

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

ÕPILASE IDENTITEEDI ARENDAMINE
KOLMANDAS KOOLIASTMES
NOORTEROMAANIDE TEEMAPÕHISEL KÄSITLEMISEL
magistritöö

Kristiine Kurema
Juhendaja lektor Andrus Org (MA)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teemaatiline lähenemine	7
1.1. Teema kirjandusteaduses	8
1.2. Teemapõhine lähenemine õppetöös	15
1.3. Kontsentriiline kirjandusõpetus.....	19
2. Identiteet.....	24
2.1. Enesehinnang	29
2.2. Õpilase identiteedi arendamine koolis	31
2.3. Õpilase väärtuste kujundamine koolis	36
3. Noorteromaanide analüüs.....	41
3.1. Noorteromaan õpilase identiteedi arendajana	41
3.2. Õpetajakonspekt.....	43
3.2.1. Mina ise.....	43
3.2.1.1. „Tiivad varvaste vahel“	44
3.2.1.2. „Maarjamäe kägu“	47
3.2.1.3. „Hundikutsikaetika“	49
3.2.2. Mina ja teised	51
3.2.2.1. „Must vares“.....	51
3.2.2.2. „Sukk ja saabas“	54
3.2.2.3. „Kambalugu“.....	58
3.2.3. Mina ja ühiskond.....	60
3.2.3.1. „Apelsinitüdruk“	61
3.2.3.2. „Makaagid ja majad“	64
3.2.3.3. „Hei, Lilli!“	67
Kokkuvõte.....	70
Kirjandus	73
Summary. Developing secondary school students' identity through theme-based youth novels. Teaching materials for literature lessons.	80
Lisa 1. Õppematerjal teemale “Mina ise”	82
Lisa 2. Õppematerjal teemale “Mina ja teised”	90
Lisa 3. Õppematerjal teemale “Mina ja ühiskond”	104

Sissejuhatus

Magistritöö teema on ajendatud põhikooli riikliku õppekava ainevaldkonna keel ja kirjandus õppe- ja kasvatustöö eesmärgist aidata õpilasel kujuneda isiksuseks (PRÕK Lisa 1: 18), ent täpsemalt pole õppekavas öeldud, kuidas peaks õpetaja suunama õpilasi oma identiteedi leidmisel ja kujundamisel. Kirjanduse õppeaine kirjelduses on välja toodud: „Kirjandus on õppeaine, mis peamiselt ilukirjandusele tuginedes arendab õpilase lugejaoskusi, kujundlikku mõtlemist ning verbaalseid loomevõimeid; kujundab väärtkirjanduse ja rahvaluule tõlgendamise ning analüüsi kaudu õpilase esteetilisi ja eetilisi väärtushoiakuid, rikastab tundemaailma, aitab leida oma identiteeti ning luua ainuomast maailmapilti“ (PRÕK Lisa 1: 18).

Õpilase suunamine ja toetamine positiivse minapildi loomisel on kehtiva õppekava järgi põhikooli üks peamisi sihiseadeid. Õppekavas on kirjas, et põhikooli ülesanne on kujundada õpilasi „isiksusteks, kes suudavad ennast täisväärtuslikult teostada erinevates rollides“ ning „luua alus enesemääratlemisele eneseteadliku isiksusena“. Sealjuures tuleks suunata õpilast teadvustama oma huvisid ja tugevusi. Oluline on, et õpilasel tekiks terviklik maailmapilt. Kooliastme jooksul taotletavate pädevuste hulka kuulub õpilase võime kujundada oma ideaale; seada endale eesmärke ning nende nimel tegutseda; kohandada oma käitumist vastavalt vajadusele ja arendada vastutustunnet, kuid mis peamine – uskuda iseendasse. Seetõttu on ühe õppe- ja kasvatustöö rõhuasetusena välja toodud ka „õpilase toetamine nende edasiste õpingute ja kutsevaliku tegemisel“. (PRÕK 2014)

Õpilaste identiteedi arengut peab suunama ja toetama, sest see, kuidas inimene iseendasse suhtub, mõjutab ennekõike tema tundeid ja käitumisviise. Kolmas kooliaste on selleks hea aeg, sest täiskasvanuks saamisele eelnevas noorukieas peaks laps õppima oma käitumist vastavalt sotsiaalsetele normidele kontrollima. (Kriips jt 2012: 18) Noorukiiga

ehk vanem kooliiga jääb vanusesse 13 kuni 17 eluaastat. Sellel perioodil teeb inimene otsuseid selle kohta, kes ja missugune inimene ta tahab olla. (Kera 2004: 41)

Võib väita, et iga kirjandusteose analüüsi puhul analüüsib õpilane ühtlasi ka iseennast, ent olles vestelnud karjääriõpetuse õpetajatega, on välja tulnud, et põhikooli lõpetaja ei tea, mida ta tulevikult tahab, ega oska ennast analüüsida. Karjäärivalikul on oluline, et õpilane teaks, kes ta on. Sellest johtuvalt kannab ka valikaine „Karjääriõpetus“ õpetajaraamatu esimene peatükk pealkirja „Enesetundmine ja selle tähtsus karjääri planeerimisel“. Õpetajaraamatus on nenditud, et igauhe karjääri arengus on võimalik eristada kolme etappi, mis on seotud inimese isiksuse arenguga. Nendeks on fantaasia-, proovi- ja realistlik staadium. Põhikooli kolmanda astme õpilane asetub proovistaadiumisse, mille jooksul tegeletakse oma huvide välja selgitamisega, näiteks käiakse erinevates trennides, ringides, huvikoolides jne. (Aljas jt 2011: 25–26) Seega on identiteedi arendamine kolmandas kooliastmes igati oluline edasise elu ja valikute seisukohalt vaadates.

Valikainete seas on küll „Karjääriõpetus“, kuid see on vaid üks valikutest, mida igas koolis ei õpetata. Pealegi on aine sisu kirjeldus teooriatepõhine ja karjääriõpetajate hinnangul ei ole õpilasel kasu sellest, kui ta oskab seletada, mida tähendavad mõisted introvert ja ekstravert, vaid õpilane peab suutma iseennast analüüsida. Praegustes kolmanda kooliastme kirjandusõpikutes on küll üksikuid ülesandeid, mis suunavad õpilast loetud tekstide põhjal eneseanalüüsini, ent puudu on tervikmaterjal, mille esmane eesmärk oleks õpilase identiteedi ja sellega seotud pädevuste arendamine. Olen aru saanud, et sellise õppematerjali järele on praktiline vajadus. Seega on siinse töö puhul tegemist praktilise tööga, mille väljundiks on terviklik õppelement. Õppelemendi puhul lähtutakse konkreetsete pädevuste arendamisest ja keskendutakse suure tervikteadmise loomisele (Ehala 2010: 97).

Magistritöö eesmärk on pakkuda teoreetiline ülevaade teemapõhisest lähenemisest ja õpilase identiteedi arendamise võimalustest koolis ning luua õppematerjalid, mis toetavad ja soodustavad õpilase identiteedi arengut ning positiivse minapildi loomist. Praktilises osas on eesmärgiks luua õppematerjalid kolmele võimalikule teemale, mis peaksid aitama

õpilasel enda identiteeti leida, analüüsida ja selle üle arutleda. Eesmärk on koostada niivõrd universaalne õppematerjal, et õpetaja saab vajadusel oma klassist lähtudes valida teised teosed materjali käsitlemiseks.

Õppematerjalid koonduvad identiteeti arendavate teemade ümber, mis muutuvad klassiti üldistavamaks. Seitsmendale klassile mõeldud materjali teema on „Mina ise“, mille jooksul analüüsib õpilane seda, kes ta on; milline on tema enesehinnang ja minapilt. Kaheksanda klassi teemaks on „Mina ja teised“, mille vältel saab õpilane võimaluse mõelda, kuidas ta suhestub teistega; kuidas teised teda näevad. Üheksanda klassi õppelement keskendub teemale „Mina ja ühiskond“. Põhikooli lõpetav noor saab teema raames mõelda, mis on tema roll ühiskonnas; milliseid valikuid tuleviku seisukohalt teha. Viimane teema haakub põhikooli valikainega „Karjääriõpetus“.

Kooli üheks ülesandeks on õppekava järgi kasvatada isikuid, kes saavad edaspidi elus hakkama. Selle eelduseks on enesehinnang, millest oleneb inimese emotsionaalne heaolu (Steer, Hortsman 2011: 56). Seetõttu alustataksegi seitsmendas klassis enesehinnangut puudutava teemaga ning liigutakse karjäärivalikuni.

Magistritöös püütakse vastata järgmistele uurimisküsimustele:

- milliseid võimalusi pakuvad noorteromaanid õpilase identiteedi arendamiseks?
- kuidas teemapõhine lähenemine kaudu õpilase identiteeti kujundada?
- millised materjalid võimaldaksid noorteromaanide kaudu õpilase identiteeti arendada?

Uurimismetoodika esimeses etapis loetakse läbi noorteromaanid ja analüüsitakse, kuidas avaldub loetud teostes konkreetne identiteediteema. Teine etapp on õppematerjali loomine õppekavas sätestatust ja teoreetilisest kirjandusest lähtudes. Kolmas osa õppematerjali koostamisest keskendub universaalsuse suurendamisele, et materjali oleks võimalik kasutada igas kolmanda kooliastme klassis ja vajadusel oleks võimalus kohandada materjale teistele noorteromaanidele.

Lähtuvalt teemast „Mina ise“ käsitletakse seitsmendas klassis järgmiseid noorteromaane: Tuija Lehtineni „Tiiivad varvaste vahel“, Ketlin Priilinna „Maarjamäe kägu“ ja Mikk

Pärnitsa „Hundikutsikaetika“. Kaheksandas klassis annavad teema „Mina ja teised“ käsitlemiseks võimaluse Ruth Vasseli „Sukk ja saabas“, Dirk Walbreckeri „Kambalugu“ ja Reeli Reinausi „Must vares“. Üheksanda klassi temaatilise kontsentriga „Mina ja ühiskond“ haakuvad Susanne Fülcheri „Hei, Lilli!“, Jostein Gaarderi „Apelsinitüdruk“ ja Kaie Altmetsa „Makaagid ja majad“. Need teosed võimaldavad avada teemade erinevaid nüansse ja käsitleda teemasid nii tüdrukute kui ka poiste seisukohast.

Materjale luues võetakse teoreetiliseks aluseks teemapõhine lähenemine kirjanduses, sest see võimaldab ühe teema raames käsitleda mitut teost korraga. Sellisel juhul saab teemat laiemalt avada. Lähenemisel on ka puhtpraktiline põhjus – mitte igas koolis pole tervel klassil võimalik üht ja sama teost kätte saada. Linnakoolideski on sellega probleeme, kui juhtub, et mitme kooli õpilased loevad sama teost ühel ja samal ajal. Teemapõhine lähenemine annab võimaluse valida teosed, mis antud teemaga haakuvad. Schlick Noe (2005) väidab, et teemapõhine lähenemine aitab õpitulemusi paremini saavutada. Oluline on, et teema seostuks igapäevaelus oluliste mõistetega, nagu identiteet, iseseisvus, julgus jne. Teema peab olema õpilastele emotsionaalselt ja teadmiste poolest sobiv. (Schlick Noe 2005)

Töö koosneb kolmest osast, mis jaotuvad alapeatükkideks. Esimeses põhipeatükis avatakse teema kui diskursuse mõiste. Peatüki alajaotustes keskendutakse teemale kirjandusteaduses; teemapõhise lähenemise kasutamisele pedagoogikas ja õppekavas esitatud kontsentrilise kirjandusõpetuse sisu avamisele ning selle seostamisvõimalustele lõimingu ning kujundava õppega. Töö teises põhipeatükis räägitakse identiteedi mõistest. Alapeatükkides kirjutatakse täpsemalt enesehinnangust ja õpilase identiteedi arendamise vajalikkusest ning võimalustest õppetöös. Lisaks antakse ülevaade väärtuskasvatuse olulisest rollist ja võimalustest koolis. Kolmandas osas antakse ülevaade noorteromaanide eripärast ja sellest, kuivõrd need sobivad õpilase identiteedi arendamise õppematerjalide alustekstideks. Alapeatükkides esitatakse noorteromaanide analüüs, milles tuuakse välja, kuidas avaldub teoses konkreetne identiteediteema.

1. Teemaatiline lähenemine

Selles peatükis antakse ülevaade teemast kui diskursusest. Alapeatükkides kajastatakse teema mõistet ja tähendust kirjandusteaduses; teemapõhise lähenemise kasutamise vajalikkust ja võimalikkust õppetöös; seletatakse õppekavas esitatud kontsentrilise kirjandusõpetuse olemust ning teemapõhise lähenemise seostamisvõimalusi lõimingu ning kujundava õppega.

Teema on lai mõiste, mis on kasutusel erinevates valdkondades. Tegemist on kreeka keelest tulnud sõnaga, millega tähistati seitsmendal sajandil sõjaväelist haldusüksust Bütsantsis. (EKSS 2009: 680) Valdkonniti seletatakse teema mõistet erinevalt. Keeleteaduses väljendab teema teadaolevat infot, muusikas on teema vormielement, milles avaldub heliteose mõte; kirjandusteaduses mõistetakse teemat kui seda, millest teos räägib; bibliograafias on üheks teavikute korrastamise viisiks teemabibliograafia ehk kokku on kogutud ühel kindlal teemal teavikud, näiteks saab Eesti Keele Instituudi interneti väljaandest bibliograafia eesti isikunimede teemal. (EKI; TÜ; Tomaševski 2014: 141)

Eesti vabariigi kultuuriministeerium on alates 2000. aastast korraldanud teema-aastaid, mille eesmärgiks on populariseerida erinevaid valdkondi. Esimesena tähistati raamatuaastat, 2014. aasta tituleeriti liikumisaastaks ning tänavuni on järg muusika-aasta käes. Laiadest teemasõnastustest hoolimata võimaldavad teema-aastad süvitsi käsitleda konkreetseid kultuurialasid, nagu disain, teater, kunst, muuseum, film jne. (Kultuuriministeerium)

Õppekavas on välja toodud läbivad teemad, mida peab iga õppeaine puhul käsitlema. Läbivate teemade valikul lähtuti esmatähtsast Eesti riiklikul ja rahvusvahelisel tasemel ja nende eesmärgiks on lõimida õppeaineid ja kiiresti muutuvat elukeskkonda. Seega kommenteeritakse läbivate teemade kaudu üldtunnustatud ja vajalikke oskuseid. Õppeaineid läbivad teemad on esitatud üldsõnaliselt, andes siiski aimu, milliseid

oskuseid, teadmiseid konkreetse teema raames õpetatakse. (Juhendmaterjal 2009: 3–5, PRÕK 2014) See magistritöö haakub riiklikus õppekavas välja toodud teemadest järgnevatega: „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“, „Keskkond ja ühiskonna jätkusuutlik areng“, „Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus“, „Väärtused ja kõlblus“.

1.1. Teema kirjandusteaduses

Kirjandusteaduses on teema see, millest teoses räägitakse. Proosateose puhul jõuame teemani, küsides, millest teos kõneleb, ehk teisisõnu on teema teoses kajastatav eluvaldkond. Teema mõiste on lahti seletanud Vene formalistid, kes seostavad teemaga motiivi ja detaili, idee, faabula ja süžee mõisteid, millega omakorda haakuvad ka konflikt, intriig, situatsioon, motiveering ja kangelane. (Tomaševski 2014: 141–171)

Märt Väljataga (2014: 31) on öelnud, et õnnestunud teoses valitseb teemade ja mõtete terviklikkus, mis hoiab teost koos. Formalistid lähtusid veendumusest, et tekst saab kirjandusteoseks vaid siis, kui see on mõistetav tervikuna, andes ühtlasi edasi kunstiliselt tunnetust, mille väljendamise vahendiks on sõnad (Priimägi 2015: 33, 35). Sõnakunsteoses liidab teema teose üksiklaused ühtseks tervikus, mis väljendub teemana. Mahukamate teoste puhul saab esile tuua mitu teemat: peateema ja sellega seotud alateemad ehk teisisõnu loob teema teoses esinevate üksikelementide tähendusühtsuse. Selleks et sõnakunstiga loodut saaks nimetada terviklikuks teoseks, peab sel olema kõike siduv teema, mis selgub teose edenedes. (Merilai jt 2007: 171; Tomaševski 2014: 141, 147)

Teema on teose katusmõiste, mis mõtestab tervikteost, ent teema on ka teose igal osal. Teose jagamist omaette teemadeks nimetatakse liigendamiseks. Nii on tervikteema liigendatud erinevateks alateemadeks, mis avalduvad teose osades. Kui mõni teema on väga konkreetne, siis leidub ka abstraktsemaid ja üldisemaid teemasid. Teose peateema on enamjaolt üldistav. (Tomaševski 2014: 147–148; Väljataga 2014: 31). Näiteks võib August Gailit teosest „Ekke Moor“ peateemana välja tuua eneseleidmise, mis on konkreetne ja samas üldistav. Alateemadena saab teosest lugeda armastuse, elukutse valiku, rändamise, usu jms kohta. Sofi Oksaneneni romaani „Kui tuvid kadusid“ peateemaks

on elu Eestis Nõukogude Liidu okupatsiooni ajal. Alateemadena käsitletakse näiteks võimuvahetumist, armastust, reetmist, inimeseksjäämist ja inimlikkust, sõja mõju ning selle tagajärgi.

Teemaga on lähedalt seotud **idee** mõiste. Neid on kohati isegi keeruline eristada. Teose idee leidmiseks peaks küsima, mida on autor tahtnud teosega öelda. Väljataga (2014: 32) järgi saab tavaliselt teose idee kokku võtta ühe vanasõnaga, mis on samas teose väärtust kahandav. Tekib küsimus, kas ja miks peaks terve teose läbi lugema, kui idee saab avaldada ka ühe lausega. Teoseid ja nende tähendust mõjutab aeg, nii võib teose kaasajas olla sel üks, ent hiljem muutunud tähendus. Väljataga (2014: 34) on märkinud: „Teema on midagi püsivamat ja abstraktsemat kui teos ise“. Teose peamõtet ehk ideed võib edasi anda ka teose alguses olev moto. Moto on mõnest teisest teosest võetud mõte, mis aitab mõista teose põhiideed. (Merilai jt 2007: 171–172) Näiteks on Ernest Hemingway teose „Kellele lüüakse hingekella“ alguses 17. sajandi inglise luuletaja John Donne'i samanimeline luuletus, mis avab kohe teose esimesel leheküljel romaani peateema.

Teema seob kõik teoses oleva ühtseks, koosnedes väiksematest temaatilistest omavahel suhestuvatest alammõistetest. Temaatilised elemendid võivad teoses esineda kahes seoses: põhjuslik-ajaliselt või samaaegselt, kusjuures teemad võivad teoses vahelduda ka põhjuslike seosteta. (Tomaševski 2014: 144) Kui teoses esinevad sündmused põhjuslik-ajalises seoses, on tegemist **faabulaga**. Faabula hõlmab endas kogu aega, milles lugu eksisteerib. Faabulat võib kujundlikult nimetada motiivide summaks, samas kui **süžee** puhul saab aega teoses vastavalt jutustaja vaatepunktile ümber paigutada. (Merilai jt 2007: 171; Wellek, Warren 2010: 312–313). Enamik teoseid on faabulaga – sündmused tulenevad üksteisest, olles omavahel seotud nii ajalise järgnevuse kui ka põhjusseose tõttu. Teisel juhul räägitakse faabulata teostest, kus süžee ehk tekstis esitatud sündmuste järjekord ei lange kokku põhjuslik-ajalise seose ehk faabulaga. Süžee all mõistetakse teose lugemise aega, teisisõnu teoses kogetud aega. (Merilai jt 2007: 171; Tomaševski 2014: 144–145) Näiteks ei lähe faabula ja süžee kokku Sofi Oksaneneni teoses „Puhastus“, kus autor toob lugejateni läbiseigi nii mineviku kui ka oleviku sündmuseid.

Teemat aitavad avada **motiivid**. Motiivi mõistet seletatakse võrdlevas ja teoreetilises poeetikas erinevalt, kuigi neil seletustel on ka ühisosa. Võrdlevas poeetikas räägitakse

motiivist kui teema allelemendist, mille kaudu saab üldistada teoses esitatavat olukorda. Ajaloolises ehk võrdlevas poetikas on motiividel omadus esineda läbi kirjandusajaloo erinevates teostes, nii et need on teosteülesed. Näiteks on Eesti õudusmuinasjuttudes läbivaks libahundi motiiv. Sedasi mõtestatuna moodustavad motiivid tervikliku tähenduse, kandudes ühest teosest teise samal ajal oma ühtsust säilitades. (Merilai jt 2007: 171–172) Teoreetilises poetikas käsitletakse motiividenä teoses esinevaid jagamatuid osasid. Motiivid, mis on omavahel ühendatud, tagavad temaatilise sidususe. Kui läheneda faabula ja süžee mõistele motiivide kaudu, siis faabula puhul avalduvad motiivid nende loogilises ehk ajalis-põhjuslikus järjekorras, ent süžee puhul räägitakse motiividest nende esitamise järjekorras. (Tomaševski 2014: 148–150)

Motiive jagatakse **pea-** ning **kõrvalmotiivideks** ehk seotud ja vabadeks motiivideks. Seotud motiivid on need, mida ei saa faabula seisukohalt välja jätta. Need loovad sündmustevahelist põhjuseost. Vabad motiivid on need, mille saab kõrvale jätta, lõhkumata sealjuures sündmuste põhjuslik-ajalist esitamist, samas ei pruugi motiivi ilmnedes olla kohe selge, kuivõrd on tegemist sündmust edasiviiva või vaba motiiviga. (Merilai jt 2007: 171–172; Tomaševski 2014: 148–150)

Faabula seisukohalt on olulised vaid seotud motiivid. Kõrvalmotiivid tuuakse teosesse, et need täiendaksid sissejuhatavat motiiv. Sissejuhatav motiiv on faabulast lahutamatu ja nõuab teiste motiivide näol täiendust. (Tomaševski 2014: 148–150) Tüüpilise näite sissejuhatavast motiivist leiab pea igast muinasjutust, kus esineb motiiv, mille kaudu seletatakse ülesande andmist ning suunatakse tegevus ülesande täitmisele (Väljataga 2014: 35).

Eristatavad on ka kirjeldavad juhtmotiivid, mis korduvad teose vältel teatud sündmustega, ennustades ette nende juhtumist. Juhtmotiivid toimivad ühendava sillana teose muidu nõrgalt seotud osade vahel. (Väljataga 2014: 36)

Motiivide objektiivse toime järgi eristatakse **dünaamilisi** ja **staatilis** **motiive**. Dünaamilised motiivid muudavad situatsiooni, seevastu staatilised ei muuda. Enamjaolt on vabad motiivid ühtlasi ka staatilised. (Tomaševski 2014: 150) Nendeks on näiteks kirjeldused, mille üheks eesmärgiks on tempot maha võtta (Merilai 2007: 178;

Tomaševski 2014: 150). Dünaamilised motiivid avalduvad kangelaste tegevustes, käivitades ka faabula (Tomaševski 2014: 150).

Sisuliselt saab eristada **kõrgeid** ja **madalaid motiive**. Näiteks kujutati 18. sajandini vaesemaid inimesi vaid koomilises kontekstis, mida peeti madalaks. Samal ajal poleks saanud labases võtmes kujutada kuningaid ja väejuhte, sest nemad kuulusid kõrgemasse seisusesse. Seega on madala ja kõrge motiivi mõiste seotud sotsiaalse staatusega. Demokraatia tõi selles osas kaasa muudatuse: enam ei tingi tegelase ühiskondlik positsioon suhtumist temasse. Küll aga pole madala ja kõrge motiivi teema päriselt kirjandusest kadunud. Näiteks kuuluvad nii-öelda madalad teemad jätkuvalt kokku koomilise kujutamisiisiga. (Väljataga 2014: 41–42)

Faabula puhul on kõige tähtsamad dünaamilised motiivid ja neid ettevalmistavad motiivid ning alles siis motiivid, mis kujundavad situatsioone. Faabula järgi kujundatakse süžee, mille loomisel tuleb esitada sissejuhatav lähtesituatsioon. Ühtlasi on vajalik määratleda tegelastevahelised suhted ja olukorrad. Nende esitlust nimetatakse ekspositsiooniks. Autoril on süžee kujundamisel erinevaid võimalusi. Mõned teosed algavad otsese ekspositsiooniga – autor alustab tegelaste suhete kajastamisest; teisi teoseid iseloomustab äkiline hakatus (ld *ex abrupto*), kus kõigepealt on esitatud sündmus ja tegelaste olukorda avaldatakse tasapisi. Sellist võtet nimetatakse pidurdatud ekspositsiooniks. Üheks pidurdatud ekspositsiooni võtteks peetakse autori vahemärkusi, mis annavad aimu varem toimunud, avades nõnda tegelase olukorda. Kui lugejale esitatakse alles lõpplahenduse käigus ekspositsioon, on tegemist regressiivse lahendusega. (Tomaševski 2014: 151–153)

Teema areneb teose käigus, nii arendatakse ka faabulat, tuues sisse tegelasi, kelle kaudu sündmuseid edasi viia. Tegelaste omavahelised suhted moodustavad **situatsiooni** ehk olukorra. Situatsiooni iseloomustavad tegelaste vastuolulised suhted. Mida suuremad on vastuolud, seda pingelisem on teos. Pinge suureneb, jõudes peamise muudatuseni. Enne teose lõpplahendust saavutab pinge haripunkti. Üks situatsioon võib teisega vahelduda, kui teosesse ilmub uus tegelane või kui mõni tegelane kõrvaldatakse. Situatsioone esineb teoses märkimisväärselt ja nende vaheldumisest koosneb faabula. Näiteks vaheldub üks situatsioon teisega A. de Saint-Exupéry teoses „Väike prints“ iga kord, kui peategelane liigub ühelt planeedilt teisele kohates järjest uusi tegelasi. Tomaševski (2014) on öelnud,

et enamik faabula vorme põhineb võitlusel, sest tegelastevahelisi suhteid iseloomustavad lahkkelid ja nendest tulenev võitlus. (Tomaševski 2014: 145–147)

Teose teemat aitab avada ka **jutustamisviis**, mis võib olla nii abstraktne kui ka konkreetne. Abstraktse puhul on autor kõikiteadja rollis, andes edasi paljude tegelaste mõtteid, ent konkreetne jutustamisviis annab sündmustest aimu vaid ühe tegelase silme läbi, jäädes seega ühehäälseks. Sellise loo puhul on teose vaatepunkt piiratud. (Merilai jt 2007: 158; Tomaševski 2014: 154) Sass Henno noorteromaanis „Mina olin siin“ annab autor minajutustajana edasi vaid peategelase Rassi mõtteid, kajastades ka kõrvaltegelasi ainult Rassi pilgu läbi. See-eest Diana Leesalu noorteromaanis „Mängult on päriselt“ edastab tema-vormis jutustaja nii peategelase kui ka kõrvaltegelaste mõtteid.

Teema valiku tingib suuresti lugeja vastuvõtlikkus (Tomaševski 2014: 141). **Lugejad** jaotatakse kirjandusteaduses kaheks: mudellugeja ja tegelik lugeja. Mudellugeja on niioelda ideaalne lugeja, keda autor ette kujutab. Mudellugejal on vajalikud taustateadmised teose tõlgendamiseks. Tegelik lugeja on teost lugev reaalselt eksisteeriv isik. On tavaline, et alati ei tea ka autor, kes ta lugejad täpselt on, ent sellegipoolest arvestab ta mingisuguse lugejaga. (Merilai jt 2007: 149)

Lugejat köidab huvitav teos. Kui kirjanikule ja tema lähedal seisvatele lugejatele sümptatiseerib ennekõike kirjanik kui meisterlik teose looja, siis kaugemat lugejaskonda paelub pigem põnevust teeniv sisu, mida saab luua aktuaalsusega – valides teema, mis kajastab kaasaja ühiskonnas esiplaanil olevat. (Merilai jt 2007: 143–144, Tomaševski 2014: 142) **Autor** on alati oma ajast mingil määral mõjutatud, sest tema kaasaeg loob piirid mõtlemises, mistõttu on teos sotsiaalse tegelikkuse tulem, mille aineseks on keskkond. Igal ajastul on omanäolised probleemid ja teemad, mis kirjanduses kajastuvad või vaikimisi taustal olemas on. (Kess, Lepik 2015: 30) Aktuaalsuse all mõeldakse ennekõike päevakajalisust, ent argielus parasjagu kõne all olevatel teemadel kirjutatud teosed ei huvita lugejaid kaua, sest need teemad on kiirelt mööduvad, mistõttu rauged peagi ka huvi nende vastu (Tomaševski 2014: 142). Näiteks olid kalurielu kajastavad teosed, nagu August Mälk'i „Õitsev meri“ ja „Taeva palge all“ 20. sajandi esimesel poolel aktuaalsem kui praegu. Nüüdisajal on päevakajalisemad pigem linnaelu kujutavad teosed, nagu 20. sajandi teisel poolel ilmunud romaan „Sügisball“, mille autor on Mati Unt.

Võitlusmoment on üheks põnevuse tekitamise võtmesõnaks, tuues teosesse konflikte ja intriige. **Konflikt** all mõistetakse tegelastevahelist või ühe tegelase sisest vastuolu ehk sisekonflikti. Konflikt tingib omakorda **intriigi** – kirjandusteose pingelise kulu, mis võib viia kas vastuolu lõpetamiseni või uute intriigide tekkimiseni. (Merilai jt 2007: 172) Vastuolu lõpetamise korra on tegemist lepitud olukorraga – intriig saab kooskõlastatud lõpplahenduse, millele ei järgne uut olukorraga. Uute intriigide tekkimise puhul on vastuolud nõnda märkimisväärsed, et arendavad faabulat edasi. Näiteks on J. K. Rowlingu „Harry Potter“ sarja pingestatuse loomise üheks võtteks teose keskne vastuolu musta isanda Voldemorti ja heatahtliku võlurpoisi Harry vahel. Oleks loogiline, et kooskõlastatud olukorraga ilmneb teose lõpus, ent mõned teosed algavad tasakaalustatud olukorraga. Sellisel juhul esitatakse faabula arendamiseks teose alguses sündmuseid, mis käivitavad vastuolusid. Faabulat käivitavate sündmuste kogumit nimetatakse **sõlmituseks**, kusjuures sõlmitus on see, mis tingib faabula edenemise ning intriig toob vaid vaheldust. (Meriläi jt 2007: 172; Tomaševski: 2014: 146)

Teema püsima jäämise tagab teema mahukus. Mahukad on sellised teemad, mis ei allu igapäevaelu muutustele, vaid on nendeüleised ehk tähenduslikumad, puudutades enamjaolt elu ja inimesega seotut. Mida sisukam on teema, seda elujõulisem on ka seda kajastav teos. On teemasid, mis on alati aktuaalsed. Nende leidmiseks tuleb aktuaalsuse piire laiendada, jõudes üldinimlike teemadeni, nagu armastus ja surm, mis kõnetavad lugejat igal ajal. (Tomaševski 2014: 142; Väljataga 2014: 37) Oscar Wilde'i nooruseihalusest ja moraalsusest rääkiv „Dorian Gray portree“ kõnetab lugejaid igal ajal, sest noorus pole kunagi püsiv.

Tegelased on teose mõistmisel, aga ka huvitekitamisel, juhtival kohal, sest nende ümber koonduvad motiivid, mille süsteemi asetamisel saab tegelase iseloomustuse. Esmane viis tegelase konkretiseerimiseks ja isikustamiseks on talle nimepanemine. Tegelasest saab iseloomustada otseselt ja kaudselt. Otsene iseloomustus on see, mis avaldub tekstis otse kas autori või teiste tegelaste kõnes. Kaudse iseloomustuse puhul luuakse tegelasest kujutlus tema käitumise ja tegevuste kaudu. Tegelase kaudse kirjeldamise erandjuhiks on maskivõte, mille puhul võetakse arvesse väliselt kirjeldatavat (nt tegelase riietus, välimus, elukoht). (Tomaševski 2014: 167–168)

Tegelaste puhul saab rääkida muutuvatest ehk dünaamilistest ning muutumatutest ehk staatilistest karakteritest. Muutuv tegelane on see, kes areneb teose jooksul. Tüüpiliseks arenguks on kasvamine lapsest täiskasvanuks, samas võib rääkida ka tegelase sisemisest kasvamisest. Dünaamilist tegelast tõstetakse esile kõrvaltegelaste ühekülgsema kajastamisega. Seevastu jääb muutumatu tegelane loo vältel samaks, mis ei tähenda, et romaan oleks seetõttu halb. Muutumatu tegelane võib samas olla kaasakiskuv ja eluline. (Merilai jt 2007: 165; Tomaševski 2014: 169; Wellek, Warren 2010: 313–315) Näiteks võib Gailiti Ekke Moori pidada pigem muutumatuks tegelaseks, kelle sisemisele arengule ei pööratud teoses tähelepanu. Ekke Moorile vastandub Remarque teose „Läänerindel muutuseta“ peategelane Paul, kes teose alguses rääkis patriotlikest mõtetest kodumaad kaitsta, kuid tõdes teose arenedes, et nii sõda kui ka tema roll sõjas on mõttetu. Ühtlasi kajastati tegelase oskamatus ja suutmatust sobituda sõjaeelsesesse kodusesse ellu.

Huvi tekitamisest ei piisa siiski selleks, et lugeja teose juurde jääks. Oluline on tähelepanu hoida. Tähelepanu hoidmisele aitab kaasa temaatika emotsionaalne moment, sest emotsioonid, mida teos tekitab, on peamised huvi hoidmise vahendid. Teoses tekitatavate tunnete abil hakkab lugeja teksti emotsioonidega samamoodi tundma – on vastavalt tekstis esitatule murelik, nõrduinud, rõõmus või nukker, teisisõnu elab emotsionaalselt teoses toimuvale kaasa. Lugejas tekitatud tunded tuleb millelegi konkreetsele suunata – need peavad toetama teema mõistmist ja sellele süvenemist ning aitama lugejal tegelastega samastuda. Loetu põnevusele aitavad kaasa konflikt ja intriigid, mis ajendavad lugejat pooli valima ja tegelaste suhtes erinevaid emotsioone tundma. (Merilai jt 2007: 172; Tomaševski 2014: 142–144; Väljataga 2014: 41)

Tomaševski (2014: 144) järgi tekitab kõige rohkem huvi ja hoiab tähelepanu kaastundemoment, mille loomisel tuginetakse moraalile. Positiivseid ja negatiivseid tegelasi vastandades sümpatiseerivad lugejale kord ühed, siis jälle teised tegelased. Selline võte tagab lugeja emotsionaalse osalemise teoses. Kõige suurema huviga elab lugeja kaasa kangelasele, kelleks on tegelane, keda autor on kujutanud eriti värvikalt ja emotsionaalselt. (Tomaševski 2014: 169–171)

1.2. Teemapõhine lähenemine õppetöös

Kirjandusteose kunstikeel on kirjandusteadlase Juri Lotmani (2006: 23) sõnul alati vähemalt kahekordselt kodeeritud. Esimene tasand on tekst, mida loeme, edasi saab asuda tõlgendustasandite juurde. Teema mõistmine ja selle sõnastamine eeldab, et õpilane suudab keskenduda teosele kui tervikule, mitte ei jää pidama üksiksündmuste ja tegelaste juurde. (Morton 2010)

Schlick Noe (2005) väidab, et mitmed õpetajad väärtustavad teemapõhist lähenemist kirjandustundides, sest tähendusrikaste teemade kaudu on võimalik õpet tõhusamaks muuta. Näiteks saab teemade abil luua erinevate teadmiste vahel seoseid.

Uuringute järgi on loetud tekstidest teemade leidmine ja sõnastamine õpilastele keeruline ülesanne, mille eelduseks on, et õpilane suudab loetu suhtes järeldusi teha, sest enamjaolt ei ole autor teoses teemat sõnastanud. Õpilaste tähelepanu koondub tihtilugu väiksematele aspektidele – teoses aset leidvatele sündmustele, tegelastele. Seetõttu võivad nad teema sõnastamisel lähtuda mitte niivõrd tervikust ja selle kunstilisest tasandist, kuivõrd pigem loetud juhtumitest. Seega toovad õpilased esile hoopis loo jooksul toimunu, selmet kogu teos ühtse teemana kokku võtta. Tavaline on ka, et õpilased ei erista loetu teemat ja kokkuvõtet. Siinkohal tuleb teha vahet, et kokkuvõtte kajastab konkreetselt loetud teose sisu ülevaadet, ent teema on miski, mida võime ka endi elust leida. Õpilastele tuleks selgitada, et hoolimata sellest, et autor ei ütle otse välja teose moraali, on just teema see, mida autor tahab lugejatele edastada, õpetada. (Bunyi 2011; Morton 2010)

Loo väiksesse maailma kinnijäämine on õpilastele omane. Teema mõistmiseks tuleks teha nii-öelda vaimne hüpe suure idee maailma. (Morton 2010) Teemapõhist lähenemist peab harjutama, selleks et hiljem iseseisvalt teemasid mõista ja suuta üldistada. Hea teema peaks suunama mõtlemise kõrgemale tasemel, nii et faktide ununedes suudab õpilane siiski tekkinud seoseid meenutada ja teoste peamist mõtet avada. (Morton 2010; Schlick Noe 2005)

Suurepärane teema on selline, mis annab võimaluse üldistamiseks, seoste loomiseks ja juhatab kunstikeele esimeselt tasandilt edasi, nagu ütleb Schlick Noe (2005): „kõrgemale tasemele mõtlemises, tundmises ja mõistmises“.

Teema puhul on tavaliselt mitu mõtet, teadmist, mida õpilased võiksid käsitleda lõppedes mõista (Bunyi 2001). Seega on oluline üldistada või leida võtmesõnad, mille kaudu teemale läheneda (Bunyi 2011; Schlick Noe 2005). Üldistus loob seose konkreetsemate teemade vahel. Schlick Noe (2005) on toonud näite, kus mitmed teemad on koondatud teise maailmasõja alla. Näiteks on ta sõnastanud kõrvalteemadena: „Mõnikord näevad kõik su julgust, teine kord on see teada vaid sulle“, „Teiste aitamine võib tähendada, et riskid ka ise; mõnikord võib see olla lausa ohtlik“, „Otsus teisi aidata võib tulla keeruliselt; see tähendab valmidust tegutseda selle asemel, et vaikida“. Üldistamise puhul võib leida sobiva sõnastuse kirjandusteosest, aga miks mitte lasta õpilastel see ise välja mõelda. (Schlick Noe 2005) Võtmesõna on samuti üldistus, aga konkreetsem. Kui tundub, et teost võiks esmalt iseloomustada sõna „sõprus“, siis peaks selle kohta hakkama esitama küsimusi, mis suunaksid teemani. Näiteks võib mõelda, mida õppis peategelane teose jooksul sõpruse kohta. (Bunyi 2011)

Teemapõhise lähenemise kasutamisel õppetöös tuleks tähelepanu pöörata nii sobiva teema valimisele kui ka selle sõnastamisele ning sobivate teoste valimisele. Efektive teemapõhise õppetöö planeerimiseks on Schlick Noe (2005) välja töötanud seitsmest sammust koosneva tegevuskava:

- 1) teema valimine;
- 2) ajurünnak ja keskse üldistuse tegemine;
- 3) kirjanduse ja muude materjalide valimine;
- 4) nende kirjaoskuse lähtepunktide määramine, mille õpilased peaksid teema raames lisaks omandama;
- 5) hindamise kirjeldamine;
- 6) õppetegevuste ehk meetodite valik;
- 7) teadmiste demonstreerimise võimaluste määramine.

Teema valikul tuleb lähtuda sellest, et valitud teema pakuks mitmeid avastamisvõimalusi. Oluline on, et õpilased saaksid valituga suhestuda, seega peaksid teemad olema elulised. Ühtlasi tuleb teemapõhist õpet kavandades juhinduda konkreetsetest õpilastest. (Schlick Noe 2005) Õpet planeerides tuleb arvestada terve klassiga, mis on väljakutse, sest ühe klassi õpilaste osas võib olla suur erinevus nende vaimsetes tegevustes (Unt 2010). Tõhusa teema tunnuseks on lisaks õpilastele sobivusele ka see, kui teemast on võimalik teha mõttekaid üldistusi. Ühtlasi peab teemapõhine lähenemine olema kooskõlas õppekavas ettenähtuga. Teema tugevuseks on seosed teiste ainetega. Piisavalt hea teema valimiseks võib lähtuda järgmistest abistavatest küsimustest:

- kuivõrd autentne teema on;
- kas valitud teemast tulenevad intellektuaalsed ja emotsionaalsed teadmised on konkreetsetele õpilastele väärtuslikud;
- milliseid üldistusi saab teema põhjal teha;
- kuidas sobitub teema käsitlemine õppekava ja teiste ainetega
- kas teema seostub hästi ka keelteõppe ning ühiskonnateadustega. (Schlick Noe 2005)

Ajurünnaku tulemusel tehtud keskne üldistus võib olla õpetaja sõnastatud, ent selle ülesande võib anda ka õpilastele. Üldistamise tulemusel peaks esile tulema peamine, mida oleks vaja teema puhul mõista. Siinkohal võib käsitletavate kirjandusteoste valida tehtud üldistuse järgi või siis vastupidi, valida teosed ja seejärel teha nendega haakuv üldistus. Sobiva kirjanduse valimine on Schlick Noe (2005) väitel sama oluline, kui seda on teema sõnastamine. Kui õppeelemendi eesmärk on teema mõistmine ja valdamine, siis tuleb kirjandust valides lähtuda sellest, kuivõrd on teosed sobivad teadmise loomiseks. Lisaks loetavatele teostele võib mõistmise toetamiseks otsida ka muid väljundeid, nagu näitused, külalisesinejad jne. (Schlick Noe 2005) Näiteks võib küüditamise teema mitmekülgselt avamiseks kasutada luuletusi „Jõulutervitus 1941“ (Marie Under) ja „Korallid Emajões“ (Betti Alver) ning Martti Helde filmi „Risttuules“.

Teemapõhise lähenemise tugevus seisneb selles, et õpilased arenevad seeläbi ka lugejate ja kirjutajatena. Seega tuleks teemat planeerides paika panna seegi, milliseid kirjalikke oskuseid selle õppetöö raames arendatakse. (Schlick Noe 2005). Näiteks kui käsitleda ühe

teema ümber koondunud luuletusi, võiks ühtlasi analüüsida luulekeelt ning paluda õpilastel samal teemal kirjutada luuletus, kus nad kasutavad kujundlikku keelt. A. H. Tammsaare romaanide puhul saab kirjaniku stiili analüüsidest pöörata tähelepanu autori lausestusele ning harjutada liitlause kirjavahemärgistamist.

Õpiväljundid tingivad omakorda sobivad meetodid, mille planeerimisel peaks kogu aeg küsima, kas need juhatavad õpilased mõistmiseni. Siinkohal haakub teemapõhine lähenemine väljundipõhise õppega, kus lähtutakse õpilasest ja mille puhul tingivad seatud eesmärgid tunnis kasutatavad meetodid (Schlick Noe 2005; Pilli 2009: 15). Nii soovitab ka Schlick Noe (2005) panna kõigepealt paika, mida tahetakse õpetada, ja seejärel mõelda, kuidas vastavaid teadmiseid luua.

Bunyi (2011) on pakkunud erinevaid meetodeid teemade iseseisvaks leidmiseks ja tõestamiseks. Esiteks peab ta oluliseks, et õpilastel püsiks meeles, et teema ei ole sama, mis kokkuvõtte. Selleks on ta inglise keeles loonud kaardid pealkirjaga „THE MESSAGE“. Eesti keeles pole nõnda head sõna, millega annaks sarnase sõnamängu teha, ent „Teema ehk teose sõnum“ annab sama idee edasi. Kuna teostest on tavaliselt mitu teemat (Schlick Noe 2005), siis on Bunyi (2011) loonud töölehe, mille esimesel poolel on kirjas T-kaart ja pöördel „Tõesta!“. Kui esimesele lehepoolele saab õpilane panna kirja kõik teemad, mis tema arvates teoses kajastuvad, siis peab ta teisel lehe poolel kõikide teemade esinemise ka ära tõestama ehk tooma teosest vastavaid näiteid. Kolmanda tegevusena on ta pakkunud „Teema purgis“, mis tähendab, et iga õpilane asetab end ühe tegelase rolli ning kirjutab teosest lähtudes selle tegelase vaatepunktist ühe sõnumi, mille paneb purki. Samale paberile kirjutab ta ka peamised õppetunnid ja kogemused, mida konkreetne tegelane teose jooksul sai. Kirja alguses tuleb märkida teema, mida tekst nende arvates kandis, ning sõnumi jooksul tuleb tuua kolm näidet, mis peaksid kinnitama teema olemasolu teoses. Viimase etapina on Bunyi soovitanud anda purgid paralleelklasside õpilastele, kes peavad loetud sõnumi põhjal otsustama, kas sõnumi sisu tõestab kirja alguses esitatud teema olemasolu teoses. (Bunyi 2011)

Teema lõpus on oluline anda õpilastele võimalus õppeelemendi jooksul saadud teadmisi demonstreerida. Seeläbi saavad õpilased oma sõnadega või ette antud vormis anda edasi seda, mida nemad läbitud teema jooksul õppisid. (Black jt 2001: 7; Schlick Noe 2005)

Nii saab õpetaja anda tagasidet, mis peaks õpilast edasi aitama (Black jt 2001: 7). Tagasiside tähtsust on toonitatud ka riiklikus õppekavas, kus hindamise all on mõeldud lisaks numbrilisele ka laiemat tagasidet (PRÕK).

Sobivad viisid uute oskuste ettekandmiseks tuleks paika panna juba õppetööd planeerides. Sel puhul saab lähtuda õpiväljunditest – mõelda, millised eneseväljendusviisid aitaksid kõige paremini anda aimu, kuivõrd hästi on õpilased teema raames käsitletud teadmiseid ja oskuseid omandanud. Lisaks teema mõistmisele võiks ettekandes väljendada muudki oskused, mida õpetaja on soovinud teemat käsitledes arendada. Väljendusviisiks võivad olla nii draama, kunsti kui ka muud võimalused, mille juures võiks mõelda meetodite vaheldusrikkusele. (Schlick Noe 2005) Selline tagasisidestamise viis on õpilast toetav ja edasiviiv. Ühtlasi annab teadmiste ettekandmine võimaluse enese- ja vastastikhindamiseks, mis on üks oluline osa praegu soovitud kujundavas hindamises. (Taimsoo 2010) Hinnates iseennast ja kaaslaseid, muutuvad õppimise põhieesmärgid mõistetavaks. Lisaks saavad õpilased seeläbi ka aru, mida nad peavad tegema, et seatud õpitulemusi saavutada. (Black, William 2001: 9)

Teemade leidmine teosest on õpilastele keeruline, sest nad keskenduvad pigem loetud sündmustele ja tegelastele, mistõttu sõnastavad teema asemel kokkuvõtte. Küll aga aitab teemade mõistmine omandada üldistamisoskuse ning juhatab õpilased eneseanalüüsini, sest teemad ulatuvad teostest kaugemale, ümbritsedes meid kõikjal ka igapäevaelus.

1.3. Kontsentriiline kirjandusõpetus

Kontsentriilise kirjandusõpetuse keskmes on tekstid, mida ühendab temaatiline, kujundtehniline, stiililine, vormiline, žanriline või muu sisuline kontsenter, mille ümber õppetöö planeeritakse. Selline kirjanduse õpetamine eeldab, et korraga käsitletakse mitut teksti. Näiteks võib õpetaja valida kontsentri põhjal kaks teost ja jagada need õpilaste vahel ära. Kusjuures tegemist ei pea olema tervikteostega. Tugineda võib näiteks ka luuletustele, proosakatkenditele, filmidele, meediatekstidele. Samuti võib võtta aluseks ühe tervikteksi, millele lisaks käsitletakse ka teisi tekste. (Org 2011) Näiteks võib teisest maailmasõjast rääkida teose „Läänerindel muutuseta“ (E. M. Remarque), filmi „Pearl

Harbour“ (Michael Bay 2001) ja luuletuse „Puust palitu“ (Betti Alver) põhjal. Lisaks erinevale vormile ja žanrile avavad need alustekstid teemat erinevatest lähtekohtadest. Romaanis kajastatakse teist maailmasõda Saksamaa ja Prantsusmaa vahel toimunud positsioonisõja kaudu, filmis on näidatud Jaapani ja USA vaheline konflikt ning luuletuses keskendutakse üldinimlikule aspektile.

Praegusel infoajastul on eriti vaja terviklike teadmiste edastamist, kuna enamik uuest teabest jõuab inimesteni infokildudena (Kuusk 2010: 8). Kirjanduse õpetamine sisulise ja temaatilise ühisosa kaudu soodustab alusmaterjalide võrdlemist, kuna sama kontsentrit avavate tekstide puhul saab välja tuua ühis- ja erijooni. Näiteks saab samateemaliste tekstide puhul võrrelda nende stiili, vormi; analüüsida, milliste vahenditega on sisu edasi antud. Seeläbi tekib õpilasel konkreetse kontsentri kohta terviklik arusaam, mis põhineb mitme teksti analüüsil. (Org 2011) Teema „Poisirõõm meheks“ käsitlemisel võiks valida alustekstideks Mehis Heinsaare novelli „Kohtumine Taageperas“, J. D Salingeri noorteromaani „Kuristik rukkis“ ja August Gailiti novellromaani „Ekke Moor“. Lisaks mitmekülgsele teemakäsitlusele annavad tekstid võimaluse ka stiili- ja vormianalüüsiks, mille põhjal saab välja tuua novelli, romaani ja novellromaani iseloomulikud tunnused.

Kontsentrilise kirjandusõpetuse mõiste tõi uude õppekavasse Andrus Org, kes on sellest kirjutanud oma praktilise töökogemuse põhjal. Kontsentrilise kirjandusõpetuse peamiseks eeliseks on see, et õpilased lähenevad ühele paradigmale erinevate tekstide kaudu, õppides võrdlema, erinevate tahkude kaudu analüüsima ning oma seisukohta kujundama. Lisaks sellele võimaldab kontsentri kirjandusõpetus käsitleda ka vähem kätte saadavaid teoseid, sest kogu klass ei pea lugema üht ja sama alusteksti. Nii saavad õpilased aimu rohkem kui ühe kirjandusliku teose sisust. Näiteks saab täiskasvanuks saamise teema raames korraka käsitleda Sass Henno „Mina olin siin“, Diana Leesalu „Mängult on päriselt“ ja Aidi Valliku „Kuidas elad, Ann?“.

Kontsentri kirjanduse õpetamine võimaldab lõimingulist lähenemist. Mitme tekstiga tegelemine ühele kesksele paradigmale toetudes aitab lõimida, ilma et õpilane peaks end ühelt ainult teisele ümber lülitama, kuna kontsenter seob käsitletavat materjalid üheks tervikuks isegi siis, kui tekstid kajastavad erinevaid õppeaineid. Lõimingu puhul on üheks peamiseks eesmärgiks hoiduda õpiraskustest, mis tekivad õpilastel pidevast

ümberlülitumisest erinevate õppeainete vahel. (Kuusk 2010: 17; Org 2011) Näiteks saab kirjandustunnis võtta kontsentriks teema „Kiri“, mille raames loetakse Goethe „Noore Wertheri kannatused“ (18. sajandi teos) ja Glattaueri „Hea põhjatuule vastu“ (21. sajandi teos). Kaht teost võrreldes saab teemat lõimida ajaloo- ja ühiskonnaõpetusega, tuues välja ühiskonnas toimunud muutused. Kirja kirjutamise ja vormistamise kaudu on kontsenter lõimitud ka eesti keelega.

Lõiming jagatakse sisemiseks ja väliseks, millest esimene tähendab, et õpilane seostab ise uut teadmist varem omandatu ning kooliväliste teadmistega. Seostamist on keeruline suunata, ent kirjandus annab hea lähtekohta õpilase isiksuse kujundamiseks. Kirjandusõpetus ei taotle niivõrd uue info omandamist, kuivõrd õpilaste eetilise-esteetiliste väärtushoiakute kujundamist. Sealjuures on kirjandusõpetus abiks oma minapildi loomisel, mis toimub ennekõike sisemise lõimingu kaudu. Kontsentrikselt lähenedes saab õpilane analüüsida samast paradigmat lähtuvaid varasemaid teadmiseid ja kogemusi. (Kuusk 2010: 18; Org 2010: 102)

Välise lõimingu ehk õppekava ja töökavade planeerimise juures tuleks arvestada vertikaalse lõimingu võimalusi. Vertikaalne lõiming on ühe õppaine sisene teadmiste taasesitamine, kordamine ja järjest enam sügavuti minev käsitlemine õppeaastate jooksul (Kuusk 2010: 19–20). Kontsentrikseline kirjandusõpetus võimaldab sarnase tunnuse alusel käsitleda ka varem loetud tekste. Org (2010: 127) on rõhutanud, et oluline on õpilastele näidata kirjanduse elulisust, selleks peaksid nad kirjutama võimalikult palju omaloomingut. Kuna kontsentrikseline kirjandusõpetus eeldab, et võrreldakse mitut ühe kontsentri ümber koondatud teksti, loob see sobivad tingimused selleks, et õpilane mõtestaks omaloomingulistest kirjutistest enda seost käsitletava kontsentriksiga.

Kontsentrikseline lähenemine on sarnane **kujundava õppega** (ingl *Learning by Design*), mille autoriks on professor Mary Kalantzis. Nii lõiming kui ka kujundav õpe seavad eesmärgiks motiveerida õpilast ja lähtuda õpetamisel tema huvidest. (Kuusk 2010: 8; Yelland jt 2008: 198) Kontsentrikseline kirjandusõpetus võimaldab õpilasi aktiveerida sellega, et keskmeks võetakse õpilasi paeluv kontsenter.

Kujundavat õpet luues lähtuti arusaamast, et igapäevane õppimine erineb suuresti sellest, kuidas koolis õpitakse. Selle lähenemise keskmeks said õppeelemendid, mida luuakse lähtuvalt oskustest, mida soovitakse õpilastes arendada. Kujundava õppe õppeelement on võrreldav kirjandusõpetuse kontsentriga. Omandatav pädevus tingib selle, milliseid materjale ja meetodeid selle konkreetse oskuse õpetamise jaoks kasutatakse. Samuti tuleks kirjanduse õpetamisel paradigmat valides lähtuda teadmisesest, mida soovitakse õpetada. (Org 2010: 103; Yelland jt 2008: 199, 206)

Sedasi korraldatud õppe puhul on õpilane õppeelemendi vältel erinevates rollides. Oluline on teadvustada nelja teadmusprotsessi (ingl *knowledge processes*), millesse on õpilasi võimalik asetada. Need on:

- tunnetamine – õpilane võib taaskogeda juba varem omandatud või sattuda uudsesse olukorda;
- üldistamine – õpilane võib märkida, millega on tegemist, ning liigitada teadmise juba varem omandatud rühma või seostab uut teadmist varasematega sisu ja vormi põhjal;
- analüüsimine – õpilane võib materjali eesmärgipäraselt analüüsida või läheneda kriitiliselt, analüüsides, kelle eesmäärke õpitav täidab;
- rakendamine – õpilane võib toimida traditsiooniliselt või läheneda loovalt. (Ehala jt 2015: 18–19; Yelland jt 2008: 200–203)

Teadmusprotsessidest lähtuv õpetamine juhatab õpilast uue teadmise avastamiseni järkjärgult, alustades kõigepealt juba teadaolevast, seda üldistades ja rühmitades sarnasuse alusel varem olemaolevate teadmistega, seejärel analüüsides uut teadmist ühiskondlikust aspektist ning viimaks loovalt rakendades. Selline õpe soodustab uute teadmiste sügavuti käsitlemist. (Ehala jt 2015: 21–22)

Näiteks, kui õpilased on lugenud A. H. Tammsaare novelli „Poiss ja liblik“, räägivad nad kõigepealt enda kogemusest liblikate püüdmise või lillede korjamisega, seejärel liiguvad kunstikeele esimese tasandi juurest teiseni, üldistades, mis nähtusega on novellis tegemist. Üldistamise teise tasandi korral võivad õpilased tuua näiteid sarnase ideega tekstidest. Kolmandaks liigutakse analüüsimiseni, kus õpilased mõtestavad, mida ütleb

novell ühiskonna ja inimese kohta, kuidas see iseloomustab näiteks praeguse aja inimest. Viimaks jõuavad õpilased eneseanalüüsini, kus asetavad ennast novelli peategelase asemele ja kirjutavad samal teemal vabas vormis omaloomingu, kujutades ette, kuidas nad ise käituksid.

Teadmusprotsesside põhjal saab raskusastet varieerida, samuti soodustab selline lähenemine lõimingut nii eluliste teadmistega kui ka varem õpituga. Kentsentrilise kirjandusõppelemendi raames on võimalik õpet korraldada nii, et see on üles ehitatud õppelemendina, milles toimub lisaks võrdlemisele nii sisemine kui ka välimine lõiming.

2. Identiteet

Selles peatükis seletatakse identiteedi ja sellega seotud mõistete sisu. Peatükk jaguneb kolmeks alapeatükiks, millest esimeses keskendutakse enesehinnangule, mille ümber koondatakse ka magistritöö praktilise osa esimene teema. Teises alapeatükis räägitakse õpilase identiteedi arendamisest koolis. Kuna väärtused moodustavad olulise osa inimese minapildist, siis kajastatakse kolmandas alapeatükis õpilaste väärtushinnangute kujundamise võimalusi koolis.

Identiteet on lai mõiste, mis haakub minakäsitlusega. Kuigi identiteeti on vaadeldud ka kui minapildi allosa, kasutatakse neid tihti sünonüümidena. Lisaks tarvitatakse selliseid mõisteid nagu eneseteadvus (ingl *self-awareness*), personaalne, sotsiaalne, kollektiivne ja minaidentiteet (ingl *self-identity*). (Valk 2003: 228) Kuna eraldusjoon minapildi ja identiteedi vahel on kaduvväike, mõistetakse neid selles magistritöös sünonüümidena.

Tänapäevasele arusaamale identiteedist eelneb Jamesi defineeritud minaidentiteedi mõiste, mis tähendab samastumist iseendaga. Minapilt ehk minakontseptsioon koondab endas arusaama indiviidi tunnetest, hoiakutest ja hinnangutest, millest välisringi moodustavad inimese käitumine ja iseloom ning seesmise tunne iseenda ja maailma vastu. Identiteet on inimese nägemus iseendast, milles saab eristada füüsilist, sotsiaalset ja vaimset mina, milles avaldub inimese võime teadvustada oma meeleolu ning sellega seotud mõtteid. Minapildi alusel luuakse suhteid teistega ja hinnatakse nii teiste kui ka iseenda käitumist. (Goleman 2000: 67–68; Pullmann 2003: 196; Valk 2003: 228–229)

Identiteedi mõistele võib läheneda sotsioloogiliselt ja psühholoogiliselt. Sotsioloogilise minaidentiteedi käsitluse esindajad lähtuvad sellest, kuidas kohanetakse ühiskonna antud rolliga. (Valk 2003: 227) Psühholoogilise ehk egoidentiteedi (ingl *ego-identity*) keskmes on nooruki arenemine, mis seostub lapsepõlves kogetu, hetkel toimuvate sotsiaalsete ning kehaliste muutuste ja tulevikukujutlusega iseendast ning seostest teistega. Egoidentiteedi arengu eelduseks on, et täiskasvanuks saanuna on inimene psühholoogiliselt, sotsiaalselt

ja vaimselt piisavalt arenenud, saamaks hakkama identiteedi konfliktidega. (Erikson 1983: 91; Valk 2003: 227).

Identiteedi kui terviku saab jagada personaalseks ja sotsiaalseks, mida vaadeldakse siiski koos. Personaalne identiteet kätkeb endas indiviidile ainuomast, nagu kogemused, eelistused, detailid eluloost, hobid. Sotsiaalse osa identiteedist moodustavad tähenduskategooriad, mille järgi inimesed kirjeldavad ennast ja gruppe, kuhu nad kuuluvad. Kui personaalne minakäsitus vastandab indiviidi teistele, siis sotsiaalne identiteet liidab indiviidi teistega ühte rühma sarnaste omaduste alusel. Enamjaolt arvatakse, et personaalne identiteet loob suuresti sotsiaalset, andes sellele tähenduse. Personaalses identiteedis väljenduvad inimese käitumine ja isikuomadused. Need eristavad inimesi üksteisest. (Valk 2003: 230–231)

Sotsiaalse ja personaalse identiteedi erinevus avaldub selles, et personaalne minapilt on püsivam ning sotsiaalses kajastub maailma pidev muutumine, mistõttu on vaja on inimese teadmine iseendast oleks staatilisem (Valk 2003: 234). Sotsiaalse identiteedi sage muutumine on tingitud muutlikust maailmast. Kui varem oli maailm püsivam: üks amet, töökoht, abikaasa, elukoht, siis tänapäeval iseloomustab sotsiaalseid rolle nende muutlikkus. (Läänemets 2010: 26)

Mitte igasugune kokkupuude teise inimesega ei saa osaks indiviidi identiteedist. Minapilti hakkab suhe kujundama alles siis, kui sellele on omistatud piisav tähtsus. Tähtsuse määratlemine käib personaalse minapildi kaudu. Samas võib tekkida juhus, kui sotsiaalne roll on omaks võetud, ent see ei avaldu veel personaalses osas, sest rollil puudub inimese jaoks oluline isiklik tähendus. On ka võimalik, et inimene võtab sotsiaalse identiteedi omaks meedia mõjutusel või inimlikust mugavusest, lähtudes parasjagu ühiskonnas kehtivast normist, ent piir normi ja selle vastandi vahel on hajus ja muutlik. (Erikson 1983: 47, 93; Läänemets 2003: 25–26; Valk 2003: 236–237)

Erik Erikson (1983: 122) oli esimene, kes hakkas rääkima identiteedi arenemisest, väites, et minapildi muutumine toimub kogu elu vältel. Varasematele kogemustele toetudes on inimene suuteline analüüsima oma praeguseid käitumisi ning looma käitumismudeli, millele tulevikus sarnaste sündmuste puhul tugineda, kujundades seeläbi ümber ka arusaama iseendast. Psühholoogias nähakse isiksuse arengu taga kolme aspekti, milleks

on sünnipäraseks isiksusejooned, kultuurikontekstis omandatav sotsiaalne kogemus ning konkreetses kasvukeskkonnas saadud sotsiaalne kogemus. (Cervone jt 2006: 184; Krull 2000: 136–137) Vaieldakse selle üle, kuivõrd suur mõju on pärilikel omadustel võrreldes sotsiaalse kogemusega, samas ollakse üksmeelel, et mitmed sünnipäraseks isiksusejooned kujunevad välja just sotsiaalse keskkonna mõjul (Krull 2000: 136–137).

Identiteeti võib vaadelda kolmest aspektist: tunnetuslikust, käitumuslikust ja hierarhilisest. Enesetunnetusliku aspekti puhul teeb inimene otsuseid selle kohta, kes ta on, millisesse gruppi kuulub, millised uskumused võtab omaks, mida väärtustab. Identiteet on justkui kese, mis annab indiviidile tähenduse. Tunnetuslik aspekt avaldub inimese teadlikkuses iseenda suhtes. Käitumuslik osa identiteedist on teistele nähtav. Käitumusliku aspekti kaudu saavad ka teised inimese minapildist aimu. Hierarhiline tähendab seda, et vanemaks saades muutub ka identiteet kindlamaks. (Hirsijärvi, Huttunen 2005: 42; Krull 2000: 139–146; Marcia 1993: 3–10) Struktuurilt on Erikson (1983: 95) identiteedi jaganud kaheksasse staadiumisse:

- 1) väikelaps,
- 2) kõndima hakkamine,
- 3) varane lapsepõlv,
- 4) noorem kooliiga,
- 5) noorukiiga,
- 6) noorusiga,
- 7) täiskasvanuiga,
- 8) vananemine.

Igal arenguastmel leiab aset identiteedikriis, mille tagajärjel toimuvad muudatused minapildis. Iga etapp kulgeb erineva kiirusega. Arenguetappide edenemise kiirus erineb ka inimeseti. (Erikson 1983: 95; Krull 2000: 139–146)

Kuigi ka laps paneb tähele, et kasvab ja muutub, on puberteedieas aset leidvad muudatused noorele inimesele täiesti uued kogemused, seostudes täiskasvanuks saamisega. Välised muudatused võivad täiskasvanutele mõjuda märguandena, et nüüd võib noorukit täiskasvanulikumalt kohelda. See ei tähenda, et noor inimene oleks selleks valmis. (Alsaker, Kroger 2006: 91)

Minapildi arengus on määrava tähtsusega noorukiiga (vanus 13. kuni 17. eluaastani), mil lapsepõlves kogetu ja omandatu formuleerub koos tuleviku soovidega arusaamaks iseendast. (Erikson 1979: 122; Kera 2004: 41) Vanusega muutub nägemus iseendast üha püsivamaks ja noorukiiga on aeg, mil proovitakse erinevaid rolle, seatakse kahtluse alla täiskasvanute väärtused. (Nurmi 2004: 94; Paavel 2005: 99) Sel ajal kujundatakse oma väärtused ning iseendast selge ja kindel teadmine, mis on edasise arengu kohapealt määrava tähtsusega, sest selle alusel luuakse tulevikus lähedasi suhteid. (Valk 2003: 240–241)

Noorukiea lõpuks kujunenud minapilt on terviklik nägemus iseendast, vastates küsimustele: „Kes ma olen?“, „Missugune inimene ma peaksin olema?“, „Millise eriala peaksin valima?“, „Millist soolist ja sotsiaalset rolli peaksin täitma?“. (Krull 2000: 82, 142) Sel ajal tuleb teha otsuseid koolivaliku ja tuleviku osas. Need moodustavad märkimisväärse osa sellest, kellena inimene end defineerib (Alsaker, Kroger 2006: 91). Vanuses 20 kuni 25 ehk järelteismelisena peaks nooruk saavutama tasakaalu enda ja ümbritseva maailma suhtes. Selles vanuses integreeritakse isiksuse eri osad toimivaks tervikuks. Mida teadlikum on inimene iseendast, seda kõrgem on tema intrapersonaalne intelligentsus. (Erikson 1983: 161; Mangs, Martell 2000: 350)

Identiteedi arengu puhul viidatakse James E. Marcia (1966: 551) neljale staadiumile, milleks on suletud identiteet, moratorium, hajus (ingl – *diffused*) ja saavutatud (ingl – *achieved*) identiteet. Igas staadiumis on inimene vastuvõtlik kindlatele sotsiaalsetele teguritele. Esimene etapp ehk suletud identiteet põhineb enamasti vanemate arvamusel, olles seega mõtestamata. Suletud identiteedi puhul võtab nooruk minapildi omaks identiteedikriisi läbimata. (Krull 2000: 139; Waterman 1993: 44)

Järgmist kaht etappi iseloomustab kindla seotuse ja suuna puudumine elus. Moratoriumi etapis otsib inimene talle sobivaid väärtuseid ja rolle, mille kaudu ennast iseloomustada. Selle staadiumiga kaasneb ärevus- või segadustunne. Ühtlasi on moratorium kõige ebastabiilsem staadium, sest inimene püüdleb aktiivselt iseendast kindlama nägemuse loomise suunas. (Krull 2000: 142–145; Valk 2003: 240–243)

Hajusalal olevat inimest iseloomustab huvi puudumine säärase otsingute suhtes. Hajusala on omane noorukitele, kellel pole veel väljakujunenud tõekspidamisi. Teisisõnu

pole nad identiteedikriisi läbinud. Saavutatud identiteeti kirjeldatakse tekkinud seotusetundega, mille puhul on inimene emotsionaalselt küps, sotsiaalselt kohanenud ning enesekindel. Saavutatud identiteediga inimene on eneseteadlik, olles oma mõtete ja emotsioonidega kursis ning suutes nendega toime tulla. (Goleman 2000: 67; Krull 2000: 142–145; Valk 2003: 240–243)

Varem määrasid inimese identiteeti tema sünnijärgne päritolu ja vähemal määral isiklikud saavutused. Tänapäeva muutuv maailmas on inimestel palju valikuvõimalusi, mis tingivad rollide paljususe ja sellest tuleneva identiteedikriisi. (Valk 2003: 244–245) Erikson (1983: 134) kirjeldab identiteedikriisi kui normaalset etappi noore inimese minapildi arengus. Identiteedi kriisi tekke põhjuseks on oma soovide ning ühiskonna ootuste vaheline ebakõla, mille tõttu inimene seab küsitavuse alla senised väärtused, uskumused ja eesmärgid. Võib juhtuda, et omaks võetakse negatiivne ehk ühiskonna ootustele mittevastav minapilt, mis võib väljenduda näiteks kuritegevuses. (Valk 2003: 244; Waterman 1993: 161–165)

Kriisi korral on olulisel kohal nii varasemad kui ka praegused kriisid, aga ka kriiside puudumine. Varasemate kriiside puhul võivad need olla saanud lahenduse, mille järgi inimene nüüd toimib. Teisalt võivad varasemad kriisid olla jäänud lahenduseta, tulles uue kriisi ilmnedes taas esile. Minakriisi puhul on oluline leppimine tehtud valikutega. Kui inimene on pühendunud lõpplahendusele, on ka identiteet kriisis olnu osas tugev ja püsiv. Kui inimene lepib pigem sellega, et ei suuda lõplikku otsust teha, kajastub see ka muutlikus käitumises. (Erikson 1983: 134–135; Valk 2003: 244–245; Waterman 1993: 161–165)

Kriiside puhul on oluline teadvustada, millised neist on seotud tõesti identiteediga ja millised on pigem emotsionaalsed. Selleks on tehtud kolmene jaotus:

- 1) esmased identiteedikriisid – nende puhul seatakse kahtluse alla väärtused, uskumused, varem kujundatud tõekspidamised iseenda kohta;
- 2) teisesed identiteedikriisid – puudutavad küll identiteedi osi, ent seavad küsimuse alla pigem eneseväljenduslikud võimalused;
- 3) emotsionaalsed kriisid – ilmnevad inimese käitumises pingelises situatsioonis ja on ennekõike emotsionaalsed. (Waterman 1993: 166)

Identiteedikriisi puhul saab eristada identiteedi defitsiiti ja konflikti. Defitsiidi puhul ei piisa inimesele valikute tegemiseks tema senisest minapildist. Identiteedi defitsiit on iseloomulik teisme- ja keskeale, mil inimene eemaldub senistest tõekspidamisest. Identiteedi konflikt avaldub siis, kui inimene tajub oma rollides vastandlikke ootuseid. Sellega kaasnevad süütunne, nurkasurutud ja reedetud tunne. (Valk 2003: 245)

2.1. Enesehinnang

Minapildi üheks moodustajaks on enesekohased protsessid, mille all käsitletakse ka enesehinnangut. Enesehinnang on osa terviklikust minapildist, väljendades suhtumist iseendasse. Inimesele on omane teatud tundevarjundiga enesekohane hoiak, millega püüeldakse enamasti positiivse ja rahutoova suhtumise poole. Ühtlasi on inimene võimeline tajuma iseennast ja teisi inimesi. Iseenda ja teiste nägemisest on tingitud inimese käitumine, suhted, tunded ning kohanemisvõime. Nii nagu identiteet kujuneb ka enesehinnang kogu elu jooksul, ent ennekõike on oluline tunnustada noorukeid. (Pullmann 2003: 195, 199) Tundes, et teda hinnatakse, hakkab noor iseseisvamalt otsustama ja mõtlema (Steer, Hortsman 2011: 56).

Kontseptuaalselt liigitatakse minapilt kirjeldavaks ja afektiivseks. Kirjeldav aspekt hoomab nii objektiivseid teadmiseid kui ka uskumust enda omaduste kohta. Sinna alla kuuluvad isiklikud mälestused, semantilised tähendused. Siin kontrollitakse enesekohase informatsiooni töötlust. Afektiivne ehk tundmuslik suhtumine eeldab reflekteerimist, mille puhul hinnatakse iseennast. (Matto, Realo 2001: 60; Pullmann 2003: 196)

See, kuidas inimene endasse suhtub, võib, aga ei ole tingimata objektiivne. Suhtumine iseendasse võib olla mõjutatud teistest, ent inimene võib endast hästi arvata ka siis, kui teiste meelest pole see õigustatud. (Krips jt 2012: 18–22) Enesehinnangus nähakse psühholoogilise heaolu ja isiksuse näitaja olulist rolli, mida seletatakse sisemise kooskõlalise (ingl *self-consistency*) ja eneseupitamise (ingl *self-enhancement*) teooriate kaudu. Sisemise kooskõlalise teooriast lähtuvalt tunnistavad inimesed omaks vaid sellise tagasiside, mis samastub nende endi kogemusega. Sellest johtuvalt aktsepteerivad kõrge enesehinnanguga inimesed pigem positiivset tagasisidet, jättes negatiivse

tagaplaanile. Samas kui madala enesehinnanguga inimesed usuvad pigem negatiivset tagasisidet, sest see sobitub nende arusaamaga iseendast. Inimene, kes näeb ebaõnnestumiste põhjustena vaid enda isiksuslikke puudujääke, elab läbi meeleolulanguseid, mis võivad viia depressioonini. See-eest lähtub eneseupitamise teooria arusaamast, et kõik inimesed tahavad iseendasse võimalikult positiivselt suhtuda, muutes igasuguse enda kohta käiva informatsiooni kiitvaks, et kogeda positiivseid enesekohaseid tundmuseid. (Pullmann 2003: 196, 198–199)

Mitmetine on arusaam enesehinnangu struktuurist, millele lähenetakse nii ühe- kui ka mitmemõõteliselt. Ühemõõtmelise lähenemise puhul räägitakse üldfaktori mudelist ja summaarsest enesehinnangu mudelist. Esimese korral mõistetakse enesehinnangut kui kaalutud keskmist kõikidest enesekohastest väidetest. Teise puhul on keskmis arusaam, justkui annaks inimene pidevalt hinnanguid oma erinevatele oskustele ja omadustele, mida vaadatakse eraldiseisvatena. (Marsh, Shavelson 1985: 108; Pullmann 2003: 199–201)

Mitmemõõtmelise struktuuri alla liigitub hierarhiline käsitus, mida on viimastel aastakümnetel enim esile tõstetud. Hierarhilise lähenemise ideeks on enesehinnangu koosnemine erinevatest tasemetest, millest kõrgeimal asetub inimese üldine enesehinnang. See jaotub akadeemiliseks ja mitteakadeemiliseks, millel on omakorda jagunemisi, ent ei olda üksmeelel, millised osad ja kuidas täpselt moodustavad üldise enesehinnangu. (Pullmann 2003: 202–204,)

Enesehinnangul on seos inimese üldise emotsionaalse heaoluga, mille puhul avaldub kõrge enesehinnang rahulolu- ja õnnetundes. Madal enesehinnang seostub pigem negatiivse vastuvõtlikkuses ning selle tõttu võivad esineda ärevushäired. Ühtlasi võib väita, et endast paremini arvavatel inimestel on ka selgem arusaam iseendast. Eneseteadlikkus on küll kõikidel täiskasvanutel, ent avaldub eri tasemetel. Mõni inimene analüüsib tihti oma mõtteid, käitumist, tundeid, samas kui teine ei tee seda kunagi. (Pullmann 2003: 210–211; Steer, Hortsman 2011: 56)

Mõneti saab välja tuua enesehinnangu soolisi erinevusi, mis peaksid siiski täiskasvanuks saades ühtlustuma. Identiteedi arenedes on täheldatud, et tüdrukud suhtuvad iseendasse kriitilisemalt, mistõttu on tüdrukute enesehinnang tihti negatiivsem kui poistel. Sealjuures

on poisid akadeemilises osas enesekindlamas kui tüdrukud. Kuigi tüdrukutel on õppetöös paremad tulemused, tunnevad nad end poistega võrreldes ebakindlamalt. (Alsaker, Kroger 2006: 94–95)

2.2. Õpilase identiteedi arendamine koolis

Kohustuslik haridus on vahend, millega toetatakse isiksuse arengut. Seega on kooli ülesanne kujundada ühiskonnas aktsepteeritud identiteete. Õppetöö planeerimine algab õppekavast, kus peaks õppetöö keskse eesmärgina olema kirjas õpilase minapildi kujundamise tähtsus. (Haav 2004: 19; Läänemets 2010: 26–27). Põhikooli riiklikus õppekavas esitatakse identiteedi arendamist kui õpilase loomupärast soovi oma minas selgusele jõuda. Kolmanda kooliastme läbinuna peaks õpilane järgima üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, uskuma iseendasse ning oma ideaale kujundama, suutma endale eesmärgi seada ja nende poole püüelda. Lisaks peaks põhikooli lõpetanud noor õppekava järgi olema võimeline oma käitumist juhtima ja vajadusel korrigeerima. Õppekavas on olulisel kohal õpilase kasvatamine vastutustundlikuks kodanikuks, kes suudab teha otsuseid oma tuleviku kohta. Viimase punktina on välja toodud III kooliastme lõpetanu avatus enesearendamisele. (PRÕK 2014)

Kooli roll on luua seos õppimise ja tegelikus elus hakkamasaamise vahel (Battistich 2010: 115). Õppekava on terviklik nägemus, kus ainealased teadmised ja õpilase areng peaksid moodustama ühtse väljundi. Teadmistel on oluline roll mõistmise kujunemisel. Piisavad teadmised võimaldavad kriitilise mõtlemisvõime teket. Ennekõike peakski kool tagama mõtlemisvõime arengu, sest kriitilist mõtlemist on identiteedi seisukohalt omakorda vaja selleks, et inimene suudaks teha otsuseid oma minapilti määratlevate püsiväärtuste osas. Lisaks sellele loovad teadmised eelduse tegelikkuse mõistmiseks. Nii avardub õpilase nägemus iseendast kui mitmetahulisest isiksusest. (Arro jt 2015: 91; Läänemets 2010: 26–27; Hirsijärvi, Huttunen 2005: 79–80) Sellest johtuvalt on õpilase identiteet olulisel kohal põhikooli riiklikus õppekavas, kus välja toodud kaheksa õppetöö raames arendatava pädevuse seas on ka enesemääratluspädevus, mis tähendab võimet iseennast

mõista ja hinnata; teadlikkust oma tugevustest ja nõrkustest; oskust oma tundeid mõista ning käitumist teadvustada, kirjeldada ja analüüsida, mõistes nende tähendust ümbritsevas keskkonnas. (Arro jt 2015: 89; PRÕK 2014)

Enesemääratluspädevust võib pidada aluseks kõige muu omandamisel ja mõistmisel, sest mida paremini tajub inimene iseennast, seda lihtsam on tal ühiskonnas toimuvaga kohaneda. Iseennast mõistetakse alati lähtuvalt raamistikust, mille meid ümbritsev igapäevane seab. Olgu selleks siis näiteks kool, huvialad, perekond. (Arro jt 2015: 89–90)

Enesemääratluspädevus on aluseks ülejäänud maailma mõtestamisel. Kõnealune pädevus avaldub enesekohastes oskustes ehk võimes ennast analüüsida, usus enese suutlikkusse ja oma käitumise juhtimises. Metakognitsioon ehk oskus iseendast mõelda ja oma mõtteid, tundeid analüüsida tagab võimaluse neid vajadusel korrigeerida ja muuta. Usk enese suutlikkusse ehk enesetõhusus mõjutab õpilase enesetaju saadavate kogemuste osas. Eneseregulatsioon ehk võime oma käitumist juhtida eeldab teadlikkust ühiskonnas kehtivatest normidest. Koolis tuleks õpilases tekitada teadmine enesemääratluse vajalikkusest, sest enesemääratluses pädevad inimesed on uuringute järgi enesekindlamad, seega õnnelikumad. Ühtlasi tulevad nad sotsiaalselt hästi toime, sest suudavad kriitilistes olukordades leida paindliku tõlgenduse. Õpilane ei pruugi mõista, et näiteks ebaõnnestumiste korral on eneseanalüüsist kasu, selleks et taibata nurjumise põhjuseid ja selgitada, kas tema enda mõtlemises, tajumises või käitumises oleks vaja muudatusi teha. (Arro jt 2015: 89–93; Paavel 2005: 99–102)

Oskusest iseennast analüüsida – oma tugevusi ja nõrkusi teadvustada – olulisem on järelduste tegemine ja nende põhjal käitumise kohandamine. Õpilasel on võimalus muutuda talle keerulisemates valdkondades pädevamaks, kui ta mõistab, milles ta nõrk on, ning teadvustab, et ta on suuteline paremaid tulemusi saama. Pelgalt oma nõrkuste välja toomisest ei piisa. Oluline on õpilast suunata selleni, et ta mõistaks, mida saab teha, selleks et antud valdkonnas areneda. (Arro 2015: 4)

Õpilaste identiteedi arendamisel on õpetajal oluline roll. Minapildi kujundamise eelduseks on, et õpetaja on õpilastele autoriteet. Õpetaja kasutada on kolm mudelit: samastumine, eristumine ja vastandumine. Õppeprotsessi kavandades peaks õpetaja

õpilastega samastuma, et mõista nende arengutaset ja -võimalusi. Vastandumine võib avalduda vanuses, soos ja muudes kategooriates. Näiteks vastandub naisõpetaja klassis olevatele poistele. (Arro jt 2015: 94–97; Haav 2004: 17–18) Õpetaja rolli on iseloomustanud Haav (2004: 18), kirjeldades õpetajat kui aktiivset suhtlejat, kes loob õpilastega usaldusliku suhte, olles samal ajal ainealaselt nõudlik. Ainetundides on õpetaja võimuses suunata õpilasi analüüsima, millest ja kuidas nad parasjagu mõtlevad. Enesemääratluses pädevuse saavutamiseks ei piisa ainult iseendast mõtlemisest. Õpetaja ülesanne on juhtida õpilasi enesekohaste küsimusteni, milles avalduksid erinevad vaatenurgad, mille vahel valida. (Arro jt 2015: 94–97)

Identiteedi arenemist on keeruline hinnata, mistõttu keskenduvad ka eksamid ainealaste teadmiste kontrollimisele (Haav 2004: 19). Küll aga võiks enesemääratluspädevuse määratlemiseks lasta õpilasel oma isiksuseomadusi hinnata. Õpetaja saaks sedasi aimu, kuivõrd õpilane suudab iseennast kirjeldada, millised on tema iseloomujooned, aga ka enesehinnang. Õpilane võiks pärast ülesannete lahendamist oma tulemusi ja enda sooritust erinevate ülesannete puhul ise analüüsida. On leitud, et kui õpilane oskab oma sooritust adekvaatselt mõtestada, on ka soorituse tulemused paremad. Õpetaja peab endale teadvustama, et kõik õpilased arenevad erinevalt ning pädevuse arengut on keeruline näha, mistõttu pole ka üheselt head moodust õpilase enesemääratluse arendamiseks. (Arro jt 2015: 94–97, 100–101)

See-eest, kuna enesemääratluspädevus on oskus, saab selle arengut suunata ja toetada. Enesemääratluspädevuse arenemise eelduseks on piisav enesekohase sõnavara olemasolu. Iseenda tunnetest ja mõtetest rääkimine aitab vajalikku sõnavara tekitada. Esmane viis, kuidas õpilasi koolis enesemääratluspädevuse arengul toetada, on ajendada neid enda isikuomaduste üle mõtlema ning, nagu Arro on öelnud: „silmale nähtamatut analüüsima“. Teiseks saab koolis suunata iseenda mõtlemisprotsessi jälgimisoskust, mille abistamiseks on Arro esitanud järgmised küsimused: „Aga kuidas ma sellest asjast mõtlen?“, „Kas ma võiks ka teistmoodi mõelda?“, „Nõndaks, sa jõudsid sellisele järeldusele, milline su mõttekäik oli?“. Lisaks küsimustele võiks õpilasi suunata kõrvalt vaatama ja märkama ka teisi nüansse, mis aitaksid järeldada, milline mõttekäik oli otstarbekas ja millise puhul ei toimunud edasiminekut. (Arro 2015: 4)

Enesemääratlusel võib lisaks positiivsele olla ka negatiivne tagajärg. Inimesel on võime minevikusündmuseid oma mõtetes taasluua. Kui inimene jääb negatiivseid mõtteid kordama ja oma puudujääke pidevalt meenutama, kujundab ta madalat enesehinnangut. (Arro jt 2015: 93) Õpetaja saab õpilast suunata mõtlema, mida konkreetne olukord talle tähendas. Selline lähenemine loob esiteks lõpetatuse tunde, vältides olukorraga seotud tunnetesse kinni jäämist. Võime end emotsioonidest distantseerida toetab olukordade mõistmist, järelduste tegemist ja edasi liikumist. Ühe võttena võib õpilasel paluda juhtunut ette kujutada, nii et õpilane vaataks kõike, kaasa arvatud iseennast, kõrvalseisja pilguga. Sellisel kujul sündmuste rekonstrueerimine võimaldab emotsioonid kõrvale jätta ja lisaks endale ka teisi mõista. Teisisõnu tuleks õpilased suunata teadusmõistelise mõtlemiseni, mis aitab eemalduda tavakogemusest ja juhatab üldisema konteksti juurde. Seega ei tasu negatiivsete sündmuste puhul küsida, *mis juhtus?*, vaid *mida see tähendas?*. (Arro jt 2015: 102–103; Cervone jt 2006: 170–171)

Indiviidi arendamisel tuleks Läänemetsa (2010: 27) arvates alustada emakeelepädevuse arendamisest, sest keel on alus kõige muu mõistmisel. Keele kaudu saab iseendast mõelda. Teiseks märgib ta muusika ja rahvakultuuri olulisust minapildi kujundajatena, tuues välja, et tänapäeva noortele on muusika lausa identiteedi määratlemise aluseks. Kuna inimest ei saa tema keskkonnast lahutada, tuleks tähelepanu pöörata loodusläheduse õpetamisele, sealjuures ka kodukoha looduslike olude tundma õppimisele (Arro jt 2015: 91–92; Cervone jt 2006: 170–171). Matemaatikas näeb Läänemets (2010: 28) võimalust arendada enesemääratluspädevuse eelduseks olevat kriitilist mõtlemist.

Indiviidi arengut käsitletakse koos tema keskkonnaga, sest need on vastastikmõjus. Kooli sotsiaalne kooslus mõjutab õpilaste isiksuse arengut, kujundades eeskujude kaudu õpilase moraalseid tõekspidamisi. (Battistich 2010: 123; Hamre, Pianta 2010: 28) Kooli ülesandeks on luua õppimist toetav õhustik, kus kindlaks määratud reeglid on tasakaalus õpilaste isikliku vabadusega (Head 1997: 106). Klassiruumis kehtivad sotsiaalsed reeglid loovad eelduse ootuspärase käitumise kujunemisele (Hamre, Pianta 2010: 28). Koolis kujundab õppimiseks sobiva keskkonna õpetaja, kes peab tundi planeerides arvestama õpilaste arenguga. Seoses õpilaste arenguga peaks toimuma muudatused ka

õpikeskkonnas. Hea õpetamisega on tegemist siis, kui loodud õpikeskkond suhestub õpilaste hetkeomadustega ja suutlikkusega areneda. Õpilase arendamiseks on vaja eelnevalt teadvustada, milliseks on õppiv inimene võimeline kujunema. Isiksuse alla koondub terviklik arusaam, mille tajumiseks tuleb mõista, kuidas suudab laps mõtestada oma maailma, millega tema minapilt piirneb. (Battistich 2010: 123; Toomela 2015: 23–26)

Õpilase enesemääratluspädevuse arendamiseks kolmandas kooliastmes on Arro ja teised (2015) välja toonud järgmised meetodid:

- **kognitiivne ümberhindamine.** See eeldab, et töömälu säilitatakse ümberhindamise põhjus. Semantilise mälu saadava info põhjal antakse olukorrale hinnanguid, millest valitakse ja säilitatakse üks töömälu. Õpetaja ülesanne on suunata õpilasi analüüsima, kuidas õppimise edukaks kujunes emotsionaalse seisundi muutmine ja leidma paremat enesetunnet tekitavaid tõlgendusi;
- **tunnetest rääkimine.** Klassiruumis peaks järjepidevalt nimetama tundeid ja nendest rääkima. Iseenda ja teiste tundeid teadvustades suureneb empaatiavõime ning saadakse iseendast teadlikumaks;
- **teiste kingadesse astumine.** Õpilastel võib paluda mõelda, kuidas võiksid teised end konkreetsetes olukorras tunda. Meetod avardab teiste tajumist ning aitab mõista ja näha eri vaatepunkte;
- **enesele suunatud sõnumid.** Õpetaja saab õpetada õpilastele minasõnumeid, mille abil on võimalik keerulises olukorras juba eos emotsioone maandada ja ennast rahustada;
- **paaris arutamine.** Õpilaste reflekteerimisoskuse arendamiseks lastakse neil paaris harjutada. Üks räägib teisele mingist olukorrast. Seejärel peab teine kuuldu ümber jutustama. (Arro jt 2015: 103–104)

Õpilase identiteedi arengut on keeruline hinnata, ent võimalusi selleks on. Õpetaja ülesanne on suunata õpilasi ette kujutama eri olukordi ja analüüsima neid erinevatest vaatepunktidest. Selleks tuleb arendada abstraktset mõtlemist, mis aitab tavakogemusest distantseeruda ja mõista laiemat pilti. Enesemääratluses pädevad õpilased on kõrgema enesehinnanguga ning suudavad oma käitumist ühiskonna normide järgi korrigeerida.

2.3. Õpilase väärtuste kujundamine koolis

Identiteedi üheks oluliseks moodustajaks on väärtused ehk mõisted ja uskumused, mida inimene omaks võtab ja mille järgi ta eesmärgi seab. Väärtustes väljenduvad valdkonnad, mida inimene oluliseks peab. Väärtused on üsna püsivad ning olukordade ülesed. (Tulviste, Tamm 2015: 76; Valk 2003: 237) Identiteedi seisukohalt on kõige vajalikum määratleda püsiväärtused, sest nende järgi luuakse emotsionaalsed ja sotsiaalsed suhted (Läänemets 2010: 26).

Väärtused mõjutavad inimese käitumist. Eeskujusid matkides omandatakse väärtushoiak, mis tähendab kommet teatud kindlal viisil käituda. Üldjuhul on inimese käitumine mõjutatud mitmest väärtusest, nagu ka üks väärtus võib avalduda mitmes erinevas käitumises. Lisaks käitumisele mõjutavad väärtused arusaama heast ja halvast. Inimesed annavad väärtustele hinnanguid, mida nimetatakse väärtushinnanguteks. Nende järgi jaotab inimene kogemused ja nähtused hea ja halva skaalale ning kujundab oma seisukoha. (Schihalejeva 2011: 13; Tulviste, Tamm 2015: 76)

Väärtuste õpetamist kooli keskkonnas peeti oluliseks juba Eesti esimese iseseisvumise ajal ja üldpädevustena on väärtuspädevuse arendamine välja toodud praegu kehtivas õppekavas. Riiklikus õppekavas mõeldakse väärtuspädevuse all nii iseenda tajumist kui ka võimet hinnata inimsuhteid ja oma seotust maailmaga. Tähtsustatakse õpilase võimet mõista üldkehtivaid moraalinorme. (PRÕK 2014; Tulviste, Tamm 2015: 75)

Riiklikult määratletud õppesisule lisandub variõppekava ehk meid ümbritsev tegelik elu, mis ei pruugi alati kujundada koolis normiks peetavaid väärtuseid. Nüüdisaega iseloomustav nautlev ehk hedonistlik elustiil jätab sellised väärtused nagu kohusetunne, töökus, sihikindlus, hoolivus ja säästlikkus paraku tagaplaanile. (Läänemets 2010: 27) Praegust maailma kirjeldav sõna on *saamine*, ent väärtuste seisukohalt peaks keskmes olema hoopis *andmine* ja *olemine*, sest inimese olemus ei väljenda selles, mida ta omab, vaid selles, kes ta on ja mida ta on võimeline endast andma. (L. Eyre, R. Eyre 2014: 28)

Väärtuste kujunemine on pikaajaline ja paljuski teadvustamata protsess, mis algab kodust. Nii nagu identiteedi arengus on murdeiga oluline aeg, kujuneb ka väärtussüsteem põhiliselt noorukieas. Täiskasvanul on väärtussüsteem juba nõnda kinnistunud, et selles

on keeruline muudatusi teha. Seega on väärtuskasvatus teismelise arengus eriti oluline. Väärtuspädevuse tekkimise eelduseks on, et õpilase väärtused on omavahel kooskõlas ja ühtlasi tunnustatud nii klassis kui ka ühiskonnas aktsepteeritud väärtustega. Teiste inimeste väärtuste mõistmise eelduseks on õpilase võime mõista iseenda väärtuseid. (Tulviste, Tamm 2015: 75–77) Üldtunnustatud ehk universaalseteks nimetatakse väärtuseid, millest tingitud käitumine on ühteaegu aktsepteeritav ja kasulik nii käituja seisukohalt kui ka selle suhtes, kellele käitumine on suunatud (L. Eyre, R. Eyre 2014: 27).

Üheks õpetaja edastatavaks väärtuseks on suhtumine õppetöösse, milles ta eristab teemakäsitluste ja ülesannete kaudu olulist. Iga õpetaja väärtustab midagi seoses oma ainega ning õpilased võtavad selle väärtuse teadmiseks. Ainealased väärtustõdemused pole siiski need, mida peetakse väärtuskasvatuse keskmeks. (Haydon 2006: 6) Oma väärtustele hakatakse tihti mõtlema siis, kui keegi käitub ootuspärasele vastupidiselt. Õpetaja ülesandeks on tekkivaid väärtuskasvatuslikke olukordi ära kasutada. Väärtuseid märgatakse ning võetakse omaks nii formaalse kui ka mitteformaalse suhtlemise käigus. Seega esindab õpetaja õpilaste jaoks ühiskondlikke väärtusi igal ajal. Pealegi veedab õpilane märkimisväärse aja just koolis, mistõttu on õpilaste väärtused kooli keskkonnast oluliselt mõjutatud. (Kraav 2013: 286; Tulviste, Tamm 2015: 78–79, 84)

Koolis väärtuskasvatusega tegelemiseks tuleb teadvustada, et õpilane omandab väärtushinnanguid suuresti automaatselt teiste inimestega sotsialiseerudes. Väärtuseid on võimalik teadlikult õpetada ainetundides, kus õpetajad võiksid rääkida enda väärtushinnangutest ja paluda õpilastel arutleda erinevate väärtuste üle. Kõige parem viis väärtuskasvatusega tegelemiseks on väärtuste üle arutlemine, et õpilane mõistaks nii iseenda, ühiskonnas universaalseid kui ka teiste indiviidide väärtuseid. Ühtlasi peaks õpetaja teadma, milliseid väärtuseid õpilased eelistavad. Väärtuskasvatus ei saa olla ühekordne ettevõtmine, vaid arendamiseks valitud väärtuseid peab kogu aeg kinnistama. Kinnistunud väärtused aitavad seada tulevikuks eesmärgi ning mõelda, mida soovitakse saavutada. (Haydon 2006: 19, 192; Tulviste, Tamm 2015: 84–85)

Õpetajal on väärtuskasvatjana vastutusrikas roll, mille täitmisel peaks õpetaja Inger Kraavi (2013: 286–287) järgi lähtuda järgmistest põhipunktidest:

- õpilane peab alati saama võimaluse vabas vormis oma mõtteid välja öelda ja põhjendada;
- õpilastega peab arutlema erinevate väärtuste ja nägemuste üle;
- väärtuste paljususe kõrval peab õpetaja suunama õpilasi oma väärtuste hierarhia kujundamisele.

Väärtuste arendamiseks võiks õpilastelt küsida, missuguseks inimeseks nad tahaksid saada. Võib ette anda näiteks üheksa väärtust ja paluda neil järjestada need selle järgi, mida nad kõige olulisemaks peavad. Lisaks tuleks välja selgitada, kuidas õpilased erinevaid väärtuseid mõistavad, sest sellest oleneb, kuiõrd tähtsaks konkreetseid väärtuseid peetakse. Näiteks mõtlevad õpilased austusest kui suhtumisest vanematesse inimestesse. (Tulviste, Tamm 2015: 84–85)

Hüpoteetiliste olukordade jutustamise kaudu saab õpilastega arutleda erinevate väärtuste üle. Näiteks võiks küsida, kas olukorra lõpplahendus kattub õpilaste väärtushinnangutega, kui mitte, siis saab paluda neil endale sobivama lahenduse mõelda. Arutelu ühe tahuna tuleks keskenduda käitumisele ja selle seosele väärtustega. Õpilane peaks saama võimaluse rääkida, kuidas tema antud situatsioonis käituks. Sealjuures on oluline lasta öeldut põhjendada, sest selle käigus jõab õpilane oma väärtuste nimetamiseni. (Tulviste, Tamm 2015: 85) Peale selle on väärtuste edasi andmisel abiks situatsiooni- ja sõnamängud, mille järel on oluline õpilast kiita, juhul kui ta on väärtuse omaks võtnud (L. Eyre, R. Eyre 2014: 31–32).

Koolis on väärtuseid võimalik arendada viimasel ajal enim kajastatud meetodite ehk juurutamise, selitamise, kognitiivse käsitlemise ja iseloomukasvatuse kaudu. Juurutamise meetod lähtub arusaamast, et mõned väärtused on kõigeülesed. Juurutades puutub õpilane üldtunnustatud väärtushinnangutega kokku, ent ei analüüsi neid. Näiteks kordab õpetaja aeg-ajalt, et üksteist kuulatakse. Sellist väärtuste edastamist nimetatakse ka otseseks õpetamiseks, mille keskne eesmärk on ühiskondlike põhiväärtuste omaksvõtt. Õpetaja

toimib juurutamise ajal eeskujuna. See tähendab, et õpetaja peab oma käitumises juhinduma ühiskonnas universaalsena võetavatest väärtustest. (Krull 2000: 164; Schihalejeva 2011: 20–22)

Väärtuste selitamine tähendab, et õpilane jõuab ise oma väärtustes selgusele ja teadvustab neid. Oluline roll on eneseteadlikkusel, mis peaks väljenduma suutlikkuses oma väärtushinnanguid sõnadega väljendada. (Krull 2000: 165; Schihalejeva 2011: 22) Õpetajal on kiitjaroll, sest omandatud väärtuste avaldumist käitumises tuleks märgata ja positiivselt tunnustada. Selitamise puhul ei suruta õpilasele ühtegi väärtust peale, vaid ta kujundab ise oma väärtused. (Schihalejeva 2011: 22; Sutrop 2009: 60–61) Nendeni jõudmiseks saab õpetaja edasi anda oskuseid, mille kaudu ennast analüüsida. Nendeks oskusteks on mõtlemine, tundmine, valimine, suhtlemine, tegutsemine. Seejärel saab õpetaja pakkuda ülesandeid, mis eeldavad aktiivset eneseanalüüsimist. Õpilastele võimaldatakse oma väärtuseid üksteise omadega võrrelda, ilma et õpetaja annaks hinnanguid. Eeldatakse, et õpilane mõistab ise, kuivõrd sobilikud tema väärtused on. (Krull 2000: 165; Schihalejeva 2011: 22)

Kognitiivses käsitluses on lisaks väärtuse tunnistamisele oluline nende põhjendamine. Õpetaja julgustab õpilasi otsustama väärtushinnangutest lähtuvalt. Ka väärtusteteemalised arutelud kuuluvad kognitiivse käsitluse alla. Õppematerjalidena saab kasutada mängufilme, kirjandusteoseid jms, mille kaudu saab õpetaja ajendada õpilasi märkama erinevaid nüansse ja kõiki asjaolusid. (Schihalejeva 2011: 23–25)

Iseloomukasvatusega tegelemiseks on vajalik enne mõista, mida tähendab sõna *iseloom*. Berkowitz (2009: 198) on seletanud iseloomu „kui indiviidi psühholoogiliste omaduste kogumit, mis mõjutab selle inimese võimet ja kalduvust moraalselt toimida“. Iseloomukasvatuses tuleb luua õpilastele soodsaid situatsioone, kus nad saaksid käituda vastavalt kokkulepitud väärtustele. Lähtekohaks on sarnaselt juurutamisega arusaam universaalsete väärtuste olemasolust. Oluline on meie-tunde tekitamine, sest see suurendab kokkulepitud väärtuskäitumise mõjusust. Meetodi üheks osaks on õpilase kiitmine, selleks et ta saaks õigest käitumisest hea tunde ja sooviks edaspidigi nii käituda. (Schihalejeva 2011: 25–27; Sutrop 2009: 59) Nii Berkowitz, Schihalejeva kui ka Sutrop

toovad välja, kuivõrd oluline on teadvustada, et lapsele on täiskasvanud eeskujudeks, kelle järgi käituda. (Berkowitz 2009: 208; Schihalejeva 2011: 25–27; Sutrop 2009: 59)

Väärtused moodustavad olulise osa inimese identiteedist, määrates indiviidi käitumist. Nagu identiteet üldiselt, arenevad ka väärtused nii isiklikul tasandil kui ka kokkupuutes teistega. Kuna minapilt kujuneb põhiliselt välja noorukieas, võetakse siis omaks ka endale sobivad väärtused, mis on suhteliselt püsivad.

3. Noorteromaanide analüüs

Peatükis antakse ülevaade noorteromaani eripärast ja põhjendatakse, miks sobivad noorteromaanid õpilase identiteedi arendamise alustekstideks. Seejärel esitatakse praktilises osas kasutatud noorteromaanide sisututvustus ja analüüs. Igat noorteromaani analüüsitakse lähtuvalt sellest identiteediteemast, mida konkreetne teos aitab käsitleda. Koostatud õppelement koosneb õpetajale mõeldud ülevaatest ja analüüsist käsitletavate noorteromaanide kohta ja lisast leitavatest töölehtedest, mida õpetaja saab õpilaste identiteedi arendamiseks kirjandustundides tervikliku materjalina kasutada.

Õppematerjal on loodud kolmandale kooliastmele, sest sellega kattub noorukiiga (13. kuni 17. eluaastani), mis on kõige olulisem arengute toimumise seisukohalt, kuna siis mõtestatakse oma identiteeti, hinnatakse ümber täiskasvanute maailma väärtused ja luuakse endale ainuomased (Kera 2004: 41). Ühtlasi tingib haridussüsteem, et õpilane peaks selleks ajaks olema võimeline tegema oma tuleviku osas otsuseid.

3.1. Noorteromaan õpilase identiteedi arendajana

Noortekirjandus on kirjandus, mis pakub täiskasvanuks kujunevale noorele äratundmis- ja samastumisvõimaluse. Noorteromaanides esinevad noortele omased ja neid puudutavad nähtused, nagu suhted perega, sõprus, kokkupuuted armastuse ja seksuaalsusega, oma väärtuste kujundamine, iseenda leidmine. (Mattheus 2010: 1288) Mattheus (2010: 1288) on noortekirjandust nimetanud ka ajastudokumendiks, millest saab ülevaate sellest, missugune noortekultuur parasjagu on.

Noorteromaanide teemad on ennekõike seotud kujunemise ja arenemisega, ent märkimisväärselt esineb ka probleemlugusid. Mattheusi (2010: 1294) sõnul „on ju identiteediküsimused, õige tee leidmine ja isiksuseks küpsemine inimese tähtsamaid ülesandeid noorpõlves“. (Mattheus 2010: 1294, 1296) Arengu- ja kujunemislugude alla

liigituvad tüdrukute- ja poistelood (Mattheus 2010: 1296). Tüdrukutele suunatud noorteromaanide kesksete teemadena võib välja tuua suhetest ja armastusest rääkivad raamatud. Nende teemade kaudu suhestub lugejast tütarlaps peategelase kogemustega armastuse osas ning emotsionaalse, seksuaalse ja vaimse arenemisega. Poistekirjandust on noorteromaanide seas vähem kui tüdrukutele suunatud teoseid ning mõneti erinevad need ka sisult. Kui tüdrukutele mõeldud noorteromaanides kajastatakse peamiselt noore neiu arengut, siis poiste lugude puhul antakse ülevaade konkreetsest probleemist või edastatakse lugejale üks konkreetne seisundikirjeldus. (Mattheus 2014: 142, 146)

Noorteromaanid on enamjaolt realistlikud, selleks et noor lugeja saaks loetuga suhestuda (Mattheus 2010: 1288–1289). Realism annab tegelikkust edasi võimalikult tõetruult. Mõiste taga on kaks lähenemisvõimalust: ühe puhul lähtutakse autorist, kes on soovinud teost tõetruult esitada; teise puhul on keskmis lugeja, kes tajub loetut tõesena. (Jakobson 2014: 36–37) Teemapõhisest lähenemisest õppetöös rääkides on Schlick Noe (2005) toonitanud, et teemad peaksid olema elulised, selleks et õpilased saaksid loetuga suhestuda. Seetõttu on selles magistritöös identiteedi arendamiseks valitud realistlikud 21. sajandi noorteromaanid, mille käsitlemise saab koondada noortele aktuaalsete teemade ümber. Peale selle on Mattheus (2010: 1301) noorteromaanide käsitlemise ühe põhjusena välja toonud, et nende lugemine ja käsitlemine võiks noortes kirjanduse vastu taas huvi tekitada.

Mõistuse teooria uurijad on jõudnud järeldusele, et ilukirjanduse lugemine aitab kaasa teiste inimeste tunnete mõistmisele. Teooria lähtekohaks on inimese võime mõista nii iseenda kui ka teiste mõtteid ja tundeid ning neile sobivalt reageerida. Uurimuste järgi suudavad teiste tundeid paremini tajuda ja kirjeldada need õpilased, kes loevad ilukirjandust. Samuti on neil arenenum empaatiavõime. Ühtlasi on nad võimelised abstraktselt mõtlema, sest teiste mõtete ja tunnete kujutlemine eeldab tavakogemusest kõrgemale tõusmist. (Arro jt 2015: 106)

Kirjandustundides määratud kohustuslik kirjandus peaks õpilastes tekitama lugemissoovi ja -naudingut. Kolme noorteromaani käsitlemine ühe teema avamiseks annab õpetajale võimaluse individuaalselt õpilastele läheneda. Selles magistritöös on iga teema juurde valitud sellised teosed, mille puhul väljendub nii poiste kui ka tüdrukute vaatenurk; teema

on avatud erinevas mahus ning mõneti erineb ka teoste mõttesügavuse aste. Seega saab õpetaja suunata, milline raamat oleks konkreetsele õpilasele jõukohane ja huvipakkuv. Peale selle aitab mitme noorteromaani lugemine vältida õppetöös sageli ettetulevat probleemi, mil kõikidele ei jagu kohustuslikus korra määratud kirjandusteoseid.

3.2. Õpetajakonspekt

Õpilase identiteeti arendavad teemad on „Mina ise“, „Mina ja teised“ ning „Mina ja ühiskond“. Teemale „Mina ise“ loodud õppeelemendis keskendutakse personaalse identiteedi mõtestamisele. Sotsiaalset identiteeti ehk seda, kuidas õpilane suhestub kaaslastega, aitab mõista teema „Mina ja teised“. Identiteedi hulka kuuluvad Eriksoni (1968) järgi ka ühiskonna ootused ja nõuded, mida õpilased analüüsivad teema „Mina ja ühiskond“ juures. Õppeelementide jooksul liigub õpilane teosekeskse tõlgendamise juurest iseenda analüüsimiseni.

3.2.1. Mina ise

Tervikliku õppekomplekti esimene õppeelement on mõeldud seitsmendale klassile. Teema keskendub indiviidile ja tema personaalsele identiteedile ehk enesehinnangule ja enesemääratluspädevusele. Õppeelemendi kaudu kujundatakse õpilase positiivset minapilti, mis on õppekavas seatud üheks kirjandusõpetuse väljundiks enesemääratluspädevuse arendamisel. Noorteromaanidele toetumine võimaldab õpilastel käsitletava teemaga suhestuda. Ühtlasi saab õpilane mõelda oma eripära ja annete üle ning kujundada oma maailmavaadet, mis on õppekavas samuti enesemääratluspädevuse all saavutatavana välja toodud. (PRÕK Lisa 1: 3).

Enesehinnangu kontsentri avamiseks on valitud kolm noorteromaani, mille keskseks teemaks on noore inimese suhtumine iseendasse ja paljuski sellest tulenevad sündmused. Õpetaja saab raamatuid õpilaste vahel jagades lähtuda näiteks sellest, et Ketlin Priilinna noorteromaani „Maarjamäe kägu“ peategelaseks on tüdruk ning kahe teise teose ehk Tuija Lehtineni „Tiivad varvaste vahel“ ja Mikk Pärnitsa „Hundikutsikaetika“ peategelaseks on poiss. Peale soolise lähenemise saab õpetaja raamatuid jagades arvestada ka õpilaste lugemust. „Maarjamäe kägu“ ja „Tiivad varvaste vahel“ võiksid

lugeda õpilased, kelle lugemus on väiksem. Juba kogenud lugejatele soovitaks Mikk Pärnitsa teost, sest see on keeleliselt ja lausestuselt keerulisemalt esitatud kui teised kaks teost.

3.2.1.1. „Tiivad varvaste vahel“

Tuija Lehtineni noorteromaanis otsib oma mina ja püüab seda säilitada 15aastane Timo, kelle ebakindlus on süvenenud karmi tädi Signe kasvatuse tõttu. Timo oli planeerimata laps, kes ei teadnud oma isast muud, kui et ema Riitta oli teda hotellis teenindajana töötades ühel ööl kohanud. Üksikvanemana pidi Riitta kolima oma ema ja õe Signe juurde. Timo vanaema hoidis lapselast väga, ent ta tervis oli halb ning ta suri peagi. Tädi Signe oli kindlate põhimõtetega naine, kes toonitas alati, et Timo ei tohi suguvõsale häbi teha. Nad elasid vaestes oludes ning ema kuuletus kõiges Signele. Kehvade riiete ja kõhna välimuse tõttu kiusati Timot algklassides. Seega oli ta harjunud seljatagust kartes ringi käima. Timo madal enesehinnang avaldub juba teose esimesel leheküljel: *Minul on tiivad varvaste vahel nagu tollel tuvil ja sellepärast on mu elu vahel täitsa armetu ukerdamine. kui ma sündisin, oli tähtede seis kindlasti kõige ebasoodsam.* (Lehtinen 2005: 3)

Timo lootis, et koolimine on pääsemine, mille ajal on ta Signe õpetussõnadest ja karmist kohtlemisest vaba. Selgus, et koolis on enesekehtestamine samuti keeruline. Timo õppis end aastatega kiusajate eest kaitsma, kuid vägivald ei meeldinud talle. Ainuke sõber, kes tal tekkis, oli Prulla – ülekaaluline, kuid heasüdamlik poiss, kes elas pigem oma fantaasiamaailmas, kus tal oli palju tüdruksõpru ja kogemusi. Tegelikkuses sidus kaht poissi see, et mõlemad olid teiste poolt eemale tõugatud.

Kõigest hoolimata oli Timo edasipüüdlik. Kui Signe sai insuldi, hakkas Timo üha enam emale sisendama, et nad võiksid ära kolida. Timo uskus, et maalt linna minek annab paremad võimalused uuesti alustamiseks. Ta oli veendunud, et Signe ülemvõimust vabanemine teeb head nii talle kui ka emale. Sellegipoolest oli tal väga keeruline ema nõusse saada. Alles siis, kui Signe suri ja selgus, et maja jääb pärandusena neile, võttis ema julguse kokku ja asus linnas tööd otsima. Eesseisvad muudatused sisendasid Timosse eneseusku. Rongiga emale linna järele sõites mõtles ta enda vastas istuvat tüdrukut vaadates: *Ma olin liiga heas tujus, et hakata juurdlema, miks ta mind ei noteeri. See*

tähendab, hakata enda vigu analüüsima. Järeldasin, et minul neid küll ei ole. Mitte ühtegi. Mina olen Tinni Vallutaja [---]. (Lehtinen 2005: 33)

Loodetud uus algus ei kujunenud siiski niivõrd roosiliseks, kui Timo oli lootnud. Linnas paneelmajade vahel kehtis samuti tugevama õigus ja nõrgemaid kiusati. Uue kodu aknast kohaliku kaubanduskeskuse ümbrust jälgides sai Timo peagi selgeks, milline kamp kodutänavatel võimutseb, kes on kambaliider ja kuivõrd ohtlikuks nad võivad kujuneda. Uues koolis selgus, et kolm kambas nähtud noormees on tema klassivennad, kellest üks elab temaga samas majas korrus kõrgemal. Timo püüdis teenida kamba usaldust ja heakskiitu samal ajal oma tõekspidamistele kindlaks jäädes. *Sul on omad põhimõtted, tõlkis Ella. Ise tead. – Vargile ma ei lähe, see on fakt.* (Lehtinen 2005: 50) Kui Martti ehk Boss teda vargusele meelitamisega proovile pani, keeldus Timo viisakalt ja leppis kampa pääsemiseks teise variandiga, milleks oli Kümnevõistlejaga kaklemine.

Uus seltskond oli halva mõjuga. Kui ema tahtis Timole tutvustada Maurit, kellega nad plaanisid koos elama hakata, astus Timo oma toast välja, nägu paistes ja sinine. Tal oli piinlik, et ema end kohe süüdistama hakkas, ja Timo mõtles: *Kuidas olin ma nii persse kukkunud, kuigi olin siia tulnud nii suurte lootustega?* (Lehtinen 2005: 59)

Timo suhted emaga olid head, kuid vahel tundis Timo, et hoopis tema kasvatab ema. Näiteks pidi Timo julgustama neid linna kolima. Kolimisele järgnenud puhkusel Rhodosel palus ema, et Timo kutsuks teda Riittaks ega nimetaks emaks. Iga kord, kui Timo ilmus pekstuna koju, hakkas ema end haletsema ja süüdistas ennast, sest tundis, et ei saa poja kasvatamisega hakkama. *Emme tapaks sind ära, kui sa vahele jääks, ekssole? – Mamps võis tappa küll, aga eeskätt iseennast, sest ta tunneks, et ei ole minu raske eaga hakkama saanud.* (Lehtinen 2005: 51) Ema tahtis oma pojale parimat ja usaldas ning toetas teda, mistõttu tundis Timo end eriti halvasti, kui ema pidi taaskord pettuma: *Tinni, kiljatas ta ja kattis näo kätega kinni. – kuidas sa välja näed! Kuidas sa saad mulle sihukest asja teha!* (Lehtinen 2005: 59) Timo hoolis oma emast. Kuigi talle ei meeldinud mõte kasuisast, jõudis ta lõpuks järeldusele, et ehk on emal Maurit vaja, eriti veel siis, kui Timo võtab end kokku ja läheb kord õpingute tõttu kodust kaugemale.

Suures osas defineeris Timo ennast tüdrukute kaudu. Ta oli sisse võetud Muskast, kes talle lühikese aja vältel isegi tähelepanu pöörist, ent hiljem tuli välja, et ta käis samal ajal

ka ühe tudengist noormehega. Timo teadvustas endale, et *Muska oli mulle tähtis PRAEGU, aga kust ma tean, kes tuleb mu ellu järgmisel kuul, järgmisel aastal või millal tahes [---].* (Lehtinen 2005: 138)

Loo vältel saab Timo aru, et kolimine ei lahendanud midagi: *Ega ma muidugi sinna kolkakülasse tagasi ei igatsenud, sest seal ei toimunud sedagi. Aga mulle tundus kuidagi, et seal olin ma oma eluga rohkem rahul olnud. Iseendaga.* (Lehtinen 2005: 77) Sisemine konflikt iseenda ja tegelikkuse vahel sunnib Timot ikka ja jälle tegutsema oma sisetundele vastupidiselt. Endale sobivate töökspidamiste valimine ja neile kindlaksjäämine tuli pärast mitmeid ebaõnnestumisi, mille vältel ta end leida püüdis: *Siin olin ma – no kes ma olin? Mul oli raske ea identiteediprobleem, vaat nii. Ma olin kuradi rahul, kui leidsin selle seletuse. Kui ma veel selle kah välja mõtleksin, kuidas oma kadunud mina üles leida.* (Lehtinen 2005: 77)

Timo analüüsis ennast ja sai aru, kui võrd vähe ta hindab kambasisest võimuvõitlust ning nende teguviise ning kombeid. *Ma tahtsin olla mina ise ja asi vask,* sisendas ta endale (Lehtinen 2005: 180). Sellest hoolimata läks ta kamba tavapärase käitumisega kaasa ning tormas Kümnevõistlejale kallale, kui nägi, mida poiss oli teinud ta parima sõbra Prullaga. Prulla oli ootamatult Timole linna külla saabunud ja küsis kaubamaja juures kambalt õiget majanumbrit. Öelnud, kelle juurde ta läheb, leidis Kümnevõistleja võimaluse Timole tasuda kõigi tema omadega kooskõlas mitteolevate põhimõtete eest. *Ma lihtsalt lootsin, et sa jääd teistsuguseks, ohkas Muska. – Aga sa polnud piisavalt tugev,* sõnas seepeale Timo esimene tõeline kiindumus (Lehtinen 2005: 207).

Üha enam mõistab Timo, et kambas valitsev eluviis ei sobi talle: *Ma ei tundnud ennast siin hästi, kaugel sellest, kuigi ma olin õppinud käiseid üles käärima ja sain hakkama. Minu meelest oli edu hind liiga kõrge, õige varsti müüksin oma põhimõtted maha ja häbistaksin suguvõsa, olles see, mida kamp nõuab.* (Lehtinen 2005: 214) Ainuke, kes talle natukene seltskonnas sümpatiseeris, oli Ella, kuid poiss oli sõltlane ning hüppas ühe masendushoo ajal üheksanda korruse aknast alla. Timo tundis end pärast seda juhtunu eest osaliselt vastutavana, kuna ta oleks võinud sõpra rohkem toetada ja aidata. Ella surm mõjus Timole silmi avavana: *Ma oleksin neist algusest peale pidanud eemal seisma, aga*

ma olin olnud piisavalt kaua üksinda ja sestap tahtsin ma kuhugi kuuluda. [---] Ma olin kõva, aga ma tahtsin seda olla omamoodi. (Lehtinen 2005: 215)

Timo sai teose lõpus veel kord võimaluse otsast alustada. Nii ema, Mauri kui ka Timo ise mõistsid, et linnaelu pole nendele ja nad otsustasid kolida maale Mauri venna pere lähedale. Seal oli Timo käinud koos Mauriga talvepuhkust veetmas ning tutvunud peretütre Kristiinaga. Seega teadis poiss, et vähemalt on tal üks korralik sõber uues kodukohas ootamas. Tal oli kindel plaan minna gümnaasiumisse edasi õppima ja ühtäkki oli tal selge, kelleks ta tahab saada. Ella karmile kukkumisele mõeldes otsustas Timo: *Ma õpin lendama paremini kui Ella, ma ei lase oma tiibadel manduda või kellelgi neid ära katkuda. [---] Ja ennekõike pidin ma uuesti inimeseks saama. (Lehtinen 2005: 215–216)*

3.2.1.2. „Maarjamäe kägu“

Ketlin Priilinna noorteromaani peategelaseks on 17aastane Marja-Liis, kelle enesehinnang on äärmisel madal. Ta on end eluaeg võrrelnud oma imekauni õe Susannaga, kes on vastupidiselt Marja-Liisile pikk, sale ja blond. Lisaks sellele kolis nende pere aasta eest Tartust Tallinnasse, mistõttu ei näe Marja-Liis enam oma sõpru. Kõige enam morjendab teda siiski tõsiasi, et tal pole seni ühtegi poissõpra olnud. Viimases ahastuses paneb ta tutvumiskuulutuse internetti. Talle kirjutab 19aastane Martin, kellega nad suhtlema hakkavad. Peagi veedavad nad iga päev koos aega ning on kindel paar. Marja-Liis ei suuda siiski uskuda, et niivõrd ideaalsele noormehele võiks temasugune tüdruk meeldida. Kui ta näeb oma õde ja Martinit koos tänaval, teeb Marja-Liis ennatliku järelduse, justkui meeldiks Martinile Susanna rohkem. Marja-Liis sõidab sõnagi lausumata Tartusse vanaema juurde. Kohtudes Tartus sõbranna Maarjaga, kuuleb Marja-Liis, et Martin ja Susanna planeerisid koos tema sünnipäeva üllatuspidu.

Teose vältel on päevikuvormis kirjutatud loos aktuaalsel kohal Marja-Liisi madal enesehinnang. *Ütlen kohe ära, et ma pole enda ja oma praeguse eluga sugugi rahul. Nimelt näen ma välja nagu nohik: kannan prille ning kaalun oma lühikese kasvu kohta liiga palju. (Priilinn 2007: 3)* Nii kirjutab Marja-Liisa kohe teose alguses. Enesekritilisus läbib kogu teost. Veel loo viimastelgi lehekülgedel mõtleb tüdruk endamisi: *Aga ma ei viitsinud sellepärast väga põdeda, kuna mu uus trikoo on trendika lõikega musta-valgekirju, istub seljas hästi ja teeb mind justkui saledamaks, kui tegelikult olen (Priilinn*

2007: 94). Madal enesehinnang on mitmete teost käivitavate sündmuste põhjuseks. *Kes saaks teda õigupoolest süüdistada, et ta tahtis enda kõrvale tõeliselt kena tütarlast leida*, kirjutas Marja-Liis oma päevikusse, kui oli Martinit ja Susannat kõrvuti kõndimas näinud. (Priilinn 2007: 42).

Enesekindlusega on teoses seotud ennekõike välimus, sest Susannat kirjeldades kasutab Marja-Liis välimuse kohta käivaid ülivõrdelisi sõnu, samas kui teadmiste ja tarkuse osas jäetakse Susannast pigem rumal mulje. Marja-Liisi on esitletud kui keskmiste tulemustega õpilast, kes hindab inimeste puhul pigem sisu kui välimust. Samas põhineb tema suhtumine iseendasse just välimusel. Juuksed on ainsad, mille üle ta enda juures uhke on.

Enesemääratluspädevus on Marja-Liisil teatud määral arenenud. Ta suudab analüüsida, et on käitunud oma õe suhtes ülekohtuselt, reageerides ennatlikult, süüdistades õde niivõrd jubedas reetmises, kui seda on Martini üleloomine. Marja-Liis jõuab lõpuks selleni, et ta on enda suhtes liiga kriitiline ja seetõttu peab võimatut võimalikuks. Justkui võiksid teised temaga nii käituda, sest ta pole modelli välimusega. Oma enesekindluse rajab ta Martini suhtumisele, sest noormees toonitab teoses korduvalt, et talle ei meeldi ülemeigitud ja tibilikud tüdrukud. Kõigest paaril korral väärtustatakse teoses seda, et Marja-Liis on armas ja tark. See-eest esitletakse Martinit kui tublit ja hoolivat noormeest, kes teab, mis on tegelikult väärtuslik: „*Ah, mis sa põed,*“ *arvas Susanna. „Martin on mõistlik kutt ja sinust hullupööra sisse võetud. Küll näed, ta võtab asja rahulikult.*“ (Priilinn 2007: 83)

Ühel juhul satub Marja-Liis negatiivse minapildi tõttu hädaohtu. Nimelt otsustab ta Tartust Tallinnasse hääletada, mõeldes, et vaevalt temasugust koledat tüdrukut mõni pervert ära tahaks kasutada. Kohati on isegi üllatav, miks ta niivõrd halvustavalt endast mõtleb, sest eelmisel päeval oli ta Maarjalt kuulnud, et Martin hoolib siiski ainult temast ja Susannaga tahtsid nad teda sünnipäeva puhul üllatada. Mõnda aega hääletanud, peatab auto tüüpiline pereisa, kes tundub Marja-Liisile usaldusväärne. Peagi hakkab mees rääkima, et abielus on ka vaheldust vaja. Marja-Liis on oma mõtetesse süvenenud ning *mhm*'itab vaid mehe jutule vahele. Järsku märkab ta, et nad on peamaanteelt kõrvale sõitnud ning mees teeb talle lähenemiskatse. Kiirelt reageerides haarab Marja-Liis oma

koti ja koera ning jookseb ära. Juhtum mõjus Marja-Liisile õpetlikult ning hääletada ei kavatsenud ta enam kunagi.

Teose lõppedes on tüdruk enesekindlam, kuid positiivsem minapilt on seotud Martiniga, kes kinnitas Marja-Liisile, et tahab alati just temaga koos olla. Läbielatud sündmused arendasid enesekindluse asemel pigem enesemääratluspädevust – Marja-Liis teadvustas, et on alati olnud õe peale ilusa välimuse tõttu kade. Ühtlasi märkis ta, et suur arusaamatus Martini ja Susanna suhtes oli tingitud tema enda ebakindlusest, mis oleks võinud suhte Martiniga hävitada.

3.2.1.3. „Hundikutsikaetika“

Mikk Pärnits on loonud noorteromaani, mille peategelane Anders näib küll enesekindel, ent on äärmiselt negatiivse ellusuhtumisega – *Juba endale hakkas ta ülbenä tunduma. Liialt ülbenä – sellisena, kellest enam kasu polnud.* (Pärnits 2014: 154) Tal oli enda hinnangul identiteet [---] *vähemalt ta arvas seda ise. Ja see ongi määrav.* (Pärnits 2014: 68) Teoses puudub tihe sündmustik, see-eest edastatakse mitmesuguste alltekstidega kodeeritud arvamused elu ja elamise kohta.

Alanud koolivaheaeg meenutas Andersile üle-eelmisel aastal juhtunut, mil üks algklasside tüdruk oli suurest rõõmust trepist alla tormanud, komistanud [---] *ja näoli betooni sukeldunud, temale komistas omakorda otsa kaks teist tatikat. [---] Lollid türapead, mõtles ta. Loodan, et te surete enne täiskasvanuikka jõudmist vanadussurma, ma tõesti loodan seda. Kurat ...* (Pärnits 2014: 53) Andersi mõtted on just sedalaadi alatooniga. Ta on mässumeelne noor, kes ei taha omaks võtta ühiskonnas üldkehtivaid norme. Samal ajal ei suuda ta leida gruppi, kuhu sobituda.

Arutledes jõuab ta järeldusele, et inimestele – nii lastele, noortele kui ka täiskasvanutele – meeldib ületada kehtestatud piire, katsetada hirmuga. Ta toob näitena inimeste käitumise valgusfooriga ülekäigurajal. Kuivõrd ootavad inimesed, et teeületamist lubav tuli läheks roheliseks? Pigem minnakse üle, kui nähakse, et autod juba peatuvad. Selles näeb Anders mängu inimeste endi väljamõeldud ühisreeglitega, piiride ja hirmude katsetamisega, nimetades seda protestiks, mis pole pelgalt noortele ainuomane.

Kooli suhtus Anders kui õpetlikku asutusse. Arvutamise ja muu õppetööga seonduva asemel, viitas Anders hoopis elulisele küljele: *Kõik, mida tema seal õppinud oli: kuidas*

tülinorijatele koridoris silma vaadata, kuidas kontrolltööde ajal geniaalselt spikerdada, [---] või kuidas valetada nii, et silm ka ei pilkunud. (Pärnits 2014: 54) Andersil oli palju põhjusega puudumisi, mistõttu saadeti temaga rääkima spetsialist, kes nentis, et enamik õpetajaid olid Andersit kiitnud, peale selle näib ta pere igati hooliv ja korralik. Koju saabunud naisterahvas lisas, et tavaliselt ta selliste noortega ei tegele. Anders tajus ka ise, et ta ei ole tüüpiline pätipoiss, samas ei mahu ta ka ühiskonnas heakskiitu pälvivate inimeste sekka. Ta võrdles ennast ja oma eakaaslaseid hundikutsikatega, kellele on kõik kui mäng, mille jooksul katsetatakse, ilma et tegudel saaks tõsiseid tagajärgi olla. *Sellises vanuses, nagu nad meil siin on, sellises, vaadake, on nad veel mänguhimulised. Neil pole välja kujunenud selget maailmapilti, kuna nende kogemused pole veel täiuslikud. Maailmapilt on illusioon, nagu maal on mõistuse järgi kokkusobitatud värvipigmentkogum. Kuid olles sellises kasvatusstaadiumis, usuvad kutsikad veel, et kõik on mäng.* (Pärnits 2014: 70)

Anders on toodud tänapäeva noorte võrdkujuna, kes ei tea, mida elult tahta, kes ei taha loodud süsteemis ootuspäraselt toimida, olles sealjuures väga eneseteadlikud. Endamisi mõtiskledes küsis Anders iseendalt, kelleks ta tahab saada: „*Endaks.*“ – „*Jah, aga...*“ – „*ENDAKS.*“ (Pärnits 2014: 86). Igal juhul laidab ta mingi konkreetse ameti ihaldamist. Protestimeelsuse taustal mõistab Anders siiski vastutuse tähendust. Ta käis surnuaias vandaalitsemas, põhjendades endale, et surnuid pole nagunii enam. Tema teole ei jõudnud keegi jälile, õigemini ei saadud teada, et lõhkujaks ja rüüstajaks oli Anders. See-eest pidi ta ise selle teadmiselega edasi elama. *Seesamune objektiivsus ütles talle, et ta oli muutumas teistsuguseks. Vältimatu tunnetus, mis viis selle protsessini, mida iidsematel aegadel hinge müümiseks nimetati. [---] Kui tahad – tee. Aga ole valmis maksma ja enne tegemist arvesta tagajärgedega.* Samas tõdeb ta kohe, *et seda teha, peab olema objektiivne. Aus. Halastamatu. Hingetu. Inimese ja looma vahel.* (Pärnits 2014: 127)

Ühelt poolt iseenda mõtestamine, teiselt poolt ühiskonnas üldkehtivatest normidest kaugenemine viib Andersi võika tapatööni – koolis kiusas teda ilma igasuguse põhjusega Elvis oma kambaga, kuni Anders kord söögivahetunnis Elvise trepist alla lükkas. Poiss ei saanud kolm nädalat jalgpallitrennis käia, sest jalg oli kipsis. Suvevaheajal kohtusid Anders ja Elvis rannas. Elvis suhtles nii, nagu poleks midagi nende vahel juhtunud.

Andersi meelest oli see kahepalgeline, ta haaras liivalt rauast toru, lõi sellega Elvist meelekohta, nii et noormees langes surnuna maha. Anders ei rääkinud juhtunust kellelegi. Teose viimases lõigus märgib Anders, et tema koledates tegudes pole süüd teleril, reklaamid ega millelgi muul: *Keegi polnud kunagi käskinud Andersil visata raamatuid merre või neid varastada. Televisoor polnud kunagi teda mõjutanud. Lõpuks olid sa ise vastutav, lõpuks valisid sa alati ise, mida teha. või mida tegemata jätta.* (Pärnits 2014: 179)

3.2.2. Mina ja teised

Teema on mõeldud kaheksandale klassile ja aitab arendada õpilase sotsiaalset identiteeti ehk ajendab õpilast mõtlema sellele, kuidas tema näeb teisi ja teised teda. Keskseks küsimuseks on, milline on see rühm, kuhu õpilane tahab kuuluda ja kuivõrd on ta teistest mõjutatud.

Teema avamiseks valitud noorteromaane õpilastele lugemiseks andes saab õpetaja arvestada õpilaste lugemusega. „Kambalugu“ võiks soovitada õpilastele, kes loevad vähem, sest teos on õhuke ja sündmustik lihtsalt jälgitav. Pädevamate lugejate puhul sobiks tüdrukutele teos „Sukk ja saabas“. Noorteromaan „Must vares“ on sobilik nii poistele kui ka tüdrukutele, sest teoses on avatud kahe peategelase mõtted.

3.2.2.1. „Must vares“

Reeli Reinaus on noorteromaanis avaldanud kahe tegelase abiturientide Sethi ja Liisi mõtteid. Liis on isa töö tõttu äsja perega pealinna kolinud. Tüdruk oleks tahtnud viimase klassi koos seniste kaaslastega lõpetada, kuid vanemad tahtsid, et pere oleks ikka koos. Ema rõhus omakorda sellele, et linnakoolis on haridustase kõrgem, seega on tütrele paremad võimalused edasiõppimise osas. Liis oli nõrdinud, sest olnud pea kaks kuud uues klassis käinud, tundus talle, et ta ei jõua enne kooli lõppu kohaneda. Tüdrukule tundus, et tema väärtushinnangud ei ühti uute klassikaaslaste omadega.

Esimesed arusaamatused väljendusid tüdruku meelest teiste suhtumises klassivend Sethi. Poiss oli tõmmu nahavärviga, elas lastekodus ning oli aru saada, et keegi ei salli teda: „*Ta on ilge värdjas,*“ *oli Natali poisi iseloomustamiseks ütelnud [---]* (Reinaus 2010: 7) Liisile tundus selline kirjeldus liiga äärmuslik ja ülekohtune. Selgus, et aastate eest olid teised üritanud noormehega sõbrustada, kuid Seth polnud kedagi ligi lasknud. Seetõttu

hakati temast eemale hoidma. Liisi meelest olekski võinud sellega kõik piirduda, kuid millegi pärast tehti Sethi kulul õelaid nalju ning püüti teda närvi ajada. Selline käitumine tundus Liisile ülekohtusena, sest pelgalt nahavärvi või üksiolemise soovi tõttu ei tohiks kedagi kiusata.

Neiu tundis end üha enam üksikuna ja võõrkehana uues klassis. *Liis vaatas tüdrukuid enda ümber ja küsis endalt järjekordselt, mida ta siin õigupoolest teeb. Neid pole midagi ühist.* (Reinaus 2010: 11) Ta oli niivõrd küps, et teadis juba, mida väärtustab. Üle kõige hindas tüdruk õiglust. Talle näis, et ükski tema klassikaaslane ei julge koolis näidata, kes nad tegelikult on, käitudes pigem ülbete ja liialt enesekindlatena ning kujundades teiste halvustamisega iseendist paremat pilti. Liis nägi sellise käitumise läbi. Näiteks märkas ta kord väljas jalutades, et tema klassivend Timo on pargis koos oma väikse õega, kelle eest poiss igati hoolitses. Sisetunne ütles Liisile, et ta peaks vältima võimalust, et Timo teda näeb, sest sellisel juhul oleks Timo machomehelik hoiak vähemalt Liisi silmis rikutud. Ühtlasi tundis tüdruk, et nähtust ei maksa koolis teistele rääkida, sest vennalik armastus ja hoolimine ei tundunud klassis eriti väärtustatuna olevat.

Peagi sattusid Liisi väärtushinnangud klassikaaslaste omadega vastuollu ja Liis ei teadnud, mis oleks õigem. Ühel klassipeol jõi ta pokaali vein, ent jäi sellest enda arvates liiga uimaseks. Tüdruk oli veendunud, et keegi oli midagi ta joogi sisse pannud. Peagi pakkus klassivend Sten tüdrukule väikest valget tabletti. Liis võttis selle vastu, teeskles neelamist, ent eemaldus teistest ja pani tableti peopesale. *Jällegi võitlesid neiu peas kaks häält. Üks neist käskis tablett minema visata, teine alla neelata. Miks sa ei võiks lõbutseada nagu teised, veenis teda hääl. Miks sa pead kogu aeg nii neetult korralik olema? Mis kasu sa sellest saad?* (Reinaus 2010: 48) Liis suutis siiski endale kindlaks jääda, seda nii sel kui ka järgmistel kordadel, kuid see ei vähendanud tema üksindustunnet. *Ta tundis end teistsugusena ja see ajas teda närvi. Lihtne oleks ju olnud joosta selle koos selle karjaga ja küsimusi mitte esitada, aga ta ei saanud. Ta oli nendega võrreldes liiga teistsugune.* (Reinaus 2010: 100)

Tüdruku kindlameelsust ja julgust olla tema ise märkasid ka klassikaaslased. *„Ja mis mulje mina jätan?“ küsis ta viimaks. [---] „... Ma arvan, et keegi ei usuks, et sa ka tegelikult selline oled.“ „Milline?“ Poiss jäi mõttesse. „Õiglane.“* (Reinaus 2010: 64)

See oli põhjuseks, miks just Liisil õnnestus poisiga sõbraks saada, mis sest, et teisedki olid aastate eest üritanud. Samal põhjusel aktsepteerisid Liisi ka klassiõde. „... *Kusjuures ma ei saa siiani aru, miks ma ikka veel siin olen. Miks isegi Stiina ja Natali mind aktsepteerivad.*“ „*Sa oled selline, nagu sa oled. Sa ei teeskle,*“ sõnas Elina. „*Kusagil sisimas nad ilmselt taipavad, et sul on õigus [---].*“ (Reinaus 2010: 186) Liisi enesekindlus mõjus julgustavalt tema pinginaabrile Elinale, kes oli seni teiste näitemängulist käitumist järginud, kuid sai Liisi eeskujul aru, et iseendaks jäämine on parem võimalus. Ta selgitas varasemat käitumist: „... *Sest suureks saamine hirmutab. Sest sa pead endast kogu aeg jätma parema mulje, kui sa tegelikult oled. Sellepärast, et nõrku ei sallita. Ma ei tea, miks.*“ (Reinaus 2010: 187) Teose jooksul selgus, et Liisi julgus teistest erineda ja iseendale kindlaks jääda paelus lisaks tüdrukutele ka klassivendi. Teistest erines ka Seth. Lisaks juba mainitud välimusele hoidis ta ka suhtumise poolest eraldi. Klassikaaslased tunnustasid Liisi selle eest, et tüdruk julges iseendaks jääda, kuid Sethi pigem põlati ja sooviti, et ta lahkuks klassist. Kui levisid kuuldused, et kooli juhtkond on teinud Sethile hoiatuse, mille järgi piisab poisil vaid ühest libastumist selleks, et ta koolist välja visatakse, hakkasid klassikaaslased noormeest provotseerima. Teda nähti kui vägivaldset noormeest, kes ei suuda end kontrollida ning kellele ei lähe teised üldse korda.

Sethi suhtumine oli tingitud tema lapsepõlvest. Ema oli varakult surnud, mistõttu elas Seth lastekodus, kus kannatas tugevamate ülevõimu all, kuni õppis omal käel enesekaitset ja julges ning oskas kiusajatele vastu hakata. Pärast seda eelistas ta olla üksi, sest *Ta oli juba palju aastaid arvanud, et ta on võitmatu, ta on murdmatu. Ta ei vaja kedagi ja on sellega rahul.* (Reinaus 2010: 27) Peagi ei osanudki noormees kujutleda, et keegi võiks talle päriselt oma sõprust pakkuda. Liisigi puhul kahtlustas ta alguses, et tegemist on vaid õela eksperimendiga. *Seth oli paljudest raamatutest, mida ta lugenud oli, jätnud meelde mõtte, et sa oled vaid siis tõeliselt tugev, kui sul ei ole midagi kaotada, kui miski ei ole sulle nii kallis, et sind mõjutada või et sellega saaks sulle haiget teha.* (Reinaus 2010: 27) Tema isa sai alles 14 aastat hiljem teada, et tal on Eestis poeg. Õnneks oli mees vägagi huvitatud Sethiga suhtlemisest ning esimest korda elus tundis Seth, et ta läheb kellelegi

korda. Ometigi oli tal esialgu keeruline Liisi usaldada, kuid tüdruku siiras heatahtlikkus jäi siiski peale ja neist said lähedased sõbrad ning hiljem paar.

Seth kannatas ebatolerantse ühiskonna tõttu teiste eelarvamuste käes: „*Ma ei teagi, kellena ma end tunnen. Osalt ma muidugi tunnen end eestlasena – ma ju räägin eesti keelt ja olen siin maal kasvanud.*“ [---] *Miks peakski Seth hoolima Eestist, kui suurem osa eestlasi on käitunud temaga kas lihtsalt hoolimatult või hoopiski pahatahtlikult? Ometigi on ta ju samasugne kui nemad.* (Reinaus 2010: 180–181) Nooremehel oli oma vanuse ja kogemuste kohta väga arenenud empaatiavõime. Ta suutis eestlasi ja nende hoiakuid mõista, kritiseerides pigem ühiskonda ja kasvukeskkonda kui üksikinimest: „*Nad pole selles süüdi, et neid on selliseks kasvatatud või et neil on madal enesehinnang, et ainus viis seda tõsta on teisi alandada*“ (Reinaus 2010: 103).

Sellegipoolest mõjutas teda see, kui teda nahavärvi tõttu sildistati. *Või et õpetajad arvavad automaatselt, et ma olen loll, kuna ma elan lastekodus ja ole teist värvi nahaga.* (Reinaus 2010: 100) Ta läks ootuspärase rolliga kaasa, saades koolis nõrkasid tulemusi. Noormees teadis, et loevad vaid riigieksamite tulemused. Ta õppis omal käel ja oli mitmes õppeaines klassi programmist ees. Seth teadis, et läheb edasi õppima merebioloogiat. Nüüd, kui tal oli isa, kes temasse uskus, tundus kõik võimalik. See motiveeris noormeest, isekate klassikaaslaste heakskiit polnud seejuures oluline.

Liis ja Seth olid võrreldes eakaaslastega enesekindlamad ja julgesid teistest erineda. Nende empaatiavõime ja suutlikkus teistes hoolida ajendasid ka teisi oma väärtuste üle mõtlema. Mõni klassivend ei suutnud küll halvalt teelt välja astuda, ent kõik taipasid, et see, mida nad teevad, on vale.

3.2.2.2. „Sukk ja saabas“

Ruth Vassel on selle noorteromaani tutvustuses öelnud, et raamat räägib *kõige rohkem armastusest – tingimusteta armastusest, mis on hädavajalik selleks, et igast inimesest saaks kasvada eluterve isiksus* (Vassel 2007). Teema avamiseks on autor asetanud loo keskmesse 14aastase Aleksandra ja noore tüdruku suhte oma üksikvanemast isaga.

Aleksandra on mõneti ebaharilik noor neiu, sest tal on oma isaga äärmiselt hea läbisaamine ning ta ei suhtu isasse nii nagu mitmed tema klassikaaslased oma vanematesse. Näiteks tekib Aleksandral konflikt klassiõe Anniga, kelle *vanemaid ei*

huvitanud absoluutselt, millega nende tütar tegeleb [---] (Vassel 2007: 8). Võimalik, et seetõttu on Anni Aleksandra peale kade, sest Aleksandral jagub oma isa kohta vaid kiidusõnu. „Mis Aleksandral viga peenutseda,“ märkis Anni kuivalt. „Endal normaalne paps, jamasid pole ja kõik olemas!“ (Vassel 2007: 29) Nii reageeris Anni selle peale, kui Aleksandra oli kinnitanud, et ei lähe koolipeole, sest oli isale nõnda lubanud. Annile tundus Aleksandra soov isale mitte valetada ideaalse perekonna tunnusena ning kuna tüdrukul endal puudus usalduslik suhe oma isaga, ründas ta trotsist Aleksandrat. Teisedki klassikaaslased oli aru saanud, et Aleksandral on väga hea klapp oma isaga ja leidis neidki, kelle meelest oli see väärtus omaette. „Jätke rahule!“ vihastus ootamatult hoopis Vivian. „Teie närtsinud ajurakud ilmselt ei võta, et mõni meist austab oma vanemaid ning suhtleb nendega ilma valetamise ja lapsikuseta. Ise olete süüdi, kui enda vanemad nii hulluks olete ajanud, et nendega enam suhelda ei saa!“ (Vassel 2007: 29)

Aleksandra meelest oli tema isa igati austust väärt. Ta tunnustas isa puhul seda, et temaga sai mõistlikult rääkida. Näiteks algab teos sellega, et Aleksandra soovib esimest korda elus koolipeost osa võtta. Ta on nendel ka varem käinud, kuid pole seni vaimustuses olnud. Sel korral aga kutsus kümnenda klassi Kevin, keda peaaegu kõik tüdrukud imetlevad, just Aleksandra peole. Paraku sõitis isa sel ajal Rootsi ja arvas, et tütrele on kindlam koju jääda, sest kui midagi peaks juhtuma, on isa liiga kaugel, et appi tulla. Kuigi tüdruk polnud isa argumendiga päri, olles kindel, et midagi ei saa juhtuda, nõustus ta siiski isa otsusega ega kavatsenudki salaja peole minna.

Isa oli Aleksandrale eeskujuks, kellelt ta päris oma tõekspidamised ja kellele sai alati loota. Neil oli ütlus, et ükskõik, mis juhtub, nemad on alati ühes paadis. Kui tüdrukul tekkis kahtlus, et isa oli tal lasknud ema ja venna surma osas vale teadmise kujundada, tundis tüdruk, kuidas ta maailm ja senine kasvatus kehtetuks muutub: *Hetkega paiskus kogu Aleksandra maailm pahupidi. [---] Aga isa ei tohtind tõe varjamises süüdi olla, sest see oleks sama mis valetamine... ja valetada ise ei võinud, sest isa oli mast, mille järgi oli seatud terve Aleksandra elu.* (Vassel 2007: 43)

Isa pruudi Meritiga sai Aleksandra küll hästi läbi, kuid ta ei arvanud, et naine oleks pikas perspektiivis isale õige, sest tüdruk teadis, et tegelikult armastab isa Katrinat, kellega ta oli viis aastat koos olnud ning jonnakuse tõttu hiljuti lahku läinud. Merit üldistas

Aleksandrat tüüpiliseks teismeliseks, kes tujutseb ning püüab oma isa suhet armukadeduse tõttu igati takistada. Seda Aleksandra siiski ei teinud, kuigi Meritile jäi korduvalt selline mulje. Merit rääkis ka Aleksandra isale, milline on üks tüüpiline teismeline tüdruk, ilma et tema tütar selles osas erand oleks *Ma pean sulle vist veidi selgitama, mismoodi teismelistega asjad käivad, juhuks kui oled enda nooruse unustanud,*“ jätkas naine abivalmilt. „*Kõigepealt hakkab ta öösiti sala kodust välja ööklubidesse hiilima [---]. Siis hakkab öine pidutsemine hinnetele halvasti mõjuma, tuleb popitegemine.* (Vassel 2007: 122) Üldistus jätkus selleni, et kindlasti hakkab tüdruk ka narkootikume tarvitama. Kuigi Aleksandra polnud kordagi Meritile halvasti öelnud või temasse üleolevalt suhtunud, nägi Merit tüdrukus salakavalat teismelist. *Mina selles Tuhkatriinu-draamas enam kaasa ei tee! Ma keeldun kurja võõrasema rollist!* lausus Merit, kui isa pidi tütre tohutu peavalu tõttu taaskord õhtusöögi Meritiga tühistama. (Vassel 2007: 130)

Aleksandral polnud Meriti vastu otseselt midagi halba, ent naine polnud tüdruku silmis õige valik isale. Kui mees teatas, et peaks Meritile abieluettepaneku tegema, oli tütre seisukoht kindel: „*Sa ei tohi abielluda!*“ hüüatas tüdruk. „*Miks siis? Ma mõtlesin, et saad Meritiga hästi läbi,*“ imestas isa. „*Saangi!*“ nõustus tüdruk. (Vassel 2007: 110) Aleksandra märkas Meriti juures naise lõbusat meeleolu, sundimatust, ent *Kuigi Aleksandral polnud Meriti vastu midagi, ei suutnud ta naisega harjuda* (Vassel 2007: 12). Tüdruku küpset suhtumist näitab tõsiasi, et kuigi ta tundis, et Merit pole isale sobiv kaaslane, aktsepteeris ta naist isa kõrval ja suhtles temaga sõbralikult.

Aleksandra suutis analüüsida, et Katrina on naine, kellest tema isa tegelikult hoolib. Seega otsis tüdruk rasketel hetkedel naisega kontakti. Näiteks kui isa oli Rootsis tööl, leidis tüdruk videokasseti, mille vaatamise järel sai ta teada, kuidas tema ema ja vend surid. Nähtu oli noorele tüdrukule niivõrd ehmata, et ta oleks tahtnud isalt nii selgitusi kui ka turvatunnet saada. Isa äraoleku tõttu läks Aleksandra hoopis Katrina juurde, sest teadis, et naine on mõistev ja hoolib lisaks isale ka temast. Sümpaatia oli vastastikune. Erinevalt Meritist suutis Katrina hinnata seda, et Aleksandra käitub mõistlikumalt kui teised temaealised. Seetõttu kohtles naine tüdrukut täiskasvanulikumalt rääkides temaga elulistel teemadel, nagu suhted.

Aleksandra suhtus oma eakaaslastega teatava eelarvamusega. Igatahes leidis ta, et nad pole niivõrd mõistlikud, kui võiksid olla. Pinginaaber Birgitiga oli ta klassist kõige lähedasem, kuid ideaalseks sõpruseks Aleksandra seda ei pidanud: *Mida kujutab endast siis tõeline sõprus? Aleksandrale tundus, et see on üks järjekordne idealiseeritud väärtus, mida leidub ainult filmides... nemad Birgitiga polnud küll sõbrad, kes hommikust õhtuni ninapidi koos oleksid istunud, tundnud huvi täpselt samade asjade vastu ja arutanud koos maailma kõiki probleeme. Ta tõi välja, et seni oli kõige ohtlikumaks seikluseks, mis nad koos ette olid võtnud, riidepoodides šoppamine.* (Vassel 2007: 32) Ka oma klassivendi näeb ta esialgu lapsikutena, ent teose vältel tema arusaam muutub ning klassivend Kasperiga tekib neil vastastikune sümpaatia. Enne seda imetles Aleksandra, nii nagu klassiõedki, kümnendas käivat Kevinit. Pärast koolipeol toimunud vahejuhtumit, mõistab Aleksandra, et Kasper on palju vastutustundlikum kui Kevin, kes vihjas, et tüdruk võiks väita, justkui oleksid nad peol koos olnud, kuigi tegelikult oli noormees alkoholi pruukinud ning teda ja sõpru süüdistati pargis ühe meesterahva vara röövimises. Kasper seevastu oli koos Viviani ja Rudolfiga peolt lahkunud, kui nägi, et klassivennad hakkasid vanemate poistega alkoholi jooma.

Aleksandra klassikaaslased märkasid samuti, et tüdruk on julge ja käitub vastutustundlikult. Loo jooksul eraldus klassi seltskonnast kaks leeri – ühele poole jäid need, kes elasid puberteeti välja ja katsetasid lubatu ja lubamatu piire; teisel pool olid Kasper, Vivian ja Rudolf, kes hoidsid kokku Aleksandraga.

Iseennast nägi Aleksandra keskpärasena ning *ikkagi tekkis vahel tahtmine kas või korraks teistest kõrgemale tõusta* (Vassel 2007: 9). Talle läks korda, mida teised temast arvasid, kuid sellest hoolimata ei käitunud ta teiste ootuste järgi, vaid jäi oma põhimõtetele kindlaks. Oli omadusi, mida ta oleks tahtnud teistelt üle võtta, kuid *kõige rohkem ärritas Aleksandrat tema ise – et tegelikult ei tahtndki ta kellegi moodi olla* (Vassel 2007: 8). Aleksandra hindas kõrgelt seda, kuidas isa oli teda kasvatanud. Ta tundis, et *tal oli piisavalt palju, et mitte tunda nälga ja kadedust, ning samas piisavalt vähe, et oleks, millest unistada* (Vassel 2007: 9). Ta ei tähtsustanud enda määratlemisel liialt üle teadmist, et tema ema ja vend surid, kui ta oli väga väike. Nende kaotus polnud see, mis oleks Aleksandra minapildis domineerinud. Ka ei maininud Aleksandra ema ja

väikevenna kaotust siis, kui Anni heitis ette, et Aleksandra ja ta isa näol on tegemist tõusikutega, kellel on kõik olemas. Teiste arvamusest enam oli Aleksandrale siiski oluline see, mida mõtlesid temast ta kõige lähedasemad ning see, kuidas ta iseendaga läbi sai.

3.2.2.3. „Kambalugu“

Dirk Walbreckeri loo peategelane on peagi 13aastaseks saav Larissa, keda kutsutakse Lariks. Larissa on andekas klaverimängija, kes naudib muusikat ja tahab saada kuulsaks pianistik. Muusika on tema kindel kaaslane, tänu millele ei tunne ta end niivõrd üksikuna, kui vanemad jälle ära on. Tema ema ja isa on ajakirjanikud, kes reisivad mööda maailma. Terve elu on nad vanemate töö tõttu pidevalt kolinud, ent nüüd, soovides tütrele stabiilsemat kodu pakkuda, jäid nad paikseks, vähemalt Larissa. Ema ja isa reisivad jätkuvalt töö tõttu ringi ja on nädalate kaupa ära. See vast ongi põhjuseks, miks Larissa ihkab mõnda gruppi kuuluda: *Alati ühes jooned ja ilma igasuguste üles-alla kõikumisteta – see pole kindlasti mitte minu jaoks! Ja ainult üksi ja omaette olla – seda ei taha ma hoopiski mitte. Järelikult vajad sa mingit kampa, Larike!* (Walbrecker 2002: 68)

Larissa kaasati koolibändi, mille liikmetel oli veel teinegi projekt. Bändi kuulusid Chris, Kim, Peter ja Philipp. Nad olid Larist mõned aastad vanemad, ent Chrisile jäi tüdruku klaverimänguoskus kõrva ja ta läks lausa Lari koju, et teda bändi kutsuda. Larissale ei antud selles osas eriti sõna. Pigem andis Chris talle teada, et Lari kuulub nüüd bändi ning on arvatud kaasa tegema veel teiseski projektis. *Minut pärast Chrisi lahkumist sai mulle selgeks, et juhtunud oli midagi tõeliselt erakordset. See oli millegi algus, mis võis ju elu täielikult muuta.* (Walbrecker 2002: 19) Nii mõtles Lari esimese hooga, kuid mida aeg edasi, seda enam ta taipas, et tegemist pole päris tema maailmaga.

Esimesel kohtumisel bändikaaslastega pruukis Lari esimest korda alkoholi. Ta oli varem koos vanematega šampust maitsnud, kuid päris purju polnud ta end kunagi joonud. Külmkapis olid isal alati mõned õlled, ent need ei huvitanud Larit. Siiski naasis ta esimeselt kohtumiselt õllest purju joonuna. Edasi tulid tubakatooted ning üha kangemad narkootikumid. Lari tegi mitmel korral otsuse, et enam ta meelemürke ei tarbi: „*Homsest alates muudan ma oma elu täielikult,*“ oli mu kindel otsus. „*Mul pole vaja neid haisvaid asju! Vajan ainult muusikat!*“ (Walbrecker 2002: 63)

Samas oli Larissa bändikaaslastesse kiindunud ja suhtus neisse kui iidolitesse. Vähemalt Kimi ja Chrisi pidas ta oma sõpradeks. Kimisse oli Larissa lausa armunud, kuigi teadis, et ka Chrisil on noormehe vastu sügavam poolehoid. Larissa soovis, et Kim teda märkaks ja heaks kiidaks. Ta oli meelitatud, kui noormees palus haiglas olles, et Lari tooks tema kitarril teisest linna otsast tädi korterist ära. Külla tulnud Chris tegi siiski Larile selgeks, et tüdrukule polnud osaks langenud poolehoid, sest kitarril sees olid väiksed valged kotikesed: *Chris ei andnud mulle enam sõna: „Siin, vaata ainult, mis siia tegelikult sisse on kleebitud! Tead sa üldse, mille sa oma koju oled tassinud? Arvad sa, et neis kotikestes on suhkrupulber?“* (Walbrecker 2002: 65) Selles vahejuhtumist hoolimata hoidis Lari Kimi poole ning proovis poisil külas olles *ecstasy*'t. Kaaslaste eeskujul hakkas ta ka alkoholi jooma ning suitsetama.

Tal ei õnnestunud kamba üldisest eksisteerimisrütmi kõrvale jääda. *Midagi oli täiesti viltu läinud, pidin ma endale tunnistama. Aga ma ei teadnud veel täpselt, millega ma rahul olin ja mida ma tahtnuks muuta.* (Walbrecker 2002: 43) Peagi selgus, et koolibänd on teise projekti kõrvale täiesti tühine. Hoopis olulisema tähtsusega on bänd Leichenblass ehk kaame kui laip. Larist saab koosluse täieõiguslik liige, kui ta on alla kirjutanud lepingule mänedžer Jolly Jokeriga, kes on ennekõike ärimees ja soovib noorte andekate muusikute pealt teenida. Ta varustas bändiproove erinevate meelemürkidega ning ütles, millal esinetakse ja kuidas välja nähakse. Kui Larissa taipas, et ei soovi sellel allakäigutrepil enam edasi liikuda, tegi Joker talle selgeks, et taganemisvõimalust pole. Larissa arutles endamisi, et *Ma ei taha teisi hätta jätta!* (Walbrecker 2002: 86). Samas kui esinemispäev oli käes ja neile tehti õdvastav meik ning anti kange tervitusjook, ütles Lari, et tema enam bändi ei kuulu. Mõistagi ei saanud ta lepingu tõttu esinemisest kõrvale jääda. Peale selle rõhus Joker Lari süütundele ja kohustusele kaaslaste ees: *Te olete mul peos. Mida te õige arvate, kui ma ajakirjanduses avaldaksin, mida kõike seal keldris tehakse. Kas sa tahaksid, et sind noorte kurjategijate varjupaika toimetatakse? Tahad sa teised pigisse jätta ja noa otsa saata?“. (Walbrecker 2002: 87) Kuigi ta oleks võinud seda teha, sest sõit esinemispaika lõppes avariiga.*

Lari oli seni olnud pigem ideaalne kohusetundlik tütar, kelle üle ta vanemad võisid uhkust tunda: *Ja lõpetuseks loomulikult reklaaminali: „Tuntud ajakirjaniku Ralf Brandti*

uhskuseks on tema armastusväärne, iseseisev, piltilus ja üliandekas tütar Larissa.“ (Walbrecker 2002: 70) Seetõttu ei suutnud proua Brandt arsti sõnu tõesena võtta, kui kuulis, et tema 13aastane tütar olevat narkootikumide tarbinud: „*See pole võimalik!*“ katkestas proua Brandt arsti jutu ja näis olevat üpris ehmunud. [---] *Minu tütar ei teeks eales midagi niisugust. Ta on alles kolmeteistkümnene...*“ (Walbrecker 2002: 4)

Teose jooksul on aru saada, et Lari igatseb oma vanemaid ja nende kohalolekut ning tähelepanu, mida tööle jagub küllaga. *Miks ta küll räägib peaaegu alati oma fantastiliselt edukatest projektidest? Miks ei võiks ta küsida, missuguseid plaane, ideid või muresid minul on?* mõtles Lari oma ema kohta. (Walbrecker 2002: 37) Vanematest eemaldumine avaldus Lari meelest füüsilise distantse kõrval üha enam ka vaimses plaanis: *Paps! Kas te siis tõesti ei märka? Ma pole enam see Lari, keda te arvate tundvat ja keda ma ise varem tundsin.* (Walbrecker 2002: 73) Tüdruk soovis mitmel korral, et vanemad oleksid tema lähedal, annaksid nõu ja suudaksid teda halbadest eluviisidest eemale hoida.

3.2.3. Mina ja ühiskond

Teema on mõeldud käsitlemiseks üheksandas klassis, mil õpilane peab tegema valikuid tuleviku osas. Teema jooksul mõtleb õpilane, milline on tema roll ühiskonnas, mida saab tema end ümbritsevale anda ja valikuid tulevase elukutse osas. Lähtudes kirjanduse õppe- ja kasvatusesmärkidest kolmandas kooliastmes, aitab teema läbimine kujundada esteetilisi ja eetilisi hoiakuid ning peaks toetama õpilast eelseisvate valikute tegemisel. Ühtlasi juhatab teema käsitlemine seoste loomiseni enda väärtuste, ootuste osas ühiskonnas toimuva ja enda tulevikuplaanide vahel. (PRÕK Lisa 1: 22)

Kuna põhikooli lõpetaja peab oma tuleviku osas tegema valikuid, haakub teemaga valikaine „*Karjääriõpetus*“, mille tähtsusest rääkides on Mare Lehtsalu (2014) välja toonud, et vabadusega valida kaasneb alati ka vastutus, rõhutades, et elukutsevalik on põhikooli lõpetaja „*esimene samm suure vastutuse poole, see on kodanikuvastutus: õigus ja kohustus leida parim rakendus tööelus. Noore inimese jaoks on tõeline proovikivi jõuda selgusele oma unistuse teostamise võimalikkuses. Kuidas panustada ühiskonda parimal moel, olles ka ise rahul ja õnnelik?*“ (Lehtsalu 2014: 5) Nii õppelemendi teemaga kui ka valikainega haakub omakorda läbiv teema „*Elukestev õpe ja karjääriplaneerimine*“, ent kui üldise õppetöö käigus on põhirõhk pigem enesemääratlusel, siis valikaine

„Karjääriõpetus“ keskendub konkreetsemalt elukutsevalikule. Küll aga on tegemist siiski valikainega, mis pole seetõttu põhikoolilõpetajale kohustuslik. Merit Luik (2014: 56) on märkinud, et valikaine õpitulemuste saavutamisel on oluline osa ka teistel õppeainetel. Ühelt poolt aitavad teised õppeainet õpilasel määratleda, milline valdkond võiks talle meelepärane olla, teiselt poolt peaks karjääriõpetus aitama mõista, kuivõrd oluline roll on õpilase hoiakutel ja väärtustel tulevikuplaanide seisukohalt. (Luik 2014: 56)

Õpetaja võiks lugemisest rohkem huvitatutele soovitada teost „Apelsinitüdruk“, sest see lugu on filosoofilise alltekstiga ning korraga jutustatakse kaht lugu, mida võib olla madalama lugemusega õpilasel keerulisem mõista. See-eest on „Makaagid ja majad“ hea lugemine noormeestele ning tüdrukutele suunatud „Hei, Lilli!“ on jõukohane ka neile, kes muidu vabal ajal ei loe.

3.2.3.1. „Apelsinitüdruk“

Norra kirjaniku Jostein Gaarderi filosoofilis-realistlik noorteromaan „Apelsinitüdruk“ on kirjutatud minajutustusena, mille peategelane on 15-aastane Georg, kelle vanaema leidis punasest lapsevankrist lapselapsele adresseeritud kirja. Kirja autor oli Georgi isa Jan Olavi, kes suri 11 aastat tagasi. Isa kirjutas kirja augustis 1990, paar kuud varem saadeti teele Hubble'i teleskoop. Raamatus hakkab hargnema kaks lugu. Üks on Georgi lugu siin ja praegu ning teine lugu pöördub isa kirja kaudu minevikku. Jan Olavi teadis, et sureb peagi. Ta otsustas, et kirjutab oma parimale sõbrale, ehk oma pojale kirja apelsinitüdrukust.

Georg loeb saladuslikust neiust, keda ta isa trammis kohtas. Tüdrukul oli käes kott apelsinidega, mistõttu nimetas isa selle tüdruku apelsinitüdrukuks. Lugemise käigus selgub, et apelsinitüdruk on Georgi ema. Teisisõnu kirjutas isa oma pojale armastusloo sellest, kuidas ta vanemad kokku said. Selle looga paralleelselt antakse aimu Georgi ja ta perekonna praegusest elust. Georgil on kasuisa Jørgen ning poolõde Miriam. Nad elavad Jan Olavi vanemate endises majas ning Jan Olavi ema ja isa käivad neil sageli külas.

Kohe kirja alguses küsib isa kuidas Hubble'i teleskoobil läheb. – Georg oli just teinud koolis põhjaliku referaadi sellest teleskoobist ja on hämmingus, kuidas isa oskas

ennustada, et poeg selle vastu huvi tunneb. Hiljem selgub, et teleskoop saadeti orbiidile natukene enne isa surma. See oli üks viimaseid asju, mis isa enne surma köitis.

Kirja lõpus jõuab isa selleni, miks ta üldse oma pojale kirjutab. Nimelt on tal esitada suur ja oluline küsimus – „*Kujutle, et viibid kuskil selle muinasjutu lävel ükskord miljardite aastate eest, kui kõik loodi, ja sa võid valida, kas sündida kord sellele planeedile elama. Sa ei teaks seda, millal sa elad, ega sedagi, kui ka sa siin viibiksid, kuid kõige rohkem oleks juttu mõnest aastast. Teaksid ainult, seda, et olles kord otsustanud maailma tulla, peaksid ühel päeval siit ka lahkuma ja kõik maha jätma, kui aeg saab täis. Võib-olla teeks see sind tohutult kurvaks, sest paljude inimeste arvates on see suur muinasjutt nii imeline, et ainult mõte selle ühel päeval saabuvast lõpust toob pisarad silma. Nii hea võib siin olla, et mõte ükskord saabuvast päevast, millele ei järgne enam rohkem päevi, võib teha kohutavat valu. /.../ Mida sa siis valiksid, Georg, kui oleks olemas mingi kõrgem jõud, kes laseb sul valida? /.../ Kas sa oleksid valinud siis otsuse elada üks kord maailmas, olgu lühikest või pikka aega, saja tuhande või saja miljoni aasta pärast?“ (Gaarder2005: 119–120) Isa esitas selle küsimuse, kuna oli hakanud kahtlema, kas tal oli olnud õigus üks laps siia maailma sigitada, teades, et inimene on maal vaid üürikese hetke. Georg peab aru ja vastab, et valikuvõimaluse korral eelistab ta valida elu Maal.*

Georgi vanemate kokkusaamist kajastava osa koha pealt on „Apelsinitüdruku“ näol tegemist armastusteemalise noorteromaaniga. Kui vaadata lugu kui tervikut, asetub keskele kohale isa esitatud küsimus oma pojale. Teisisõnu on raamatu teemaks elamise mõttekus – Georg mõistis juba enne isa kirja lugedes, et nii tema kui ka ülejäänud elu Maal moodustab universumi kontekstis vaid väikse osa. Ta tajub, et vastus ei puuduta ainuüksi teda, vaid kogu inimkonda.

Georg analüüsib end teose vältel isa kirjutatust lähtuvalt. Ta toob välja oma huvid, milleks on klaverimäng ja Hubble'i teleskoop ning kõik universumiga seotu. Selle põhjal võib järeldada, et Georg on juba piisavalt eneseteadlik, olles kursis oma annete, huvide ja oskustega. Vanemate armastuslugu annab peategelasele mineviku ja näitab tema olulisust nende elus. Samas annab isa mõista, et kõik inimesed moodustavad, küll kordumatu, ent siiski vaid killu universumist.

Isa suunab Georgi juurdlema inimese rolli ja olemuse üle suures plaanis. Ta tunneb end vastutavana selle eest, et andis oma pojale elu, teadmata sealjuures, kas poeg tahab selles maailmas elada. Jan Olavi mõtiskleb laste ja vanemate rolli üle: *Väikesele lapsele elu andmine pole ainult lapsele suure maailmakingi tegemine. See on samas ka tolle käsitamatu kingi tagasivõtmine.* (Gaarder 2005: 122) Georg vaatleb enda elu universumi seisukohalt. Ta kujutleb, kuidas tiirleb klaveriga orbiidil ümber Maa ning mõtleb, kuidas tema mängitud helid kuulduvad terves Päikesesüsteemis. Isa toonitab loo vältel korduvalt, et kõik elavad vaid korra ning igäühe elu moodustab kõigest viivu. Isa küsimusele vastust mõeldes leiab Georg noorele inimesele kohasena, et tema 15 aastat elatud elu pole lühike aeg. Kui Georg lähtub vastamisel suuremast pildist, tõdeb ta, et *elu on lühike kõigi nende jaoks, kes saavad tõesti aru, et kogu maailm saab ühel päeval lõplikult otsa* (Gaarder 2005: 137). Ta tunnetab, kuidas võiks välja näha mitteolemine. *Mind ajab marru mõte, et ühel päeval ma kaon – ja siis olengi käinud, ei nädalaks ega kaheks, ei neljaks ega neljasajaks aastaks, vaid terveks igavikuks* (Gaarder 2005: 139). Ta arutleb, et maailmast kadudes jääb ta ilma ka iseendast. Seega avab teos noore peategelase nägemust iseendast kui osakesest maailmas.

Teoses avaldub, kuivõrd suur roll on igäühe elus lähedastel. Jan Olavi taandas enda elu mõttekuse oma poja Georgi vastusele – kui poeg oleks väitnud, et ta poleks elu Maal valinud, siis oleks ka Jan Olavi enda elu tühistatuks pidanud. Loetust johtuvalt mõjutavad inimesed meie ümber meid ja meie mõjutame oma lähedasi. Georg on üsna veendunud, et tema huvi kosmose vastu sai alguse ühel tähisel ööl, mil ta koos isaga taevasse vaatas. Seega pole üldse imestatav, et nii Jan Olavi kui ka tema poeg Georg huvitusid Hubble'i teleskoobist.

Ühelt poolt tähtsustatakse raamatus indiviidi ja tema elu. See avaldub ennekõike Georgi mõtetes. Poiss lubab teose lõpus, et räägib muusikakoolis kohatud tüdrukuga ning usutleb, et tema 15 aastat elatud elu pole iseenda seisukohalt vaadates tühiselt lühike aeg. Teiselt poolt asetab teos inimese võrdlusesse universumiga, kus ühe isiku elu on vaid kübeke suurest plaanist. Ometigi antakse teoses selgelt mõista, et igal inimesel on teistele

ja ühiskonnale mõju. Näiteks on Hubble'i teleskoop tegutsev ja kõneaineks ka 11 aastat pärast Jan Olavi surma, sest teadlased paigaldasid sellele läätse.

3.2.3.2. „Makaagid ja majad“

Kerli Altmarti noorteromaan „Makaagid ja majad“ annab edasi viie kümnenda klassi poisi bänditegemise kogemuse. Muusikaõpetaja soovis kümnendike ristimispeol koolibändi mängimas kuulda. Liikmete otsimise jättis ta Vladi hooleks, sest tõmmu välimusega vene rahvusest noormees oli varem edukalt koolidiskodel muusikat mänginud. Peagi olid bändis kõik olulised rollid kaetud. Olarist sai sõnade kirjutaja ja tema pinginaaber Janekist trummar, Esso kätte suruti basskitarr ning Markusele usaldati solisti amet.

Janek, Olari ja Marku käisid ühes klassis, Vladi ja Esso paralleelklassis. Raamatus on küll esikohal muusikategemise ja bändi käekäigu lugu, ent see on tihedalt seotud ja paljuski mõjutatud poiste isiklikust elust. Markus elas linnas koos vennaga. Ema pidas koos kasuisaga linnast eemal talu ja saatis neile iga kuu korralikult raha. Emale oli oluline, et tema pojad oleksid jõuka talupidamise väärilised. Siiski läks Markusel koolis äärmisel halvasti. Hinded olid suures osas puudulikud ning kehvadest tulemustest enam töid õpetajad esile noormehe ülbet ja üleolevat suhtumist. Samal ajal huvitasid Markust hoopis tüdrukud ja pidutsemine. Tema kaudu tuleb teosesse kõrvalteemana alkoholi ja narkootikumide liigtarbimine.

Janek edendab teoses edasipüüdlikku ja ambitsioonikat spordipoissi, kelle eesmärk on jõuda jalgpallurina kaugele. Tema kaudu leiab teoses kinnitust väide „Kes teeb, see jõuab!“, sest Janek oli alati kohal ka bändiproovis. Peale selle läks tal koolis täitsa hästi. Veerandi viimastel päevadel tuli küll järeltöid teha, aga seda seetõttu, et õigel kontrolltöö päeval oli võistlustel oldud. Janek oli põhimõttekindel noormees, kes ei kavatsenud suitsetamise, narkootikumide ja liigse alkoholitarbimisega oma sportlasekarjääri ohtu seada. Olulisele kohale asetub teoses ka Janeki kaksikõde Janne, kellest sai Janeki pinginaabri ja bändikaaslase Olari pruut.

Olari oli pärit kehvast kodust, kus ema jõi märkimisväärse osa sissetulekust maha. Nende elamises oli vana mööbel ning uhkeldada pole millegagi. Mõnikord meenutas Olari aega, mil isa veel kodus elas. Hetkeks tundus talle, et siis oli elu parem, vähemalt ema oli siis

teistsugune, mõjudes kindla varjupaigana vägivaldse isa ees. Isal olid samuti alkoholiprobleemid ning tihti tuli ette, et isa lõi ema. Pärast isa lahkumist hakkas aga hoopis ema jooma. Hommikuti pani ta küll ilusa kostüümi selga ja läks tööle raamatupidamist tegema, ent mida aeg edasi, seda enam oli tema näost näha, et kõik pole korras. Seetõttu teadis Olari, et tal pole tulevikus kellegi teise peale loota. Teadmine muutis ta sihikindlaks. Olari ei pidanud kunagi ühtegi järelarvestust tegema, hinded olid korras ning bändi tegemisse suhtus tõsiselt. Koduse olukorra tõttu veetis ta mitmeid õhtuid bändiruumis lugusid kirjutades.

Esso oli pärit enda arvates ideaalsest perest, kus minevikku vaadates on küll mõned luukered kapis, ent nüüd ja praegu on kõik idülliline – ema istub õhtuti isa kaisus diivanil, väike õde on armas ja vahel natuke tüütu, nagu väiksed õed ikka. Aeg-ajalt meenutas Esso mõneaasta tagust olukorda, mil ema oli veel lapseootel ja isa leidis noore armukese, keda isegi kodus tutvustas. Segadus ja teadmatus tuleviku ees tipnes tol korral enneaegse sünnitusega, mil isal mõistus haigla koridoris tagasi tuli. Esso mäletas, kuidas nad isaga ukse taga ootasid, teadmata, mis emast ja õest saab. Isa nuttis siis ja kordas muudkui, et peaasi, et ta ei kaotaks oma elu armastust ja et ema suudaks ikka andestada. Nüüd, neli aastat hiljem oli kõik suurepärane. Esso oli lihtne poiss, kindlate põhimõtetega. Tema ei vaadanud liiga meigitud ja väljakutsuvalt riietuvaid tüdrukuid nagu Markus. Essole meeldis hoopis Hele-Mariin, kelle ta kombekalt pärast koolipidu koju saatis ja oma tüdrukuks palus.

Vladi on Eesti venelane, kelle kaudu jookseb teose vältel kõrvalteemana eestlaste ja venelaste vahelise vaenu teema. Teoses viidatakse pronksiööle, kuid samal ajal märgitakse ära, et Vladi ei kuulu *selliste* hulka. Vladi tuli õppima eesti gümnaasiumisse, rääkis eesti keelt ning pidas Eestit oma kodumaaks. Muidugi kuulas ta vene muusikat ning tal oli venelastest sõpru, ent see ei muutnud teda veel oma kodumaa vaenlaseks. Siiski ei arvanud nii üheteistkümnenda klassi poisid, eesotsas Andresega, kes püüdsid igal võimalusel tüli norida. Vladi oli sellest haavunud, ent suutis end tagasi hoida. Bändikaaslased ägestusid palju rohkem, sest nende sõpra solvati ilma asjata. Need vahejuhtumid näitasid, et rumalus ei küsi rahvust.

Teoses avaldub teema „Mina ja ühiskond“ poiste karjäärivaliku kaudu. Bänditegemine on oluline ettevõtmine nende igapäeva elu kõrval. Markuse näitel saavad nad aru, et koolis heade tulemuste saavutamine on samuti oluline, selleks et koolibändis püsida. Hoolimata erinevatest kodustest taustadest, eesmärkidest ja põhimõtetest soovivad kõik bändi väga heal tasemel teha. Ainuüksi esimeseks esinemiseks kirjutas Olari lausa kolm originaallaulu ning harjutamisaega püüti leida Janeki jalgpallitreennide kiuste. Isegi Markus pühendus bändile ja tahtis, et tulemus oleks tasemel: *Ära mölise. Janek. Loog, et asi peab perfektne olema. Mina küll end lolliks tegema ei lähe. Kui me teeme bändi, siis teeme bändi. Või oleme mingi mudilaskoos! Nii, võtame uuesti...* (Altmart 2009: 6).

Kui Markust ähvardas koolist väljaviskamine, oli tema üheks motivaatoriks just bänd, sest mõistagi ei saa kuuluda koolibändi, kui ise koolis ei käi. Ühe tuleviku väljavaatena kaalus ta ka Soome ehitajaks minemist, ent sai ka ise aru, et see ei ole eriti ahvatlev nägemus oma edasisest elust. Bänd liitis noormehed ühtseks. Hoolimata Olari ja Markuse vahel lahvatanud lahkelist seoses Kristinaga, aitas Olari Markusel reaalseid õppida, et solist saaks positiivsed hinded kirja ja jõuaks järje peale. Üheskoos seisti ka Vladi eest, sest bänd – see tähendas meeskonda.

Poistel oli kindel siht koos muusikat teha ka pärast ristimispidu. Selles osas ei tekkinud isegi küsimust. Kuigi Janekil oli ka jalgpalli osas oma eesmärk ning Olari panustas õppimisele, kuulus jäägitu pühendumine ikka bändile. Poisid panid end algajate konkursile kirja, uurisid palju bänditehnika maksab ning unistasid salvestamise võimalusest. Esile kerkis just pühendumine – esialgu ei saavutatud koolibändiga mingit maailma kuulsust ega suurt rikkust, muusikat tehti sellegipoolest, tundes rõõmu ennekõike eneseületusest ja eduelamusest.

Positiivse tooniga teos lõppes unistuse täitumisega, mil pühendatud aeg ja tehtud töö kandis vilja, kui huvijuht teatas, et poisid peavad sisse mängima kooli hümnid ning saavad seejärel stuudioaega oma isiklike lugude salvestamiseks. Poisid nägid oma bändil Monkey House tulevikku ja see kõik oli alles algus, mille nimel tasus end kokku võtta ja ka õppetöös pingutada.

3.2.3.3. „Hei, Lilli!“

Susanne Fülcheri noorteromaani peategelaseks on sakslanna Lilli, kes otsustas, et läheb aastaks Prantsusmaale lapsehoidjaks. Lilli eesmärgiks oli prantsuse keele oskust arendada. Samas soovis ta ka oma senisesse ellu vaheldust, sest elu kodulinnas Bielefeldis oli üksluine. Pealegi ei teadnud Lilli täpselt, mida oma tulevikuga peale hakata. Ta oli veendunud, et jätkab kord õpinguid ülikoolis, ent kindla erialavalikuni ei olnud ta veel jõudnud. Enne soovis Lilli maailma näha ja prantsuse keele nii kõnes kui ka kirjas suurepärasel tasemel selgeks saada.

Lilli oli seni elanud üsna tavaliselt elu. Ta oli 18aastane, lõpetanud äsja gümnaasiumi, elas koos ema ja isaga. Tal oli lapsepõlve sõbranna Katrin, kellega ta polnud aastaid suhelnud. Mainitakse ka Jennyt, keda Lilli viimati oma sõbrannaks nimetas, ent kuna Jenny oli armunud, jahenes ka nende sõprus. Seega tundus Lillile igati õige aeg maailma avastama minna.

Prantsusmaal lootis ta elada Pariisis või mõnes muus linnas, kuid pere, kelle juurde agentuur ta saatis, elasid hoopis väikses maakohas. Nende maja lähedal polnud teisi elamuid. Lähimasse külakeskusesse poodi pagaritoodete ja piima järele sõitis Lilli rattaga. Kuigi tal olid autojuhiload, ei usaldanud pereema oma autot esiti neiu hoolde. Pere, kelle juurde Lilli Prantsusmaal elas, oli neljaliikmeline – pereisa Jean, ema Marie ja 11aastased kaksikud Fabienne ja Julie. Esiti on kaksikud Lilli suhtes lausa õelad, pannes teda igatepidi proovile. Pereema Marie on närviline ja elab end tihti Lilli peal välja. Vastutulelik ja lahke on pereisa Jean, kes viibib siiski harva kodus. Ajapikku laabuvad Lilli suhted nii kaksikutega kui ka pereemaga.

Lapsehoidjaks minemise põhiidee oli keeltekooli kursustel osalemine. Alguses lootis pereema, et Lilli on nõus kursustest loobuma, sest kellelegi pole aega teda sõidutada ning autot ei tahetud talle usaldada. Lilli jäi endale kindlaks ning olukord lahenes. Keeltekoolis tutvus ta Amy ja Marekiga, kellest said ta lähedased sõbrad. Sõprus sai peagi ka proovile pandud, kui Amy ja Marek käima hakkasid, ent ei rääkinud sellest Lillile, kes neid kogemata käsikäes nägi. Sõprades pettununa tahtis Lilli keeltkursust pooleli jätta, kuid õpetaja Madame Paulot motiveeris Lillit kui kursuse parimat õpingutega jätkama.

Vahepeal saab Lilli kirja Katrinilt, kes tunneb Lilli käekäigu vastu huvi ja räägib ühtlasi, et on suhtes 24aastase noormehega. Millegi pärast tunneb Lilli vajadust Katrinile oma elu kohta valetada. Ta kirjutab, et elu Prantsusmaal ja peres on suurepärane. Kui nad Saksamaal jõulude ajal kohtusid, valetas Lilli, et tal on ka tõsine suhe. Prantsusmaal tagasi sai ta Katrinilt kirja, kus sõbranna kurtis lahkuminekku üle. Seepeale otsustas Lilli oma valed üles tunnistada. Alguses on Katrin pettunud, kuid lõpuks jätkub seegi suhtlus.

Lilli ei tea täpselt, mida ta edasi soovib õppida, kuid ta on kindel, et erialavalik on seotud prantsuse keelega. Seega on Prantsusmaale elama minek igal juhul kasulik samm. Lillist on peres suur kasu. Kuigi pereema Marie on närviline ja käitub kohati väljakannatamatult, mõistab Lilli, et teda on seal vaja. Küsides, mida saab üks noor inimene ühiskonnale anda, võib vastamisel alustada lähedastest inimestest. Jean ja Marie poleks saanud pereelu ilma Lillita kuidagi korraldada, sest Jean veetis pikad päevad tööl ja konverentsidel ning Marie üritas pärast lastekasvatamist taas oma erialal läbi lüüa. Seega jäi kodune majapidamine ja lastega tegelemine Lilli õlule ja vastutusele.

Teose kaudu avanevad ka noorte tuleviku väljavaadete võimalused. Välismaale lapsehoidjaks minemine on populaarne moodus õpingutevahelise aasta veetmiseks. Selle aja jooksul saab maailma näha, kogeda teist kultuuri, arendada keeleoskust ning mõelda, mida edasi teha. Lilli puhul on hästi näitlikustatud, kuidas kodust kaugemal hakkamasaamine asetab ootamatutesse olukordadesse, kasvatab iseloomu ja endasseusku, sest loota saab vähemalt alguses vaid endale.

Teosest tuleb välja, kui võrd seotud on inimesed omavahel, isegi siis, kui tegemist on esmapilgul võõrastega, keda ei seo peale töölepingu miski. Ometigi muutub Lilli oluliseks nii kaksikutele kui ka Marie'le ja Jean'ile. Vastukaaluks õpib Lilli nendega suheldes iseennast tundma. Amy ja Marek on siinkohal samuti sobivaks näiteks. Lilli arutles, kas tema oleks Amy asemel samuti käitunud – suhet esialgu varjanud. Hoolimata meeletust solvumistundest, jõudis Lilli lõpuks järeldusele, et ta oleks täpselt samamoodi toiminud. Lõpuks on ta igati rahul, et otsustas vanemate muretsemise ja endakõhkluste kiuste lapsehoidjaks minna.

Noores eas on enda kuuluvust keeruline määratleda, ent gruppikuulumise soov on olemas. Endale sobivate rühmade valimine on üheks osaks täiskasvanukssaamisel. Kui Lilli oli

Prantsusmaal, igatses ta koju. Kodus jõule veetes, tundis ta, et tahaks tagasi Sarraute'ide ning Amy ja Mareki juurde Prantsusmaale: *Pean hetke aru ja seletan siis Amyle, et ma ei saa enam isegi aru, kuhu kuulun. Kuigi olukord Sarraute'ide juures vahepeal lausa väljakannatamatu on, tundub mulle, nagu poleks ma nende paari kuu jooksul oma vanematest mitte ainult ruumilises mõttes kaugenenud.* (Fülscher 2002: 98–99)

Teose üheks läbivaks jooneks on Lilli kindlameelsus – ta on otsustanud aasta aega lapsehoidjana Prantsusmaal elada ja oma plaanist ta ei tagane. Loo vältel pakib Lilli küll kahel korral kohvrid ja ühel juhul on juba lausa rongijaamas, kuid Marie kutsub ta tagasi. Lilli mõtleb ise ka, et tegelikult ei saa ta niimoodi ära kõndida ja kõike poolikuks jätta. Jõulude ajal keelitavad ta vanemad tüdruku koju jääma, sest Lilli rääkis neile Mariega aset leidnud vahejuhtumist, mil pereema Lillilt peaaegu löi. Lilli oli siiski kindel, et läheb pärast aastavahetust tagasi, sest Marie on oma eksimusest aru saanud ning Lilli on otsustanud, et peab selle aasta vastu. Teose lõpus ilmneb, et kõik kogemused tulid kasuks ning keerulised vahejuhtumid laabuvad. Lilli muutub enesekindlamaks ja -teadlikumaks.

Kokkuvõte

Magistritööl oli praktiline väljund luua kolmandat kooliastet läbiv terviklik õppeelement, mis toetaks õpilase identiteedi arengut kolme minapilti kujundava teema kaudu, milleks on „Mina ise“, „Mina ja teised“ ning „Mina ja ühiskond“. Seetõttu oli töö eesmärk anda ülevaade teema mõistest kirjandusteaduses ja teemapõhisest lähenemisest õppetöös ning identiteediteooriast. Identiteedi jagamine teemadeks tugines teemapõhisele lähenemisele pedagoogikas ning teema mõistele kirjandusteaduses. Identiteediteooriast lähtuti praktilise osa teemade jaotuses, sõnastuses ning ülesannete loomisprotsessis.

Töö teema on tingitud kehtivas õppekavas sätestatust, mille järgi peab kool toetama õpilase identiteedi arengut ja ainuomase maailmapildi kujunemist. Sama ülesanne lasub ka kirjandusõpetusel, ent puudub täpsem juhised ja meetodid, kuidas õpilast selles osas suunata. Kooli üldine eesmärk on kasvatada ühiskonnas endaga toimetulevaid inimesi ning selle saavutamiseks on õppekavas paika pandud mitmed pädevused, millest kõige muu alustala moodustab enesemääratluspädevus. Küll aga on õppekavas piiratud üsna põgusa ja üldistava ülevaatega pädevuse sisust ja olulisusest. Esmatähtis on teadvustada, et enesemääratluspädevus on oskus ja nii, nagu iga oskusega, on ka seda võimalik õpetada.

Identiteedi arendamise materjalid on selles töös koostatud tuginedes teemapõhisele lähenemisele ja identiteediteooriale. Elulised teemad peaksid juhatama õpilased kirjandusmaailmast iseendani. Seetõttu on ka õppematerjalid koostatud nii, et õpilane analüüsib kõigepealt tegelasi ning arutleb loetu üle teose seisukohalt. Seejärel jõuab õpilane üldisemalt kitsamani ehk eneseanalüüsini. Teemade kaudu õpetamine võimaldab kontsentriks valitud teema mitmekülgsel avamisel. Ühtlasi soodustab seda kontsentriks lähenemine, mille järgi avatakse õppesisu mitme allikteksti, -materjali kaudu. Nii on selles magistritöös koondatud iga teema ümber kolm noorteromaani, mille sündmustikud on üldistatavad ühe teema alla, ent kajastavad seda erinevatest vaatenurkadest.

Identiteet areneb ajaga, millest olulisim on noorukiiga, mil indiviid teeb otsuseid selle kohta, millisesse gruppi ta tahab kuuluda, milliseid väärtuseid peab oluliseks. Sel perioodil kujundab ta arusaama iseendast ja oma kohast maailmas. Esmane on personaalne identiteet, mille alla kuulub inimese enesehinnang. Positiivse nägemuse loomist iseendast on võimalik suunata, nagu on võimalik õpetada ka enesemääratluspädevust, mis on aluseks inimese maailma tunnetusele. Oskus oma mõtteid ja tundeid analüüsida aitab õpilasel saavutada ettevõtmistes paremaid tulemusi. Oma nõrkusi ja tugevusi teadvustades on võimalik käitumist vastavalt olukorrale kohandada.

Praktilises osas on personaalse identiteediteooriale tuginetud õppematerjali „Mina ise“ raames, kus õpilane analüüsib kõigepealt tegelaste enesehinnangu ja enesemääratluspädevusega seonduvat. Teosekeskselt lähenemiselt liigutakse sujuvalt suhtumiseni iseendasse.

Identiteeti vaadeldakse kui tervikut, mis koosneb nii personaalsest kui ka sotsiaalsest küljest. Inimene on mõjutatud teistest enda ümber. Seetõttu peaks õpetaja teadvustama, et ta on väärtustega klassile eeskujuks. See, kuidas teised inimest näevad, on seotud sellega, kuidas inimene teistesse suhtub. Oma läbisaamist ja seisukohti ümbritsevate inimeste suhtes analüüsivad õpilased kaheksandale klassile koostatud õppematerjali „Mina ja teised“ jooksul.

Sotsiaalset identiteeti saab vaadelda laiemalt kui pelgalt suhtlus inimestega, kellega kokku puututakse. Inimese arengut ja kujunevat minapilti mõjutab suuresti ka ühiskond – selles üldtunnustatud väärtused. Oma rolli üle ühiskonna kontekstis mõtisklevad õpilased praktilise töö kolmandas õppematerjalis „Mina ja ühiskond“. Noorteromaane analüüsides keskenduvad õpilased ennekõike sellele, mida nad tahavad tulevikus teha, mille poolest on nad ühiskonnale vajalikud.

Õppematerjalide alustekstideks on valitud selle sajandi realistlikud noorteromaanid, sest nendega on noorel inimesel kõige lihtsam suhestuda. Eakaaslaste elu ja mõtteid kajastavad teosed aitavad õpilastel teemasse sisse elada, seda mõista ning hiljem tegelaste juurest iseenda analüüsimiseni liikuda. Teema juurde „Mina ise“ valiti Tuija Lehtineni

„Tiivad varvaste vahel“, Mikk Pärnitsa „Hundikutsikaeetika“ ja Ketlin Priilinna „Maarjamäe kägu“. Teostes on kesksel kohal noorte suhtumine iseendasse, ennekõike liiga madal enesehinnang, soov leida iseennast, oma väärtuste kujundamine nii, et need oleksid kooskõlas ühiskonnas soositud põhimõtetega. Teemat „Mina ja teised“ kajastavad Ruth Vasseli „Sukk ja saabas“, Dirk Walbreckeri „Kambalugu“ ja Reeli Reinausi „Must vares“. Valitud noorteromaanid näitavad, kuivõrd on noor inimene teiste arvamusest mõjutatud. Teostest johtub, kuivõrd mõjutab inimese suhtumine teistesse seda, kuidas teised teda ennast näevad. Ühtlasi selgub teostest, kas ja mil määral püüdleb noor inimene teiste heakskiidu poole. „Mina ja ühiskond“ teema käsitlemiseks on valitud Susanne Fülcheri „Hei, Lilli!“, Jostein Gaarderi „Apelsinitüdruk“ ja Kaie Altmetsa „Makaagid ja majad“. Kõikides teostes arutlevad noored oma tuleviku üle, mõtlevad elukutse ja elus olemise peale.

Teemapõhine lähenemine aitab õppetööd autentsete kontsentrite kaudu huvitavamaks muuta ja valitud nooreromaanid juhatavad õpilased iseenda analüüsimiseni. Õpetaja saab läheneda õppetööle individualiseerides, otsustades, milline teos on õpilasele jõukohane. Loodud õppematerjalid on niivõrd universaalsed, et vajadusel ja soovi korral saab õpetaja asendada selles töös valitud noorteromaanid teiste teostega.

Kirjandus

Aljas Riina, Reet Jakobson, Terje Jürivete, Sirli Kriisa, Mare Lehtsalu, Kaie Saar, Tiina Saar, Tiina Trampärk, Marike Uusjärv 2011. Põhikooli karjääriõpetuse valikaine õpetajaraamat. Kolmas kooliaste. Tallinn: SA Innove karjääriteenuste arenduskeskus.

Alsaker, Françoise D., Jane Kroger 2006. Self-concept, self-esteem, and identity. – Handbook of Adolescent Development. Edited by Sandy Jackson and Luc Goossens. Hove and New York: Psychology Press, 90–117.

Altmart, Kerli 2009. Makaagid ja majad. Tallinn: Tänapäev.

Arro jt = Arro, Grete, Aivar Ots, Eva-Maria Kangro 2015. Enesemääratluspädevus. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim. Eve Kikas, Aaro Toomela. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 89–111.

Arro, Grete 2015. ... et kõik näeksid, milline loll ma tegelikult olen ehk Mis kasu on enesemääratluspädevusest? – Õpetajate Leht 15, 4.

Battistich, Victor 2010. School Contexts that Promote Student's Positive Development. – Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development. Edited by Judith L. Meece and Jacquelynne S. Eccles. USA: Routledge, 111–127.

Berkowitz, Marvin W. 2009. Teaduspõhine iseloomukasvatus. Tõlk. Laura Lilles – Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, 193–213.

Black, Paul, Dylan William 2001. Inside the Black Box: Raising standards Through Classroom Assessment. – BERA short of Final Draft. 6. november – <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> Vaadatud 14.03.2015.

Bunyi, Angela 2011. Finding The Message: Grasping Themes in Literature. http://www.scholastic.com/teachers/top_teaching/2011/02/helping-students-grasp-themes-in-literature Vaadatud 14.03.2015.

Cervone, Daniel, Daniele Artistico, Jane M. Berry 2006. Self-Efficacy and Adult Development. – Handbook of Adult Development and Learning. Edited by Carol Hoare. USA: Oxford University Press, 169–195.

Ehala jt = Ehala, Martin, Triinu Laar, Karin Soodla, Kadri Sõrmus, Maigi Vija 2015. Kujundav õpe. – Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 18–23.

Ehala, Martin 2010. Disainõpe. – Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, 97–100.

EKI = Bibliograafiat eesti isikunimede teemal http://www.eki.ee/nimeselts/ah_bibl.htm Vaadatud 8.04.2015.

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

Erikson, Erik H. 1979. Identity and the Life Cycle. United States of America.

Erikson, Erik H. 1983. Identity: Youth and Crisis. England.

Eyre, Linda, Richard Eyre 2014. Kuidas oma lastele väärtusi õpetada. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Fülscher, Susanne 2002. Hei, Lilli! Tallinn: Avita.

Gaarder, Jostein 2005. Apelsinitüdruk. Tallinn: Koolibri.

Goleman, Daniel 2000. Emotsionaalne intelligentsus. Tallinn: Väike Vanker.

Haav, Kaarel 2004. Identiteedi kontseptsiooni osa ja võimalused Eesti õpetajakoolituses ja praktikas. – Võimalus ja paratamatus olla õppija. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool ja Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, 13–25.

Hamre, Bridget K., Robert C. Pianta 2010. Classroom Environments and Developmental Processes: Conceptualization and Measurement. – Handbook of research on schools, schooling and human development. Edited by Judith L. Meece, Jacquelynne S. Eccles. New York and London: Routledge, 25–41.

Haydon, Graham 2006. Values in Education. New York: Continuum.

Head, John 1997. Working With Adolescent. London: Routledge.

Hirsijärvi, Sirkka, Jouko Huttunen 2005. Sissejuhatus kasvatusseadusesse. Tallinn: AS Medicina.

Jakobson, Roman 2014. Realismist kunstis. – Koost. Märt Väljataga. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 36–37.

Juhendmaterjal 2009 = Läbivad teemad õppekavas. Juhendmaterjal. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus; http://www.oppekava.ee/images/5/5d/L%C3%A4bivad_teemad_juhendmaterjal_31_03_09.pdf Vaadatud 8.04.2015.

Kera, Silvia 2004. Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Kess Edward, Eva Lepik 2015. Maailm veetilgas. Kirjandusteose analüüs ning tõlgendamine. Tallinn: Maurus Kirjastus OÜ.

Kraav, Inger 2013. Õpetaja väärtuskasvatavana. – Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Koost. Margit Sutrop. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, 282–288.

Kriips, Heiki, Piret Siivelt, Aila Rajasalu 2012. Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: AS Atlex.

Krull, Edgar 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kultuuriministeerium = Varasemad teemaaastad. <http://www.kul.ee/et/liikumisaasta/varasemad-teema-aastad> Vaadatud 8.04.2015.

Kuusk, Tiina 2010. Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. – Lõiming. Lõiminguvõimalusi põhikooli õppekavas. Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja

õppekavaarenduse keskus, 102–127;
<http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/l6imingukogumik.pdf> Vaadatud
18.05.2014.

Lehtinen, Tuija 2005. Tiivad varvaste vahel. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastus.

Lehtsalu, Mare 2014. Sissejuhatus karjääriõpetusse. – Karjääriõpetus. Aineraamat põhikooliõpetajale. Koost. SA Innove karjääri- ja nõustamisteenuste arenduskeskus. Tartu: Kirjastus Atlex, 5–6.

Lotman, Juri 2006. Kunstilise teksti struktuur. Tallinn: Tänapäev.

Luik, Merit 2014. Karjääriõpetuse lõimingu võimalused ainevaldkondadega. – Karjääriõpetus. Aineraamat põhikooliõpetajale. Koost. SA Innove karjääri- ja nõustamisteenuste arenduskeskus. Tartu: Kirjastus Atlex, 56–58.

Läänemets, Urve 2010. Identiteet kui mõistetud ja väärtustatud kooslus. – Haridus 3, 25–28.

Mangs, Karin, Barbo Martell 2000. Areng teismeeas. Psühhoanalüütiline arengukäsitlus 0–20 eluaastani. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Marcia, James E. 1966. Development and validation of ego identity status. – Journal of Personality and Social Psychology Vol. 3, No. 5. Buffalo: State University of New York, 551–558.

<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=969a6c16-e4e8-4ade-a83a-14eafe25a29c%40sessionmgr112&hid=120> Vaadatud 18.04.2015.

Marcia, James E. 1993. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. – Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research. United States of America: Edwards Brothers Inc., 3–21.

Marsh, Herbert W., Richard Shavelson 1985. Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. – Educational Psychologist, vol 20, no 3, 107–123

Mattheus Ave 2010. Noor(te)kirjanduse plahvatus. Looming 9, 1285–1301.

Mattheus, Ave 2014. Noortekirjandus. – Eesti laste- ja noortekirjanus 1991–2012. Autorid Krista Kumberg, Ilona Martson, Ave Mattheus, Mari Niitra, Jaanika Palm. Tallinn: Eesti Lastekirjanduse Keskus, 127–163.

Matto, Hillar, Anu Realo 2001. The Estonian Self-Concept Clarity Scale: Psychometric Properties and Personality Correlates. – Personality and Individual Differences, No 30, 59–70.

Merilai jt = Merilai, Arne, Anneli Saro, Epp Annus 2007. Poetika. Gümnaasiumiõpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Morton, Donald E. 2010. Teaching Theme. – E Reading Worksheets. <http://www.ereadingworksheets.com/free-reading-worksheets/theme-worksheets/teaching-theme/> Vaadatud 15.02.2015.

Nurmi, Jari-Erik 2004. Socialization and Self-Development. Channeling, Selection, Adjustment and Reflection. – Handbook of Adolescent Psychology. 2nd ed. Edited by Richard M. Lerner and Laurence Steinberg. New Jersey: John Wiley & Sons, 84–124.

Org, Andrus 2010. Kirjandusõpetuse lõiminguid põhikoolis. – Lõiming. Lõiminguvõimalusi põhikooli õppekavas. Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, 102–127; <http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/lõimingukogumik.pdf> Vaadatud 18.05.2014.

Org, Andrus 2011. Link 77. Võrdlev ja kontsentiline kirjanduse õpetus. http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_77._V%C3%B5rdlev_ja_kontsentiline_kirjanduse_%C3%B5petus Vaadatud 18.05.2014

Paavel, Hele 2005. Enesekohased oskused. – Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis. Toim. Aivar Ots. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 95–127.

Pilli, Einike 2009. Väljundipõhise õppekava koostamine. http://www.oppekava.ee/images/1/12/Valjundipohise_oppekava_koostamine.pdf Vaadatud 15.02.2015.

Priilinn, Ketlin 2007. Maarjamäe kägu. Tallinn: Tänapäev.

Priimägi, Linnar 2015. Vene formalism ning eesti kirjandus. Formalistlik essee – Keel ja Kirjandus 1, 33–40.

PRÕK 2014 = Põhikooli riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
Vaadatud 7.05.2015.

PRÕK Lisa 1 = Põhikooli riiklik õppekava. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. <https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/4018/141m%20lisa1.pdf#> Vaadatud 7.05.2015

Pullmann, Helle 2003. Enesehinnang – Isiksusepsühholoogia. Toim. Jüri Allik, Anu Realo, Kenn Konstabel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 193–223.

Pärnits, Mikk 2014. Hundikutsikaetika. Tallinn: Ajakirjade Kirjastus.

Reinaus, Reeli 2010. Must vares. Tallinn: Tänapäev.

Schihalejeva, Olga 2011. Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Schlick Noe Katherine L 2005. Planning a Themed Literature Unit. – Themes of Human Experience: Linking Literature and Social Studies. Northwest Reading Journal 5. <http://fac-staff.seattleu.edu/kschlnoe/web/TLU/overview.html> Vaadatud 14.03.2015.

Steer, Janne, Kate Hortsman 2011. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös. – Õppetöö ja elumuutustega toimetuleku käsiraamat. Tartu: Kirjastus Kunst.

Sutrop, Margit 2009. Väärtused ja haridus ühiskondlikus konteksti. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, 50–67.

Taimsoo, Reet 2010. Hindamine, enesehindamine, tagasiside. – <http://www.oppekava.ee/index.php/Hindamine, enesehindamine, tagasiside> Vaadatud 5.04.2015.

Tomaševski, Boriss 2014. Teemaatika. Süžeekonstruktsioon. – Kirjandus kui selline. Valik Vene vormikoolkonna tekste. Koost. Märt Väljataga. Tallinn: TLÜ Kirjastus: 141–175.

Toomela, Aaro 2015. Arengust, õppimisestm õpetamisest ja pääsukestest. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim. Eve Kikas, Aaro Toomela. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 15–33.

Tulviste, Tiia, Anni Tamm 2015. Väärtuspädevuse iseärasused ja arengu toetamine. – Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Toim. Eve Kikas, Aaro Toomela. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 75–88.

TÜ = https://sisu.ut.ee/upgrade_init/infoallikad/bibliograafiad Vaadatud 13.04.2015.

Unt, Inge 2010. Õppe individualiseerimine – võimalus õpilaste alasoortuse vähendamiseks. Tartu: Tartu Ülikooli Teaduskool. http://www.teaduskool.ut.ee/sites/default/files/teaduskool/yld/andekus_2010_konverents_ettek_ylesannete_individualisteerimine_inge_unt.pdf Vaadatud 8.04.2015.

Walbrecker, Dirk 2002. Kambalugu. Tallinn: Avita.

Valk, Aune 2003. Identiteet – Isiksusepsühholoogia. Toim. Jüri Allik, Anu Realo, Kenn Konstabel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 225–250.

Vassel, Ruth 2007. Sukk ja saabas. Tallinn: Tänapäev.

Waterman, A. S. 1993. Developmental Perspectives on Identity Formation. – Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research. United States of America: Edwards Brothers Inc., 156–176.

Wellek, René, Austin Warren 2010. Kirjandusteooria. Tartu: Ilmamaa

Väljataga Märt 2014. Kirjandus ja selle liigid. Gümnaasiumiõpik. Tallinn: Mauruse Kirjastus OÜ.

Yelland, Nicolas, Bill Cope, Mary Kalantzis 2008. Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. – Asia-Pacific Journal of Teacher Education Vol. 36, No 3, 197–213; <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/full/10.1080/13598660802232597#tabModule> Vaadatud 18.05.2014

Summary. Developing secondary school students' identity through theme-based youth novels. Teaching materials for literature lessons.

The aim of this master's thesis was to give an overview about thematic literature, theory of identity and to compile materials to help develop a student's identity. The idea for this paper comes from the National curriculum for secondary school, according to which one of the aims of schools is to support students in developing their identity, a positive self-image and help them choose a suitable future profession.

The thesis is divided into three main chapters. First outlines the discourse of theme, theme in literature and theme-based teaching. As for students, theme-based learning is necessary to notice and understand everyday topics. That is why teachers should choose real-life themes so that learning would be more interesting and effective.

The second chapter concentrates on identity, self-esteem and ways of teaching values. Identity is made up of personal and social aspects as one is always being influenced by the surrounding society and others in it. Therefore it is important to acknowledge that the way one thinks of her- or himself is a skill which can be learnt. There is a connection between one's attitude towards others and vice versa. The most important period for developing an identity is between ages 13 and 17. During this period a young person adopts certain values that he or she feels most strongly about and starts thinking about their role in the society.

The third chapter focuses on youth novels because students can easily relate to the latter. Most of the youth novels are stories about personal development and how young people deal with different kinds of problems which are characteristic to a young person's life. This master's thesis proposes that students read different youth novels and then first analyse the characters and then go on to analyse themselves.

The teaching material is divided into three topics which are “Myself and I“, “Me and the others“, “Me and the society“. The tasks related to each theme are based on three youth novels which make it possible to approach the theme from different angles. For example, while covering the topic “Me and myself“, students have to analyse and think about their own self-esteem. The main question is “How I see myself“. These three youth novels (“Tiivad varvaste vahel“ – Tuija Lehtinen, “Maarjamäe kägu“ – Ketlin Priilinn, “Hundikutsikaeetika“ – Mikk Pärnits) are chosen to be best suitable as their storylines are focused on the way how young people see themselves.

The theme “Me and others” is approached through youth novels which focus on main the protagonist’s relationships with others. Students have to analyse how their attitude towards others is connected with how the others see themselves. Therefore, the author’s request would be to read youth novels such as “Sukk ja saabas“ – Ruth Vassel, “Must vares“ – Reeli Reinaus and “Kambalugu“ – Dirk Walbrecker.

Third theme is designed for secondary school’s graduates because they have to start making decisions about their future – what do they want to do, how can they be useful to society etc. That is why they should read books that talk about youngster’s choices and thoughts about their future profession. “Hei, Lilli!“ by Susanne Fülcher, “Apelsinitüdruk“ by Jostein Gaarder and “Makaagid ja majad“ by Kerli Altmart are read to analyse this theme.

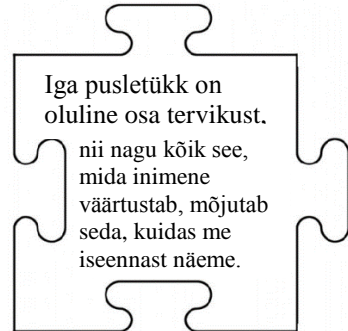
Teaching materials are universal so that if needed teacher could replace them with other youth novels in order to talk about these topics.

Lisa 1. Õppematerjal teemale “Mina ise”

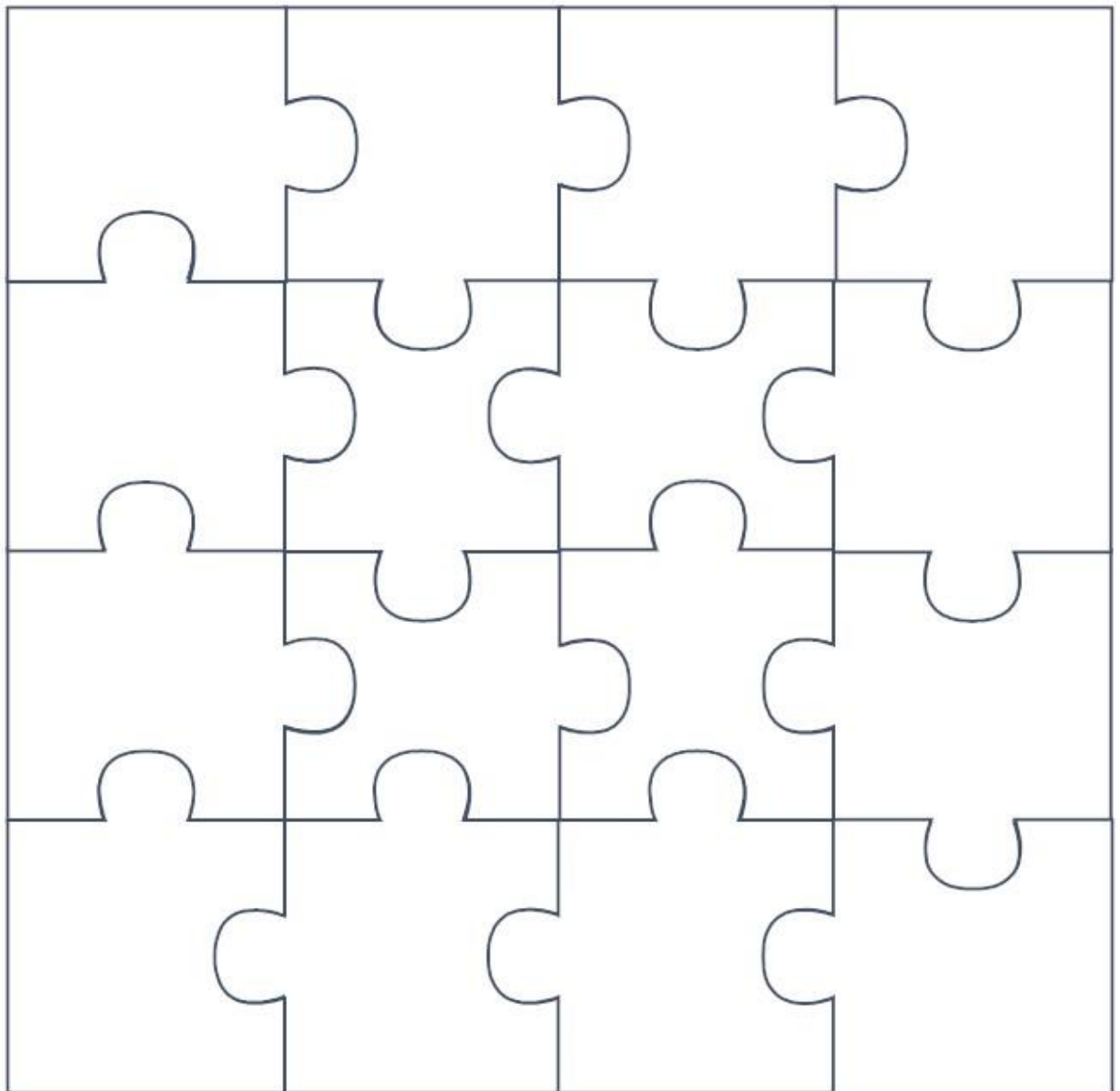
Tööleht "Peategelase minapilt"

Täida pusletükid loetud peategelase väärtuste kohta nii, et pusle raamtükkidesse läheks see, mida tegelane enim väärtustas.

- Mida pidas tegelane enda juures oluliseks?*
- Kelle arvamus oli tegelasele oluline?*
- Millest lähtus tegelane otsuseid tehes?*
- Millel põhines tegelase enesehinnang?*
- Millest tegelane hoolis?*
- Mille üle tegelane muret tundis?*



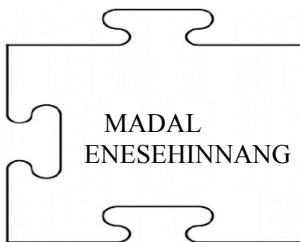
Teose _____ peategelase _____ minapilt



Tööleht "Peategelase enesehinnang"

1. Kirjuta oma sõnadega, kuidas mõistad, mis on enesehinnang.

2. Loe läbi enesehinnangu kolmene jaotus ja kirjuta, milline neist iseloomustab loetud teose peategelast. Too põhjenduseks teosest näiteid.



Inimene ei julge midagi teha, tahta ega arvata, sest enese meelest ei ole tal positiivseid omadusi, mis annaks õiguse midagi soovida, või julguse midagi üritada. Läbikukkumiste korral hakkab inimene ennast süüdistama, elades sealjuures varasemaid ebaõnnestumisi uuesti läbi. Seega kahaneb enesehinnang veelgi ja inimene ei näe oma tegevuses enam mõtet, sest kõik ettevõtmised lõppevad niikuinii kehvasti. Sisemine ebakindlus tingib vahel vajaduse kõike oma kontrolli alla saada.

Adekvaatne enesehinnang annab inimesel julgust iseolemiseks, tegutsemiseks ning jõudu keeruliste ja ebameeldivate olukordadega toimetulemiseks. Tal on lihtne austada iseennast, mõista teisi ja suhelda. Ta paneb tähele positiivseid hinnanguid ega solvu kriitika peale. Adekvaatse enesehinnanguga inimesed järgivad elus teatud põhimõtteid ja on suutelised vastavalt kogemistele neid ümber mõtestama. Nad ei muretse liialt minevikus tehtu ja tulevikus juhtuda võiva pärast. Neil pole rakse abi küsida, kui nad seda vajavad. Nad aktsepteerivad seda, et inimesed on erinevad. Nad märkavad oma sisemisi tundeid ja on teiste tunnete osas tähelepanelikud.



Liialt kõrge enesehinnang võib tekitada probleeme nii inimesele endale kui ka lähedastele. Selline enesehinnang väljendub eneseimetluses, hoolimatuses, liiga kõrgetes ootustes. Teistesse suhtub inimene kui vahenditesse, saamaks kinnitust enda väärtuste kohta. Tüüpiline on enda arvamuse liigne rõhutamine ja teistele pealesurumine, sest inimene peab ennast kõiketeadjaks. Tasuks mõelda, kas kritiseeritakse teisi, selleks et iseennast paremini tunda.

(Allikas: Rajaleidja)

Teose _____ peategelast _____ iseloomustab _____
_____ enesehinnang, sest _____

3. Mis sa arvad, kas tegelasel oli põhjust endast niimoodi arvata? Põhjenda.

Tööleht „Tere, positiivsed tegelased“

1. Moodustage kolm rühma nii, et ühes rühmas oleksid kõik, kes lugesid sama teost.
2. Arutlege eelmise töölehe põhjal, milline teie tegelane oli. Täitke tabel tegelase tugevuste ja positiivsete omaduste kohta. Tabeli ülemisse lahtrisse kirjuta tegelase nimi. Seejärel tutvustage tegelast klassikaaslastele.

... on iseenda vastu hea selle poolest, et	... on imetlusväärne selle poolest, et	... võiks olla mulle eeskujuks selle poolest, et
... on hea sõber selle poolest, et	... on hea perekonnaliige selle poolest, et	... on eriline selle poolest, et

4. Kuula, kui teised tutvustavad oma tegelasi ja täida nende kohta tabel.

Tegelase nimi		
Suhtub endasse kui ...		
Hindab enda juures seda, et ...		
On eeskujuks selle poolest, et ...		
Tundub sümpaatne selle poolest, et ...		
Õpetab mulle seda, et ...		

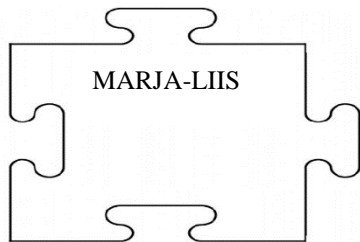
1. Grupeeruge kolmestesse rühmadesse nii, et iga rühmaliige on lugenud erinevat teost. Kujutle, et oled peategelane enda loetud teosest ja peaksid end kahele teisele tegelase tutvustama. Pane märksõnaskaemile kirja, mis on see, mida sa peategelasena tahaksid, et teised sinu kohta teaksid. Seejärel tutvuge.

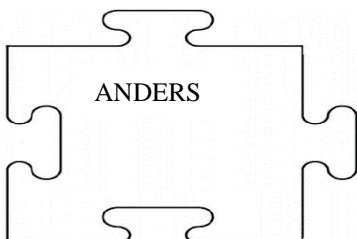
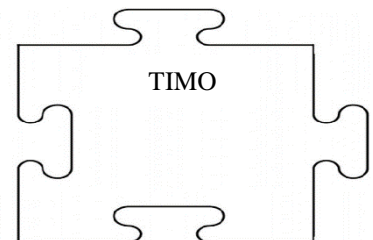
Kujutlen, et olen _____ teosest _____



2. Põhjenda, miks võiks peategelane tahta just need omadused, nähtused, mõtted teistele teatavaks teha?

3. Mõttele seejärel, mis valmistab sinu peategelasele kõige rohkem muret. Pane see pusletükile kirja. Seejärel arutage omavahel kõigi kolme mure üle ja pakkuge tegelastele lahendusi.





Tööleht „Kui hästi ma iseennast tunnen“

1. Toetu allolevatele katkenditele ja tunnis räägitule ning mõtle, kui võrd hästi oskasi Marja-Liis, Timo ja Anders ennast analüüsida.

Timo: Minul on tiivad varvaste vahel nagu tollel tuvil ja sellepärast on mu elu vahel täitsa armetu ukerdamine. kui ma sündisin, oli tähtede seis kindlasti kõige ebasoodsam.

Siin olin ma – no kes ma olin? Mul oli raske ea identiteediprobleem, vaat nii. Ma olin kuradi rahul, kui leidsin selle seletuse. Kui ma veel selle kah välja mõtlesin, kuidas oma kadunud mina üles leida.

Ma olin liiga heas tujus, et hakata juurdlema, miks ta mind ei noteeri. See tähendab, hakata enda vigu analüüsima. Järeldasin, et minul neid küll ei ole. Mitte ühtegi. Mina olen Tinni Vallutaja

Marja-Liis: Ütlen kohe ära, et ma pole enda ega oma praeguse eluga sugugi rahul. Nimelt näen ma välja nagu nohik: kannan prille ning kaalun oma lühikese kasvu kohta liiga palju. Ainuke asi, mis mulle enda juures enam-vähem meeldib, on juuksed.

Üksi jäädes hakkasin olukorra üle põhjalikult juurdlema. Mis siis õigupoolest juhtus? Tegelikult ei teadnud ma mitte midagi ja mul polnud otsest alust kahtlustada, et ... mu õe ja Martini vahel oleks tõesti midagi toimunud.

Ja Martin? Kes saaks teda õigupoolest süüdistada, et ta tahtis enda kõrvale tõeliselt kena tütarlast leida? Fakt, et minusuguse põrsanäo seltskonna üle ei saa keegi kuigivõrd uhke olla.

Anders: Andres eristas seda teadmatust iseendast. Seda oli raske teistele seletada, kuid ta tundis rusikalöögis või suvaliselt roppuste räuskamises selle varju või kauget kõla.

Koolist koju läbi linna, punamütsikeste armee läbi kupeldajate allée. Läki, lapsed. Sa pidid maha vaatama, sa pidid oma samme lugema, sa pidid võtma kasutusele KÕIK ettevaatusabinõud. Pole mõtet ise konflikti astuda. [---] Teda ei huvitanud, kas keegi teda uskus või kas keegi pööras talle tähelepanu: see oli vaid fakti teadvustamine, mitte virisemine.

„Kelleks sa tahad saada, Anders?“ – „Endaks.“ „Jah, aga...“ – „ENDAKS.“

2. Mille üle Timo, Anders ja Marja-Liis arutlesid? Mille poolest nende mõtteavaldused sarnanevad, erinevad? Põhjenda.

3. Mis sa arvad, miks on oluline suuta iseennast analüüsida, millisel juhul võib sellest oskusest kasu olla? Põhjenda toetudes loetud teosele ja teiste teoste peategelastele.

1. Mis mulje Timo, Anders ja Marja-Liis sulle jätsid? Miks?

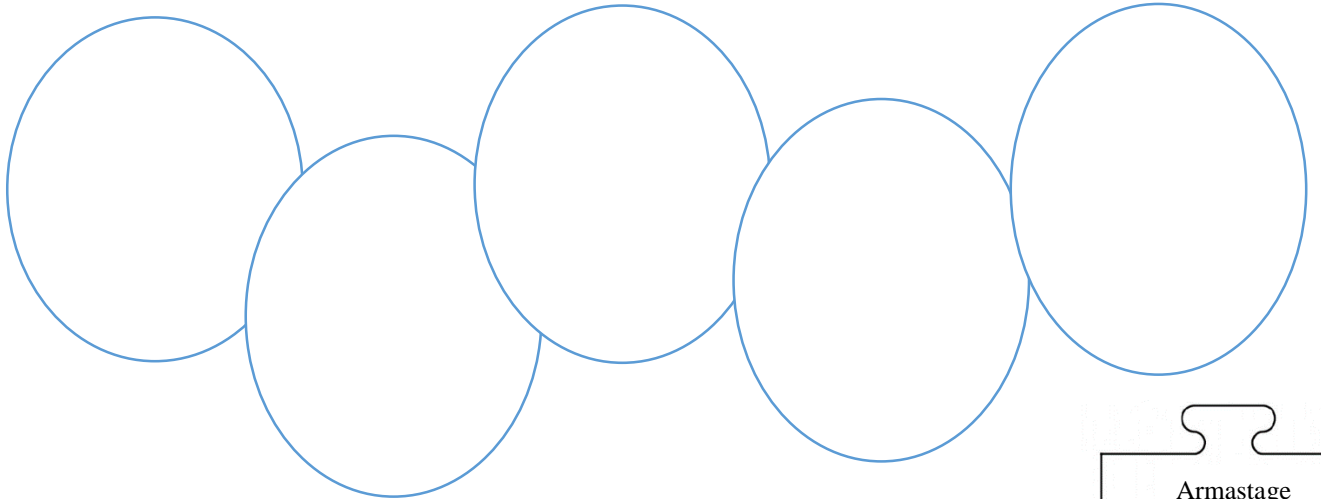
TIMO

ANDERS

MARJA-LIIS

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Kujutle, et tutvud iseendaga. Pane peeglitesse kirja, kuidas sa iseennast näed.



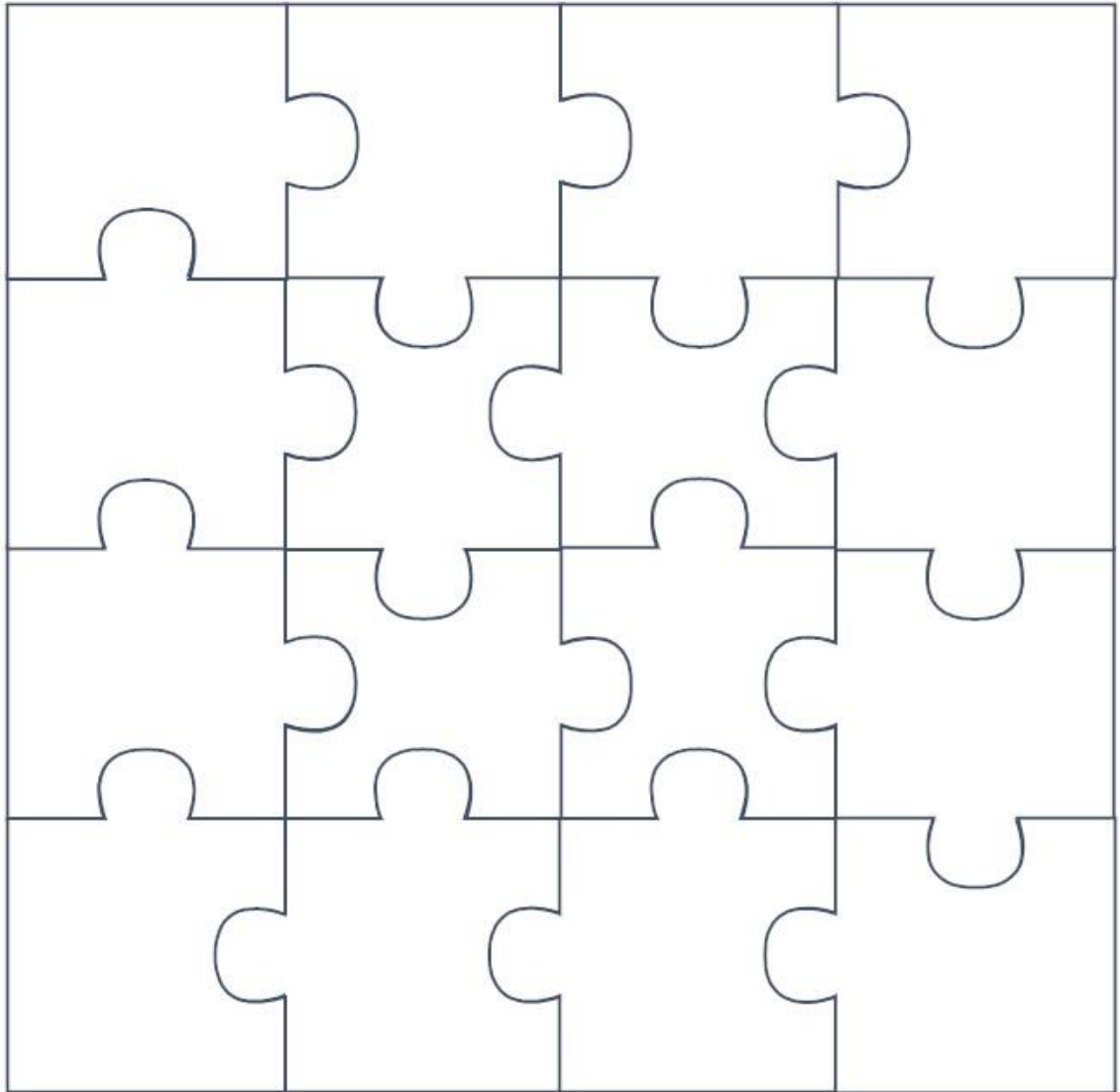
3. Vali kolmest pildist üks, mis iseloomustab enim sinu suhtumist iseendasse. Põhjenda.



Armastage ennast ja teil algab romaan, mis kestab elu lõpuni.
Oscar Wilde

Tööleht „Mina ja minu väärtused“

1. Täida pusletükid väärtustega, mida sina oluliseks pead, mis teevad sinust just sinu.

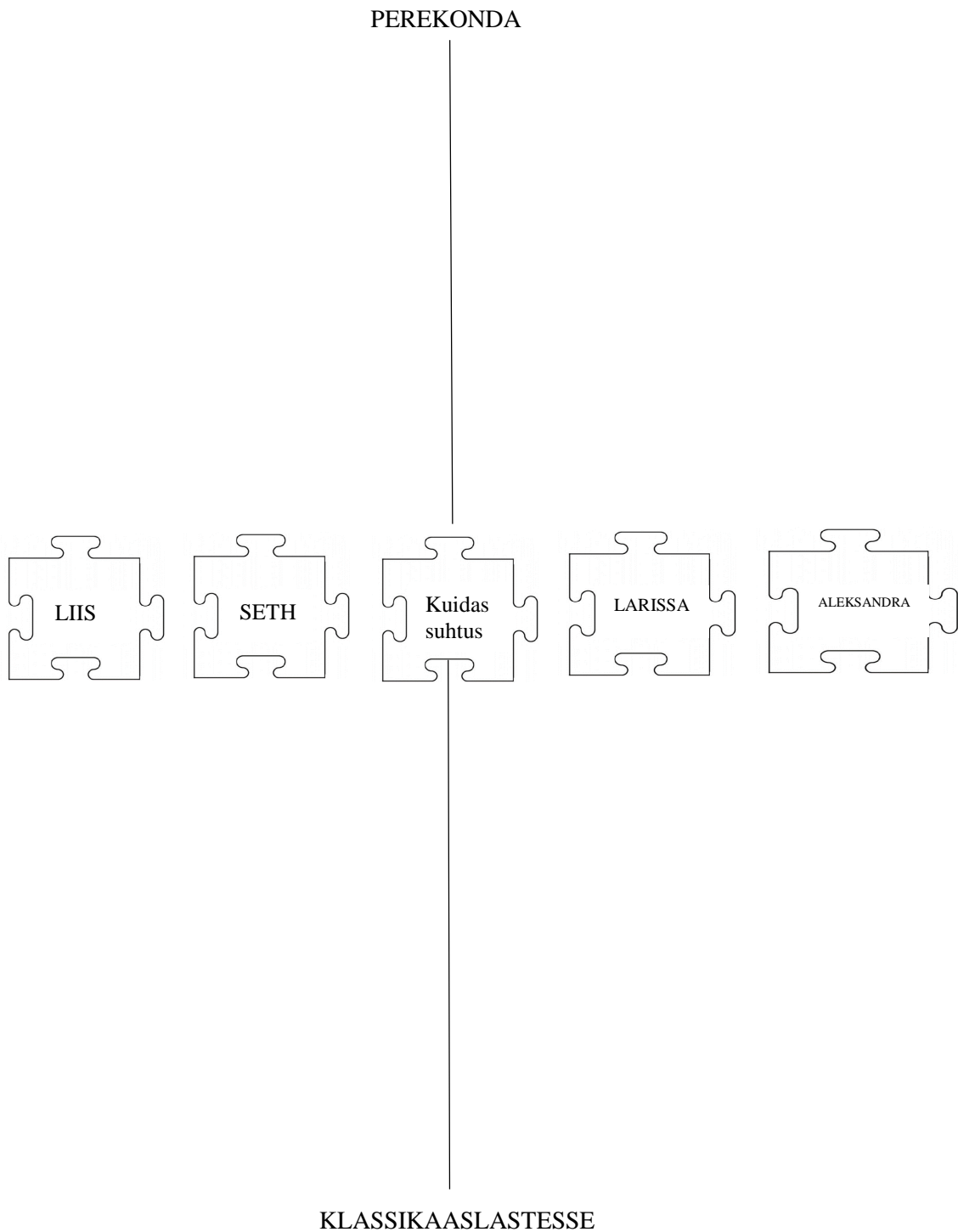


2. Kirjuta tujutõstev kiri iseendale oma tugevustest ja sellest, mida iseenda juures imetled.

Lisa 2. Õppematerjal teemale “Mina ja teised”

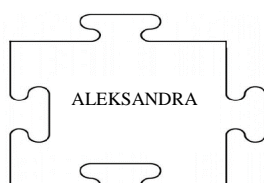
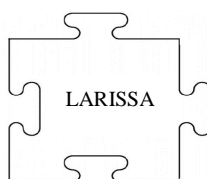
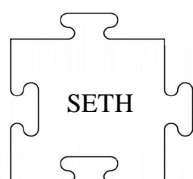
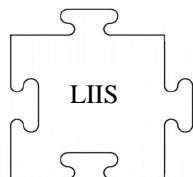
Tööleht “Ma näen sind”

Kirjelda peategelaste suhtumist oma kaaslastesse. Kõigepealt täida skeem enda loetud teose kohta. Seejärel grupeeruge nii, et igas rühmas on erinevaid teoseid lugenud õpilased. Täitke üksteise abiga kõik skeemid.



Tööleht "Sa näed mind"

1. Kirjuta enda loetud teose peategelase juurde, kuidas teised temasse suhtusid.
2. Moodusta üks rühm nendega, kes lugesid sama teost, täiendage skeemi. Seejärel tutvustage klassikaaslastele, kuidas teised peategelast nägid. Arutlege, miks nad nõnda suhtusid.
3. Täienda skeemi teiste peategelaste kohta klassikaaslaste ettekannete põhjal.



4. Vali üks peategelane ja analüüsi, mille tõttu teised temasse nõnda suhtusid?

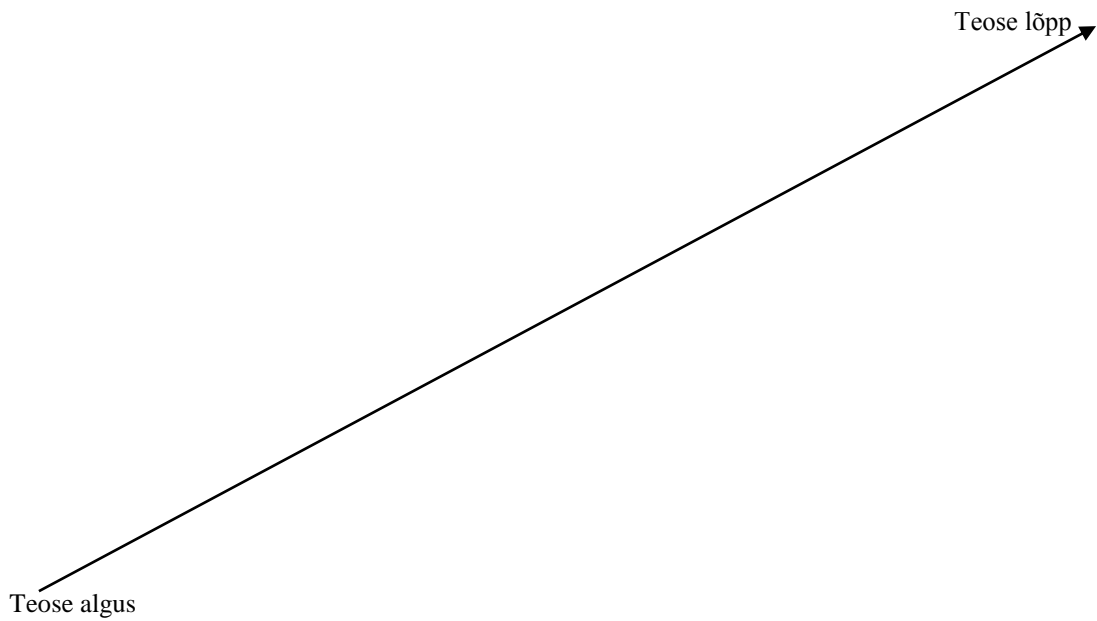
5. Kuivõrd põhjendatud on sinu meelest teiste suhtumine peategelasse? Too teosest näiteid.

6. Võrdle enda loetud teose peategelase suhtumist teistesse ja teiste suhtumist peategelasse. Too võrdluse ilmestamiseks teosest näiteid.

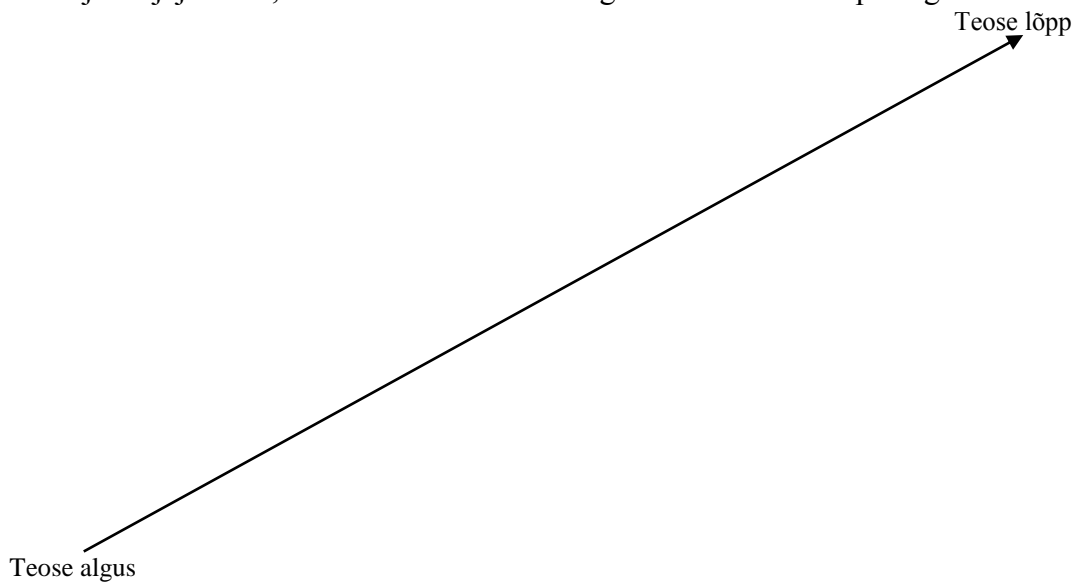
Peategelane suhtus teistesse...	Teised suhtusid peategelasse...

7. Kirjuta tabeli põhjal, milline seos on peategelase suhtumisel teistesse sellega, kuidas teised temasse suhtusid.

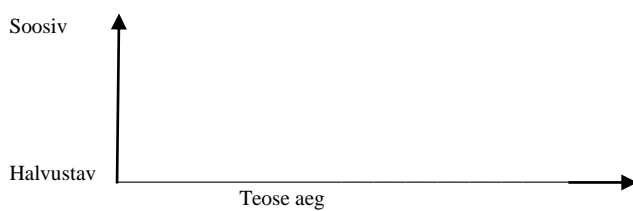
8. Kirjuta ajajoonele, kuidas peategelane suhtus teose vältel oma kaaslastesse.



9. Kirjuta ajajoonele, kuidas suhtusid teised tegelased teose vältel peategelasse.



10. Kujuta skeemil peategelase suhtumist teose vältel teistesse sinise ja teiste suhtumist peategelasse punase värviga.



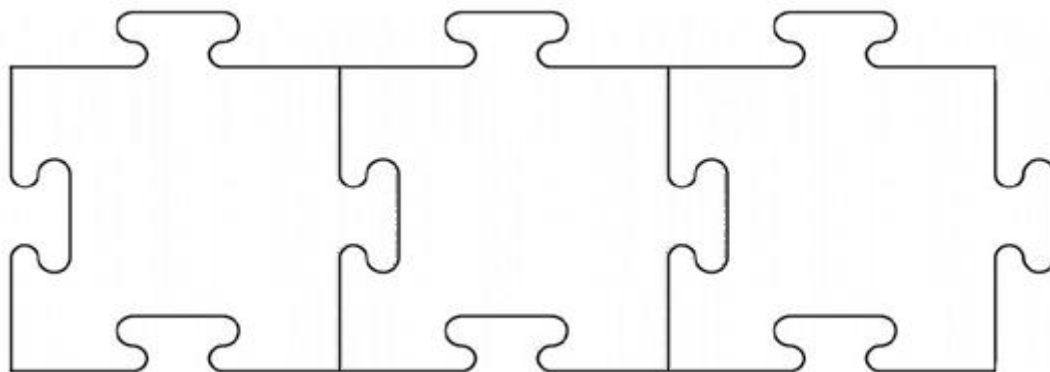
1. Kirjuta, mis mulje loetud teose peategelane sulle jättis.

Mulle meeldis tegelane selle poolest, et ...	Peategelase nimi	Mulle ei meeldinud tegelase juures see, et ...
Mulle tundus tegelase puhul huvitav see, et		Mulle tundus tegelase puhul kummaline see, et ...

„Ei karda mida?“ –
„Seda, mida inimesed mõtlevad, kelleks nad mind peavad. See ei liiguta mind. Tean, kes ma olen ja sellest piisab.“
T.M.Hellsten

2. Mis sa arvad, miks jättis peategelane sulle sellise mulje. Too teosest näiteid.

3. Kujutle, et sinu loetud teose peategelane tuleb teie klassi õppima. Kuna sina oled temaga juba kokku puutunud, mõtle, kuidas tutvustaksid teda teistele. Kirjuta pusletükkidesse, mida sa teistele temast räägiksid.



4. Kujutle, et oled ise loetud teose peategelane, kes sattus uude klassi. Käi klassis ringi ja tutvusta ülejäänud kolme peategelasega ning tutvusta neile ennast. Täida igaühe kohta sõbrakaart, kuhu kirjutad olulise info ja lõpetad pooleliiolevad laused.

Tundus salapärane, sest ...

Tundus sümpaatne selle poolest, et ...

Tekitas minus tunde, et

Tundus salapärane, sest ...

Tundus sümpaatne selle poolest, et ...

Tekitas minus tunde, et

Tundus salapärane, sest ...

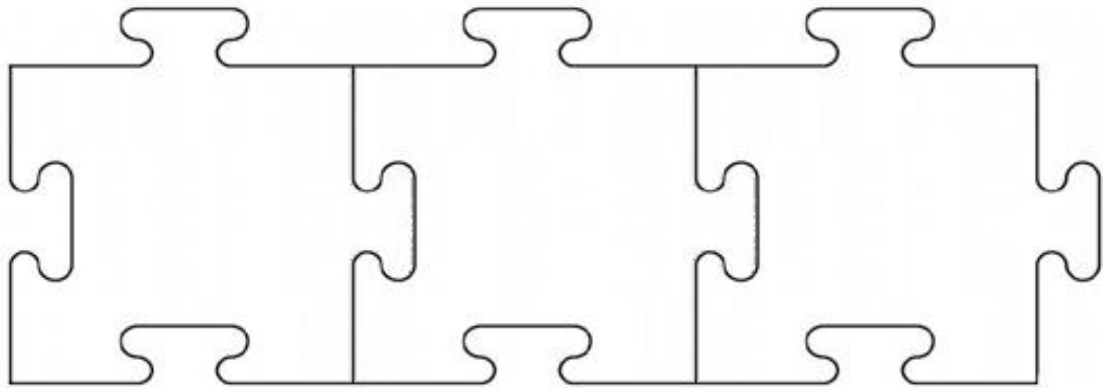
Tundus sümpaatne selle poolest, et ...

Tekitas minus tunde, et

5. Selgus, et klassis on vaid üks vaba koht. Peate üheskoos otustama, kelle te oma klassikaaslaseks valiksite, kas Aleksandra, Larissa, Sethi või Liisi.

Vaata eelnevalt täidetud töölehti ja otsusta, keda sina oma klassikaaslaseks sooviksid. Põhjenda vähemalt kolme pooltargumendiga.

Mina hääletan _____ poolt, sest ...



6. Arutlege klassis, kelle te valiksite. Seejärel vasta küsimustele.

1) Valituks osutus _____

2) Mis sa arvad, miks just tema valituks osutus?

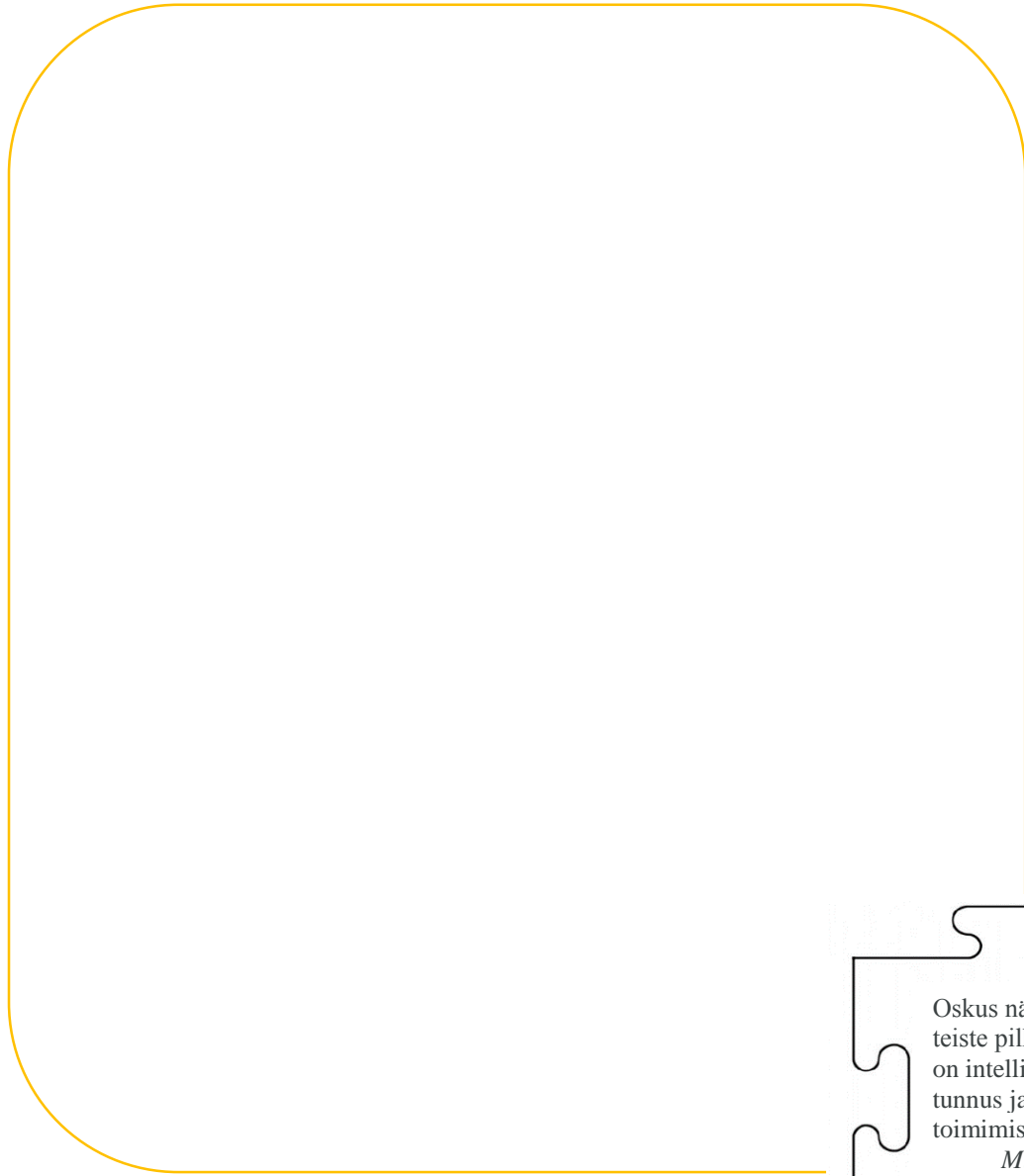
3) Milliste argumentidega ta teisi edestas?

4) Millest te valikut tehes lähtusite?

5) Mida võib selle tulemuse põhjal järeldada teie klassis kehtivate väärtushinnangute kohta?

6) Kuivõrd ühtivad sinu isiklikud väärtused klassis kehtivatega? Põhjenda.

1. Kujutle, et lood kontot uude suhtlusportaali. Koosta endast profiil, kus kujutad end sellisena, nagu tahaksid, et teised sind näeksid.



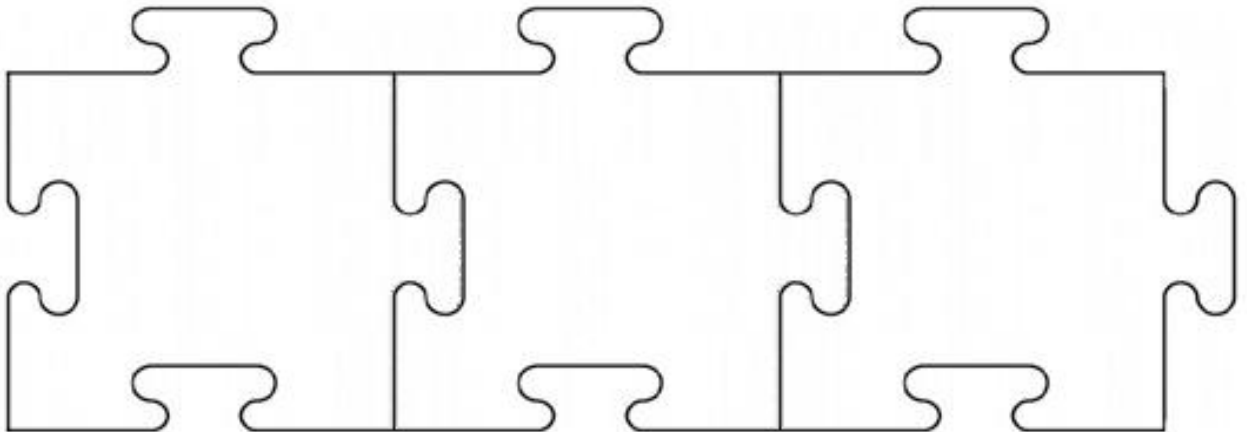
2. Analüüsi loodud profiili: Miks sa just need aspektid kirja panid?

1. Vasta küsimustele

Millel põhineb sinu
arvamus teistest?

Mida sa teiste juures
hindad?

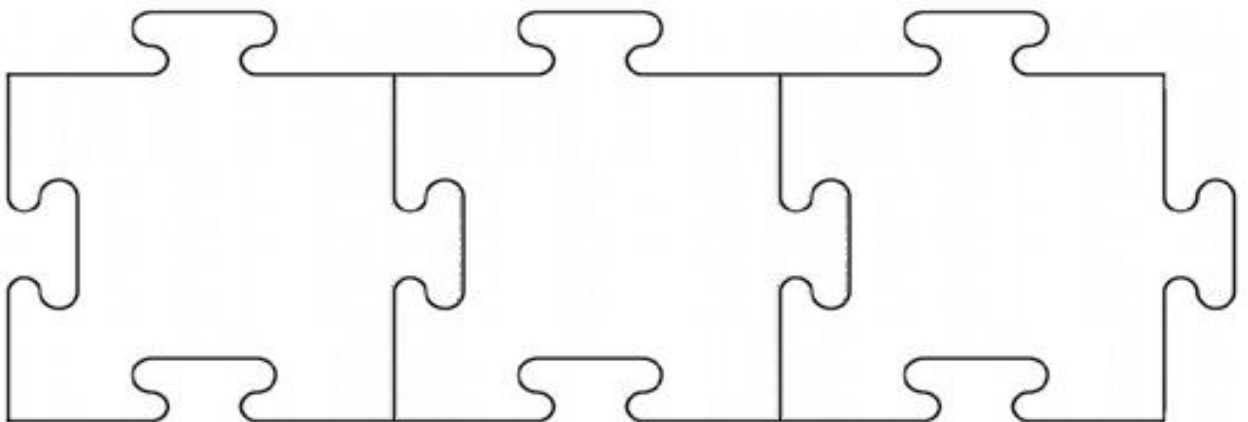
Kuivõrd kriitiline
oled teiste suhtes?



Kuivõrd õiglane sa teistele
hinnangut andes oled?

Meenuta olukorda, kus tegid
kellelegi suhtumisega üle-
kohut. Miks nii läks?

Kuivõrd lähtud arvamuse
kujundamisel teiste
suhtumisest?



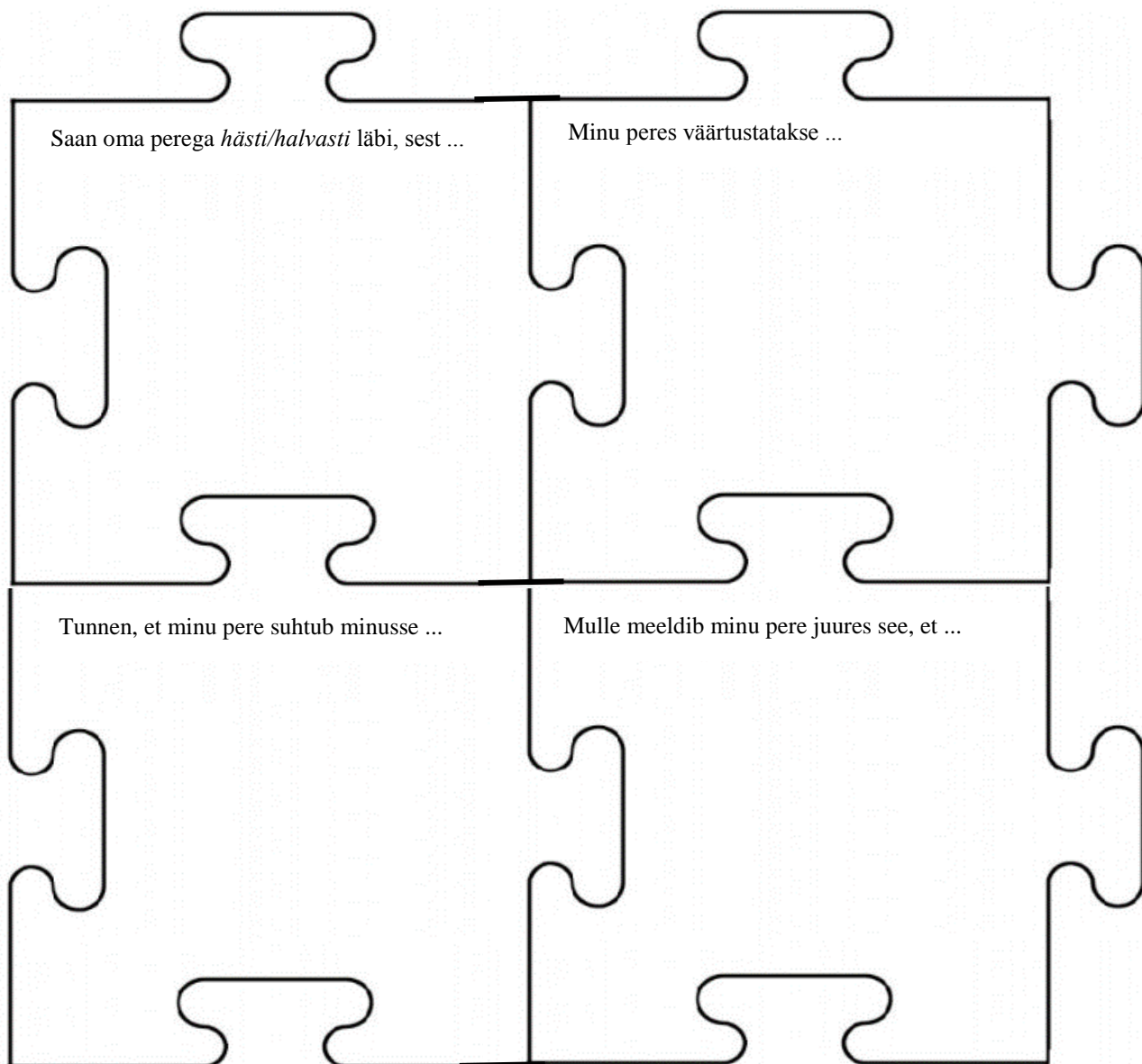
2. Mis sa arvad, kuidas mõjutab sinu suhtumine teistesse seda, kuidas nemad sinusse suhtuvad? Too näiteid enda elust.

3. Mõtle oma klassikaaslaste tugevuste peale. Too igaühe kohta välja midagi, mis sinu meelest on oluline ja väärtuslik. Lisa, kuidas võiks sellest rühmatöodes kasu olla.

MINU KLASSIKAASLASTE TUGEVUSED

1. Täida pusletükid.

Tööleht „Mina ja mu pere“



2. Arutle, kuidas mõjutab sinu käitumine sinu suhteid pereliikmetega.

Täida tabelid.

Kuidas tahan, et teised minusse suhtuksid.
Too näiteid enda elust.

Mida teha, selleks et teised suhtuksid
minusse nii, nagu mulle meeldiks.

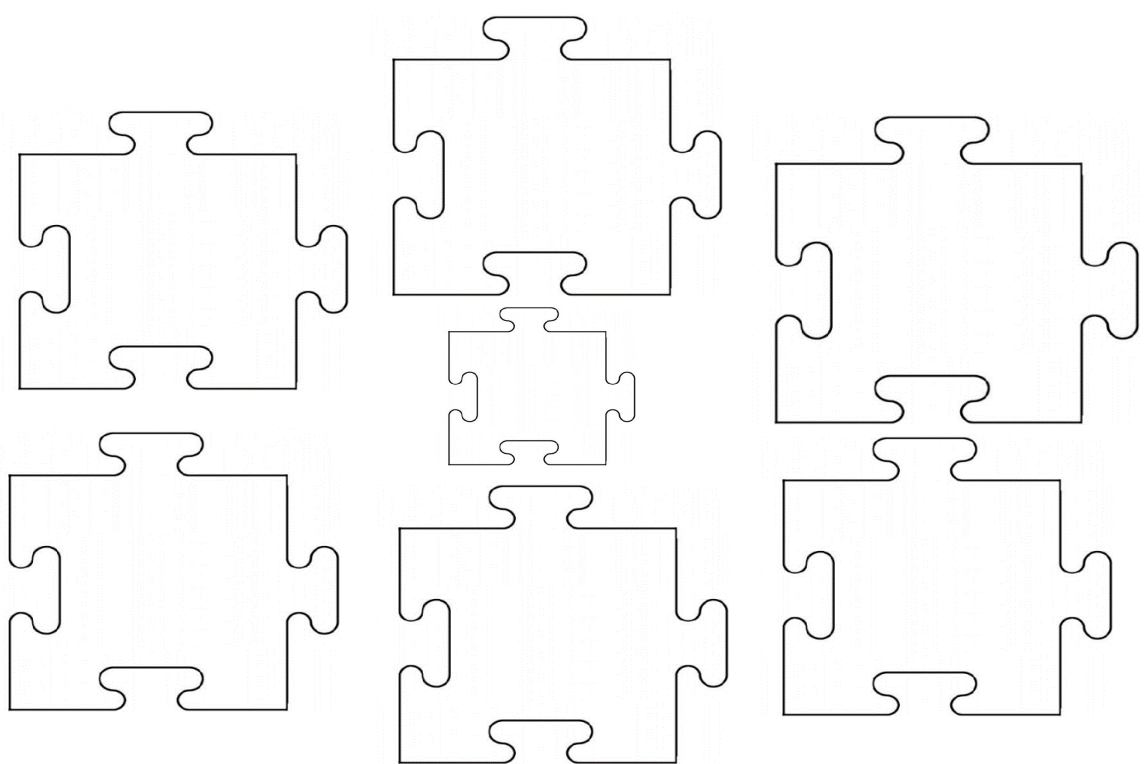
Lisa 3. Õppematerjal teemale “Mina ja ühiskond”

1. Vaata pilti ja kirjuta, kuidas võiks see pilt sinu loetud teose sisu edasi anda.





2. Kirjuta keskmisesse pusletükki loetud teose peategelase nimi. Kui teoses oli mitu peategelast, vali üks. Mõtle, mis oli tegelase roll ühiskonnas ja kirjuta oma mõtted ülejäänud pusletükkidesse.



1. Täida mõistekaart enda peategelase kohta. Leia seejärel klassist kaaslased, kes on lugenud teisi teoseid, ning täida nende abiga ülejäänud lahtrid.

Tegelas(t)e nimi	valik elus (amet, suhtumine)	Miks ta sellise valiku tegi?
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. Jääge moodustunud rühmadesse ja pange kirja, kuidas suhtusid ellu ja oma tulevikku
Georg Lilli Markus Olari Ezzo Vladi Janek.

3. Kelle suhtumine oma elusse ja tulevikku sulle enim sümpatiseerib? Miks?

Tööleht “Jään iseendale kindlaks”

1. Loe läbi kokkuvõtted peategelaste keerulistest olukordadest ja kirjuta, mida oleksid sina sellisel juhul otsustanud. Põhjenda.

Lilli pidi Prantsusmaale lapsehoidjaks mineku soovi vanemate ees korduvalt kaitsma, kuni tal oli lõpuks luba minna. Ootustele vastupidiselt ei satu ta mitte Pariisi, vaid väiksesse külakesse, kus ei toimu midagi. Selgub, et võõrsutajaperes on tore vaid pereisa, kes viibib vähe kodus. Kaksikud Fabian ja Julie panevad Lillilt igal võimalusel proovile ning pereema ei taha Lillile võimaldada keeltkursuse käimist. Pärast mitmeid konflikte korraldatakse siiski Lilli õpingud keelekoolis, kus ta sõbruneb Mareki ja Amyga, kes tasakaalustavad pereema ebasõbralikku käitumist. Peagi saab Lilli teada, et Marek ja Amy on käima hakanud. Kuigi ta pole Marekist huvitatud, tunneb ta end reedetuna, sest sõbrad varjasid oma suhet tema eest. Kõik kokku tekitab Lillis soovi asjad pakkida ja koju tagasi minna.

(Kokkuvõtte teosest “Hei, Lilli!”)

Georg peab vastama küsimusele, mille ta isa Jan Olavi enne oma surma pojale kirja teel esitas: „Kujutle, et viibid kuskil selle muinasjutu lävel ükskord miljardite aastate eest, kui kõik loodi, ja sa võid valida, kas sündida kord sellele planeedile elama. Sa ei teaks seda, millal sa elad, ega sedagi, kui ka sa siin viibiksid, kuid kõige rohkem oleks juttu mõnest aastast. Teaksid ainult, seda, et olles kord otsustanud maailma tulla, peaksid ühel päeval siit ka lahkuma ja kõik maha jätma, kui aeg saab täis. Võib-olla teeks see sind tohutult kurvaks, sest paljude inimeste arvates on see suur muinasjutt nii imeline, et ainult mõte selle ühel päeval saabuvast lõpust toob pisarad silma. Nii hea võib siin olla, et mõte ükskord saabuvast päevast, millele ei järgne enam rohkem päevi, võib teha kohutavat valu. /.../ Mida sa siis valiksid, Georg, kui oleks olemas mingi kõrgem jõud, kes laseb sul valida? /.../ Kas sa oleksid valinud siis otsuse elada üks kord maailmas, olgu lühikest või pikka aega, saja tuhande või saja miljoni aasta pärast?“

(„Apelsinitüdruk“ lk 119–120)

Kümnenda klassi poisid Markus, Olari, Ezzo, Vladi ja Janek teevad koos bändi. Markus elab linnas koos vennaga ning jõuab harva tundidesse. Tihemini näeb teda koolis järeltööde tegemise ajal. Koolibändi meeldib talle teha, kuid meelemärkide tarbimise tõttu ei jõua ta alati sinnagi. Bändikaaslastele ei meeldi Markuse kohati minnalaskev suhtumine, kuid nad peavad teda täieõiguslikuks bändiliikmeks. Kui Markust ähvardab koolist väljaviskamine, mõtlevad poisid, kuivõrd on motet Markuseta bändi edasi teha. Olaril on Markusega tüdrukute pärast mitu konflikti olnud. Nendel puhkudel on Markus Olari suhtes ebaõiglaselt ja üleolevalt käitunud. Selgub, et Olari, kes on õppimises eeskujulik, võiks Markusele keerulisi teemasid seletada.

(Kokkuvõtte teosest "Makaagid ja majad")

2. Uuri klassikaaslastelt, kuidas otsustasid ja vastasid nende teoste peategelased, kelle kohta sina ei lugenud. Täida tabel.

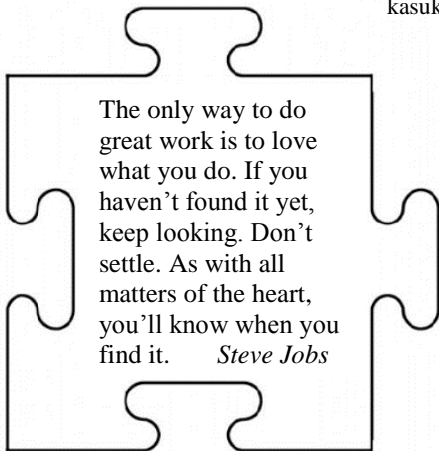
Tegelase nimi	Peategelase otsus	Too välja kaks põhjust, miks võiks peategelase otsusega nõustuda.	Too välja kaks põhjust, miks mitte nõustuda peategelase otsusega.

1. Loe trepiastmete all olevaid küsimusi. Kirjuta vastused trepiastmete peale

Kelleks tahan saada?



Millised minu tugevused tuleksid sel ametikohal kasuks?



Milliseid omadusi ja oskuseid peaksin endas arendama?

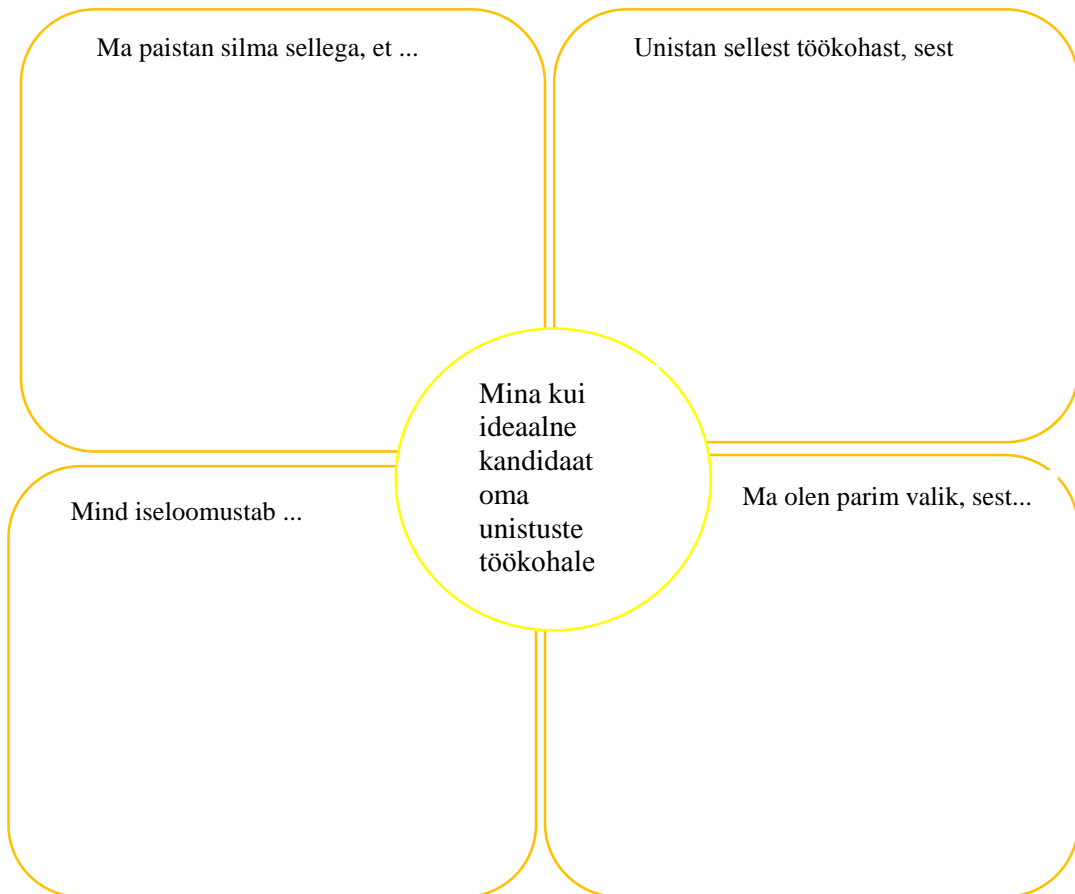
Miks ma tahan seda tööd teha?

2. Täida tabel lapsepõlve mängude ja tulevase elukutse seoste kohta.

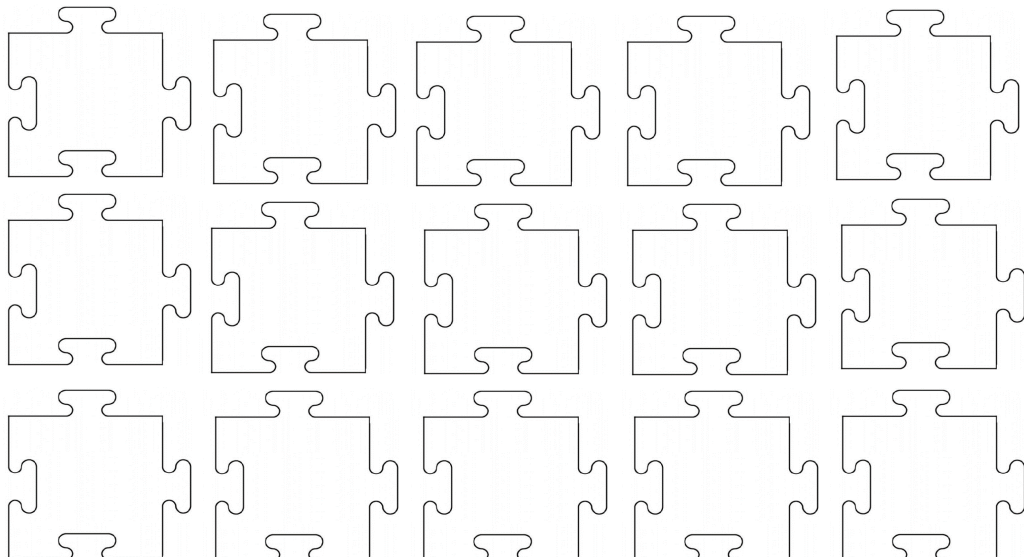
Milliseid mänge lapsepõlves enim mängisid?	Millised omadused ja oskused nende mängude kaudu arenesid? Kuidas?	Kuidas saaksid eelmises lahtris nimetatud oskuseid, omadusi elukutse valikul rakendada?

Tööleht „Unistuste plakat“

1. Kujutle, et kandideerid oma unistuste ametikohale. Visanda veebikeskkonnas www.postermywall.com plakat, millel reklaamid ennast kui kõige sobivamat kandidaati. Enne visandamist tee märksõnaskaem, kus tood välja kõik olulise, mida plakatil kajastada.



2. Kirjuta pusletükkidesse omadussõnu, mis sind iseloomustavad. Kasuta neid plakati kujundamisel.



1. Koosta raamat, iseenda kohta.

Raamatu koostamise juhend

Eesmärk: analüüsida iseennast sõbra, lapse ja õppijana; mõelda, mida tulevikult soovin; teadvustada oma tugevusi.

Raamatu kohustuslikud peatükid

Sissejuhatuseks moto, mis mind inspireerib, motiveerib. Näiteks laulusõnad, luuleread, mõttetera.

Analüüs sellest, milline sõber olen.

Analüüs sellest, milline pereliige olen.

Analüüs sellest, milline õppija olen.

Minu tugevused.

Vaade tulevikku: kus tahan olla kümne aasta pärast ja mida teha, et nii läheks.

Ülevaade vähemalt kolmest edasiõppimisvõimalusest. Kirjuta, millised koolid valisid, miks ja millal on sisseastumiskatsed.

Koosta raamat käsitsi.

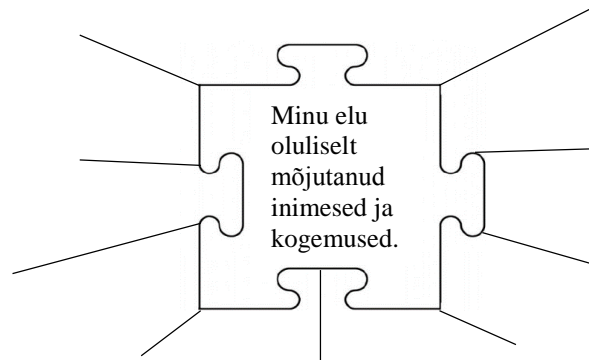
Pane ise pealkiri ja peatükkide pealkirjad.

Mõtle, et raamat – nii sisu kui ka välimus – annavad edasi sinu olemust.

Esita raamat kokkulepitud ajal!

2. Tee kava oma raamatu kohta. Pane peatükkide kaupa kirja märksõnad, millest tahad oma raamatus kirjutada.

2. Kirjuta pusletüki ümber, mis on sulle elus oluline, millised inimesed ja kogemused on sind mõjutanud. Mõtteid saad kasutada enda raamatus.



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristiine Kurema (sünnikuupäev: 1. detsember 1990),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Õpilase identiteedi arendamine kolmandas kooliastmes noorteromaanide teemapõhisel käsitlemisel“,

mille juhendaja on Andrus Org,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2015