

TALLINNA ÜLIKOOL
Kasvatusteaduste Instituut
Üldhariduse valdkond

Sigrit Nigulas

ÕPILASTE VÄÄRTUSHINNANGUTE KUJUNDAMINE PROJEKTI „KIUSAMISEST
VABA KOOL“ METOODIKA NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: lektor Sirje Piht

Tallinn 2015

Instituut		Valdkond
Kasvatusteaduste Instituut		Üldhariduse valdkond
Töö pealkiri		
Õpilaste väärtushinnangute kujundamine projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodika näitel		
Teadusvaldkond		
Kasvatusteadused		
Taotletav kraad	Kuu ja aasta	Lehekülgede arv: 56
Haridusteaduste magistrikraad	Mai, 2015	Allikad: 66
		Lisad: 3
Referaat		
<p>Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on antud otsesed suunised, kuidas kujundada õpilaste väärtushinnanguid. Seda on toetamas üle-eestiliselt õppekirjandus ning erinevad programmid ja projektid. Sellegipoolest esineb koolides kiusamisolukordi, mis vastanduvad põhiväärtustega. Ideaal ja tegelikkus on vastuolus, tekkinud on probleem: kuidas kujundada õpilaste väärtushinnanguid kiusamist ennetavalt? KiVa viis 2013. aastal läbi pilootuuringu, kus osales 5090 õpilast 2.–6. klassist ning mille tulemusena selgus, et õpilasi, keda kiusatakse 2–3 korda kuus või sagedamini, on 22% (Treial, 2014). Kiusamise negatiivset mõju lapse vaimsele ja sotsiaalse tervisele on korduvalt uuritud (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2009; Kõiv, 2006; Olweus, 1993; Wang & Ronald, 2012), see probleem on päevakorraline ning kiusamise ennetamisega on vaja aktiivselt ja tulemuslikult tegeleda.</p> <p>Probleemist lähtudes on käesoleva magistr töö eesmärgiks välja selgitada, mil määral Taani Kuningriigis 2007. aastal alguse saanud projekti „<i>Fri for mobberi</i>“ Eestisse jõudnud „Kiusamisest vaba kool“ metoodika kasutamine on toetanud õpilaste väärtushinnangute kujundamist.</p> <p>Eesmärgi saavutamiseks kasutati kombineeritud uurimismeetodit. Esmalt viidi läbi küsitlus „Kiusamisest vaba kool“ metoodikat üks aasta rakendanud klassiõpetajate seas ning seejärel tehti semistruktureeritud fookusgrupiintervjuud 60 2. klassi õpilasega, saadud tulemusi analüüsiti.</p> <p>Tulemustest selgus, et projektis „Kiusamisest vaba kool“ osalenud õpilastel olid põhiteadmised väärtustest ning nad oskasid kirjeldada, kuidas sallivust, austust, hoolivust ja julgust eluliselt kasutada. Lihtsamini mõisteti ja enam praktiseeriti hoolivat ning julget käitumist, austuse ja sallivuse väljendamine olid tagasihoidlikumad. Üldiselt teati, kuidas teoreetiliselt on vaja käituda, küll aga ei talitatud alati õigesti. Klassides, kus kasutati metoodikat iganädalaselt, oli märgata laste suuremat teadlikkust. Nii võib projektis „Kiusamisest vaba kool“ näha positiivset mõju väärtushinnangute kujundamisel.</p>		
Võtmesõnad: väärtused, väärtushinnangud, väärtuskasvatus, kiusamise ennetamine, „Kiusamisest vaba kool“		
Keywords: values, value judgement, values education, bullying prevention, „Free from Bullying“		
Säilitamise koht: Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu		
Töö autor: Sigrit Nigulas	allkiri:	
Kaitsmisele lubatud:		
Juhendaja: Sirje Piht	allkiri:	

Institute Institute of Educational Sciences		Domain General Education	
Title The formation of pupils' values with methods from the Project „Free from Bullying“			
Science field Educational Sciences			
Applied degree Master`s Degree in Educational Sciences	Month and year May, 2015	Number of pages: 56 Sources: 66 Appendix: 3	
<p>Abstract</p> <p>National curriculum for basic schools (2011) provides specific directions on how to shape pupils' values and this matter is supported throughout Estonia by educational literature as well as various programmes and projects. Nevertheless, bullying situations occur in schools, which do not go together with basic values. The reality does not correspond to the ideal, the problem has occurred: how to form pupils' values to prevent bullying? In 2013 KiVa conducted a pilot research with participation of 5090 pupils from 2nd to 6th grade, the results of which showed that 22% of pupils were being bullied 2–3 times per month or more often (Treial, 2014). The negative effect of bullying on the child's mental and social health has been studied (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2009; Kõiv, 2006; Olweus, 1993; Wang & Ronald, 2012), therefore the problem is actual and prevention of bullying should be addressed actively to achieve better results.</p> <p>Proceeding from the problem the aim of this Master's Thesis is to find out to what level the formation of the pupils' values has been influenced by the use of methods initiated in the Kingdom of Denmark in 2007 under the name „<i>Fri for mobberi</i>“ or “Free from Bullying”.</p> <p>To achieve this aim a multi-method approach was used. At first, a questionnaire survey was carried out among the class teachers who had applied the “Free from Bullying” methods for a year, then semi-structured focus group interviews with 60 2nd grade pupils were carried out, the results were then analysed.</p> <p>The results showed that the pupils familiar with the methods of the “Free from Bullying” project had basic knowledge of the values and they were able to describe how to apply tolerance, respect, caring and confidence in real life. Caring and confidence were understood more easily and practiced more often, expressions of respect and tolerance were more modest. In general, it appeared that the pupils knew in theory how they should behave, but often failed to apply their knowledge in practice. In the grades where the methods were used on a weekly basis, higher awareness could be seen, therefore one can say that the project “Free from Bullying” has a positive influence on the formation of values.</p>			
Keywords: values, value judgement, values education, bullying prevention, „Free from Bullying“			
Storage: Tallinn University Academic Library			
Author: Sigrit Nigulas		Signature:	
Allowed to defend			
Supervisor: Sirje Piht		Signature:	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. VÄÄRTUSTEST JA NENDE KUJUNEMISEST	9
1.1. Väärtustest väärtustamiseni	9
1.2. Väärtushinnangute ja väärtushoiakute kujunemine	12
2. VÄÄRTUSKASVATUS VÄÄRTUSHINNANGUTE KUJUNDAJANA	15
2.1. Väärtuskasvatus ja selle vajalikkus	15
2.2. Väärtuskasvatus koolis – meetodid ja rakendamine	17
3. VÄÄRTUSKASVATUS EESTI HARIDUSPOLIITIKAS	20
3.1. Ülevaade väärtuskasvatust toetavatest programmidest	20
3.2. Projekt „Kiusamisest vaba kool“ ning selle metoodika	22
4. UURIMUSE METOODIKA	26
4.1. Valimi kirjeldus	27
4.2. Andmekogumismeetodid	28
4.3. Uurimuse protseduur	29
4.4. Uurimuse analüüs	30
5. ÕPILASTE VÄÄRTUSHINNANGUTE ANALÜÜS	32
5.1. Õpetajate küsitluse tulemused	32
5.2. Intervjuude tulemused õpilastega	38
ARUTELU	52
ALLIKAD	57
LISA 1. KÜSIMUSTIK ÕPETAJALE	62
LISA 2. FOKUSGRUPIINTERVJUUD ÕPILASTEGA	65
LISA 3. JOONISTUSED HEAST KAASLASEST	67

SISSEJUHATUS

Väärtused on midagi abstraktset, kuid sellegipoolest on neis jõud, mida sageli ei osata märgata. Väärtused mõjutavad inimeste käitumist ning need kui seesmised uskumused väljenduvad väärtushinnangutes ja -hoiakutes. Neile toetudes võib inimene käituda kas ühiskonna normidele vastavalt või ennast ja teisi kahjustavalt, sest seesmiste väärtuste olemus võib olla erinev.

Väärtuskasvatusega on vaja alustada võimalikult varakult, et väärtushinnanguid ning nende kujunemist oleks võimalik suunata (Rämmer, 2009; Inglehard & Baker, 2000; Bardi, Lee & Hoffmann-Towfigh, 2009). Ilma teadliku tegutsemiseta võib tekkida olukord, kus last kujundavad suurel määral meedia ja muud eksitavate väärtustega keskkonnad. Seetõttu on oluline, et tegevused oleksid osaliselt ka riiklikul tasandil koordineeritud.

Üheks riiklikuks programmiks on olnud „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“ ja selle jätkuprogramm, mis on toetanud ja kaasa aidanud ka teiste liikumiste ja projektide käivitumisel. Aktiivselt tegelevad õpilaste väärtusarendusega Tartu Ülikooli Eetikakeskus, lasteombudsman, MTÜ Lastekaitseliit projektiga „Kiusamisest vaba lasteaed ja kool“, KiVa ehk sihtasutus Kiusamise Vastu ja tugiõpilasliikumine TORE. Kõigi ühisjooneks on teavitustöö, koolituste läbiviimine ning põhiväärtuste arengut toetavate materjalide ja meetodikate jagamine.

Koolides rakendatavad programmid ja meetodika on kooskõlas ÜRO inimõiguste deklaratsiooniga, Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992) ja konkreetsemate õigusaktide ja riiklike määrustega. Väärtuskasvatus on otseselt kajastamist leidnud Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) ning seal on antud täpsed suunised, kuidas kujundada õpilaste väärtushoiakuid ja -hinnanguid. Olemas on juhised ning projektid, kus vastavalt tegutsetakse, kuid ometi esineb koolides kiusamisolukordi, mis vastanduvad põhiväärtustele. Ideaal ja tegelikkus ei sobitu omavahel, tekkinud on probleem: kuidas kujundada õpilaste väärtushinnanguid kiusamist ennetavalt? KiVa viis 2013. aastal läbi pilootuuringu, kus osales 5090 õpilast 2.–6. klassist. Selle tulemusena selgus, et õpilasi, keda kiusatakse 2–3 korda kuus või sagedamini, on 22% (Treial, 2014, 8). Kiusamise negatiivset mõju lapse vaimsele ja sotsiaalsele tervisele on

korduvalt uuritud (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2009; Kõiv, 2006; Olweus, 1993; Wang & Ronald, 2012), see probleem on päevakorraline ning kiusamise ennetamisega on vaja varasemast aktiivsemalt ja tulemuslikumalt tegeleda.

Käesoleva magistritöö kirjutaja eesmärgiks on välja selgitada, mil määral Taani Kuningriigis 2007. aastal alguse saanud projekti „*Fri for mobberi*“ Eesti versiooni „Kiusamisest vaba kool“ metoodika kasutamine on toetanud õpilaste väärtushinnangute kujunemist. Uuritakse, kui efektiivselt on projekt koolides rakendunud. Metoodika keskmeks on neli väärtushinnangut: sallivus, austus, hoolivus ja julgus. Neist lähtuvalt püütakse väärtuskasvatusega tegeleda kiusamist ennetavalt, seetõttu ei keskenduta ka töös kiusamistemaatikale, vaid selgitatakse välja ja uuritakse väärtuste olemust ning väärtushinnangute kujundamist.

Eesmärgist lähtuvalt on uurimisküsimused järgnevad:

- Millised on õpilaste väärtushinnangud?
- Kuidas õpilased mõistavad väärtusi nagu sallivus, austus, hoolivus ning julgus?
- Millistes olukordades õpilased rakendavad metoodika nelja põhiväärtust?
- Mil määral on projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodika toetanud õpilaste väärtushinnangute kujunemist kiusamist ennetavalt?

Probleemist ja eesmärgist tulenevalt on uurimisobjektiks 2. klassi õpilased ja nende õpetajad, kes on üle aasta „Kiusamisest vaba kool“ programmis osalenud. Saadud vastuste ja seisukohtade põhjal saadaksegi ülevaade, mil määral toetab projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodika õpilaste väärtushinnangute kujunemist ning kuivõrd on need kooskõlas programmi põhiväärtustega.

Taanis on kirjeldatud projekt juba aidanud kaasa õpilaste väärtushinnangute kujunemisele (Knudsen, Lehrmann & Kampmann, 2009, 3–4), Eestis sellekohaseid uurimusi veel ei ole. Küll aga on saadud tulemused sarnase metoodika toimimisest lasteaedades, näiteks „Projekti „Kiusamisest vabaks!“ rakendumine lasteaedades lastevanemate hinnangute põhjal“ (Sirkas, 2013), „„Kiusamisest vaba lasteaed“ projekti rakendumine Eesti lasteaedades“ (Paur, 2012) ja „Õpetajate hinnangud projektile „Kiusamisest vaba lasteaed““ (Hindreus, 2011). Metoodika kasulikkus on lasteaedades juba väljendunud (Hindreus, 2011; Paur,

2012; Sirkas, 2013; Otti, 2014), seetõttu käesoleva tööga uuritaksegi, kas positiivne mõju on nähtav ka 2. klassi õpilaste seas. Lasteaedadest on palju hinnanguid saanud õpetajatelt ja lapsevanematelt, kuid järgneva uurimuse eesmärgiks on otseselt ka koolilastelt tagasiside saamine.

Magistritöö teemast, probleemist, eesmärgist, uurimisküsimustest ja projekti „Kiusamisest vaba kool“ sisust lähtuvalt antakse teoreetilises osas ülevaade väärtuste ja väärtustamise olemusest üldiselt. Selgitatakse ja eristatakse väärtushoiakute ja -hinnangute mõistet ning nende arenemist soodustavaid tegureid. Seejärel analüüsitakse väärtuskasvatust ja selle rolli väärtushinnangute kujunemisel, tutvustatakse erinevaid võimalusi, kuidas on võimalik väärtusarendusega tegeleda. Põhinetakse peamiselt Piaget', Kohlbergi, Haydoni, Schwartzi, Bilsky, Rokeachi ja Hirsjärvi seisukohtadele. Lisaks antakse ülevaade üleüldisest väärtuskasvatusest Eesti hariduspoliitikas, põhjalikumalt selgitatakse projekti „Kiusamisest vaba kool“ struktuuri ja põhiväärtusi. Väärtustega seotud mõistete ja põhiliste seisukohtade väljatoomine ning projekti alusraamistiku kirjeldamine on toeks ka uurimislikus osas järelduste tegemisel.

Empiiriline osa jaotub kaheks. Esmalt vastavad projektiga „Kiusamisest vaba kool“ liitunud õpetajad küsimustikule, kus nad õpilaste vaatelejatena saavad anda ülevaate, kuidas metoodika on rakendunud ning mil määral on see õpilastele väärtushinnangute kujunemisele kaasa aidanud. Leides sel viisil koolid, kus metoodikat on aktiivselt kasutatud, pööratakse õpilaste juurde. Uurimuse valimiks on 60 projektis osalenud 2. klassi õpilast, kellega viiakse läbi semistruktureeritud intervjuud. Kõigis gruppides on kuus õpilast, et nad oleksid avatud ja saaksid teineteise vastuseid täiendada. Intervjuudes lähtutakse neljast põhiväärtusest ning uuritakse, millised on õpilaste arusaamised nendest ja nende rakendamisest. Intervjuu ja ankeedi koostamisel võetakse eeskujuna Taanis läbiviidud uuringust (Knudsen jt, 2009), mis keskendus samuti laste uurimisele. Saadud tulemusi analüüsitakse ning nendest johtuvalt tehakse kokkuvõtte ja antakse soovitusi edasiseks.

Eelneva kokkuvõttena on magistritööle püstitatud järgnevad uurimisülesanded:

- kirjanduse baasil teoreetilise ülevaate andmine väärtustest ja nende kujunemisest, väärtuskasvatusest kui väärtushinnangute kujundajast ning väärtuskasvatusest Eesti hariduspoliitikas, sealhulgas põhjalikumalt ka projektist „Kiusamisest vaba kool“;

- küsitluse läbiviimine projekti „Kiusamisest vaba kool“ pilootkoolide õpetajate seas;
- metoodika selgitamine ja põhjendamine;
- fookusgrupiintervjuude läbiviimine projekti „Kiusamisest vaba kool“ pilootkoolide õpilaste seas;
- uurimistulemuste esitamine, analüüsimine ja järelduste tegemine.

Magistritöö koosneb sissejuhatusele järgnevalt teoreetilisest osast, uurimuse metoodikast, tulemuste analüüsist, järeldustest, arutelust, allikate loetelust ning lisadest.

1. VÄÄRTUSTEST JA NENDE KUJUNEMISEST

Väärtushinnangute kujundamise mõistmiseks püütakse esmalt anda ülevaade, mis väärtused on. Definitsioone ja liigitusi selleks on erinevaid, seetõttu järgnevas alapeatükis avatakse nende olemus ning mitmetahulisus. Peatükis lähtutakse kasvatusteaduste ning arengupsühholoogia klassikutest nagu Jean Piaget, Lawrence Kohlberg ning lisaks on ka ülevaade Bilsky, Schwartzi, Hirsjärvi ning Rokeachi seisukohtadest. Kuna nii väärtused kui ka väärtustamine on otseselt väärtushinnangute kujunemisega seotud, siis avatakse selgitavalt need mõisted ning seejärel kirjeldatakse nii väärtushinnangute kui ka -hoiakute arenemise protsessi.

1.1. Väärtustest väärtustamiseni

Väärtused on seesmised, seetõttu selle defineerimisega kaasneb mitmeti mõistetavust. Juba Piaget on öelnud, et väärtused on eksitavad mõttelised konstruktsioonid inimõistuse selgitamisel (Piaget, 2006, 12). Need on abstraktsed kontseptsioonid ning see toob kaasa nende uurimise piiratuse (Ueda, Takenaka, Vancza & Monostori, 2009, 684). Käesoleva mõiste suhtelus sõltub ka inimeste väärtuselisest mõtlemisest ehk tahtest väärtustada midagi enda jaoks, kuid sellegipoolest saab väärtus olla objektiivne (Kera, 1999, 41; Piaget, 2006, 12) ning seetõttu on sellel ka konkreetseid selgitused olemas.

Väärtusi saab defineerida kui vastupidavaid uskumusi, mille põhjal eelistatakse eksisteerida või käituda (Rokeach, 1973, 222). Need on põhjuseks, mille nimel miski lõppkokkuvõttes juhtub ning nende rolliks on reguleerida nii inimeste pürgimusi ja käitumisi kui ka mõjutada sotsiaalse kooselu põhimõtteid (Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 47). Kahe definitsiooniga sarnane lähenemine on ka mõistmine, et väärtused on abstraktsioon ning mõõdupuu, mis on mõjutamas tegutsemiseesmärkide, põhjenduste, suhtumiste ja käitumismudelite väljendumist (Valgmaa & Nõmm, 2008, 29). Kõigi nende selgituste korral kerkib esile ühine tunnusjoon, et väärtused on kontseptsioonid, mis mõjutavad inimeste käitumist.

Eelnevalt sai välja toodud erinevaid definitsioone väärtuse mõistele, oluline on aga üldiselt aduda, et väärtused on soovide objektid, mis juhivad inimeste toimimist (Sutrop, Harro-Loit & Jung, 2014). Nimelt, kogu inimeseks olemine sõltub temas leiduvatest väärtustest ja need

näitavad, mis on kellegi jaoks elus oluline (Kera, 1999, 41; Schwartz & Bilsky, 1990). Erinevate seisukohtade sidumiseks ning ühtse pildi loomiseks on Schwartz ja Bilsky esitanud 5 tunnusoont, mis väärtuste olemusest ning teoreetilistest käsitlustest kokkuvõtva ülevaate annavad (1987, 550–562):

- väärtused on uskumuste kogum;
- väärtused on konstruktsioonid ihaldatud soovidest või käitumisest;
- väärtused on transtsendentsed konkreetsete olukordade suhtes;
- väärtused juhivad valikuid ning hinnanguid;
- väärtused on korrastatud ja järjestatud vastavalt sellele, kui olulised need indiviidi jaoks on.

Väärtuste selgitamiseks on abiks veel mõisted nagu *aade* ja *norm*, mis on küll sarnased, kuid mis siiski omavad eraldi tähendust ning seetõttu on oluline neil vahet teha. Aade on mõttesüsteem, mida peetakse osaliselt terviklikuks ideaaliks ja selle sisu püütakse oma käitumisega kas teostada või siis levitada (Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 47). Norm aga on see, mis näitab, kuidas miski peab olema. Normi saab nimetada normiks vaid siis, kui tegemist on ettekirjutisega vastavale käitumisele. (Strike, 2008, 122.) Seega aade ja norm eristuvad väärtustest, kuna nii normid kui ka aaded on konkreetsemad ning annavad ka selge juhise, mis on õige ning mis on väär. Väärtused põhinevad aga siiski seesmistel uskumustel.

Väärtused kui seesmised tõekspidamised on seatud erinevatesse klassifikatsioonidesse, kuid lisaks mõiste mitmetahulisusele ei saa neid alati üheselt liigitada. Üldiselt võib aga väärtusi jagada paaride kaupa. Nendest esimeste kohta saab öelda, et need on olemuslikud väärtused; teised on aga väärtused, milleni on vaja individuaalselt jõuda (tabel 1).

Tabel 1. Väärtuste liigitused (Tuulik, 2006, 36–38)

Olemuslikud väärtused	Väärtused, milleni individuaalselt jõuda
Bioloogilised väärtused	Sotsiaalsed väärtused
Materiaalsed väärtused	Vaimsed väärtused
Looduslikud väärtused	Kultuurilised väärtused
Välised väärtused	Seesmised väärtused
Ühiskonna väärtused	Indiviidi väärtused

Liigitustest konkreetseid ühiskonna väärtusi on aga järjekordselt keeruline välja tuua. Need on pidevalt muutumises, sest ühed väärtused kord langevad ja samaaegselt teised tulevad esile (Mikk, 1997, 101). Püsivus puudub, kuna ka osa ühiskonnast on muudetav. Väärtused võivad olla kaua muutumatutena, kuid seejärel automaatselt või teadlikult vahetuda hüppeliselt. (Bardi & Goodwin, 2011, 277; Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 51.) Sellegipoolest on teatud põhiväärtused, mis on enamikes ühiskondades järjepidavalt tunnustatud. Nendeks on kuulekus, ausus, austus, vastutulelikkus ning rahvuslikku identiteeditunnet süvendavad väärtused. (Krull, 2000, 164.) Iga ühiskonnaliige on nendega kokkupuutes, sest väärtused loovad aluse ühiskonnasisestele sotsiaalsete suhete regulatsioonile (Lilleoja, 2010, 6).

Selleks, et süvendada väärtusi, on vajalik nende väärtustamine. Kujunenud väärtused on otseselt seotud väärtustamisega, kuna nende kaudu tekivad ka uued väärtused (Kera, 1999, 40). Väärtustamine ehk internaliseerimine ongi nähtustele ja protsessidele väärtuste omistamine. See on kolmedimensiooniline protsess, mis koosneb nii kognitiivsest, afektiivsest kui ka käitumuslikust kooslusest. (Rokeach, 1973, 222; Schihalejev, 2011, 14; Tuulik, 2006, 47.) Väärtustamise ja väärtuste mõisted on omavahel tugevalt seotud, ilma üheta ei oleks ka teist, sest kogemuslik ja tunnetuslik aitab kaasa konkreetsete uskumuste kujunemisele.

Väärtustamise asemel kasutatakse sageli ka mõistet *hindamine*, sest nii väärtustamine kui ka hindamine on omavahel lahutamatult seotud. Nimelt hindamise tulemusel on väärtused tunnetatavad ning hinnanguline tegevus on väärtustamise protsessis olulisel kohal. Kui tunnetusprotsessis jõuda tõdemuseni, siis samaaegselt kulgev hindamisprotsess annab juurde ka tähenduse tunnetatava subjekti jaoks. (Tuulik, 2006, 47.) Williams (1973, 4) on aga selgitanud, et väärtustamine ise ei ole hinnang, sest väärtuste mõjul on ratsionaalne tegevus otseselt või kaudselt suunatud, hinnang on aga isiku enda arusaam eesmärgist ning selle omadustest.

Sellegipoolest on nii väärtused kui väärtustamine ning omakorda ka väärtustamine ja hindamine omavahel tugevalt seotud, sest üks mõiste selgitab teist ning vastupidi. Järgnev alapeatükk selgitab väärtushinnanguid ja -hoiakuid samuti võrdlevalt, tuues täpsemaid kirjeldusi nende olemusest ja kujunemisest.

1.2. Väärtushinnangute ja väärtushoiakute kujunemine

Väärtuste definitsioone on toodud läbi normide ning konkreetsete ja abstraktsete uskumuste. Nendega seotud hinnangutest ja nende kujunemisest on ülevaade andmata, sellest koosnebki järgnev alapeatükk. Rõhku on pööratud konkreetsemalt kahele mõistele nagu *väärtushinnangud* ja *väärtushoiakud*, et tuua välja nende ühis- ning erijooned. Kuna antud töö keskendub väärtushinnangute kujundamisele, siis on järgnevalt ka põhjalikum ülevaade väärtushinnangute kujunemisest.

Nii väärtushinnangud kui ka -hoiakud põhinevad arusaamadel selle kohta, kuidas maailmas asjad toimuvad. Nende omandamine ja kujunemine on seotud inimese identiteediga ning info vastuvõtlikkusega, mis omakorda on sõltuvuses varasemalt tehtud valikutega. Info läbib väärtushinnangute ning -hoiakute filtreid ning nii ühenduvad inimese mõtted ja teod. (Schihalejev, 2011, 13–14.) Selle käigus kujuneb väärtusorientatsioon, mis on midagi enam kui vaid hinnangute ja hoiakute summa, sest see näitab ka isikute sotsiaalset küpsust (Valgmaa & Nõmm, 2008, 29–31).

Väärtushinnangud eraldiseisvana on aga isiku või grupi antud hinnangud väärtustele. Antakse hinnang, kas ja mis olukorras on mingi väärtus positiivne, negatiivne või siis neutraalne. (Schihalejev, 2011, 13.) Väärtushoiakuks on aga kindlal viisil toimimine. Kogu see tegevus võib olla ka teadvustamata ning see võib väljenduda nii miimikas, hääletoonis kui ka sõnade valikus, sest valitakse sõnu, mis on alateadlikult vastavuses hoiakutega (Mikk, 1997, 103; Schihalejev, 2011, 13). Samas on ka seisukohti, et väärtushinnang väljendub inimese tegudes ning ka selles, kuidas ta selgitab ja räägib motiividest (Airaksinen, 1987, 132). Seega piir hoiakute ja hinnangute vahel on kohati hägune. Ühel juhul peetakse väärtushinnanguks vaid hinnangu andmist olukorrale, kui samas teises selgituses on sellele lisaks ka tegudes väljenduv, mis peaks aga väärtushoiakute alla kuuluma. Töös keskendutakse siiski aga väärtushinnangutele, sest need on nii ühel kui ka teisel viisil õigele ja väärle hinnangu andmine, mille uurimisele keskendub ka empiiriline osa.

Hinnangute andmiseks on vaja aga moraalsel arutlemisoskust. Tegemist on konkreetse otsustamisega, kas tegevus on õige või väär. Selle arengu mõistmisele on kaasa aidanud nii Piaget, Turiel kui ka Kohlberg. (Smith, Cowie & Blades, 2008, 251–261.) Kohlbergist lähtudes ning kinnitatust leidnuna jagunevad moraalsed arengujärgud

eelkonventsionaalseks, konventsionaalseks ja järelkonventsionaalseks (*post conventional*) tasemeks ning igal tasemel on eraldi faasid, mis iseloomustavad teatud vanuseastet, näidates, millal teatud väärtushinnangud saavad lapsel kujuneda. (Kohlberg & Hersh, 1977, 54–55.)

Eelkonventsionaalse taseme esimeses faasis laps mõistab õiget ja valet käitumist, kuid ta käitub eeskujulikult vaid seetõttu, et karistust vältida. Teises faasis laps käitub õigesti aga seetõttu, et kiitust ära teenida, lapse väärtused on tugevalt seotud rahuloluga. (Kohlberg & Hersh, 1977, 54.) See periood kestab lastel tavaliselt kuni kuuenda eluaastani (Kera, 2004, 12).

Konventsionaalne tase on aga etapp, mil väärtused on seotud sellega, mis lapse jaoks on sümpaatne. Sinna alla kuuluvates arengufaasides püütakse olla hea laps ning välditakse nii laitust kui ka enese süütunnet. (Kohlberg & Hersh, 1977, 54–55.) See tase on lastel orienteeruvalt seitsmendast kaheteistkümnenda eluaastani (Kera, 2004, 12).

Järelkonventsionaalse etapi ajal hakkavad lõpuks kujunema väärtused, mis ei põhine ainult enese meeldimiste või teiste kiitust ja laitust taotledes (või vältides), vaid õpitakse arvestama ka teiste inimeste kui eraldi indiviididega. Jõutakse eetiliste ning moraalsete väärtusteni, mis põhinevadki juba enese väärtushinnangutel ning -hoiakutel. (Kohlberg & Hersh, 1977, 55.) Olenevalt lapse arengust jõuavad nad selle tasemeni erinevatel aegadel, kuid 18 eluaastat ning sellele järgnev eluiga on tavaliselt see aeg, mil inimene on saavutanud moraalse arengu sinnamaani, et ta suudab toimida vastavalt üldinimlikele ühiskonnaprintsiipidele (Kera, 2004, 12). See ei tähenda, et sel hetkel on saavutatud moraalse arengu maksimaalne tulemus, tegemist on jätkuva protsessiga ning moraali tunnetus ning mõistmine süveneb aastatega veelgi.

Lisaks moraalsele arengule mõjutavad erinevates arenguetappides väärtushinnangute kujunemist ka inimeste seesmised motivatsiooniallikad. Bilsky ja Schwartz (Bilsky & Schwartz, 1994, 167) on need üldistavalt kümne alapunktina kirja pannud ning need on järgnevad:

- võimuiha sotsiaalse staatuse ning prestiiži saavutamiseks;
- isiklike saavutuste vajadus;
- hedonism, mille alla kuulub nii lõbu kui ka naudingute rahuldus;

- ergutamine ehk uudsuse ning põnevuse soov;
- enesemääratlus ning sõltumatus;
- universalism teadmiste ja oskuste mitmekülgsusena;
- heategevus, selle väljendumine abivalmiduse kaudu;
- erinevad traditsioonid;
- konformism arvamuste ühtsuse saavutamiseks;
- turvalisus ning harmoonilisus.

Eelnevast selgus, et väärtushinnangud ei teki ühe päevaga, see on protsess, mis on igal indiviididel vähemal või suuremal määral kujunemisjärgus. Selle muutlikkus sõltub nii arengutasemest kui ka seesmisest motivatsioonist ning erinevatest keskkonnateguritest, mis väärtushinnanguid mõjutada võivad. Seetõttu ongi oluline väärtuskasvatus, mis toetab väärtushinnangute kujunemist selliselt, et väärtusorientatsioon oleks kooskõlas ka ühiskonnas kehtivate normidega.

2. VÄÄRTUSKASVATUS VÄÄRTUSHINNANGUTE KUJUNDAJANA

Kasvatusteadused on väärtustega väga tihedalt seotud, sest kasvatuses tegeletakse lisaks teadmistele ja oskustele ka intensiivselt väärtuste ja normide vahendamisega. Nimelt kasvatus ongi vajalik selleks, et kanda edasi väärtusi ning aidata kaasa ideoloogia kujunemisele indiviidil. Kindlasti pole kasvatus ainus võimalus, kuidas väärtusi toetada ja vahendada, sest sellele lisaks on ka näiteks teadus, usk ja kunst (Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 46–47), kuid sellegipoolest on väärtuskasvatus üheks võimaluseks, kuidas inimeste väärtushinnanguid kujundada.

Käesolev peatükk käsitlebki väärtuskasvatuse olemust, selle vajalikkust, rolli ja teostamist väärtushinnangute kujundamisel. Antakse ülevaade üldisest väärtuskavastusest ning seejärel keskendutakse meetoditele ja rakendamisevõimalustele, mida saab koolides ja õpetajate tegevustes edasi kanda, sest just nimelt väärtuskasvatusele koolides antud töö ka keskendub.

2.1. Väärtuskasvatus ja selle vajalikkus

Kasvatus on protsess ning see sisaldab endas aktiivset sekkumist inimese arengusse (Kera, 1999, 5). Seega eelnevale toetudes võib lühidalt öelda, et väärtuskasvatus on väärtustesse sekkumise protsess ning tegelikkuses väärtuskasvatuse mõiste selgitused väga sarnanevadki eelnevale. Esmalt ongi väärtuskasvatus kommunikatsiooniprotsess, mis algab enese väärtuste teadlikuks saamisest ning ümbritsevas keskkonnas olevate väärtuste märkamisest (Sutrop, Harro-Loit & Jung, 2014, 1). Täpsustada aga tuleks, et see on tegevus, mille käigus püütakse väärtustele tähelepanu pöörata ning edendada kõlbelist arengut. Sinna lisanduvad ka üldine isiksuse vaimne, emotsionaalne ning sotsiaalne arendamine sel viisil, et inimene on eluks ette valmistunud ja saab erinevates olukordades hästi hakkama. (Schihalejev, 2011, 18; Tulvise, 2013; 55.)

Kui väärtuskasvatust uurides kerkivad sageli esile mõisted nagu *kõlbelisus* ja *moraalsus*, siis tuleb mõista, et väärtuskasvatus on siiski laiemaulatuslikum kui moraali- ja kõlbeline kasvatus, sest kõik väärtused ei ole alati kõlbelised ja moraalsed (Haydon, 2004, 37).

Väärtuskasvatuse eesmärkide selgitamisel on taas abiks *kasvatuse* mõiste. Kasvatuse kõige sügavamaks eesmärgiks peetakse „täiusliku inimese“ kasvatamist (Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 54) ning see väljendub erinevates sihtides, mis väärtuskasvatuse puhul välja on toodud. Väärtuskasvatuse eesmärke oli näha juba Aristotelese vooruse-eetikas (Schihalejev & Pevkur, 2010, 183), kuid vaadeldes tänapäeva, siis selle sihiks on kujundada väärtuseliselt dünaamilisi isikuid, kes suudaksid väärtuspluralismi keskel olla paindlikud, kuid samas säilitaksid oma sügavama kõlbeline olemuse (Pöder, Sutrop, Valk, 2009, 11). Näitena võib tuua Eesti Riikliku väärtusprogrammi, kus väärtuskasvatuseks peetakse isiksuse toetamist viisil, kus ta areneb terviklikuks, analüüsivõimeliseks ja ettevõtlikuks inimeseks (Eesti ühiskonna väärtusarendus 2014–2018, 2014, 2). Tartu Ülikooli Eetikakeskuse, MTÜ Lastekaitseliidu, KiVa ning TORE ühisseminaril oli täpsustuseks veel aga toodud, et lisaks analüüsivõimelisusele ja ettevõtlikkusele on oluline aktiivse ning loova kodaniku loomine ning kõlbeline kasvatus (2014, 2).

Väärtuskasvatuse eesmärkidest kerkib esile ka selle protsessi vajalikkus. Esmalt on oluline õppida märkama enda ja teiste väärtusi ning arutlema ja mõtlema nende üle (Pöder jt, 2009, 12; Sutrop, 2014). Ka koolides on lisaks ainealastele teadmistele ja oskustele vajalik, et õpilased oleksid head probleemide lahendajad ja vastutustundlikud eneste üle; et nad arendaksid sotsiaalsed sõprussuhteid ja oleksid teineteisega hoolivad ja austavad; et nad mõistaksid, kuidas ühiskond toimib ning milline on nende roll selles ning et neil areneks hea iseloom ja nad teeksid arukaid moraalseid otsuseid (Elias, 2006, 4). Nii on väärtuskasvatus väga tihedalt seotud üleüldise kasvatustööga.

Väärtuskasvatus pole koolides aga kuidagi lisakoormuseks põhiainetele, vaid see on miski, mis käib teiste ainetega paratamatult kaasas ning selle edukas läbiviimine kannab vilja mitmes aspektis. Väärtuspädevuste arengule panustamine annab tulemuseks laste õpihuvi suurenemise ning paremad õpitulemused (Sutrop jt, 2014, 1), seega väärtuskasvatus on vajalik, et toetada ainealaste teadmiste omandamist.

Väärtuskasvatus omab suurt rolli inimese arengu toetajana ning seda ei tohi kuidagi alaväärtustada, sest lisaks väärtushinnangutele aitab see kaasa ka üleüldiselt tervikliku inimese kujunemisele. See on vajalik protsess, millele tuleks rõhku pöörata ning selleks, et kujundada väärtushinnanguid parimal võimalikul viisil, on vaja teada, kuidas ning millistel meetoditel väärtuskasvatust on võimalik edastada.

2.2. Väärtuskasvatus koolis – meetodid ja rakendamine

Väärtuskasvatust on võimalik kujundada erinevatel meetoditel. Tegevuse sihipärasuseks on vaja kasvatustegevust ning selle mõju lahti mõtestada, sest vastasel juhul võib aidata kaasa nende väärtushinnangute kujunemisele, mis tegelikkuses eesmärgiks ei olnudki.

R. Inglegard, W. E. Baker ja mitmed teised uurijad on tõestanud, et enamik väärtushinnanguid ja -hoiakuid kujunevad välja noorukieas ning hiljem muutuvad need vähe (Rämmer, 2009, 84; Inglehard & Baker, 2000; Bardi, Lee & Hoffmann-Towfigh, 2009). Seega väärtuskasvatusel lasteasutustes on väga oluline roll, sest just noorukieas tekib väärtuste põhibaas, mida ka tulevikus rakendama hakatakse. Kuigi väärtuskasvatus on väga tihedalt seotud religiooniga (Mikk, 1997, 104), ei ole see vaid eetika- ja religiooniõpetaja tegevus, sest sellega peaks ja võiks tegeleda iga õpetaja (Pöder jt, 2009, 10).

Samas väärtuskasvatus peaks toimuma lisaks lasteaedadele ja koolidele ka läbi kodude, noorsootöö, meedia ning ühiskondlike hoiakute ehk kaasatud peaks olema kogu ühiskond. (Eesti..., 2014, 1.) Ühtsete väärtuste kujundamiseks on vaja koostööd, milles praegu on aga puudujääke. Seda kinnitas 2008. aastal Tartu Ülikooli eetikakeskuse poolt õpetajate seas läbi viidud uuring, kus selgus, et väärtuskasvatuse probleemkohtadeks on väärtuste kokkusobimatus kooli, kodu ja ühiskonna eeskujude vahel (Valk & Lilles, 2008, 19). Olemasolev mure on aga igati mõistetav, sest väärtused on suhtelised ning kasvatajate eneste seotus personaalsete veendumustega ei pruugi alati ühiskonnas üldlevinud väärtustega kooskõlas olla (Kohlberg & Selman, 1972, 5). Õpetajad peaksid aga mõistma, et nad ei ole väärtuskasvatuses üksiküritajad ning soodsa keskkonna loomiseks ja positiivsete väärtushinnangute tekkimiseks ongi esmatähtis koostöö (Schihalejev, 2011, 30).

Järgmine aspekt, mida iga õpetaja peaks mõistma, on see, kuidas väärtuskasvatus koolides levib. Põhiliselt toimub väärtuskasvatus läbi õpetajate tegevuse ning õppekirjanduse. Õpetajatel on teadlikuks suunaks õppekavades olevate eesmärkide täitmine, kuid lisaks sellele on neil ka alateadlik tegutsemine. Nende enese hinnangud võivad väljenduda nii miimikas, hääletoonis kui ka sõnade valikus ning õpilane võib nähtut ja kogetut väärtustena vastu võtta. (Mikk, 1997, 103; Sutrop, 2014.) Lastele saab olla oma väärtustega eeskujuks ning seda võib teha nii otseste sõnumite kui ka mitteverbaalsel viisil ehk varjatud sõnumitena (Mägi, 2010, 96). Kogu ümbritsev keskkond võib omada mõju

väärtuskasvatusele, seega õpetajatel oleks vaja mõtestada iga oma tegevust ning väljendusviisi nii, et need õigeid väärtusi edasi kannaksid.

Väärtuste edastamisel on erinevaid tõekspidamisi, kuid esile kerkivad neist neli läbivat arusaama: väärtuste otsene õpetamine, väärtuste selgitamine, väärtuste analüüsimine ja Kohlbergi teooriale toetuv ühiskondliku õigluseadvuse arendamine. Puhtal kujul neid praktiseeritakse kasvatustöös vähe, aga ülevaate põhilistest arusaamadest annavad need siiski. (Krull, 2000, 163; Schihalejev & Pevkur, 2010, 183–185.)

Väärtuste otsese õpetamise käsitlus ei ole kooskõlas loomuliku sotsiaalse suhtlemisvõime kujunemisega, kuid siiski see on lihtsaim moodus ja seetõttu nii koolides kui ka ühiskonnas üleüldiselt keskseks meetodiks põhiväärtuste edastamisel. (Krull, 2000, 164) Selle edastamisel on selgituseks ka eetilise pädevuse meetod, mille puhul väärtused on ette antud ja neid on vaja rakendama hakata (Schihalejev & Pevkur, 2010, 183–185).

Väärtuste selgitamisel on aga põhirõhk õpilaste endi hoiakutel ning neid suunatakse väärtusi ise välja selgitama oma veendumuste põhjal, seega oluline on teadvustamise pool. Selle eelduseks on arusaam, et lastel on kaasasündinud või varaselt kujunenud positiivsed väärtused ja tõekspidamised juba olemas. (Krull, 2000, 164–165.) Sellega väga sarnane on ka sokraatiline meetod, mida on Vana-Kreeka Sokratesega seostatud ja mille korral mõistetakse, et õiged arusaamad on inimeses olemas ja need on vaja lihtsalt pöörata tagasi idee juurde ehk õpilane peab suutma näha läbi enese tegevuste nende sügavamat tähendust (Schihalejev & Pevkur, 2010, 183–185).

Väärtuste analüüs on aga uudsem kasvatusmetoodika ja selle korral keskendutakse väärtuse uurimisele, otsustamisele ning arutlusele. Selleks analüüsitakse ning mõtestatakse erinevaid konflikte, mis annab õpilastele ka oskuse arutleda kõlbluse üle. (Krull, 2000, 165–166.) Sarnasusi on siinkohal aga vastavusmeetodiga, kus on oluline moraalnormide tutvustamine ja teadvustamine (Schihalejev & Pevkur, 2010, 183–185).

Neljanda eritüübina on veel ka Kohlbergi kõlblise kasvatuse meetod, mille korral toimuvad lastega arutelud väärtuste konfliktiolukordade üle. Väärtuskasvatuse seisukohal on oluline seda võimalikult sageli teha (Tulviste, 2013, 59). Kasutatakse sealjuures lähenemist, kus mõttevahetust tehakse astme võrra keerukamalt, kui on laste endi arengutase, et tagada

nende maksimaalne areng. (Krull, 2000, 166.) Sellele meetodile oleksid kindlasti toeks veel rollimängud, kuhu on põimitud nii kognitiivne kui ka afektiivne ehk emotsionaalne pool (Schihalejev & Pevkur, 2010, 183–185).

Nagu eelnevalt sai välja toodud, siis väärtuskasvatusele ei ole üht ja ainsat õiget metoodikat, vaid võimalusi selleks on erinevaid ning neid on vaja sageli ka kombineerida, et toetada õpilaste väärtushinnangute kujunemist. Rakendades erinevaid meetodeid, on oluline silmas pidada, et kogu tööd ei saa üksi ära teha ning kõik, mis inimest ümbritseb, võib mõjutada väärtushinnangute kujunemist. Seetõttu tulekski püüda koostööd teha ning mõtestada kasvatustegevust lahti nii, et see moodustaks ühtse terviku viisil, kus märgata oleks ka väärtusarenduse kasulikkust lapsele.

3. VÄÄRTUSKASVATUS EESTI HARIDUSPOLIITIKAS

Väärtuskasvatust toetatakse ja koordineeritakse riiklikul tasemel, et kujundada väärtushinnanguid vastavalt ühiskonnas eksisteerivatele ja vajaminevatele normidele. Riiklikul tasandil reguleeritakse norme seadustega ning kuna lapse arengut toetab suurel määral kool, on väärtuskasvatus aktuaalne Eesti hariduspoliitikas. Üheks alusdokumendiks on Põhikooli riiklik õppekava (2011), kus on antud konkreetsed väärtuskasvatuse tegevusstandardid. See on kooskõlas Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992), ÜRO inimõiguste deklaratsiooniga, lapse õiguste konventsiooni ning erinevate alusdokumentide, eetikakoodeksiga, mis reguleerivad eetilisi tõekspidamisi ja püüavad luua ühtsust põhiväärtuste omandamisel. (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Sutrop, 2012.) Nii on loodud põhimõtete kogum, mis loob ühtse suuna Eesti hariduspoliitika väärtusarenduses.

Põhikooli riikliku õppekava (2011) alusväärtusteks on toodud nii üldnimelikud kui ka ühiskondlikud väärtused ning kohe põhiosas on selgitatud, kuidas põhikool kujundab õpilaste väärtushoiakuid ja -hinnanguid. Samuti üheks üldpädevuseks, mida koolis on vaja kujundada, on väärtuspädevus, et õpilane teaks moraalnorme ning oskaks ennast ümbritsevat väärtustada.

Sellel põhjal on õppekavas selgitatud, et tulemuslik väärtuskasvatus eeldab nii kooli-, õpilase kui ka perekonnavahelist koostööd (samal, 2011). See on üheks väärtuskasvatuse võtmesõnaks ning seetõttu on erinevate sihtgruppidega seotud ka mitmed Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt tunnustatud liikumised ja programmid, mis aitavad väärtusarendusele kaasa.

Teoreetilise osa kolmandas ehk viimases peatükis antaksegi ülevaade Eestis aktiivselt rakendatavatest ja väärtuskasvatust toetavatest ettevõtmistest, sealhulgas on ka magistritöö uurimisprojekt „Kiusamisest vaba kool“.

3.1. Ülevaade väärtuskasvatust toetavatest programmidest

Eestis toetavad laste väärtuskasvatust mitmed riiklikud programmid. Arenemine toimub nii kodus, koolis kui ka üldises ümbritsevas keskkonnas, mõjutavaid tegureid on alates

meediast lõpetades eakaaslastega, seetõttu püütakse põhiväärtusi õpilasteni tuua ka läbi erinevate programmide. Programmide eesmärgid, missioonid ja visioonid on kooskõlas Põhikooli riikliku õppekavaga (2011) ning need on toeks nii õpilaste kui ka õpetajate, lapsevanemate väärtushinnangute kujundamisel.

Üks uuemaid programme, mis Eestis on käivitunud, on „Kiusamisest vaba laste ja kool“, sellest on pikem ülevaade ka järgmises alapeatükis. Sarnane on Soomes Turu Ülikoolis loodud teaduspõhine kiusamisvastane programm KiVa. Programmi sihtasutus Kiusamise Vastu loodi 2012. aastal, eesmärgiks on muuta Eesti koolid kiusamisvabaks. Metoodikat toetavad nii universaalsed kui ka juhtumipõhised tegevused, projekti missiooniks on olla püsiv osa kooli kiusamisvabast tööst (KiVa..., 2015). Nii „Kiusamisest vaba kool“ kui ka KiVa on kiusamist ennetava ehk sarnase eesmärgiga, kuid sellegipoolest need ei konkureeri, vaid toetavad teineteist. Koolidel on võimalik liituda nii ühe kui ka teise programmiga vastavalt sellele, mida enda jaoks sobilikumaks peetakse.

Tugiõpilasliikumine TORE on Eestis aga juba 1996. aastast. See algatati Soomes, nüüdseks on sellel olemas üle-eestiline võrgustik. MTÜ Noorteühing TORE visiooniks on inimsõbraliku ja salliva koolikeskkonna loomine, samuti on see partneriks teistele sarnaste eesmärkidega organisatsioonidele ja liikumistele. (TORE..., 2015.) Seega sarnast visiooni ja missiooni saab näha ka TORE ja kiusamisvastastel programmidel, kuid suunitlus ja rakendamismeetmed on siiski erinevad.

Olemasolevaid programme ja liikumisi seovad ja toetavad riiklik programm „Eesti ühiskonna väärtusarendus“ ja Tartu Ülikooli Eetikakeskus, millest on võimalik saada väärtuskasvatusalast nõustamist ja tuge. Lisaks on kaasa aitamas lasteombudsman, kes tegeleb teavitustööga ning pakub koostööks erinevaid võimalusi. 2014. aasta detsembris toimus ka mastaapsem konverents „Hea kool kui väärtuspõhine kool. Kuidas tagada kiusamisvaba haridustee?“, kus oli ettekandeid teadvustamiseks õpetajaid veelgi enam väärtuskasvatuse olemusest ja sisust. Lisaks pidevatele koolitustele ja ettekannetele on eetikakeskuse töörühma koostöönä loodud mängud „Väärtuste mäng“ ja „Väärtuste avastajad“, millest esimene on õpetajatele väärtuste teadvustamiseks ja väärtusselituse toetamiseks ning teine õpilastele väärtusarutelude läbiviimiseks. (Eetikaveeb, 2015.)

Väärtuskasvatust toetavaid ettevõtmisi on lähiaastatel koolidesse juurde lisandunud ja loodetavasti pööratakse väärtusarendusele tulevikus veelgi rohkem tähelepanu. Erinevaid programme, mis toetavad õpilaste põhiväärtuste kujunemist, võiks rohkemgi olla, sest hetkel on veel koole, mis ei ole liitunud ühegi kiusamist ennetava projektiga. Ka eelnevalt nimetatud liikumised ja programmid ei konkureeri omavahel, vaid pigem täiustavad teineteist ning annavad koolidele ja õpetajatele valikuvõimalust. Igal programmil on oma suunitlus ja rakendamisvõimalused, seega väärtuskasvataja saab valida sobiliku ning kohandada seda oma töökava ning õpilaste iseärasustega.

3.2. Projekt „Kiusamisest vaba kool“ ning selle metoodika

Käesolev magistritöö keskendub väärtushinnanguid kujundavale projektile „Kiusamisest vaba kool“. Projekti kujunemine sai alguse Taanis ning läbi MTÜ Lastekaitse Liit käivitus programm esmalt lasteaedades, kuid nüüdseks on metoodika Eestis kohandatud ja laiendatud ka koolidesse.

Programmi „Kiusamisest vabaks!“ töötasid 2007. aastaks välja organisatsioon Save the Children Denmark ning Taani kroonprintessi Mary Fond. Eestisse jõudis see MTÜ Lastekaitse Liit kaudu ning 2010. aastal liitusid projektiga „Kiusamisest vaba lasteaed“ esimesed 10 lasteaeda üle Eesti. Praeguseks on liitunud lasteaedades 394 (Kiusamisest..., 2015), seega programm on lasteaedades laialdaselt levinud.

2013. aasta oktoobris alustati MTÜ Lastekaitse Liit kaudu ka projektiga „Kiusamisest vaba kool“. Metoodikat hakkasid rakendama 25 pilootkooli kahe 1. klassiga. Pilootkoolid valiti juhuvalimina, igast maakonnast ja kõigist Tallinna linnaosadest võeti üks kool. Praegusel hetkel jätkavad metoodika rakendamist 25 pilootkooli ning 2014. aasta sügisel liitusid sellega ka uued 1. klassid. (samas, 2015.) 2015. aasta sügisel liituvad projektiga eeldatavasti veel üle 50 kooli, nendele toimusid 2015. aasta kevadel ka esimesed koolitused.

„Kiusamisest vaba kool“ metoodika sihtrühmaks on 7–10 aastased lapsed. See on seotud Eesti põhikooli riikliku õppekavaga, et toetada väärtuskasvatust koolides. Lisaks on metoodika suunatud ka õpetajatele, lapsevanematele, koolipsühholoogidele, sotsiaalpedagoogidele ja kooli juhtkonnale, et nemad kui lapsi ümbritsevad täiskasvanud saaksid oma käitumise ja hoiakute kaudu näidata eeskuju lastele. (samas, 2015.)

Kogu programm „Kiusamisest vaba lasteaed ja kool“ tugineb põhiväärtustele ning seisukohale, et täiskasvanutel on käitumise ja tegutsemise kaudu võimalik kiusamist ennetada. Projekti eesmärgiks on tekitada õpilaste vahel tugevad suhted, arendada õpilasi üksteise suhtes sallivaks, austavaks, hoolivaks ning julgeks. Need on ka neli põhiväärtust, mille kujundamisele metoodika ja materjalid suunatud on:

- Sallivus. Õpilane arvestab teistega ja erinevustes näeb ta tugevusi. Ta kohtleb kaaslast võrdsetena;
- Austus. Õpilane arvestab kõikide lastega, ta on salliv kaaslane ning kohtleb kaaslast võrdsetena;
- Hoolivus. Õpilane näitab välja kõigi laste suhtes huvi, kaastunnet, muret ja abivalmidust;
- Julgus. Õpilane julgeb öelda ei ja panna paika oma piirid. Ta on julge ja hea kaaslane, kes astub vastu ebaõiglusele. (Bøgeskov, Mygind & Rasmussen, 2013, 3.)

Projekt põhineb kiusamise ennetamisele. Kuna kiusamise definitsioone on erinevaid, siis programm on võtnud lähtepunktiks järgnevad kiusamise tunnused:

- Kiusamine kui rühmafenomen;
- Tõrjumise süstemaatilisus. Nii suuremad kui väiksemad käitumisviisid kinnitavad, et „sa ei kuulu siia“;
- Kiusamisvormid võivad olla otsesel viisil solvavad või kaudselt tõrjuva tagajärjega;
- Kiusamine on sotsiaalses koosluses, kust laps ei saa ära tulla. (Hansen, 2010, viidanud Bøgeskov jt, 2013, 45.)

Eelnevad selgitused kiusamise olemusest kinnitavad üldtuntud seisukohta, et selle tunnuseks on korduv tegevus (Kõiv, 2006; Salmivalli, 2014), seega mõningate konfliktiolukordade esinemine ei tähenda kohe kiusamise olemasolu. Kuigi projekti nimesse on sõna „kiusamine“ sisse toodud, siis keskendutakse siiski ennetamisele ehk väärtuskasvatusele eeldusega, et ideaalis kiusamiskäitumist ei teki ning nii ongi tegemist kiusamisvaba kooliga. Projektiga liituvate koolide õpetajad ja juhtkonnad saavad esmalt koolituse, kus jagatakse neile praktilisi soovitusi metoodika rakendamiseks ning püütakse arendada õpetaja kutsealast kompetentsi. (Kiusamisest..., 2015.) Selgitatakse, kuivõrd suur roll ja vastutus on

õpetajal lapse väärtuste kujundamisel ning antakse ideid, kuidas laste arengut metoodika kaasabil maksimaalselt toetada.

Metoodika rakendamist toetab pehme mänguloom Sõber Karu ning kohver metoodiliste materjalidega. Sõber Karu on kogu programmi sümboliks, kes on hea kaaslane ja sõber ning kes toetab oma kohalolekuga ka muid projektisisesid tegevusi. (Bøgeskov jt, 2013, 45.) Varasemalt on välja toodud eeskjuju olulisust väärtuskasvatases, nii on ka mängukaru ideaalnäitena lapsi toetamas.

Metoodiline kohver sisaldab aga järgnevaid materjale:

- käsiraamat;
- massaažiraamat;
- raamat „Paremad sõbrad“;
- teemakaardid;
- raamat „Koos õues“;
- nõuannetevaldikud;
- Plakat. (Bøgeskov jt, 2013, 5.)

Käsiraamatus on toodud programmi taust, teooriat väärtuskasvatuse ning kiusamise ennetamise kohta, näpunäiteid metoodika rakendamiseks ning erinevaid praktilisi tegevusi, mida juhtkonna, lapsevanemate või õpilastega läbi teha. Praktiliste õuetegevuste jaoks on raamat „Koos õues“ ning nooremate ja vanemate sõprussuhte kujundamiseks on abiks „Paremad sõbrad“, milles on samuti nii teoreetiline kui ka praktiline pool.

Iganädalastel õpilaskoosolekutel, mida sageli nimetatakse ka karukoosolekuteks, tehakse tavaliselt massaažiharjutusi ning arutletakse teemakaartide üle. Massaažiraamatu põhimõtteks on seisukoht, et kes katsub, see ei löö. Seetõttu ongi raamatus toodud massaaži kasutegurid, õpetus, kuidas massaaži klassis läbi viia ning tekstid ja laulud, mille saatel puudutusülesandeid teha. (Johannsen & Jørgensen, 2013, 4–6.) Teemakaartidel on aga pildid käitumissituatsioonidest ning nende pöördel on toetavad küsimused, mis on arutelu läbiviimise aluseks.

Kõigi eelnimetatud „Kiusamisest vaba kool“ materjalide eesmärgiks on kujundada eelnimetatud nelja põhiväärtust ning aidata kaasa kiusamise ennetamisele. Loomulikult ei ole see koolides ainus viis, kuidas väärtusi arendatakse, aga tegemist on toetava metoodikaga, mida rakendatakse soovituslikult vähemalt kord nädalas.

„Kiusamisest vaba kool ja lasteaed“ uuringuid, mis kinnitavad metoodika tuge laste põhiväärtuste arendamisel, on läbi viidud lasteaedades (Hindreus, 2011; Paur, 2012; Sirkas, 2013), Eesti koolides seda veel tehtud ei ole. Küll aga on teada tulemused Taani näitel, mis on tehtud Roskilde Ülikoolis professor Jan Kampanni koordineerimisel. Pilootuuringud, mis on välja toodud 9 raportis, kinnitavad, et üldine rahulolu metoodika osas on nii õpetajatel kui ka lapsevanematel, sest nähakse projekti head mõju laste suhtlemisoskusele ja heaks kaaslaseks olemisele. (Kampmann, Knudsen & Lindberg, 2007–2011.)

Metoodika on Eesti koolides uudne ning tagasisidet on saadud peamiselt suuliselt ja läbi ettekannete, kus pilootkoolid jagavad oma kogemusi. Teaduslikud uuringud on aga juba käivitunud ning peagi on võimalik ka sealt saada täpsemat ülevaadet sellest, kuidas metoodika on Eestis kohandunud ning kuivõrd see toetab õpilaste väärtushinnangute kujundamist.

4. UURIMUSE METOODIKA

Järgnevas peatükis esitatakse ülevaade uurimuse eesmärgist, valimist, andmete kogumise meetoditest ning nende protseduurist ja analüüsist.

Käesolevas magistritöös uuritakse, mil määral „Kiusamisest vaba kool“ metoodika toetab õpilaste väärtushinnangute kujundamist. Empiirilise uurimuse läbiviimise eesmärgiks on selgitada, kui efektiivselt on projekt koolides rakendunud. „Kiusamisest vaba kool“ sihiks on luua laste vahel teineteisega arvestav ja kaasav suhe ning tekitada kiusamist ennetav käitumiskultuur nii, et kaaslastega oldaks sallivalt ja austavalt (Kiusamisest..., 2014). Uurimuses püütaksegi anda ülevaade, millised on õpilaste väärtushinnangud ning uuritakse, kuidas need koostöös projektis arendatavate põhiväärtustega. Lähemalt analüüsitakse õpilaste põhiväärtusi nagu sallivus, austus, hoolivus ja julgus. Antakse ülevaade, mil määral õpilased neid mõisteid üleüldse teavad ning kuidas oskavad nad väärtusi eluliselt rakendada.

Magistritöö aluseks on võetud Taani kuningriigis 2007. aastal alguse saanud projekt „Fri for mobberi“ ehk „Kiusamisest vabaks“ ja sellest lähtuvalt tugineti Taani Roskilde Ülikooli teadlaste Jan Kampmanni ja teiste poolt välja töötatud metoodikale, mille kohta on koostatud kaheksa raportit (Lindberg, Lehrmann & Kampmann, 2009, 3). Neljandas raportis anti ülevaade uuringutest, kus tugineti 125 intervjuule lastega vanuses 4–8 aastat ning selles selgitati välja, kuidas tuldi toime kiusamisolukordadega (Knudsen jt, 2009, 3–4). Kasutusel olnud intervjuu oli aluseks ka käesolevale uurimusele. Seega tänu meetodi vormi stabiilsusele tõuseb ka töö reliaablus, sest instrumendi võime mõõta samal viisil mitmel erineval korral kinnitab usaldusväärsuse mõõdet (Sproull, 2002, 74).

Intervjuud õpilastega alustati sarnaselt taanlaste uuringutega joonistamisülesande ning selle üle arutlemisega. Edasised poolstruktureeritud küsimused olid seotud kiusamisolukordadega, kuid nende püstitus oli mugavdatud väärtustele, mitte kiusamisele. Taani eeskujul valiti intervjuu fookusgruppidesse poisse ja tüdrukuid võrdne arv, et analüüsi teostamine saaks toimuda ka soopõhiselt.

Andmekogumismeetodid kombineeriti, läheneti nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt, et avada uurimuse erinevaid aspekte, luua nende vahel seoseid ning võrrelda tulemusi

kontrollivalt. See aitab tõsta tulemuste sisemist ja konstruktivaliidsust. Tegemist oli triangulatsiooniga, mis on kahe või enama meetodi kasutamine ning sageli seda tehaksegi inimekäitumisega seotud andmete saamiseks. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, 135–141; Patton, 2002, 5.) Esmane õpetajate küsitlemine oli vajalik, et selgitada välja koolid, kus „Kiusamisest vaba kool“ projekti aktiivselt rakendatakse. Viidi läbi ankeetküsitlus, sest uurija nähtamatus vastamisel aitab vähendada andmete moonutamist (Murray & Sixsmith, 2002, 48). Edasiseks õpilaste uurimiseks leiti sobiliku instrumendina intervjuu, sest küsimused olid avatud ning käsitlusel olid ka õrnad kiusamisolukordadega teemad (Laherand, 2008, 178–179).

Uurimuse vajadus on põhjendatud „Kiusamisest vaba kool“ metoodika uudsusest Eestis. Esmase tagasiside õpetajatelt projekti käivitumisest ja arendamisvõimalustest on olemas, kuid siiski on veel teadmata, kuidas on see projekt koolides õpilaste väärtushinnangute kujundamisele kaasa aidanud. Kiusamine on aga Eesti koolides probleem ja seetõttu on vaja veelgi intensiivsemalt väärtuskasvatusega tegeleda. Seda kinnitavad näiteks KiVa ehk sihtasutuse Kiusamise Vastu tehtud uuringud. Viimases neist osales 5090 õpilast 2.–6. klassini ning sellest selgus, et õpilasi, keda kiusatakse 2–3 korda kuus või sagedamini, on 22% (Treial, 2014, 8).

4.1. Valimi kirjeldus

2013. aasta oktoobris liitus projektiga „Kiusamisest vaba kool“ 25 pilootkooli. Nende koolide leidmiseks kontakteerusid MTÜ Lastekaitse Liit esindajad maavalitsuste haridusnõunikega, kes tegid juhuvaliku ning edastasid info koolidesse. Juhuvalemile lisandusid koolid, kes olid ise projektist huvitatud ning avaldasid soovi otse MTÜ Lastekaitse Liidule. Projekt on üle-eestiline ning pilootkoolid on kõigist 15 maakonnast.

Käesoleva magistr töö uurimuse valimi moodustasid pilootkoolide 60 2. klassi õpilast. Selleks, et jõuda valimini, viidi esmalt läbi ankeetküsitlus klassijuhatajate kui õpilaste vaateleatega. Küsitleti „Kiusamisest vaba kool“ pilootkoolide õpetajaid, et saada võimalikult laiahaardeline tagasiside metoodika rakendumisest ning selle kasulikkusest väärtushinnangute kujundamisel. Pilootkoole oli kokku 25, igast koolist rakendas uuringu läbiviimise ajaks kirjeldatud metoodikat üks või kaks 2. klassi õpetajat. Küsitluses osales kokku 33 õpetajat, vastused saadi kõigist 25 koolist.

Vastuste analüüsi käigus selgitati välja koolid, kus viia läbi kahe 2. klassi kuue õpilasega poolstruktureeritud intervjuud. Valiku tegemise kriteeriumiteks olid vastanud õpetajate igapäevane väärtuskasvatus tundides ning nende rahulolu projekti metoodika üle. Selle põhjal valiti koolid, kus oli kaks metoodikat rakendavat õpetajat, et saaks tulemusi ka koolisisest võrrelda. Juhuvalikuga leiti viis kooli, kus kahe 2. klassi kuus õpilast olid valmis fookusgruupiintervjuus osalema. Intervjuud toimusid gruppides, sest nii said õpilased toetada ja tasakaalustada teineteise vastuseid (Cohen, 2007, 373; Laherand, 2008, 220). Kuna tavapäraselt on fookusgruppides 5 kuni 10 inimest, siis vahemikku mahtuvana valiti igasse gruppi paarisarvuliselt kuus liiget, et poisse ja tüdrukuid oleks erisuste analüüsimisel võrdselt (3 ja 3) (Ho, 2006, 1). Väike õpilaste arv grupis oli tingitud ka ajalistest piirangutest seoses koolitunni pikkuse ning 2. klassi õpilaste keskendumisvõime kestvusega, samuti soovist vältida vastuste liigset kordumist ning õpilaste motivatsiooni kadumist.

4.2. Andmekogumismeetodid

Uurimuse läbiviimisel olid kasutusel kaks andmekogumismeetodit kombineeritult, et saada täpsemaid ja usaldusväärsemaid vastuseid uurimisküsimustele (Brannen, 1992, 5; Creswell, 2014, 218). Esmalt kasutati anketeerimist, selleks koostati küsimustik. Kuigi vastavaid õpetajaid oli vaid 33, siis üle-eestilise paiknemise ning ülevaatliku (peamiselt suletud vastustega) taustainformatsiooni saamiseks oli see otstarbekas vahend.

Uurimuse ankeet tugineb projekti „Kiusamisest vaba kool“ Taani uurimuse teisel küsimustikul (Questionnaire..., 2009) ning projekti eesmärkidel ja põhiväärtustel nagu sallivus, austus, hoolivus ja julgus, mis on kiusamise olemasolu ja väärtuskasvatuse väljaselgitamise aluseks. Taani küsimustikust võeti mugavdatuna üle kiusamise ennetamise, õpilaste kõrvalejätmise problemaatilisuse ja väärtuskasvatuse temaatika. Kuna ankeet koostati mugavdatuna Taani küsimustikest ning projekti põhilistest seisukohtadest, siis see tõstab ka töö reliaablust (Sproull, 2002, 74).

Uurimistöös kasutatav ankeet koosnes 11 küsimusest ja need olid jaotatud nelja põhiväärtuse alusel. Nende seas oli nii avatud kui ka suletud küsimusi ning vastata sai interneti vahendusel Surveer keskkonnas (lisa 1). Avatud küsimusi oli 3, suletuid 8. Avatud küsimustena olid kool, vastaja nimi ja täiendavad kommentaarid. Avatud küsimuste abil oli oluline teada

saada, mis koolist vastajad olid, sest nii sai kontrollida, kas kõikidest pilootkoolidest on vähemalt 1 õpetaja vastanud.

Kõik ülejäänud küsimused olid valikvastustega, viiel küsimusel oli kasutusel viiepalline Likerti skaala, mis aitas täpsemalt hinnata vastajate suhtumisi ja seisukohtasid (Jamieson, 2004, 1217). Õpilaste põhiväärtuste mõistmise ja omavaheliste suhete hindamisel „1“ tähendas vastusena „väga halb“ ja „5“ „väga hea“, vahepealsed vastusevariandid olid vastavalt halb, rahuldav ja hea. Kõik valikvastustega küsimused olid jaotatud kiusamise olemasolu ja väärtuskasvatuse teemablokkidesse; küsimused toetusid õpilaste aususe, sallivuse, hoolivuse ja julguse olemasolu ning õpetajate rahulolu väljaselgitamisele.

Seejärel viidi õpilastega läbi poolstruktureeritud fookusgruupiintervjuud (lisa 2). Poolstruktureeritus tähendab ankeetintervjuu ning avatud intervjuu vahevormi, mida nimetatakse ka teemaintervjuuks (Cohen, 2007, 353; Laherand, 2008, 181). Kasutatava fookusgruupiintervjuu läbiviimise eesmärgiks oli vabas ja rahulikus õhkkonnas arutleda teemal nii, et grupikaaslased saaksid teineteist ka täiendada (Laherand, 2008, 219). Kirjeldatud andmekogumismeetod on sobilik, kui käsitleda on vaja käitumist, kogemusi ja tundeid ning üleüldse õrnu teemasid (Cohen, 2007, 373; Strauss & Corbin, 1996, 11). Kuna väärtushinnangud on abstraktne teema ja lastel on neid keeruline selgitada, siis oli vajalik, et õpilased grupis teineteist toetaksid ja täiendaksid. Arutelude käigus oli vaja end avada ning rääkida mitmetest kriitilistest käitumisolukordadest, seega rühmas sai uurija läbi eriarvamuste juhtumitest terviklikuma ülevaate ja nii oli võimalik hiljem ka põhjalikumalt analüüsida.

Uurimuse valiidsus tagati kahe meetodi kombineerimisel nii, et õpetajate poolt vastatud küsimustikud ja õpilastelt saadud intervjuud olid omavahel analüüsitavad ja võrreldavad (Brannen, 1992, 9, Creswell, 2014, 223). Mõlemad lähenemisviisid keskendusid projekti põhiväärtustele ning õpetajaid sai kasutada õpilaste vastuste kontrollgrupina.

4.3. Uurimuse protseduur

Pilootkoolid osalevad „Kiusamisest vaba kool“ projektis alates 2013. aasta oktoobrist. Teise õppeaasta alguses, 2014. aasta oktoobris, viidi läbi meetodikat rakendavate õpetajate seas ankeetküsitlus. Küsimustik saadeti pilootkoolide kontaktisikutele, kes edastasid selle

vastavatele õpetajatele, kel paluti see ka täita. Õpetajatele teadustati, et neile on tagatud anonüümsus ning vastuseid kasutatakse vaid üldistatud kujul. Küsimustele vastamine võttis õpetajatel aega keskmiselt kuus minutit ja 20 sekundit.

Leides pilootkoolid, kus projekt oli õpetajate hinnangul aktiivsemalt kasutusel, viidi valitud klasside õpilastega läbi fookusgruupiintervjuud 2014. aasta novembrist detsembrini. Intervjuude läbiviimiseks saadi varasemalt luba koolide juhtkondadelt ning lapsevanematelt, kellega kontakteerusid klassiõpetajad. Fookusgruupiintervjuud viidi läbi pilootkoolides kokkulepitud koolipäeval. Intervjuus osalesid vaid õpilased ning intervjuu läbiviija.

Fookusgruupiintervjuu algas joonistamisülesandega, kus oli vaja kujutada värviliste pliiatsitega valgele A4-suurusel paberile 15 minuti jooksul hea kaaslane (lisa 3). Taani uurimuse eeskujul oli joonistamise eesmärgiks analüüsida mitte pilte, vaid õpilaste selgitusi, mida nad kujutasid ning keda nad heaks kaaslaseks peavad (Knudsen, 2009). Seega esmane joonistamine oli teema häälestuseks. Sellele järgnes 30-minutiline intervjuu. Ühel grupil oli aega üks akadeemiline koolitund ehk 45 minutit.

Intervjuude ajal toimus andmete dokumenteerimine helisalvestamise kaudu, sest oluline oli verbaalne väljendus. Valiti helisalvestus, mitte video, sest video võib vähendada inimeste soovi intervjuus osaleda (Gillham, 2000, 84). Et nähtav tegevus ei jääks analüüsimata, pandi see koheselt kirja märkmetena. Õpilasi teavitati intervjuu alguses, et kogu intervjuu salvestatakse. Kõik intervjuud kestsid 45 minutit, seejärel õpilased jätkasid tavapäraselt koolipäeva.

4.4. Uurimuse analüüs

Ankeetidest saadud andmeid analüüsiti statistikapaketi SPSS 20.0 abil ning seda kasutati kirjeldava statistika, Pearson'i korrelatsioonianalüüsi ja jooniste tegemiseks.

Ankeet tugines põhiväärtustele ning nendest lähtuvalt toimus ka analüüs. Selgitati välja, millised on õpetajate hinnangutel õpilaste väärtushinnangud põhiväärtuste osas nagu sallivus, hoolivus, julgus ja austus ning püüti kindlaks teha „Kiusamisest vaba kool“ meetoodika rakendumist ning eesmärkide täituvust pilootkoolides.

Õpilaste vastuseid ei tõlgendatud järgalt, intervjuu juures analüüsiti ka nähtavat kehakeelt ning näoilmeid, sotsiaalseid suhteid, käitumist, mis õpilaste väärtushinnanguid ühel või teisel viisil väljendasid. Nähtavad tähelepanekud pandi intervjuude ajal kohe kirja, diktofoniga salvestatud heli transkribeeriti. Liteerides lisati sulgudesse ka varasemalt kirja pandud märkmed mitteverbaalsetest väljendustest. (Creswell, 2014, 193; Yow, 1994, 232.) Seejärel teksti andmeid kodeeriti nii, et igal õpilasel oli oma unikaalne soole vastav kood ning saadud andmeid kasutati uurimisküsimuste vastuste väljaselgitamiseks ning võimalike seoste leidmiseks (Creswell, 2014, 203). Hea kaaslase joonistusele lisandunud õpilaste kommentaarid transkribeeriti ning analüüsiti piltidega ühiselt. Intervjuusid analüüsiti kvalitatiivse uuringu tavapärase tehnika abil, tehti sisuanalüüs (Creswell, 2014, 212; Wilkinson, 2006, 185). Analüüs tehti horisontaalselt ehk juhtumiüleselt kõigi intervjuude võrdlemiseks ja seoste, läbivate vastuste väljaselgitamiseks.

Analüüsitud tulemused sünteesiti ning nendele lähtudes tehti ka järeldused õpilaste väärtushinnangute kujundamisest projekti „Kiusamisest vaba kool“ meetoodika näitel. Selgitati välja, mil määral on õpilased teadlikud ning oskavad ka eluliselt rakendada põhiväärtusi nagu sallivus, austus, hoolivus ja julgus.

5. ÕPILASTE VÄÄRTUSHINNANGUTE ANALÜÜS

Esmalt viidi 33 õpetaja seas läbi küsitlus, seejärel osalesid viie kooli kahe paralleelklassi õpilased fookusgrupiintervjuudel. Igas fookusgrupis oli kuus õpilast (3 poissi, 3 tüdrukut), kokku oli intervjuusid kümme. Saadi tagasiside ja hinnangud õpilaste põhiväärtustest ja väärtushinnangutest, järgnevalt on välja toodud andmete analüüs ja tulemused.

5.1. Õpetajate küsitluse tulemused

Küsimustikule (lisa 1) vastasid Surveer keskkonnas projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodikat rakendavad õpetajad ($N = 33$), kes olid 2. klasside klassijuhatajad. Eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate arvates õpilaste väärtushinnangud põhiväärtuste osas ning püüti ka kindlaks teha „Kiusamisest vaba kool“ metoodika rakendumist ja eesmärkide täituvust pilootkoolides.

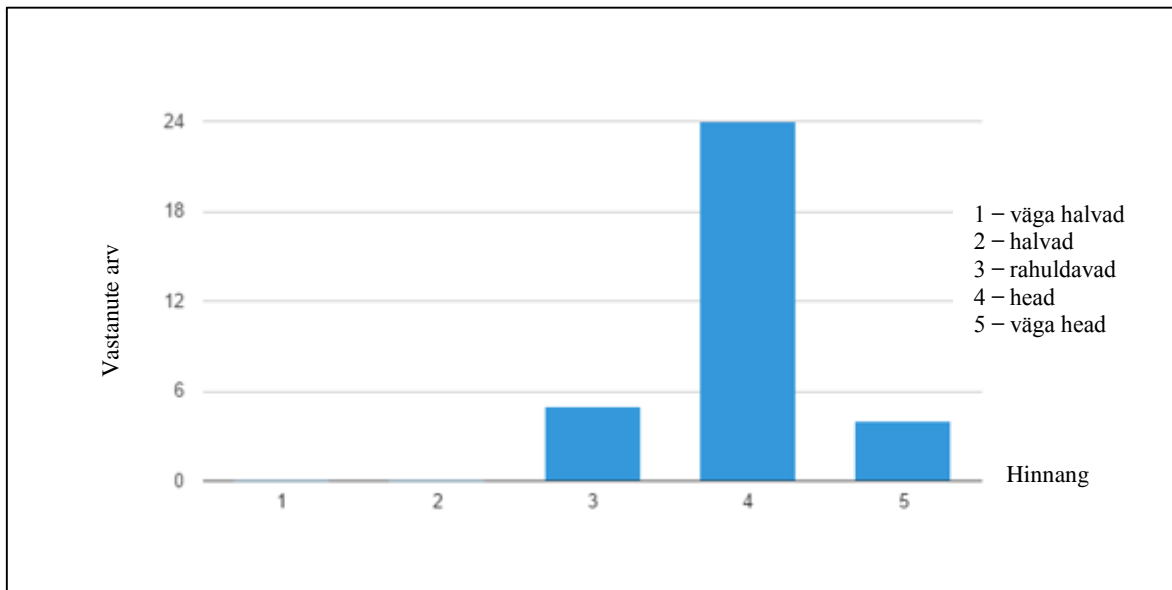
Esmalt anti teada oma nimi ning kool, kus töötatakse, et analüüsis oleks võimalik saada ülevaade, millistest koolidest on vastanud. Kõigist 25-st pilootkoolist oli vähemalt üks vastaja, kaheksast koolist saadi tagasisidet kahelt isikult. Pilootkoole oli üle-eestiliselt, kõigiks vastajateks olid naised ning aega võttis see neil keskmiselt kuus minutit ja 20 sekundit.

Kiusamise olemasolu

Käitumisolukordade, õpilaste suhtumise ja väärtushinnangute uurimisel selgitati esmalt välja, kas õpetajate arvates leidub nende klassides tõrjutuid või õpilasi, kes teisi korduvalt eemale jätavad. Selgus, et 21,2% klassidest on lapsi, keda teised tõrjuvad. Õpilasi, kes on aga kiusaja rollis ning tõrjuvad ise kaaslasi, on 48,5%. Seega lapsi, kes on teiste poolt eemale jäetud, esineb „Kiusamisest vaba kool“ pilootkoolides märgataval määral ning veelgi sagedasem on tõrjuvate õpilaste olemasolu klassides.

Koolides, kus tehti ka õpilastega intervjuusid, leidsid kolm õpetajat (kool 5, grupp 1 ja 2; kool 4, grupp 2), et ei esine ei tõrjutuid ega ka mittekiusajaid, kool 3 grupp 1 klassijuhataja aga andis teada, et tema klassis leidub mõlemaid.

Järgnevalt anti ülevaade hinnangutest laste omavahelistele suhetele klassis (joonis 1). Tulemusi saadi nii protsentuaalselt (%) kui ka leiti aritmeetilisi keskmisi (\bar{x}) ja standardhälbeid (σ). Arvamused suhetest anti viiepallisüsteemis, vastused jäid rahuldavatest väga headeni ($\bar{x} = 3,97$, $\sigma = 0,53$). Valdavalt leiti, et suhted klassis on pigem head (72,7%) või lausa väga head (12,1%), kuid viiel juhul (15,2%) hinnati neid vaid rahuldavateks.

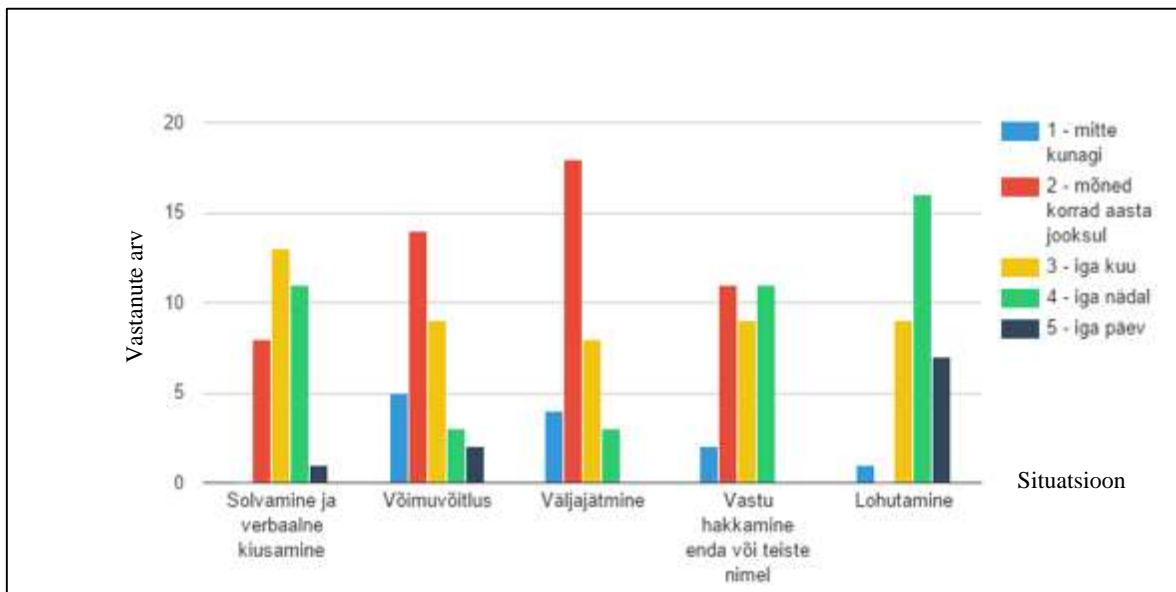


Joonis 1. Õpetajate hinnangud laste omavahelistele suhetele klassis

Intervjueeritavatest koolidest vastasid vaid kaks õpetajat (kool 3, grupp 1; kool 5, grupp 1), et nende klassis on õpilaste suhted väga head, ülejäänud kaheksa õpetajat hindasid laste omavahelisi läbisaamisi heaks.

Õpilaste väärtushinnangud peegelduvad väga selgelt nende käitumisolukordades. Konfliktisituatsioonide esinemine oli erinev ja varieerus (joonis 2). Vastustest selgus, et mõnes klassis pole teatud olukordasid märgata mitte kunagi. Sagedamini anti teada aga seda, et neid juhtub mõned korrad aasta jooksul või lausa igakuiselt ja iganädalaselt. Kolmel juhul öeldi, et küsimustikus väljatoodud probleem on õpilaste seas märgatav lausa iga päev. Õpetajate hinnangul on nende klassides kõige sagedasem solvamine ja verbaalne kiusamine ($\bar{x} = 3,15$; $\sigma = 0,83$), mida 12 klassis (36,4%) leidub vähemalt iganädalaselt. Solvamise ja verbaalse kiusamise sagedus väljendab aga põhiväärtuste – austamise ja sallivuse – puudusi. Võimuvõitlust täheldati juba oluliselt vähem ($\bar{x} = 2,48$). Enim märgiti, et seda on näha

klassis vaid mõned korrad aasta jooksul (42,4%), kuid sealkohal ülejäänud vastused jäid ühest äärmusest teise ($\sigma = 1,06$). Väljajätmist ehk tõrjutust täheldati veelgi vähem ($\bar{x} = 2,3$; $\sigma = 0,81$), kuid ka selle olemasolu oli siiski märgatav. Vastu hakkamises enda või teiste nimel võib olla nii positiivseid kui ka negatiivseid põhjusi. Vahel see võib näidata austuse puudust, kuid samas kindlasti on see seotud ka julgusega kaitsta ennast või teisi ebaõigluse eest. Vastused jaotusid erinevalt ($\sigma = 0,96$), kuid keskmiselt märgatakse seda siiski harvemini kui iga kuu ($\bar{x} = 2,88$).



Joonis 2. Õpetajate poolt erinevate situatsioonide märkamine koolis

Viimase olukorrana käsitleti aga positiivset tegevust nagu lohutamist (joonis 2). Selle eesmärgiks oli välja selgitada, kas sellisel viisil hoolivust väljendub klassides. Lohutamissituatsioonide esinemine ongi aga õpetajate hinnangul kõige sagedasem, enim vastati, et seda nähakse iganädalaselt (48,48%) ning ka aritmeetiline keskmine jäi selle lähedusse ($\bar{x} = 3,85$; $\sigma = 0,87$).

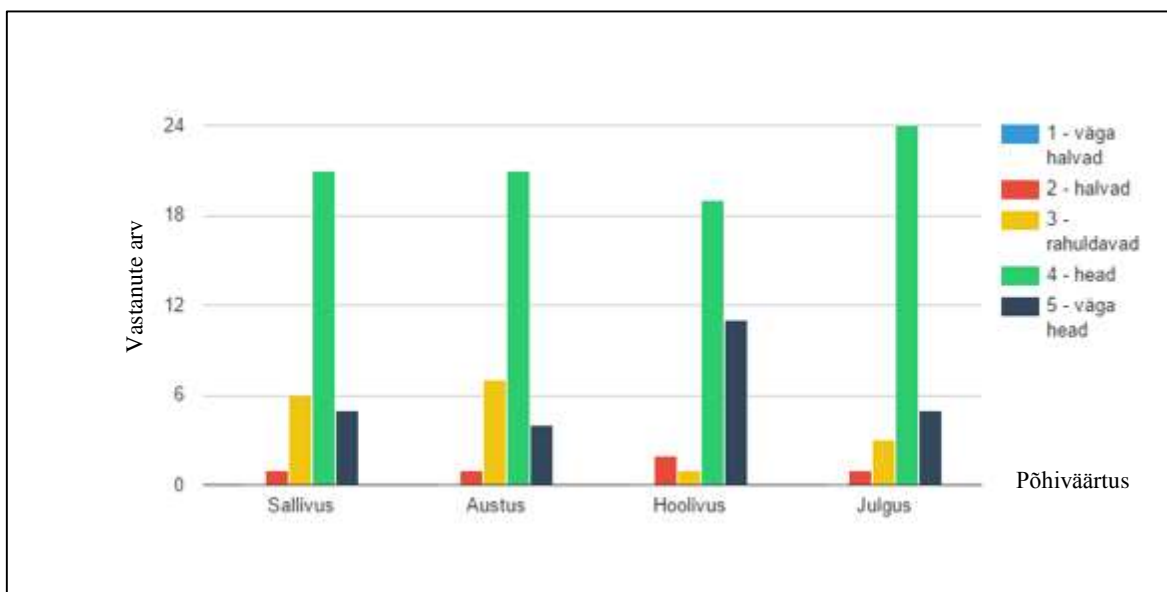
Lohutamisolukordi nähti iganädalaselt või tihedamaltki ka klassides, mille õpilastega intervjuusid läbi viidi. Küll aga oli kaks kooli (kool 2, grupp 2; kool 5, grupp 2), kus nähti seda vaid igakuiselt.

Järgnevalt uuriti juba täpsemalt väärtuskasvatust ning õpilaste väärtushinnangute olemasolu.

Väärtuskasvatus

Lisaks erinevate olukordade olemasolu uurimisele sooviti teada saada, millised on õpetajate hinnangul õpilaste väärtushinnangud ning mil määral on klassijuhatajana väärtuskasvatusega teadlikult tegeletud.

Esmalt selgitati välja, millised on õpilaste teadmised põhiväärtuste tähenduse osas (joonis 3). Õpetajate hinnangutest selgus, et lapsed mõistavad sõnasid sallivus, austus, hoolivus ja julgus erineval määral. Kõige tugevamad teadmised on hoolivusest ($\bar{x} = 4,18$; $\sigma = 0,80$) ja ka julgusest ($\bar{x} = 4,00$; $\sigma = 0,61$). Nendest nõrgemalt mõistetakse aga sallivust ($\bar{x} = 3,91$; $\sigma = 0,68$) ja veelgi vähem saadakse aru austuse tähendusest ($\bar{x} = 3,85$; $\sigma = 0,67$). Kuigi keskmiselt on teadmised väärtustest pigem head ($\bar{x} = 3,96$), siis sellegipoolest leidis statistiliselt suurel arvul klasse, kes teadsid halvasti või rahuldavalt sallivuse (21,2%) ja taas ka austuse (24,2%) mõistet.

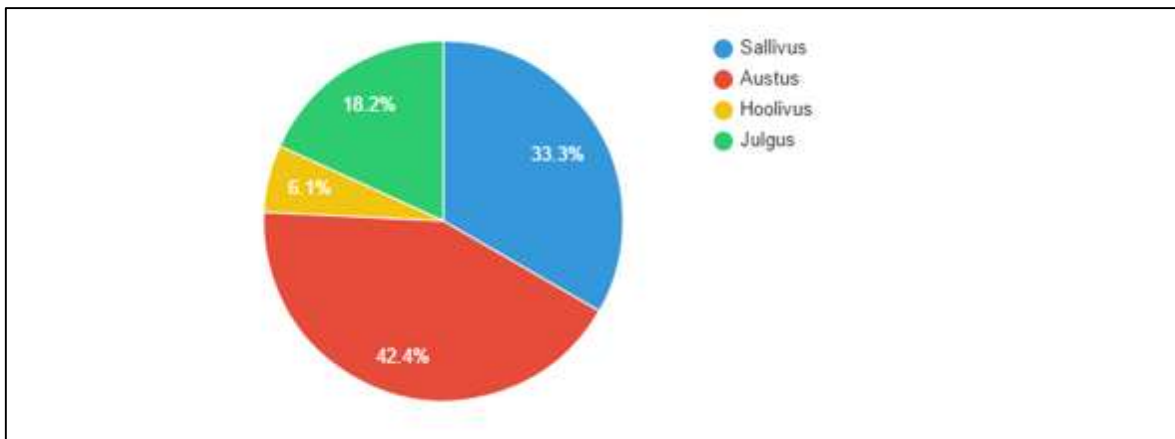


Joonis 3. Õpetajate hinnangud õpilaste teadmistele põhiväärtuste tähendusest

Ka intervjueeritavate klasside õpetajad hindasid õpilaste teadmisi kõigist neljast põhiväärtusest pigem headena ($\bar{x} = 3,98$), nendest üks klassijuhataja (kool 5, grupp 1) aga hindas nii sallivuse, austuse, hoolivuse kui ka julguse mõiste selgust laste jaoks väga heaks.

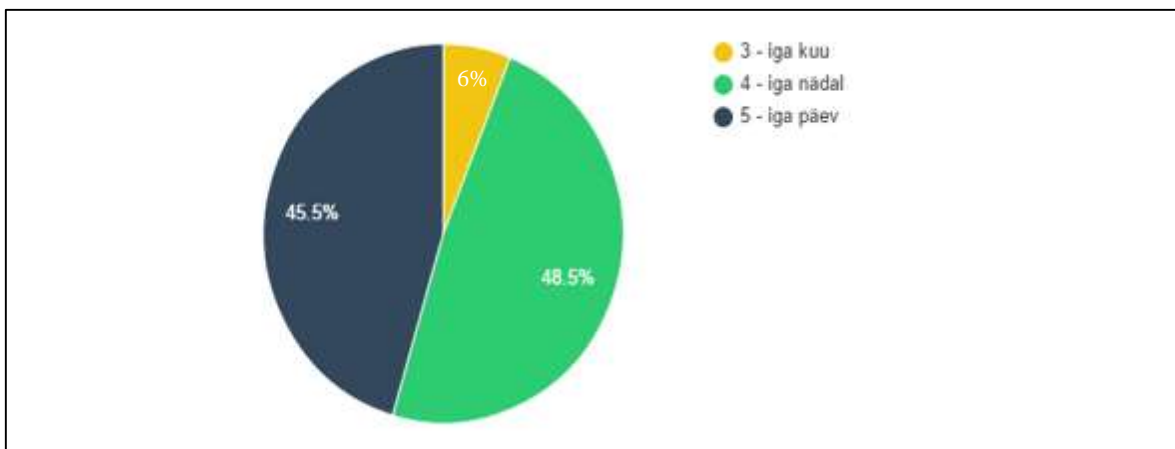
Teadmised põhiväärtustest ning nende rakendamisest tõid sarnaseid tulemusi. Kõige enam märkasid õpetajad oma klassides hoolivat käitumist (90,9%), sellele järgnevalt oli julgus (81,8%). Sallivuse rakendumist nähakse aga 24 klassis (72,7%) ja austuse avaldumist vaid 17 klassis (51,5%).

Seejärel uuriti, milliste väärtuste kujundamine on õpetajate arvates kõige keerulisem. Sel juhul sai samuti kinnitust, et raskeimad on austuse ja sallivuse kujundamine, vähem komplitseeritud on julguse ja hoolivuse arendamine lastes (joonis 4).



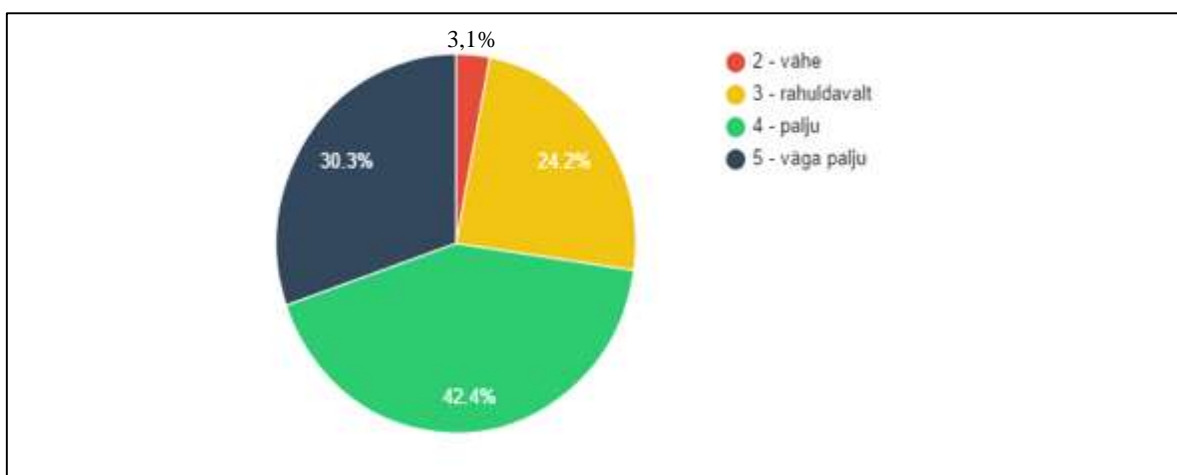
Joonis 4. Õpetajate hinnangul kõige raskemini kujundatav põhiväärtus

Viimased küsimused olid aga kontrollivalt suunatud otse õpetajatele. Vastustest selgus, et väärtuskasvatuse lõimimisega ainetundidesse (joonis 5) tegeletakse keskmiselt iga nädalaselt ja sagedaminigi ($\bar{x} = 4,39$; $\sigma = 0,61$), kuid kahel juhul tehakse seda vaid iga kuu.



Joonis 5. Väärtuskasvatuse lõimimine ainetundidesse

Küsitluse lõpetuseks uuriti, mil määral on „Kiusamisest vaba kool“ meetodika aidanud kaasa väärtuskasvatusele koolis (joonis 6). Valdavalt leidsid vastanud õpetajad, et õpilaste väärtushinnangute kujundamisele on projekt pakkunud palju tuge ($\bar{x} = 4,00$; $\sigma = 0,83$). Samas oli ka õpetajaid, kes ei väljendanud oma rahulolu nii suurel määral ning hindasid kasu väheseks või rahuldavaks (27,3%).



Joonis 6. Hinnang „Kiusamisest vaba kool“ toele õpilaste väärtushinnangute kujundamisel

Täiendavate kommentaaride lisamine oli vabatahtlik ning valdavalt toodi seal välja rahulolu „Kiusamisest vaba kool“ meetodika osas, kirjeldati lühidalt oma eduelamusi väärtuskasvatuses ning väljendati tänulikkust võimaluse eest osaleda selles projektis.

Kõigis eelnevalt välja toodud tulemustes otsiti kahepoolseid statistiliselt olulisi seoseid Pearson'i korrelatsioonikordaja abil. Korrelatsiooni tähistatakse r ja tõenäosust väljendab p . Olulisuse tõenäosust võrreldakse olulisuse nivooaga, $p < \alpha$. Olulisuse nivool $\alpha = 0,05$ on vea tõenäosus 5%; $\alpha = 0,01$ on vea tõenäosus ainult 1%. Analüüsis ilmnis keskmiselt tugev korrelatsioon õpetajate endi ülevaate andmisel meetodika rahulolu ning väärtuskasvatuse osas. Nimelt selgus, et kui vastaja oli suurel määral abi saanud projektist „Kiusamisest vaba kool“, siis oli sagedasem ka tema tundides väärtuskasvatuse lõimimine ainetundidesse ($r = 0,37$, $p < 0,05$).

Õpetajate hinnangutes õpilaste käitumisolukordadele esines samuti seoseid, seda leidis kiusamise ja verbaalse solvamise olemasolu ja teiste väljajätmise ($r = 0,58$; $p < 0,01$) ning vastu hakkamise ($r = 0,38$; $p < 0,05$) sageduses. Seega kiusamise suurema esinemise korral

oli tugevamalt märgata ka teiste väljajätmist, samuti pandi tähele sel juhul rohkem vastu hakkamist.

Seoseid esines ka õpilaste omavaheliste suhete ja väärtuste osas. Kui klassis hinnati olemasolevaid suhteid kõrgelt, siis olid märgatavad suuremad ka teadmised hoolivusest ($r = 0,40$; $p < 0,05$) ja julgusest ($r = 0,39$; $p < 0,05$). Tegemist oli kasvava seosega, kuid sama vastusega leidis ka üsna tugev negatiivne korrelatsioon. Kui õpilaste suhteid klassis hinnati madalalt, toodi enam välja ka kiusajate olemasolu ($r = -0,41$; $p < 0,05$). Seega klassid, kus esines kiusajaid, oli märgatavalt madalamad omavahelised suhted.

Kõige tugevamad seosed esinesid aga väärtuste osas üleüldiselt. Kui õpetajad hindasid õpilaste teadmisi sallivusest kõrgelt, siis olid head teadmised ka austuse ($r = 0,59$; $p < 0,01$), hoolivuse ($r = 0,57$, $p < 0,01$) ja eriti julguse ($r = 0,68$, $p < 0,01$) osas. Seega esines mitmeid klasse, kus olid teadmised kõigi nelja põhiväärtuse olemusest tugevad.

Statistiliselt olulised seosed ülejäänud tulemuste osas puudusid.

5.2. Intervjuude tulemused õpilastega

Fookusgruupiintervjuud alustades saadi esmalt ülevaade, mida õpilased teavad „Kiusamisest vaba kool“ programmist. Vastustest selgus, et viiest koolist kolmes (koolid 1, 2 ja 3) kasutatakse metoodikat enamasti igal nädalal ning lapsed olid aktiivselt osalenud nii karukoosolekutel, teemakaartide aruteludel kui ka massaažiharjutustel, nende klasside õpilased oskasid selgitada, mida Sõber Karu on neile õpetanud. Kahe kooli (koolid 4 ja 5) mõlema paralleelklassi seas pole metoodika aga veel niivõrd käivitunud või on pooleli jäetud, sest teadmatust oli nii üldisemate karukoosolekute kui ka massaažiharjutuste osas ning ühes klassis väideti, et teemakaarte kasutati vaid 1. klassis.

Õpilaste joonistused heast kaaslasest

Enne põhiväärtuste analüüsi püüti välja selgitada, mida teavad õpilased heaks kaaslaseks olemisest. Häällestuseks alustati joonistamisülesandega (lisa 3), kuhu kujutati hea kaaslane ning põhjendati, kes või mis see on ning miks nad just sellise joonistuse tegid. Ülesande käigus avasid õpilased oma väärtushinnanguid. Selgus, mida peavad nad eeskujulikuks

käitumiseks ja milline tegutsemisviis on nende arvates halb. Läbi konkreetsemate või üldisemate heade kaaslaste näidete said õpilased selgitada, milline peaks olema ja kuidas peaks käituma selleks, et teistel oleks kaaslasega koos hea olla.

Joonistustele kujutati nii konkreetseid inimesi kui ka isikuid üldistatuna. Nende näoilmed olid enamasti rõõmsad, vaid mõnel pildil polnud võimalik emotsiooni tuvastada. Oli nii ühevärvilisi kui ka värvilisi töid, ühevärviliste tööde esinemist põhjendati piiratud ajaga, mis joonistamiseks oli antud. Värvilised tööd olid aga üldjoontes soojades ja heledates toonides, süngeid värve (must, tumesinine) esines vaid üksikutel juhtudel. Kõigi tööde puhul kirjeldati meeldivat või positiivses rollis olevat isikut.

Väga sageli oli kujutatud oma sõpru, vahel ka oma õdesid ja vendasid ning ema. Sõprade joonistamine oli kõige populaarsem, neid joonistati nii üksikult kui ka mitu sõpra korraga. Sõprade joonistamise põhjendusi oli erinevaid, järgnevalt tuuakse mõned näited:

Ta on väga hea sõber, sest temaga on hea mängida ja tema saab asjadest aru (kool 2, grupp 1, T2); Kui käin ratsutamas, siis tema aitab mind (kool 4, grupp 1, T1); Sellepärast et ta on väga normaalne poiss ja ta on väga lõbus (kool 1, grupp 1, P1); Sest alati, kui on midagi tõsist ja me peame midagi tegema, siis me teeme seda koos (kool 3, grupp 1, P2).

Üldiselt peeti heaks sõbraks oma eakaaslasi, kes olid samast soost, sest nii poisid kui ka tüdrukud kujutasid omasoolisi sõpru. Selgitustest ilmnes, et nendega on hea koos olla ja erinevaid tegevusi teha. Nii selgus, et antud uurimisgrupis peetakse heaks kaaslaseks samasoolist isikut sagedamini. Vaid ühel juhul kujutas poiss tüdruksõpra, keda ta pidas oma pruudiks, kuid tegemist oli erakordse näitega, sest rohkem vastassugupoole meeldimise arutelusid ning käitumisi ei ilmnenud. Küll aga oli väga sagedane põhjendus omasoolise sõbra või sõbranna kohta see, et ta „on väga normaalne“ või „ta lihtsalt meeldib mulle“. Ehk kujutatud isik ei kandnud ega väljendanud alati otseselt väärtusi, vaid oluline oli lihtsalt meeldimine. Samas hoolivuse printsiipi toodi korduvalt esile, sest heaks kaaslaseks peeti isikut, kes aitab ja kelle peale võib loota.

Oma õdesid ja vendasid ning ema kujutati harvemini, kuid seda tegid nii poisid kui ka tüdrukud. Siinkohal põhjendustes ilmnes alati, kuidas kujutatud isik aitab või toetab ühel või

teisel viisil. Kui üldiselt toodi välja hea kaaslaste omadused, siis ühel korral peegeldati ka seda, kuidas ise hea kaaslastega käitatakse: „*Joonistasin enda ema, sest kui ma koolist tulen, siis ta viib mind sööma. Ja kui tal on kurb tuju, siis ma aitan teda*“ (kool 3, grupp 2, P1). Kui tavaliselt ilmnes see, mis kasu laps heast kaaslastest ise saab, siis sel korral avanes ka teine pool, kuidas heasse kaaslastesse ise panustada ja kuidas temale toeks olla.

Abstraktsemat inimest kujutasid nii poisid kui ka tüdrukud juhtudel, kui sõprade rohkuse korral ei osatud kedagi konkreetset kujutada või kui sooviti väljendada kindlat käitumisrolli, mis on heale kaaslastele omane:

Ma joonistasin suvalist, ma ei tea, mul on mitu parimat sõpra. Mul ei tulnud midagi muud pähe, siin tema laenab mulle pliiatsit (kool 1, grupp 1, T1); Üks laps kukkus, tal hakkas verd tilkuma, üks suur inimene annab talle salvrätikut (kool 2, grupp 2, T1); Ma joonistasin sellise tüdruku, ma ei tea, keda ma tegelikult joonistasingi, joonistasin lihtsalt ühe tüdruku, kes on karukoosolekul praegu (kool 1, grupp 1, T2); Inimene pakub vanale inimesele bussis kohta (kool 2, grupp 2, P3); Hea arst, kes aitab kõiki (kool 2, grupp 2, P1).

Käitumisolukordade kujutamine oli ühes grupis läbiv, sest nad olid sarnast ülesannet varasemalt ka õpetajaga teinud. Küll aga esines seda üksikutel juhtudel ka teistes gruppides, ka siinkohal toodi näited mitmest erinevast koolist ja klassist. Kõigi läbivaks tunnuseks oli aitamine, seega heaks kaaslasteks peeti taas inimest, kes on hooliv. Lisaks oli ühe tüdruku näites kujutatud aga lihtsalt üht neiu, kes osales karukoosolekul. Karukoosolekul olemist pidas ta eeskujulikuks käitumismudeliks, sest läbi selle oli joonistatu omandanud hea kaaslaste rolli.

Hea kaaslaste mõistet laiendasid need õpilased, kes kujutasid mõnd lemmiklooma, esines joonistusi nii kassidest kui ka koertest, kord toodi välja ka merisiga. Nii poisid kui ka tüdrukud põhjendasid oma valikut valdavalt sellega, et nendega on lõbus mängida. Koerte puhul selgitati lisaks, et koer on hea kaaslane ka seetõttu, et ta kaitseb. Ehk siis korduvalt peeti oluliseks seda, et kaaslastega koos oleks hea olla, kuid täpsustuseks ilmnes ka turvalisuse vajadus.

Lisaks lemmikloomadele kujutati mitmetel kordadel ka elutuid kaisuloomasid või mängutegelasi. Nendeks olid lumemees, dinosaurus, kaisupingviin ja -jänes, Lotte ning ka Sõber Karu kolmel erineval korral. Sõber Karu kujutasid vaid tüdrukud, põhjendused olid järgnevad:

Sest temaga me teeme reedeseid tunde (kool 1, grupp 2, T1); Ta toetab mind alati (kool 2, grupp 1, T2); Sest ta on alati olemas, kui ma olen kurb (kool 3, grupp 2, T3).

Tüdrukud seostasid Sõber Karu hea kaaslane mõistega. Ilmnes, et nad aktiivselt teevad midagi koos karuga ning selgus, et mänguloomal on ka aitaja ning lohutaja roll, seega hoolivust peeti jällegi oluliseks.

Lumemeest, Lottet ja dinosaurust kujutati lihtsalt seetõttu, et nad on ilusad või meeldivad, kaisuloomasid toodi esile jällegi hoolivuse tõttu:

Kaisupingviin meeldib mulle nii väga ja me teema palju asju koos (kool 1, grupp 1, P1); Kaisuka Jänksiga on nii, et kui ma olen üks kodu, siis ta on alati mu kõrval ja mulle toeks (kool 3, grupp 1, P2).

Kui eelnevalt välja toodud Sõber Karu ja mänguloomade joonistajate käitumise ja arutelude käigus polnud märgata kõrvalejätust, siis poiste puhul, kes kujutasid otseselt kaisuloomi, oli võimalik täheldada tõrjutust. Ka nende vastustest ilmnes, et nad on kaisuloomadega palju aega koos ning nad on neile toeks.

Üldiselt oli hea kaaslane joonistamine laste jaoks arusaadav tegevus ning nad oskasid tehtut ka üldistatult põhjendada. Vaid ühes rühmas (kool 5, grupp 2) tekitas mõiste segadust ning esmalt nad ei mõistnud tööülesannet. Peale täpsemat selgitust ja juhendamist said nad aga tegevusest aru. Selgust tõi neile paralleel, et hea kaaslane võib olla justkui hea sõber.

Kui oli vaja üldiselt selgitada, milline on üldise hea kaaslane, siis kõlama jäid headus, sõbralikkus, abivalmidus, lahkus, ausus, austus, rõõmsus ning tahe aidata ja lohutada. Sageli toodi selgitustena konkreetset näidet, kuidas heaks kaaslaseks on kogu perekond, sõbrad ja teised lähedased inimesed. Samuti oli laste jaoks lihtsam mõistet selgitada läbi vastandi:

*See, kes ei solvu iga asja peale (kool 2, grupp 1, T2); Ta ei valeta (kool 4, grupp 1, T1);
Ta ei kiusa, ta ei nori, ta ei tee midagi halba (kool 5, grupp 1, T3).*

Läbi vastandite kinnitati taas, kuivõrd oluline on hea kaaslase juures hoolivus, kuid lisaks ka sallivus ning austus läbi aususe ning heatahtlikkuse. Vastandite kaudu mõiste defineerimist esines igas rühmas, kuid sagedasem oli see koolide 4 ja 5 korral. Kui üldiselt oli igas rühmas vastuseid mitmekesiselt, siis koolides 3 (grupp 1) ja 5 (grupp 1 ja 2) olid selgitused tagasihoidlikumad.

Kui oli vaja öelda, milline hea kaaslane kindlasti ei tohiks olla, siis tuli seisukohtasid kõikidest rühmadest laialdaselt. Üldistatult selgus, et hea kaaslane ei tohiks olla ülbe, tagarääkija, lööja, kiusaja, norija, valetaja, kuri, ropendaja, nägude tegija, õiendaja, eputaja. Sageli tõid õpilased ka konkreetseid olukordasid omadest kogemustest, mitmel korral kerkis esile trügimise ning tühjade lubaduste andmise temaatika. Toodud näidetes kasutati võimalust ka oma klassi või intervjuu rühma nõrkuste välja toomiseks (nimed on muudetult):

*Helina ja Ronald, sest Helinal on näpp küünarmukini ninas (kool 5, grupp 1, T2);
Ronald, sest ta ei pane tunnis tähele ja lollitab (kool 5, grupp 1, P2); Martin, meie
klassivend teeb nii, et ta õiendab teistega (kool 1, grupp 1, P2).*

Puuduseid otsiti teistes lastes, mitte iseendas. Esimeses ja teises näites peeti ebaviisakaks ning heale kaaslasele mitteomaseks avalikult nina nokkimist ning tähelepanematust, lollitamist. Kolmandas näites aga väidetakse, et õiendamine ei ole hea kaaslase tunnuseks. Esmased näited on koolist nr 5 (grupp 1) ning õpilased, keda nimetati, olid samaaegselt fookusgrupis. Nii Helina kui ka Ronald kuulasid vaikselt kaaslaste arvamuse ära ja nad ei lisanud omapoolseid kommentaare. Kolmas näide oli aga koolist nr 1 (grupp 1), kuid Martin ei kuulunud fookusgruppi.

Hea kaaslase mõistet ja selle vastandit selgitati arusaadavalt kõigis fookusgruppides ning erisusi poiste ja tüdrukute vastamissageduses ja teadmistes ei täheldatud. Üldistatult selgus, et heale kaaslasele omased põhiväärtused on esmalt hoolivus, kuid ka sallivus ja austus ning hea kaaslane pole kindlasti isik, kes ei austa ja on sallimatu.

Põhiväärtus: sallivus

Neljast põhiväärtusest sallivuse defineerimine oli laste jaoks kõige enam raskusi tekitav. Vastused jäid üle pooltel rühmadel tagasihoidlikuks (välja arvatud kool 1; kool 2, grupp 2; kool 4, grupp 1). Enamikes fookusgruppides selgitasid üks või enam õpilasi sallivuse asemel sallimatust, mõiste sisu jäi sageli segaseks:

Kui keegi kiusab sind või norib sind ja siis kui sa ei kannata seda välja (kool 5, grupp 1, T2), siis see on sallivus; Seda, kui ühele lapsele teine ei meeldi, siis ongi see (kool 4, grupp 2, P2).

Samas toodi mitmetel kordadel välja, et sallivus tähendab seda, kui vahel ise peab kannatama ja teiste suhtes tuleb hooliv ja sõbralik olla. Ühest rühmast (kool 5, grupp 2) selgus vaid see, et sallivus on *need, kes on head*, rohkem täpsustusi see grupp ei andnud. Konkreetsemaid vastuseid, mis mõistet pikemalt millegagi suhestasid, esines vähesel määral, kuid need olid olemas siiski. Mõningaid näiteid:

Kui keegi jonnib su kõrval, siis kannatad ära ja ei hakka kohe jonnima (kool 1, grupp 1, T1); Me oleme erinevad, me ei pea sõbrad olema, aga peame nendega sõbralikud olema (kool 4, grupp 1, P2); Kui keegi on nõrk ja teine aeglane, siis teineteist ei saa nendes narrida (kool 3, grupp 1, P1).

Vastustest selgus ka eelnevalt väljatoodu, et ka siis, kui ollakse erinevad ja see erisus ei ole meeldiv, tuleb olla kannatlik ning jääda sõbralikuks. Nii poisid kui tüdrukud püüdsid mõistet selgitada, kuid koolis nr 1 (grupp 1) vastasid sellele küsimusele vaid tüdrukud ja koolis nr 2 (grupp 1) vastasid ainult poisid.

Kui vastati, milline on salliv kaaslane, siis mõeldi juba konkreetsemalt ning kõik uuritavad selgitasid ja tõid näiteid inimese kohta, kes on salliv. Läbivalt selgitati, et see on inimene, kes on sõber ja kellele meeldivad kõik asjad. Oluliseks peeti, et ta austaks ja hooliks, oleks viisakas ja lahke ning lubaks alati mängu tulla. Sageli kirjeldati sallivat kaaslast ka läbi negatiivsete käitumismustrite ehk väideti, et ta ei löö, kiusa ega solva. Üldiselt laste vastused gruppides täiustasid teineteist, kuid ühe kooli mõlemas grupis kirjeldati sallivat kaaslast vaid läbi selle, mida ta ei tohiks teha (kool 4).

Üldiselt arvati, et salliv peab alati olema, sest nii saavad kõik sõbralikult koos olla. Kõigis intervjuudes toodi korduvalt välja, et salliv peab olema seetõttu, et vastasel juhul ei ole teised sallivad ja nii jääb sõpradest ilma. Lapsed mõistsid, et kui nad ise hästi ei käitu, siis ka teised ei taha nendega koos olla, seega sallivuse vajalikkust peegeldasid nad läbi iseenda, mitte teiste tunnete.

Leidusid ka mõned vastanduvad arvamused. Ühes fookusgrupis (kool 5, grupp 1) pooled õpilased leidsid, et salliv ei pea olema ning nad põhjendasid oma seisukohta sellega, et kui ei taha, siis seda ei peagi tegema. Sama kooli paralleelklassist üks õpilane arvas samuti, et salliv ei pea olema, kuid oma arvamust ta ei põhjendanud.

Kuigi sallivust peeti enamasti oluliseks ja vajalikuks väärtuseks, selgus kõigi intervjuude käigus, et klassides on õpilasi, keda ei taheta seltskonda võtta ning fookusgruppides leidis nii tõrjujaid kui ka tõrjutavaid. Üksikuid seltskonnast kõrvalejäämisi oli mitmeid, vahel oli problemaatiline ka kodus õdede ja vendadega läbisaamine, kuid esines ka süstemaatilist üksildustunnet koolis:

Mind ei võeta, sest olen nõrk ja aeglane ja ma ei meeldi eriti kellelegi (kool 3, grupp 1, P2); Mind ei taheta sellepärast, kuna mu nimi on nii kummaline, mind narritakse (kool 5, grupp 2, P3).

Õpilased, kes olid sageli kõrvale jäetud, teadsid oma puudusi ning oskasid läbi selle ka teiste käitumist põhjendada ja selgitada. Haruldased ei olnud juhtumid, kus last jäeti seltskonnast välja nii füüsiliste kui vaimsete omaduste ja võimekuse tõttu. Süstemaatiliselt tõrjutud olid nii fookusgruppides kui ka klassikollektiivides enamasti poisid ning peamiseks põhjuseks oli ka agressiivsus läbi löömise ning kiusamise. Fookusgruppides põhjendasid mõned õpilased oma sallimatust järgneva:

Mitmed on üks, sest üks lööb, üks on nii loll (kool 5, grupp 1, T1); Klassis üht poissi me ei salli, sest ta hakkab väikse puudutuse peale nutma, röögib (kool 2, grupp 1, T2); Helina, Ronald ja Tiit, sest neil on õppimised halvad (kool 5, grupp 1, T1); T: Poisid lollitavad, segavad tundi (kool 5, grupp 2, T2); Ta ei pesnud hambaid, natuke haises (kool 4, grupp 1, P2).

Põhjusi, miks mõned õpilased seltskonnast välja jäävad, oskasid rohkem tuua tüdrukud. Selgitati, et häirivaks on löömine, rumalus, sagedane nutmine, lollitamine ja hügieeniline ebapuhtus.

Kuigi õpilased üldjoontes mõistsid, milline on salliv kaaslane ning miks sallivus on vajalik, siis sellegipoolest oli mitmeid lapsi, kes ise käitusid sallimatult oma kaasõpilase vastu. Kõige enam eristus kool 5, kus mõlemas paralleelklassis oli kõrvale jätmine sagedane ning fookusgruppides eristusid selgelt nii tõrjujad kui ka tõrjutavad.

Põhiväärtus: austus

Austamise mõiste oli laste silmis arusaadavam ning sellele tuli ka rohkemaid selgitusi, kuigi vahel peeti austamise all silmas otseselt ausust. Austamiseks nimetati ausust, hoolivust allumist ning viisakust öeldes *tere* ja *aitäh*. Taas toodi välja, et austuse korral ei tohi lüüa ega kiusata. Väga sageli peegeldati mõistet läbi erinevate käitumisolukordade, näiteks:

Kui tuleb hea hinne, siis sa pole kade, vaid rõõmus (kool 2, grupp 2, T1); Austamine on see, et sa kannatad välja (kool 1, grupp 1, T1); Austamine tähendab, et sa ei löhu midagi ära, mida teine on teinud (kool 5, grupp 1, T2); See, kui sa oled viisakas. Oletame, et kui üks poiss oli mu vihavaenlane, siis ma lepin temaga ära (kool 1, grupp 2, P2),

Näidete ühiseks jooneks austamise juures oli heatahtlikkus teiste inimeste suhtes. Tüdrukud oskasid austamise teemal rohkem kaasa rääkida, poisid olid valmis tooma aga näiteid, keda tuleb austada. Nimetati nii kaaslasi, sõpru kui ka vanemaid ja õpetajaid.

Kirjeldades austavat kaaslast toodi näidetena taas õpetajat ja ka koolidirektorit, kes on käitumisega eeskujuks. Üldiselt peetakse austavat kaaslast aga heaks ning hoolivaks. Iseloomustamises oldi tagasihoidlikumad, kahe grupi puhul piirduti vaid ühe õpilase üldistava vastusega ning rühmakaaslased teemat täiendada ei osanud (kool 5).

Austamise vajalikkust mõistsid kõik õpilased, kuid ühest rühmast pooled arvasid, et kõiki ja alati ei pea austama (kool 1, grupp 1), kuid oma seisukohtasid nad ei põhjendanud.

Austamist aga väärtustati peamiselt sarnastel alustel nagu sallivustki – muidu ei taheta sinu sõber olla ja vastasel juhul ei austata ka sind. Vajalikkus oli mõnel juhul põhjendatud ka läbi hirmude:

Muidu võid pahandustesse sattuda (kool 3, grupp 2, T3); Siis kui mees on lähedal ja ütleb, et ära mine sinna (kool 3, grupp 2, P2).

Esitatud näidete põhjal lapsed mõistsid, et austuse puudumine võib tuua kaasa negatiivse tagajärje ning austamine tähendabki kuuletumist ja allumist, mida sagedasti ka teised õpilased välja tõid.

Vaatamata sellele, et lapsed üldjoontes mõistsid austamise vajalikkust, väideti kõikides gruppides üksmeelselt, et nende klassis on õpilane või õpilased, keda on solvatud. Kõikides uurimusrühma koolides esines ka vähemalt 1 grupp, kus solvatakse konkreetsest last või lapsi pidevalt. Põhjendusi toodi süüdistavalt:

Üht poissi solvatakse palju, sest keegi ei taha temaga mängida, ta on paks (kool 2, grupp 2, T1); Üht kiusatakse sellepärast, et ta nutab ja jonnib (kool 2, grupp 1, T1).

Sageli nähaksegi süüd selles, keda solvatakse. Uurides, mis põhjustel solvaja just nii käitub, osati samuti selgitusi tuua:

Nad tahavad olla tipus, nad ähvardavad ja solvavad, et ise olla uhked mehed (kool 3, grupp 1, P2); Sest solvajatel on lõbus (kool 5, grupp 2, P2).

Mõisteti, et solvajatel on tähelepanuvajadus, nad teevad seda kas omakasueesmärgil või lihtsalt nalja pärast, kuid ei mõtestata, mida see nii-öelda nali tegelikkuses võib endaga kaasa tuua.

Austuse teemal diskuteerisid esmalt tüdrukud aktiivsemalt kaasa, kuid viimaste küsimuste käigus vestlesid ka poisid juba elavamalt. Selgitusi tõid õpilased peamiselt läbi näidete ja eluliste kogemuste, konkreetsemad selgitused ja iseloomustamised osutusid enamasti aga keerulisemaks.

Põhiväärtus: hoolivus

Väärtust nagu hoolivus mõistsid õpilased ühesemalt ja lihtne oli nende jaoks sõna otsene selgitamine. Sel korral ei kasutatud defineerimisel enam negatiivset vastandit ning vastamisel olid aktiivsed nii poisid kui ka tüdrukud. Mõnel üksikul korral selgitati, et hoolimine on sarnane sallivusega, kui üldistatult mõisteti hoolivust kui aitamist, kaitsmist ja abivalmidust. See väljendus erinevates abistamisolukordades, enamjaolt juhtudel, kui keegi oli kukkunud või haiget saanud. Kuid kirjeldusi oli ka teisi, näiteks järgnevad:

Kui sõber tuleb külla ja sööd, siis pakud sõbrale ka süüa, tal võib olla kõht tühi (kool 2, grupp 2, T1); Ema hoolib, kui ei lase sind naabritega õue, kui haige oled (kool 3, grupp 1, P2); See, kui tahad, et teisel läheks hästi (kool 5, grupp 1, T2).

Toodi välja, et märkamine, toidu jagamine ja isegi teise inimese tervise hoidmine läbi keeldude võib olla hoolimine, rääkimata üleüldisest heatahtlikkusest inimeste vastu. Seega heatahtlikkuse printsiip jäi kõlama kahe põhiväärtuse nagu austuse ja hoolivuse selgitustes.

Hoolivat kaaslast iseloomustati kõigis gruppides läbivalt kui aitajat, lohutajat ja isikut, kes on hea ning ei keera teistele selga. Üldiselt oldi seisukohtadel, et hooliv peab olema alati, sest vaid nii tahavad teised mängida ja on sõbrad. Selle põhiväärtuse vajalikkust osati näha ka läbi laiemal vaatepunkt, näiteks üks tüdruk arvas: „*Kui hoolivust ei ole olemas, siis keegi, ma ei tea, kas sõprus oleks siis üldse olemas olnud (kool 1, grupp 1, T1)*“. Hoolivuses nägi ta kui sõpruse põhikomponenti, seega ta mõtles, et ilma hoolimiseta ei olegi üleüldse võimalik väga häid suhteid luua. Ja kui tavaliselt mõisteti väärtuste vajalikkust järjepidevalt vaid seetõttu, mis hüvesid see endale kaasa toob, siis hoolivuse puhul toodi paaril korral välja ka aspekt, et see on vajalik seetõttu, et keegi ei kannataks ja vastasel juhul võib inimene hädas ära surra.

Kolmel poisil oli aga eristuv seisukoht, sest nemad arvasid, et alati ei pea hooliv olema:

Kogu-aeg ei pea teisi aitama, mõnikord võib ise ka hakkama saada (kool 5, grupp 1, P2); Alati ei pea hooliv olema, sest kõigi soov ei saa alati täita (kool 3, grupp 1, P1); Ma kõigile ei oleks hooliv, sest mõned on pahad lapsed (kool 2, grupp 1, P1).

Esimene poiss põhjendas oma arvamust sellega, et alati ei ole vaja aidata, sest vahel on vaja inimestel ka ise püüda hakkama saada ja kaaslast ei saa ära hellitada. Teises seisukohas aga täpsustati, et alati ei saagi hooliv olla, sest kõigi teiste soove ei ole võimalik alati täita ning vahel tuleb mõelda ka enda ja enese ohutuse peale. Kolmandal juhul peeti hoolimist ebavajalikuks halbade laste puhul. Seega esmased seisukohad väljendasid hoolivust vaid tingimusel, kui puudub ohutegur iseendale ning keegi neid ei kuritarvita. Viimane aramus aga väljendas otseselt hoolimatust laste vastu, kes ise on halvad.

Teoreetilistes selgitustes oldi üldiselt üksmeelsed, kuid elulistest olukordadest ning väärtuse rakendamise lugudest tuli vastanduvaid seisukohtasid ja väiteid, mis esmase hoolivuse tähtsustamisega kooskõlasse ei läinud. Kui keegi on haiget saanud, siis lohutatakse enamikes klassides, kuid mõnes klassis lohutatakse vaid vahel (kool 1, grupp 1; kool 4, grupp 1, kool 5, grupp 1). Peamiselt peeti lohutamist vajalikuks alles juhul, kui keegi nutab.

Lohutamiseks oli võimalusi erinevaid, kuid kahes klassis oli selleks läbimõeldud tegevus, mida ka õpetaja neile soovitanud on:

Kõigepealt küsitakse, et mis tal juhtus ja siis näiteks kallistatakse ja kui on kommi, siis võib kommi pakkuda (kool 1, grupp 1, T2); Kui tüdruk nuttis, võtsin suure karu, käisin temaga lohutamas (kool 3, grupp 1, T1).

Nende rühmade õpilased teadsid, kuidas kaaslast saab lohutada, sest lisaks enda toele püüdsid nad kaasata kas Sõber Karu või jagada maiustusi, mis tuju rõõmustavad.

Lohutamist kiusamisolukordades on õpilaste vastuste põhjal aga veelgi vähem. Mitmel korral toodi välja, et peamiselt lohutab vaid õpetaja (kool 2, grupp 2; kool 5, grupp 2). Mittelohutamist põhjendati sellega, et lohutamise asemel on kiusajaid tagasi hoitud või kui tegemist on halvasti käituva lapsega, siis teda paljud ei tahagi toetada. Samas väideti mitmel korral ka seda, et kiusamist ei olegi nende klassis. Kui üldiselt gruppide käitumine ja vastused toetasid seda, siis ühe klassi puhul tekkis vasturääkivus (kool 5, grupp 1), sest 2 õpilast grupis olid rühmasisestest suhetest tõrjutud ning nendest räägiti korduvalt halba.

Teadmised hoolivusest olid üldiselt õpilastel täpsed ja omavahel sarnased, kuid mõningad erisused tekkisid nii rühmade siseselt kui ka -vaheliselt seoses sellega, et lohutamisolukordasid ei tähtsustatud ega rakendatud kõigis rühmades võrdset.

Põhiväärtus: julgus

Enne viimase väärtuse teatamist juba mitmetes rühmades aimati, et lõpetuseks käsitletakse julgust. Nii poisid kui ka tüdrukud oskasid tuua erinevaid näiteid selgitamiseks, mida julgus tähendab. Kõikides rühmades olid vastused mitmekesised, räägiti nii igapäevastest julgustükkidest kui ka hulljulgusest kõike teha. Toodi välja, et tegemist on sellega, kui ei kardeta mitte midagi ning astutakse oma hirmudele vastu. Julguseks peeti ka rääkimist tunnis ja täiskasvanutega, samuti laval esinemist. Selgitati, ei julguseks võib olla nii tegevus kui ka millegi ülestunnistamine, tegevuste osas tuli aga kõige rohkem näiteid. Peamiselt oli nendeks kellegi abistamine nii vaimsetes kui füüsilistes kiusamisolukordades, julguseks peeti ebasobivale olukorrale vahele astumist.

Julgeks kaaslaseks peetigi üldiselt isikut, kes on valmis kõiki kaitsma ning enda või teiste eest seisma, kuid mõningaid näiteid toodi ka muudest olukordadest:

Julge kaaslane on see, kes julgeb näiteks isegi öelda, et mulle see mäng ei meeldi (kool 1, grupp 2, P2); Kui majas on suur ämblik ja üks julgeb selle õue viia; See, kes ütleb, et ära kardad, oleme koos (kool 3, grupp 2, P2).

Nähti, et julge kaaslane on inimene, kes ausalt oma arvamust avaldab, kes suudab ka ämblikuga tegeleda ning kes on teisele julgustuseks ja toeks.

Kõik õpilased tunnistasid, et julgus on vajalik, kuid kahes rühmas (kool 1, grupp 1; kool 2, grupp 2) ja mõned poisid teistest rühmadest mõistsid, et alati ei pea või ei tohigi olla julge:

Kui midagi pole juhtunud, siis ei pea julge olema (kool 5, grupp 1, P3); Ei pea, sest ma ei julge (kool 2, grupp 1, P3); Alati ei pea, sest kui öeldakse, et hüppa aknast välja, siis seda ei tohigi (kool 3, grupp 2, P2); Kui minnakse pahandust tegema, siis ei lähe kaasa (kool 2, grupp 2, P2); Kui nad hüppavad batuudil ja teevad trikke ja kui sa ei julge, siis sina ei peagi seda tegema (kool 2, grupp 2, P1).

Esimese vastuse puhul üks õpilane leidis, et julgust läheb vaja vaid eriolukordades, kui midagi on juhtunud. Ka teine selgitus oli erandlik, sest julgust polnud tema arvates vaja seetõttu, kuna tal endal teatud olukordades see puudus. Järgnevad ütlused olid küll erineva sisuga, kuid mõte oli ikka selles, et julgus ei ole hulljulgus ning see ei ole julgustükk, kui tegeletakse millegi halvaga, näiteks pahandustega. Kolmele viimasele mõttekäigule sarnased olid ka ülejäänud seisukohad, mis kinnitasid, et julgus ei tohiks olla hulljulgus.

Samas aga mõisteti julguse vajalikkust teatud olukordades ühiselt ja seda peegeldati nii enda kui ka teiste vajaduste kaudu. Tüdrukud tõid välja selle, et teisi tuleb kaitsta ning nendele peab vajadusel appi minema, et saaks kaaslast aidata. Poisid vaatasid aga endasse ning mitmetel kordadel arvati, et julgus on vajalik pelgalt seetõttu, et neid ei kutsutaks argpüksideks ja et keegi neid seetõttu kiusama ei hakkaks.

Lõpetuseks mõeldi, kas ja kuidas on püüdnud õpilased enda või kaaslaste kiusamist takistada. Kõigil ei olnud kohe meeles näiteid, mida jagada, kuid igast rühmast tõusid esile siiski elulised olukorrad nii ühe kui ka teise kiusamisolukorraga võitlemise tunnistuseks.

Enda eest seismise juhtumeid oli vähe, kuid neid esines nii poistel kui ka tüdrukutel:

Ütlesin, et mine ära, ma ei taha (kool 5, grupp 1, T2); Olen öelnud, et palun ära kiusa (kool 5, grupp 1, T3); Olen ka öelnud, et mine ära (kool 5, grupp 1, T1); Olen öelnud, et ärge tehke palun, siis nad ikka jätkasid (kool 4, grupp 1, P2).

Kiusamise takistamisel piirduti sõnadega ning enamasti õpilased on ka näinud, et sellest on kasu. Ühel poisil oli aga negatiivne kogemus, sest isegi kui ta püüdis kiusamisolukorda takistada, siis sellegipoolest see tal ei õnnestunud.

Teiste eest seismist meenus kõigis gruppides nii poistele kui ka tüdrukutele rohkem, järgnevalt mõned näited:

Kui sõpra kiusati, ütlesin, et ärge tehke nii (kool 2, grupp 1, T2); Kui poisid kaklevad, siis ma sõbrannadega püüan neid takistada (kool 3, grupp 1, T2); Sõpra kiusati, ütlesin, et ära tee, aga ta ei kuulanud (kool 2, grupp 1, P2); Väikest poissi kiusati,

siis ma ütlesin, et ärge tehke, siis nad jätsid järele (kool 4, grupp 1, P1); Kord poisid kaklesid, ma läksin vahele (kool 5, grupp 1, P2).

Sõnalisi kiusamisi takistati keelamisega, poiste kaklustele mindi aga julgelt vahele ning seda tegid nii poisid kui ka tüdrukud. Enamik õpilaste jaoks oli julguse tunnustuseks olukorra lahenemine, kuid ka siinkohal oli üks poiss, kes ei suutnud keelamisega sõbra kiusamist takistada.

Julguse mõistet ning seda väljenduvaid tegevusi tõid õpilased kõige enam esile ning oli märgata, et tegemist oli kõigi fookusgruppide jaoks väärtusega, mida teatakse ja mida ka teadlikult püütakse rakendada.

ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida õpilaste väärtushinnangute kujundamist projekti „Kiusamisest vaba kool“ näitel ning anda ülevaade, mil määral see metoodika on toeks õpilaste väärtushinnangute kujunemisel ja kui efektiivselt on projekt rakendunud. Taani kuningriigis 2007. aastal loodud alusprojekt „*Fri for mobberi*“ on saanud juba positiivset tagasisidet ning kaheksa uurimuse kaudu on kinnitatud rahulolu metoodika suhtes (Knudsen jt, 2009, 3–4). Kuna projekt käivitus Eesti lasteaedades 2010. aastal ning see on levinud 394 lasteaia, siis on tehtud juba mitmeid uuringuid, mille analüüside käigus järeldus, et „Kiusamisest vabaks!“ toetab nii õpetajate ja lapsevanemate hinnangute kui ka laste vaatluste põhjal eelkoolialise põhiväärtuste arendamist (Hindreus, 2011; Paur, 2012; Otti, 2014; Sirkas, 2013). Eesti 25 kooli liitusid projektiga alles 2013. aasta oktoobris, seetõttu oligi vajalik anda esmast ülevaadet metoodika rakendatavusest esimeses kooliastmes.

Magistritöö teoreetilise kontseptsiooni ja tulemuste analüüsist lähtuvalt saadi püstitatud uurimisküsimustele vastused ja tehti järeldused ning kokkuvõte, mis on järgnevalt ka välja toodud.

Õpilaste väärtused ja väärtushinnangud

Projekti „Kiusamisest vaba kool“ keskmeks on neli põhiväärtust: sallivus, hoolivus, julgus ja austus. Kõiki neid väärtusi võib tajuda abstraktsete ja ka objektiivsetena, kuid igal juhul toimub nende kui uskumuste kogumine järk-järgult. Kujunenud kogum ei ole jääv, väärtused võivad ajapikku ka muutuda ning vahelduda (Bilsky, 1987, 550–562; Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 51; Mikk, 1997, 101; Rokeach, 1973, 222; Ueda, Takenaka, Vancza & Monostori, 2009, 684). Saadud tulemusi ei tohiks samuti võtta kui õpilaste jäiku seisukohti, sest loodetavasti nende väärtused ja hinnangud on veel kujunemisejärgus. Sellegipoolest olemasolevad väärtused on mõjutanud käitumist ja teevad seda ka edaspidi, kas otseselt või kaudselt, sest väärtushinnangud ja -hoiakud avalduvad läbi seesmiste uskumuste (Hirsjärvi & Huttunen, 1991, 47; Rokeach, 1973, 222; Valgmaa & Nõmm, 2008, 29).

Enamjaolt väärtustasid uuritavad õpilased ühiskonnas levinud põhiväärtusi ja vajalikuks peeti nii sallivust, austust, hoolivust kui ka julgust, lisaks toodi korduvalt esile aususe, sõbralikkuse, lahkuse ja heatahtlikkuse vajalikkus. Samas ilmnes, et enamik õpilasi ei olnud enda jaoks läbi mõelnud väärtuste ulatust, sest valdavalt leiti, et nii salliv, hooliv, austav kui ka julge peab olema alati. Üksikud õpilased said aru, et alati ei pea olema julge, sest vahel võib see olla hoopis hulljulge, mis mõjub ennast kahjustavalt. Samuti ei saa alati olla teiste vastu hooliv ja salliv, kui puuduvad selleks võimalused või kui see võib jällegi otseselt end ohtu seada. Seega õpilased olid omandanud väärtushinnangud, kuid päris lõpuni nad nende tähendust ja laiahaardelisust ei mõtestanud.

Samuti ilmes, et väärtushinnanguid ja õiget käitumist peetakse sageli vajalikuks vaid karistuse vältimiseks. Tegemist on eelkonventsionaalse taseme tunnusega (Kohlberg & Hersh, 1977, 54), mis on sageli omane eelkooliealistele lastele. Arengufaasid ongi aga üldistused ning nendest ei saa teha veel mõtlemapanevaid järeldusi, sest märgatavalt oli siiski õpilasi, kes põhjendasid head käitumist seesmist rahulolu väljendades. Mõeldi veel teiste inimeste heaolule, mis on juba kõrgem tase. Väärtushinnangute mõistmise lihtsakoelisust kinnitas aga lisaks tõsiasi, kuidas seesmisi uskumusi ja väärtusi püüti sageli väljendada läbi keeldude. Keskenduti peamiselt sellele, kuidas ei tohiks käituda, mitte sellele, milline oleks õige eeskuju.

Väärtuste defineerimisel esines samuti selgitamist läbi vastandite. Üldteadmised hoolivusest ja julgusest olid aga head ning need olid sarnased ka projekti seisukohtadele, kus peeti oluliseks kaastunnet, abivalmidust ja ebaõiglusele vastu hakkamist (Bøgeskov jt, 2013, 3). Oli gruppe, kus õpilased oskasid kõiki väärtusi väga hästi selgitada, kuid esines ka neid, kes jäid iga mõiste defineerimisega tagasihoidlikumaks. Enamikel lastel oli märgatavalt keerulisem selgitada austuse olemust ning kõige rohkem tekitas raskusi sallivuse defineerimine. Sama hinnangu õpilaste teadmistele andsid küsitluses ka õpetajad. Nõrgemad teadmised austusest ja sallivusest on mõningal määral mõistetavad, sest nende kahe põhiväärtuse olemused sarnanevad ja seetõttu on „Kiusamisest vaba kool“ metoodika käsiraamatus selgitatud austust läbi sallivuse. Nii oli õpilaste jaoks mõistete selgitamine keeruline, kuid see ei tähendanud, et nad väärtuste sisu ei mõistnud. Üldist teadlikkust sallivusest, austusest, hoolivusest ja julgusest kinnitasid aga käitumissituatsioonide kirjeldused.

Põhiväärtuste rakendamine elulistest olukordades

Õpilased teadsid väga hästi, kuidas oleks õige käituda. Uuritavate kirjeldustes ilmnis näiteid nii sallivuse, austuse, hoolivuse kui ka julguse väljendumisest. Julgust kasutati enese ja teiste kaitsmiseks ebaõigluse eest, hoolivust väljendati teistega asjade jagamise, abistamise ja lohutamisega. Sallivuse ja austuse rakenduvust kinnitasid näited teiste seltskonda võtmisest ning heatahtlikust suhtlusest. Sellele vaatamata esines palju olukordi, mis väljendasid sallivuse ja austuse puudulikkust. Nimelt toodi välja mitmeid käitumissituatsioone, kus kaaslasti tõrjutakse ja narritakse. Lapsed olid avameelsed ning isegi kui nad ise varasemalt kinnitasid ühe või teise väärtuse vajalikkust, siis nende lugudest ja enda käitumisest see alati ei väljendunud.

Projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodika tugi õpilaste väärtushinnangute kujundamisel

Hinnates projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodika tuge väärtushinnangute kujundamisele ja kiusamise ennetamisele, tuli nentida fakti, et väärtuskasvatus toimub lisaks koolile ka kodus ning üleüldse ümbritsevas keskkonnas (Valk & Lilles, 2008, 19). Seega saadud tulemusi ei saa üheselt tõlgendada projekti kasuks. Samuti pole koolides käesolev metoodika ainuke, sest väärtusi omandatakse ka õpetajate, kaasõpilaste eeskujust ning muust õppekirjandusest (Mikk, 1997, 103; Mägi, 2010, 96). Küll aga selgus, et klassides, kus õpilased olid projektist teadlikumad ning kus metoodikat aktiivsemalt kasutati, olid põhjalikumad teadmised põhiväärtustest ja kiusamisolukordi esines märgatavalt vähem.

Pooled õpetajad nõustusid, et nende klassides tõesti esineb kiusajaid. Intervjuudest õpilastega ilmnis aga, et teiste solvamine, kõrvale jätmine ja kiusamine on sagedane olukord kõigis klassides. Siinkohal tuleb mõista, et kiusamine on korduv järjepidev tegevus (Kõiv, 2010) ja sinna alla ei kuulu üksikud situatsioonid, kuid viiteid kiusamise olemasolule oli siiski märgata.

Koolides, kus „Kiusamisest vaba kool“ metoodikat väga aktiivselt ei rakendatud, esines probleemseid situatsioone rohkem. See väljendus nii õpilaste näidetes kui ka käitumises. Samade laste õpetajad aga kirjeldasid üldistatult, et klassis puuduvad kiusajad ja teiste poolt tõrjutud õpilased. Seega märgata oli tõsiasja, et „Kiusamisest vaba kool“ metoodikat vähesemal määral rakendavad õpetajad ei märka kõiki õpilastevahelisi suhteid ning

teadmatuses pole ka õpilaste väärtushinnanguid põhiväärtuste osas aktiivsemalt kujundatud.

Üldiselt võib nõustuda küsimustikule vastanud õpetajatega, et õpilaste omavahelised suhted on head ja projekt „Kiusamisest vaba kool“ on väärtushinnangute kujundamisele kaasa aidanud. Pilootkoolidest intervjuul osalenud õpilased teavad projekti põhiväärtusi ning oskavad ka kirjeldada, kuidas oleks õige käituda. Ilmnesid hea kaaslaste näidete seosed projekti mänguloom Sõber Karuga ja osati välja tuua olukordi, kus on väärtushinnanguid tegevuste kaudu väljendatud, seega metoodika positiivne mõju on märgatav.

Küsitavusi tekitas pilootkoolide õpetajate vastus seoses väärtuskasvatuse rakendamisega. Selgus, et neist vaid pooled õpetajad tegelevad väärtuskasvatusega igal päeval. Väärtuste arendamine toimub mitte ainult läbi projekti „Kiusamisest vaba kool“ ja muude õppetegevuste ja arutelude, vaid väärtusi edastatakse ka näiteks miimikaga, hääletooni ning sõnade valikuga (Mikk, 1997, 103; Mägi, 2010, 96). Õpetaja kannab ise väärtusi, mis võivad lapsi mõjutada ja seetõttu on ka projektis „Kiusamisest vaba kool“ tegeletud õpetajate teavitustööga. Vastustest saab järeldada, et kõik „Kiusamisest vaba kool“ metoodikat rakendavad õpetajad ei teadvusta igapäevaselt oma käitumist ja nad pole lõpuni läbi mõelnud, kuidas õpilaste väärtushinnangute kujundamisele maksimaalselt kaasa aidata.

Lõpetuseks

Õpilaste väärtushinnangute kujundamisega on vaja järjepidevalt tegeleda, et veelgi enam kiusamist ennetada ja aidata kaasa laste täisväärtuslikule arenemisele. Projekt „Kiusamisest vaba kool“ on üheks võimaluseks, kuidas toetada väärtuskasvatust esimeses kooliastmes. Magistritöö eesmärgiks oligi välja selgitada, mil määral aitab see metoodika õpilaste väärtushinnanguid kujundada.

Eesmärgist johtuvalt uuriti õpilaste väärtushinnanguid, nende teadmisi põhiväärtustest ja rakendumist käitumisolukordades. Võib tõdeda, et uurimisküsimused leidsid vastuse. Projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodikat rakendatud õpilastel olid olemas põhiteadmised väärtustest ning nad oskasid ka kirjeldada, kuidas sallivust, austust, hoolivust ja julgust eluliselt rakendada. Ilmnes, et üldiselt teoreetiliselt teati, kuidas on vaja käituda, küll aga alati ei olnud seda õigesti tehtud ja nii sallivuse kui ka kaaslaste austamise

puudujääke sai täheldatud intervjuude käigus. Klassides, kus metoodikat kasutati iganädalaselt, oli märgata suuremat teadlikkust, seega projektis „Kiusamisest vaba kool“ saab näha positiivset mõju väärtushinnangute kujundamisel.

Käesoleva uurimuse piirangutena võib välja tuua teadmatuse, millised olid õpilaste väärtushinnangud enne projektiga liitumist ning kuivõrd konkreetne „Kiusamisest vaba kool“ metoodika on väärtushinnangute kujunemisele kaasa aidanud. Samas projektisest ja -välist kooli võrrelda veel ei soovitud, sest tol hetkel puudusid usaldusväärsed andmed sellest, kus iganädalaselt „Kiusamisest vaba kool“ materjale kasutatakse. Küsitavusi oleks tekitanud ka sel juhul asjaolu, mil määral on väärtushinnangute arendamisele kaasa aidanud nimetatud projekt ning kui suur osakaal on muudel kasvatusteguritel ja ümbritseval keskkonnal. Küll aga saadi uurimuse käigus kinnitust, kus aktiivsemalt materjale kasutatakse ja nii väljendusid ka statistiliselt märgatavad erisused sagedasti metoodikat rakendavate ja mitterakendavate klasside vahel.

Magistritöö eesmärk sai täidetud ja püstitatud uurimisküsimused leidsid vastused. Saadud tulemusi on võimalik kasutada projekti „Kiusamisest vaba kool“ edasiarendustes, sest kinnitust sai metoodika kasulikkus õpilaste väärtushinnangute kujunemisel ja ka üldine rahulolu metoodika üle, kuid läbi oleks vaja veel mõelda, kuidas teadvustada ning motiveerida õpetajaid aktiivsemalt seda rakendama. Olulisel kohal on edasine teavitustöö väärtuskasvatuse vajalikkusest ning kui projekt on koolides juba suuremal määral tööle läinud, siis veelgi põhjalikuma kasuteguri leidmiseks tasuks uurida ja võrrelda konkreetsemalt õpilasi, kes on ning kes ei ole läbinud projekti „Kiusamisest vaba kool“.

ALLIKAD

- Airaksinen, T. & Kuusela, A. (1987). *Etiikka. Hyvän elämän tiede. Lukion elämänkatsomustieto*. Kurssi I. Helsinki: Kouluhallitus.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'. *Psychological Medicine*, 40, 717–729.
- Bardi, A. & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 271–287.
- Bardi, A., Lee, J. A., Hoffmann-Towfigh, N. & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 913–929.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163–181.
- Bøgeskov, S. M. P., Mygind, C. S. & Rasmussen, D. (2013). *Kiusamisest vabaks! Teoreetilise ja praktilise käsiraamat*. Tallinn: MTÜ Lastekaitse Liit.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avesbury.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Eesti Vabariigi põhiseadus. (1992). Riigi Teataja. [2015, veebruar 22]. <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949?leiaKehtiv>
- Eetikaveeb. Väärtusarendus*. [2015, veebruar 20]. <http://www.eetika.ee/et/vaartusarendus-0>
- Elias, M. J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. In: Elias, M. J., Arnold, H. (Eds.) *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. CA: Gorwin Press, 4.
- Haydon, G. (2004). Values Education: Sustaining the Ethical Environment. *Journal of Moral Education*, 33, 115–129.
- Hindreus, A. (2011). *Õpetajate hinnangud projektile „Kiusamisest vaba lasteaed“*. [Bakalaureuseöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Pedagoogilise Seminari alushariduse osakond.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1991). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Syner: Arendusabi AS.

- Inglehart, R. & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 19–51.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, 38, 1217–1218.
- Johannsen, K. B. & Jørgennsen, J. (2013). *Seda, keda puudutatakse, ei kiusata. Massaažiprogramm põhikooli I kooliastmele*. Tallinn: MTÜ Lastekaitse Liit.
- Kera, S. (1999). *Kasvada kaasanimeseks – saada inimlikuks*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kera, S. (2004). *Üheskoos teel. Lapse arengust ka kasvatuses*. Tallinn: Ilo.
- Kiusamisest vabaks! Lastekaitse Liidud projekti „Kiusamisest vaba kool ja lasteaed“ tutvustus*. [2015, veebruar 22]. <http://kiusamisestvabaks.ee/projekti-tutvustus/>
- KiVa komponendid*. [2015, veebruar 24]. <http://www.kivaprogram.net/estonia>
- Knudsen, R. K., Lindberg, S. & Kampmann, J. (2009). *4th report. Children's understandings and experiences of teasing and bullying*. Roskilde: Centre for Childhood and Youth Research.
- Kohlberg, L. (1972). *American Psychological Association Values Symposium Paper*. [2014, mai 7]. 1972. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED069413.pdf>
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory in Practice*, 16, 53-59.
- Kohlberg, L. & Selman, R. L. (1972). *Preparing School Personnel Relative to Values: A Look at Moral Education in the Schools*. Washington: National Center for Educational Communication.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõiv, K. (2006). *Kiusamiskäitumise mitu tahku*. Tartu: OÜ Vali Press trükikoda.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lilleoja, L. (2010). *Eesti klassikaline alusväärtusstruktuur Euroopa sotsiaaluuringu põhjal*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut.
- Lindberg, S., Lehrmann, K. & Kampmann, J. (2009). *8th report on 'Free from Bullying'. Experiences of using the school suitcase and the friendship programme 'Better Buddies'*. Roskilde: Centre for Childhood, Youth and Family Life Research.
- Mikk, J. (1997). Õpetaja väärtuskasvatajana. Rmt. Kala, U. (Koost.). *Võimalus ja paratamatus olla õpetaja*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Mägi, K. (2010). Väärtused ja huvid. Rmt. Kikas, E. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus ja Teadusministeerium.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools: Facts and Intervention*. University of Bergen.

- Otti, P. (2014). *Lasteaiaõpetajate roll positiivse psühhosotsiaalse keskkonna loomisel*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudi Eelkoolipedagoogika osakond.
- Paur, T. (2012). „*Kiusamisest vaba lasteaed*“ projekti rakendumine Eesti lasteaedades. [Bakalaureuseöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Pedagoogilise Seminari alushariduse osakond.
- Piaget, J. (2006). Reason. *New Ideas in Psychology*, 24, 1–29.
- Pöder, P. Sutrop, M. & Valk, P. (2009). *Väärtused, iseloom ja kool. Väärtuskasvatuse lugemik*. Tartu: AS Pakett.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja. [2015, veebruar 22]. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Rasmussen, D., Bogeskov, S. & Mygind, C. (2013). *Kiusamisest vabaks! Teoreetiline ja praktiline käsiraamat*. Tallinn: MTÜ Lastekaitse Liit.
- Riikliku väärtusprogrammi jätkuprogramm „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2014–2018“. (2014). [Tartu Ülikooli eetikakeskuse, Lastekaitseliidu, SA Kiusamise Vastu ja TORE ühisseminar]. [2014, aprill 29].
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rämmer, A. (2009). Eesti koolinoorte väärtused. Rmt. Sutrop, M; Valk, P; Velbaum, K. (Koost.). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja valikuvõimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, 83–117.
- Salmivalli, C. (2014). *How to prevent bullying and ensure safe relationships between children: Practices and approaches in the world*. [Konverents "Hea kool kui väärtuspõhine kool. Kuidas tagada kiusamisvaba haridustee?"]. [2015, mai 2].
- Schihalejev, O. (2011). *Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu Ülikool eetikakeskus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schihalejev, O. & Pevkur, A. (2010). Läbiv teema „Väärtused ja kõlblus“. Rmt. Luisk, Ü. (Koost.). *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis. I osa*. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.

- Sirkas, M. (2013). *Projekti „Kiusamisest vabaks!“ rakendumine lasteaedades lastevanemate hinnangute põhjal*. [Bakalaureuseö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli alushariduse osakond.
- Sproull, N. L. (2002). *Handbook of research methods: a guide for practitioners and students in the social sciences. 2nd ed. Lanham*, London: Scarecrow Press.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE Publication.
- Strike, K. A. (2008). School, Community and Moral Education. In. Nucci, L. P., Narvaez, D. (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 122.
- Sutrop, M. (2012). *Eetikast ja moraalist*. [2015, aprill 7].
http://www.president.ee/images/stories/pdf/2012.03.20_margit-sutrop.pdf
- Sutrop, M. (2014). *Väärtused ja väärtuskasvatus kiusamisvabas koolis*. [Konverents "Hea kool kui väärtuspõhine kool. Kuidas tagada kiusamisvaba haridustee?"]. [2015, mai 2].
- Sutrop, M., Harro-Loit, H & Jung, N. (s.a.). *Eetikaveeb. Väärtused ja väärtuskasvatus*. [2014, aprill, 29]. <http://www.eetika.ee/et/687732>
- Sutrop, M., Valk, P. & Velbaum, K. (2009). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu: AS Pakett.
- TORE. Visioon ja missioon*. [2015, veebruar 24]. <http://www.tore.ee/index.php?id=377>
- Treial, K. (2014). *Kiusamisvaba (KiVa) Kool 2013–2014 Eestis*. [Õiguskantsleri ja Lastekaitse Liidu konverents „Kiusamisvaba haridustee“]. [2014, aprill 2].
- Tulviste, T. (2013). Väärtuspädevus. Rmt. Kikas, E., Toomela, A. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Keeletoimetuse OÜ, 54– 60.
- Tuulik, M. (2006). *Kõlbeline kasvatus*. Põltsamaa: OÜ Vali Press.
- Ueda, K., Takenaka, T., Vancza, J. & Monostori, L. (2009). Value creation and decision: making in sustainable society. *Cirp Annals-Manufacturing Technology*, 58(2), 681–700.
- Valgmaa, R. & Nõmm, E. (2008). *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni*. Võru: Võru Täht.
- Valk, P. & Lilles, L. (2008). *Õpetajate vaated väärtuskasvatusele*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Volmer, K. (2009). Väärtused, mis ei peegeldu igapäevaelus, on väärtusetud. Rmt. Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K. (Koost.). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu: AS Pakett.

Wang, J. & Ronald, I. (2012). Bullying among U.S. adolescents. *Prevention Researcher*, 19, 3–6.

Williams, R. M. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. In. Rokeach, M (Ed.). *Understanding human values. Individual and societal*. New York: The Free Press, 15–46.

LISA 1

KÜSIMUSTIK ÕPETAJATELE

LUGUPEETUD ÕPETAJA

Olen Tallinna Ülikooli klassiõpetaja eriala üliõpilane Sigrit Nigulas ning teen magistritööd õpilaste väärtushinnangute kujunemisest projekti „Kiusamisest vaba kool“ metoodika näitel. Projekt „Kiusamisest vaba kool“ on olnud Teie koolis juba aasta. Teie tagasiside on väga oluline nii projekti eest vastutajatele kui ka uuringute läbiviijatele. Olen tänulik, kui Te annate tagasisidet oma kogemusest ja meetodi rakendamisest.

Hilisemas analüüsis tagatakse vastajatele anonüümsus ning andmeid kasutatakse vaid üldistatud kujul. Tekkinud küsimuste korral palun kirjutage e-mail aadressile sigritnigulas@gmail.com.

Küsimustele vastates kirjutage punktiirjoonele või tõmmake sobivaimale variandile ring ümber.

1. Palun kirjutage oma nimi.

.....

2. Mis koolis te töötate?

.....

KIUSAMISE OLEMASOLU

3. Kas Teie klassis on õpilasi:

keda teised tõrjuvad	Jah	Ei
----------------------	-----	----

kes teisi korduvalt kiusavad	Jah	Ei
------------------------------	-----	----

4. Kuidas hindate laste omavahelisi suhteid klassis? (1 – väga halvad, 2 – halvad, 3 – rahuldavad, 4 – head, 5 – väga head)

1 2 3 4 5

5. Kui sageli näete koolis järgnevaid situatsioone: (1 - mitte kunagi; 2 - mõned korrad aasta jooksul; 3 - iga kuu; 4 - iga nädal, 5 - iga päev)

Solvamine ja verbaalne kiusamine	1	2	3	4	5
Võimuvõitlus	1	2	3	4	5
Väljajätmine	1	2	3	4	5
Vastu hakkamine enda või teiste nimel	1	2	3	4	5
Lohutamine	1	2	3	4	5

VÄÄRTUSKASVATUS

6. Kui sageli lõimate väärtuskasvatust ainetundidesse? (1 - mitte kunagi; 2 - mõned korrad aasta jooksul; 3 - iga kuu; 4 - iga nädal, 5 - iga päev)

1 2 3 4 5

7. Millised on õpilaste teadmised järgnevate mõistete tähenduste kohta? (1 – väga halvad, 2 – halvad, 3 – rahuldavad, 4 – head, 5 – väga head)

Sallivus	1	2	3	4	5
Austus	1	2	3	4	5
Hoolivus	1	2	3	4	5
Julgus	1	2	3	4	5

8. Milliseid põhiväärtusi rakendavad õpilased koolis? Valida võib mitu vastusevarianti. Tõmmake sobivatele variantidele ring ümber.

Sallivus Austus Hoolivus Julgus

9. Millise põhiväärtuse kujundamine on kõige keerulisem?

Sallivus Austus Hoolivus Julgus

10. Mil määral olete saanud projektist „Kiusamisest vaba kool“ abi õpilaste väärtushinnangute kujundamisel? (1 – ei olegi, 2 – vähe, 3 – rahuldavalt, 4 – palju, 5 – väga palju)

1

2

3

4

5

11. Täiendavad kommentaarid:

.....
.....

Täna Teid koostöö eest!

LISA 2

FOOKUSGRUPIINTERVJUUD ÕPILASTEGA

Esmalt hea kaaslane joonistamine, seejärel intervjuu.

Intervjuu:

1. Milline on hea kaaslane?
2. Milline ei tohiks hea kaaslane kindlasti olla?

Sallivus

3. Mida tähendab sallivus?
4. Milline on salliv kaaslane?
5. Kas ja miks on vaja olla salliv?
6. Kas Sinu klassis on õpilasi, keda seltskonda ei taheta võtta? Miks see nii on?

Austus

7. Mida tähendab austamine?
8. Milline on kaaslane, kes austab?
9. Kas ja miks on vaja oma kaaslasi austada?
10. Kas sinu klassis vahel solvatakse teineteist? Miks? Too mõni näide.

Hoolivus

11. Mida tähendab hoolivus?
12. Milline on hooliv kaaslane?
13. Kas ja miks on vaja olla hooliv?
14. Kas Sinu klassis lohutatakse teineteist, kui keegi saab haiget või kui kedagi kiusatakse? Kuidas?

Julgus

15. Mida tähendab aga julgus?
16. Milline on julge kaaslane?
17. Kas ja miks on see vajalik?

18. Kui keegi on Sind või kedagi teist kiusanud, kas oled püüdnud seda olukorda takistada? Kuidas?

Aitäh intervjuu eest, teist oli väga palju abi!

LISA 3

JONISTUSED HEAST KAASLASEST



Joonis 7. Kool 3, grupp 2, T3



Joonis 8. Kool 2, grupp 1, P3



Joonis 9. Kool 2, grupp 2, P2



Joonis 10. Kool 4, grupp 2, T1



Joonis 11. Kool 5, grupp 2, T2



Joonis 12. Kool 1, grupp 1, T2