

TARTU ÜLIKOOL
USUTEADUSKOND

Yvonne Lagle

**LOOD VÄLJAPAISTVATEST ISIKUTEST RELIGIOONIÕPETUSES
VÄÄRTUSSELITUSE PARADIGMAS**

Magistritöö

Juhendaja: Dr (theol) Olga Schihalejev

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetilised lähtekohad.....	12
1.1. Väärtuskasvatus	12
1.2. Väärtuskasvatustlikud lähenemised.....	14
1.2.1. Väärtuste selitamisest.....	16
1.2.2. Louis Raths ja Howard Kirschenbaum	18
1.2.3. Howard Kirschenbaumi väärtuste selitamise laiendatud protsess	20
1.2.4. Väärtusselituse kriitika.....	23
1.2.5. Eneserefleksiooni ja empaatia arendamise olulisus	25
1.3. Lood väljapaistvatest isikutest väärtusselituse paradigmas.....	27
1.3.1. Väljapaistvatest isikutest.....	27
1.3.2. Lugude kasutamisest koolitunnis	29
1.3.3. Tund Mohandas „Mahatma“ Gandhist.....	32
2. Uuringu etapid ja meetod	34
2.1. Metodoloogia.....	34
2.2. Valim.....	37
2.3. Andmekogumismeetodid.....	38
2.3.1. Uuringu tund	38
2.3.2. Probleemsituatsioonide lahendused	40
2.3.3. Intervjuud	41
2.4. Andmete suunatud sisuanalüüs.....	42
3. Tulemused ja arutelu	46
3.1. Eneserefleksioon ja empaatiavõime	50

3.2. Erinevate aspektide nägemine ja analüüsisioskus.....	60
3.3. Tunnis õpitu ülekandmine inimese igapäevaellu.....	68
3.4. Järeldused lugude kasutamise kohta väljapaistvatest isikutest väärtusselituse paradigmast – eesmärgid ja tingimused	74
Kokkuvõte	77
Kasutatud kirjandus.....	80
Summary	83
Lisad.....	85
Lisa 1. Lugu Gandhist	85
Lisa 2. Situatsioonid, mida õpilased lahendasid tunni alguses ja lõpus	87
Lisa 3. Intervjuu küsimused	88
Lisa 4. Tundi vaadelnud õpetajate kommentaarid.....	89

Sissejuhatus

Õeldakse: „Vahend on lõpuks ainult vahend“.

Mina ütlesin: „Vahend on lõpuks kõik“.

Mahatma Gandhi

Andsin religioonipedagoogika praktika ajal tundi õppimisest, mis järgnes tunnile sallivusest ning olnud mõned päevad varem lugenud ülikooli tarbeks õppematerjali eeskujudest, siis mõtlesin, et seon need teemad, kasutades tunnis videolõiku Malala Yousafzai'st. Peale tutvustust ja videomaterjali vaatamist tekkis õpilastel erinevaid mõtteid selle noore neiu elu kohta. Üks õpilane avaldas mõningast pettumust, et ta pole jõudnud veel midagi nii olulist teha. Õpilaste reaktsioonidest tulenevalt arutlesime, et teised inimesed võiksid meid pigem inspireerida ning oma võimetusse rohkem uskuma panna. Leidsin, et ühe lühikese tutvustuse põhjal oleks saanud õpilastega väga erinevate teemade üle arutleda ning mõistsin, kui hea vahend oleks see tundides erinevate õpieesmärkide ja -väljundite saavutamiseks. Gandhi mõttest ja praktikast tulenevalt võib näha, et eesmärgid ja vahendid on omavahel tihedasti seotud. Vaja oli mõtelda, mis nende lugude kindlam eesmärk võiks olla ja leida sobiv teoreetiline mudel, mille toel õppemeetodit katsetada.

Teema valiku põhjendamine

Sooritades koolipraktikat, märkasin mitmeid külgi õppimise ja õpetamise juures, mida saaks arendada. Näiteks eneserefleksioon ning ühes olukorras erinevate aspektide nägemine ning oskus kanda tunnis õpitavat üle enesega seonduvatesse olukordadesse. Koolis on õppetöö oluliseks osaks arutlemisoskuse õpetamine, seejuures ka järeldamis- ja analüüsioskuse arendamine. Lisaks kirjeldatakse põhikooli riiklikus õppekavas väljundeid, mida põhikooli lõpetaja peab oskama. Nende seas on ka vajadus kirjeldada käsitletavas teoses kujutatud tegevusaega ja -kohta, analüüsida tegelaste suhteid, arutleda teksti teema, põhisündmuste, tegelaste probleemide ja väärtushoiakute üle, avaldada ja põhjendada arvamust. Ka

põhikooli sihiseade kirjeldab refleksiooni olulisust. (PRÕK 2. jagu §3 ja §4)

Probleem, mida praktika näitas, on õpilaste oskamatus või raskus asetada end mõtteis teise ajastusse, kultuuri, olukorda või teise inimese asemele. Näiteks minu praktika ajal nendes seitsmendates klassides, kus uuringut läbi viin, anti õpilastele ajaloo tunnis ülesanne kirjeldada oma elu, kui nad oleksid keskajal sell, meister, kaupmees, mõisnik, ema. See töö järgnes muuseumi külastusele, kus õpilastele korraldati põhjalik ekskursioon teemal „õpipoisist meistriks“ ning mille raames tutvustati erinevate elukutsete esindajate elu. Töö tulemused olid ootamatud – vähesed õpilased suutsid end asetada vastavasse ajastusse koos ajastuomaste normidega ning kirjeldada sellest lähtuvalt oma rolli. Seesugune ülesande lahendamise keerukus pani mind mõtlema asjaolule, et õpilased õpivad tunnis uusi teadmisi, isegi arutlevad nende üle, kuid kas nad oskavad neid ka oma igapäeva ellu üle kanda. Kui õpilastel oli raskusi muuseumis saadud informatsiooni taastada paar päeva hiljem töö kirjutamisel, siis kuidas klassis õpitu mõjutab õpilaste mõtlemist? Ka Louis Raths avastas, et õpilastel on harva, kui üldse, võimalus mõtelda oma elust toetavas, kuid samas väljakutsuvas keskkonnas (Glaser, Kirschenbaum 1980, 569), nagu seda võiks olla klassiruum ja tund.

Seesuguse eelnevalt kirjeldatud keskkonna saab luua lugudega. Lood annavad edasi teatud maailmapilti ja aitavad kultuuril end narratiivi kaudu tutvustada ning väljendada oma väärtusi (Schihalejev 2012, 28). Õpetaja jutustatud lood on nii praktika kui ka uuringute põhjal õpilaste jaoks meeldivamateks õppevahenditeks (Schihalejev 2012, 26). Narratiivid on inimese mõtlemise arendamise juures väärtuslikud (toetudes R. Rymarzile) ning väärtuskasvatust saab lugude abil hästi teostada (näiteks PRÕK III kooliaste lg 3.3.1 p 4-5 ja lg 3 p 1-5). Lood väljapaistvatest ajaloolistest isikutest aga pakuvad mitmeid elulisi võimalusi õppimiseks ning reflekteerimiseks. Kui me tahame koolikontekstis toetada empaatia arengut, siis teiste inimeste mõistmiseks peaksime tundma nende igapäevaelu ning arvestama selles olevaid tegureid (Burns 2001, 19).

Samuti annavad lood hea vahendi koolikontekstis ainetevaheliseks lõiminguks. Valides näiteks ajaloost, ühiskonnast, religiooniga või hoopis kunstiga seonduvast isikust sobiva loo, saab selle pinnalt õpilastega palju arutleda. Väljapaistev isik on keegi, kes paistab silma oma saavutustega ja kelle elu on seetõttu usutavasti täis

põnevaid olukordi. Sellisteks aruteluks annab ajendi narratiivide lugemine, sest nende kaudu saab inimene kujutleda end erinevatesse olukordadesse ja vaadata maailma teiste pilgu läbi (Pöder *et al* 2009, 11).

Uurimisülesanne ja metoodika

Minu uurimus liigitub kvalitatiivsete uuringute hulka. Andmekogumiseks kasutasin tundide transkriptsioone, intervjuusid ning õpilaste situatsioonide lahendusi.

Uurimisobjektiks on õppemeetod lugudest, mis käsitlevad väljapaistvaid isikuid, antud uurimuse puhul on aluseks vaid üks lugu, ühest inimesest. Mõtlemise arendamiseks on oluline lisada tundidesse tegevusi, mis võimaldavad mõtelda ning ka arutleda teiste elude üle (Burns 2001, 20). Lood väljapaistvatest isikutest võimaldavad õpilastel loo üle arutleda ning selles oleva isiku käitumist analüüsida. Robert Fisher kirjutab, et arutlemisoscuse arenemist arvatakse ekslikult olevat iseenesest toimuv protsess ning eeldatakse, et lapsed õpivad uut informatsiooni ka ilma kriitilise ja iseseisva mõtlemiseta (Fisher 2005, viii).

Võimalust mõtlemise arendamiseks ning mitmetahuliseks artluseks pakub väärtusselituse teooria, mille järgi peaks inimene olema võimeline mõtlema erinevatel tasanditel, eesmärgistatult, ümbritsevat arvesse võttes ja empaatiliselt (Chazan 2009, 97). Väärtuste selitamise teooria aitab mul tundi ja intervjuusid koostada ning analüüsida, teooriast kirjutan pikemalt peatükis 1.2 ja sellest järgnevas. Kogitud infot soovin analüüsida nii õppemeetodi paremaks muutmise kui ka õpilaste analüüsi oscuse hindamise valguses. Ehk siis peamiseks uurimisküsimuseks on: „Millistel tingimustel ja eesmärkidel saab kasutada lugusid väljapaistvatest isikutest religiooniõpetuses väärtusselituse paradigmas?“. Sellele küsimusele annan vastuse analüüsiosa peatükis 3.5.

Arvestades, et lähtun teorias ja analüüsis väärtusselitusest, siis sellest tulenevalt aitavad peaküsimusele vastust saada alaküsimused. Barry Chazan arutleb väärtusselituse teooria nõrkuse üle, et see ei võta arvesse klassikaaslaste, kollektiivi ja ümbritsevate mõjusid inimese väärtustele ja nende mõistmisele (Chazan 1985, 97). Sellest tulenevalt tekkis ka küsimus uurimaks õpilaste mõtteid ja tundeid väärtusselitusest lähtuvas tunnis:

1. „Kuidas arendavad lood väljapaistvatest isikutest õpilaste refleksioonioskust?“

On väljendatud, et väärtuskasvatuses vajatakse õppemeetodeid, mis võimaldaksid reflekteerida isiklike väärtussüsteemide üle ning nende toel analüüsida ja lahendada ette tulevaid vastuolusid (Nairn *et al* 2012, 199). Sellised eesmärgid seonduvad väärtuste selitamise teooriaga (vaata Schihalejev, Jung 2012, 16-17). Väärtusselituse teoreetilises käsitluses väidetakse, et situatsioonide nägemine kellegi teise perspektiivist arendab empaatiavõimet, aidates paremini mõista teisi inimesi ja ka iseennast (Pöder *et al* 2009, 12).

2. „Kuidas arendavad lood väljapaistvatest isikutest empaatiavõimet?“ Nii sellele kui ka eelmisele küsimusele otsin vastust analüüsi peatükist 3.2. Analüüsiks kasutan nii tunni transkriptsiooni, intervjuusid kui ka situatsioonide lahendusi.

3. „Kuidas mõjutab õppemeetod väljapaistvatest isikutest oskust näha ühes situatsioonis erinevaid aspekte ja võimaldab nende toel analüüsida?“

4. „Kuidas oskavad õpilased tunnis käsitletud probleemi arutlust rakendada endaga seotud olukordades?“ Sellele küsimusele vastamisel on olulise kaaluga situatsioonide lahendused ja arutluses kasutatud põhjendusviiside muutumine.

Kahele viimasele küsimusele vastuste saamiseks analüüsin samuti tunni transkriptsiooni, intervjuusid kui ka situatsioonide lahendusi.

Mõisted

Selgitan selle teema all lahti mõned tuttavad ent mitmetähenduslikud mõisted. Toon välja, kuidas mina neid käesolevas töös kasutan.

Usu- ja usundiõpetust käsitletakse vastavalt konfessionaalse ja mittekonfessionaalsena. Hetkel kehtivas seadusandluses eristatakse erakoolide poolt antavat konfessionaalset „usuõpetust“ ja üldhariduskoolides õpetatavat mittekonfessionaalset ainet „usundiõpetus“. (Schihalejev 2012) Käesolevas töös kasutan „usuõpetust“ kui konkreetset uuringu koolis antavat ainet.

Olga Schihalejevi poolt pakutud mõistet „religiooniõpetus“ kasutan usu- ja usundiõpetuse ühisterminina.

Lisaks toon siin välja, et kasutan enda tegevusest ja kogemusest rääkimisel tihti sõnu „mina kui õpetaja“ või „mina kui uurija“, kuna õpetajatest ja uurijatest/autoritest on töös palju juttu, siis teiste mõtetest eristamiseks kasutan sellist väljendusviisi.

Probleemi senine uuritus ja peamised allikad

Väärtusselituse teooriast kirjutan lähemalt peatükis „Väärtuste selitamisest“.

Lugusid on küll pedagoogikas pikalt kasutatud ning seda õppemeetodit uuritud, kuid lood väljapaistvatest isikutest ning just väärtusselituse paradigmat on empiiriliselts vähe uuritud valdkond. Enamasti kirjutatakse probleemist teoreetiliselt ja hüpoteetiliselt.

Väärtusselitusest on kirjutanud teoreetiliselt erinevad autorid. Eelkõige tuleb esile tõsta Louis Rahts'i ja Howard Kirschenbaum'i alustrajavaid uuringuid. Barry Chazan on pakkunud väärtuste selitamisele mitmesugust kriitikat, neid seisukohti tutvustan teooriapeatükkides. Kuna väärtuste selitamise teooria algus ulatub tagasi 1960ndatesse, siis oli eesmärgiks leida vastukaaluks ka võimalikult kaasaegseid artikleid, mis teemat analüüsiksid. Artiklite otsingul olid abiks andmebaasid, millest peamised: Academic Search Complete, ATLA Religion Database, E-Journals, ERIC ja Teacher Reference Center. Samuti oli antud teema juures väga olulise kaaluga Tartu Ülikooli eetikakeskuse poolt koostatud artiklite kogumik „Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik“.

Eesti autoritest olen toetunud kahele autorile. Pille Valk on kirjutanud, et kolmanda kooliastme puhul on tähtis õpilastele tutvustada ka teisi kultuure ning tutvustada neid just eelarvamustevaba suhtumise saavutamiseks. Valk kirjutab, et erinevate maailmavaadete ja kultuuride õppimine aitab õpilastel olla sallivam ja lugupidavam võõra suhtes. Õppemeetodite koha pealt soovitab ta vahendeid, mis võimaldavad õpilastel aktiivselt kaasa töötada ning väärtuste teemal arutleda, erinevaid seisukohtasid võrrelda ning põhjendada. (Valk 2007, 67-68)

Narratiivide kasutamises väärtuskasvatases on kirjutanud Olga Schihalejev, kes toob välja, et jutustuse peamiseks eesmärgiks on „korrastada ja mõtestada“ elus kogutut. Schihalejev kirjutab, kuidas lood võimaldavad läbi elada, arendada empaatiat ning analüüsida erinevate probleemide üle. (Schihalejev 2012, 25-27)

Empiirilistest uuringutest toon esile kolm. Charlene Burns on täpsemalt uurinud hariduse rolli enese arendamisel, keskendudes antud töö jaoks relevantsses artiklis suures osas eneserefleksioonile ja empaatiale. Ta leidis selle uuringu raames, et need kaks on omavahel seotud ning on seisukohal, et inimese arenguks on vaja

reflekteerimise oskust. (Burns 2001, 16)

Richard M. Rymarz on teinud uuringu elulugude jutustamisest täiskasvanute teoloogilisel koolitusel. Tema peamiseks avastuseks oli, et hoolimata sellest, kui hästi õpetaja enda arvates tunni ette valmistab, motiveerib õpilasi kuulama ja kaasa mõtlema hoopis lugu päris inimestest, eriti kui neid lugusid räägib see inimene ise, või keegi lähedal olija. (Rymarz 2010, 33)

Stuart Nairn on uurinud - küll meditsiini valdkonnas - samuti eneserefleksiooni olulisust praktika arenguks ning toob välja, et väärtused mõjutavad inimeste sotsiaalset ja professionaalset käitumist ning otsustusvõimet. Lisaks toob autor välja, et hariduse omandamisel toovad õpilased uue informatsiooni juurde olemasolevaid teadmisi, mis tekitavad keerulise olukorra uue ja vana teadmise vahel, kuid tänu millele reflekteerimine aset saab leida. (Nairn 2012, 191-192)

Tegevusuuringu valmistamisel tuginesin kahele autorile Valsa Koshy'le (2011) ning Erika Löfströmile (2011), kes mõlemad kirjeldasid uuringu etappe just pedagoogide seisukohast ning tõid välja olulisi soovitusi ning ohupunkte, millega uuringus arvestada.

Sisuanalüüsi puhul oli peamiseks eeskujuks Satu Elo ja Helvi Kyngäse „*The qualitative content analysis process*“ (2007) artikkel, sest selles toodi üksikasjalikult välja analüüsimise meetod ning juhendid selle läbi viimiseks.

Töös ette tulnud sisulised ja vormilised raskused

Üheks suurimaks raskuseks oli analüüsiks koodide sisu sõnastamine ja õpilaste situatsioonide kodeerimine vastavalt nendele. Koode koostada ei olnud keeruline, kuna võtsin need mõneti muudetuna olemasolevast teooriast ole, kuid kodeerimine osutus kõige raskemaks ja aeganõudvamaks osaks sellest tööst. Üks põhjusi seisnes ilmselt Kirschenbaumi teoorias, kus mõtlemise ja valimise dimensioonid osutasid konkreetsete arutluste analüüsimisel liiga sarnaseks, et algselt situatsioonide lahenduste puhul neid eristada. Selleks, et analüüsi aluseks olevad koodid oleksid üheselt mõistetavad, üksteist välistavad ning selged, kirjeldasin iga koodi viisil, kuidas seda oma töös kasutasin ning tõin illustreerivaid näiteid.

Teiseks raskuseks oli algselt valida vaid üks väärtuskasvatuse õppemeetod, väärtuste selitamine. Tegelikult on võimalik väärtuskasvatust läbi viia mitme

erineva lähenemise abil, kuid lugude käsitlemisel osutus just väärtusselitus sobivaimaks, kuna see võimaldab luua teooriat ja analüüsida minu eesmärke-õpilastel reflekteerida, empaatilisust arendada, kanda loost saadud informatsiooni enesega seonduvasse üle ning arutleda. Väärtuste selitamisel on võrdlemisi pikk ajalugu ning teoorias on areng toimunud ning selle pinnalt oli hea arvesse võtta tehtud parandusi, nagu näiteks väärtustamise protsessi laiendamine ning kriitika näiteks õpetaja liigselt suunava rolli osas. Hoolimata kriitikast küsimustega suunamise ees, esitatakse õpilastele selgitavaid küsimusi ning julgustatakse kriitiliselt mõtlema. (Kirschenbaum 1977, 130) Viimasest lähtusin minagi ning proovisin õpilaste vastutustele hinnanguid mitte anda, vaid esitada peegeldavaid küsimusi, et õpilased saaksid sügavamalt mõelda.

Kolmandaks väiksemaks raskuseks osutus loo rääkimiseks teksti koostamine, kuna väärtusselituse põhimõtetest lähtuvalt pidin Gandhi poolt kirjutatud loost eemaldama kõik „suurepärase eeskuju“ või „juhi“ positsioonile viitavad sõnad, nagu „hea võidab halva üle“, „sõbra halb mõju“, „püüded mõjutada südamliku sõprusega“, „alustus“ jne, et õpilaste kallutamist või suunamist vältida. Minu valitud õppemeetodi ja loo eesmärgiks oli pakkuda õpilastele alust, mille üle ja mille toel arutleda, kuid mitte lugu, mis annaks õpilastele ette õige või vale tegutsemis- ja käitumisemudeli.

Samuti oli keeruline leida väärtusselituse originaalteoseid, sest eetikakeskuse raamatukogus oli olemas kaks teost, millest üks oli mitu kuud kadunud ning teine pikalt hiljaks jäänud laenutaja valduses. Sellele probleemile aitas lahendust leida kogumik „Väärtused, iseloom ja kool“, mis on eesti keelde olulisemad artiklid ära tõlkinud.

Töö struktuur

Käesolev töö on jagatud kolmeks peatükiks: teoreetilised lähtekohad, uuringu etapid ja meetod ning uurimuse tulemused ja arutelu. Esimeses peatükis annan ülevaate teoreetilisest raamistikust, kirjeldades väärtuskasvatuse ning täpsemalt väärtusselituse teooriat ja seisukohti, millest lähtuvalt valmistasin ette tunni ning viin läbi analüüsi. Samuti tutvustan selles osas lugudega seonduvat ning mõningaid ideid seoses lugudega väljapaistvatest isikutest. Teises peatükis kirjutan põhjalikult lahti oma meetodika, kirjeldades uurimisinstrumente, valimit ning andmete analüüsi

protseduuri. Kolmandas peatükis kirjeldan uurimuse tulemusi, analüüsin ning teen järeldusi, mida võrdlen teoriaga ning analüüsin leitud erinevusi ja sarnasusi.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Väärtuskasvatus

Väärtuskasvatuse eesmärged näha õpilaste moraalse arengu toetamises, ette valmistamises teadlike valikute tegemiseks ning enese ja teiste toimimise hindamiseks (Valk 2007, 65). Selle kokkuvõtva selgituse alla mahub nii toetavaid kui ka mõneti erinevaid lähenemisi. Näiteks Maxine Cooper ja kaasautorid näevad, et „väärtuskasvatus võib innustada õpilasi: looma oma isiklike moraalikoodekseid ning hoolima teiste omadest; mõtisklema kogemuste üle ning otsima nendes tähendusi ja seaduspärasusi; austama iseend ning ühiseid väärtusi, nagu ausus ja õiglus; tegema sotsiaalselt vastutustundlikke otsustusi ning oma otsuseid ja tegusid põhjendama“ (Cooper *et al* 2009, 148).

Margit Sutrop, Märt Pöder ja Pille Valk toovad välja sarnased punktid: „väärtuskasvatus on protsess, mille sihiks peaks olema õppida enda ja teiste väärtusi märkama; õppida arutlema ja järele mõtlema väärtuste üle; luua tingimused väärtuste praktiseerimiseks; peegeldada toimijale tema nõrkus ja tugevaid külgi“ (Pöder *et al* 2009, 12). Viimases selgituses tuuakse lisaks Cooperi arusaamale sisse ka peegeldamine, mis peaks tagasiside näol toetama inimese arengut ning praktiseerimise, mille eesmärk seisneb kujunemise protsessil.

Kui eelnevad autorid kirjeldasid väärtuskasvatust kooli kontekstis, siis David Lipe kirjutab, et paljude jaoks on väärtuste arendamine isiklik ja nende üle ei tohiks klassiruumis arutleda (Lipe).

Kriitikat, väärtuskasvatuse kohta, on üldiselt keeruline leida. Autor David Lipe on seda pakkunud ühele väärtuskasvatuse mudelile – väärtuste selitamisele (Lipe). Kuna erinevaid väärtuskasvatuse lähenemisi tutvustan peatükis 1.2.1, siis esitan ka kriitika väärtusselituse kohta hiljem, peatükis 1.2.4.

Väärtuskasvatus on traditsiooniliselt religiooniõpetuse oluline osa (Valk, 2007, 65). Selleks, et väärtuskasvatust paremini mõista on alustuseks vaja lahti seletada mõiste „väärtus“ ning see, kuidas mina seda oma uuringus kasutanud olen. Kui kellegi käest küsida, mis on tema väärtused, siis ilmselt oskavad vähesed neid kohe selgelt sõnastada. See võib tuleneda asjaolust, et see mõiste on keeruline ning kohati üsna

üldine. Samuti kui palju me mõtleme tavaliselt sellele, mida me väärtustame ja kuidas oma väärtustele tuginema? Oleneb ju väärtus inimese enda arusaamadest ning tõekspidamistest. Tartu Ülikooli eetikaveebil on väärtustest ja väärtuskasvatusest antud hea ülevaade. Seal tuuakse välja, et sõna „väärtus“ kasutus on lai, ent laialt tõlgendades on väärtused soovide objektid, mis juhivad meie toimimist. Kui inimene ütleb, et midagi on väärtuslik, tähendab see, et seda tahetakse omada, saada või teha. Sellest tulenevalt peaks väärtuseid vaatlema kui suhtelisi, nad on väärtused kellegi jaoks. (Sutrop, Harro-Loit, Jung)

Barry Chazan kirjeldab väärtuseid väärtusselitusest lähtuvalt, kus väärtused on seotud isiklike huvide, mõtiskluste ja valikutega ja inimest ümbritsevatel mõjudel ei tohiks lubada personaalsesse ruumi tungida (Chazan 2009, 93). Stuart Nairn kirjeldab väärtuseid kui elustandardeid või juhendeid, mis mõjutavad meie otsuste tegemist (Nairn 2012, 191). Antud uuringus käsitletakse eelkõige väärtuste individuaalset aspekti, uurija-õpetajana tahan aidata õpilasi enda väärtustes paremini selgusele jõuda või ühe tunni abil panna õpilasi oma väärtustele mõtlema.

Märt Pöder toob kaasautoritega välja, et „tänapäevase väärtuskasvatuse ülesandeks on aidata õpilasel kujuneda väärtuseliselt dünaamiliseks isikuks, kes suudab väärtuspluralismi tingimustes olla paindlik, samas aga säilitada oma sügavamad kõlbelist loomust“ (Pöder *et al* 2009, 11). Nagu Eesti Vabariigi haridusseadus kehtestab, on hariduse eesmärk „luua soodsad tingimused isiksuse, perekonna, eesti rahvuse, samuti rahvusvähemuste ja Eesti ühiskonna majandus-, poliitilise ning kultuurielu ja loodushoiu arenguks maailma majanduse ja kultuuri kontekstis“ (HaS I. Osa §2 lg 3 p1). Seega peaks Pöderi „väärtuseliselt dünaamiline isik“ sellise erinevate gruppide- ja arvamusterohke elu juures tõesti väärtuskasvatuse tulemusena paremini hakkama saama, kui ilma sellise lähenemiseta. Väärtused mõjutavad sotsiaalset ja professionaalset käitumist ja mõjutavad meie moraalset otsustusvõimet ning neid võib pidada elustandarditeks (Nairn *et al* 2012, 191).

Väärtuskasvatus on protsess, mille sihiks peaks olema õppida enda ja teiste väärtusi märkama, õppida arutlema ja järele mõtlema väärtuste üle, luua tingimused väärtuste praktiseerimiseks, peegeldada inimesele tema nõrku ja tugevaid külgi. Väärtuskasvatust ei saa taandada ainult teadmiste edastamisele, vaid lähtuda tuleks seisukohast, et eluks olulist õpitakse oma kogemuste ja tunnete teadvustamise ning

tegutsemise kaudu (Valk 2007, 66). Väärtuskasvatuse juures ei pea Märt Pöder eesmärgiks õpilastele kuidagi varjatul moel väärtusi edastada ja neid protsessist tegelikult kõrvale jätta, vaid hoopis aidata õpilastel ise aktiivselt väärtustega suhestuda ning neid valida (Pöder *et al* 2009, 12). Väärtuskasvatuse alla võiks lugeda kõike, millel on õpilase väärtushinnangutele ja -hoiakutele mõju (Schihalejev, Jung 2012, 14). Olga Schihalejev kirjutab väärtuskasvatusest ka kitsamas kontekstis, kus see on planeeritud tegevus, millega soovitakse õpetada väärtuste üle mõtlema või väärtustama (Schihalejev 2011, 18).

Põhikooli riiklikus õppekavas tuuakse näiteks inimeseõpetuse ainekavas välja ka väärtuskasvatuse olulisus ja ülevaade sellest. Nimelt toimub väärtuskasvatus ja hoiakute kujundamine üksteist mõistvas õhkkonnas. Selline soodne õpikeskkond tugineb ennekõike õpilaste isikupära ja isiklike seisukohtade austamisele, võimaluste tagamisele vabaks arvamuseavalduseks, initsiatiiviks, osalemiseks ja tegutsemiseks nii üksi kui ka teistega. (PRÕK 2. Inimeseõpetus lg 2.1.2.) Mina käsitlen väärtuseid, kui midagi, mille pinnalt õpilane teeb oma valikuid ning analüüsib nii enda kui ka teiste käitumist, kuid seejuures mõjutamata õpilasi või nende vastuseid. Väärtuskasvatus pakub selle uuringu raames lähenemise, mis annab vahendi õpilastega probleemide üle arutlemiseks, nende isiksuse arengu toetamiseks ning õpilaste endi kui ka teiste väärtuste ning tegutsemise üle analüüsimisel. Väärtuskasvatuse läbi viimiseks on mitmeid erinevaid mudeleid, millest kirjutan järgmises peatükis.

1.2. Väärtuskasvatuslikud lähenemised

Eelmises peatükis kirjeldatud väärtuskasvatus on heaks lähenemiseks õppemeetodite kujundamisele ja koolikeskkonna arendamisele ning sellise õhustiku loomisel, kus saab oma väärtuse üle mõelda ning neist lähtuvalt tegutseda. Eriti mitmekülgseks ja huvitavaks teeb selle erinevate võimalike lähenemiste olemasolu, mida siiski ei tohiks kasutada vaid õppimise põnevaks tegemise eesmärgil. Erinevad õppemeetodid, mille abil saab koolides väärtuskasvatust läbi viia, on vahendid teatud eesmärkide saavutamiseks. Seetõttu on oluline enne nende rakendamist läbi mõelda eesmärk, kuhu poole nende lähenemiste abil liigutakse (Schihalejev, Jung 2012, 14). Järgnevalt on välja toodud ülevaade peamistest väärtuskasvatuse käsitlustest.

Juurutamine

Selle mudeli rõhk on ühiskondlike väärtuste ja harjumuste otsesel õpetamisel. Juurutamise eesmärgiks on õpilaste poolt kindlate väärtushinnangute omaks võtmine ning kehtestatud standardite järgi käitumine. Selle lähenemise juures on tähtis õpetaja, kes teab, mis on õige ja hea ning edastab õpilastele neid teadmisi. Väärtuste üle reflekteerimine on vähe oluline. See mudel tundub mõneti ajale jalgu jäänuna, kuna norme edastatakse õpilastele käskude ja keeldudega ning tagasisidestamiseks kasutatakse tunnustamise kõrval ka karistust. Juurutamisega soovitakse saavutada kindlal viisil käitumist, mis põhineb kindlatel normidel. (Schihalejev, Jung 2012, 15)

Iseloomukasvatus

See mudel rõhutab soovitud käitumist toetava keskkonna loomisele, mille keskmes on tegutseja. Peamiseks eesmärgiks on luua keskkond, suhtlemislaad ja õpetamismeetod, mis suudaksid toetada vooresliku inimese kujundamist. Õpilastele tahetakse võimaldada keskkonda, kus käitutakse kokkulepitud väärtuste kohaselt, kuid vastastikult hoolivalt. See mudel sarnaneb juurutamisega, omades arusaama, et on olemas universaalsed tuumväärtused, mida peaks ka õpilastele õpetama. Iseloomukasvatuse juures on olulisel kohal kogukond ja koostöö sellega loomaks meie-tunnet. (Schihalejev, Jung 2012, 19)

Kognitiivne mudel

Kognitiivne lähenemine peab oluliseks põhjendamist ehk siin ei ole oluline, milline valik tehakse, vaid kuidas seda otsust selgitatakse. Õpetaja ülesanne on selle õppemeetodi juures julgustada õpilasi arutlema moraaliküsimuste üle ning tegema kaalutletud otsuseid. Peamiseks õppemeetodiks selle lähenemise juures peetakse arutelu väikerühmades, kus kasutatakse väärtusdilemmat sisaldavat või hüpoteetilist lugu. Õpetaja rolliks on küsida küsimusi, mis suunaksid õpilasi mõtlema keerukamalt, arvestades enamate nüanssidega. (Schihalejev, Jung 2012, 18)

Väärtuste selitamine

Väärtuste selitamise lähenemise keskmes on õpilase emotsionaalne teadlikkus enda väärtushinnangutest ja nendekohasest käitumisest. Väärtusselituse aluseks on asjaolu, et noor inimene osaleb erinevates väärtussüsteemidega gruppides, mis

võivad pakkuda eriilmelisi seisukohtasid heast ja halvast. Kooli keskkonnas ei ole õpetaja rolliks väärtusi edastada ega õpilasi mõjutada, vaid julgustada lapsi enda väärtushinnangutest selgusele jõudma. Õpilasele on oluline jõuda arusaamisele, mis on talle tähtis, näha erinevaid alternatiive ja tagajärgi nendele, teha vaba valik ning seda igapäevapraktikasse tõlkida ning põhjendada. Väärtuste selitamiseks kasutatakse õppemeetodeid, mis suunavad õpilasi valikuid tegema ning oma hoiakute üle reflekteerima. (Schihalejev, Jung 2012, 16-17)

1.2.1. Väärtuste selitamisest

Antud peatükis räägin väärtuste selitamisest põhjalikumalt, tuues välja oluliste teoreetikute seisukohtasid ning tutvustades Howard Kirschenbaumi, kelle lähenemisele tugineb ka minu töö.

Nagu eelmises peatükis hoiatatud, tuleks valida nendest väärtuskasvatuse lähenemistest enda eesmärkidest ja õpilaste vajadustest lähtuv käsitlus. Minu uuringu ja eesmärkidega läheb kõige paremini kokku väärtuselituse teooria, kuna see võimaldab lugudele läheneda õpilaste seisukohast ning toetab ka erinevaid õpieesmärke. Selle teooria järgi peaks inimene olema võimeline mõtlema erinevatel tasanditel, kriitiliselt ja lahknevalt, seadma eesmärke, koguma andmeid, arvesse võtma tagajärgi, edastama selgeid sõnumeid, olema empaatiline ja lahendama konflikte (Chazan 2009, 97). Väärtuste selitamine on Rob Walsh'i ja Dina Petherbridge'i järgi õpetamisteooria, mis aitab inimestel oma väärtuseid defineerida (Walsh, Petherbridge 2011, 66). Väärtuselituse toetajad näevad õpetamiseks kolme tasandit:

1. Fakti tasand. Näiteks küsimus „Millal sõitis Kolumbus Ameerikat avastama?“.
2. Mõistmise tasand. Näiteks „Miks inimesed emigreeruvad ühest riigist teise?“
3. Väärtuste tasand. Näiteks „ Millistel tingimustel tunned sa, et oleks vajalik lahkuda oma kodumaalt uude riiki?“ (Glaser, Kirschenbaum 1980, 572).

Nende autorite kohaselt on oluline koolides käsitleda ka kolmandat tasandit ning pakkuda õpilastele seeläbi võimalust samastuda õpitavaga sügavamalt ja efektiivsemalt (Glaser, Kirschenbaum 1980, 573). Kolmandat tasandit aitabki saavutada väärtuste selitamine.

Väärtuste selitamise lähenemise tuumaks on arusaam, et väärtuskasvatuse keskmeks on väärtustamisprotsess ja selle oskused – mõtlemine, tundmine, valimine, suhtlemine ja tegutsemine. Selle asemel, et õpilastele kellegi teise poolt konkreetseid valikuid ette anda, võimaldatakse õpilastel vabas arutlevas keskkonnas vaadelda enda väärtuseid ning neid kujundada. (Pöder *et al* 2009, 14) Selle teooria järgi ei suru õpetaja oma isiklike seisukohti õpilastele peale, vaid suunab asjakohaste küsimustega õpilaste arutlust. Õpilaste poolt välja toodud väärtustele ei anta tagasisidet ega hinnangut – eeldatakse, et protsessi käigus jõuab õpilane ise oma väärtuste sobivuses selgusele. (Pöder *et al* 2009, 15) Merrill Harmin rõhutab, et õpetajat ei peeta väärtusselituse juures „moraalseks juhiks“, vaid nad aitavad õpilastel mõelda läbi isiklike väärtuste (Harmin 1988, 25).

Autorid Stuart Nairn ja teised märgivad aga uuringute (Mantzoukas ja Jasper läbi Nairn 2012, 195) põhjal, et kui refleksiooni juhitakse grupis mõne eestvedaja poolt, siis võib see ülemäära mõjutada nii teda kui ka kogu gruppi (Nairn *et al* 2012, 195). Selleks, et oma mõju võimalikult vähendada, peab õpetaja hoolikalt läbi mõtlema, kuidas õpilastele reflekteerimise võimalusi pakkuda ning viia miinimumini enda poolset mõjutust õpilaste väärtusvalikute tegemisel.

Howard Kirschenbaum kirjeldab väärtusselitust kui õppemeetodit, kus küsimuste või harjutuste abil õpitakse väärtustamisprotsessi, et seda oma elus kasutada (Kirschenbaum 2009, 141). Väärtuste selitamise teooria eesmärgiks on saavutada, otsuste tegemise oskus ning eluviis, mis pakub inimesele suurema tõenäosusega rahuldust. Väärtuste selitamine peaks aitama inimese selguseni, et tema enda elu on talle väärtuslik. Inimene peaks oma valikuid, veendumusi ja tegevusi oluliseks ja kalliks; tal kujuneb kõrgem enesehinnang; elu omandab suurema tähenduse ning inimene on eesmärgikindlam ja pühendunum. (Kirschenbaum 2009, 143)

Võib igatahes väita, et mida rohkem on inimesel teadmisi ja oskusi tegutsemiseks, seda suurem on tõenäosus, et see inimene saab üle ette tulevatest raskustest (Glaser, Kirschenbaum 1980, 570). Väärtusselituse eestkõnelejate tähelepanu köidab pigem väärtustamine kui väärtused ise, kuna nende silmis on väärtused muutuvad ning väärtustamise oskus annab õpilastele aluse oma tekkivaid väärtusdilemmasid lahendada (Chazan 2009, 105). Hariduse eesmärk võikski olla õpilasi tänapäevases mitmekesisel ühiskonnas, kus valitseb palju erinevaid arvamusi ja vaateid, toetada

ning pakkuda neile võimalust selles hakkama saamiseks (Burns 2001, 18).

Uuringus kasutatud õppemeetodi väljatöötamisel olen kasutanud Howard Kirschenbaumi väärtusselituse käsitlust. Väärtusselitust on mitmete autorite poolt muudetud ning kritiseeritud, kuid kõige tuntumaks edasi arendajaks on just tema. Tema lähenemine erineb algsest versioonist nii sisulise kui ka praktilise külje pealt. Erinevustest lähemalt järgmistes peatükkides.

1.2.2. Louis Rathsi ja Howard Kirschenbaum

Barry Chazan toob välja, et väärtuste selitamise käsitlusel ei ole olnud ühte konkreetset eestkõnelejat või teoreetikut ning sellest lähenemisest on lausa kaks mõneti erinevat versiooni. Väärtuste selitamise esialgse versiooni peamiseks autoriks ja kujundajaks peetakse Louis Rathsi. Hiljem on ühiselt Rathsi'ga ja ka eraldi avaldanud mõtteid ning kogumikke väärtuste selitamise kohta Sidney Simon, Merrill Harmin ja Howard Kirschenbaum. Need erinevad lähenemised ei ole omavahel alati kokkulangevad. Ühe, esimese, versiooni parimaks näiteks peab Chazan autorite Rathsi, Harmini ja Simoni lähenemist teoses „Values and teaching“ ning teise versiooni esindajaks on Howard Kirschenbaumi tööd, eelkõige tema „Beyond Values Clarification“ ja „Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues“. (Chazan 2009, 92) Mina keskendun oma töös teisele, edasi arendatud versioonile, ehk siis lähtun Kirschenbaumi mõtetest väärtuste selitamise kohta. Kirschenbaumi vaadetest lähtumine tuleneb asjaolust, et tema väärtuste selitamisele lähenemine on teooria uuendatud versioon ning samas ka laiendatud. Seda lahkab oma artiklis põhjalikult Barry Chazan (Chazan 2009, 96) ning mina kirjutan nendest dimensioonidest pikemalt järgmises peatükis.

Selleks, et jõuda Kirschenbaum'i mudeli juurde ning tema ja Rathsi erinevust käsitleda, tutvustan lühidalt Louis Rathsi programmi. Louis Rathsi nägi väärtustamise protsessi kolme dimensioonilisena, millel oli seitse alaprotsessi. Selleks, et millestki saaks väärtus, oli Rathsi järgi vajalik omistada kõik alaprotsessid, vastasel juhul ei peeta tulemust väärtustamiseks ega kujune välja väärtust. (Chazan 2009, 107) Louis Rathsi esialgse teooria kohaselt on väärtuste selitamise kogemuse abil võimalik muuta apaatne, püsimatu, liialt reegleid järgiv või erimeelne käitumine elurõõmsamaks, eesmärgipärasemaks, pühendunumaks,

järjepidevamaks ja kriitilisemalt mõtlevaks käitumiseks (Raths, Harmin, Simon 1966 *via* Kirschenbam 2009, 135).

Sarnaselt kirjutavad ka Margit Sutrop ja kaasautorid, et teadlik väärtuste temaatikaga tegelemine suurendab kõigi kaasatud osapoolte väärtustest kõnelemise ja nende mõistmise oskust, aitab mõtestada oma arenguvajadusi, huvisid ja väärtusi, soodustab vastutustundlikku käitumist, isikliku arvamuse olemasolu ja asjakohast enesehinnangut. Nad lisavad, et väärtuskasvatuse prioriteediks seadnud koolid leiavad, et selline rõhuasetus annab tulemuseks ka õpilaste õpihuvi suurenemise ja paremad õpitulemused. (Sutrop, Harro-Loit, Jung)

Väärtusselituse eesmärgiks ei ole õpetada kindlaid väärtuseid, seda ka mitte hilisemate teoreetikute puhul, vaid aidata õpilasi valdama erinevaid strateegiaid väärtustamiseks. (Chazan 2009, 107) Esimese, Raths'i versiooni, väärtusselituse lähtepunktiks on „rännak moraalsele konventsionalismile“, kuid selle lähenemise kriitikud leiavad, et väärtusselitus hoopis tutvustab sellist konventsionalismi. Ehkki väärtusselitus kinnitab indiviidi keskset kohta väärtustamisprotsessis, andvat ta inimesele otsuste langetamiseks ja eelistuste tegemiseks sageli kummalisi valikuid ja ebapiisavaid ressursse. Kirschenbaum aga lisas oma uuendatud mudelis selle vältimiseks enesele positiivsele otsusele lisaks ka sotsiaalse konteksti tähtsuse. (Chazan 2009, 94)

Howard Kirschenbaum kirjutab, et arvestades noortele antavat informatsiooni hulka ja erinevaid väärtusi, siis sirgub „neist noortest vastuoluliste väärtushinnangutega ja ebajärjekindlate veendumuste ja käitumisega täiskasvanud“ (Kirschenbaum 2009, 124). Täiskasvanuks saamine on suuresti selguse saavutamine kesk keerulist sotsiaalset ühiskonda, kus selgus on eneseteadlikkuse osa, mis lubab inimesel sõlmida suhteid, säilitades täieliku teadlikkuse omaenda mõttemaailmast ja eristada seda teise inimese omast (Burns 2001, 16). Väärtuste selitamine pakub noorte mõttemaailmale ja tunnete tegelikult alust või süsteemi, mille abil nad saavad enda väärtused selgeks mõelda, et tulevikus oleks keerulistes olukordades vähem kahtluseid. Tegelikult võib väärtusselitust vaadelda ka kui enesekindluseni viivat teooriat või õpemeetodit, sest olles kindel enda soovides ja eesmärkides ning väärtustes, millest lähtuda, on inimene sihikindlam. Olles enesekindel ei lasta ehk ka ümbritsevast nii palju mõjutada ning inimene saab tegutseda vastavalt enda

vajadustele.

Väärtusselitus üldiselt ja eriti selle arendatud versioon peab oluliseks võimet reflekteerida ja tunnetada tehtavate valikute ja tegude olulisust (Chazan 2009, 109). Kirschenbaum räägib ka eeskju olulisusest ja sellest, et õpetajad võiksid olla oma väärtuste ja käitumisega eeskjukuks. Kuid märgitakse, et tihti ei suudeta oma väärustele ja ideaalidele vastavalt käituda ning õpilased märkavad seda erinevust kergesti kui räägitakse üht ja tehakse teisiti. Selle pinnalt küsib Kirschenbaum: „Kuidas peaks noor inimene maailmas, kus on palju võimalikke eeskjususid ning koodekseid, sellest kõigest aru saama?“. Lahenduseks pakub Kirschenbaum, lisaks eeskjukuks olemisele, ka noortele väärtuste selitamise ja kujundamise protsessi õpetamist. (Kirschenbaum 2009, 125) Sellest protsessist tuleb lähemalt juttu juba järgmises peatükis.

1.2.3. Howard Kirschenbaumi väärtuste selitamise laiendatud protsess

Kirschenbaumi teooria andis minu tööle teoreetilise aluse ning tema välja töötatud dimensioonide abil analüüsisin saadud tulemusi. Selleks, et uuringut paremini mõista, selgitan selles peatükis väärtuste selituse protsessi lähtuvalt Kirschenbaumi teooriast. Howard Kirschenbaum on enda viie-astmelise mudeli muudetud ja laiendatud kujul üle võtnud Louis Raths'i kolme-osaliselt mudelilt. Raths'i mudel on jagatud põhimõttelt kolmeks: valimine, oluliseks pidamine ja tegutsemine, kuid Kirschenbaum'il viieks dimensiooniks: mõtlemine, tundmine, valimine, suhtlemine, tegutsemine. Üheks peamiseks erinevuseks nende kahe mudeli vahel on Kirschenbaum'i tugevam rõhk väärtustamisprotsessis osaleva isiku olulisusele (Chazan 2009, 96)

Kirschenbaum mõistab väärtustamist kui protsessi, „millega me suurendame tõenäosust, et meie elu üldiselt, või mõni konkreetne otsus on, esiteks, meile kõigile väärtuslik või, teiseks, konstruktiivne üldises sotsiaalses mõttes“. Sellel väärtustamisprotsessil on viis dimensiooni alaprotsessidega. Need dimensioonid ei ole eraldiseisvad, vaid inimene võib rakendada nii ühte kui ka mitut korruga. (Kirschenbaum 2009, 127)

Järgnevalt kirjeldan kõnealuseid dimensioone selgitades nende sisu ja olemust.

Mõtlemine

Louis Rathsi teoorias oli esimesel kohal valimise dimensioon, kus olulised on vabalt alternatiivide vahel valimine ja tagajärgede kaalumine. Kirschenbaum jagas selle aga kaheks eraldi dimensiooniks (mõtlemine ja valimine), rõhutades arutluse olulisust. (Chazan 2009, 103) Mõtlemine annab võimaluse paremate otsuste tegemiseks ja seda nii enda kui ka ühiskonna seisukohast. Õpilaste väärtuste arendamist saavad õpetajad toetada, aidates neid õppida oma valikute üle mõtlema ja ka paremini arutlema. See dimensioon on väärtustamise juures otsustava tähtsusega, kui eesmärgiks on võimaldada lastele kontrollida oma elu, õpetada neid keerulises maailmas hakkama saama, ümbritsevat infot analüüsima ning otsuseid langetama.

Robert Fisher toob välja, et ühiskonnas on vale eeldus, et mõtlemine on inimese põhioskus, mistõttu sellele koolis tähelepanu ei pöörata ja pigem pärsitakse (Fisher 2005, ix). Arvestades, et Kirschenbaum on mõtlemise ja valimise dimensioonid eraldanud algsest valimisest, on seda tugevalt tunda. Nimelt on neid realselt rakendama hakates võrdlemisi keeruline eristada.

Tundmine

Louis Rathsil on oma mudelis 4. (valiku kalliks pidamine) ja 5. (avalikult kinnitamine) punkt „oluliseks pidamise“ dimensiooni all, kuid Kirschenbaum on soovitud üksikisiku, väärtustaja, tundeid rohkem esile tõsta ning rõhutada (Chazan 2009, 96). Seetõttu ongi ta loonud eraldi dimensiooni „tundmine“. Enese tunnetest teadlikkus on eduka ning terviklikult toimiva inimese üheks eelduseks. Kui inimene ei teadvusta enestele oma tundeid ning püüab neid maha suruda, siis võib see tema täisväärtuslikku toimimist hoopis takistada. Selle dimensiooni juures on taas oluline teha kõik, et aidata õpilastel endast aru saada ning enda tunnetega toime tulla. Teadmine, mida elus oluliseks ja kalliks pidada on väärtuste selitamise protsessi üks oluline osa. (Kirschenbaum 2009, 128)

Valimine

See dimensioon oli Rahtsil esimeseks, kuid nagu varasemalt kirjeldatud, siis Kirschenbaum jagas selle punkti kaheks, tuues valimisele juurde mõtlemise. Kirschenbaumi jaoks on otsuste tegemise juures olulised eesmärkide seadmine ja

andmete kogumine. Lisaks järgnevad veel alternatiivide seast valimine ja tagajärgedele mõtlemine. Kirschenbaum toobki välja, et inimene ei suuda tulevikku ette näha, kuid on võimalik tegevust ette planeerida ning selle läbi vähendada tõenäosust, et tegevuse tagajärjed on negatiivsed. Veel on oluline selle dimensiooni juures vaba valiku olemasolu. Me saame erinevaid protsesse tundes olla paremad valijad. (Kirschenbaum 2009, 128)

Suhtlemine

Seda dimensiooni Rahts'il ei olnud, vaid on Kirschenbaumi lisandus. Barry Chazan leiab, et sellise dimensiooni juurde lülitamine viitab sotsiaalse konteksti suurenenud tähtsust väärtuste valdkonnas (Chazan 2009, 96). Siia alla läheb olulise oskusena võime end selgelt väljendada. Selle eesmärgiks on teha ka teistele oma eelistused ja vajadused selgeks, et selle läbi saaksid teised reageerida inimesele sobival viisil. Olles ise teadlik enda väärtustest ja soovidest ning tehes neid teistele avalikult selgeks ning nähes reaktsiooni sellele, saab parema ülevaate enda väärtuste olemusest. Teine oluline väärtustamise alaprotsess on empaatia, aktiivne kuulamine, või teise mõtteviisi mõistmine. See aitab inimestel ümbritseva maailmaga paremini toime tulla vältides enese väärtuste ainuõigust ning teiste seisukohtade eitamist. Selle dimensiooni kolmas väärtustamise alaprotsess on konflikti lahendamine. Siin võivad olla erinevad tulemused: „ükski osapool ei kehtesta oma väärtusi, üks osapool võib võita, teine kaotada või võivad kõik osapooled saavutada rahuldava tulemuse, olles rakendanud enamikku väärtustest, mis neil seoses olukorraga olid“. (Kirschenbaum 2009, 129)

Tegutsemine

Väärtuste selitamine on näidanud, et „oma veendumuste najal korduv tegutsemine ja järjepidev eesmärkide poole püüdlemine suurendab tõenäosust, et meie elul on meie jaoks positiivne väärtus“. Sellele lisaks oleks soovituslik oskuslik tegutsemine erinevates elu valdkondades (isiklik elu, töö, haridus). Rahts kirjeldab tegutsemise dimensiooni kitsamalt, Kirschenbaum lisas sellele pädevuse olulisuse, et tegutseja oleks erinevates valdkondades efektiivne. Olenemata tegutsemisvaldkonnast, aitab vastav pädevus suurendada tõenäosust, et tegevus on tulemuslik ja kasulik nii inimesele endale kui ka ümbritsevale (Kirschenbaum 2009, 130).

Mõlemad väärtuste selitamise mudeli versioonid rõhutavad, et dimensioonid, mida

erinevad suunad välja on toonud, on olulised, et millestki saaks väärtus, vastasel juhul jääks see veendumuseks või hoiakuks (Chazan 2009, 107). Minul aga ei õnnestunud ühe uuringu tunniga vaadelda õpilaste tegutsemise mustreid ega korduvust, mis väärtusselituse koha pealt nõrkuseks, kuid teisalt näitab, et sellele teooriale tuginevaid uuringuid peaks kindlasti pikema ajaliselt läbi viidama. Oma uuringu raames sain korduvalt õpilaste käest uurida, mida nad arvavad, et nad ühes või teises olukorras teeksid, kuid see ei lähe reaalse tegutsemise kriteeriumi alla. Inimese mõtted, plaanitavad tegutsemismallid ja reaalne tegutsemine võivad omavahel reaalsuses erineda. Seetõttu on väärtuste selitamisele ette heidetud, et selle toimimisel ei ole kindlat garantiid.

1.2.4. Väärtusselituse kriitika

Väärtuste selitamine on tõstatanud mitmeid küsimusi ja etteheiteid. Järgnevalt proovin kriitikat vaadelda eesmärgiga, sellest õppida, et oma praktikat ja uuringut paremini sooritada. Kriitikud on ette heitnud, et väärtustamise protsess ei ole midagi muud, kui vaid retsept või soovitus. Samuti on ette heidetud, et väärtusselituse teoreetikud pööravad suuremat tähelepanu selle protsessile kui inimeste väärtustele. (Walsh, Petherbridge 2011, 69) David Lipe kirjutab ka väärtusselituse keerukusest, kui selle kõiki alaprotsesse peab tingimata täitma ning leiab, et väärtus on selles suhteline mõiste (Lipe). Minu eesmärgiks ei olnud ühe tunniga õpetada õpilastele väärtusselituse protsess kui selline selgeks, vaid kasutada seda protsessi tunni koostamisel ja õpilastega arutlemisel. Ehk siis kasutasin ka mina väärtuste selitamist justkui retseptina, mille toel uuringut kavandada ja läbi viia. Samas ei saakski vist kedagi sundida mingit lähenemist kasutama, vaid inimesed kasutavadki erinevaid teooriaid vastavalt vajadusele ning kontekstile. Retsept ja soovitus on võimalused, mida kasutada nii nagu väärtuste selitaminegi.

Kriitikud arvavad, et väärtuste selitamise teooria kasutab kohati trivialiseerivaid näiteid (Lockwoodi järgi vt. Chazan 2009, 99; 109; Lipe). Lisatakse, et väärtuste selitamise mudelit on võimalik kuritarvitada valides tunni materjaliks ebaolulisi näiteid ning esitades õpilastele neid kui üheolulisi probleeme, kuna väärtuste all käsitletakse nii „küsimusi surmanuhtlusest, abordi legaliseerimisest, mis hambapastat keegi eelistab“ jne. Probleem peituvatki selles, et neid teemasid

esitatakse võrdsetena ning sügavamalt arutlemata muutuvad olulised küsimused lihtlabaseks. (Chazan 2009, 99) Kõigi tegevuste ühtemoodi käsitlemine alandab mõnd tegevust ja tõstab teised kõrgemale (Chazan 1985, 109).

See mõttekäik Chazani poolt on oluline teadmine, kuid ei ole vajalik läheneda väärtusselitusele just triviaalsete nurkade alt? On loogiline, et tundi ette valmistades valib õpetaja tunni teema edasi andmiseks näited, mis on vastavale klassile ja eale sobilikud ning kõnekad. Kuna ilmselt oleks näidete valik väga mahukas, siis peab õpetaja mingisuguse valiku subjektiivselt langetama, kuid pidades silmas laste huve ning arengut, siis eeldatavasti on see näide võimalik parim. Mina ei näe reaalsuses seda hetke, kus abordi teemat ja jäätise maitse valikut peetakse ühe oluliseks. Loomulikult ei hakka õpetaja esimeses klassis rääkima abordi teemadel ning tuleb valida mõni lihtsam ja jällegi eakohasem probleem. Kuid kas jäätise maitse üle arutlemine annab üleüldse midagi piisavalt olulist õpilase refleksioonile ja mõtlemisskeemide arengule juurde on omaette küsimus. Ehk siis on näidete valikul õpetajal suur roll, kuid kui õpetaja ei rõhuta, et kõik näited on üheolulised, siis ma ei usu, et õpilased võrdsustavadki erinevate teemade probleeme.

Järgmine probleem, mille on tõstatanud Barry Chazan on küsimus „Kuidas saab väärtusselitust läbi viia klassiruumis ilma, et keegi sunniks õpilasi väärtuste teemale reageerima mingil kindlal viisil ja vähendada õpilaste hirmu kaaslaste silmis piinliku olukorda langeda?“. (Tuginedes Chazan 2009, 97) Väärtuste selitamise kohaselt on väärtused isiklikud ning välised jõud ei tohiks omada mingisugust mõju selle isikliku sfääri üle (Chazan 2009, 92). Ka David Lipe on Chazan'i kriitikaga ühte meelt tuues veel välja indoktrinatsiooni probleemi, kus Lipe leiab, et õpetaja edastab teatud „fakte“, mis on kooskõlas tema enda väärtustega (Lipe). Lähedast mõttekäiku selgitasin ka peatükis „väärtuste selitamine“, kus autorid Pöder ja ka Nairn (*et al*) sarnast mure väljendasid. Sellele probleemile võiks vastus leiduda näiteks alustuseks tegevusuuringus, kus uurija, ehk antud juhul õpetaja, peab enda rolli selgelt määratlema.

Kui tundi läbi viia väärtusselituse teooriast lähtudes ei saa siiski ära unustada õpetaja ülesannet ning riikliku õppekava määrusi, kus on kirjas, et õpetaja ülesandeks on pakkuda isiklikku eeskujut, toetada õpilaste loomupärast soovi enda identiteedis selgusele jõuda ning pakkuda sobiva arengukeskkonna kaudu tuge

erinevates gruppides aktsepteeritavate käitumisharjumuste väljaarendamiseks (PRÕK 3. jagu §5 p3). Väärtuste selitamises on seisukoht, et arvamus on inimese enda oma ning teistel ei ole õigust seda mõjutada ega halvustada. Uuringu tundides panime arutelu reeglid paika: kuulame kõnelejat, ei halvusta teiste seisukohti, kõigil on õigus oma arvamusel, meil on toetav keskkond.

Eelnevale probleemile teiste võimalikust negatiivsest mõjust vastukaaluks on aga uuringud (Richardson ja Maltby; Platzer *et al*; Jensen ja Joy läbi Nairn) näidanud, et kõrgem reflekteerimise tase on ilmnenud olukordades, kus reflekteerimine toimub gruppides, mitte individuaalsel üksikisiku lähenemisel (Nairn *et al* 2012, 197). Nende uuringute põhjal võib järeldada, et klassiruum ja kaasõpilased on õige keskkonna loomisel heaks kohaks reflekteerimisel, kuid tuleb järgida reegleid, et kellegi sisemaailma üle mõtlemist ei suunataks, arvustataks või kommenteeritaks.

1.2.5. Eneserefleksiooni ja empaatia arendamise olulisus

Läbi selle töö olen mitmes kohas rõhutan empaatilisuse ja reflekteerimise olulisust, kuid ei ole ehk piisavalt põhjalikult neid lahti seletanud ja seda olulisust välja toonud. Selles peatükis tahangi neist ülevaate anda, tuginedes Stuart Nairn'ile ja Chalrene Burns'ile. Refleksioon on enese hingeelu tunnetamine ja empaatia on teiste inimeste seisundi, omaduste ning käitumise mõistmine. Ehk põhimõtteliselt võib neid mõisteid vastandlikeks pidada, üks on enese mõistmine ning teine teiste mõistmine, kuid oluline ühisosa on mõistmine. Lood pakuvad võimalust vaadelda tegelaste seisukohast sündmusi ning sealjuures mõelda ka enese käitumise ja hinnangute peale.

Kriitilist refleksiooni saab kasutada kui vahendit julgustamaks õppima läbi kogemuse ja kogemusest, kaaluma oma tegusid ning selle põhjal parandada oma tegutsemist (Nairn *et al* 2012, 190). Inimesed toovad erinevatesse olukordadesse juurde oma teadmised ja mineviku sündmused/kogemused ja sellises keerulises varasemate kogemuste ja uue informatsiooni valguses saabki refleksiooni protsess aset leida (Nairn *et al* 2012, 192). Reflekteerimise juures aga tuleb silmas pidada, et klassi puhul õpetaja, ei mõjutaks õpilasi kindlas suunas, kuna see võib reflekteerimise protsessi kahjustada ning takistada (Nairn *et al* 2012, 195). Osates reflekteerida, saavad inimesed ise reguleerida informatsiooni olulisust ning

tulevikus osatakse otsustada enda huvidest lähtuvalt, mitte kellegi teise mõjutustele alludes.

Lisaks kirjutavad Nairn ja kaasautorid, et ainult reflekteerimise kaudu saavad üldse muutused inimeses toimuda. Nad loodavad, et kui õppetasandil kasutada regulaarselt reflekteerimist, suudavad õpilased pideva informatsiooni kaalumise omandada ning seeläbi kanda seda reflekteerivat mõtlemist üle ka tulevikus tegutsemisesse. (Nairn *et al* 2012, 199) Kui inimene omandab reflekteerimise oskuse, siis on ka suurem tõenäosus, et ta oskab teiste ja ümbritseva juures arvestada erinevaid tegureid, mis inimest kujundavad ning läbi selle ehk olla ka empaatilisem.

Empaatia olemasolu arvatakse mõistvat juba noorte õpilaste poolt, kuid ometi avastavad tihti alles üliõpilase eas noored empaatia ja objektiivsuse olemuse (Burns 2001, 15). Ehk tuleneb see sellest, et varem ei osata sellistele mõistetele piisavalt tähelepanu pöörata, kuid ülikoolis on õpilase individuaalsel mõtlemisel ja arusaamadel suurem roll. Ka Charlene Burns toob välja, et empaatilise võime on arenguline saavutus, mis on tugevalt isiku enda arendamisega seotud. Veel märgib ta, et samal ajal kui õpetajad peaksid aitama õpilastel seda külge arendada, eeldatakse hoopis selle olemasolu ning jäetakse edendav pool ära. (Burns 2001, 15)

Eneseteadvus on väga lähedaselt ja lahutamatult seotud võimega kogeda teiste elu ja maailma – terve „minapilt“ saab eksisteerida läbi empaatiavõime. Empaatiavõime ei ole aga vahetu või otsene reaktsioon informatsioonile. See vajab empaatia objektist niioelda „eemale astumist“, et inimene saaks end teise asemele, mõnda situatsiooni projekteerida. (Burns 2001, 16) Koolikeskkonnas on vaja selliseid hetki võimaldada ning õpetada õpilastele sellist võimalust, et end asetada kellegi teise asemele. On teada, et väga noored lapsed (Burns ei täpsusta kui noored) reageerivad teiste kannatustele, kuid võime eristuda enese mina ja teiste vahel suureneb ajaga. Veel enam, tuuakse välja mitmeid uurimusi, mis näitavad, et psühholoogiline täiskasvanuks saamine on seotud võimega jagada teiste sisemaailma (Burns 2001, 16). Õpetajad saavad õpilasi suunata ja ka arendada ning lood väljapaistvatest isikutest pakuvad just seda võimalust, aidata noortel täiskasvanuks saada ja mõista nii ennast kui teisi paremini.

Empaatia ja eneserefleksioon on omavahel kahtlemata seotud. Terve „mina“ on

paindlik ja reageeriv eneseteadvus, mis on moodustatud ja kujundatud empaatiliste suhete ja soovi teisi mõista tulemusel. Empaatiavõime on keskse tähtsusega eneseselguse arengus. Empaatiiline tagasiside teistelt peegeldab meile tagasi öeldut, mis võimaldab siis meil omakorda reflekteerida oma mõtete üle otsesemalt. Sellises dialoogilises protsessis uuritakse ja selgitatakse enese uskumusi ning piire. Õpilased mõistvat palju asju väga must-valgelt, varieerides mõtteviisi õige ja vale vahel. Neile peaks arvamuste erisust selgitama ning seeläbi tutvustama ka keerulist protsessi enese arusaamade muutmiseks, mille heaks väljundiks peetakse järelust, mis seisneb „igal ühel on oma“ põhimõttel. (Burns 2001, 17)

Oma tegude ja kogemuste üle reflekteerimine aitab õpilasel areneda ning ise enda varasematest otsustest õppida. Empaatiilisus aitab aga teisi inimesi paremini mõista ning selle uue mõistmise pealt teha õigemaid järeldusi selle isiku ja olukorra kohta. Lood aitavad arendada empaatiat, näha maailma teise pilgu läbi ning samuti aitavad need mõista ennast ja oma tundeid, arendades nõnda noort inimest (Schihalejev 2012, 27). Eneserefleksioon ja empaatiilisus käivad kõrvuti, kuna mõistes teisi, aitab see inimesel näha ka enda valikuid ja soove teise pilguga ning tundes enda mõtte- ja tunnetemaailma, annab see parema aluse ka teiste oma mõistmiseks. Väärtuskasvatases on õppemeetodid, mis aitavad just eelnevat saavutada, vajalikud (Nairn *et al* 2012, 199). Lood väljapaistvatest isikutest võivad olla üheks selliseks õppemeetodiks.

1.3. Lood väljapaistvatest isikutest väärtuselituse paradigmas

1.3.1. Väljapaistvatest isikutest

Inimesed otsivad teistes isikutes või asjades midagi just endale olulist, mida tähele panna ning ka hinnata. Seetõttu on mõiste „väljapaistev“ väga subjektiivne. Kuid kahtlemata on väljapaistvad isikud sellised, kes on oma elude ja tegudega suutnud puudutada paljusid ning mõjutada teiste elu ja valikuid. Lood, mis räägivad väljapaistvatest isikutest sisaldavad paratamatult „kangelast“, kuid minu tunni eesmärgiks ei ole panna lapsi kedagi matkima, vaid pakkuda võimalust näha ühe inimese probleemi erinevatest aspektidest ning selle pinnalt arutleda ning enda tegutsemise üle reflekteerida. Just need kangelased pakuvad võimalusi erinevateks

kogemusteks, rännates paikadesse ja olukordadesse, mis ei ole ehk nii igapäevased. Lisaks oma töös kasutatud loo peategelasele kaalusin ka teisi võimalusi. Isik, kellest võib koolis kindlasti rääkida, on Malala Yousafzai¹, Pakistani koolitüdruk. Kuna ta on aktiivne hariduse eest võitleja, siis on temast erinevaid artikleid ning videoklippe, kus ta räägib oma eesmärkidest, tegudest ning ka tagasilöökidest.

Malalast saaks rääkida näiteks III kooliastme läbiva teema „Keskkond ja jätkusuutlik areng“ raames. Kus õpilast suunatakse aru saama inimkonna kultuurilise, sotsiaalse, majandusliku, tehnoloogilise ja inimarengu erinevate tunnuste vastastikusest seotusest ning inimtegevusega kaasnevatest mõjudest (PRÕK Lisa 12, lg 2.2, p 2). Üheks võimaluseks oleks panna õpilasi mõtlema õiguste üle ning oma seisukohti väljendama (PRÕK Lisa 12, lg 3.2, p 2-3 alusel) jutustades lugu Malalast, kes hakkas juba kaheteistkümne aastaselt kirjutama blogi BBC-ile hariduse, mida Taliban Pakistanis tüdrukutele keelas, teemal. Noore neiu elu pakub mitmeid tahke, mida oleks õpilastele hea tutvustada ning mis pakuvad kindlasti erinevaid astmeid aruteluks.

Teine inimene, kellest ma oleksin soovinud õpilastele rääkida, on Arvo Pärt. Teda saaks käsitleda nii muusika tundides kui ka religiooniõpetuses. Muusika tunnis oleks õpetajal võimalus õpilastega kuulata ja rääkida teosest „*Cecilia, vergine romana*“, mis tollase paavsti, Benedictus XVI, sõnul kujutab „kristliku usu proovilepanekut, mis väljendub märtrisurmas“ (Arvo Pärdi Keskus 2010). Pärt on pühendanud oma erinevaid teoseid näiteks ka vene ärimehele Mihhail Hodorkovskile kui ka vene ajakirjanikule Anna Politkovskajale, kes mõrvati 2006. aastal. Siin saaks arutleda nii Pärdi teoste pühendamise üle kui ka nende isikute rollist. Taaskord annavad need viimased nimetatud võimaluse aruteluks oma põhimõtete eest seismisel või sallimatuse üle. Lisaks on Arvo Pärt kahtlemata üks Eesti väljapaistvamaid isikuid ning III kooliastme sihiseade sõnastabki, et „Eesti kool seisab eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimise ja arengu eest /.../ (PRÕK 2. jagu, §3 p7). Pärt on tutvustanud Eesti kultuuri välismaal, meie saame õpilastele tutvustada Pärti ja tema loomingut, arutledes ka muude aspektide üle, mida neil pakkuda on.

¹. Malala Yousafzai'st on lehekülj, mis võtab kokku olulisemad sündmused seoses temaga: <http://www.malala-yousafzai.com/> ; Yousafzai'st videoid: <http://malalafund.org/>

Muidugi on väljapaistvaid isikuid tegelikult lugematult ning oluline küsimus, milles klassiga kokkuleppele jõuda on see valik, kellest tunnis räägitakse. Õpilastel on omad inimesed, kes neile huvi pakuvad ning õpetajatel ehk kohati teised arusaamad. Siin tulekski ühele meelele jõuda ning välja selgitada mida üks või teine lugu väljapaistvast isikust võimaldab, et seda käsitleda. Sihiks oleks ikkagi lõpuks kooli, Eesti riigi ja õpilase hariduslikke eesmärke täita ning nendest lähtuvalt peaks ka valikuid langetama.

1.3.2. Lugude kasutamisest koolitunnis

Väljapaistvatest isikutest saab informatsiooni edastada väga erinevatel viisidel. Esimeseks võimaluseks on näiteks lugude jutustamine. Olga Schihalejev ja Nelli Jung toovad välja, et lugude jutustamist saab kasutada erinevatel viisidel, olenevalt eesmärgist. Näiteks saab neid kasutada õpilaste eneserefleksiooni ja eneseteadlikkuse tõstmiseks või moraaliotsuste üle arutamisel lähtepunktiks. (Schihalejev, Jung 2012, 15) Tegelikult lugu üksinda ei pruugi mingit tulemust anda. Võib loota, et õpilased kuulavad ja mõtlevad kaasa, kuid kindel ei saa olla. Seetõttu peavad õpetaja ja õpilased loole eesmärgid seadma. Väärtuskasvatuse erinevatest lähenemistest kirjutasin 1.2 peatükis täpsemalt ning kui lugusid jutustada rõhutades peategelase kangelaslikkusele ja eeskujule, siis selline esitus võiks teenida iseloomukasvatustlikku lähenemist. Kui aga rääkida lugu rõhutamata peategelase olulisust eeskuju või rollimudelina, siis saaks lugusid kasutada ka väärtusselituse lähenemise juures. Siin on väga oluline roll õpetajal ja tema esitlusel ning ka sellel kuidas õpilastega hiljem lugu käsitletakse.

Selleks, et üks tund oleks hea on õpetajal vaja jälgida väga mitmeid tegureid korraga. Esiteks oleks hea, kui õpetajal on oma väärtused ja eesmärgid paigas ja selged, et olla nii teistele eeskujuks. Selle tarbeks lugesin enne uuringu tunni andmist läbi erinevaid materjale õpilastele küsimuste esitamiseks ja vastamiseks ning olin tunnis toetav, andmata õpilaste vastustes esinevatele väärtustele omapoolset hinnangut.

Tundi ette valmistades ja hiljem ka analüüsisides on hea arvestada ohupunkte. Nimelt milline roll on õpetajal selles arutelus ja kuidas ta seda juhib? Õpetaja roll on väärtusselituses selgelt määratletud, nimelt korraldab õpetaja õpituatsioone,

võimaldades väärtustamise alaprotsesside arengut, seejuures konkreetseid väärtusi õpetamata (Chazan 2009, 112). Märt Pöder, Margit Sutrop ja Pille Valk märgivad, et väärtuste selitamist kritiseeriti algselt just õpetaja väärtusneutraalsuse tõttu. (Pöder *et al* 2009, 15) Barry Chazan kirjutab aga, et õpetaja enda väärtused ja käitumine ei ole küll tema õpetamise juures olulised, kuid seesugune eraldatus ei tähenda, et õpetajal ei oleks oma väärtusi või ta ei võiks neid väljendada. Küll aga ei tohiks õpetaja isiklikud väärtused häirida õppeprotsessi. (Chazan 2009, 113)

Veel üheks võimaluseks lugude jutustamiseks on kutsuda mõnda inimest realselt klassi ette õpilastele enda elust ja olulisematest hetkedest kõnelema. Näiteks R. Rymarz tõestas oma uuringus, et mõnedel tingimustel on õpilastele motiveerivam kuulda informatsiooni päris isikult selle lugemise või õpetajalt kuulamise asemel (Rymarz 2010, 33). Need tingimused olid näiteks kui kõneleja on kuulajatega mõneti sarnane, näiteks vanus või haridustee taust. Rymarz'i järgi suutis reaalne inimene, antud olukorras Jeesusest, rääkida nii sütitavalt, et religiooniõpetuses mitteaktiivsed õpilased kuulanud huviga. (Rymarz 2010, 33) Võttes arvesse, et tutvustades mõnda isikut on oluline leida ühisnimetaja õpilase ja selle persooni vahel, valisin uuringu tunnis käsitletavaks tekstiks juhtumi, mis leidis aset kui peategelane oli 13-14 aastane, nagu õpilased uuringuski. Lood aitavad õpetamisele kaasa, stimuleerides õpilaste huvi, mis rajab ka paremat alust edaspidiseks õppimiseks. Lood aitavad välja tuua olulisi punkte elus ning nad võimaldavad erinevaid teemasid varieeruvalt käsitleda. Samuti pakuvad lood ideede vahetamise võimalust viisil, et õpilased saavad oma arvamusi avaldada. (Rymarz 2010, 34) Artikli autor toob välja, et me reageerime lugudele hästi, kuna me saame nende abil maailmale loogilisi seletusi leida ning põhjendada käitumist (Rymarz 2010, 37-38).

Richard M. Rymarz on uurinud elulugude kasutamist koolitundides, eesmärgiga kõrvutada kahte erinevat elulugu. Ta tahab kuulajatele tutvustada nende isikuid ning tegureid, mis ajendasid neid inimesi tegutsema. (Rymarz 2010, 31) Lugusid kasutades kutsutakse õpilased dialoogi, saamaks aru erinevatest probleemidest, mida lood käsitlevad. Lugudega saab tekitada teatud vahemaa probleemide ja õpilase enda vahel, et õpilased saaksid võimalikult autentselt oma seisukohta hoida ja avaldada. (Rymarz 2010, 39) Merrill Harmin lisab, et kui õpilane ei oska probleemile vastata, siis võib õpilast julgustada teisest aspektist lähenema ja teist perspektiivi otsima (Harmin 1988, 27).

Perspektiivi muutus arendab empaatiavõimet, aidates mõista teisi inimesi ja ka iseennast (Pöder *et al* 2009, 12). Burns täiendab, et empaatiaga kaasneb tähelepanelikum jälgimine ja mõtlemine, liikudes enese kujutletavast projektsioonist teiste kogemusse, kaasates kõrgendatud kujutlusvõimet ning pakkudes vastuvõttu teiste reaalsusele, vabastades seeläbi teine terviklikult, olemaks tema „ise“ (Burns 2001, 18). R. Rymarz toob välja, et eluloo jutustused võivad õpikeskkonda muuta passiivselt õpilasi kaasa haaravaks, kus lapsed saavad küsimusi küsida ning aktiivsemalt kaasa töötada (Rymarz 2010, 33).

Kindlasti saab lugudele, eriti lugudele elust, läheneda ka filmide ja videote kaudu. On ju mitmeid linateoseid, mis pühenduvad samuti väljapaistvate isikute tutvustamisele. Näiteks on film Paavst Johannes Paulus II-st, mille abil saaks arutleda eelmise paavsti mõne eluseiga ja selle mõju üle paavsti edasisele elukäigule. Väljapaistev isik on kahtlemata Ema Theresa Calcuttast, kellest film „*Madre Teresa*“, pakub võimalusi nägemaks usu rolli ja mõju inimese igapäevaelule ja teiste saatusel erinevatest külgedest. Ja on olemas ka film Mohandas Gandhist, mis aitab õpilastel visualiseerida enese näljutamist ning vägivallatut võitlust oma põhimõtte ja eesmärgi nimel pakkudes nii võimalust asetada end konkreetsesse olustikku ja ühiskonda. Olenemata vahendist, mida õpetaja kasutamiseks valib on oluline selle vahendi kasutamine arutelu juures. Õpetaja peaks küsima küsimusi viisil, et ta ei annaks õpilaste vastustele hinnangut või kriitikat, sest seeläbi saavad õpilased sügavamalt reflekteerida ning selle tulemusel ka tegutseda (Glaser, Kirschenbaum 1980, 569).

Väärtuste ja nende selitamisega tegeledes on eesmärgiks õpetada õpilastele väärtusi märkama, neid mõistma nii enda kui teiste juures. Õpetajast ja õppemeetodi valikust oleneb, kuidas väärtuste üle arutletakse, kuidas õpilastega neist räägitakse ning mida neilt oodatakse. Minu eesmärgiks oli lasta õpilastel vabalt arutleda situatsioonide üle, seejuures olles vestluse vahendaja või suunaja, kuid mitte ütleja, kes „teab, mis on õige või vale“. Küll jääb õpetajale aga võimalus valida antud meetodi puhul isik, kelle abil tundi läbi viia. Uuringu tundide tarbeks valisin ühe väljapaistva isiku, kes pakuks õpilastele motivatsiooni ja lugu, mis aitaks erinevate aspektide arutleda.

1.3.3. Tund Mohandas „Mahatma“ Gandhist

Oma tunni planeerimisel ja ette valmistamisel lähtusin suuresti mõttest, et õpilastel tekiks tunnis võimalus end kujutleda kellegi teisena või vaadelda kellegi käitumist teades vastavat konteksti. Kui õpilane kujutleb end teise maailma, siis ta ei piirdu ainult enda arusaamadega vaid puutub kokku ka teiste vaadetega mis paneb õpilast mõtlema (Burns 2001, 20). Eesmärk oli õpilastele pakkuda mõtlemisainet, võimalust võtta arvesse erinevaid tegureid, mis inimesi mõjutada võivad. Ma taotlesin saavutada sellise „teise kingadesse“ panekuga, et õpilased analüüsiksivad oma väärtusvalikuid võrreldes teiste omadega. Seda toetas ka arutelu osa tunni teises pooles. Religiooniõpetuse tundides on oluline rõhutada erinevust uskumise ja arusaamise vahel. Selleks, et kedagi või midagi mõista, ei pea tingimatult temaga/sellega seonduvat uskuma või jagama tema vaateid. Burns kirjeldab, et teiste religioonide uurimine aitab õpilasi viia sügavamale mõistmiseni, seejuures oma uskumusi säilitades ning tähendusi näha teatud piirides. (Burns 2001, 19)

Õpilased kuulsid selles uuringu tunnis lugu Mohandas Gandhist. Lood võimaldavad mõelda ka enda väärtuste ja tegutsemise peale, lisaks peategelase käitumise analüüsimisele. Selleks, et õpilastele seesugust hetke pakkuda oli aga vaja valida sobiv, kõnetav episood selle isiku elust. Loo puhul peab peategelane olema selline, et kuulajal oleks võimalik temaga samastuda (Schihalejev 2012, 33), teda kõnetama, ja küsimuste/probleemidega haakuma (Valk 2007, 66) ning seetõttu oli uuringu tunnis loo peategelaseks 13-14 aastane Mohandas. Arutluse käigus tekkis õpilastel võimalus võtta seisukoht ning siis seda põhjendada, mis aitas enda vaateid julgelt avaldada ning tutvuda turvalises keskkonnas ka teiste omadega. Intervjuud, mis järgnesid tundidele, võimaldasid õpilastel nii tunni kui ka enda mõtete üle reflekteerida. Intervjuud aitasid analüüsida tunni efektiivsust ja nende erinevate osade võimekust anda edasi väärtuste selgitamise põhimõtteid, et õpilastel oleks võimalikult hea keskkond arenguks.

Valisin Gandhi, kuna õpilastel on temast siiani vähe teadmisi, kuid ometi varem või hiljem pidavat nad koolis ka teemat Gandhist käsitlema. Samuti on õpilastel sotsiaalainete klassis raamatud, mille seas ka Gandhi eluloost väljaanne, millega üksikud õpilased ka tutvunud olid. Samuti, rääkides väärtustest ja nendele mõeldes, on Gandhi kindlasti üks inimesi, kes oma väärtustest kinni hoidmisega meelde

tuleb. Kahtlemata on tema väljapaistev isik ning tal on arutlemiseks palju pakkuda.

Tundi, mille põhjalt ka analüüsin ja vastuseid otsin, valisin loo 13-14 aastasest Mohandasest, kus poisil tuli silmitsi seista raske valikuga. Valisin just selle loo paljude hulgast, kuna peategelase vanus on sama, mis klassis õpilaste vanus ning teisalt pakkus loo keskne probleem õpilastele võimalust tutvuda lühidalt hinduismi ja mõne nende traditsiooniga. Loo dilemmaks oli soov koos sõbraga liha süüa, hoolimata *ahimsa* põhimõttest, mida järgis Mohandase perekond.

Tunnikirjeldus on toodud peatükis 2.3.1.

2. Uuringu etapid ja meetod

Esmane huvi lugude vastu väljapaistvatest isikutest tekkis „Pedagoogilise eetika“ seminari jaoks kogumikku „Väärtused, iseloom ja kool“ lugedes ja kasutades tunnis näidet Malala Youzafsaist. Kogumikus kirjeldati iseloomukasvatuse lähenemist läbi heade ja halbade isikute, kuid kõnealune teooria jäi minu arusaamast tänapäevaharidusele kaugeks. Nimelt on selle lähenemise juures peamiseks mõtteks, et õpetaja teab, mis on õige ning annab seda ka õpilastele edasi. Hoolimata selle uuringu teooriast tundus mulle idee väljapaistvatest isikutest põnevaks õppemeetodiks ning seeläbi hakkasingi uurima, et millises kontekstis mina seda uurida ja koolis kasutada saaksin.

Esimese olulise etapina valisin väärtuskasvatusliku lähenemise, millest uuringus lähtuda. Selleks osutus väärtuste selitamine (vt. ptk. 1.2.1), esialgse eeskujude uuringus rakendatud iseloomukasvatuse asemel.

2.1. Metodoloogia

Käesolev uurimus liigitub kvalitatiivsete uuringute alla, täpsemalt on tegu tegevusuuringuga.

Käesolevas peatükis tutvustan tegevusuuringut kui uurimismeetodit, lähtudes kahest autorist: Valsa Koshyst, kes on Inglismaal pedagoogika professoriks, tegeledes õpetamise ja sellega seonduva arendamisega ning doktor Erika Löfström, kes on kasvatusteadustele spetsialiseerunud ning mitmeid pedagoogika alaseid artikleid kirjutanud teadlane.

Mitmed autorid kinnitavad, et tegevusuuring on heaks meetodiks just õpetajaks õppivatele tudengitele, võimaldades neil endil protsessi käigus õppida (näiteks Löfström *et al*). Tegevusuuring kindlustab ka uuringu juures käsitletava probleemi ja selle lahenduse head konteksti, kuna uurija on tihti praktik, kes soovib parandada oma valdkonda (Löfström 2011, 5). Ka Valsa Koshy on välja toonud, et tegevusuuring on oluline just neile, kes puutuvad kokku ning uurivad pedagoogilisi probleeme. Tegevusuuringu üks eesmärke on Koshy sõnul veel ka praktiseerivatel

inimestel oma tegevuse erinevaid tahke tundma õppida ja seda paremaks muuta. (Koshy 2011, xii) Sellest lähtuvalt tegin ka oma lõputöö uuringu praktika-koolis, mille eesmärkide, õpilaste ja nende harjumustega juba tuttav olin. Erinevad tegevusuuringust kirjutavad autorid on ühel meelel, et tegevusuuringu peamiseks eesmärgiks on uuritavat tegevust paremaks muuta (Koshy 2011, Löffström 2011).

Tegevusuuringut võib vaadelda kui tsüklilist protsessi, kus tuleb uuritavat gruppi silmas pidades planeerida, tegutseda, vaadelda ja analüüsida. Löffström selgitab, et algselt tuleks tuvastada probleem ning määratleda edasine küsimuse lahendamine. Seejärel on oluline koguda andmeid, kusjuures oleks hea kui need esindaksid võimalikult erinevaid seisukohtasid ja vaatenurki. Selle pinnalt saab kavandada edasist tegevust. Kui probleem ja selle roll inimeste jaoks on selgeks tehtud, tuleb planeerida edasine tegevus. Andmete kogumisele ja analüüsimisele tuginedes on võimalik teha järeldusi tegevuse mõju või tagajärgede kohta. Suure tõenäosusega saab anda ka soovitusi edaspidiseks probleemi lahendamiseks või lahenduse edasi arendamiseks. (Löffström 2011, 8)

Koshy soovib enne tegutsemise faasi jõudmist läbi mõtelda, mis eesmärgil uurija tegutsema hakkab ning mida uuringuga saavutada loodab. Samuti julgustab Koshy kaastöötajatega uuringu üle arutleda. (Koshy 2011, 10) Tegevusuuringu töö lugejal on väga oluline arvestada, et tulemused ja uued teadmised tuginevad uurija kogemusele ning need puudutavad peamiselt neid, kes selles uuringus kaasa teevad (Koshy 2011, 22). Selle hoiatuse mõtte ei ole väita, et tööd ei saa muus kontekstis rakendada, kuid siiski tuleb arvestada, et konkreetselt see töö on läbi viidud teatud kontekstis vaatlustele ja järeldustele tuginedes. Teises koolis ja klassis analoogset õppemeetodit kasutades tuleks eelnevalt õppida tundma just neid õpilasi ja kooli tervikuna.

Koshy toob ettenägelikult välja ka tegevusuuringu nõrkused: „Objektiivsuse küsimus. Kuidas saavutada objektiivsus uurides iseenda praktikat?“ Seda probleemi saab vähendada pannes uuringu alguses paika oma seisukohad ning olles kriitiline nii andmekogumisel kui ka analüüsimisel. (Koshy 2011, 38) Oma uuringus olin mina nii uurija kui ka õpetaja rollis. Duaalsest rollist tulenevalt pidasin ka mõtlemispäevikut, et oma „õpetaja rolli“ analüüsida, määratleda ning vaadata tundi uurija pilguga. Tunni ajal olin ennekõike õpetaja, kes rakendas õpilastega uut

lähenemist tunnile ja lugudele, peale tundi tuli aga uurija roll, analüüsidest tundi, ennast ja õpilasi õppemeetodi kasutamise ja vastu võtmise seisukohast. Lisaks palusin mõlemasse uuringutundi ka õpetajad, kes tagasisidestasid nii mind kui tundi. Nende praktiseerivate õpetajate vastused minu küsimustele ja hinnang tunnile oli oluline nii uuringu kui ka praktiku arengu seisukohast. Samuti intervjuerisin õpilasi, et arvestada ka nende kogemustega.

Veel üheks nõrkuseks on asjaolu, et tegevusuuringu tulemused ei ole üldistatavad. Minu uuring toimus koolis, kus on konfessionaalne usuõpetus esimesest üheksanda klassini ning seetõttu on üldistamine veelgi raskendatum. Kuid siin toob Koshy välja olulise tähelepaneku, et tegevusuurija ei otsigi üldistatavat andmestikku, vaid tahab luua teadmise, mis baseerub tegevusel kindlas situatsioonis. (Koshy 2011, 37)

Tegevusuuring on oma olemuselt tsükliline, nii toimus ka minu uuring. Algselt planeerisin uuringu käiku ja eesmärgid, tutvudes kirjandusega, seejärel toimusid koolis uuritavate klasside vaatlused, tundide ette valmistamine ning uuringu tundide sooritamine. Kusjuures vahetult enne uuringut vaatlesin ühe tunni mõlemat klassi, kuid varasemalt A klassiga olin andnud, vaadelnud ja tegelenud kokku 31 tundi ning B klassiga 11 tundi. Järgmine oluline osa oli analüüsil ja reflekteerimisel nii tulemuste kui ka enda tegutsemise koha pealt. Analüüsisin esimest läbiviidud tundi ning seda arvestades tegin parandused teise tunni kavasse. Näiteks sain järgmise tunni põhiosa tutvustavasse kirjeldusse tuua näite Eesti kohta, mis kõnetas õpilasi vahetumalt. Samuti muutsin ühte situatsiooni, mida õpilased lahendama pidid, võttes arvesse esmasel analüüsil märgatud sõnastuse viga, mis võis kallutada õpilaste analüüsi minu eesmärgist kõrvale.

Hoolimata praktika ajal kogutud informatsioonist, vaatlesin mõlemat uuritavat klassi enne uuringu läbiviimist. Sellel perioodil, enne uuringut, oli mõlema klassi usuõpetuse õpetaja koolist isiklikel põhjustel eemal viibinud ning õpilastel oli tundides teistsugune korraldus kui tavaliselt. Nimelt vaadati tunnis filmi „Totoro“ ning eelneval tunnil oldi vaadatud filmi Johannes Paulus II-st. Kuna tundi, eelmisest paavstist, võis pidada tunniks väljapaistvast isikust, uurisin õpilastelt selle tunni sobivuse kohta. Mitu õpilast väitsid, et nad ei saanud aru, millest see film oli ning millisel eesmärgil nad seda vaatama pidid. Ilmselt võis probleem olla selles, et asendaval õpetajal ei olnud aega õpilastele filmi eesmärgid ja sellega seonduvat

ülesannet sõnastada ega õpilastega selle üle arutleda. Seetõttu võiski mõnele õpilasele tund arusaamatuks jääda. See näitas, et vahend ei pruugi toimida, ilma lisa selgituste ja ülesanneteta.

Uurimuse täpsemad vahendid on lahti kirjutatud „Uurimisinstrumendid“ peatüki all 2.4.

2.2. Valim

Valim oli eesmärgipärane, kuna uuring toimus koolis, kus minul kui uurijal oli võimalus olnud sooritada varasemalt ka praktikat. Tänu sellele olid õpilased minuga kui õpetajaga tuttavad ning ka mina tundsin õpilasi paremini. Selles koolis õpetatakse usuõpetust, ehk siis konfessionaalset õpetust. Õpilased tutvuvad usuõpetusega esimesest klassist alates ning põhikoolis on seda tundi kord nädalas. II ja III kooliastmes hakatakse rohkem rääkima ka teistest religioonidest Kristluse kõrval. Seetõttu võib lugu võõramast kultuuriruumist õpilastele esialgu keerulisem mõista olla.

Uuringus osalesid kaks 7ndat klassi, üks on sega- ja teine poisteklass. Segaklassist võttis uuringust osa 19 õpilast, kellest 10 olid tüdrukud ja 9 poisid. Teises klassis osales 17 poissi. Tundides oli kohal nimetatud arv õpilasi, kuid intervjuusid viisin läbi kaheksa õpilasega, neli ühest ja neli teisest klassist. Intervjueeritavad valisin motiveerituse, soo ning tunnis kaasa töötamise järgi, kusjuures arvestasin ka varasemaid, praktika ajal tehtud, tähelepanekuid nende õpilaste suhtes. Kaheksast intervjueeritud õpilasest kaks olid neiud ja ülejäänud noormehed. Intervjueeritavad valisin sellel põhimõttel, et oleks võimalik mitmekesist tagasisidet saada. Ehk siis motiveeritud õpilasi, vähem motiveeritud õpilasi ning tunnis julgelt arvamuse avaldajaid kui ka tavaliselt vaikseid õpilasi.

Kuna minu uuringus osalejad on III kooliastme õpilased, vanuses 13-14, siis enne uuringu läbiviimist saatsin uuringut kirjeldavad ja uuringuks luba küsivad kirjad lastevanematele ning selgitasin ka õpilastele uuringu käiku. Küsisin luba ka vastutavalt õpetajalt. Õpilastel oli vaba valik uuringus osaleda, tunni alguses pakuti õpilastele alternatiivi, kuid eranditult kõik olid nõus uuringus kaasa tegema. Situatsioonidele, mida õpilased tunnis lahendada pidid, märkisid nad varjunimed

ning intervjuude puhul lubasin õpilastele samuti konfidentsiaalsuse tagada.

2.3. Andmekogumismeetodid

Tegevusuuringu puhul on oluline erinevate andmekogumisvahenditega saadud tulemuste trianguleerimine, mis võimaldab saada sügavamalt ja mitmekülgsemat arusaamist uuritavast protsessist. Seetõttu kogusin andmeid kolmel erineval viisil: tunni käigus toimunud suulise ühise arutelu, kirjalikud lühiesseed etteantud situatsiooni lahendamiseks ja suuliste individuaalintervjuude abil. Järgnevalt kirjeldan lähemalt iga andmekogumismeetodit.

2.3.1. Uuringu tund

Siin tutvustan uuringuks koostatud tundi ja selle käiku.

Tund algas lühikese sissejuhatusega, mis meenutas õpilastele uuringus osalemise vabatahtlikkust ning selgitas tunni käiku. Rõhutasin õpilastele, et tunnis on oluline osa enda seisukohast mõtlemisel ning oma arvamuse avaldamisel. Seejärel andsin õpilastele kätte esimesed situatsioonid, mida palusin lahendada. Ma ei toonud välja situatsioonide täpsemat rolli uuringus, rõhutasin vaid põhjenduse ja enda seisukoha olulisust. Minu eesmärk oli koostada lihtne olukord, mis võib õpilastel realselt koolielus ette tulla ning võimaldada neil arutleda selle situatsiooni üle erinevatest külgedest.

Peale seda oli tutvustav osa Mohandas „Mahatma“ Gandhist ning lühidalt hinduismist. Siin esitasin õpilastele küsimusi nagu „Mida te teate hinduismist“ ning Mohandas Gandhist, eesmärgiga panna õpilasi teemale mõtlema ning oma varasemaid teadmisi meenutama. Samuti *ahimsa* põhimõttest rääkides esitasin küsimusi, „Mis on teie arvates hea elu?“, „Mis on kristlasele hea elu?“ ja „Mis võiks hindule hea elu tähendada?“. Õpilased vastasid Gandhi kohta teadmisest, et temaga seondub „*vastupanu Briti võimudele ning India vabaks saamist*“. Hinduismi kohta teadsid õpilased, et „*lehm on püha loom*“ ning paar õpilast sidusid ka Gandhi hinduismiga. Kui küsisin, kuidas ja kas saab olla võimule vastupanu osutamine vägivallatu, siis vastati, et „*kõnesid pidades, marssides ning oma ideid*

väljendades“. Esimese tunni puhul sain vägivaldliku võitluse mõtte näitlikustada märkusega tunni korda rikkuvatele poistele üteldes: „*Mina pean ka teiega vägivaldlikku võitlust, kui teie ei kuula ja mina tahan rahumeelselt tundi jätkata ja ootan teid kaasa mõtlema*“. Teise tunni puhul sain siinkohal küsida õpilastelt eestlaste ja vägivaldliku võitluse kohta, mille tulemusena jõuti vastusteni, et eestlased on vägivaldlikku võitlust pidanud „*Balti keti, ja selle muusikaga seotud laulva revolutsiooniga*“.

Enne põhiosa juurde minemist, panime esimeses tunnis paika ka arutlemisreeglid, kusjuures lapsed ise märkisid, et tuleb:

- käsi püsti tõsta
- teisi kuulata
- mitte teistele vahele segada
- üks inimene räägib korraga
- kedagi ei tohi solvata
- on õigus ütelda „ei kommenteeri“

Seejärel jutustasin õpilastele loo kolmeteistkümne-aastasest Mohandas Gandhist ja liha söömisest (Lisa 1). Tegin jutustuse keskel, otsustamise hetkel, pausi, uurides õpilastelt arvamust Mohandase võimaliku valiku kohta. Õpilased pakkusid, et „*ta ei söö kindlasti liha, sest see oleks ju vanemate tõekspidamistele vastu astumine*“. Teised jällegi arvasid, et „*ta sööb liha, sest ta on omaette inimene, kes võib teha oma otsuseid*“. Üks neiu arvas, et „*Mohandas sõi liha ja just sellest saigi ta tugevaks India vabaduse eest võitlejaks*“. Oli ka seisukoht, et „*eestlase jaoks on see absurdne olukord, et liha ei söö*“. Siin uurisin õpilastelt ka põhjendusi oma seisukohtade kinnituseks. Oli märgata, et õpilased, kes muidu on tunnis vaiksemad ja ei avalda oma mõtteid kergelt, rääkisid julgemalt kaasa ning avaldasid ka oma arvamust. Mõnele õpilasele tegi loos väheke nalja asjaolu, et liha söömine toimus salaja. Kuid sellise seisukoha juures tuletasin õpilastele meelde hindude *ahimsa* põhimõtet.

Seejärel, kui lugu oli lõpuni jutustatud, esitasin õpilastele küsimusi ning kahe

küsimuse juures rakendasin ka „skaala“ õppemeetodit, kus õpilased saavad oma arvamuse võtta „olen nõus-ei ole nõus“ / “arvan, et tegi õigesti-arvan, et tegi valesti“ skaalal. Palusin õpilastel oma seisukohta ka põhjendada ning skaalal said nad arvamust muutes liikuda uue seisukoha juurde. Peale arutelu andsin õpilastele teise situatsiooni lahendamiseks, juhendades neid taaskord seda lahendama lähtuvalt enese arusaamast ning paludes valikut põhjendada. Esimeses, A klassi tunnis, peale teise situatsiooni lahendamise juurde suunamist, arvas üks õpilane, et „see on ju sama situatsioon, mis eelminegi“. Omavahel arutati, kuidas keegi vastab, kas samamoodi nagu eelmisele või teisiti. Mõned ütlesid, et nemad vastavad samamoodi, teised jällegi, et erinevalt. Tuletasin situatsioonide lahendamise ajal meelde, et ülesanne on iseseisev ning tuleb lahendada individuaalselt ja enda seisukohast lähtudes.

Eelnev kirjeldas uuringu tundi, nüüd selgitan, kuidas tundi analüüsin.

Esiteks, kavatsesin helisalvestada mõlemat uuritavat tundi. Siiski tuleb märkida, et esimesel tunnil katkes salvestusvahendi töö paari minuti järel ning selle tunni kirjutasin üles kohe peale tundi oma mälu järgi võimalikult täpselt. B klassi tunni salvestuse transkribeerisin. Uuringu ajal kirjutasin üles oma mõtteid, tähelepanekuid, juhiseid ning ideid õppemeetodi parandamiseks. Peale esimest tundi lugesin korduvalt õpilaste situatsioonide lahendusi mõistmaks õpilaste mõtteid ning reflekteerisin enda rolli üle tunni käigus. Tunni transkriptsioon võimaldab tuua näiteid erinevatest seisukohtadest, mis ilmestavad analüüsi ning õpilaste seisukohtasid.

2.3.2. Probleemsituatsioonide lahendused

Teiseks analüüsitavaks ühikuks olid õpilaste individuaalselt sooritatud ja kirjalikult esitatud probleemsituatsioonide lahendused (Lisa 2). Idee oli anda õpilastele lahendada sarnased ülesanded, et võimalik muutus oleks põhjendatav tunni mõjuga. Ühesugused situatsioonid aga oleksid õpilastes äratanud kahtlusi ning vähem motiveerinud kui uus ülesanne. Kuna ma ei tahtnud õpilastele teist situatsiooni andes selgitada, et vaatlen nende pealt tunni mõju, kuna see oleks võinud tulemusi mõjutada, siis otsustasin erinevate sõnastuse kuid minu arvates sarnase sisuga situatsioonide kasuks. Lähtudes väärtusselgituse paradigmast ning keskendudes oma

uurimisküsimustele, ei olnud uuringu seisukohast oluline, millise otsuse õpilane ülesande lahendamisel tegi, vaid millised väärtustamise dimensioonid olid tema vastustes esindatud, mis võimaldab mul analüüsida tunni käigus toimunud muutusi jälgimise eesmärgil. Tunni alguses andsin õpilastele lühikese situatsiooni, kus nad pidid end mõtlema etteantud olukorda ning kirjeldama, kuidas nad käituksid ning oma valikut põhjendama. Tunni lõpus said õpilased analoogse situatsiooni, kus probleem oli muudetud, kuid põhimõtte sarnane.

Muutsin peale esimest tundi teist situatsiooni, kuna õpilaste vastustest jäi esmasel analüüsil mulje, et neid on mõjutanud rohkem näites toodud probleem, kui erinevate võimaluste nägemine ja analüüsimine, mis on selle ülesande peamiseks eesmärgiks. Nende abil analüüsisin, kas tund on muutnud õpilaste mõtlemist, erinevate võimaluste nägemist ning arutlusoskust. Ka Erika Löfström märgib, et uue õpetamismeetodi mõju kohta saame andmeid koguda õpilaste sooritustest enne ja pärast muudatust (Löfström 2011, 8). Situatsioonide lahendamise tulemusi analüüsisin väärtusselitusele tuginevast teooriast välja töötatud koodide abil, vaadeldes nende suurenemist/vähendamist võrreldes esimest ja teist lahendust. Koodide suurenemine peaks näitama, kas õpilaste analüüsi oskus ja erinevate aspektide nägemine on ühe tunniga täienenud või muutunud. Kodeerimiseks kasutatud koode kirjeldan peatükis 2.4.

2.3.3. Intervjuud

Kolmandaks informatsiooniallikaks on selles uuringus intervjuud (kokku 8), mis koosnesid üheksast küsimusest tunni ja õpilase enda seisukohtade kohta ning ühest ülesandest (Lisa 3). Intervjuu oli poolstruktureeritud ning lisaküsimused olid selitava suunitlusega, et õpilase tunnetest ja mõtetest paremini aru saada (ja et ka õpilane saaks neist ise paremini aru). Lisaülesanne, hierarhia moodustamine enda väärtustest, oli pigem õpilaste eneste jaoks, et mõelda olulisele ning vaadelda seda järjekorda situatsioonide lahendustes välja tooduga. Samuti küsimus „*Mida sa tegid eelmine/see nädal sellist, mida sa kalliks või oluliseks pead?*“, oli väärtusselituse teooriast tuletatud, et õpilane endale olulise peale mõtleks (inspireeritud M. Harmin 1988, 25). Intervjuud viisin läbi tundide ajal, küsides õpetajatelt enne intervjuueeritavate tunnist puudumiseks luba. Intervjuu alguses selgitasin õpilastele

selle eesmärgi ning konfidentsiaalsust puudutavaid küsimusi. Intervjuu iga õpilasega võttis aega keskmiselt 20 minutit.

2.4. Andmete suunatud sisuanalüüs

Siin peatükis tutvustan andmete analüüsi.

Kõigepealt transkribeerisin tunni suulise osa ning õpilaste kaasatuse pealt sain vaadelda tunni esialgset õnnestumist. Situatsioonide lahenduste ja intervjuude analüüsiks kasutasin suunatud sisuanalüüsi. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kirjeldatakse kui empiirilist lähenemist, metodoloogilist ja kontrollitud teksti analüüsi vastavas keskkonnas (Mayring 2000). Mayring toob välja, et kvalitatiivse uurimuse keskseks eemärgiks peaks olema tõlgenduse aspektide arendamine, kategooriate loomine ja sõnastamine materjalist lähtudes. Peamiseks ideeks on luua mõistetest kriteeriumid, mis tuletatakse teoreetilisest taustast ja uurimisküsimustest. Mayring soovib teha ka tabelid, mis selgitavad kategooriaid, nende definitsioone, näiteid ning ka kodeerimise reegleid. (Mayring 2000)

Autorid Satu Elo ja Helvi Kyngäs kirjeldavad kahte erinevat lähenemist sisuanalüüsi puhul – induktiivset ja deduktiivset. Induktiivset lähenemist kasutatakse juhul, kui teema kohta ei ole varasemat teooriat või piisavaid teadmisi. Kategooriad tuletatakse siis induktiivsest sisuanalüüsist. Induktiivse lähenemise puhul on põhimõtteks spetsiifiliselt üldisele liikumine ehk siis jälgitakse kindlaid muutujaid, mis kombineeritakse siis hiljem suuremateks üldistusteks. Deduktiivset ehk suunatud sisuanalüüsi kasutatakse juhul, kui analüüsi struktuur on tuletatud eelnevast teadmisest ja uuringu eemärgiks on testida olemasolevat teooriat. Deduktiivne lähenemine põhineb olemasoleval mudelil ning selle puhul liigub informatsioon üldiselt spetsiifilisele. (Elo, Kyngäs 2007, 109)

Mina lähtun oma kodeerimises viimasest, deduktiivsest ehk suunatud sisuanalüüsist, kuna seda lähenemist kasutatakse juhul, kui analüüsitakse eelnevate teadmiste ja teooria baasilt, minu uuringu puhul siis väärtuste selitamisest. Selle kodeerimise eemärgiks on mitmed mõtted ja sõnad koondada ühiste märksõnade või teemade alla. Enne kodeerimist peaks uurija määratlema, kas ta otsib koode nähtavast sisust või varjatud informatsioonist. (Elo, Kyngäs 2007, 109) Mina otsin koode nähtavast informatsioonist, sest analüüsin õpilaste situatsioone, milles nad väljendavad oma

seisukohta ja tundeid ning need moodustavadki minu koodide tuuma.

Sarnaselt Mayring'ile, soovivad ka Elo ja Kyngäs koostada tabelid ja koode selgitav raamistik (Elo, Kyngäs 2007, 111). Rõhutatakse, et analüüsi protsessi ja tulemusi tuleb esitada detailselt, et lugejad saaksid selge ülevaate analüüsimise protsessist ja tulemuste saamisest. Selleks, et analüüs oleks arusaadav, soovivad Elo ja Kyngäs tulemusi kirjeldada koodide tähenduses. Edukaks sisuanalüüsiks on vaja uurijal analüüsida ja lihtsustada andmeid ja luua koodid viisil, mis peegeldaksid teooriat. Tulemuste reliaabluse tõstmiseks oleks tarvilik tuua näiteid tulemuste ja andmete vahel, milleks sobivad hästi ka ülevaatlikud tabelid. (Elo, Kyngäs 2007, 112)

Artiklis tuuakse välja ka selle meetodi kitsaskoht, nimelt ei ole ühte kindlat ja ainuõiget viisi seda analüüsi läbi viia, vaid uurija peab ise suutma otsustada ja leidma sobiva tee. Oluline on hoida fookust oma uurimisküsimusel, sest suure tõenäosusega võib leida intervjuudest või muudest uuritavatest tekstidest palju põnevat informatsiooni, mis aga ei lähe uurimiseesmärgiga otseselt kokku. Veel tuletavad autorid meelde, et tulemuste esitamisel on väga oluline lisada oma väiteid toetavaid katkendeid või väljavõtteid, muidu kaotab andmestik oma rikkuse. (Elo, Kyngäs 2007, 113)

Suunatud sisuanalüüsi kasutan situatsioonide lahenduste juures kodeerides õpilaste teksti vastavalt Howard Kirschenbaumi dimensioonidele ning ühe dimensiooni puhul võib esineda mitu samasugust koodi, näiteks „suhtlemise“ koodi, kui seda dimensiooni kirjeldab õpilane erinevate näidetega. Intervjuude puhul analüüsin, kas ja mil moel on erinevad koodid neis esindatud ning kuidas erinevad need koodid situatsioonide lahendustes ja intervjuudes. Tulemusi esitan intervjuueeritavate puhul tuues õpilase nime asemel välja intervjuu numbri klassiga (vastavalt 7a ja 7b), situatsioonide lahendustes märkisid mõned õpilased varjunime asemel siiski oma pärisnime, kuid nende konfidentsiaalsuse tagamiseks asendan nimed näiteks „õpilane x (a)“. Tuues välja erinevaid koode ja neid analüüsides ei ole minu eesmärgiks anda õpilaste vastustele hinnangut, vaid vaadelda koodide ja arutluse muutumist.

Koodid analüüsiks

Järgnevalt kirjeldan koode, mis aitasid analüüsida nii õpilaste situatsioonide

lahendusi kui ka intervjuusid. Selleks, et uurida kas tund on avaldanud mõju õpilaste mõtlemisele ja arutlemisoscusele, analüüsisin tunni alguses ja lõpus lahendatud situatsioone väärtusselituse dimensioonidest tuletatud koodide abil.

Kui mõni dimensioon oli teises situatsiooni lahenduses juurde tekkinud, võis seda pidada tunni positiivseks mõjuks, kui vähenenud, siis kas ei olnud tunnil mõju või muud tegurid vähendasid neid. Tulemusi andis ka koodide muutumine ning arutluse sisu esimeses ja teises lahenduses ning endast lähtumine probleemi lahendamisel.

Intervjuude puhul analüüsisin õpilaste vastuseid samade koodidega, kodeerides nende vastuseid ning otsides teooriale toetavaid ja vastu rääkivaid seisukohtasid. Kirschenbaum toob välja, et tema viie väärtustamise dimensiooni „eristamine aitab eelkõige selgeks teha hariduslikke eesmärgi“ (Kirschenbaum 2009, 127).

Koodid valisin Kirschenbaumi viie dimensiooni võtmemõtetenäidetena, millest kirjutasin täpsemalt peatükis 1.2.3. Eesmärgiks on nende abil uurida kvalitatiivseid ja sisulisi muudatusi õpilaste mõtlemises ning arutelus tunni alguses ja selle lõpus. Järgnevalt kirjeldan analüüsiks kasutatud koode, luues tabeli, nagu sisuanalüüsi puhul soovitatakse.

Tabel 1. Suunatud sisuanalüüsiks kasutatud koodid

Kood	Koodi selgitus	Näited
Mõtlemine	Siin on oluline mitmete võimaluste kaalumine, arutledes eelduste üle ja analüüsides erinevaid võimalusi. Olulisem tunnus, et siin ei tooda välja kindlat otsust või valikut. Seda koodi on kerge valimise koodiga segi ajada, kuid siin tuleb otsida mõttekäigus erinevaid tasandeid, kriitilist analüüsi, loomingulist lähenemist.	URF(b): „ <i>Ma läheks sõbra sünnipäevale, kui on järelvastamine, kui ei ole järelvastamist, siis ma ei lähe</i> “ AI (b): „ <i>Kui saaks selle töö järgi teha, siis ma läheks sõbra sünnipäevale. Oleneb ka mis aine kontrolltöö see on.</i> “
Tundmine	See kood on enesekohane,	Krissu:(a) „ <i>/.../ kuna mõlemad</i>

	väljendab enda tundeid, eelistusi ja väärtusi. Kergem on ära tunda, kui on sõnastatud, et „minu jaoks on oluline/kallis/tähtis“– ehk endale oluline.	<i>asjad on mulle tähtsad /.../ .“</i> Pandu (b): „ <i>Mul ei ole mingit probleemi.</i> “
Valimine	See kood on mõtlemisega sarnane, kuid seda eristab kindla valiku tegemine. Mõne situatsiooni juures on valimise kood seotud eelnenud mõtlemise koodiga	Jenna (a): „ <i>Ma üritaksin koolis kahe klassikaaslasega kokku saada ning teema üle arutada. Ma teeksin kava valmis ning läheksin siis peole.</i> “
Suhtlemine	Kood väljendab eelkõige teistest aru saamist ning nende kaasamist arutellu. Siin on olulised empaatia, teise inimese mõtteviisi mõistmine ja konfliktide lahendamine. Kusjuures tulemused võivad olla: ükski osapool ei kehtesta oma väärtusi, üks osapool võidab ja teine kaotab, kõik osapooled saavutavad rahuldava tulemuse.	Mihkel (a): „ <i>et saaks õppida ja olla peol ja oma sõbrale olla truu</i> “ kusjuures konflikt on lahendatud nii, et kõik osapooled saavutavad rahuldava tulemuse.

Tegutsemise koodi iseloomustab igapäevatoimimises järjekindel oma väärtustega kooskõlaline käitumine. Seda koodi situatsioonide ega ka intervjuude pinnalt vaadelda ei saa, kuna seal toimub teoreetiline tegevus ning Kirschenbaumi ja ka Rathsi kohaselt läheb tegutsemine siiski reaalse käitumise alla (Kirschenbaum 2009, 129).

Kodeerimise reeglits oli lähtuda nende selgitusest ning teha seda neutraalselt, ilma „taustinformatsiooni“ juurde mõtlemiseta. Ehk siis lähtusin sellest, mille õpilane oli paberile kirja pannud, mitte ei proovinud näha „sõnade taha“.

3. Tulemused ja arutelu

Järgnevalt esitan analüüsi ja uuringu tulemused vastavalt uurimisküsimustele. Saadud tulemusi võrdlen väärtuste selitamise teooriaga ning toon välja sarnasusi ja erinevusi minu tulemuste ja varasemate teadmiste vahel. Kuigi töös püstitatud eesmärgid on omavahel seotud, on tulemusi loetavuse huvides esitatud eraldi peatükkidena, mille all vastan uurimisküsimustele. Iga teema alguses toon välja, mida selle teema all käsitlen ja millele vastust otsin. Iga peatüki lõpus arutlen antud uuringu tulemuste ja teoreetiliste käsitluste vahelistest suhetest, nende põhjustest ning teen lühikese kokkuvõtte olulisematest punktidest.

Üheks tulemuste saamise protseduuriks oli õpilaste situatsioonide lahenduste kodeerimine ning tunni alguses ja lõpus antud vastuste koodide muutuse jälgimine, eesmärgiga vaadelda tunni mõju õpilaste arutlemisoskusele ning valiku põhjendamisele. Eesmärgiks oli võrrelda nii koodide arvu muutumist kui ka koodide sisu. Enne ülejäänud tulemuste esitamist, analüüsin analüüsiks kasutatud koodide toimimist.

Tabel 2. Koodide arvu muutumine esimeses ja teises situatsioonis.

	Koodide arvu muutumine situatsioonides võrreldes esimese lahendusega, vastavalt klassides a-19 ja b-17 õpilast.
Suurenenud	2 (a) / 2 (b) õpilasel
Vähenenud	8 (a) / 8 (b) õpilasel
Jäänud samaks	9 (a) / 7 (b) õpilasel

Esialgu kodeerisin lahendused ühekordsete koodidega, kuid hiljem eristasin ühe lahenduse sees ka sama koodi saanud erinevad lausungid, ehk siis mõnes lahenduses võis olla näiteks kolm „valimise“ lausungit ja seega ka kolm samasugust koodi. Esialgse kodeerimise järgi olid tulemused erinevamad - koodide arv A klassi puhul oli teise lahenduse puhul märgatavalt suurenenud ning samaks jäänud koodide arv väiksem, kui uue kodeerimise järgi. Kodeerides lausungite kaupa, andis see klasside võrdluses tulemuseks sarnasemad muutused.

Vaadates koodide arvu muutumist, siis võib järeldada, et koodide arvu muutumine ei erine kahe tunni puhul. Erineb vaid samaks jäänud koodidega lahenduste arv, kuid see tuleneb asjaolust, et B klassis on 2 õpilast vähem. Peale lahenduste analüüsimist selgus, et õpilase kirjutatu pikkus ei pruugi tähendada rohkemaid erinevaid lausungeid. Ühel juhul oli näiteks esimene lahendus pikemalt kirjutatud kui teine, kuid lausungeid oli võrdselt nii esimeses 3 ja ka teises 3.

Jenna (a): 1. lahendus: *„Ma arvan, et kui oleks selline juhtum, siis ma läheksin oma sõbranna sünnipäevale kohale, aga tuleksin varem ära nii, et jääks aega õppida. Teine võimalus oleks see, et ma pakun talle välja, et ma pean temaga sünnipäeva hiljem või saaksin temaga mõni teine päev kokku ja peaksin temaga hiljem sünnipäeva. Rohkem arvan ma, et ma kasutan esimest võimalust ehk läheksin sünnipäevale, aga tuleksin varem ära“.*

2. lahendus: *„See oleneb sellest, kui palju aega on sünnipäevani. Ma üritaksin koolis kahe klassikaaslasega kokku saada ning teema üle arutada. Ma teeksin kava valmis ning läheksin siis peole“.*

Siin on näha, et õpilane arutleb esimeses lahenduses erinevate külgede alt, mis on oluline, kuid tema arutluses esineb ainult üks väärtustamise dimensioon, „mõtlemine“, siiski kolme erineva mõtlemise lausungina. Teise lahenduse puhul on arutlus poole lühem, kuid koodid on „mõtlemine“ ja kaks korda „valimine“. Ehk siis esimeses lahenduses on õpilane küll põhjalikult olukorra üle arutlenud, kuid pole kindlat valikut teinud ega välja toonud, mis oleks tema või teiste osaliste jaoks olulist. Teises lahenduses on aga sama õpilane arvestanud lahenduse eelduseid ning teinud enda arutluse pealt otsuse.

Samuti tuleb selle näite puhul välja tegelikult situatsioonide olukorra erinevus. Nimelt esimese situatsiooni puhul võib mõista valikust, et õpilase jaoks on sünnipäev olulisem kui enda kontrolltöök õppimine, kuna on plaan minna kõigepealt sünnipäevale ja alles siis õppida. Kuid teises olukorras on õpilane otsustanud enne valmis teha kava ning alles siis läheks sünnipäevale. Nende valikute erinevus võib viidata õpilase sügavamale mõtlemise tasandile ning teise situatsiooni puhul enda huvidega ja soovidega arvestamist. Selle näite puhul jääb lahtiseks, kas teise essee lahendus on toimunud tunni mõjul, ehk õpilane on

mõelnud, mis on temale oluline ja teinud otsuse selle toel, või mõjutas hoopis situatsiooni sisu, heategevusliku kava koostamine.

Järgnevalt kirjutan lahendustest, mille puhul oli teise situatsiooni lahenduste lausungite ja sellest tulenevalt ka koodide arv suurenenud. Näiteks A klassi o (õpilase nimi) lahendused:

1. lahendus: „*Ma läheksin ikkagi sünnipäevale ja õpiksin öösel. Ma teeksin seda, sest mulle on sõbrad tähtsamad kui hinded ja ma saan õppida öösel ja kui ma olen juba õppinud siis midagi ikka tuleb välja.*„

2. lahendus: „*Ma selgitaksin sõbrale, et mul on tõesti vaja ja ütleksin, et me võime mõni teine kord hängida ja teeksin kava valmis. Kõik on õnnelikud.*“

Esimeses lahenduses esines valimise lausung kahe erineva koodina: 1) „*Ma läheksin ikkagi sünnipäevale ja õpiksin öösel.*“ 2) „*Ma saan õppida öösel ja kui ma olen juba õppinud, siis midagi ikka tuleb välja.*“. Kõigepealt tehakse kindel valik ning teisel juhul kinnitatakse oma valikut põhjenduse ja tagajärgedele mõtlemisega. Kolmas lausung oli „tundmine“ – „*mulle on sõbrad tähtsamad*“.

Teises lahenduses aga on suhtlemise lausung samuti kahe koodiga 1) „*Ma selgitaksin sõbrale*“ ja 2) „*kõik on õnnelikud*“. Tundmise lausung „*mul on tõesti vaja*“ ja valimine „*ja teeksin kava valmis*“. Selle lahenduse põhjal võib järeldada, et õpilane proovib näha olukorda erinevate külgede alt ning leida, kuidas kõik osapooled tulemusega rahule jääksid. Samuti pakub õpilane alternatiivi. Võimalik, et lausungite suurenemine tuleneb tunnis käsitletust ning õpilane oskas teise lahenduse ajal kasutada oskust mõtelda olukorra erinevatele osalistele ning võimalustele.

Teine suurenenud lausungite arvuga, oma põhimõtetest lähtuv lahendus, oli õpilasel *(a):

„*1) Ma kindlasti ei läheks sünnipäevale, kuigi ütleks talle et teeksin midagi koos tema sünnipäeva puhul. 2) Sest kool on natuke tähtsam/vajalikum/kohustuslikum jne. ... Ja sünnipäevi palju.*“

Temal oli esimeses lahenduses kesktee leitud, kus ta mõlemat asja teha saaks, et õpib enne sünnipäeva ja siis läheb peole, aga teises lahenduses on õpilane väljendanud, et „*kindlasti ei läheks sünnipäevale*“, mis näitab, et õpilane on määratlenud, mis on talle endale kõige olulisem ja tegutseb vastavalt sellele. Teisalt

on siin näha „suhtlemise“ lausungi sügavamast olemust, kuna õpilane selgitab, et „ütleks talle et teeksime midagi koos“, mis näitab, et õpilane mõtleb sõbra seisukohale ja sõprusele.

Need näited lubavad järeldada, et need, kelle puhul oli teises lahenduses lausungeid ja ka koodi juurde tulnud, olid sõnastanud selgemalt enda seisukohad, unustamata siiski mõelda ka olukorra teiste osaliste peale. See oli üks peamisi teemasid, mida me tunnis käsitlesime, et inimestel on omad vaated, põhimõtted, kuid arvestada tuleb ka muude teguritega.

Lausungite arvu muutumine ei toonud kahe klassi vahel erinevusi välja, kuid nagu eespool kirjutatud, siis koodide arv ei ole tingimata seoses lahenduse pikkusega. Seetõttu, analüüsin järgnevalt lausungite sisu muutumist, et mõista, kas tunnist on sisuliselt mingisugust mõjutajat õpilaste mõtlemise ja arutlusele olnud või mitte.

Tabel 3. Lausungite arvu muutumine a ja b klassis.

	Esimene lahendus	Teine lahendus
Mõtlemine	13 (a) / 17 (b)	11 (a) / 7 (b)
Tundmine	17 (a) / 13 (b)	11(a) / 5 (b)
Suhtlemine	13 (a) / 7 (b)	17 (a) / 1 (b)
Valimine	28 (a) / 18 (b)	22 (a) / 26 (b)

Eelnevale tabelile ainuüksi peale vaadates võib mõista, et B klassi teise lahenduse ajal on õpilastel olnud ülesandega teistsugune, nõrgem, side kui esimesega. A klassi puhul ei ole koodide muutus nii järsk olnud kui B klassis. Oletatavasti on teise situatsiooni lahenduse puhul rolli mänginud rohkem siiski ülesande sõnastus kui tund ja arutelu. Teooria kohaselt peaks väärtuskasvatustund panema õpilast arutlema, järele mõtlema ning erinevate külgede alt analüüsima, kuid koodide järgi on mõlema klassi puhul kõige „populaarsem“ lausung „valimine“. Samas näeb väärtusselituse teooria selle mudeli tähtsust õpilastele vaba valiku tähtsuse ja otsuste tegemise olulisuse näitamises ning sellisel juhul on „valimise“ suur osakaal tõestuseks, et õpilased oskasid ülesandes lahendada probleemi tehes suures osas kindlaid valikuid.

Huvitav, et „suhtlemise“ koodi esineb teises lahenduses A klassil seitsmeteist korda

ning B klassil vaid ühe korra. Siin võib olla põhjuseks kas pisut erinev situatsiooni sisu või tund on mõjutanud A klassi rohkem. Teine põhjus tundub ebatõenäolisem arvestades asjaolu, et tunni käigus arutlesid mõlemad klassid kaasa ning B klassi õpilastel oli samuti erinevaid arvamusi ning lähenemise probleeme.

Enamasti esines „tundmise“ lausungit koos „valimise“ lausungiga just kontekstis, kus õpilane teeb valiku ning põhjendab seda endale olulisega.

Krissu (a): „*Ma läheksin sünnipäevale, kuid ainult natukeseks niiet jääb aega ka laadaga tegeleda, kuna mõlemad asjad on mulle tähtsad ning nii saaks mõlemat asja teha.*“

Frudo de Pimp (b): „*Koristan toa ära ja lähen sõbraga õue. Sõber on tähtsam.*“

Seesugune lausungite kooslus on väärtuselituse koha pealt oluline, kuna teooria eesmärgiks on saavutada õpilaste poolt oma valikute ja tegevuse oluliseks pidamine.

Eelnevale toetudes võib näha, et õpilaste lahendustes esinev koodide arv ei suurenenud kummaski klassis märkimisväärselt. Vaid kahel õpilasel mõlemas klassis esines teises situatsioonis suurenenud koodide arvu. Lahenduste lausungite muutumine näitas aga hoopis mitmekesisemat pilti. A klassi puhul oli lausungeid mõlemas lahenduses märgatavalt rohkem kui B klassi lahendustes. A klassil oli teises lahenduses suurenenud „suhtlemise“ koodiga lausungid, mis näitab lahendustes sotsiaalse konteksti olulisuse kasvu ning teiste kaasamist oma otsustesse.

3.1. Eneserefleksioon ja empaatiavõime

Siin peatükis analüüsin tunni ja loo mõju õpilaste refleksioonile ja empaatilisele tuginedes nii tunni transkriptsioonile, situatsioonide lahendustele kui ka intervjuudele. Eesmärgiks on vastata küsimusele „*Kuidas arendavad lood väljapaistvatest isikutest õpilaste refleksiooni ja arendavad empaatiavõimet?*“ Teoorias kirjutasin, et empaatia ja refleksioon on omavahel seotud ning tõin välja ka Stuart Nairn'i tõdemuse, et kõrgem reflekteerimise tase on toimunud enam gruppides, kui individuaalsel lähenemisel. Samuti arutlesin mõnede autorite seisukohast tulenevalt, et reflekteerimise oskus loob suurema võimaluse empaatiliseks. Need on osad mõtted, mille kohta loodan andmetest vastuseid

saada, mis eelnevat kinnitaksid või lükkaksid ümber.

Tunnist

Lood pakuvad tihti võimalust eneserefleksiooniks ning empaatiaks peategelasega. Küsimused, mida esitab õpetaja võivad aga õpilasi paremini selleks suunata ning refleksiooniks julgustada. Peale Mohandase loo rääkimist küsisin õpilastelt „*Kuidas te arvate, et Mohandas end tundis nendel otsustavatel hetkedel (näiteks sõbra ees)?*“. Esimeseks vastuseks oli B klassi tunnis „*kust mina peaksin teadma.*“ Teine õpilane vastas, et tema „*oleks küll söönud*“.

Üks õpilane tõi Gandhi kohta välja, et „*ta tundis end vastutavana*“ ning küsides, mille eest ta tundis end vastutavana vastati, et „*sõbra ees*“. Võib järeldada, et õpilane proovis end Gandhi asemele mõelda ning sellest tulenevalt leidis, et keerulises olukorras on vastutus peale enda ka teiste ees. Üldiselt tundus, et see küsimus osutus õpilastele keeruliseks, sest rohkem vastuseid sellele ei tulnud. Paralleelklassis sellist seisukohta, et „*kuidas mina peaksin seda teadma*“ või otsest tõrksust ei esinenud.

Oluliseks reflekteerimise kohaks selle tunni juures oli A klassis loo järel küsitud küsimus, et „*kuidas teie tema asemel oleksite käitunud?*“. Peaaegu pooled õpilastest vastasid, et nad oleksid liha söönud, kuna arvati, et Gandhi on omaette inimene, kes võib teha nagu ta tahab ja liha annab jõudu. Kui küsisin, et arvestades selle Gandhide perekonna usulisi põhimõtteid, kas ka siis teeksid õpilased samasuguse valiku, jäid õpilased oma varasemale seisukohale kindlaks. Ilmselt empaatilisus kaldus siin Gandhi enda põhimõtetele ja õpilased tahtsid selle juurde jääda, et igal inimesel on omad õigused teha vaba valik, isegi hoolimata pere nõudmistest.

Situatsioonidest

A klassis oli mitmeid õpilasi, kes situatsioonide lahenduste põhjal ei muutnud oluliselt tunni jooksul oma seisukohtasid või arusaamu. Näiteks V. näitas juba esimeses lahenduses oskust mõelda empaatiliselt ja reflekteerida, tuues analüüsi sisse oma varasema kogemuse

„*Minu endaga on olnud selline olukord. Kui ta (sõber) on solvunud, siis ma saan aru, et ta ei ole õige sõber. Kui ta suudab mõelda ainult endale siis ta järelikult ei suuda mind mõista. Ma loomulikult vabandan, aga ma*

saan aru, et ta ei suuda ennast minu olukorda panna.“

Siin lahenduses on näha nii „suhtlemist“, „valimist“ kui ka „tundmist“. Sama õpilase teine situatsiooni lahendus oli järgmine:

„Käituksin samamoodi nagu eelmiseski juhtumis. Muidugi on tal kahju ja minul ka aga midagi pole teha. Teeksin võibolla ettepaneku, et mõnel päeval kahekesi midagi teha“.

Nendest lahendustest võib lugeda, et õpilane on sellise olukorraga kokku puutunud ning lahendab antud olukorda emotsionaalsest tasandist ja kogemusest lähtuvalt – järelikult toimus tema puhul reflekteerimise protsess. Teise lahenduse puhul on aga juurde tulnud „mõtlemise“ lausung, mis võib näidata, et tunnis arutletud vaatepunktid erinevatest võimalustest ja lahendustest mõjutasid ka õpilase olukorra hindamist.

Mitmed õpilased kirjutasid teise lahenduse juurde mõtted, mis näitasid, et õpilased tahavad arvestada ka teistega ning nende tunnetega (kood oli nendel puhkudel „suhtlemine“) – *„kõik oleksid õnnelikud, keegi ei solvu, kõik on õnnelikud“*. Oli ka vastukaaluks neid, kes väljendasid selgelt, kuidas teiste huvid neid ei puuduta või on ühe huvid olulisemad kui teise omad, nagu *„las klassikaaslane teeb; mul savi õpetajast; suva see õpetaja, parim sõber on tähtsam“*. Kõige rohkem esines aga kompromissi leidmist või selle leidmise soovi ning kuna ülesande kirjelduses ei olnud väljendatud, et jõuab ainult ühte teha, siis suur osa plaanis teha ühe asja kõigepealt ära ja siis minna sünnipäevale. Näiteks nagu *„läheksin sünnipäevale ja teeksin enne tundi kavandi ära, ma teeksin kava ära ja siis läheks peole hiljem“*. A klassil oli teiseks lahenduseks „suhtlemise“ lausungeid juurde tekkinud, mis lubab näha võimalust, et tund pani õpilasi rohkem teistega arvestama.

Lisaks on huvitav näide, et kui „suhtlemise“ ja „tundmise“ lausungid esinesid koos, siis kuuel juhul üheksast, olid need seotud reflekteerimise ja empaatilisusega või sõbra seisukoha mõistmisega. „ *Muidugi on tal kahju ja minul ka aga midagi pole teha.“ ja „/.../kuigi ütleks talle et teeksime midagi koos tema sünnipäeva puhul. 2) Sest kool on natuke tähtsam/vajalikum/kohustuslikum jne“*. Õpilased, kelle vastuses olid need lausungid esindatud, kuid need ei seondunud reflekteerimisega oli XxxFl...(a): *„Suva see õpetaja. Parim sõber on tähtsam“* ja Random (a): *„Mul savi õpetajast, läheks sünnale, las klassikaaslane teeb“*. Õpilase väljendavad oma

tundeid, kuid siin ei ole emotsionaalset sügavust ja empaatilisust.

Oli õpilasi, kes teises situatsioonis asetasi end realselt kirjeldatavasse situatsiooni ning tunnetasid seda olukorda ning arvestasid oma valikute põhjusi ja tagajärgi. Näiteks

Vodka&mina: „*Minu peal oleks suur vastutus ja ma üritaks kava kokku panna (nt nii, et sõber paneks pool kava ja mina pool) /...!*“.

Niina: „*Kui ma õppimist väga ei põe, siis selline teistsugune vastutus on tähtis. Küllap sellepärast, et ma ei taha inimesi alt vedada ja nende pilke taluda*“.

Õpilane2: „*Ma ei läheks sõbra/sõbranna sünnipäevale. Sest kõik loodavad minu peale ja oodatakse et laadal hakkama saaksime. Ma ei tahaks teisi alt vedada ja ma saan öelda et tulen järgmisele sünnale*“.

Viimase näite puhul mõtleb õpilane oma vastutusele ja valikule ning selle põhjusele ning arvestab teiste inimeste tunnetega, mis näitab, et siin on tegemist nii empaatia kui ka eneserefleksiooniga.

B klassi puhul olid teise situatsiooni lahendused märgatavalt lühemad kui A klassil. Situatsioon oli kerge, kuid sisaldas sama palju erinevaid osapooli nagu esimenegi ülesanne – lahendaja, sõber ja kolmas osapool, siin siis vanemad. Samas võib hoolimata ülesande lihtsusest väita, et nende puhul reflekteeriti oma käitumise üle, kuna korduvalt toodi lahendustesse järgmisi põhjendusi: „*Mul ei võta toa koristamine kaua aega, mu tuba on koguaeg korras, mul kulub toa koristamiseks 20 minutit*“.

Ehk siis õpilased mõtlesid lahendamise ajal, et kuidas nad realselt tegutseksid ning millised võimalikud valikud neil on. Kahjuks ei olnud siin, nagu juba mainitud, sügavat analüüsi, et „*tehes sellise valiku, pean vanemaid alt vedama, kuid saaksin sõbraga aega veeta või vastupidi*“.

Kuna kirjatööd ei sisaldanud põhjalikumat seletust, siis ei saa nende lahenduste põhjal välja tuua tunniga seoses enesereflekteerimise või teiste osapoolte mõistmise arengut.

Intervjuudest

Sissejuhatuses kirjutasin, et lood väljapaistvatest isikutest pakuvad võimalusi reflekteerimiseks. Kui intervjuudes õpilaste käest küsisin „*Mida sa sellest tunnist õppisid?*“, siis vastus seondus kõigil, peale intervjuueeritava nr. 4a, looga Mohandas

Gandhist ja liha söömisest. Algselt ei nimetanud keegi situatsiooni ise esimese asjana, mis meenus. Kuna tunnist oli intervjuerimise hetkel möödas nädal aega ja kaks päeva, siis oligi tõenäosus suurem, et õpilased kõike enam ei mäleta ja välja tulevad eredamad mälestused. Intervjuude läbi viimiseks jätsin nädala vahele, kuna minu jaoks oli oluline näha, kas tund oli õpilastele piisavalt oluline ja huvitav, et see ka hiljem meenuks. Kui ka nädal aega hiljem suudavad õpilased arutleda tunnis õpitu ja kogetu üle, siis võib väita, et tund avaldas mõju ning õpilased said paremini õppida ja luua seoseid iseendaga.

Eneserefleksiooni teema kohta esitasin vastava küsimuse intervjuus „*Kas arutluse ajal said mõtelda, kuidas Sina sellises olukorras käitunud oleksid/mida Sina oleksid teinud?*“. Vastused toon tabelina, kuna see annab nii parema ülevaate.

Tabel 4. *Õpilaste hinnangud oma mõtetele arutluse käigus.*

Intervjuee-ritava number ja klass	Õpilase vastus	Analüüs
1a	„ <i>Eem, kuidas ma oleks...aus olnud. Nagu ma oleks aus olnud.</i> “	Selle vastuse ja eelnevate juures võis järeldada, õpilane mõtles tagasi tunnile ning vastus oli tagantjärele pakutud. Samas toimus lühike refleksioon mitte küll tunnis, kuid intervjuu käigus.
2a	Vastus: „ <i>No jaa, eks ma ikka siis mõtlesin. Noh ma oleks arvatavasti samamoodi, oleks söönud ja hiljem oleks öelnud</i> “. Küsimus: „ <i>Et said mõtelda enda peale?</i> “ Vastus: „ <i>Ja mõtlesin küll, et mis ma teeks</i> “.	Vastuses väljendatakse refleksiooni toimumist. Õpilane mõtles, kuidas tema sellises olukorras oleks käitunud.
3a	„ <i>Jaa, ma nagu mõtlesin sellele, et mida mina teeksin, et ee, kui mul oleks selline religioon.</i> “	Siin on õpilane proovinud end asetada ka peategelase positsiooni, mõeldes religiooni rollile probleemi juures.

4a	„Jah. Seoses liha söömisega. Ma arvan, et ma oleks ikka söönud.“	Vastuses väljendatakse refleksiooni toimumist.
5b	Vastus: „No, ei mul on, ma olen üsna harmooniline inimene.“	Siin küsisin teisiti: „kas sa saaksid midagi üle tuua enda ellu, arutellu?“.
6b	Vastus: „Mm, no oleks aga ma ei mõelnud seda.“ Küsimus: „Aga mis takistas seda mõtlemist?“ Vastus: „No ma ei tea, phh, ma ei tea, miks ma ei mõelnud sellele. Ma ei pane ennast niimoodi kõikide, igasse olukorda.“ Küsimus: „Aga vahel tundides proovid ennast asetada?“ Vastus: „Vahel, aga harva.“ Küsimus: „Kas see on keeruline sinu jaoks?“ Vastus: „Ei ole aga, mm, ma ei ole kõige parem selles, et panen või ei pane.“	Õpilane arvas, et keeruline oli just enese võõraste kultuuri asetamine. Veel toob õpilane välja, et asetab end harva teiste asemele ning mõtleb läbi teise vaatepunkti.
7b	„Mkm.“ Küsimus: „Aga mis takistas sellist mõtlemist?“ „Ei miski ei takistanud. Ma ei pühendunud väga loole. Ma kuulasin ära küll aga ma ei mõelnud väga kaasa.“	Selle vastuse põhjal võib järeldada, et selle õpilase puhul ei toimunud reflekteerimist, kuid eelnev vastus peegeldas seda. Samas eelmisele küsimusele „Aga arutelu ajal, et kas sa said mõtelda, kuidas sina sellises olukorras käitunud oleks?“, õpilane vastas: „Mm, ma oleks kohe ära söönd (liha).“
8b	„Natukene.“ Küsimus: „Said mõtelda jah. Aga mis sa mõtlesid?“ „No ma mõtlesin tegelikult, et kui ma oleksin see Gandhi, et tegelikult siis ma ikkagi vist ei läheks seda liha süüa. Kahel põhjusel, esiteks ee, see tegelikult ei oleks nagu hea, see oleks	Õpilane reflekteerib ja vaatleb olukorda ka erinevatest aspektidest. Õpilane oskab arvestada religioosse tausta olulisusega antud probleemi juures ning mõtles ka sellest lähtuvalt, mis viitab empaatilisele.

<i>õpetuse vastu onju, esiteks. Ja teiseks see liha võib olla üldse ma ei tea kust olla tulnud ja võib ma ei tea, ebahügieeniline olla.“</i>
--

Tabelis välja toodud lõigud intervjuudest lubavad väita, et õpilastel oli võimalust reflekteerimiseks, kuid osad kasutasid seda ning teised mitte. Ühtedel oli seda lihtsam teha, teistel erinevatel asjaoludel, nagu võõras kultuur, keerulisem. Samas rääkis üks intervjuueeritavatest, et Gandhi võõrasse religiooni kuulumine ning kaugel maal elamine ei takistanud õpilast ka enda käitumisele mõtlemist ning ei teinud õppimist keerulisemaks. Kolmest õpilasest kaks, kellel on madalam õppimise aktiivsuse tase, vastasid reflekteerimise küsimusele eitavalt, hoolimata vastustest välja tuleva refleksiooni olemasolust. Kolmas ütles, et oli küll tunnis endast mõtelnud ning kirjeldas ka oma otsust.

Üheks murepunktiks klassiruumis reflekteerimise võimaldamisel pidasid nii väärtusselgituse teoreetikud ja ka Stuart Nairn õpetaja rolli ja mõju selles. Üks intervjuueeritavatest vastas küsimusele: „Aga kui sa ütled, et õppisid kuidas erinevaid asju hinnata ja mis on olulisem ja mis vähem olulisem, siis kas keegi mõjutas seda sinu arvamust või jõudsid ise sellele arusaamisele?“ järgnevalt: „Ei, no ma ikka ise jõudsin. Keegi ei mõjutanud.“ Samas kirjutas teine intervjuueeritav küsimusele „Aga kas, kui sa mõtled selle tunni peale tagasi ja oma arvamuse avaldamise peale, siis kas sulle tundus, et keegi kaasõpilastest või õpetaja suunas sinu mõtteid?“ järgnevalt: „Mm, ma ei tea. Mõned läksid ma arvan teiste inimestega kaasa. Näiteks üks inimene läks ühe arvamuse juurde ja teised läksid ka.“ Siin on kaks erinevat vastust, kuid intervjuueeritavad ei tundnud, et õpetaja neid mõjutanud oleks. Kui siis klassikaaslased, mis on ka tegelikult tunni nõrkuseks, kuid paratamatult toimub gruppides mõnel määral teineteise mõjutamist.

Teooria osas (eneserefleksiooni ja empaatia peatüki all) olen kirjutanud, et need, kes osakavad enda käitumist ja mõtlemist analüüsida, suudavad suurema tõenäosusega ka teisi inimesi mõista ja olla empaatilisemad. Analüüsides õpilaste vastuseid intervjuudes, kes kirjeldavad tunnis reflekteerimist, siis intervjuueeritavad on väljendanud teiste seisukohtade aktsepteerimist ja õigust. Ka reflekteerimisega raskusi kogunud intervjuueeritav 6b on väljendanud samasugust mõistmist

teistsuguse arvamuse puhul –

„No minu pärast olgu, igal ühel võib olla oma arvamus ja minu arust on see okei. Mis selles nii erilist siis on. Igal ühel on oma arvamus, et, et, minu jaoks ei ole see probleem.“

Ka lood inspireerisid õpilasi eneserefleksiooniks.

Intervjueerija: *„Äkki sa mäletad, kas selle arutelu või küsimuste ja vastuste käigus ka õppisid midagi?“*

Õpilane 7(b): *„Mm, mitte väga aga ma õppisin seda ka, et alati ei ole vaja kakelda, et tüüsi lahendada.“*

Intervjueerija: *„Kas sa tunnend, et sellega on vahel siis probleeme?“*

Õpilane 7: *„Mm, vahepeal ikka.“*

Intervjueerija: *„Kuidas sa seda sellest tunnist õppisid?“*

Õpilane 7: *„See, mis ta (Gandhi) tegi lihtsalt.“*

Intervjueerija: *„Sa mõtled seda ahimsa põhimõtet ja vägivallatut võitlust?“*

Õpilane 7: *„Mhmm.“*

Intervjuus tuleb veel välja, et õpilane on kokku puutunud probleemide jõuga lahendamisele. Just seetõttu oli minule kui uurijale oluline, et õpilane sai oma ja ka teiste käitumisele mõtelda ning leida probleemide lahendamiseks alternatiiv. Antud intervjuu väljavõtte ilmestab ka tõsiasi, et õpilasel on raske hinnata oma metakognitiivset tegevust, sest veidi eespool on sama õpilane väitnud, et ta ei saanud arutluse ajal enda käitumisele mõtelda.

Mind huvitas, kuidas ja kas on reflekteerimine ja empaatilisus omavahel seotud. Ühe intervjueeritavaga tuli see seos selgemalt ka välja.

Intervjueerija: *„Mida sa õppisid arutelu käigus?“* Selgitan, et meil olid need küsimused ja vastused ja tegime arvamusskaalat.

Õpilane 2a: *„Aa, no sealt ma õppisin seda, et võibolla kuidas hinnata erinevaid asju nagu olulisuse järgi.“*

Intervjueerija: *„Kas sa mäletad, et mis mõttes hinnata erinevaid asju? Täpsustad ehk veidi?“*

Õpilane 2a: „Aah, ei mäleta väga hästi. No ega kõik tunnid meelde ei jää.“ /.../

Intervjuuerija: „Selge. Aga kui sa proovid mõelda näiteks eelmise nädala peale, siis mida sa tegid, mida sa kalliks või oluliseks pead?“

Õpilane 2a:

„Oh, ma käisin maal, nädalavahetusel. Ses mõttes, et ma pole maal käinud, et talvel ei käi, suvel ma elangi seal. Ma muidu seal ei käi, et käisin seal esimest korda üle pika aja, ja siis oli see kõige soojem päev ka ja siis kui oli 10 kraadi ja rohkem, seal oli mõnus olla ja tegin tööd ja.

Intervjuuerija: „Et kuidas sa kirjeldaksid, miks see oluline sulle just oli?“

Õpilane 2a:

„Mm, noo, eks ikka see oli, ses mõttes endale oluline, et viitsisin ennast kodust välja ajada ja teha midagi, sest üldiselt nädalavahetustel ma lihtsalt vedelen terve päeva voodis ja olen arvutis, et see oli endale selles mõttes oluline, et ma viitsisin teha midagi ja eks see oli teistele ka oluline, et aitasin puid teha ja igasuguseid asju.“

Rääkides sellest, mis õpilasele oluline on, sisaldasid õpilase vastused nii „tundmise“ kui ka „suhtlemise“ lausungit, mida võib tegelikult vastavusse viia ka reflekteerimise (mõtlemine endale olulisusele) ja empaatilisusega (mõtleb ka teistele). Õpilane kirjeldab põhjalikult, miks oli see käik temale oluline ja tõi välja ka tähtsuse teiste jaoks. Võimalik, et selle õpilase puhul, kes vastas enne, et õppis olukordasid hindama, tuli viimase küsimusega välja esiteks erinevate aspektide nägemine selle maal käiguga seoses ning ka enda ja teiste tunnete mõtlemine ja oskus seda tähtsaks pidada. Siin tuleb välja, et õpilane suudab reflekteerida ning seejuures mõelda ka teiste peale.

Intervjuudes vaheülesande, hierarhiate valikust ja selle selgitamisest (siinkohal räägin ainult põhjendusest, ei puuduta valitud väärtusi) võib järeldada, et õpilased, kes tunnis kaasa mõtlesid ja töötasid, suutsid oma väärtuste hierarhia valikut mitmekülgselt põhjendada. Intervjuueritavatel 1a, 4a ja 7b oli keerulisem oma valikut analüüsida. Intervjuueritav number 4a kirjeldas tunnis reflekteerimist, kuid õpilastel 1a ja 7b oli sellega raskusi. Sellest tulenevalt on põhjust järeldada, et kes teadvustavad oma tegevust ja valikuid ning suudavad oma käitumise ja tunnete üle reflekteerida, oskavad oma otsuseid ka paremini põhjendada.

Reflekteerimist ja empaatilisust oli võimalik vaadelda pigem tunni ja intervjuude analüüsi põhjal. Situatsioonide puhul oli A klassis paremini nähtav teiste mõistmine, kuid siiski suutsid selle ülesande käigus mõlema klassi õpilased end asetada kirjeldatud olukorda ning enamasti põhjendati olukorda nii, nagu „mina“ teeksin. Üks õppemeetodi eesmärkidest, et lood võimaldavad reflekteerimist on leidnud materjali põhjal kinnitust, kuid lugude kõrval osutusid tähtsateks ka õpetaja küsimused, mis võimaldasid õpilastel fookuseerida refleksiooni teatud aspektidele. Varasemalt kirjutatu, et kõrgem reflekteerimise tase võib aset leida pigem gruppides, kui individuaalsel lähenemisel situatsioonide näol, sai mõneti kinnitust, kuid seda ei saa täiesti kindlalt üheselt väita.

Nagu korduvalt välja toodud, siis B klassi teine situatsioonide lahendus oli lühem ja vähem reflekteerivam ning analüüsivam, kuid A klassi tööde hulgas leidis mitmeid analüüsivaid ja enese tunnete ja mõtetele rõhku pööravaid töid (näiteks V, Niina, Krissu). Üheks põhjuseks võin näha A klassi heategevusliku probleemi ja B klassi toa koristamise probleemi tähtsuse erinevust. Heategevusega oli seotud ka õpetaja, kes on võrreldes vanematega võõram ning õpilased proovisid leida erinevaid viise, kuidas olukorda lahendada. Toa koristamise puhul olid osapooled „kodusemad“, kellega ilmselt on harjutud peresiseseid kokkuleppeid tegema või on väljakujunenud reeglid, mistõttu ei pakkunud see õpilastele motivatsiooni pikaks aruteluks.

Intervjuude järgi toimus eneserefleksioon tunnis viie intervjuueeritava hinnangul, teised 2 ei väljendanud vastusega refleksiooni toimumist. Õpilase 7b puhul, kes vastas reflekteerimise küsimusele eitavalt, oli tegelikult reflekteerimine toimunud, kuid see tuli teiste küsimuste abil välja ja ilmselt õpilane ei seostanud seda teadlikult enese peale mõtlemisena. Reflekteerimine võib seega teoreetiliselt aset leida nii individuaalses ülesandes kui ka grupiga arutledes. Intervjuueeritava 2a näitel tuli seos reflekteerimise ja empaatilisuse vahel ilmekalt välja, kuna õpilane suutis lisaks enda käitumise ja valiku olulisuse peale mõtlemist arutleda ka valiku tähtsuse üle teistele.

Vastates küsimusele lugude rollist refleksiooni ja empaatiatunde arendamisel võib tulemuste põhjal väita, et lood väljapaistvatest isikutest pakuvad võimalust end teise olukorda asetada ning selle pinnalt erinevatest aspektidest enda käitumise üle

reflekteerida. Kasutades lugude kõrval ka erinevaid ülesandeid, pakuvad need õpilastele samasugust võimalust mõelda end mingisse olukorda ning lahendada see kas varasemate kogemuste või tunnis kogetu ja arutatu abil. Lisaks võimaldavad need lood ja ülesanded teiste isikute ning aspektidega arvestamist.

3.2. Erinevate aspektide nägemine ja analüüsisioskus

Riikliku õppekava III kooliastme õpitulemustes tuuakse välja §4 punkt 4, kirjeldades, et „*õpilane mõistab ja aktsepteerib teose lugemisel tekkivate seisukohtade paljusust, väärtustab erinevaid ideid ja kujutamisi viise.*“ Kõige põhimõttelisemaks probleemiks väärtusselgituse juures peetakse, et väärtuste üle diskuteerimine ega ka väärtuste välja toomine arutelu ei garanteeri nende järgimist käitumises (Põder *et al* 2009, 15). Üldhariduse eesmärgiks on anda õpilastele selliseid teadmisi, mis aitaksid elus otsuseid langetada, mõista paremini või käituda õigemini. Oma tunnis proovisin õpilastega probleemide üle arutleda, kuid seejuures suunata neid oma seisukohtasid ka põhjendama, et õpilased mõistaksid kaaslaste ja ka enda arvamusi paremini. Selleks, et kaaslasti mõista tuleks olukordades võimalikke erinevaid aspekte näha, mis aitavad teha õigemaid järeldusi ning arutleda sügavamalt. Siin peatükis on eesmärgiks analüüsida lugude mõju nendele omadustele ning vastata küsimusele „*Kuidas mõjutab õppemeetod väljapaistvatest isikutest oskust näha ühes situatsioonis erinevaid aspekte ja võimaldab nende toel analüüsimist?*“

Tunnist

Esimese tunni, A klassi, puhul kasutasin hinduismi ja Mohandase loo sissejuhatuseks rääkimisel näidet heast elus, küsides, mida tähendab see õpilaste jaoks, mida võiks see tähendada kristlaste jaoks ja mida hindude jaoks. Selliste küsimuste eesmärgiks oli kõigepealt panna lapsi mõtlema hea elu mõiste ja selle tähenduse jaoks nendele endale ning seejärel pakkuda mõtlemisainet, mis võiks olla hea elu erinevatest nurkadest vaadatuna. Endast rääkides pakkusid õpilased, et „*hea elu on mugavustes elamine, kui kõik on hästi ja olemas.*“ Kristlaste jaoks oli ühe õpilase seisukohast hea elu siis, „*kui rist on seinal.*“ Õpilane põhjendas sellist vastust, et „*nii meenutab see rist, et Jeesus on oma elu andnud inimeste pattude eest ja see tagab kristlasele hea elu.*“ Olles avaldanud erinevaid seisukohtasid ja toonud

need mõneti kokku hinduismiga, siis tõdesid paljud õpilased jaatuste ja noogutustega, et nende erinevate religioonide vahel on suur sarnasus hea elu mõiste puhul.

Teise, B klassi, tunni puhul oli õpilaste jaoks hea elu siis, kui on „*suhted sõpradega, internet.*“ Kristlaste jaoks oli nende arvates hea elu „*Jeesus, vaba elu, kui kõht on täis.*“ Õpilasi üllatas, kui tõin välja, et hindude jaoks on hea elu oma kohustuste täitmine, mille peale mitu õpilast tegid nägusid ja arvasid, et „*see ei tundu küll väga vabana.*“ Siit jätkasin, et hindude jaoks on armastus ja vabadus samuti väga olulised ning need puudutavad hindude *ahimsa* põhimõtet. Kui hakkasin sellest põhimõttest rääkima, lisas üks õpilane, et see on „*nagu 10 käsku*“, mida võib vaadelda, kui erineva materjali kokku sidumist ning seoste nägemist eri religioonide vahel. Väärtuste selitamise seisukohast oleks hea olnud sellest rohkem rääkida või lasta õpilasel oma seisukohta täpsemalt selgitada, kuid see vastus jäi edasi arendamata.

Loo rääkimise ja selle üle arutamise juures oli õpilastel samuti võimalus võtta seisukoht ning seda põhjendada. Loo rääkimise keskel, otsustaval hetkel, tegin pausi ning küsisin õpilastelt, mida nende arvates teeb Mohandas, „*Kas ta proovib liha või ei proovi?*“. Esimeses, A klassi, tunnis arvati, et „*ta kindlasti ei söö liha, sest see oleks ju vanemate tõekspidamistele vastu astumine ja sööb liha, sest ta on omaette inimene ja võib teha oma otsuseid*“ (kusjuures üks neiu arvas, et „*nii ta saigi tugevaks, et India vabaduse eest võidelda*“). Selles arutluses võeti kindel seisukoht– sööb või ei söö, kesktee valimist ei mainitud. B klassi tunnis arvati sarnaselt valides kahe äärmuse (sööb või ei söö vahel, kuigi esines ka paar seisukohta, et „*tema ei söö, aga mina ikkagi sööks*“ ja „*eestlase jaoks on see absurdne, et liha ei söö*“. Teise klassi puhul läks selle küsimuse juures lausa pikemaks arvamuste vahetamiseks, kus üks õpilane oli seisukohal, et „*kolmeteistkümnepoiss on sellises eas, kus liha süüakse.*“

Esimeses, A klassi, tunnis tuli peale lugu küsimustele vastates küll mõtteid, kuid need ei olnud pikema ja sügavama analüüsiga seotud. Näiteks „*Kuidas oleks Mohandas veel käituda saanud*“ küsimuse peale vastati, et „*ta oleks võinud liha proovida, saada tugevaks ja julgeks ning siis rääkida vanematele, et oli liha söönud.*“ Samas vastasid mitu poissi küsimusele, „*Kuidas teie oleksite Mohandase asemel käitunud*“ vastusega, et nad „*oleksid liha söönud*“ ning kui täpsustasin, et nad võtaksid arvesse Gandhide tugevaid usulisi põhimõtteid liha mittedöömise

suhtes, siis vastasid need õpilased endiselt, et nemad oleksid liha söönud. Ehk siis on õpilastel oma seisukohad, millele kindlaks jäädakse ning õpetaja küsimused ei mõjutanud õpilaste valikuid tugevalt.

Sügavam analüüs valikute üle toimus teise, B klassi, tunni puhul peale lugu. Üks õpilane vastas „*Mis mõtteid sul tekkis x?*“ küsimusele järgmiselt:

„Need on suht lollid mõtted ja ma saan aru, et see ei ole selline pragmaatilise mõtlemise küsimus, et ta nagu mõtleb, mis peaks olema, aga ma ei saa aru põhimõttest aru, kuidas sa saad teha haiget loomale, kes on surnud?“

Siinkohal hakkasid mitmed ümbritsevad õpilased vastu vaidlema ning salvestusest ei ole võimalik kõiki seisukohti eristada, kuid üks tõi näiteks välja, et „*rahvas ei söö loomi ju*“, ilmselt viidates siin varasemalt kõneldud *ahimsa* põhimõttele. Õpilane x jätkab:

„Ma ei saa sellest mõttes, mitte nagu religiooni mõttes aru, aga mul endale ei lähe peale nagu, /.../ (kui loom on surnud) siis sa ei tee seda asja ju enam hullemaks.“

Teine õpilane märgib ära, et „*sinu tarbimine kasvatab ka tootlikkust ja nii see edasi lähebki*.“ Kolmas toob välja, et „*hindude probleem ei ole see, et lambaid tapetakse, vaid hindude probleem on see puht põhimõtteline küsimus, et nad isiklikult ei tapa*.“ Selles klassis olevad õpilased on varasemaltki tõestanud, et nad oskavad arutleda ning oma seisukohtasid põhjendada. Mõlema klassi õpetaja on õpilastega arutlemist tundides rakendanud. Oluline on aga analüüsi osas tunnis õpitu kasutamine, kus kolmas õpilane põhjendab probleemi justnimelt hindude seisukohalt ning näitab sellega, et ta mõistab ja oskab probleemi näha ning analüüsida mitte vaid endast lähtuvalt, vaid ka arvestades vastavat konteksti ja kombeid.

A klassi tunni puhul oli skaala küsimuste juures suuremal osal õpilastel oma arvamus ning osati oma positsiooni skaalal ka põhjendada. Oli ka neid, kes vastasid, et seisavad just selles kohas, kuna „*sattusid sinna*“ või „*lihtsalt*“. Küsimuse „*Mohandas tegi õigesti, et liha proovis– Mohandas tegi valesti, et liha proovis*“ juures olid õpilased jaotunud skaalal igale poole, kuid suurem osa oli valinud „*teeb õigesti*“ otsa. Seal seismise kohta selgitati, et „*ta (Mohandas) on omaette inimene ning kui ta tahtis liha proovida, pidi ta seda tegema*.“ Keskel asuvad õpilased leidsid, et „*vanematele valetamine oli paha, kuid ta tegi seda enda jaoks*.“ Skaala

küsimuste ajal tegutsesid õpilased aktiivselt ning võtsid vastustest lähtuvalt seisukohti. Õpilastel oli võimalus oma seisukohta muuta, olles kuulnud teiste arvamust, kuid üldjuhul seda ei tehtud.

Paludes B klassi tunnis õpilastel võtta seisukoht skaalal küsimusele „kes arvavad, et Mohandas tegi õigesti, et liha proovis, kes arvavad, et Mohandas tegi valesti, et ta liha proovis“ pidin õpilastele veel lisama, et nad mõtleksid end sellesse olukorda ning arvestaksid erinevaid asjaolusid. Ühelt neutraalse seisukoha valinud õpilaselt küsides, millistel tingimustel ta otsustaks teisiti, vastas ta, „*kui me oleksime väga rangemeelsed*“. Teine hakkas lisama, et „*kui me oleksime hindud, sellepärast, et me...*“ kuid sellel hetkel tekkis äge õpilastevaheline vaidlus ning lindistuselt ei ole võimalik õpilase vastust edasi eristada. Paludes õpilasel oma mõtet korrata vastas ta, et „*ahh panin suvalt*“. Selle arutluse juures on näha, et õpilased muudaksid oma seisukohta, kui nad oleksid Gandhiga sarnaselt rangelt usklikust perekonnast ning see mõjutaks nende valikuid, millest võib järeldada, et õpilane mõistab erinevate aspektide mõju inimese otsusele.

Teise tunni ja klassi puhul oli märgata suuremat kaaslaste arvamuse mõju ja omaks võtmist kui esimeses tunnis. Seda näitas ka suurem vahele segamine ning teiste vastamise takistamine. Ühest küljest on hea, et klassis oli piisavalt erinevaid arvamusi, et tekiks arutlus mitmetest aspektidest, kuid vahele segamine ning teise vastuste mitte arvestamine ei ole üldjuhul arutlust soodustav. Lisaks oli näha, et mõnede õpilaste vastuseid kuulati suurema huvi ja austusega kui teiste omasid ning nende seisukohtadele ei avaldatud ka teistsugust arvamust, vaid pigem nõustuti.

Situatsioonidest

Analüüsidest erinevate aspektide leidmise ja arutlusoskuse üle, oleks tunni kordamineku seisukohalt tähtis, et õpilaste situatsiooni lahendus oleks võrreldes esimesega muutunud, sisaldades rohkemaid lausungeid ja koode, kuna see võiks viidata tunni positiivsele mõjule, et õpilased oskavad olukorda rohkematest külgedest analüüsida. Hakates õpilaste lahendusi kodeerima ja analüüsima, mõistsin, et lahenduste pikkus annab küll esmase hinnangu õpilaste põhjendamisoskusele ning ülesande edukusele, kuid sügavamaid järeldusi selle pealt teha ei saa. Lausungite juurde tekkimine või vähenemine on küll oluline, kuid veel olulisemaks osutus, missugune lausung oli juurde tekkinud ja missugune kadunud. Sellest saab lugeda suurema peatüki 3. algusest.

Ühe B klassi õpilase puhul on märgata vastumeelsust teise situatsiooni lahendamise suhtes, mis võis antud juhul mõjutada teise situatsiooni lahenduse pikkust, õpilasel ei olnud piisavat motivatsiooni seda analüüsida. Kui õpilase jaoks on ülesanne igav, siis ilmselt ei panusta õpilane ka analüüsile ja kirjutamisele nii palju, kui tema võimed lubanud oleks. A klassi õpilaste seas oli aga neid, kes proovisid oma teist ülesannet lahendada kaaludes erinevaid aspekte:

Õpilane (a): *„Ma saaksin siiski klassikaaslasega kokku ja teeks selle kava ilusti ära, sest ma ei tahaks õpetajale pettumust valmistada. Ma saaksin ju hiljem teha sõbrannale omaette peo teeks suure kingi, vabandaks ja põhjendaks, miks ma peole ei tulnud.“*

O (a): *„Ma selgitaksin sõbrale, et mul on tõesti vaja ja ütleksin, et me võime mõni teine kord hängida ja teeksin kava valmis. Kõik on õnnelikud.“*

Need kaks õpilast näitavad lahenduses, et proovivad probleemis näha erinevaid külgi ning tehes seejuures kindla valiku. Esimeses lahenduses on mõlemad teinud samuti kindla valiku, kuid teises situatsioonis on põhjendus sügavam ning mõlemad arutlevad oma otsuse üle vaadeldes selle mõju ümbritsevale. Lisaks toovad mõlemad õpilased välja, et teavitaksid teist osapoolt oma valikust, mis näitab, et arvestatakse erinevate probleemi lahenduse aspektide ja mõjutajatega. Õpilase O (a) puhul lisandus teises lahenduses „valimise“ ja „tundmise“ lausungitele „suhtlemine“, mis annab sellele lahendusele empaatilisema lähenemise ning sügavama arutluse põhjendamise näol.

Teisest küljest ei olnud „suhtlemise“ lausungi lisandumine teises lahenduses alati sügavama mõistmisega seotud. Näiteks Random (a) kirjutas teise lahendusse: *„Mul savi õpetajast, läheks sünnale las klassikaaslane teeb“*. Selle puhul on *„las klassikaaslane teeb“* „suhtlemise“ koodi all, kuid ei tähenda siin teise mõistmist, kuid siiski näitab see lausung, et õpilane lähtub probleemis tegutsevatest teistest osapooltest. Esimeses lahenduses puudus „suhtlemise“ lausung ning seal ei väljendatud ka teiste osapoolte kaasamist oma valikusse.

Need näited räägivad vastu ka ühele B. Chazani välja toodud väärtusselituse kriitikale, et „erinevate näidete käsitlemine võib õpilastele tunduda justkui nende võrdsustamisena“. Väljatoodud situatsioonide lahendused näitavad, et õpilased ei

suhtu sugugi näidetesse kui üheväärsetesse, vaid suudavad võtta seisukoha lähtuvalt esitatud infost ning tegutseksid mitmesuguste probleemide puhul erinevalt.

A klassi õpilaste lahendused on teise situatsiooni puhul põhjalikumad ja paremini põhjendatud kui teisel klassil. Siin võib olulist rolli mängida teise situatsiooni erinevus. A klassil oli teises situatsioonis heategevus ürituse kava valmistamine ning B klassil toa koristamine. Kõige üllatavamaks osutusid aga ühe õpilase (õpilane b) lahendused, sest esimene vastus oli õpilasel väga pikk (kõige pikem), kus arutleti lahenduse erinevate tahkude üle ning otsuste üle, kuid teine lahendus oli vaid üks lause, mis ei sisaldanud pikemat selgitust. Järgnevalt toon võrdluseks esimese ja teise lahenduse:

Esimene lahendus: „Kui see oleks näiteks matemaatika kontrolltöö, siis ma oleks rohkem mures ja tegeleksin sellega põhjalikumalt aga kui see oleks mingi loodusõpetuse kt siis ma ei oleks nii mures. Üks võimalus oleks näiteks öösel õppida. Ise olen vahel öösel ka õppinud, väga mugav. Aga teine võimalus oleks sünnipäeval õppida. See poleks just kõige sobilikum, aga kui ta on hea sõber, siis ta saaks aru. Ning võibolla saaks seda järgi vastata.“

Teine lahendus: „Koristan toa ära ja bce saan õue minna.“

Tegemist on õpilasega, kes tundides tavaliselt kaasa töötada ei soovi ning tegutseb õpetaja suunamisele üldjuhul vastumeelselt. Tema puhul oli esimese lahenduse juures väga meeldiv näha pikka põhjendatud arutelu koos erinevate lausungitega, arvestades teiste ja enda tundeid, kuid teine lahendus ei sisaldanud enam sellist innukust. Selle konkreetse õpilase puhul oli oluline ka see, et tavaliselt tundides ei avalda vabatahtlikult see õpilane arvamust ning õpetaja küsimustele üldjuhul vastuseid ei tule. Uuringutunnis aga soovis õpilane korduvalt ise oma seisukohta ja arvamust ütelda ning vastas ka õpetaja küsimustele püüdlikult. Seda enam oli teine lahendus üllatuseks. Kahjuks ei soovinud see õpilane intervjuule tulla ning seetõttu ei saanud ka hiljem pärida, kas tunnis juhtus midagi või millest tulenes õpilasi huvi vähenemine tunni lõpuks. Muidugi võib ka siin olla põhjuseks koolipäeva viimane tund ning väsimus, mis tunnis kaasa töötamisest võis tunni lõpuks tekkida.

Tundub, et teise analüüsi ajal on õpilased juba eriti väsinud, kuna vastused on võrreldes esimeste lahendustega lühenenud. Väärtuste selitamises on oluline, et

õpilane saaks ise oma väärtustest teadlikuks ning oskaks nendele mõelda. Nende situatsioonide puhul olen aga mina see, kes neid analüüsib ja õpilased jäävad sellest protsessist tegelikult välja. Need, kes väljendasid oma teises lahendustes oma tundeid ja seisukohta valiku tegemisel või mõtlemisel näitasid aga, et arutledes erinevate külgede alt suudavad nad mõelda sellest, mis neile oluline on.

Intervjuudest

Intervjuude toel loodan vastuseid saada teiste seisukohtade aktsepteerimise ja erinevate seisukohtade põhjendamise kohta.

Õpilased, kes tundides ja õppimises on tavaliselt vähe motiveeritud, ei suutnud intervjuu ajal tunnis olnud olulisemat meenutada. Teised õpilased, kes tavaliselt tunnis kaasa töötavad, suutsid tundi ja selles olnud kergemini meenutada ja analüüsida. Ühe küsimusena küsisin intervjuu käigus „Kui kellelgi oli tunnis sinu seisukohast või arusaamast erinev seisukoht, siis kuidas see sulle mõjus?“. Kuus õpilast vastasid, et igal inimesel on oma arvamus ja nii peabki olema ja see neid ei mõjuta. Üks õpilane vastas, et temal „ei olnud sellist olukorda, et kellelgi oli erinev seisukoht“ ning üks õpilane vastas, et teiste arvamus „vahel mõjutab aga tavaliselt mitte“. Ehk siis need kuus õpilast tundsid, et nendel oli oma arvamus ja teistel oli ka arvamus ning kõik said avaldada oma seisukohtasid ilma, et see neid häirinud oleks.

Analüüsioskust demonstreeris intervjuus eriti huvitavalt üks A klassis õpilane (intervjueeritav nr.3, neiu), kes vastates küsimusele „Et kas selle arutelu käigus said mõelda just selle koha pealt ka, et mida sina oleksid selles olukorras teinud oleksid?“ suutis enda seisukohta põhjendada erinevate külgede alt lähtudes tunnis käsitletust.

„Jaa, ma nagu mõtlesin sellele, et mida mina teeksin, et ee, kui mul oleks selline religioon, millele ma oleksin tõsiselt nagu ustav ja mul on vanemad, kellele ma olen ustav, siis ma oleks samamoodi teinud, et oleks proovinud mingi aeg, kuna ma olen nagu, kuna ma jään oma põhimõtetele kindlaks, ma ei karda vastu võtta uusi kogemusi. Need võivad muuta mu põhimõtteid, aga samas need võivad teha ka nii, et jään oma põhimõtetele veel kindlamaks. Et siis ma ei karda seda vastu võtta, oleksin ära teinud. Aga kui oleks selline religioon, suursuur ustavus olnud, siis ma oleksin läinud selle juurde tagasi, et ma liha ei söö. Aga ma nagu, sellist religiooni, nagu temal, mul ei ole,

aga mida ma ikkagi samas ka teen, on see, et ma proovin lihast eemale hoida, sest mulle ei meeldi selline loomade nagu piinamine ja tapmine. Et see andis ka juurde nagu, et kui keegi räägib, et sa pead, ma tean, et see on raske ja, et mul vitamiini puudused võivad tulla aga ma lihtsalt süön teisi asju, jätkan, ma eelistan sellele jääda.“

See õpilane on ka muidu tundides tubli arutleja, kuid seesugune analüüs erinevatest aspektidest tuginedes tunnil, annab põhjust arvata, et meie tunnitöö mõjutas vähemalt osade õpilaste mõtlemist analüüsi ja aspektide nägemise oskust. Vastuse juures on märkimisväärne, kuidas õpilane suudab siduda tunni informatsiooni enda kogemuste ja tunnetega. Koodidest on siin vastuses esindatud kõik neli lausungit, mis lubavad kinnitada väärtusselituse seisukohta, et tundes oma väärtuseid ning omandades erinevad dimensioonid on inimene sihikindlam ning oskab mõelda ja arutleda erinevatest seisukohtadest lähtuvalt, jäädes seejuures enesele kindlaks.

Situatsioone kätte jagades palusin õpilastel lahendada need endast lähtuvalt ning rõhutasin põhjenduse olulisust, kuid ei toonud eraldi välja, et kirjutage töösse nii palju erinevaid võimalusi, kui näete ja analüüsige neid erinevaid võimalusi. Selline korraldus oleks kindlasti paremaid tulemusi andnud, kuid nende situatsioonide eesmärk oli anda õpilastele vaba valik oma mõtete ja valikute põhjendamisel, et kes tahtis sai pikemalt analüüsida, kes ei soovinud, võis kirjutada oma otsuse ja põhjendada paari sõnaga.

Analüüsides tunnis, situatsioonide lahendustes ja intervjuudes õpilaste arvamuse ja seisukoha avaldamist, siis tuleb välja, et intervjuu puhul tegid kõik õpilased valiku endale olulise kohta hierarhia moodustamise näol. Hierarhia valikut ka põhjendati, kuid tunnis ja situatsioonide puhul jäid paljudel selgitused ja valiku tagamaad välja toomata. Seesugune hierarhia moodustamine on väärtusselituse seisukohast ilmselt paremaks vahendiks kui situatsioonide lahendused, kuna need omavad otsesemat valikut ja enese väärtuste üle mõtlemist.

Kokkuvõtvalt saab selle peatüki uurimisküsimusele vastata, et lood võimaldavad erinevate aspektide nägemist ning läbi selle ka arutelu oskuse arendamist. Tõestuseks oli näiteks B klassi tunni arutlus, kui õpilased tõid välja erinevuse enda seisukohast, et hindud ei süönud liha, kuna lähtuti *ahimsa* põhimõttest. Tunni mõju kinnitab ka tõsiasi, et arutlustes kasutati tunnis välja toodud argumente. Lisaks tõestasid intervjuus hierarhiate moodustamised, et õpilastel oli selles ülesandes

rohkem võimalust enda väärtustele ja enda jaoks olulisele mõelda.

Kokkuvõtvalt vastates peatüki alguses esitatud küsimusele, siis tulemuste põhjal võib järeldada, et klasside vahel oli arutlemises erinevusi. Nimelt A klassi õpilased suutsid situatsioonides sügavamalt analüüsida ning põhjendada, kuid B klassi õpilased oskasid tunnis arutleda probleemi erinevate külgede pealt paremini. See näitab meetodi valiku olulisust vastavalt klassi omapärale. Õpilased oskasid mitmel juhul tuua arutluse ajal põnevaid seoseid probleemi ja enda näidete vahel ning kaaluda probleemide erinevaid aspekte. Intervjuud kinnitasid tunni positiivset ja arendavat mõju õpilaste arutlemisioskusele, kasutades analüüsiks erinevaid aspekte.

3.3. Tunnis õpitu ülekandmine inimese igapäevaelu

Teooria osas tõin välja, et loo efektiivseks toimimiseks oleks vaja peategelasel selliseid omadusi, et õpilased saaksid temaga samastuda (Schihalejev 2012, 33). Kuna uuringus oli kaks klassi, millest üks oli poiste klass ja kuna Mohandas oli poiss, siis on põnev muude eesmärkide seas vaadata, kas poiste klassile mõjus lugu kuidagi paremini kui segaklassile. Samuti loodan selle peatüki all saada vastust küsimusele „*Kuidas oskavad õpilased tunnis käsitletud probleemi arutlust rakendada ja üle kanda endaga seotud olukordadesse?*“

Tunnist

Nagu eelnevalt kirjutasin, pakkusid õpilased erinevaid võimalikke lahendusi küsimusele, kas Mohandas proovib liha või mitte. Siinkohal on oluline ühe õpilase seisukoht, et kuigi ta arvab, et „*Gandhi ei söö, siis tema sööks ikkagi*“. Selline avaldus näitab, et õpilane mõtles enda ja oma valikute peale samal ajal, kui loo tegelase valikuid arutati. See näide ilmestab, et lugu ja küsimused võimaldavad õpilastele paralleelide tõmbamist eneste eludega ning oma valikute peale mõtlemist. B klassi tunnis, rääkides peale lugu liha söömisest, tõid õpilased näite oma klassikaaslasest, kes hommikusöögiks sööb rikkalikult lihatoite. Seesugune arutlus ja seostamine lubab väita, et lugu võimaldas õpilastel probleemi üle arutamisel mõelda enda ja kaaslaste peale ning nende harjumustele.

Lisaks tõi üks õpilane skaalal seismise põhjenduseks välja, et „*minu vaatepunktist on see, et ta võib-olla eksis oma usu vastu, aga minule liha meeldib, siis ma ei saa mõelda, et ta tegi valesti*.“ Seda vastust toetasid ka teised neutraalsel keskkohal

seisjad. Selle arvamuse juures on näha, et õpilane väljendab oma seisukohta, kuid samas tuuakse välja, et ei osata (või ei tahetagi?) mõelda teise seisukohalt. Ehk siis on õpilasel keeruline end kujutleda teiste kommentega keskkonda, et selle pinnalt teha järeldusi.

Proovides vastata küsimusele, kas poiste klassi mõjutas tund tugevamini kui segaklassi, siis võib väita, et B klassis võeti tugevamaid seisukohtasid Gandhi käitumise üle arutledes ning toodi rohkem näiteid sidudes Gandhi lugu enda igapäevaga.

Situatsioonidest

Analüüsisides õpilaste situatsioonide lahendusi, keskendudes tunni lõpus lahendatud situatsioonile, et hinnata tunni mõju arutlusele ja erinevate aspektide nägemisele, ei saa väita, et otsene tunni mõju näha oleks. B klassi puhul ei ole välja tuua ühtegi arutelukäiku teise situatsiooni lahenduses, mida võiks tunni mõjule omistada. Kordan veelkord üle, et siin jääb lahtiseks, kas ei osanud õpilased tunnist arutlust üle kanda või oli lihtsalt probleemi sõnastus selline, et õpilased ei osanud seda piisavalt sügavalt arutleda. Valdavalt on teises lahenduses kirjutatud:

„Mul ei võta toa koristamine kaua aega ja ma läheks, siis palli mängima; läheksin mängima ja ütleks, et tahtsin vana sõpra näha; ma jõuaks mõlemat teha“ jne.

A klassi situatsioonide lahendustes oli rohkem arutlust ning põhjendusi välja toodud kui B klassi omades. A klassi lahendustes võib mõningaid mõttekäike omistada tunni mõjule. Nagu Õpilane x (a):

„Ma teeksin kava ära ja siis läheks peole hiljem. Sest siis saan ma minna sünnale ja teha kava ära. Kõik oleksid õnnelikud.“

Õpilane on siin mõtelnud kõiki osapooli rahuldavale tegutsemisele, esimeses situatsioonis langetas õpilane valiku, mis lähtus temast endast ning sõber ei kuulunud seal otsuse juurde. Tunnis käsitlesime samamoodi erinevaid probleeme lähtuvalt iga osapoole seisukohast ning Mohandase loo juures proovisime leida „head“ valikut, mis oleks antud olukorras õige olnud. „Hea“ valik on mul jutumärkidesse pandud, kuna me ei otsustanud tunnis üheselt, milline oleks õige või hea valik, vaid kõigil õpilastel oli võimalus enda seisukoht võtta ja selle juurde ka jääda. Õpetajana ei toonud ma välja, et üks valik või vastus on õigem kui teine.

Intervjueeritav nr. 8(b) küll ei kasutanud oma situatsiooni lahendamisel tunnis arutletut, kuid mõtles end olukorda sisse ning lahendas seda endale olulisest lähtuvalt:

Küsimus: „Millest sa nende (situatsioonide) kirjutamisel lähtusid?“

Vastus: „Ma lähtusin tegelikult sellest, et ma mõtlesin, kui minul oleks selline olukord, et siis ma tegelikult käituksin niimoodi, sest, see sünnipäev, see niimoodi, vaadake ma käin ? ja seal on juhataja ja tema on ka ütelnud, et sõbrale võib järgmine päev ka õnne soovida, saad vabandada ja ära selgitada, miks sa ei saanud tulla. „

Kui nendest lahendustest otsida selget ülekannet tunni põhiosast õpilaste mõtlemisele või antud juhul arutelu lahendamisele, siis ei julge kindlalt väita, et selline ülekanne on toimunud. A klassil, teise situatsiooni puhul, mängib siin olulisemat rolli heategevusliku mõõtme sisse toomine. Mitu õpilast on aga välja toonud teise põhjenduse juurde „keegi ei solvu, kõik oleksid õnnelikud, kõik on õnnelikud“, mis näitab, et õpilased on proovinud lahendada olukorda võttes arvesse teiste osaliste tundeid ning rolli. Oluline on, et need õpilased proovisid konflikti lahendada, kusjuures lahenduseks valiti, et kõik osapooled saavutaksid rahuldava tulemuse, vähemalt õpilaste arvates. A klassi puhul võib seostada arutelu ülekannet probleemide lahendamisse ka selle pinnalt, et õpilased on kasutanud „tundmise“ lausungit, asetades end seega emotsionaalselt ette antud probleemi ning proovides seda lahendada selle pinnalt, kuidas nad end tunnevad. Seda, et A klassi lahendused olid põhjalikumad ja sügavamad võib tõestada ka rohkemate lausungite olemasolu teises lahenduses, kus A klassil oli 11 ja B klassil 5 „tundmise“ lausungit teises lahenduses (täpsustuseks vaata Tabel 3).

Intervjuudest

Loo ja tunnis õpitu mõju üle rääkisime õpilastega ka intervjuu käigus. Lugu noorest Mohandas Gandhist avaldas mõju suuremale osale intervjueeritustest, mõned mõistsid loo olulisust ühest, teised teisest küljest. Nimelt oli õpilasi, kes nägid loo tähtsust sõnasõnalisemalt nagu intervjueeritav nr.7 (b):

Küsimus: „Proovides meenutada Mohandas Gandhi liha söömise lugu, siis, mis sellest loost kõige olulisem oli sinu enda jaoks?“

Vastus: „Mm, liha söömine.“

Küsimus: „*Milles selle liha söömise olulisus seisnes?*“

Vastus: „*Maitsev.*“

Küsimus: „*Maitsev? See oli oluline sinu jaoks, sest et...*“

Vastus: „*Sest mulle maitseb väga liha.*“

Küsimus: „*Mis oli veel olulist?*“

Vastus: „*Mm, et ei kakle kunagi.*“

Proovides õpilasega sügavamale minna, selgitas õpilane, et loost oli tegelikult oluline ka vägivallatuse põhimõte. Veel teinegi õpilane leidis loo olulisuse olevat liha söömisel (Intervjueeritav nr.1a):

Küsimus: „*Kui sa nüüd meenutad, et mis sulle sealt nagu meelde jäi või õppisid?*“

Vastus: „*Mis mul meelde jäi (Pikk paus). Mulle jäi ainult selle liha toiduga, noh jah, natuke meelde.*“

Oli ka neid õpilasi, kes meenutasid tunnist ja loost sügavamaid mõtteid (Intervjueeritav nr.8b):

Küsimus: „*Mida sa sellest tunnist õppisid?*“

Vastus: „*No ma õppisin tegelikult seda, et kui sul on kaks poolt, mille vahel nagu valida, et näiteks on usuline pool ja siis on see pool, mida sõbrad ja sugulased ja teised inimesed mõjutavad, et siis, ee, et siis pigem tasub võtta see seisukoht, mida sa ise kõige rohkem pooldad.*“

Või Intervjueeritav nr.3a:

Küsimus: „*Aga mis sa selle arutelu käigus õppisid?*“

Vastus: „*See kui rääkisime, et liha süüa või mitte?*“

Küsimus: „*No üldse, vaata tunni jooksul esitasin teile erinevaid küsimusi ja te pidite vastama ja skaala peal seisukohta võtma.* „

Vastus: „*Arvan, et ma sain rohkem nagu õppida arutlema või mõelda, niimoodi ise ja arvamust avaldada, mida mõnes tunnis on väga raske teha, et see oli tore. Et jah.*“

Lisaks tõi intervjueeritav nr. 3a välja, et temale oli oluline see, „*Ta jäi kindlaks, hiljem jäi kindlaks oma põhimõtetele, mis on, nagu mina püüan ka olla, et mitte lasta kõigutada välismaailmast aga olla kindel endale*“. Vastustest võib järeldada, et õpilased sidusid tunni teemat enda isikliku eluga ning intervjueeritav 3a mõtles lugu kuulates ja arutledes ka enda põhimõtetele ning seisukohale. See lubab kinnitada, et

õpilane reflekteeris tunnis oma käitumise üle, tuues enesega seonduvat arutellu. Veel huvitavat, sama õpilasega:

Intervjueerija: „Aga kui mõtled tagasi eelmise nädala peale, siis kas oskad välja tuua mingisuguse olukorra või otsuse mis oli sinule kallis või oluline?“

Intervjueeritav 3a:

„Mmhh, ma ei tea nagu, võibolla ongi see, et ma otsustasin lõpetada olemine selline kuri inimene ja otsustasin asjad rahule jätta ja minema lasta ja alustasin uue lehe pealt ja olen sõbralikum ja lahkem. Ja see andis kuidagi uue vaate maailmale, positiivsemas võtmes, see on kõige rohkem muutnud mu elu.“

Kahjuks ei küsinud intervjuus ma täpsustuseks, kas see muutus oli kuidagi ka tunniga seotud, kuid peale väärtuste selitamise tundi on õpilase sõnul igatahes muutused tema mõtlemises ja käitumises muutunud.

Intervjuudes küsisin õpilastelt, kas lahendades teist situatsiooni mõteldi ka Gandhi loo peale ning vastuseid olid enamasti eitavad. Õpilased tõid välja, et kirjutasid lahendused vastavalt sellele, kuidas nad sellel hetkel õigeks pidasid ning tõid välja, et neil on oma põhimõtted, millest ka seal lähtuti. Üks õpilane vastas mõneti kahtlevalt, kuid jaatavalt, tuues paralleele loo ja enda lahendusega. Teine õpilane ütles, et tunni põhiosas arutletu ja loos välja toodu pigem kinnitas juba olemasolevaid põhimõtteid, millest ta lahendusel ka lähtus.

Näiteid:

Intervjuu nr.2a:

Küsimus: „Kui sa proovid meenutada, siis millest sa lähtusid selle situatsiooni lahendamisel?“

Vastus: „Ma, enda sisetundest, mõtlesin, et on olnud kah sellist situatsiooni.“

Küsimus: „Lähtusid sellest, et sarnane olukord on olnud ja kuidas siis tegutsesid?“

Vastus: „Jah.“

Intervjueeritav nr.8 b:

Küsimus: „Kui sa mõtled nüüd teise situatsiooni lahendamise peale, kas sa mõtlesid tunni sisu peale ka või arutelu peale?“

Vastus: „Ma väga ei mõtelnud.“

Küsimus: „Kui üldse vaadata tagasi selle tunni peale, siis kuidas sulle see tund meeldis?“

Vastus: „Tegelikult see oli päris huvitav tund ja ma sain nii mõnegi uue asja teada, mis mulle kahjuks praegu meelde ei tule.“

Intervjuu nr.6 b:

Küsimus: „Kui sa teist juhtumit hakkasid lahendama, kas sa mõtlesid meie tunni arutelu peale ka?“

Vastus: „Mm, ei ma mõtlesin, selle, mis minu arvates oleks minu lahenduses, selle kirjutasin“

Viimase intervjuu puhul ei too õpilane välja tunni mõju probleemi lahendamisel, kuid siiski kirjeldab, et lahendas ülesannet nii, nagu tema oleks päriselt teinud. Eelnevale toetudes võib arvata, et õpilane suutis end asetada sellesse olukorda ning lahendada see endast lähtuvalt.

Kokkuvõtlikult tuli nendest tundidest välja, et segaklassi ja poisteklassi vahel esines mõningaid erinevusi. Tunnis olid aktiivsemad B klassi õpilased, kes suutsid Mohandase probleemi üle rohkem arutleda ning sidusid seda ka mõne klassikaaslase ja liha söömisega, näidates sellega oskust probleemi ja arutlust seondada ja üle kanda ka oma igapäeva ellu ja kogemustesse. Seevastu situatsioonide lahendustel näitasid A klassi õpilased suuremat emotsionaalsust, millega kaasnesid sügavamad põhjendused oma valikute juures. Tunni mõju ja kaasahaaravuse koha pealt oluline avastus oli, et poiste klassis töötasid loo ajal ja hiljem arutledes kaasa ka õpilased, kes tavaliselt on tunnis passiivsemad. Nad vastasid küsimustele ning avaldasid arvamust ka omal initsiatiivil, mitte vaid õpetaja küsimuse peale. Sellest võib järeldada, et lood ergutavad mõtlema ka neid õpilasi, kes suuremas osas tundides tegelevad kõrvalisega, mitte kaasa töötamisega. Intervjuude põhjal võib väita, et tund pakkus nii arutelu kui ka situatsioonidega võimalust mõtelda end mingisse olukorda ning lahendada seda lähtuvalt endast. Oli ka neid, kes sellist võimalust ei näinud ning käsitlesid tunnis õpitut sõnasõnalisemalt ning meenusid intervjuus pigem üldisemaid teadmisi kui enesekohaseid avastusi.

Mitmed õpilased ei oska tunnis käsitletavat endaga seonduvaga liita ning

situatsioonide lahenduste puhul ei olnud otsest ülekannet näha. Nende puhul aga oli mõnedel kirjutatud kõiki osapooli rahuldav lahendus, mis võib tunni arutletule viidata. Osadel õpilastel oli ülekannet tunnist endaga seonduvasse keeruline näha, kuna tegemist oli võõraste teguritega, näiteks „*kuidas liha ei tohi süüa?*“.

3.4. Järeldused lugude kasutamise kohta väljapaistvatest isikutest väärtusselituse paradigmast – eesmärgid ja tingimused

Selle peatüki all on eesmärgiks vastata küsimusele „Millistel tingimustel ja eesmärkidel saab kasutada lugusid väljapaistvatest isikutest religiooniõpetuses väärtusselituse paradigmast lähtudes?“

Väärtusselituses rõhutatakse autonoomset otsustamist, mistõttu püütakse vähendada otsustusprotsessis välistegurite mõju. Teoorias tõin seoses väärtusselitusega tunnis välja ka sellele lähenemisele ette heidetud kriitikat, õpetaja ja klassikaaslaste mõjust ning tagasisidest õpilaste seisukohtadele ja vastustele.

Õpetaja eesmärgiks väärtusselituse mudelis on õpilasi suunata otsuseid ise tegema, mitte ette ütelda, mis on õige või vale ja kuidas õpilased mõtlema peaksid. Õpetaja aitab õpilastel leida motivatsiooni ja on seejuures toetav. Kui õpilased tunnevad, et nad võivad klassiruumis vabalt oma mõtteid avaldada ning neid kuulatakse, siis on õpilased suure tõenäosusega julged teistega koos arutlema. Sellisest grupis arutlemisest saavad osalejaid erinevaid aspekte näha ja kuulda ning seeläbi ise areneda ja kasvada ning teisi mõista. Õpetaja ei saa ega tohikski anda õpilase vastustele arutluse käigus hinnangut, kuid ometi saab õpetaja peegeldada õpilasele küsimusi ning pakkuda tema seisukohale ka teistsuguseid arvamusi.

Mitmel korral pidin täpsustavad küsimused esitamata jätma, et püsida kavandatud tunnitempos. Näiteks arutledes hea elu üle, ütles õpilane ühe sõnaga, et tema jaoks on hea elu „internet“. Selle peale oleks pidanud kindlasti veel täpsustava küsimuse küsima, et õpilane ja ka teised saaksid paremini aru, mida õpilane täpsemalt mõtleb ja mis selles tema jaoks täpsemalt oluline on, kuid aja tõttu jäi selgitamine ära. Ehk siis siit järgmine tähelepanek, mida sellise tunni juures arvestada – ajaline piirang. Õpetaja peab tundi valima õppemeetodid ja ülesanded, mis mahuvad olemasoleva aja sisse ning võimaldab õpilasele piisavat süvenemist.

Võib ütelda, et kohati muutusid mõlema tunni puhul õpilased tunni lõpu poole rahutumaks. Arvestada tuleks kindlasti fakti, et esimene uuring oli koolipäeva viimane tund ning teine tund oli eelviimane. Ka praktika näitas seda, et tunni asukoht päevakavas on kriitilise tähtsusega, kuivõrd on õpilased valmis kaasa mõtlema. Enne loo jutustamist, tunni alguses, olid õpilased aktiivsemad ning see säilis ka loo ajal, õpilased esitasid küsimusi ning vastasid ka minu küsimustele. Teine situatsiooni lahendus ei pakkunud aga enam nii suurt motivatsiooni kui loo ja arutluse ajal klassis oli.

Koolipäeva viimasesse tundi oleks võimalusel, lisaks lugudele, hea valida ergutavaid ülesandeid või panna õpilasi liikuma nagu antud uuringu tunni puhul skaala küsimustega. Need peavad olema põhjalikult läbi mõeldud, ennekõike õpetaja juhend, mida õpilastele enne lahendamist antakse. Käesoleva uuringu põhjal võib väita, et intervjuude ajal antud hierarhia moodustamise ülesanne oli efektiivsem ja pani õpilasi rohkem mõtlema ja põhjendama kui situatsioonide lahendamine. See võis tuleneda minu kui õpetaja poolsete juhendite sõnastamisest.

Õpilased ei väljendanud, et õpetaja oleks nende seisukohtasid või arvamusi kuidagi suunanud ning tõid enamasti välja, et nad said mõtelda nii kuidas ise soovisid. Tundides esines siiski klassikaaslaste poolt mõjutamist: vahele rääkimist, kommenteerimist ning teiste mõtete lõpetamist. Intervjueeritavate vastuste põhjal võib järeldada, et õpilased ei tundnud realselt klassikaaslaste poolt survet ning väljendasid, et teiste arvamus ei mõjutanud nende oma. Tundide põhjal võib järeldada, et kui õpetaja suudab õpilasi motiveerida ning arutlemise reeglid paika panna, siis saavad õpilased kergemini arutleda ning oma arvamusi avaldada. Tulemuseks on selle teema juures tõdemus, et õpetaja ja klassikaaslased mõjutavad paratamatult ümbritsevat, kuid negatiivset mõju tunnist välja ei tulnud. Õpetaja peaks vestlust nii palju juhtima, et annab õpilastele võimalikult võrdselt sõna ning lubab vastajal oma mõtte lõpuni rääkida.

Tingimused, mida peaks sellist õppemeetodit kasutades täitma on suuresti õpetajat puudutavad. Õpetajal on kohustus tund ette valmistada moel, et see ei sisaldaks ühtede väärtuste paremaks pidamist kui teiste ning võimaldaks õpilastele oma arvamus avaldamist. Näiteks oli keeruline Mohandas Gandhi poolt kirjutatud lugu

ümber kirjutada viisil, et see ei sisaldaks kallutatust peategelasele kui „kangelasele“. Arvestada tuleks tingimata oma kooli ja õpilaste tausta ja vajadustega. Käsitletav õppemeetod on aga väga paindlik ning seda saab vastavalt vajadusele koostada. Väärtuste selitamisest lähtuvas tunnis peaks jätma õpilastele piisavalt aega, et mõelda vastustele ja oma tunnetele, kiirustamine pärsib sellises tunnis efektiivsust.

Lugusid väljapaistvatest isikutes saab kasutada reflekteerimiseks ning empaatilise arendamiseks. Situatsioonide lahendused ja ka intervjuud tõestasid, et oli õpilasi, kes tõid oma arutellu sisse isiklike kogemusi ning tundeid, mis võimaldas erinevate probleemide valguses reflekteerida. Intervjuude põhjal võib järeldada, et tunnis saadud informatsiooni kaudu oli õpilastel rohkem võimalust reflekteerimiseks ning enese käitumise ja mõtlemise sidumiseks erinevate aspektidega. See tulemus ühtib teoorias välja toodud Stuart Nairn'i seisukohaga, et „kõrgem reflekteerimise tase ilmneb gruppides, mitte üksikisiku lähenemisel“.

Kuigi situatsioonide põhjal oli näha reflekteerimist ning selle võimalust, siis efektiivsem eneserefleksioon ja ka teiste tunnete kaalumine toimus siiski tunni kontekstis. Mitmed intervjuueeritavad sõnastasid tunni olulisust vägivallatuse, oma põhimõtete tähtsuse, arvamuse avaldamise võimaluse ning uute teadmiste omandamise poolest. Sellise õppemeetodiga tund võimaldab enda väärtuste üle mõtlemisele lisaks, õppida tundma ka teiste inimeste, ümbritsevate, seisukohtasid ning arusaamasid, ehk seeläbi ka teisi paremini mõista.

Lood võimaldavad väärtusselituslike eesmärkide kõrval tutvustada õpilastele ka uusi isikuid, erinevatest kultuuridest. Mitmed õpilased väljendasid intervjuudes, et nende jaoks oli huvitav Gandhit paremini tundma õppida ning India religioonist uusi teadmisi saada. Kuigi osade õpilaste jaoks võib enese mõtlemine võõrasse kultuuri keeruliseks osutada, siis sellegi poolest annab see häid võimalusi õppimiseks. Käsitledes religiooniõpetust kui usu- ja usundiõpetuse üldnimetust, on andnud uuringu materjal loa väita, et käsitletavat õppemeetodit saab eesmärgipäraselt religiooniõpetuses kasutada.

Kokkuvõte

Käesolevas töös otsisin vastust küsimusele: „Millistel tingimustel ja eesmärkidel saab kasutada lugusid väljapaistvatest isikutest religiooniõpetuses väärtusselituse paradigmas?“. Antud uurimuses kirjeldasin usuõpetust õppivate kahe seitsmenda klassi näitel läbi viidud väärtusselituslikke tunde, kus käsitlesime lugu väljapaistvast isikust. Nende tundide eesmärk oli panna õpilasi mõtlema oma väärtustele ning saada materjali analüüsiks järgmiste punktide jaoks: eneserefleksiooni ja empaatilise võimaluse, ühes situatsioonis erinevate aspektide nägemise ja analüüsimise kohta ning viimaks kuidas oskavad õpilased tunnis käsitletut kanda üle oma igapäevaellu. Tundidest saadud andmeid analüüsisin kolmandas peatükis, kus on põhjalikumalt lahti kirjutatud ka tulemused.

Kaasaegses ühiskonnas on rohkelt mitmesuguste väärtustega grupe. Väärtuskasvatuse ja -selituse eesmärgiks on pakkuda õpilastele teadmisi toimetulekuks mitmekesisel maailmas. Väärtuste selitamine taotleb õpilaste teadlikkust oma väärtushinnangutest ning nendekohasest käitumisest. Väärtusselituse põhimõtetest lähtuvate tundide näitel võib järeldada, et seesugune õppemeetod lugudest, mis sisaldavad probleemi, annab õpilastele võimaluse mõelda enda käitumise ja tunnete peale – reflekteerida.

Vastates ühele alaküsimusele „Kuidas arendavad lood väljapaistvatest isikutest õpilaste refleksiooni ja arendavad empaatiavõimet?“, võib uuringu tulemustest järeldada, et need pakuvad õpilastele eneserefleksiooniks ja empaatiaks erinevaid võimalusi. Erinevate andmekogumismeetodite tulemused lubavad väita, et selle uuringu raames oli õpilastel tunnis võimalus refleksiooniks ja mõelda sealjuures ka ümbritsevatele inimestele ja erinevatele aspektidele. Suurem osa õpilastest oskasid näha erinevates olukordades mitmesugustest aspektidest lähtudes varieeruvaid lahendusi, arvestades selles olevate osapooltega. Intervjueeritavatest viis õpilast suutsid tunni arutelu ajal end asetada probleemi keskele ning mõelda, kuidas nemad oleksid käitunud, neist ühel oli keeruline oma metakognitiivset tegevust hinnata, kuid vastustest tuli reflekteerimine siiski selgelt välja.

Asetamaks end kellegi asemel võõraste konteksti osutus ühel õpilasel raskeks selle

tõttu, et kontekst oli võõras, kaugel ning võrdlemisi tundmatu kultuur. Teine õpilane aga vastas, et tema puhul võõras kultuur rolli ei mänginud ja ta mõtles edukalt end peategelase asemele ja seejuures ka sellele, kuidas tema sarnases olukorras käituks ning suutis olukorda eelnevast lähtudes analüüsida.

Analüüsimist ja erinevate aspektide nägemist uuris ka teine alaküsimus „Kuidas mõjutab õppemeetod väljapaistvatest isikutest oskust näha ühes situatsioonis erinevaid aspekte ja võimaldab nende toel analüüsimist?“.

Õpilastel tekkisid tunnis väga põnevad erinevad seosed Mohandase ja endi elude vahel ning jagasid neid kõva häälega ka teistega. Arutledes oskasid õpilased välja tuua olukorra erinevaid tahke ning seda oskust tõestati ka situatsioonide lahenduses, eriti ühe klassi poolt. Intervjuudel näitasid osad õpilased väga head analüüsi oskust ning kõnekaid tulemusi näitas tunnis arutletu kasutamine oma vastustesse sisse toomine.

Kolmandaks alaküsimuseks oli „Kuidas oskavad õpilased tunnis käsitletud probleemi arutlust rakendada endaga seotud olukordades?“. Sellele küsimusele vastavad andmed tõestasid, et oli õpilasi, kellel oli keeruline end teise olukorda mõtelda, selle probleemi võõrapärasuse tõttu. Näiteks mõned õpilased rääkisid, et liha söömist on keeruline lõpetada, kuna liha on hea ja eestlased söövad liha. Teised jälle arutlesid arvestades Gandhi põhimõtteid ja enda omi sidudes. Situatsioonide lahenduses ei tulnud esile otsest ülekannet tunni arutlust õpilase lahendusse, kuid siiski oli õpilaste valikuid, mis proovisid arvestada olukorras olevate erinevate osalistega ning leida võimalikult head lahendust. Ka tunnis arutlesime „hea“ lahenduse võimalustest. Uuringu tulemused näitavad, et tund ja lugu pakkusid võimalusi peategelase ja õpilase enda elu vahel paralleelide tõmbamiseks. Oluliseks avastuseks oli üldjuhul tunnis vähem motiveeritud õpilaste puhul suurem kaasa töötamise aktiivsus kui tavaliselt.

Peamisele küsimusele „Millistel tingimustel ja eesmärkidel saab kasutada lugusid väljapaistvatest isikutest religiooniõpetuses väärtusselituse paradigmas?“ aitavad vastata eelnevad alaküsimused ning põhjalikumalt saab lugeda peatükist 3.4. Kuid tooksin välja, et õpetaja peab tunni ette valmistama lähtudes väärtusselituse teooriast viisil, et tund ei sisaldaks kallutatust mõne väärtuse kui selle eelistamise poole.

Tunni käigus oli probleemiks ajaline piirang – 45 minutit. Seetõttu jäid mõned küsimused, mis oleksid aidanud väärtuselitusel ja õpilaste sügavamalt mõtlemise arendamisele kaasa, esitamata. Väärtuselituslikku tundi planeerides tuleb kindlasti arvestada piisava ajaga, et õpilastel oleks võimalus süveneda ning õpetajal nendega sügavamalt arutleda.

Õppemeetodi efektiivsuse seisukohast oleks parem seesuguses tunnis anda õpilastele konkreetsemate juhistega ülesandeid. Situatsioonide lahendamisel rõhutasin küll, et lahendus on vaja kirjutada enda seisukohast ja seda põhjendada, kuid õpilased ei demonstreerinud oma oskusi võimeteulatuses. Tulemuslikum oleks olnud juhised nagu „*kirjutage nii palju erinevaid võimalusi lahenduseks kui suudate*“, „*arvestage kõikide osapooltega ning kirjutage lahendus arvestades igaihe seisukohta*“. Intervjuudes antud „hierarhia“ ülesanne toimus selle võrra paremini, et kõik õpilased tegid valiku ning enamasti põhjendasid seda. Siingi oli sarnasus eneserefleksiooni tulemustega, nimelt õpilased, kellel oli keeruline kirjeldada reflekteerimist tunnis ei osanud oma valikut nii põhjalikult selgitada kui teised õpilased.

Selle uuringu eesmärgiks ei ole väita, et ühe tunniga suudetaks saavutada kõik eesmärgid– empaatiavõime ja eneserefleksiooni arendamine, mitmete võimaluste nägemine ühes olukorras, tunnis käsitletu oma mõtteskeemidesse ja käitumisse üle kandmine. Mida aga uuringu tulemused näitavad, on lugude paljud võimalused ja vastavas kontekstis saab lugude abil, aja olemasolul, nende eesmärkide poole edukalt püüelda. See meetod suudab täita mitmeid õpiväljundeid kui tund on korralikult ette valmistatud ning antud õpilastele süvenemiseks. Selle uuringu tulemusena võib väita, et lood väljapaistvatest isikutest pakuvad võimalust reflekteerida, arutleda probleemide üle arvestades erinevaid aspekte ning rakendada tunnis arutletavat igapäeva elus, kuid efektiivsem oleks valida vähem eesmärke korraga, et toimuda saaks sügavam õppimine.

Kasutatud kirjandus

Arvo Pärdi Keskus. *Vatikanis esitati Arvo Pärti.* Saadaval <http://www.arvopart.ee/Uudiste-arhiiv/vatikanis-esitati-arvo-paerti>. 12.11.2010, külastatud 06.04.2014.

Burns, Charlene P. E. Teaching and Self-Formation: Why the Ignoble „Intro to World Religions“ Really Matters. *Teaching Theology and Religion*. Vol. 4, no. 1. 2001, 15-22

Chazan, Barry. Kõlbluskasvatus väärtuste selitamisenä. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Pöder, Märt. Sutrop, Margit. Valk, Pille. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2009, 91-120.

Cooper, Maxine; **Burman** Eva; **Ling,** Lorraine; **Razdevsek-Pucko,** Cveta; **Stephenson,** Joan. Praktilised strateegiad väärtuskasvatuses. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Pöder, Märt. Sutrop, Margit. Valk, Pille. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2009, 146-189.

Eesti Vabariigi haridusseadus. Saadaval

<https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012010>. Viimati sisenetud 04.05.2014

Elo, Satu; **Kyngäs,** Helvi. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*. 62(1). Nov 2007, 107-115.

Fisher, Robert. *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: Atlex. 2005.

Gandhi, Mahatma. *Minu elu*. Tartu: Loodus. 1939.

Glaser, Barbara; **Kirschenbaum,** Howard. Using Values Clarification in Counseling Settings. *Personnel and Guidance Journal*. Vol. 58, issue 9. May 1980, 569-574.

Harmin, Merrill. Value Clarity, High Morality: Let's Go For Both. *Educational Leadership*. Issue 8. May 1988, 25-29.

Kirschenbaum, Howard. Väärtuste selitamise teooria õpetamine: mõned meetodid. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Pöder, Märt. Sutrop, Margit. Valk, Pille. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2009, 135-145.

Kirschenbaum, Howard. Väärtuste selitamise selgitus: mõned teoreetilised probleemid. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Pöder, Märt. Sutrop, Margit. Valk, Pille. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2009, 123-133.

Koshy, Valsa. *Action research for improving educational practice : a step-by-step guide*. London: SAGE, 2011.

Lipe, David. *A critical analysis of values clarification*. Montgomery: Apologetics Press. Saadaval <http://www.apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf>. Viimati sisenatud 03.05. 2014.

Löfström, Erika. *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Archimedes, 2011

Mayring, Philipp. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative social research. Volume 1, No. 2, Art. 20*. June 2000.

Nairn, Stuart; **Chambers**, Derek; **Thompson**, Susan; **McGarry**, Julie; **Chambers**, Kristian. Reflexivity and habitus: opportunities and constraints on transformative learning. *Nursing Philosophy*. 13 (3). July 2012, 189-201.

Pöder, Märt; **Sutrop**, Margit; **Valk**, Pille. Pööre teadmistekeskset koolilt väärtuskesksele koolile. Sissejuhatus. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2009, 7-21.

Põhikooli riiklik õppekava. Saadaval.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>. Viimati sisenatud 04.05.2014

Rymarz, Richard M. Using Life-Story Narratives in Adult Theological Education.

Journal of Adult Theological Education. Vol. 6, issue 1. June 2010, 31-41

Schihalejev, Olga; **Jung**, Nelli. Erinevad väärtuskasvatuslikud lähenemised. *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?* Schihalejev, Olga. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2012, 14-23.

Schihalejev, Olga. Religioon sekulaarse ühiskonna koolis – kaasaegseid suundumusi Euroopas. *Venia legendi*. Käsikiri. Tartu 30. mai 2012.

Schihalejev, Olga. Narratiivid väärtuskasvatuse teenistuses. *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?* Schihalejev, Olga. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus 2012, 25-35.

Sutrop, Margit; **Harro-Loit**, Halliki; **Jung**, Nelli. *Väärtused ja väärtuskasvatus*.
Saadaval <http://www.eetika.ee/et/687732>. Viimati sisenatud 27.03.14.

Valk, Pille. Väärtuskasvatus ja religiooniõpetus. *Religiooniõpetuse õpetamisest*.
Tallinn: Argo 2007, 65-69.

Walsh, Rob; **Petherbridge**, Dina. Clarifying Values: Access to Mindfulness.
Revista Cultura de Guatemala. Vol. 32, issue 3. Sep-dic 2011, 65-75.

Adaption of stories about significant persons to the values clarification paradigm
in religious education lessons

Summary

The main purpose of this study is to observe “under which conditions and with which aims can the stories of significant persons in the religious education be applied in the paradigm of values clarification?” Taking into consideration that the theory and analysis are based on values clarification, suitable sub questions have been applied in order to answer the main question. The study applied action research methodology in two classes.

The thesis at hand consists of three chapters: theoretical sources, phases of research and the method, results of the study and discussion. The first chapter gives an overview of the theoretical frame by describing moral education and giving an insight into the theory and position of values clarification, based on which a lesson and the analysis were conducted. Additionally this chapter introduces the stories under observation and the ideas they present. The second chapter thoroughly describes the method by explaining the instruments of research, the material and the process of analyzing data. The third chapter concentrates on presenting the results of the research, analyzing them and making conclusions which are then compared with the theory, pointing out the differences and similarities.

The contemporary society consists of many groups with different values. The aim of moral education and values clarification is to provide students with knowledge necessary for existing in this diverse world. Values clarification calls for the student's awareness of his values, acting by them and showing empathy. The core of such an approach is the comprehension that the process of valuing and skills provided by it – thinking, feeling, choosing, interaction and taking action - are the main aspects of moral education. Lessons conducted based on the principles of values clarification showed that basing theory on the stories that contain problems enables students to think about their own behaviour and feelings – reflect – and then aim to fulfil the other goals of values clarification.

From the perspective of the lesson and the study, the aim is not to force anything upon the students or to turn them towards specific answers or values. Teacher guides the students but merely towards a more thorough analysis which involves considering various aspects. The students will have to understand their values themselves. The critics of values clarification warn

the teachers not to influence but the study revealed that students did not find that a problem.

The results allow concluding that during the lesson and the interview, the students had a chance to reflect and concentrate on what is important to them. The majority of students were able to see various solutions to situations considering diverse aspects as well as different parties involved. Five students out of eight that were interviewed were able to position themselves in the centre of the problem and analyze how they would have behaved. However, one student found it troublesome to assess his metacognitive actions but the answer clearly demonstrated reflecting.

The results of the study show that the lesson and discussed stories enabled to draw parallels between the lives of the main character and the students. There was no direct transmission from the discussion about the story to the solutions of the situations. That might have resulted from the wording of the story or the fact that the transition from the group discussion to the individual task was too abrupt. The important discovery none the less was that the students less motivated in ordinary classes actively took part in the discussion.

Analyzing the expression of one's beliefs and standpoints during the lesson, the group discussion and the interviews the following conclusion can be come to – during the interviews most students chose what is most important to them when compiling the list of values hierarchy but in the part of situations it was not always clear. The choice was also explained but during the lesson and discussion about situations many students did not present explanations or the background for their choice. Compiling a values hierarchy could be more beneficial from the point of values clarification because it presents a more clear choice and thereby guides the students to think of one's own values.

Relying on the results of the study it can be stated that there is a number of ways in which the stories could be implied and within a suitable context they could help pursue various goals. This method can serve a number of outcomes and enable the students to engage in clarifying their values. It can also be stated that stories of significant personas provide the chance to reflect, discuss problems taking into consideration various aspects and apply it later on in everyday life. However, in order for the learning to be thorough and more effective, it is necessary to choose less goals at a time.

Lisad

Lisa 1. Lugu Gandhist

Kui Mohandas Gandhi oli 13 aastane, siis rääkis talle üks parimaid sõpru, et paljud õpetajaist, koolikaaslastest ning tuntud isikuist söövad salaja liha ja joovad veini. Mohandas oli sellisest infost üllatunud ning uuris, mis selle põhjus võiks olla. Sõber selgitanud, et hindud on nõrk rahvas, kuna nad ei söö liha. **Mäletate ahimsa põhimõtet?** Inglased olevat just selle tõttu võimelised nende üle valitsema, kuna nemad on lihasööjad. Sõber olnud ka hea ja tugev sportlane ning väitis, et see on justnimelt selle tõttu, et ka tema liha sööb. Selliste selgituste najal hakkas see sõber ka Mohandasele rääkima, et toogi liha prooviks. Kuna ka Mohandase vend sõbrustas selle poisiga ning nemad liha sõid, siis pidi poiss tunnistama küll, et võrreldes nendega oli tema väga nõrk. Mõlemad olid olnud tugevamad, vastupidavamad ja julgemad kui Mohandas. Mohandas oli vaimustatud sellest, mida kõike see sõber suutis – väga kiiresti joosta pikka maad, hiilgas kaugete ja kõrgete hüpetega. Kuna Mohandas nägi oma sõbra tugevust ja osavust hakkas ta seda ka enesele ihaldama, et olla sõbra sarnane.

Veel üks põhjus, miks Mohandas tahtis olla oma sõbra sarnane, oli asjaolu, et mees oli noorena väga arg. Noor Mohandas kartis vargaid, vaimusid ning madusid ega julgenud öösiti ringi liikuda, sest see sisendas talle õudust. Magamise ajal pidi tema toas alati tuli põlema. Gandhi sõber tundis neid hirmusid ning uhkustas, et võib käes hoida madusid, saab hakkama iga vargaga ning ei usu vaime. Ja seda kõike just seetõttu, et ta sööb liha. Aga Gandhid olid hindud, usklikud ja tema vanemad hoidsid usu nõuetest väga tugevasti kinni. Mitte kusagil Indias ega ka väljaspool ei valitsenud sellist keeldu ja vastikust lihasöömise vastu, kui Gandhide elupiirkonnas ning just nende pere usugrupi juures. Mohandas oli ju selles usulises traditsioonis üles kasvanud ning armastas oma vanemaid. **Mis te arvate mida Gandhi teeb? Mis oleks teie arvates õige käitumine? Siin meenutada vajadusel ahimsat.**

See sõbra julgus ja jõud avaldas Mohandasele aja jooksul muljet. Poiss hakkas lõpuks endale selgitama, et lihasöömine on hea, tehes teda tugevaks ja julgeks. Lihasöömine teeks kogu rahva julgeks, et nad saaksid inglastele vastu astuda, uskus 13 aastane poiss.

Mohandas ja ta sõber määrasid kindlaks aja, millal liha söömisega salaja katsetama hakatakse. Liha söömise juures ei ajanud Mohandas taga suuremat mõnutunnet, vaid poiss tahtis lihtsalt tugevaks ja julgeks saada. Proovides esimest korda liha oli see aga vintske ja poisil hakkas selle

söömisest paha. Järgneval ööl oli poisil raske ning teda kimbutas luupainaja. Uinudes tundnud poiss, kuidas temas häälitseks väike talleke ja ta ärkas südametunnistuse piinades. Gandhi sõber aga valmistab edaspidi lihast erinevaid roogasid ning kutsus ka Gandhit neid süüa.

Mohandasele hakkasid need liharoad maitsema. See salajane lihasöömine kestis ligi aasta. Kuigi neid söömakordi ei olnud aasta jooksul palju, umbes 12, pidi Mohandas iga kord kodus emale valetama, et kodus ta süüa ei taha erinevatel põhjustel. Lõpuks, kuna Mohandas ei tahtnud enam salaja jätkata otsustas ta, et niikaua kui elavad ta vanemad ta liha ei süü, et ta ei peaks vanematele valetama ja südamevalu valmistama. Petta oma isa ja ema oli poisi arvates halvem kui liha mitte süüa.

Loo koostas Yvonne Lagle Gandhi 1939, 28-34 ainetel

Lisa 2. Situatsioonid, mida õpilased lahendasid tunni alguses ja lõpus

Ülesanne

Sul on selle ülesande täitmiseks 8 minutit. Eesmärk on vaadelda ühte olukorda endast lähtuvalt! Loe tekst korralikult läbi. Nüüd loe lugu uuesti läbi selle mõttega, et kui Sina oleksid selles olukorras, siis kuidas käitüksid **Sina? Miks just nii?** Pane oma mõtted siia kirja.

1. Juhtum. (Oli mõlemal klassil sama)

Sul on tulemas kontrolltöö, mis on veerandi hinde kujunemisel oluline. Ka vanemad ootavad Sinult head tulemust. Sa pole jõudnud tööks aga piisavalt õppida ning homme ongi juba töö kirjutamise aeg. Täna õhtul on aga Su parima sõbra/sõbranna sünnipäev, mida oled pikka aega oodanud ja Sa tead, et kui Sa ei lähe, siis on sõber/sõbranna väga solvunud.

2. Juhtum. Teile kahe klassikaaslasega on ülesandeks korraldada heategevuslaat. Teil pole seni aega olnud sellega tegeleda ning te ei ole jõudnud korralikku kava kokku panna. Homme peate selle kava aga ära esitama. Õpetaja loodab teie peale, et koostaksite tore kava. Kuid just täna õhtul on Sul parima sõbranna/sõbra sünnipäev, mida oled pikk aega oodanud ja Sa tead, et kui Sa ei lähe, siis on sõbranna/sõber Su peale väga solvunu. (Esimese tunni tekst)

2. Juhtum. Oled lubanud emale/isale täna õhtul oma toa korralikult ära koristada. Väljas on aga mõnus ja soe õhtu ning parim sõber, keda Sa pole ammu näinud, kutsub Sind palli mängima. (Teise tunni tekst)

Lisa 3. Intervjuu küsimused

1. **Mida Sa sellest tunnist õppisid?** (Mis Sulle selle tunni juures kõige rohkem meeldis? / ei meeldinud? Mida oleksid tahtnud tunnis teisiti teha? / Veel teha? Kas seesugune tund oli Sinu jaoks huvitav? Miks?) **Juhul kui õpilane räägib vaid teadmisi loost, küsin „Mida Sa õppisid arutelu käigus?“**

2. **Mis oli selle loo juures Mohandas Gandhist ja liha söömisest Sinu jaoks kõige olulisem?**

3. **Kas arutluse ajal said mõtelda, kuidas Sina sellises olukorras käitunud oleks?** Mis takistas? Kas arutluse ajal esitatud küsimused olid pigem suunavad või õpilase arvamust uurivad? Kas selline tund võimaldas Sul mõtelda ka oma põhimõtetele ja käitumisele?

4. **Kui kellelgi tunnis oli Sinu arusaamast erinev seisukoht, siis kuidas see sulle mõjus?**

5. **Millest Sina igapäeva elus otsuste tegemisel lähtud?** Kas Sinul on mingisuguseid põhimõtteid, mille kohaselt Sa käitud? Kui sa seisad keerulise olukorra ees, siis millest /kellest lähtuvalt sa oma valikud teed?

6. **Mida sa tegid eelmine/see nädal sellist, mida sa kalliks või oluliseks pead?** (M. Harmini *et al* järgi)

* **Väärtuste hierarhia**- annan ette 10 väärtust, õpilane valib 5 ning paneb need hierarhiasse. Palun keskenduda oma olulistele vaadetele, väärtustele, põhjenda miks sa seesuguseid valikuid teed. **Miks just selline järjestus?** Kui järjestuses esineb ebakõla situatsiooni lahendamiseks, siis millest see erinevus? Valides väärtusi, siis mõtle, miks sa mingi valiku teed, miks just see ?

Situatsioonidest lähtuvad küsimused:

7. **Mida Sina oma situatsioonilahenduseks kirjutasid? Kas teine lahendus erines esimestest? Mille poolest?**

9. **Millest lähtusid situatsiooni lahendamisel?**

10. **Kui lahendasid teist olukorda, kas mõtlesid siis ka tunnis käsitletud teemale? Arutelule?**

Lisa 4. Tundi vaadelnud õpetajate kommentaarid

1. tund Liina Raudvassari vastused:

Mis aitas kaasa/takistas õpilaste oskusele arutleda olukorra üle erinevatest aspektidest?

Õpetaja meetod aegajalt reflekteerida, mis on kõneldud, aitab kaasa õpilaste oskustele arutleda. Õpetaja toetav suhtumine õpilaste eriarvamustele. Suurepärane on püüid luua pidevalt paralleele õpilaste reaalaraja ning ühe ilmselt suhteliselt võõrapärase teemaga (India, hinduism, 1800ndad aastad jne).

Mis aitas kaasa/takistas seoste loomisel end maailmavaate ja eetiliste otsuste vahel (eneserefleksiooni arendamisel)?

Kõneldes hinduismist, paralleelküsimus kristlusest aitas õpilastel luua seoseid ning tuua v.-o-kauged temasid omasemaks, mõistetavamaks.

Mõistet „vägivallatu sõitlus“ muutus kindlasti arusaadavamaks, kui õpetaja toob näite paralleelsituatsioonist klassis valitseva distsipliinisituatsiooniga reaalarajas (õp: „ka mina pean teiega vägivallatut võitlust!“).

Kas ja kuidas mõjutas õpetaja oma keelekasutuse, käitumise või suunamisega õpilase seisukohtasid?

Positiivselt mõjub õpetaja oskus kasutada üheselt nii väga korrektset eesti kirjakeelt kui õpilastele omast pisut vabamat, slängiga rikastatud keelepruuki. Muutumatu sõbralik, naeratav, samal ajal oma (distsipliini) nõuetele kindlaks jäävana mõjub õp. turvatunnet loovalt.

2. tund Aleksandra Sooniste vastused:

Mis aitas kaasa/takistas õpilaste oskusele arutleda olukorra üle erinevatest aspektidest?

Kaasa aitas individuaalne ülesanne tunni alguses, mis aitas õpilastel teemasse lülituda ja pärast tormilist vahetundi maha rahuneda. Õpetaja oskus poistega suhelda ja diskussiooni juhtida. Kuna oli päeva viimane tund, siis lapsed väsisid tunni lõpuks ära.

Mis aitas kaasa/takistas seoste loomisel end maailmavaate ja eetiliste otsuste vahel (eneserefleksiooni arendamisel)?

Aitas kaasa see, et poistel oli kerge samastuda 13-aastase Mohandas Gandhiga.

Kas ja kuidas mõjutas õpetaja oma keelekasutuse, käitumise või suunamisega õpilase seisukohtasid?

Õpetaja taunis igasugust teiste arvamuse maha surumist ja oli sellega klassile eeskujuks.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Yvonne Lagle (sünnikuupäev 28.12.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lood väljapaistvatest isikutest religiooniõpetuses väärtusselituse paradigmas“, mille juhendaja on Dr. Olga Schihalejev,
2. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
3. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
4. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
5. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 05.05.2014