamist (EF-2), lisaks kodutööde sisu puudutavad oskused, mis nõuavad teiste aitamist (EF-4), nt kui koduseks tööks on mõelda välja rollimäng, kus kiusamist takistatakse või hoitakse ära, siis sellele olukorrale lahenduse leidmine nõuab õpilastelt analüüsimist, millised on need teguviisid, mis viivad hea lõpptulemuseni (eetilise otsustuse alaoskused), kus kedagi ei süüdistata ega alandata, see aga on seotud teiste austamisega (EF-1), kõigi inimeste tajumisega võrdväärsena ning rahu sobitamise ja koostöö tegemisega (EF-5); eetilise tegutsemisega, mis hõlmab enesekehtestamist teisi austades (ET-3), häid suhtlemisoskusi (ET-1), konfliktide ja probleemide lahendamist (ET-2) ning juhiinitsiivi võtmist (ET-4).

#### **4.1. Tundide ülesehitus**

Kõigis klassides on tundide ülesehitus ja käsitletavat teemasid samad, lugemistekstid erinevad. Tekstidest ja tundide ülesehitusest lähtuvalt saab arendada kõiki eetilise tundlikkuse, eetilise otsustuse ja eetilise fookuse alaoskusi. Eetilise tegutsemise alaoskustest saab tundide kontekstis arendada head suhtlemisoskust, konfliktide ja probleemide lahendamist, enesekehtestamist teisi austades, juhiinitsiivi võtmist, julgust, püsivust ning töökust. Eetilise tegevuse alaprotsesside toetamine toimub pärast seda, kui õpilased on ühiselt teineteist austavad käitumisreeglid paika pannud ning neid igapäevaselt järgivad. Paljud alaprotsessid toimuvad korraga ja võivad olla läbipõimunud: eetilise tundlikkuse ja fookuse alaoskused on tihedalt seotud, eetiline fookus omakorda toetab eetilise tegutsemise alaoskusi.

##### **Tund 1**

Teema: Kiusamine. Kiusamise põhjused ja tagajärjed. Eetilise tundlikkuse alaoskuste omandamine kiusamise teemaga seonduvalt.

Õpiväljund:

- Õpilane teab, kes on kiusaja, ohver ja kõrvalseisjad ja eristab need rollid etteantud ilukirjanduslikus lugemistekstis.
- Õpilane oskab eristada kiusamist teistest käitumisviisidest.
- Õpilane mõistab, miks kiusamine tekib ja nimetab kiusamise enamlevinud põhjused.

- Õpilane saab aru, miks kiusamist on vaja vältida ja mis tagajärjed võivad kiusamisel olla.

### Tunni käik:

1. osa – sissejuhatus (10 minutit). Õpetaja räägib, et tunni teemaks on kiusamine. Enne teema lähemat käsitlust küsib õpetaja klassilt, mis on klassi meelest kiusamine, et panna õpilasi teemasse sisse elama. Vastused kirjutab õpetaja vastavalt klassi võimalustele kas tahvlile või slaididele. Järgneb teoreetiline käsitus: mõistete seletus vastavalt klassi tasemele: mis on kiusamine ning kes on kiusaja(d), ohver(id) ja kõrvalseisja(d). Kui laste varasemad vastused kattuvad sõnaseletustega, siis õpetaja toob seda välja.

2. osa – töö lugemistekstiga (kuni 10 minutit). Õpetaja jagab õpilastele lugemistekstid. Õpilaste ülesanne on lugeda tekste ja leida tekstide tegelaste seast kiusaja(d), ohver ja kõrvalseisja(d).

7. klass loeb lugemistekste „Surnud Liblikad“ 2 ja „Surnud liblikad“ 1 vastavas järjestuses, kuna „Surnud liblikad“ 2 käsitleb 6 aastat varasemat perioodi ning kirjeldab, kuidas Pilleriinust sai kiusaja. 8. klass loeb teksti „Kärbeste jumal“ 1 ja 9. klass teksti „Kurjus“ 1.

3. osa – teksti lahtimõtestamine (20 minutit). Kui õpilased on tekstide lugemise lõpetanud, siis esmalt laseb õpetaja neil nimetada kummaski tekstis kiusaja, ohvri ja kõrvalseisjad (ETU-1, ETU-2). Edasi hakkab õpetaja klassilt suunavaid küsimusi küsima, et nad mõistaksid, et tekstis kirjeldatud olukorrad oleksid võinud laheneda ka teistmoodi (ETU-2, ETU-3, ETU-4, ETU-5, ETU-6).

Küsimused, mida kindlasti käsitleda:

- Ohvri positsiooni puudutavad küsimused: *mida oleks ohver saanud teha, et olukorrast väljuda ja kas ta valis parima lahenduse?*
- Kõrvalseisjate rolli puudutavad küsimused: *mida nad tegid või oleksid saanud teha, kui lugemistekstis kujutatud olukordades oli kõrvalseisjaid?*
- Küsimused, mis on seotud ohvri puudumise või lahkumisega koolist: *kuidas oleks saanud taolist olukorda vältida?*
- Küsimused, mis puudutavad kiusaja mõtteviisi: (miks kiusaja midagi tegi ja mida ta võis kiusamise hetkel mõelda?), ohvri tundeid (mida võis ohver tunda, kui teda kiusati?) ja põhjuseid, miks kiusaja/ohver just nii mõtleb (mida mõtleb kiusaja? miks?; mida tunneb ja mõtleb ohver? miks?)
- Küsimused, mis puudutavad ohvri ebakindlust: *miks ta vastu ei hakka õpilaste arvates?*

- Küsimused, mis puudutavad kiusamise põhjuseid: *miks kiusatakse – kas see on seotud ohvri välimuse, sotsiaalse staatuse, õppe edukusega või on sellel tegelikult mingid muud põhjused?*

Suunavate küsimuste eesmärk on panna õpilased mõtlema sellele, mida kõrvalseisjad saavad kiusamise ärahoidmiseks ja peatamiseks teha (ETU-3, ETU-6, ETU-7), ning mõistma, et kiusamine ei ole jääv, vaid nii ohvri kui ka kiusaja staatusest on võimalik välja tulla, kui suhtumist ja käitumist muuta (ETU-4, ETU-5, ETU-7). Kõige tähtsamad järeldused paneb õpetaja olenevalt klassi võimalustest kas tahvlile või slaididele kirja, et õpilased need enda õppematerjalidesse kirja paneksid.

4. osa - tunni kokkuvõte (5 minutit). Koduseks tööks jagab õpetaja 8. klassis lugemiseks teksti „Kärbeste jumal“ 2 ja 9. klassis teksti „Kurjus“ 2.

## **Tund 2**

Teema: Kiusamise ennetamine ja kiusamise puhul sekkumine. Alternatiivid kiusamisele, tõhusad sekkumisviisid kiusamise lõpetamiseks. Eetilise otsustuse oskuste omandamine.

### Õpiväljund:

- Õpilane teab, kuidas kiusamist vältida ja kiusamisse sekkuda.
- Õpilane mõistab, kuidas vältida kiusajaks, kõrvalseisjaks või ohvriks langemist.

### Tunni käik:

1. osa – sissejuhatus (5 minutit). Õpetaja tuletab eelmises tunnis käsitletut meelde ja laseb eelmise tunni arutelu tähtsamad järeldused klassil nimetada.

2. osa – rühmatöö (10 minutit). Õpetaja jagab klassi kaheks grupiks. Kumbki grupp saab paberilehe, millele õpilased kirjutavad lahendused, mida nemad näevad lugemistekstide tegelaste olukorras kiusamise lõpetamiseks. Siinkohal saavad õpilased rakendada nii eetilise tundlikkuse alaoskusi (ETU-4, ETU-5, ETU-6 ja ETU-7) kui ka eetilise otsustuse oskusi (EO-1, EO-2, EO-3 ja EO-4).

3. osa – rollimängud (20 minutit). Grupid saavad järgmise ülesandena mõelda välja rollimängud, kus kiusamiskäitumine hoitakse ära või seda takistatakse. Iga rollimängu järel saavad ülejäänud klassikaaslased küsida ja kommenteerida, kas tegu oli tõhusa lahendusega. Vanemates klassides võib ühe variandina lubada ka pealt vaatavatel õpilastel sekkuda, et olukorda parandada ja kasutada näiteks foorumteatri lähenemist, et tekitada olukord, kus keegi rollimängu tegelastest ei tunne ennast rõhutuna või alandatuna. See ülesanne keskendub ülejäänud eetilise otsustuse oskuste rakendamisele (EO-5, EO-6 ja EO-7).

Siinkohal on õpilastel võimalus rääkida oma kogemustest kiusamise takistamisel või ärahoidmisel ja neid kogemusi analüüsida. Kindlasti peab õpetaja rollimängude ja tagasisidestamise juures jälgima, milline on kõrvalseisjate passiivsus/aktiivsus rollimängus. Kui kõrvalseisjatele pole antud aktiivset rolli, peab õpetaja grupilt põhjust küsima. Samuti tuleb jälgida klassi üldist meelestatust kõrvalseisjate rolli suhtes ja vajadusel rõhutada, et kui ohver ega kiusaja ise ei pöördu kuhugi abi saamiseks, siis tasub seda teha neil, kes on kõrvalseisjad, sest nad on samuti osalised. Õpilastel on suure tõenäosusega arvamus õpetaja poole pöördumisest kui kiusamise avalikustamisest, mistõttu siin peab õpetaja rõhutama, et täiskasvanute roll ei ole karistada kiusajat, vaid muuta nii kiusaja kui ka ohvri käitumist ja suhtumist, sest tõenäoliselt ei ole kumbki ise selleks võimeline ja vajab abi. Täiskasvanu on sellises olukorras kolmas, abistav osapool.

Õpetaja ülesanne on jooksvalt kirja panna (kas siis slaididele või tahvlile) õpilaste olulisemad mõtted kõrvalseisjate rollist ja kiusamise ärahoidmisest või kiusamisse sekkumisest ning toetada nende eetilisi arutelusid antud teemal, jälgida, et ei tekiks sotsiaalset erapoolikust, suunata õpilaste mõttekäike, kus vaja.

4. osa – kokkuvõte (10 minutit). Õpetaja sõnastab lühidalt olulisemad rollimängude sõnumid (nt "Esimesest rollimängust õppisime.../Esimeses rollimängus nägime..." jne; EO-5). Kokkuvõte sõltub sellest, mida õpilased ise olulisena nägid või mis nende jaoks rohkem täpsustamist vajab. Ka siis, kui õpilased seda ise välja ei too, peab õpetaja jõudma selleni, et kiusamine pole aktsepteeritav.

### **Tund 3**

Teema: Kiusamise vältimine klassis ja koolis, iga õpilase võimalused kiusamisse sekkumiseks. Eetilise fookuse oskuste omandamine.

Eesmärk:

- Õpilased näevad enda võimalusi ja vastutust kiusamise ennetamisel ja sekkumisel.

Tunni käik:

1. osa – sissejuhatus (10 minutit). Õpetaja räägib lühidalt sellest, mida õpilased on eelmise kahe tunni jooksul kiusamise kohta õppinud ja meenutab eelmise tunni rollimängude olulisemaid mõtteid, laseb õpilastel jagada arvamusi rollimängudest (ETU-2, ETU-5, ETU-6, EO-1, EO-3, EO-4). Selleks hetkeks on õpilased tõenäoliselt õppinud kiusamist enda ümber veidi teisiti nägema ja seda mitte tolereerima, neil on võimalus soovi korral oma kogemustest rääkida (EF-1, EF-2, EF-3, EF-4, EF-5). Õpetaja jagab kätte kolmanda lugemisteksti.

2. osa – õpilaste töö lugemistekstiga (10 minutit). Õpilased loevad teksti.

3. osa – teksti lahtimõtestamine (20 minutit). Et õpilased saaksid teksti kergemini lahti mõtestada, tuleb õpetajal teksti lugemise järel edasisi sündmusi kirjeldada: 7. klassis rõhutada, et pärast sõnavahetust Gretega hakkab Pilleriin rohkem koolile ja õppimisele keskenduma ja käib Krõödalt vabandust palumas. Krõõt ei võta vabandust vastu, sest sellega ei saa tehtud tegusid olematuks teha, aga see näitab, et Pilleriin hakkab muutuma, oma tegude üle järele mõtlema. Pilleriin võrdleb ennast röövikuga, kes enda ümber hävingut külvab, aga hakkab raamatu lõpus tajuma, et viibib nukkumisfaasis ja tal on lootust saada ilusaks liblikaks. Küsimus on selles, kas ta on pigem liblikas, kes hukub sügise saabudes või jääb kõigest talveunne, et uue kevade saabudes jälle ärgata.

8. klassis on nii „Kärbeste jumal“ 2 kui ka 3 tekstis näha poiste vahel tekkivaid erimeelsusi. Need tulenevad nii vanusevahet – noorimad lapsed saarel on vanuses 3-6, vanimad üle 10 aasta vanad – kui ka poiste erinevatest eesmärkidest saarel. Juba alguses on näha, kuidas kooripoisid, kes on varasemast tuttavad, hoiavad rohkem kokku, jälgides ennekõike oma eesmärke ja alles seejärel kogu grupi eesmärke. Kooripoistest saavad kütid, nad käivad sigu kütimas, et tuua poistele peale puuviljade ka liha.

Lõpuks tekib konflikt Jacki kui kooripoiste esindaja ja Ralph'i vahel, kes on ühiselt pealikuks valitud, sest kooripoisid peavad liha kütimist ja seeläbi saavutatud mõjuvõimu tähtsamaks kui saarelt pääsemiseks süüdatud märgutule hoidmist. Kooripoisid ja enamik teisigi poisse kaotavad lootuse saarelt pääseda, kuna uus elukorraldus pakub neile uut moodi vabadust, mis on seotud vägivallega ja täiskasvanute järelevalve puudumisega, mida on näha juba teises „Kärbeste jumala“ tekstis. Ralph, Põssa ja mõned poisid veel on ainsad, kes tahavad märgutulda põlemas hoida, et neid päästma tuldaks.

Kuna huvide konflikt on tugev ja kooripoisid ei soovi kompromisse teha, siis tekib sellest palju pingeid ja halba käitumist. Sellele vihjab ka Põssa tekstis „Kärbeste jumal“ 3, öeldes et karta pole midagi, kui just inimesi kartma ei pea. Siinkohal saab mainida mõtet, enese vaoshoidmine on oluline, muidu saab vägivald mõistusest võitu.

9. klassis keskendub tekst uuele kooliaastale, mille alguseks on Erik võrreldes teiste reaalkooli õpilastega füüsilise vormi ning julguse abil võidelnud endale kätte positsiooni, kus teda ei kiusata vanemate õpilaste ega Nõukogu liikmete poolt füüsiliselt. Samas hakatakse seda enam kasutama kaudse kiusamise meetodeid ning Erik on n-õ puutumatu seisuses. Ta pääseb küll kaklustest ja alandavast käsutäitmisest, kuid kooli personali osavõtmatuse tõttu valitseb siiski vanemate õpilaste hirmuvalitsus nooremate õpilaste üle, mida nimetatakse demokraatlikuks ning Eriku pääsemist sellest ebaausaks, mistõttu tema kohta hakatakse levitama laimu.

Pärast lugemistekstide lugemist on kindlasti vajalik arutelu teemal, millised arengud on tekstikatkete jooksul lugedes toimunud, milliseid muutuseid näevad õpilased tegelaste käitumises ning millest need tulenevad. Kõigis klassides tuleb lahti mõtestada raamatu/tekstide pealkiri, sest need on olulised kujundid lugude tähenduse mõistmise koha pealt.

Küsimused, mida teksti lahtimõtestamisel käsitleda:

- Küsimused, mis puudutavad kiusamist ja selle süvenemist soodustavat keskkonda: *mis juhtub, kui õpetajad tegelevad ainult õpetamisega? mis juhtub, kui õpetajad ei märka õpilasi, kes on teistest eraldi (mis võib viidata tõrjumisele)? mis juhtub, kui täiskasvanute järelevalve puudub?*
- Küsimused, mis puudutavad nii lugemistekste kui koolielu: *kes oleks saanud kiusamist ära hoida nendes lugedes? kes saab seda teha koolis?* (põhiline järeldus, mille õpilased peavad tegema, on see, et kui kõrvalseisjad oleksid sekkunud, siis oleks kiusajad vähemusse jäänud)
- Küsimused, mis puudutavad kiusamist koolis. *kui tihti olete kiusamist pealt näinud ja/või selle osaliseks saanud ning olukorda paremaks muuta proovinud?*
- Küsimused kiusamise ennetamise ennetamise kohta koolis: *milline oleks kiusamisvaba kool? mida õpilased selleks teha saavad? kuidas tuleb kaasõpilastega käituda?*

4. osa – tunni kokkuvõte (5 minutit). Õpetaja annab õpilastele koduseks tööks kirjutada lugemistekstide ja tundides arutatu põhjal kirjand pealkirjaga „Südametunnistusest“. Kirjand peab olema seotud eelnevates tundides käsitletud kiusamise teemaga ning õpilased peavad kirjandis kasutama viiteid käsitletud tekstilõikudele. Kirjandid tuleb õpetajale enne järgmist tundi viia, et need saaks üle vaadata.

#### **Tund 4**

Teema: Kiusamise vältimine klassis ja koolis, iga õpilase võimalused kiusamisse sekkumiseks. Eetilise tegevuse alaoskuste omandamine.

Eesmärk:

- Õpilased on kaasatud kiusamise ennetamise ja peatamise.
- Õpilased ise formuleerivad konkreetseid reeglid, mida klassis ja koolielus järgida, et kiusamisse sekkuda.

Tunni käik:

1. osa – kokkuvõtte eelmiste tundide mõtetest, kirjandite tagasisidestamine (10 minutit). Õpetaja võtab kiusamise teema kokku, tuues välja õpilaste mõtted eelmiste tundide tööst: nii alguse aruteludest, rühmatöödest kui ka kirjanditest (EF-1, EF-2, EF-7). Vastavalt klassiruumi

võimalustele kuvab õpetaja ideede kokkuvõtted slaididel, kirjutab tahvlile või jagab paberile trükituna õpilastele. Õpetaja jagab kirjandid õpilastele tagasi.

2. osa – reeglite vormistamine (15 minutit). Õpetaja kokkuvõtte toel panevad õpilased 3-4-liikmelistes rühmades paika kiusamisvaba klassi ja kooli reeglid.

3. osa – lõplik hääletus (10 minutit). Üleklassiliselt arutletakse, millised reeglid kehtestatakse. Kui vaja, siis õpilased hääletavad, millised reeglid kehtestatakse.

4. osa – Vabatahtlikud teevad postri või seinalehe, kus on reeglid kirjas, et selle saaks klassiruumi üles panna. Kõik õpilased kirjutavad kokkuleppe alla oma nimed ja lubaduse neid reegleid järgida.

## KOKKUVÕTE

Käesolev bakalaureusetöö on metoodiline materjal, mis keskendub integreeriva eetilise kasvatus (IEK) võimalustele seoses kiusamise teadvustamise ja seeläbi ennetamisega põhikooli kolmanda astme kirjandustundide raames.

Integreeriv eetiline kasvatus püüab traditsioonilise iseloomukasvatuse ja ratsionalistliku kõlbluskasvatuse ideid kaasajastada, viidates paljudele arengu- ja sotsiaalpsühholoogiat puudutavatele uurimustele. Teaduspõhisele lähenemisele on keskendunud ka praegused kõige edukamad kiusamise ennetamise ja vähendamise programmid, nt KiVa. IEK kohaselt on moraalne areng asjatundlikkuse arendamine, mistõttu õpetajad peaksid õpetama moraalselt käitumist, selle protsesse ja seotud oskusi, et toetada õpilaste igakülgset moraalselt arengut. Eesmärk on iseseisvate moraalsete toimijate kujundamine, kellel on hästiarenenud moraalne eneseregulatsioon, kujundlikult öeldes: moraalne kompass.

Moraalne käitumine koosneb neljast protsessist: eetiline tundlikkus, eetiline otsustus, eetiline fookus ja eetiline tegevus; igal protsessil on seitse alaoskust. Kasutatav vooruste nimekiri on laiahaardeline, see hõlmab persoone, kes võiksid olla kõigile eeskujuks (nt Martin Luther King Jr) ja lisab uuemaid, demokraatlikke väärtusi (nt juhiinitsiatiivi võtmine). Kõiki neid protsesse saavad õpilased rakendada koolitunnis või koolitundide vahepealsetel aegadel, lähtudes õpetaja juhistest ja toetusest.

Kiusamise üle arutamiseks kasutatakse noortekirjandusest võetud tekstinäited. Kirjandustunnis saab käsitleda paljusid tundlikke, kuid olulisi teemasid, kui selleks on valitud teemakohased tekstinäited ja toimub õpetaja poolt suunatud arutelu. Kirjandustunni eesmärk kirjandusajalooliste teadmiste ja korrektse tekstiloome oskuste edasiandmise kõrval saab olla palju laiem ja pakkuda võimalusi väärtuskasvatuseks.

Kiusamine on agressiivse käitumise alaliik, mis mõjutab otseselt ligi kolmandiku Eesti õpilaste koolielu (Treial 2016). Kui õpilased sinise metoodilise materjali kasutamisel lepivad klassikollektiivis kokku reeglid, mida järgida, et kiusamist ennetada ja kiusamisse sekkuda, saavad nad võimaluse kujundada keskkonda, milles nad igapäevaselt viibivad. Juba see muudab kooli ja klassikaaslased lähedasemaks, sest kogu klassikollektiivil on seeläbi ühine eesmärk.

Antud töö keskendub IEK meetodist lähtuvalt moraalsete protsesside arendamisele ja rakendamisevõimaluste pakkumisele, eelistamata ühte protsessi teisele. Samas võib konkreetse klassikollektiivis vajalikuks osutada suurem rõhuasetus ühele või teisele protsessile. Samuti on õpilastel ja konkreetse kooli sisekliimal mõju sellele, millised reeglid omavahel kokku

lepitakse, millised küsimused ja mõtted teemat lahates esile kerkivad, milliseks kujunevad rollimängud ja grupiarutelud. Õpetaja eesmärgiks on suunata õpilasi mõistma, mida nad ise saavad kiusamise ennetamiseks ja kiusamisse sekkumiseks teha, ning näidata, et igaüks on vastutav koolitunnis ja tundide vahepealsel ajal toimuva eest. Igas klassikollektiivis on eesmärgiks reeglite kokkuleppimine, mida õpilased üheskoos edaspidi järgima hakkavad, ka pole lahendused piiritletud ainult klassi tasandiga – õpilased saavad koostöös õpetajaga astuda edasisi samme kooli ja kogukonna tasandil – kui neil tekib ideid kiusamise ennetamiseks, saavad nad koostöös õpetaja(te)ga need ideed ellu viia, koolitunnis toimuvad arutelud ja reeglite paikapanemine on esimene samm.

## SUMMARY

This bachelors' thesis is a methodical material focusing on the opportunities of integrative ethical education linked to awareness and prevention of bullying in basic schools' third stage of study literature lessons.

Integrative ethical education tries to modernize the ideas of traditional character education and rational moral education by referring to a lot of studies in developmental and social psychology. All new programmes developed for prevention of bullying are focused on science-based approach, e.g KiVa. Moral development according to integrative ethical education is practicing expert performance and therefore teachers should teach moral behavior, its processes and linked skills to support the full moral development of students. The goal is shaping independent moral personalities with good moral self-regulation, figuratively saying: a moral compass.

Moral behavior is comprised of four processes: ethical sensitivity, ethical judgement, ethical motivation and ethical activity, every process has seven subskills. The list of virtues is wide, it comprises persons who could be of role model to everyone (e.g Martin Luther King Jr) and adds new democratic values (e.g taking initiative). With the help and direction of teacher students can use all these processes in lessons or during breaks.

Extracts from youth literature are used to describe different types of bullying. Literature lessons offer a lot of opportunities for disserting sensitive subjects if the right texts are chosen and the teacher directs discussions. In addition to literature knowledge literature lessons offer a lot of opportunities for values education.

Bullying is an aggressive behavior that directly affects a third of Estonias's students. (Treial 2016). When students make an agreement on rules in classroom for preventing and intervening bullying using this methodical material they get a chance to shape the environment they spend a lot of time in every day. Emotionally, it brings school and classmates closer to them because the whole class has a common goal.

This thesis focuses on development and applying moral processes according to integrative ethical education without preferring one process to another. Depending on students in a class greater emphasis on one or another process might be necessary. Students and school climate also affect the rules that are set, the questions and thoughts that are expressed, the outcome of role games and group discussions. The goal of the teacher is to make students understand what each of them can do to prevent and intervene in bullying and to demonstrate

that each member of the class is responsible for what happens in lessons and during breaks. The goal is to set up rules that students follow together but the solutions are not limited with classes – students can in cooperation with teacher make further steps in school and community when they find new ideas for preventing bullying. Setting up rules in a classroom is the first step.

## **TÄNUSÕNAD**

Autori tänab kõiki lõputöö valmimisele kaasa aidanud inimesi.

## **AUTORSUSE KINNITAMINE**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

## KIRJANDUS

- Bock, T.** 2001. Ethical Judgement. Booklet 2. Nurturing Character in the Middle School Classroom. Community Voices and Character Education Partnership Project Department of Children, Families and Learning & the University of Minnesota. Minnesota: University of Notre Dame. – <http://cee.nd.edu/curriculum/documents/actblkt2.pdf>.
- EKSS** = Eesti keele seletav sõnaraamat. – <http://www.eki.ee/dict/ekss/>.
- Endicott, L.** 2001. Ethical Sensitivity. Activity Booklet 1. Nurturing Character in the Middle School Classroom. Community Voices and Character Education Partnership Project Department of Children, Families and Learning & the University of Minnesota. Minnesota: University of Notre Dame. – <http://cee.nd.edu/curriculum/documents/actbklt1.pdf>.
- Golding, W.** 2011. Kärbeste jumal. Toim P. Klaus. Tallinn: Tänapäev.
- Guillou, J.** 2000. Kurjus. Toim S. Kala. Tallinn: Avita.
- Hawley, P. H., & Williford, A.** 2015. Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3–15. – <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.006>.
- Kraav, I., Sutrop, M.** 2010. Koolinoorte väärtused ja väärtuskasvatus. – Eesti Inimarengu Aruanne 2009. Peatoim M. Lauristin. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, lk 122–126. – <http://www.kogu.ee/public/eia2009/EIA2009redis.pdf>.
- Kõiv, K.** 2000. Koolikiusamine. – Lapsed Eestis. Peatoim D. Kutsar. Tallinn: ÜRO, lk 43–45.
- Kõiv, K.** 2001. Koolikiusamine kui probleem. – Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis. Toim I. Kraav, K. Kõiv. Põltsamaa: Vali Press, lk 131–143.
- Kõiv, K.** 2003. Mina arvan, et... ehk Vägivalla ärahoidmine ja sellega hakkamasaamise võimalused. – Meie lapse mured: ei vägivallale, ehk, Kuidas me tuleme toime koolivägivallaga. Konverentsi materjalid. Toim A. Soobik. Tallinn: Lastekaitse Liit, lk 7–28.
- Kõiv, K.** 2006. Kiusamiskäitumise mitu tahku: õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajate poolt, õpetajate kiusamine õpilaste poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanemate poolt. Tartu: Vali Press, lk 1–51.

- Lauristin, M.** 2010. Milliseid muutusi Eesti ühiskonnas võib kaasa tuua põlvkondade vahetus eestlaste ja venekeelse elanikkonna seas? – [http://www.kogu.ee/public/EKK\\_vabaduse\\_lapsed\\_041010.pdf](http://www.kogu.ee/public/EKK_vabaduse_lapsed_041010.pdf).
- Lies, J. & Narvaez, D.** 2001. Ethical Motivation. Booklet 3. Nurturing Character in the Middle School Classroom. Community Voices and Character Education Partnership Project Department of Children, Families and Learning & the University of Minnesota. Minnesota: University of Notre Dame. – <http://cee.nd.edu/curriculum/documents/actblkt3.pdf>.
- Mägi, K.** 2005. Tervikteoste käsitlemisest põhikoolis – Õpetajate Leht, 11. veebr.
- Narvaez, D.** 2009. Integreeriv eetiline kasvatus. – Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik. Koost M. Pöder, M. Sutrop, P. Valk. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, lk 312–367.
- Narvaez, D; Schiller, R.; Gardner, J.; Staples, L.** 2001. Ethical Activity. Booklet 4. Nurturing Character in the Middle School Classroom. Community Voices and Character Education Partnership Project Department of Children, Families and Learning & the University of Minnesota. Minnesota: University of Notre Dame. – <http://cee.nd.edu/curriculum/documents/actblkt4.pdf>.
- Ojakivi, M.** 2014. Iga viies laps on hiljuti koolis kokku puutunud kiusamisega – ERR Novaator. 11. det. – <http://novaator.err.ee/v/haridus/abff4e0c-37ce-4824-8399-1c59cfdab2f9> ja Kiusamisvaba kool: <http://www.kivaprogram.net/estonia>.
- Ojala, H.** 2005. Noortekirjanduse mõistest ja spetsiifikast. – Eesti Lastekirjanduse Teabekeskuse toimetised 2. Tallinn: Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus, lk 122–137.
- Põhikooli riiklik õppekava.** – <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>.
- Raet, M.** 2010. Surnud liblikad. Tallinn: Tänapäev.
- Realo, Anu** 2013. Väärtused. – Eesti Inimarengu Aruanne 2012/2013. Eesti maailmas. Peatoim M. Heidmets. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, lk 43–52. – [http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/EIA\\_lowres.pdf](http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/EIA_lowres.pdf).
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C.** 2013. Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434. – <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>.
- Salmivalli, C.** 2014. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. – <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>.

- Schihalejev, O., Pevkur, A.** 2010. Väärtuskasvatuse mudelit otsimas. – Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis. I osa: Kultuuriline identiteet. Teabekeskond. Tehnoloogia ja innovatsioon. Väärtused ja kõlblus. Koost ja toim Ü. Luisk. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 174–189.
- Schihalejev, Olga** 2011. Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Sharp, S., Smith, P. K.** (toim) 2004. Võitlus koolikiusamisega. Juhised turvalise koolikeskkonna loomiseks. Soinaste (Tartumaa): El Paradiso.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šahverdov-Žarkovski, B.** 2007. Eesti teismeliste vägivallatõlgendused. Tallinn: Auratrükk.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G.** 2004. Kiusamine koolis. Mis see on ja kuidas sellega toime tulla. Tartu: Atlex, lk 1–22.
- Treial, K.** 2016. KiVa kiusamisvastase programmi prooviuuring Eestis: kaheaastase klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4(2), 191-222. – <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.08>.

## LISA. LUGEMISTEKSTID

### „Surnud liblikad“ 1

(Raet 2010: 62-63)

Grete oli muutumas ja ma ei teadnud, kas tahtsin selle uue Gretega tegemist teha. Ta hakkaski õppima: tegi oma tööd korralikult ära ja kuigi ta igas aines ei hiilanud, paistis ta endaga rahul olevat. Ma ei kannatanud seda naeratust tema näol, kui õpetaja kontrolltöid tagasi jagas ja ta silmanurgast piilus, mis hinde mina olin saanud. Kurat, mõtlesin, kui ma ainult õppida viitsiks, oleks mul kümme korda paremad hinded kui sul või Reelikal! Aga tõsiasi oli, et polnud.

Mis oli saamas vanast Gretest, kellega koos alati nalja sai; kes oli alati mu ustav paariline, kui PaksJuhani kiusamiseks läks ja kes aitas mul poisse nõusse saada, et nad Krõõda ehk Krõlli poiste vetsu tiriks ja ust kinni hoiaks, et ta välja ei saaks. Grete oli minu partner ja mind häiris mõte, et võisin ta kaotada. Neid, kes mind vihkasid, oli nii minu klassis kui ka väljaspool seda päris palju. Kui sina ei ründa, ründavad teised, oli mu kreedo.

Krõõt oli vaikne ja kohmakas endassetõmbunud tüdruk, kellel olid silmatorkavalt pungis ja oma näo kohta liiga suured silmad. Mulle pakkus tohutut lõbu teda õrritada: näiteks hakkasin vahel heleda häälega „põssa-põssa!“ hüüdma, kui ta mu vaateulatusse ilmus, imiteerides niimoodi Krõõda stseeni sigadega Tammsaare „Tõest ja õigusest“. Ta ei hakanud vastu; lasi endale igasuguseid asju öelda ja teha. Kas ta arvas, et kui liikumatult paigal istuda, ma lihtsalt kaon? Ma ju nägin, kui hirmunud ta oli, kuigi tegi, nagu ignoreeriks mind. Krõll sattus paanikasse üksnes minu varju nähes ning kartis mind nagu saatana ilmutist.

Selle suve jooksul oli ta kõvasti muutunud – oli juukseid värvunud ja meikima hakanud. Ma ei tundnud teda alguses ära, arvasin, et meie klassi on uus õpilane tulnud. See ei takistanud mul teda muidugi terroriseerimast; mitte et ma ise oleks käsi niivõrd määrinud – jätsin musta töö teiste teha, sest neid, kes Krõlli elu põrguks muutmiseks lõbu tundsid, oli teisigi peale minu. Krõõt teadis, kes kogu selle ettevõtmise taga seisab, ent isegi, kui ta oleks kellelegi tahtnud kaebama minna, poleks ma süüdi jäänud. Olin varasematest kogemustest õppinud, et õige mäng käib tegelikult kulisside taga – keegi ei saanud mind milleski süüdistada, sest neil polnud tõendeid minu vastu, kuigi mina olin see, kes niite tõmbas.

## „Surnud liblikad“ 2

(Raet 2010: 75-80)

Vanaisa ootas mind juba autos ja andis signaali, et minema hakkaksime. Heitsin viimase pilgu sellele majale, mis kunagi mulle väga armas oli. Meenus, kui suurt igatsust ma alguses oma vana kooli järgi tundsin, kui linna kolisime ja ma uude kooli läksin. Olin ainuke uus õpilane klassis; kõik oli alguses nii tundmatu ja võõras ja kaasõpilased ei teinud minu kohanemist karvavõrdki kergemaks.

Tagasi sellesse aega minnes oli meil veel vähe raha ja mul polnud nii kenasid riideid ja teisi asju, kui näiteks praegu, aga ma olin juba siis väga ilus ja armas väike maatüdruk, kuigi ma oma ilust veel teadlik polnud /.../. Olin lihtsalt Pilleriin. Paras suterdis ja intriigitseja, aga ma ei teinud kellelegi meelega halba. Siis aga läksin linna ja kõik muutus.

Üks tüdruk minu klassist, Liisa, hakkas minu kohta igasugust laimu levitama, ma ei tea seni, miks ta seda tegi või mis teda selleks ajendas. Ta käis tähtsa näoga ringi ja sosistas kõigile kõrva, et mul olid sügelised ja täid. See oli muidugi kõige alatum väljamõeldis, aga tema töö kandis vilja – teised hoidsid must eemale nagu katkuhaigest. Olin väga kurb ja nutsin salaja. Nii nõrga, viletsa ja saamatuna pole ma end tundnud ei enne ega pärast seda. Ühel päeval koolist koju tulles, kui jälle pisaraid neelasin, et tänaval mitte pillima hakata, sai mu mõõt täis. Mitte keegi ei tule ütleva, et mul on sügelised ja täid, kui tegelikult ei olnud, mõtlesin püha viha täis minnes. Nuputasin mitu päeva, mida ette võtta, kuni leidsin lahenduse – pean Liisat lööma tema enda relvaga ning minema veel kaugemale, et tal ei tekiks enam mitte kunagi ühtegi võimalust minu vastu astuda.

Ootasin parajat hetke, millal oma vasturünnakut alustada. Minuga nalja ei ole, julgustasin end. Sobiv hetk saabus ühel päeval garderoobis kehaliseks kasvatuseks riideid vahetades. Kui Liisa vetsu läks ja keegi ei vaadanud, raputasin tema asjade peale natuke suhkrut ja hakkasin kiljuma ja kriiskama ja näitasin Liisa asjade poole:

„Appi, täid! Liisa asjade peal on täid!“ karjusin nii valjusti, et kõik ära ehmusid. Isegi õpetaja jooksis garderoobi vaatama, mis põrgu lahti oli läinud. Tüdrukud kogunesid Liisa asjade ümber ja vaatasid valgeid suhkrukristalle, mis Liisa tumeda pluusi peal tõesti natuke mingite väikeste putukate moodi välja nägid.

„Õpetaja, Liisa ütleb, et mul on täid, aga ta valetab. Tegelikult on tal endal,“ kaebasin õpetajale ja vaatasin talle oma süütute suurte helesiniste inglisisilmadega otsa. Olin seda pilku kodus peegli ees harjutanud.

Teised tüdrukud sumistasid minu ja õpetaja ümber nagu mesilased: „Ök, mis putukad need on?!“ – „Need pole mingid täid!“ – „On küll, vaadake, kuidas nad liiguvad!“ – „Rumal! Nad ei liiguta ju üldse!“ – „Kas Liisal on täid?“ – „Need on Pilleriinu täid!“ ja nii edasi. Piilus silmanurgast, kes seda viimast öelnud oli. Maria. Selge – kui Liisaga ühel pool olen, siis võtan sinu ette, ütlesin talle mõttes, sa veel kahetsed, et seda minu kohta ütlesid. Liisa ruttas vetsust käsi vastu dressipluusi kuivatades vaatama, mis melu valla oli pääsenud.

„Liisa, kas sul on täid?“ küsis üks tüdruk hirmunult. See oli Grete. Teadsin, et nüüd tuleb selle tüdruku poolehoid võita ja tema kahtlusi Liisa vastu veelgi süvendada. Kui Grete oma poolele võidan, pole võit enam kaugel, olin kindel. Grete sai kõikidega hästi läbi ja tema arvamust peeti klassis tähtsaks.

„Mis täid?!“ ei saanud Liisa alguses aru.

„Rahunege nüüd kõik maha!“ kamandas õpetaja Liisa pluusi lähemalt silmitsedes. „Need pole mingid täid, vaid tavaline suhkur!“

„Suhkur?! Keegi pani mu asjade peale suhkrut!“ ärritus Liisa kiiresti. See oli tema nõrk koht – teda oli lihtne provotseerida. Kõik, mis mul nüüd veel vaja läks, oli Liisa nii kaugele saada, et ta mind õpetaja nähes lööks.

„Liisa, aga ise sa varastad sööklasi suhkrut! Sa ei lubanud mul sellest mitte kellelegi

rääkida, aga niimoodi teisi süüdistada pole ka ilus!“ ütlesin kangelaslikult.

„Liisa, on see tõsi, mis Pilleriin räägib?“ küsis õpetaja tõsiselt. See õpetaja oli varastamise suhtes ülitundlik, tegi sellest kõigi silmis kõige suurema patu maailmas, seepärast Liisale nüüd varastamist kraesse sokutasingi.

„Pilleriin valetab!“ karjus Liisa vihaselt.

„Ei valeta, ma räägin tõtt,“ ütlesin nii veenvalt, kui sain. Pidin õpetaja uskuma panema, et olen kõige süütum, sõnakuulelikum ja ausam laps terves riigis.

„Sa valetad! Ma pole mingit suhkrut varastanud!“ ajas Liisa kõike õigustatult tagasi. Ta oli enesevalitsuse äärel.

„Ei valeta,“ jäin endale kindlaks, „Liisa võta parem süü omaks; sa ju tead, mis on varga palk.“

„Tüdrukud, jätke nüüd see vaidlemine!“ noomis õpetaja, ent see ei takistanud Liisat, kes mulle keevas raevus kallale hüppas.

„Sa valetad! Valetad! Valetad! Valetad!“ karjus ta ja raputas mind nagu kaltsunukku. Olin ta jõust kohkunud – polnud osanud oodatagi, et ta selline jõujurakas oli.

Õpetaja tuli meid lahutama ja saatis direktori jutule, et ise teistele tundi edasi anda.

Direktori juures oli väga õudne – kartsin, et ta saab kohe aru, et ma tegelikult valetasin. Aga ei saanud. Jäin oma jutule kindlaks. See oli siis nii, et olime ükspäev Liisaga kahekesi sööklas kõige viimased. Liisa võttis suhkrupurgi, kui kokatädi korra tagaruumi läks, ja keelas mul sellest kellelegi rääkida ja ähvardas mind, et kui iitsatan, siis räägib ta kõigile, et mul on täid ja sügelised. Ma võtsin ta ähvardust tõsiselt ja suurest hirmust vaikisin juhtunu maha, muidu oleksin ma aga kohe õpetajale ütleva läinud, pidasin tähtsaks vahele mainida. Jutustasin edasi, kuidas Liisa ei pidanud oma sõna ja rääkis kõigile, et mul on täid ja sügelised, kuigi mina olin endapoolset lubadust pidanud ja mitte kellelegi juhtunust rääkinud. Täna aga olin julguse kokku võtnud ja ütlesin kõigi kuuldes, et Liisa varastab suhkrut, sest tahtsin ebaõiglusele lõpu teha.

Kartsin direktorit nii väga, et hääl värises, aga direktor arvas vist, et olen kohe nutma puhkemas. Lohutas mind paari sõnaga ja ei hakanud pärima, kas ma tean, kuidas suhkur üleüldse Liisa pluusile sattunud oli. Siis oli Liisa kord rääkida, kuidas tema meelest sündmused olid aset leidnud.

Liisa võis küll hirmuäratav välja näha, aga ta oli üks paras titt alles. Nuttis juba enne direktori kabinetti jõudmist, oli endast päris väljas kohe. Võib-olla oli direktori jutule minek tema jaoks kõige hullem asi; maailma lõpp. Ta oli siiski alles kolmanda klassi laps, kes siiralt uskus, et see tõesti nii oli.

Kuigi tõepoolest oli juhtunud, et me Liisaga üskord sööklas kahekesi kõige viimased olime, jäi lõpuks ikka nii, et minu sõna oli tema sõna vastu ja kedagi ei karistatud. Liisa eitas suhkrutopsi vargust, ent täide ja sügeliste jutu pidi ta ometi oma ausast südamest ülestunnistanud olema, sest edaspidi jutud, et mul olla täid ja sügelised, kadusid.

Ent mul polnud aega loorberitele puhkama jääda – klassifitseerisin eelnevat pigem kaitsereaktsioonina, nüüd oli minu kord rünnata ja Liisale ja tema toetajatele näidata, et nad olid valinud vale inimese, kellega tüli norida.

Olin Gretet juba mõnda aega silmas pidanud ja leidnud, et ta oli võti, mis lahendaks nii mõnegi mu probleemi. Nägin kogu ta olemisest, et ma pakkusin talle huvi, ja ta ootas ainult õiget momenti, millal minuga rääkima tulla.

Pärast suhkruskandaali tuligi ta ühel päeval pärast tunde mult küsima, kas Liisa oli tõesti sööklast suhkrut varastanud. Rääkisin talle umbes sama loo, mis direktorilegi, ent seekord oli mu hääles hoopis enam kindlust. Ta tundis mulle kaasa ja avaldas suure saladuskatte all, et talle ka Liisa tegelikult ei meeldinud. Bingo!

Alustasin rünnakuga: alguses rääkisin ainult Gretele, et Liisa varastab koolist suhkrut, sest tema perekond on nii vaene ja neil polnud midagi kodus süüa. Hoiatasin, et Liisa võib ka

muid asju näppama hakata, et hoidku Grete oma asjadel silm peal. Minu salasepitsus Liisa vastu võttis tuld nagu kuiv kulu, sest Grete, tahtes parimate kavatsustega teisi ohu eest hoiatada, rääkis mu jutu kõigile edasi. Peagi oli Liisa see, kellest kõik eemale hoidsid. Isegi tema sõbrad.

Ja nii algas klassis minu valitsusaeg. Kõik pidasid mind toredaks ja armsaks tüdrukuks ega näinud mu välisfassaadist kaugemale, mis varjas mu õelust ja kurjust. Sõin Liisa lõpuks klassist välja – järgmisel aastal läks ta teise kooli üle, Gretest sai minu uus pinginaaber.

### „Surnud liblikad“ 3

(Raet 2010: 103-106)

Suitsuringis liikusid kõlakad, et Krõõt käis mingis teraapias, psühholoogi või psühhiaatri juures. Nojah, olin isegi märganud, et Krõõt oli viimasel ajal natuke teistsugune. Kurat, kõik olid viimasel ajal kuidagi teistsugused, alustades Gretest ja lõpetades Krõõdaga.

Otsustasin Krõõda elu jälle kibedaks teha nagu vanadel headel aegadel. Olingi sel aastal tal liiga hästi elada lasknud. Võib-olla ta arvas juba, et olin ta unustanud. Ei, mu kallis sõber Krõõt, ma pole sind unustanud, ütlesin talle mõttes, kui ta, kollane vannilina ümber, pärast kehalist kasvatust duši alla läks.

„Tead, mis naljakas oleks?“ sosistasin Mariale kõrva. Maria oli seesama tüdruk, kes kunagi Liisa leeri oli hoidnud ja mind tõsimeeli sügelistes ja täides kahtlustanud oli. Nüüd oli ta minu parem käsi, kui asi puudutas „nalja“ tegemist.

„Noh?“ lõid tal silmad kiiskama nagu kiskjal, kes kohe saagile kõrri hüppab. Maria oli natuke kahtlane, isegi minu meelest. /---/Aga ta oli üks kuradima kuum pihv, pikkade punaste geelküüntega brunett, kes käis nii üleslööduna ringi, justkui käiks ta koolis nagu ööklubis. Noh, mõned ütlesidki, et elu on pidu.

Marial käis õpetajatega pidevalt vägikaikavedu oma väljanägemise pärast – õpside meelest riietus ta oma vanuse kohta liiga väljakutsuvalt ja kandis liiga palju dekoratiivkosmeetikat. Olgu mis oli, mina ei hinnanud teda mitte tema välimuse, vaid tegude järgi – Maria tegi minu eest musta töö ära, ise sellest seejuures aru saamata.

„Naljakas oleks,“ kordasin ma, „kui me Krõõlli pesu ära peidaksime. Oleks ju huvitav näha, kuidas ta oma suure partiiga Õigemehe tunnis istuks, paljas perse vastu tooli, /.../ rääkisin Mariale nilbelt. Pidi inimesi tundma, et teada, millistele nuppudele vajutada, et oma tahtmist saada.

/---/

Maria kihistas naerda, kiikas üle õla ega Krõõt veel ei tule, otsis oma õlakotist tühja kilekoti, tõmbas selle käele kaitsekindaks peale ning võttis Krõõda rinnahoidja ja aluspüksid ja viskas need prügikasti.

Krõõt tuli pahaaimamatult duširuumist ja meie Mariaga läksime end pesema.

„Siia notsu, notsu!“ hüüdsin heleda häälega ja Maria ei suutnud enam oma naeru pidada. Mõned teised kihistasid samuti. „Hea töö, Mannu,“ kiitsin Mariat pesuruumis ja laenasin talt dušigeeli. Kui pesemast ära tulime, olid Krõõt ja tema asjad kadunud. „Pille, see oli nõme, mis sa tegid. Krõõt jooksis nuttes minema,“ ütles Grete etteheitvalt.

„Enne see sind küll ei häirinud, kui Krõõll nuttis,“ ütlesin Gretele kõikide juuresolekul. Enne seda, kui Grete korralikuks hakkas, kiusas ta Krõõta koos minuga, ja ärgu arvaku, et saab nüüd mulle moraali lugedes oma käed puhtaks pesta. Kui mina põrgu lähen, võtan sinu endaga kaasa, ütlesin talle mõttes.

18

Nali tüdrukute garderoobis oli alles sissejuhatus. Jätkasin Krõõda kimbutamist täisvõimsusel ja Maria sai mulle selle ettevõtmise käigus üha suuremaks sõbraks. Ta suutis mind oma ideedega üllatada – mõned neist olid isegi minu jaoks liiga õelad, aga ma ei lasknud oma südametunnistusel kogu lõbu ära rikkuda.

Grete oli ilmselgelt minu tegude pärast endast väljas ja ütles, et ma Krõõda terroriseerimise lõpetaks. Ma ei pannud ta juttu miskiks. Grete oli minu silmis ametlikult nohiku staatusesse langenud ja tema arvamus ei läinud mulle enam korda.

Muidugi oli oht, et ta läheb Ristole kaebama. Mitte keegi poleks julgenud õpsidele ütleva minna, aga uskusin, et Grete oli selleks võimeline küll. Kui tema tõsimeeli uskus, et ma midagi valesti tegin, ei takistanud teda miski, et ka teised tema arvamusel osa saaks. Ma olin

õpetajate suhtes alati väga tähelepanelik ja tegin kõik, et nad minu põrandaalusest tegevusest haisu ninna ei saaks, ent kui Risto asjasse pühendatakse, on pidu läbi, olin veendunud.

Jõuluvaheaeg juba paistis, poolaasta lõpuni polnud enam palju jäänud, aga Krõõt ei andnud end enam näole, nagu oleks tal mingi eriõigus varem puhkusele saada kui teistel. Ühel vahetunnil suitsunurgas närviliselt suitsu lõpetades kuulsin, et Krõõt olla enesetapukatse teinud. Arvasin alguses, et olin valesti kuulnud, aga teemat arutati pikalt ja laialt – see oli tänase päeva pommuudis. Uudis pääses suitsunurgast valla nagu kulutuli ja päeva lõpuks teadis terve kool, et üks üheksanda klassi tüdruk oli enesetapu teinud. Kuuldes, et see oli siiski ebaõnnestunud, et tegelikult polnudki ta surnud, kaotati peagi teema vastu huvi ja aktuaalsemad päevateemad kustutasid selle vahejuhtumi õpilaste mõtetest.

Maria istus rahuloleva näoga sööklas minu kõrvale – ta võttis Krõõda katset teise ilma minna kui märki meie võidust.

„Aga isegi sellega ei saanud ta korralikult hakkama,“ kommenteeris ta Krõõda enesetapu ebaõnnestumist.

Olin arvanud, et Krõõda lõplik hävitamine rõõmustab mind – olin ju tema murdmise nimel kõik need aastad vaeva näinud. Tema ettevõtmine kinnitas selgelt, et olin tugev ja võitmatu, aga see teadmine ei liigutanud mus midagi.

Tulin sel päeval koolist poole pealt ära. Polnud õiget tuju seal edasi passida. Grete tuli mulle koridoris vastu ja müksas mind päris valusasti.

„Noh, said nüüd, mis tahtsid,“ ütles ta põlastavalt. me olime veel pinginaabrid, aga see oli ka kõik. Maria oli nüüd mu partner number üks.

Põrgu see Krõõt. Tema nime võis märkmikus maha kriipsutada. Nüüd oli vaja Gretele näidata, kuidas minuga käituda tuleb.

„Mitte keegi ei tule minuga ülbitsema, selge?“ pressisin läbi hammaste ja müksasin teda „kogemata“ vastu.

## „Kärbeste jumal“ 1

(Golding 2011: 40-44)

Ralph vibutas karp.

„Jääge vait! Oodake, las ma räägin.“

Ta jätkas oma triumfist sündinud vaikuses:

„Veel üks asi. Me võime selleks kaasa aidata, et meid üles leitaks. Kui mõni laev satub saarest mööda sõitma, võib juhtuda, et ta ei märka meid. Me peame mäe otsas suitsu tegema. Peame tegema lõkke.“

„Lõke! Teeme lõkke!“

Jalamaid olid pooled jalul.

Jack lärmas nende hulgas, karp oli unustatud.

„Lähme! Minu järe!“

Palmidealune oli täis kära ja liikumist. Ralph oli ka püsti karanud ja nõudis vaikust, aga keegi ei kuulanud teda. Poistekari hakkas jalamaid metsa poole valguma ja oligi läinud –Jacki kannul. Koguni väikesed lapsed rühkisid kõigest väest edasi läbi leherisu ja murdunud okste. Ralph jäi üksinda maha, karp käes – terrassil polnud enam kedagi peale Põssa.

Põssa hingas jälle rahulikult.

„Nagu lapsed,“ ütles ta põlglikult. „Peavad ennast üleval nagu lapsekari.“

Ralph vaatas talle kahtlevalt otsa ja pani karbi puutüvele.

„Kindel, et on juba teejoomise aeg,“ ütles Põssa. „Mis asja nad mõtlevad seal mäe otsas õige teha?“

Ta silitas aupaklikult karp, peatus äkki ja vaatas üles.

„Ralph! Kuule! Kuhu sa lähed?“

Ralph ronis juba üle esimeste mahaniidetud puude džunglisiin otsas. Kaugelt eestpoolt kostis oksaraginat ja naeru.

Põssa vaatas talle täis põlgust järele.“

„Nagu lapsekari...“

Ta ohkas, kummardus ja sidus kingapaelad kinni. Laialivalgunud poistesumma lärm hakkas mööda mäenõlva kõrgemale tõusma. Märtriilme näol nagu lapsevanemal, kes peab oma jõnglaste arutu müramisega leppima, võttis ta siis karbi kätte, keeras metsa poole ja hakkas minema mööda rägust sihti.

Mäetipu taga vastaspoolisel nõlval oli metsaga kaetud terrass.

Ralph märkas jälle, et ta oli peod kausikujuliselt kokku pannud.

„Sealt alt saame puid, nii palju, kui tahame.“

Jack noogutas, imedes alumist huult. Terrass, mis asus sadakondardi allpool, mäe järsemal küljel, oli nagu loodud põletusmaterjali laoks. Puudel, mille kasvu niiske kuumus tagant kihutas, ei jätkunud küllalt mullapinnast. Nad kukkusid noorelt ümber ja kõdunesid. Väänkasvud mässisid nad sisse ja uued võrsed otsisid teed üles.

Jack pöördus oma koori poole, kes teovalmilt ootas. Poiste mustad pidulikud mütsid olid ühe kõrva peale tõmmatud nagu baretid.

„Teeme tuleriida. Hakkame peale!“

Nad leidsid kõige sobivama tee terrassile ja hakkasid surnud puid sikutama. Ka väikesed poisid, kes olid mäetippu jõudnud, libistasid end alla, kuni kõik peale Põssa ametis olid. Puu oli enamasti nii mäda, et pudenes tõmmates tükkideks, mullakakanditeks ja kõduks. Mõned tüved saadi siiski tervena kätte. Kaksikud Sam ja Eric olid esimesed, kes leidsid näiliselt kõlbliku rondi, aga nad ei jõudnud seda liigutada, kuni Ralph, Jack, Simon, Roger ja Maurice kõik koha leidsid, kust kinni hakata. Siis tirisid nad selle imeliku laiba tollhaaval kaljunõlva mööda üles ja lasksid mäetipus prantsatades maha kukkuda. Iga salk tõi midagi, kes vähem, kes rohkem, ja riit kasvas. Järgmisel korral sattus Ralph Jackiga kahekesi suure noti kallale ja nad

naeratasid teineteisele, jagades koorma raskust. Ja uuesti, ümberringi meretuul, hõiked, õhtusse kalduva päikese viltune valgus kõrgel mäetipul, tajusid nad seda lummust, sõpruse, seikluse ja rõõmu imelikku nähtamatut helendust.

„See on vist liiga raske.“

Jack irvitas vastu.

„Kahekesi saame hakkama.“

Koos, ühise koorma läbi seotud, vaarusid nad viimasest järsakust üles. Koos hüüdsid nad üks! kaks! kolm! ja heitsid puurondi prantsatades suurele riidale. Siis astusid nad võidurõõmsalt naerdes paar sammu tagasi ja Ralph ei saanud teisiti, kui pidi kohe tiritamme kasvatama. All metsasel terrassil rassisid poisid veel tööd teha, kuigi mõned väiksemad olid juba huvi kaotanud ja otsisid siin uues metsas puuvilja. Ootamatut taiplikkust ilmutades ronisid nüüd kaksikud sületäie kuivanud lehtedega mööda mäenõlva üles ja puistasid sahinal riidale. Mõistes, et riidal on juba kõrgust küllalt, jätsid poisid üksteise järel puude tassimise ja jäid mäeharja roosade murenenud kaljude vahele seisma. Nad tõmbasid hinge tagasi ja higi kuivas.

Ralph ja Jack vaatasid teineteisele otsa ja seltskond nende ümber oli vait. Neile sai üha selgemaks üks häbistav tõsiasi ja nad ei teadnud, kuidas sellest rääkima hakata. Ralph, näost punane, tegi algust.

„Kas sina?“

Ta kõhatas hääle puhtaks ja jätkas:

„Kas sina süütad tule?“

Nüüd, kus olukorra absurdus oli selge, punastas ka Jack. Ta hakkas ebamääraselt pomisema.

„Tuleb hõõruda kaht puutükki vastamisi. Tuleb hõõruda...“

Ta jõllitas Ralphile otsa, kes oma asjatundmatuse täiesti avalikuks tegi:

„Kas mõnel on tikke?“

„Tuleb teha väike vibu ja keerutada noolt,“ ütles Roger. Ta hõõrus näitlikult käsi. „Ssss! Ssss!“

Kerge tuuleõhk jooksis üle mäe. Koos sellega saabus Põssa, lühikesed püksid jalas ja särgiväel, pugedes ettevaatlikult metsatihnikust välja. Õhtupäike peegeldus ta prillidelt vastu. Ta hoidis merekarpi kaenla all.

Ralph hõikas:

„Põssa! Kas sul tikke on?“

Teised poisid ühinesid temaga, nii et mägi kajas. Põssa raputas pead ja tuli puuriida juurde.

„Ohoo! Olete ikka suure hunniku teinud küll.“

Äkki osutas Jack Põssale.

„Tema prillid – neist saab luubi!“

Põssa piirati sisse, enne kui ta jõudis jalga lasta.

„Ai! Laske olla!“ Ta hääli tõusis hirmukarjeks, kui Jack tal prillid eest rabas. „Ettevaatust! Anna tagasi! Ma ei näe peaaegu midagi. Te teete karbi katki!“

Ralph tõukas ta kõrvale ja põlvitas puuriida juurde.

„Minge valguse eest ära!“

Oli tõukamist ja trügimist ja teenistusvalmis lärmi. Ralph liigutas klaase üles ja alla, vasakule ja paremale, kuni madalale vajunud päikese heleva tipp langes kõdunenud puutükile. Peaaegu kohe kerkis peenike suitsuniit ja pani teda kõhatama. Jack põlvitas ka maha ja puhus tasakesi, nii et tihenev suitsujuga kõrvale kaldus ja nähtavale ilmus tilluke leek. Leek, mis oli heledas päikesevalguses algul peaaegu nähtamatu, limpsas väikest oksaraagu, kasvas suuremaks ja võttis värvi juurde, kuni ulatus oksani, mis terava praksatusega põlema pahvatas. Tulekeel nilpas kõrgemale ja poisid pistisid juubeldama.

„Prillid!“ hädaldas Põssa. „Anna prillid tagasi!“

Ralph tõusis, tõmbus tuleriidast eemale ja pistis prillid Põssa kobavasse pihku. Põssa hääli vaibus sosinaks:  
„Ainult udukogud. Ma näen vaevalt oma kätt...“

## **„Kärbeste jumal“ 2**

(Golding 2011: 64-65)

Väikese jõe uhtejoomele olid nad liivast kindlused ehitanud. Kindlused olid umbes jalakõrgused ning merekarpide, närtsinud lillede ja huvitavate kividega kaunistatud. Kindluste ümber oli keeruline piiride, teede, müüride ja raudteeliinide võrk, mis sai arusaadava tähenduse alles siis, kui seda vaksakõrguselt silmitseti. Väiksed mängisid siin – kui mitte just õnnelikult, siis vähemalt täie süvenemisega. Harva mängisid rohkem kui kolm last koos.

Kolm last mängisid siin praegugi – Henry oli nende hulgas kõige suurem. Ta oli muide ka kaugelt sugulane tolle poisikesega, kelle moorusmarja värvi plekiga nägu pärast suure tuletegemise õhtut enam polnud nähtud. Henry aga polnud küllalt vana, et sellest aru saada, ning kui talle oleks öeldud, et ta sugulane on lennukiga koju sõitnud, oleks ta selle uudisega midagi pärimata ja kõhklemata leppinud.

Henry esines sel pärastlõunal pisut nagu juhi osas, sest ülejäänud kaks – Percival ja Johnny – olid kõige väiksemad poisid saarel. Percivalil olid hiirekarva juuksed ja ta ei olnud omaenda ema silmiski eriti veetlev laps. Johnny oli hea kehaehitusega ning sõjaka loomuga linalakk. Praegu aga oli ta üsna leplik, sest mäng huvitas teda. Kolm last põlvitasid üksmeelselt liival.

Metsast tulid Maurice ja Roger. Nende valvekord tule juures oli läbi ning nad olid alla suplema tulnud. Roger sammus ees – kõige otsemat teed üle kindluste, trampis need segi, mattis lilled liiva alla, virutas laiali valitud kivikesed. Maurice tuli naerdes tema kannul ja täiendas jõudumööda seda hävitustööd. Kolm väikest jätsid mängu ja vaatasid üles. Juhuslikult jäid nende kõige tähtsamad ehitised puutumata ja seepärast ei tõstnud nad kisa. Ainult Percival sai sahmaka liiva silma ja hakkas nuttu tihkuma. Maurice kiirustas minema. Varasemas elus oli Maurice väiksemale liiva silma loopimise eest karistada saanud. Ja nüüdki, ehk küll polnud karta, et ta saab tunda isa-ema rasket kätt, tekitas see pahategu temas ebamugavustunnet. Ta alateadvuses vormusid juba vabanduse ähmased kontuurid. Ta pomises midagi ujumaminekust ja pistis jooksu. Roger jäi seisma ja silmitses väikseid. Ta ei olnud vahepeal märgatavalt pruunimaks läinud, aga must juuksepahmakas, mis langes kuklale ja silmile, sobis ta süнге näoga ning andis varasemale seltsimatule kinnisusele mingi uue, õige ebameeldiva varjundi. Percival jättis virisemise ning jätkas mängu, sest pisarad olid liiva silmist välja uhtunud. Johnny vaatas teda oma portselansiniste silmadega. Siis hakkas ta äkki kamaluga liiva õhku pilduma ja varsti oli Percivalil jälle nutt lahti.

### „Kärbeste jumal“ 3

(Golding 2011: 86-90)

Põssa sirutas käe karbi järele, aga Ralph raputas pead. Ta kõne oli punkthaaval valmis mõeldud.

„Peame jälle kaljude vahel käima hakkama. Muidu on siin varsti kõik kohad ära reostatud.“ Ta tegi pausi. Koosolek tajus, et nüüd läheb asi teravaks, ja pidas hinge kinni.

„Ja siis veel: tuli.“

Ralph lõpetas lause lühikese äreva ohkega, mida koosolek kajana kordas. Jack hakkas noaga puutükki vestma ja sosistas midagi Rogerile, kes vaatas mujale.

„Tuli on siin saarel kõige tähtsam asi. Kas meil on üldse mingit lootust siit kunagi pääseda – välja arvatud õnnelik juhus –, kui me ei hoiu tuld põlemas? Kas tulelõkke tegemine käib siis meile üle jõu?

Ta sirutas käe välja.

„Vaadake ise. Kui palju meid on! Ja ometi ei suuda me tuld üleval hoida, et suitsu teha. Kas te ei saa siis aru? Kas te ei näe, et me peaksime kas või elu andma, et ainult tuli ei kustuks?“

Küttide seas kostis iseteadlikku itsitamist. Ralph pöördus vihaselt nende poole.

„Teie, kütid, veel naerate. Aga mina ütlen, et suits on tähtsam kui sead, ükskõik kui palju te neid tapate. Kas kõik saavad aru?“ Ta ajas käed laiali ja pöördus koosoleku kui terviku poole.

„Me peame seal üleval suitsu tegema – või surema.“ Ta peatus, valmistades ette järgmist punkti.

„Veel üks asi.“

Keegi hõikas vahele:

„Aitab juba.“

Oli kuulda nõusolevat pominat.

Ralph surus protestid maha.

„Veel üks asi. Me oleksime peaaegu terve saare põlema pistnud. Me raiskame aega, veeretame kive ja teeme väikelõkkeid toidu küpsetamiseks. Mina ütlen üht, ja teen selle seaduseks, sest mina olen pealik. Mujal me enam tuld ei tee kui ainult mäe otsas. Mitte kunagi.“

Kohe puhkes lärm. Poisid kargasid püsti ja pistsid karjuma, Ralph karjus vastu:

„Kui teil on tarvis tuld, et kala või krabi küpsetada, pole teil raske mäe otsa ronida. Siis võime kindlad olla.“

Loojuva päikese valguses sirutus hulk käsi karbi järele. Ralph aga hüppas puutüvele ja jätkas:

„Seda ma tahtsin öelda. Nüüd on see öeldud. Teie valisite mind pealikuks. Nüüd tuleb teil teha, nagu mina ütlen.“

Poisid rahunesid pikkamööda ja võtsid lõpuks jälle istet. Ralph hüppas puutüvelt maha ja jätkas tavalisel häälel:

„Nii et pidage meeles. Väljakäik on kaljude vahel. Hoidke tuld üleval, et suits annaks märku. Ärge tooge tuld mäe otsast alla. Viige oma toit sinna üles.“

Jack tõusis tigidalt põrnitsedes püsti ja sirutas käe välja.

„Ma ei ole veel lõpetanud.“

„Sa oled juba teab kui palju rääkinud.“

„Karp on minu käes.“

Jack istus porisedes maha.

„Ja veel viimane asi: jutud.“

Ta ootas, kuni terrassil jäi väga vaikseks.

„Asi hakkab käest minema. Ma ei saa aru, mispärast. Me hakkasime hästi peale. Meil oli hea olla. Ja siis...“

Ta heljutas tasakesi karpi ja vaatas üle poiste peade pimedusse, mõeldes koletisele, maole, tulele, hirmujuttudele.

„...Siis hakati kartma.“

Kostis mingi sosin, peaaegu nagu oie, valjenes ja vaibus. Jack ei vestnud enam puutükki. Ralph jätkas ramedalt:

„Aga see on väikeste jutt. Teeme selle asja sirgeks. Nii et viimane punkt, mille kohta igäüks võib midagi öelda, on, kuidas hirmust lahti saada.“

Juuksed kippusid jälle silma.

„Meil tuleb sellest hirmust rääkida ja aru saada, et mingit põhjust õieti ei ole. Mul endal on mõnikord hirm. Aga see on ju rumalus. Nagu kõik kollid. Otsustame siis, et hakkame jälle ilusti peale ja oleme hoolikad niisuguste asjadega nagu tuli.“ Ta mälus vilksatas pilt kolmest poisist, kes sammusid mööda päikeses säravat randa.

„Ja siis on meil siin hea olla.“

Ralph asetaskarbi pidulikult enda kõrvale puutüvele, andes mõista, et kõne on lõppenud. Viimane kustuv päikesevalgus langes nüüd täiesti rõhtsalt.

Jack tõusis ja võttis karbi.

„Nii et sellel koosolekul on siis tarvis selgeks teha, milles õieti viga on. Ma ütlen teile, milles on asi. Teie, väiksed, alustasite neid hirmujutte. Koletised? Kust need siia said? Muidugi on meil vahel hirm, aga me saame hirmust jagu. Ralph ütleb, et te karjute öösi. Mis muud kui pahad unenäod. Teie ei küti ega ehita ega aita – olete piripillide ja hädavareste kari. Nii on lood. Aga hirmust peate jagu saama nagu meiegi.“

Ralph vaatas Jacki, suu lahti, aga Jack ei teinud välja.

„Pange tähele – hirm ei tee rohkem kurja kui unenägu. Siin saarel ei ole koletisi, keda peaks kartma.“ Ta laskis pilgu üle sosistavate väikeste käia. „Oleks teile paras, kui miski teid koristaks, piripillide kamp, kellest midagi kasu ei ole. Aga elukat i k k a g i ei ole...“ Ralph katkestas teda ärritatult:

„Mis jutt see siis nüüd on? Kes rääkis elukast?“

„Sa ise ükspäev rääkisid. Ütlesid, et nad näevad und ja karjuvad. Nüüd nad juba räägivad – mitte ainult väiksed, vaid minu kütid ka mõnikord –, räägivad mingist asjast, mingist mustast loomast, mingist elukast või koletisest. Ma olen kuulnud. Kas sina ei tea seda? Pange nüüd kõrva taha: väikestel saartel ei ole suuri loomi. On ainult sead. Lõvid ja tiigrid elavad ainult suurtes maades, nagu Aafrikas ja Indias...“

„Ja loomaaias...“

„Karp on minu käes. Ma ei räägi hirmust. Ma räägin elukast. Eks värisege, kui teile meeldib. Aga elukat ei ole...“ Jack tegi pausi, hellitades karpi, ja pöördus siis räpaste mustade mütsidega küttide poole.

„Kas ma olen kütt või ei ole?“

Kõik noogutasid enesestmõistetavalt. Muidugi oli ta kütt. Selles ei kahelnud keegi.

„Nii... Ma olen selle saare risti ja põiki läbi käinud. Üksipäini. Kui siin oleks mõni koletis, siis ma oleks teda näinud. Eks olge pealegi hirmu täis – see ju meeldib teile, aga metsas ei ole mingit koletist.“

Jack andis karbi tagasi ja istus. Kõik plaksutasid kergendatult. Siis sirutas Põssa käe.

„Ma ei ole kõigega päri, mis Jack ütles, aga mõne asjaga küll. Muidugi ei ole metsas mingisugust elukat. Kuidas see olekski võimalik? Mida see elukas sööks?“

„Sigu.“

„Sigu sööme meie.“

„Põssasid!“

„Mul on karp!“ ütles Põssa vihaselt. „Ralph, nad peavad vait olema, eks ju? Pidage suu,

väiksed. Ma tahan öelda, et mina ei ole nõus, et meil siin hirm on. Metsas ei ole midagi, mida peaks kartma. Ma olen ju ise seal käinud. Kui nii edasi läheb, siis hakkate varsti rääkima vaimudest ja muudest niisugustest asjadest. Me teame, kuidas lood on, ja kui midagi on valesti, siis on ikka keegi, kes teab, mis tuleb teha.“

Ta võttis prillid eest ja pilgutas silmi. Päike kadus nii äkki, nagu oleks keegi valguse välja lülitanud.

Ta hakkas lähemalt selgitama.

„Kui teil on kõhus valu – on see siis suur või väike...“

„Sinul on suur!“

„Kui te olete isu täis naernud, siis ehk saame koosolekut jätkata. /---/ Nii. Iga asja jaoks on arst, isegi selle jaoks, mis teil peas on. Te ei arva ometi, et me peaksime kogu aeg asja ees, teist taga hirmu tundma? Elu on teaduslik,“ ütles Põssa võimukalt. „Vaata niimoodi. Mõne aasta pärast, kui sõda on möödas, lendavad inimesed Marsile ja tagasi. Ma tean, et ei ole mingeid elukaid – küüntega ja nii edasi – ja ma tean, et hirmu ka ei ole.“

Põssa tegi pausi.

„Kui me just...“

Ralph niheles rahutult.

„Mis kui?“

„Kui me just inimesi ei pea kartma.“

## „Kurjus“ 1

(Guillou 2000: 65-67)

Esimene valik tuli teha juba pärast keskpäeva. Teel oma tuppa Kassiopeias püüdis ta kinni üks reaalkooli õpilane, kes talle seljale koputas. See oli väike poiss, kes käis kaks klassi allpool ning nägi hirmunud ja nõutu välja. Poiss tõmbas kiiruga hinge, enne kui ütles seda, mis ta ütlemata pidi.

„Sa pead minema üles Olümposele ja puhastama krahv von Schenkeni saapaid, käsk on niisugune.“

Erik pigem hämmeldus kui vihastas.

„Jahaa, kas ta on nõukas?“

„Ei, aga ta on neljandik ja... Olümposel igatahes.“

„Ütle talle, et ta tuleks Kassiopeiasse minu tuppa ja paluks teenust, siis vaatame, kas sellest midagi välja tuleb,“ sõnas Erik ja pöördus minekule.

„Ei, sa ei saa ju...“

„Miks mitte?“

„Jaa, kui ma lähen von Schenkeni juurde tagasi ja ütlen, et uus ja ninakas ei taha... et sa keeldusid, siis tuleb mulle ka laupäev-pühapäev.“

Erik vaagis olukorda. Polnud hea asja niiviisi pöörata, et keegi täiesti süütu inimene saaks laupäev-pühapäeva. Kindlasti oli saapapuhastamine välja mõeldud lihtsalt enda löbustamiseks, aga kui ta need saapad ära harjab, on lool lõpp. Kui ta paugupealt hakkab keelduma, saab see lugu kõikvõimalike karistusabinõudega hoo sisse veel enne, kui ta on jõudnud järelegi mõelda, kuidas peaks käituma, et pääseda nii väikeste kahjudega kui võimalik.

„Okei,“ ütles ta, „ma tulen kaasa.“

Osutus, et von Schenken oli sama 100 meetri võitja. Ta oli seadnud ritta kümme paari jalatseid, sealhulgas paari saviseid jalgpallisaapaid, paari veelgi savisemaid sõdurisaapaid, seemiskingi ja kolme või nelja värvi nahkkingi.

Jalatsirivi nähes taipas Erik, et kõik ta kavatsused keeldumist vältida lendavad kus kurat. Ka oli von Schenken kutsunud etendusele kokku mõned sõbrad. Jalatsirivi seisis Olümpose suure elutoa keskel, neljandikud aga istusid seina äärde paigutatud diivanitel ja tugitoolides.

„Näe, siin ongi meie väike küülik reaalkoolist, tavatult uus ja ninakas küülik. Kas teile ei paista, poisid?“ lausus von Schenken tervituseks.

„Ma pole mingi küülik,“ pigistas Erik läbi kokkusurutud hammaste, käed seljal seongus.

Ma ei tohi talle virutada, ma ei tohi talle virutada, mõtles ta, suutmata seejuures loobuda tahtmatust vastase hindamisest tema kaalu, haardeulatuse ja käsivarte ning vahelihase piirkonna lihastiku põhjal. See peaks olema kerge, tundus talle, kuid see oleks katastroof. „Muidugi oled sa väike küülik, igatahes sa lidud nagu küülik. Või vahest jännes,“ lausus von Schenken, ta sõnu saatis seltsiliste enesestmõistetav naer.

„Järgmine kord ma võidan sind finaalis niisama hõlpsasti nagu täna eeljooksus,“ ütles Erik vastu.

See tõstis ta võrdsele tasemele, sest oli vaieldamatult õige, ning von Schenken pidi seda tundma. Sprinteril neljandast klassist pole kerge pilgata veel kiiremat sprinterit reaalkoolist.

Vastuväide avaldas mingit pidi mõju. Igatahes naer häabus ja von Schenken otsustas pilke asemel asjalikkuse kasuks.

„Niisiis, jalatsid tuleb ära puhastada nii, et viimane kui paar kannatab ülevaatust. Eriti jalgpallilöömad peavad hiilgama nagu pisikesed lapsepersed, on selge?“

Siin tuli valida. Kõige halvemaks alternatiiviks oluks otsemaid von Schenken läbi peksta. Üllatusrännakuga jõuaks ta selles suhtes üsna kaugele, enne kui teised neljandikud suudavad vahele astuda. Ent tagajärgedega oleks tal raske toime tulla, pealegi tuli iga hinna eest nimelt seda vältida. Aga nende ette maha põlvitamine ja pilgete ning kommentaaride saatel von Schenkeni jalatsite töötlemine viiks selleni, et ta läheks täiesti raevu ning jõuaks ikkagi sama kaugele välja. Niisiis oli olemas üksainus alternatiiv tegutsemiseks, see oli kompromiss. Ilmselt ootasid kohalolijad teatud pinevuses, mis ta teeb, neist oli näha, et neil puudub täielik kindlus.

„Mitte eladeski,“ sõnas ta, pööras kannapealt ringi ja läks kiiresti toast välja, et jõuaks lahkuda enne, kui tuleb pahandus.

See oli kompromiss, ent ikkagi väga pahanduse moodi. Sest kas ei pidanud see tooma endaga kaasa mitut laupäeva-pühapäeva? Aga ta oli pääsenud põlvitamisest nende ees ja tunnipikkusest saapapuhastamisest mõnituste ning pidevate näiliste inspekteerimiste saatel täpipealt nagu papsi kasevitste puhul. Kas ta oleks pidanud selle välja kannatama? Kui on võimalik tahte varal otsustada, et kannatad ära löögid pealae pihta, kas ei saanud niisama hõlpsasti otsustada, et kannatad sama kergesti ära mõnitussõnad? Mis vahe siin tegelikult oli? Aga vahe tundus suur olevat.

## „Kurjus“ 2

(Guillou 2000: 149-156)

Valimiskampaania eel liikusid ringi imelikud kuuldused, et prefekt ja aseprefekt võetakse maha ning nende ametid võtavad üle Otto Silverhielm ja Gustaf Dahlén. Ainult reaalkooli ei ulatunud kuigi palju kuuldusi. Alles siis, kui teadetetahvlile ilmus direktori nimekiri valimiseks esitatavate kohta, sai selgeks, et kuulujutud rääkisid tõtt.

Direktor nimetas alati kaks korda nii palju valitavaid, kui oli tarvis valida. Seejärel pidid kandidaadid kavakohaselt kooli aulas maha pidama omavahelised vaidlused, mis kestsid pool päeva – see oligi tegelik valimiskampaania – ning õhtupoolikul enne lõunasööki hääletasid õpilased suletud ümbrikega, lastes neid tabalukuga urni. Seejärel viidi urn minema direktori kantseleisse ja järgmisel päeval pandi valimistulemused üles teadetetahvlile.

Silverhielm ja Dahlén käisid ringi ning rääkisid, et Nõukogu on asjad lõdvaks lasknud, et koolis tuleb kord jalule seada ning seltsimeheliku kasvatus traditsioone tuleb kaitsta.

See jäi nende teemaks ka valimiskampaania enda ajal aulas. /---/

Kolm kõnelejat järjest esitasid umbes sama sõnumi. Nad kõik rõhutasid hoolega Bernardi arvukaid teeneid ja tema pikaajast suurepärast tööd Nõukogus, kuid ühtaegu avaldasid nad suurt muret tema raskuste üle lähenevate küpsuseksamite eel. Seejärel tõtsid nad esile Otto Silverhielmi teeneid. Tarvis oli kõva selli, kes ei tunneks halastust. Bernard oli vahest liialt kena ja viisakas eelseisva töö jaoks.

Siis tuli paratamatult Otto Silverhielmi enda kord kõnetooli minna. Ta kõhatas kurgu puhtaks ja sahistas paberilehtedega, kuhu oli märkinud üles, mis ta ütleva pidi.

Ta alustas sellest, et kirjeldas Bernhardi teeneid prefektina. /---/Teisest küljest oli nüüd aga selge, et tarvis läks jõuvõtteid. Täpselt nii nagu üks eelkõnelejaistki, võis Silverhielm tunnustada, et veel kunagi kogu tema kooliskäimise aja jooksul polnud reaalkoolis ette tulnud nii palju allumatust kui praegu. Nimetamata antud seoses mingeid nimesid, võis ometi nentida, et toimus pidev saboteerimistegevus, mille taga oli väike, kuid häälekas grupp reaalkooli õpilasi. /---/

Põrandaalune saboteerimistegevus tuli raudse rusikaga maha suruda, see oli päris selge. Kooli traditsioone oli vaja kaitsta kõigi nende ässitajate eest, kes arendasid oma tegevust hämaras. Sest kui areng peaks samas suunas jätkuma, oli ainult aja küsimus, millal tekib koolis üldine kaos ja see ähvardas seltsimeheliku kasvatus süsteemi ennast. Halvemal juhul võis olukord muutuda selliseks, nagu see oli teistes koolides, et õpetajad hakkasid sekkuma õpilaste ettevõtmistesse ja tuleksid lagedale mingite märkuste ning muu sellise jamaga. Siin polnud muud, kui võtta vastu oma obadus, ja asi oli kohemaid lahendatud. /---/

„See hakkab sarnanema sõjakuulutusega,“ sosistas Pierre Erikule.

Järgmiseks astus kõnetooli Bernhard. Ta paistis olevat surve all.

Bernhard alustas tänusõnadega kõigi nende sõbralike hinnangute eest, mida ta oli kuulda saanud. Nõukogu juhtimine oli raske töö, mis nõudis eelkõige kogemusi. /---/Mis puutus Otto Silverhielmi, siis leidis Bernhard, et Ottol polnud ju üldse mingeid kogemusi Nõukogust. Oli vägagi tavatu, et keegi valitaks otse prefektiks, ilma et oleks enne seda teinud läbi aastat Nõukogu liikmena, suutmaks ennast töösse sisse viia. Seesama kogemuste puudumine oligi kõige kaalukam argument Otto vastu.

Kuid oli ka teisi vastuväiteid. Otto oli liialdanud ja esitanud kõike mustades värvides. Reaalkoolis polnud olemas mingit põrandaalust streigiliikumist, naeruväärne oli asja niiviisi kirjeldada. Tervikuna oli reaalkool Stjärnsbergile täiesti lojaalne ning järgis kõiki Nõukogu nagu ka neljanda gümnaasiumiklassi juhiseid. Võib-olla olid mõned üksikud probleemsed lapsed, mingeid nimesid polnud mõtet nimetama hakata, kuna küsimus oli põhimõtetes, mitte isikutes, aga mõned üksikud probleemsed lapsed polnud sama, mis oht kogu seltsimeheliku kasvatus süsteemile.

Ning nüüd pöördus Bernhard otse reaalkooli õpilaste poole.

/---/Bernhard astus välja selle vastu, et Otto ilmselt tundis liialt suurt lõbu kaklemisvõimalustest. Reaalkooli õpilastel tuli järele mõelda, mis võis juhtuda siis, kui niisugusele sellile prefekti auaste anda. Karistusi tuli kasutada läbikaalutult ja õiges olukorras. Nendest ei tohtinud teha omaette sporti. Niisiis pidi reaalkool enne hääletamist mõtlema, kas nad tahavad, et kõik oleks edaspidigi nii, nagu oli olnud viimastel aastatel, või tahavad nad rohkem kolki saada. Sest Otto oli rääkinud nimelt sellest ja ei millestki muust. Jäi üle valida.

Aga pukki läks veel seitse-kaheksa meest Otto ja Gustaf Dahléni klassist, kes kõik rääkisid vajadusest kord jalule seada, nagu ka vajadusest mõelda Bernhardi õpinguile ja sellestki, et Gustaf Dahlénist saaks suurepärase tugi Ottole tema raskes ülesandes alustada tööd kohe prefektina. Sest oli ometi selge, et läks tarvis uusi, värskeid jõude kooli vaimu kinnitamiseks. Pealegi oli Bernhard suhtunud liiga kergelt sisseimbuvasse sotside ideedesse. Peaaegu võinuks arvata, ka Bernhard pole mitte ise ka sots (oma repliigis kaitses Bernhard solvunult ennast selles punktis, aga mürginool oli ikkagi tabanud; kus suitsu, seal tuld).

Valimiskampaania jätkus samas stiilis.

Erikul ja Pierre'il polnud mingit kahtlust, kuidas peab hääletama. Reaalkoolil oli gümnaasiumist pisut rohkem hääli, sestap arvas Erik, et Otto ja Gustaf Dahlén peaksid kaotama. Oli ometi alust oletada, et reaalkooli õpilased hääletavad puhta enesealahoitungist nagu Erik ja Pierre.

Kuid Pierre oli pessimistlik.

Ja Pierre'il oli õigus. Kui valimistulemused järgmisel päeval välja pandi, tuli ilmsiks, et Otto-Gustafi uus kord oli saavutanud põrutava võidu. Nendega koos läks Nõukokku veel viis uut liiget.

„Siis on sõda,“ ütles Pierre, „ja täna öösel tuleb Kloostriöö. Nad mõtlevad välja midagi superkuratlikku sinu tarvis. Nad peavad ometi kohe, juba Kloostriööl näitama, et neil on tõi taga.“

Kloostriöö oli alati järgmine öö pärast valimistulemuste selgumist. Tegelikult ei teadnud keegi, miks seda Kloostriööks kutsuti, see oli alati seda nimetust kandnud. Igatahes oli asi selline, et uusninkad tuli erineval tasandil sisse õnnistada, olenevalt sellest, kui ninakas keegi sügissemestril oli olnud. Sisseõnnistamine võis toimuda õige mitmel moel. Algas alati sellest, et Nõukogu tormas õnnistatava juurde sisse ja tiris ta voodist välja. Seejärel pandi toime erinevaid protseduure, millest kooli peal jutustati mitmeid lugusid. /---/Tavaline lihtsisseõnnistamine seisnes enamasti selles, et õnnistatav tiriti duširuumi, kus ta sunniti teatud aeg jääkülma veejoa all seisma. Leidus tosinat kaupa mooduseid uusninkate sisseõnnistamiseks.

Kloostriöö ajal sulgusid õpetajad tuppa ja toppisid kõrvad vatti täis, panid Wagneri grammofonil mängima või tegid veel midagi, et absoluutselt mitte midagi näha ega kuulda.

Küsimus oli nüüd selles, milline kohutav sisseõnnistamine pidi saama osaks Erikule. Lõunasöögi ajal arutati seda lõbusalt ja ägedalt. Mingil viisil pidi nüüd rekord purustatama. /--  
-/

Erik oli oma lauast ümber paigutatud. Nüüd istus ta teise klassi laua alumises otsas, kahe meetri kaugusel direktori ja korrapidaja õpetaja kohtadest esimese klassi lauas. Kuid tema uueks lauälemaks oli Otto. Otto kandis koolipintsakut vastse läikiva kuldpunutisega Orioni ümber.

Otto oli üritanud kutsuda Erikut naksakut saama kohe pärast söögipalvet („sa ei seisnud palve ajal vagusi“), kuid Erik oli loomulikult keeldunud.

„Mõtle Kloostriöö peale, tule nüüd siia ja kummarda pea alla nagu kuulekas kolm-viies kunagi,“ pilkas Otto.

Erik pööras pilgu lakke, otsekui oleks talle seal midagi kõrvu kostnud.

„Imelik,“ lausus ta, „mulle tundus, nagu ma oleksin kuulnud hirnatust. Kas see võis olla hõberatsu, kes seal hirnus?“

Siis jätkas ta söömist, samal ajal, kui ümberolijad ahmised õhku ja püüdsid itsitust lämmatada.

Silverhielm tuli esmalt ümber teha Silverhästiks, siis Silverkuseniks ja lõpuks lihtsalt Setukaks<sup>3</sup>. Ta hüüab Silverhielmi nii palju kordi Setukaks, et hüüdnimi talle külge jääb.

Gustaf Dahléniga oli asi lihtsam. Nii hüüti ju AGA-gaasimajaka leiutajat ning kuna sellel Gustaf Dahlénil olid närvilised silmatõmbused, pidi hüüdnimeks saama Plinktuli. See oli laitmatu hüüdnimi, mis pidi otsekohe külge jääma ning oli pealegi solvav, kuna viitas puudele.

Setukaks ja Plinktuleks hakkab ta neid hüüdma.

„Tule otsekohe siia!“ möirgas Silverhielm.

Erik tegi ennast mitte kuulma nagu ka mitte märkama, et kogu tegevus lauas oli lakanud. Ta jätkas teeseldud rahu söömist veel veidi aega, enne kui kordas etteastet:

„Imelik, mulle tundus, et ma kuulsin jälle seda hobuse hirnumist.“

Siis kargas Silverhielm oma kohalt püsti, nii et ta tool pikali kukkus, ja tegi endale laudade vahel teed Eriku juurde. Erik tõsis kähku püsti ja tõstis käed pooliti kaitseks ette. Sellest pidi Silverhielmile piisama, et ta lööks kõhkleva ja peatuks, mida ta tõepoolest tegigi.

„Hõberatsuke on nähtavasti jalust veidi kangeks jäänud,“ sõnas ta ning muigas Silverhielmile otse näkku, teeseldes samal ajal, et ei märka, kuidas Silverhielm parema käe hoovõtuks tagasi tõmbas.

Sekund kahtlusi. Oli see tõesti võimalik, et Silverhielm kavatses tõepoolest anda löögi, mida ta nii ilmselt ette kuulutas? Parem olla valmis millekski muuks. /---/

Kuid Silverhielm andis nimelt sellesama löögi, mille oli ette kuulutanud, ning Erik pareeris selle kerge vaevata vasaku küünarvarrega, tehes samal ajal sammukese ettepoole, nii et ta nägu jäi kõigest mõne detsimeetri kaugusele jahmunud Silverhielmist, kes oli ilmselt endale ette kujutanud, et ta löök tabab.

„Sellega ei tule sa ilmaski toime, hõberatsuke,“ pilkas Erik ning astus jälle kiire sammu tagasi. /---/

„Kao minema söögisaalist,“ sisistas Silverhielm nii laia žestiga ukse poole osutades, et seda pidi üle terve söögisaali näha olema.

Erik otsustas riskida.

Pilkava naeratuse saatel pööras ta ennast vaikselt ringi, tõmbas pikkamööda oma tooli välja, istus sellele, võttis noa ja kahvli kätte ning lõikas aeglaselt lahti praetüki (tal ei tohtinud kahvli suus olla, kui Silverhielm hoobi andnuks). Liha lõigates ütles ta midagi vastasistujale, et saada võimalust tõsta pilku taldrikult viisil, mis paistaks olevat üpriski hooletu (kui Silverhielm peaks tagantpoolt löögiks hoogu võtma, oleks seda otsekohe näha vastas istuva poisi silmadest).

Kuid Silverhelm ei löönud – niisiis õigustas risk ennast – selle asemel oli ta küllalt rumal, karjumaks Eriku selja taga ähvardusi. Need käisid Kloostriöö kohta.

Siis teadis Erik, et oht on möödas ning ta võis rahumeeli lihatüki suhu pista ja mäluma hakata. Silverhielm läks ähvarduste ja urina saatel oma kohale ning istus. Esimene lahing oli võidetud.

„Kohutav, kuidas see Hõberatsu laudade vahel ringi traavib,“ pillas ta ning reaalkooli poisid ta vastas muigasid kõhklevalt.

Mõne päeva pärast on aeg küps vahetada Hõberatsu välja Hõbesetuka vastu. Ja kui Setukas on läbi läinud, võiks vahest varieerida ka Tatisetukaga. Piisava hulga mõnitustega läheb vahest korda saada jagu kõigest Silverhielmi lubadustest uue korra asjus, mis ta eelmise päeva

---

<sup>3</sup> Sõnamäng: *silverhielm* - hõbekiiver, *silverhäst* - hõberatsu, *silverkusen* - hõbesetukas.

valimiskampania ajal kuuldavale tõi. Kindel see polnud, kuid tasus proovida. Ent just praegusel hetkel oli talk üksainus pisike probleem. Selleks oluliseks probleemiks oli Kloostriöö.

### „Kurjus“ 3

(Guillou 2000: 223-225, 227)

Sügissemester algas kahe kiire võiduga. Kõigepealt peeti kooli aastapäeva koos kergejõustikuvõistlustega. Erik võttis osa neljal alal, peale kahe sprindijooksu olid nendeks 400 meetrit ja kaugushüpe. Ta tuli esimeseks kõigil neljal. Suur kiirus hoojooksul aitas tal ületada pisut üle 6 meetri kaugushüppes ja sellest piisas võiduks. Eelmise aasta jõutreening ja vahest ka sadamatöö olid suurendanud lihasemahtu sedavõrd, et ta suutis hoida tempot peaaegu kogu 400 meetri kestel.

Ja kui kooli jalgpallimeeskond pidas esimese mängu Sigtuna vastu, lõi ta kaks väravat. Esimese ja viimase matšis, mis lõppes Stjärnsbergi võiduga 3–2. Juubeldamine tribüünidel ja veelgi tugevam vaktsiin Nõukogu vastu.

Vähemalt algul tundus see nii olevat. Pöördepunkt tuli oktoobris. Laegas oli see, kes ta oma istungile kutsus.

Laeka esimeheks oli Kull ja ta koputas pliiatsiga pingile täpselt samamoodi, nagu tavatses enne uue küsimuse juurde asumist teha Nõukogu esimees.

„Niisiis,“ ütles Kull, „see on tõsine küsimus ja puutub sinu ninakusse, mida me tahtsime sinuga arutada.“

Erik tegi teistele teatavaks, et kui nad tahavad temaga midagi arutada, peab nende eesistujaks olema keegi teine kui Kull. Kulliga ta ei räägi. Niisuguse inimesega ei räägita, kes ütleb „sorry, vanapoiss“ ja kallab samal ajal kinniseotult maasa lamajale kaela ämbritäie kupatamiskuumat vett.

Noh, kuidas jääb?

Laegas võttis vastu otsuse rakendada päevakorra järgmise punkti arutamiseks teine eesistuja. Põhimõtteliselt polnud õige selletaolisele survele järele anda, aga teisest küljest tahtis Laegas meelsasti üles näidata head tahet, et jutuaajamine siiski võiks toimuda. Issand jumal, nad olid hakanud rääkima nagu Nõukogu.

Noh, mis siis oli?

Jah, tegemist oli niisiis Eriku ninakusega. Kogu eelnenud õppeaastat oli tugevalt mõjutanud koolis tekkinud konflikt, mis oli tekkinud sellest, et Erik oli järjekindlalt saboteerinud kooli põhiprintsiipe, seega siis seltsimehelikku kasvatust. Kuid nüüd oli Erik ometi saanud aasta vanemaks (ja vähemalt viie kilo lihaste võrra raskemaks, mõtles Erik) ning seepärast peaks olema võimalik jõuda kogu probleemi rahumeelse lahenduseni. Probleem oli nüüdsest omamoodi raskemgi, kuna Eriku panus kooli maine tõstmiseks oli omandanud positiivse tähenduse, see tähendab tema sportlikud saavutused. Kuid see oli andnud mõneti õnnetu tulemuse, et mitmedki nooremad ja vahest otsustusvõimetumad koolikaaslased reaalkooli alamatest klassides, aga kui ausalt öelda, siis mitte ainult seal, olid hakanud valesti mõistma Eriku seisundit koolis. Nad justkui ei osanud enam teha vahet spordi ja... nojah, mitte otseselt poliitika, aga spordi ja heade kommete ning käitumise vahel. See oli tõsine probleem, mis tuli kuidagi lahendada. Laekal oli olnud mitteametlikke arutelusid Nõukogu esindajatega ning diskussiooni tulemusena jõudsid mõlemad pooled samadele järeldustele.

Noh, ja millistele?

Jah, Erik peab lihtsalt vastuhaukumise lõpetama. Niiviisi asi enam jätkuda ei saa. Sest kas tuleb Nõukogul tarvitusele võtta tõeliselt karmid abinõud või annab Erik järele ja hakkab kuulama käsku nagu kõik teised. Miks ta ei peaks seda pealegi tegema? Kord oli kõigi jaoks täpselt ühesugune, välja arvatud Erik, kes asetask ennast täielikult väljapoole seadust. Oli ometi ebademokraatlik, et keegi loob endale sel viisil erilisi privileege ainult sellepärast, et ta on teistest tugevam. Niisuguse asja vastu tuleb Laekal võidelda küünte ja hammastega. /---/Naksak ei tähendanud ometi miskit Erikule. /---/Ja mõni üksik ülesanne uute neljandike poolt, ainult vahetevahel? Selle pärast ei tasunud ju maad ja taevast lõhki ajada, eks? Pealegi olid uued

neljandikud mures, et Eriku allumatus jätkus. Ka see oli ebademokraatlik, kui järele mõelda, siis lausa alatu uute neljandike suhtes. Sest paljud neist on käinud siin Stjärnsbergis aastaid, saanud naksakuid, lipanud käske täitma ja teinud üles voodeid nagu kõik teisedki. Ja nüüd, kui neist lõpuks on saanud neljandikud, paistab äkitselt nii, et neile tekitatakse hulganisti täiesti tarbetuid probleeme. See oli lihtsalt ebaõiglane.

Noh, ja siis?

Mõelgu ise. Kas Erik ei saaks ette kujutada...

Ei. Ei ja asjal lõpp. On veel midagi öelda?

Jah, sellisel juhul kahjuks küll. /---/Nüüd on Laegas sunnitud korraldama asja nii, et Erik arvatakse välja, saadetakse esialgu puhkusele kooli jalgpalli-, kergejõustiku- ja ujumisvõistkonnast. /---/ Kas Erik ei peaks võimalikuks siiski ümber otsustada?

Ei.

Nojah, siis näeb Laegas kahetsusega ennast sunnitud olevat abinõude kasutuselevõttu algatama. Vahest võiks poole semestri möödudes asja juurde tagasi pöörduda?

Ei. Mitte kunagi enam.

Sellega oli koosolek läbi ning ajutine eesistuja koputas pliiatsiga pingile, Kull istus tema kohale ja koputas omakorda pliiatsiga pingile, et asuda päevakorra järgmise punkti juurde.

Erik oli jooksnud oma viimase sada meetrit ja löönud oma viimased väravad jalgpallimeeskonnas.

/---/ *Status quo* oli taas jalule seatud. Nõukad ei puutunud temasse, ei kasutanud teda ega pöördunud tema poole. Nad ei hoolinud isegi tema äratamisest ta sissejuhatavate uinakute ajal laupäevahommikuti arestis.

Teisest küljest aga toimis Nõukogu ja Laeka kampaania tema solidaarsusetust suhtumisest kooli spordivõistkondadesse. Teatud õnne abiga oli jalgpallimeeskond võitnud järgmise mängu pärast toda 3–2 võitu, aga kergejõustikuvõistkond kaotas vedelale Sigtuna koolile, kellele polnud kaotatud juba seitsmel aastal. Kaotusseis küündis üheteistkümne punktini ning polnud raske välja arvestada, mis olnuks, kui olnuks, niisiis kui oleks suudetud võita kaks sprindiala ja kui Erik teinuks kaasa teatemeeskonnas, mis nüüd kaotas napilt meetriga 4 x 100 meetris. Saatanlik loogika toimis suurepäraselt, see tulenes paljuski sellest, et Laeka esindajad käisid pidevalt ringi ja muudkui rääkisid sellest: Erik vedas alt kooli ja seltsimehelikkuse vaimu.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, SIRLE POIKALAINEN-KALBUS,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose  
INTEGREERIV EETILINE KASVATUS KIOUSAMISKÄITUMISE ENNETAMISEL  
PÕHIKOOLI KOLMANDA ASTME KIRJANDUSTUNNI KONTEKSTIS,

mille juhendaja on ANDRUS ORG, KRISTI KÕIV,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Sirle Poikalainen-Kalbus

*17.05.2019*